



Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación

FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
(INIE)

INFORME FINAL

Análisis de la reforma al subsistema de educación indígena (Decreto N.º 37801-MEP),
mediante las experiencias de las personas docentes indígenas dentro de los territorios: una
mirada desde la interculturalidad crítica

Responsables

Mariana González Zúñiga

David Quesada García

31 de Marzo de 2022

Tabla de contenidos

CAPÍTULO I INFORMACIÓN GENERAL	4
1. INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA DEL PROYECTO	4
1.2 Resumen:	5
1.3 Descriptores	6
CAPÍTULO II ANTECEDENTES.....	7
2.2 Objetivos y metas	22
2.2.2 Objetivo general:	22
CAPÍTULO III PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	29
3.1 Profundidad.....	37
3.2 Proceso de selección de participantes en la investigación	37
3.3 Sujetos.....	37
<i>Características de selección de la población de estudio. Dirección Regional Grade de Térraba y Departamento de Educación Intercultural. Ministerio de Educación Pública, 2020-2021.</i>	<i>38</i>
3.4 Técnicas	39
3.5 Análisis de la información	40
3.5.1 Fases de la investigación.....	40
CAPÍTULO IV ANÁLISIS Y RESULTADOS	42
4.1 Análisis, discusión e interpretación de los resultados	42
4.1.1 Las posturas teóricas sobre la situación de la educación indígena en el país, y la reforma al subsistema de educación indígena.....	42
4.1.2 Situación actual de la reforma al subsistema de educación indígena.....	57
4.2 El análisis de la situación de la educación indígena y su entramado teórico	63
4.2.1 Reforma al subsistema de educación indígena costarricense	63
4.2.2 Cosmovisión indígena	65
4.2.3 Proyecto educativo indígena	65
4.2.4 Interculturalidad	66
4.2.5 Exclusión indígena	68
4.3 La situación actual de la reforma al subsistema de educación indígena y aplicabilidad desde la visión institucional	68
4.4 Análisis de las guías de educación indígena por pueblo indígena y por territorio	71
4.5 Mapeo de medios de la realidad de la educación indígena en el país.	75
4.6 Matriz de análisis sobre la constitución de CLEI dentro de cada territorio	77

4.7 El papel de la reforma al subsistema de educación indígena mediante las experiencias de las personas docentes indígenas.....	83
<i>4.7.1 Contexto de la reforma</i>	<i>85</i>
<i>4.7.2 Rol de la persona mediadora</i>	<i>88</i>
<i>4.7.3 Mediación de cultura frente al reto institucional</i>	<i>89</i>
<i>4.7.4 Retos de la reforma en la interculturalidad</i>	<i>96</i>
<i>4.7.5 Rol del Consejo Local de Educación indígena</i>	<i>105</i>
<i>4.7.6 Situación con la educación indígena en frente a la educación promovida</i>	<i>106</i>
<i>4.7.7 Estructura curricular</i>	<i>108</i>
<i>4.7.7 Consejos para la reforma.....</i>	<i>111</i>
V. Divulgación y difusión	117
VI. Vinculaciones	117
VII. Trabajos de graduación y participación estudiantil	117
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES.118	
8.1 Conclusiones, recomendaciones y limitaciones.....	118
<i>8.1.1 Conclusiones</i>	<i>118</i>
IX. Recomendaciones:	126
Limitaciones:	127
Cronograma.....	128
IX. Informe financiero.....	129
X. Referencias.....	130
XI. Aspectos éticos	143
Consentimiento Informado	146

Índice de tablas

Tabla 1.	16
Tabla 2.	32
Tabla 3.	38
Tabla 4.	57
Tabla 5.	58
Tabla 6.	69
Tabla 7.	72
Tabla 8.	73
Tabla 9.	76
Tabla 10.	79

Índice de figuras

Figura 1.	36
Figura 2.	84
Figura 3.	94
Figura 4.	95
Figura 5.	99
Figura 6.	102
Figura 7.	111
Figura 8.	112
Figura 9.	113

CAPÍTULO I INFORMACIÓN GENERAL

1. INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA DEL PROYECTO

I. Información general

A. Código del proyecto: No. 724-C0-112

B. Nombre Proyecto. Análisis de la reforma al subsistema de educación indígena (Decreto No 37801-MEP), mediante las experiencias de las personas docentes indígenas dentro de los territorios: una mirada desde la interculturalidad crítica.

C. Programa: Observatorio de la Educación Nacional y Regional (OBSED)

D. Unidad: 02021600-Instituto de Investigación en Educación (INIE)

F. Vigencia: Fecha de Inicio: 01/01/2020

F.1 Fecha de Finalización: 31/12/2021

Nota: Se solicitó prórroga para entrega de informe al 31 de marzo de 2022

Se entrega el 31 de marzo de 2022

G. Investigadora principal Marianela González Zúñiga

H. Otro personal investigador asociado: David Quesada García

I. Características de interdisciplinariedad.

Conformado por personas investigadoras de formación en sociología, política, administración de la educación no formal, tecnología educativa, gerencia de proyectos, así

como pedagogía. Han desarrollado investigación con diferentes poblaciones y diversas temáticas educativas.

1.2 Resumen:

Este proyecto consiste en una investigación de carácter teórico- práctico, acerca de las implicaciones de la reforma al subsistema de educación indígena (Decreto Ejecutivo No 37801-MEP), mediante las experiencias de las personas docentes indígenas, involucrados en el proceso. Para: a) comprender teóricamente por medio de información documental, la trayectoria de la reforma, la situación de la educación indígena, para proseguir con b) Analizar desde las experiencias y percepción de los actores sobre la aplicación de la reforma al subsistema de educación indígena, con el fin de evidenciar los retos, tensiones, y fortalezas, relacionadas con el cumplimiento o no de los objetivos que el decreto plantea en su forma operativa.

Con los resultados de la investigación, se preparará al menos un artículo, además, se propone lograr un primer acercamiento o insumo, para profundizar con más investigaciones posteriores que ayuden a plantear iniciativas (guías) que contribuyan a fortalecer la aplicabilidad de la reforma. La investigación relacionada con la temática de la reforma es importante porque permite evidenciar aquellos elementos necesarios para la discusión y deja en perspectiva el tema de la educación intercultural como un tema educativo fundamental que debe considerarse de manera permanente en la discusión dentro de la instancia institucional (MEP) como los posibles aportes que brinde la Universidad de Costa Rica, por medio del INIE.

La investigación es parte del Programa del Observatorio Nacional y Regional (OBSED), pues dicho Programa se encuentra estructurado desde enunciados programáticos. Dentro de ellos se ubica el denominado número 5 que expresa lo siguiente: “5. La configuración dinámica de la Educación Intercultural: políticas, subjetividades y diversidades”.

La intencionalidad se dirige a la investigación y el análisis acerca de cómo se configura –o refigura- la Educación, a partir del reconocimiento de aquellos conocimientos y saberes existentes y contruidos desde las distintas realidades, contextos y dinámicas socioculturales e identitarias (subjetividades) de las diversas colectividades que habitan en los territorios nacional y regional.

Se busca indagar las posturas y formas de instauración de visiones hegemónicas, patriarcales, occidentales, que han sido vehiculizadas por medio de los procesos educativos para legitimar un sistema hegemónico de relaciones de poder.

La Educación intercultural como propuesta política y contrahegemónica, parte del reconocimiento a las formas, mecanismos, dinámicas, planes, condiciones de y sobre educación, que devienen y son definidas por aquellos que han sido posicionados desde la “otredad o sin voz”, y que han sido invisibilizados a partir de una construcción étnico-racial: población indígena, afrodescendiente e inmigrante.

1.3 Descriptores

15695 - Derecho a la educación

20058 - Pueblos indígenas costarricenses

20059 - Educación en zonas indígenas

CAPÍTULO II ANTECEDENTES

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Al revisar documentos y ubicarlos en los antecedentes, la investigación cala en los investigadores, pues existen esfuerzos de diversa índole para mantener en discusión el tema de la interculturalidad, los procesos educativos con poblaciones indígenas no solo en Costa Rica, Por este motivo, el apartado tiene un primer encuentro con el ámbito internacional donde el tema en el continente Latinoamericano está presente y con resultados diversos. De ahí que, profundizando un poco más en la búsqueda de antecedentes vinculados con la investigación, de esta revisión de documentos en el ámbito internacional se rescatan algunos estudios como los siguientes:

El artículo de investigación, de los autores Santos, Piovezana y Narsizo (2018) posiciona un análisis sobre el desarrollo de un programa para la formación de profesores indígenas, pero desde una metodología intercultural, ya que, el estudio parte de la premisa de la identificación y observación de la “ausencia de un contenido curricular y una pedagogía específica y diferenciada para la educación indígena [...] a fin de esbozar una pedagogía adecuada a las necesidades específicas de las comunidades indígenas” (p.189), teóricamente el trabajo de los autores parte de las ideas de Freire, Frei Betto, la perspectiva traducción y diálogo intercultural y la filosofía indígena de Betancuour, Panikkar, Puiggros.

Continuando en la misma línea de estudios internacionales, la investigación de Herrera, Vargas, y Jiménez, (2011), el estudio empleó metodológicamente, el enfoque cualitativo basado en el método etnográfico mediante técnicas como las entrevistas a profundidad por medio de la participación de diez personas docentes de la (ENIM) enfatizando en los ejes de identidad docente e identidad indígena. La propuesta parte de la idea de que:

Para mantener la cultura viva por medio de la educación, los docentes que trabajan en las comunidades indígenas deben de ser los primeros convencidos de su identidad cultural y del valor que ésta posee, puesto que no basta con ser originario de una comunidad indígena, conocer la cultura y hablar la lengua; como tampoco es suficiente con haber obtenido un título de Licenciado en Educación Indígena, o Intercultural, para ejercer una práctica educativa intercultural exitosa (Herrera, Vargas, y Jiménez, 2011, p.3).

Adicionalmente, Martínez (2017, p.45), elaboró un trabajo sobre una sistematización de un registro empírico realizado en el periodo 2013-2015, con técnicas de 60 observaciones en el espacio áulico, grupos focales, sobre las características de la acción docente de los profesores auxiliares bilingües (PAB) en torno a su rol de ejecución de la política intercultural oficial de México. Continuando en el ámbito mexicano la autora Barriga (2008, p.1229), planteó su trabajo a partir de la etnografía desde el enfoque cualitativo, con una población de niños y niñas indígenas mexicanas del barrio San José, en Culhuacán de Iztapalapa, bajo la premisa, de que la interculturalidad es una tarea aún difícil de lograr, y en el contexto del estudio una utopía con grandes consecuencias socioeducativas.

Otro estudio relacionado con el tema es un caso en Venezuela, donde el trabajo de los investigadores Fernández, Magro y Meza, (2005), se planteó desde el enfoque interpretativo crítico, metodológicamente empleó el muestreo teórico, la observación, la entrevista a profundidad y el análisis de discurso, dentro de este trabajo investigativo, se concluye que:

Un número significativo de los docentes no tienen dominio de las lenguas indígenas de los grupos que participan; y lo más preocupante es que los mismos indígenas, en su mayoría, no manejan su lengua vernácula, por no asignarle valor práctico en relación con la cultura dominante (Fernández, Magro y Meza, 2005, p. 236).

Por otra parte, el autor Baronnet (2009), realizó un estudio desde el enfoque cualitativo, por medio de técnicas como la observación participante, entrevistas, y grupos focales, siguiendo la línea del método etnográfico, para analizar las experiencias de los actores. De esta forma, plantea el autor (p. 299) como el pueblo Zapatista, a lo largo de su proceso histórico de lucha, ha elaborado mecanismos de contención, en la figura de asambleas para movilizar y designar en el cargo a docentes (promotores educativos), además, de un rechazo a la política educativa del Estado Mexicano, que se caracteriza por ser indigenista, por tanto, se produce un repudio al maestro oficial su figura y su forma de desarrollo, debido a que lleva a instrumentalizar el modelo oficialista cultural, se plantea la importancia para la comunidad de orientar a sus propios educadores.

Ubicando la investigación en el ámbito nacional, un aspecto de interés sobre los procesos históricos de las luchas de los pueblos indígenas en el país, es que a partir de la década de los años setenta, con la creación de la Ley Indígena en 1977, se establece en el artículo 4, que los territorios indígenas serán regidos por las personas indígenas en sus propias estructuras comunitarias tradicionales, asimismo, en el artículo 3 de esa misma ley se establece que los territorios indígenas son inalienables e imprescriptibles, no transferibles y exclusivas para las comunidades indígenas que las habitan. Esto tiene relación con el ejercicio de los derechos en términos de autonomía, tierra y territorio, no obstante, dicha situación como se ha logrado observar en artículos y diversas noticias esto no ha calado en el país en términos de cumplimiento.

Aunado a lo anterior, el decreto No. 13568-C-G de 1982, en su artículo 4, estableció que las Asociaciones de Desarrollo Integral tendrán la representación legal de los pueblos indígenas y fungirán como los gobiernos locales.

Por otro lado, en 1992 el país aprobó por medio de la Ley No 7316, adscribirse al Convenio 169 de la OIT siendo este el principal instrumento que respalda los derechos de los pueblos indígenas, ya que, en él se respeta la relación de los pueblos con su medio ambiente, sus cosmovisiones, el derecho de consulta, y sustenta las bases para que los pueblos indígenas puedan decidir libremente sobre la forma de organizarse bajo su derecho consuetudinario, y por consiguiente, obligaciones del Estado para proteger y velar por los derechos de los pueblos indígenas, por medio, de él, se buscó promover “una orientación filosófica basada en el reconocimiento del derecho su totalidad, pero es importante destacar (...), la necesidad de la participación de los pueblos en la toma de decisiones y la consulta obligada”. (Guevara, s.f, p. 22), pero posteriormente, este convenio ha enfrentado dificultades y no todas las disposiciones han sido ejecutadas, además, es menester plantear que:

La relación del convenio 169 con otras leyes” el artículo 7 de la constitución política de Costa Rica, las leyes internacionales como el convenio 169 de la OIT aprobadas por la Asamblea Legislativa tiene fuerza superior a la ley, pero también se ha dicho que, si esas leyes internacionales hablan de derechos humanos, que son importantes para nuestra dignidad como personas y como pueblos, entonces tiene valor igual o superior a la misma constitución"(IDDH, S.F, p. 15).

Lo expuesto anteriormente, posiciona la importancia de la autonomía y auto organización de los pueblos indígenas, situación que, en el ámbito educativo, se respalda con la Declaración de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas, dado que, posiciona la idea de la importancia de la educación de acuerdo con cada necesidad y cultura indígena:

Artículo 15 Diversidad cultural reflejada en la educación y la información pública. Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de su cultura, tradición, historia y aspiraciones sean impartidas en la educación y la información pública de

manera exacta y apropiada. El Estado en conjunto con los pueblos indígenas, implementará medidas para eliminar la discriminación y promover la tolerancia, comprensión y buenas relaciones entre los pueblos indígenas y la sociedad (ONU, 2016, p.23).

No obstante, a pesar de los convenios internacionales y disposiciones legales anteriores la situación local costarricense, según informes del Estado de la Educación en los años (2015) y replicado también en el año (2017), y el de la Defensoría de los Habitantes (2016) plantean que, dentro de los territorios, se mantienen condiciones de asimetrías, brechas históricas en el ámbito educativo y otros que no han sido superadas.

De esta forma, a nivel micro el proyecto parte de 3 grandes procesos que derivan en reformas que se han llevado a cabo en los últimos años en el país, en materia de educación indígena, que es de interés destacar, por tanto, siguiendo a Campos y González, (2015). Se presenta que:

- Decreto Ejecutivo N° 36451–MEP (2011), crea el Departamento de Educación Intercultural (DEI) cuyo objetivo es promover el diálogo, el respeto, la valoración, y el fortalecimiento de la diversidad cultural de carácter étnico, nacional y generacional del país mediante procesos de investigación y contextualización y orientar el diálogo técnico y pedagógico en todos los niveles del sistema educativo en materia de educación intercultural (p. 332).
- Decreto Ejecutivo N° 35513–MEP establece el reconocimiento de los (24) territorios indígenas dentro de las definiciones territoriales y administrativas, sean regiones y circuitos, como parte del proceso de reforma institucional del Ministerio de Educación

Pública. Esto significa, la posibilidad de creación de circuitos educativos y direcciones regionales que representen los intereses de los pueblos originarios (p. 332).

- Decreto Ejecutivo N° 37801–MEP, que reforma el Decreto Ejecutivo N° 22072–MEP de creación del Subsistema de Educación Indígena, en el cual se establecen los objetivos, órganos administrativos y mecanismos de participación y consulta de dicho Subsistema, así como las características y requisitos básicos que debe tener y cumplir la totalidad del personal, desde los funcionarios de menor rango hasta las jefaturas del más alto nivel regional (p. 332).

Los aspectos anteriores se pueden observar ya que, en dicha reforma, se plantea la importancia del:

fortalecimiento de la educación indígena, entendida como proceso de descentralización y ruptura con el modelo etnocentrista vigente, la apuesta a la reforma del Subsistema de Educación Indígena se realizó con el objetivo de promover, de manera paulatina, la articulación armónica de la cosmovisión y las aspiraciones de desarrollo autónomo de los pueblos indígenas, con el currículo nacional (Campos y González, 2015, p. 333).

Aspecto que está por evidenciar este proyecto si realmente se está fortaleciendo el tema en cuestión. Se parte que el sistema educativo costarricense se orientaba más hacia enfoques integracionistas, que, a los enfoques interculturales críticos, donde la educación desde la cosmovisión indígena debe ser fortalecida, desde la propia matriz cultural de cada pueblo.

En el ámbito costarricense, los estudios sobre el docente indígena, la educación indígena y la interculturalidad se enfatiza por medio de los autores Guevara y Ovarés (2015, p. 318), quienes partieron del paradigma cualitativo, y de un tipo de investigación-acción, usando técnicas como grupos focales y entrevistas con personas maestros de lengua y cultura de la

Dirección Regional Sulá(DRE) ubicada en Talamanca, no obstante, dicho estudio en términos generales plantea:

[...] 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. [...] 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. (Guevara, Ovares, 2015, p. 329).

Por otra parte, la investigación de Campos y González (2015), plantean una reflexión teórica y práctica sobre la realidad de la educación indígena en el país, por lo tanto, se parte de la idea que en los últimos años en el país se han desarrollado reformas y procesos educativos orientados a los pueblos indígenas, para dotar de “contextualización curricular y pedagógica acordes con la cosmogonía indígena, con participación de docentes, líderes comunales, padres de familia y estudiantes” (p. 327), estos procesos que van en consonancia con el Convenio Internacional 169 de la Organización Mundial de Trabajo (OIT), sobre pueblos indígenas y tribales.

Además de lo anterior, los autores sostienen que se han dado iniciativas educativas con el apoyo de la Universidad Nacional (UNA), lo cual buscó fomentar procesos a lo interno de las comunidades indígenas con las participantes de los actores relevantes del ámbito educativo para la construcción de propuestas colectivas de modelos pedagógicos situados a la realidad de los territorios indígenas. Producto de estos esfuerzos se creó la red educativa Caminando Juntos en la que estuvo involucrada la Dirección Regional de Educación Sulá en Limón-Talamanca.

Otra investigación la realiza el autor Gavarrete (2015), la propuesta se centró en analizar “la formación docente en matemática para los profesionales que trabajan en zonas geográficas con población que mayoritariamente pertenece a algún grupo étnico” (p. 137). Metodológicamente el trabajo fue abordado por medio de etnografía en los espacios áulicos, además de estudios de casos para evaluar el modelo propuesto. En esa misma línea de la investigación anterior, la tesis de Licenciatura en Sociología del autor Murillo (2017), parte metodológicamente de un tipo de estudio explicativo, emplea al enfoque cualitativo, desde una perspectiva constructivista, usando conceptos teóricos de Bourdieu como el *habitus*, capital, asimismo, de concepto como el poder de Foucault, y la colonialidad del ser y saber de la teoría decolonial. El autor concluye que en términos de la educación indígena el personal docente debe auto reconocerse como sujetos activos y no como profesionales técnicos (p. 108).

Por último, el autor Quesada (2016), en la tesis de Sociología de la Universidad Nacional, realiza la investigación desde la teoría decolonial a partir de los postulados teóricos de Sousa Santos, y la teoría crítica sobre derechos humanos de Gallardo. Metodológicamente realizó un proceso de sistematización de experiencias de saberes indígenas, de una plataforma de movimientos indígenas que agrupa a delegados de todos los territorios autóctonos del país, partiendo del enfoque cualitativo, de un tipo de estudio analítico-crítico, y de técnicas de educación popular, entrevistas a profundidad y análisis documental. Este trabajo tiene como conclusión que la educación indígena tiene que estar contextualizada a la matriz cultural de cada pueblo, ya que está enraizada con la identidad y se debe revitalizar la cultura.

A partir de la revisión de documentos de las bases de datos UCR se rescatan algunos estudios como los siguientes:

En estudios locales, se han desarrollado procesos como el de Barrios (2005) que planteó una investigación sobre La contextualización del currículum en instituciones educativas de la

región indígena de Talamanca y el fortalecimiento del Bribri como lengua materna en I y II ciclos” (p. 1), centrándose en la visión de las personas estudiantes, personal docente, y personas encargadas sobre los contenidos.

Además, Víquez y Murillo (2017), elaboraron un proyecto de graduación denominado “Propuesta de gestión de espacios educativos alternativos para encuentros y vivencias de saberes Bröran elaborada participativamente con niñas, niños jóvenes y personas adultas indígenas del Territorio Indígena Térraba” (p.1) a partir de las experiencias de las personas.

Por otra Barrantes (2017), desarrolló su TFG sobre “Factores socioculturales que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la población infantil de 5 a 6 años del territorio Indígena de Boruca, del Circuito 11 de la Dirección Regional Grande del Térraba y la Zona del Casco Central de Limón, Circuito 01 de la Dirección Regional de Limón, en el año 2016” (p.1)

Así bien, Madrigal (2019), investigó sobre “Las causas que influyen en la transculturación y pérdida de identidad cultural que repercuten en el estudiantado del Liceo Académico de Boruca, durante el primer semestre, 2019” (p.1) de igual forma, Rojas (2019) estudió “El concepto de memoria en la educación formal indígena : propuesta metodológica de talleres para reflexionar el concepto de memoria, con estudiantes de la Regional Grande de Térraba, por medio de metodologías artísticas de investigación”.

Además, Beuche, (2017). Desarrolló una investigación denominada “Educación para el buen vivir : saberes y sentires del pueblo Ngöbe y otro proceso sobre Cosmovisiones, educación y buen vivir en comunidades indígenas Ngöbe”.

De todos estos procesos, la mayoría se centró en aspectos de didácticas y mediación pedagógica situadas, y experiencias, la única referencia sobre la reforma, fue una investigación de proyecto.

Adicionalmente, se realizó una consulta a la base de datos del INIE, relacionada con educación interculturalidad, población indígena, el decreto ejecutivo en estudio, de lo recuperado se detalla lo siguiente:

Tabla 1.

Antecedentes de investigaciones temática interculturalidad, en el INIE, 2009-2021.

AUTOR/A	NOMBRE DEL PROYECTO	RESUMEN
Camacho L., Watson H., Gonzaga, W. (2009)	Caracterización de las escuelas unidocentes en los cantones de Turrialba y Paraíso. Una propuesta para fortalecer su desarrollo educativo.	El proyecto pretende caracterizar las escuelas unidocentes en los cantones de Turrialba y Paraíso, y elaborar una propuesta de desarrollo para mejorar su funcionamiento, que sirva de insumo al Ministerio de Educación Pública y a las Universidades para la formación de docentes de educación primaria. Es importante aclarar que el proyecto no se pudo desarrollar en el cantón de Paraíso puesto que las personas que dirigen las instituciones educativas unidocentes no facilitaron la información. El universo de este estudio está compuesto por un total de 93 escuelas unidocentes del cantón de Turrialba. Utilizando el muestreo casual o incidental la muestra queda conformada por 14 escuelas que corresponden al 15% de la totalidad de instituciones unidocentes del cantón de Turrialba lo que representa una muestra significativa. Las escuelas unidocentes ubicadas en su mayoría en comunidades y contextos rurales constituyen una instancia fundamental para que el sistema educativo costarricense genere acciones concretas que le permitan dar respuesta a las necesidades de desarrollo humano sostenible para incidir en las transformaciones de esos contextos y de la sociedad en general.
Camacho L., Watson H. (2011)	Mirando nuestra educación: propuesta de lineamientos metodológicos con pertinencia cultural para las escuelas cabécares de Chirripó.	Producto del proyecto de investigación "Una mirada a la educación cabécar desde la perspectiva de diferentes actores sociales" Esta propuesta busca enriquecer espacios de capacitación docente, desde los hallazgos y las conclusiones del proyecto de investigación "Una mirada a la educación cabécar desde la perspectiva de diferentes actores sociales", desarrollado en el Instituto de Investigación en Educación (INIE). La propuesta pretende generar, desde la escuela, un diálogo de saberes donde los temas comunales y culturales son asumidos para enriquecer los procesos educativos de la población cabécar, caracterizados por el respeto y la tolerancia a la diferencia, la equidad

AUTOR/A	NOMBRE DEL PROYECTO	RESUMEN
Camacho L., Watson H. (2011)	Una mirada a la educación de la comunidad cabécar de Chirripó, desde la perspectiva de diferentes actores sociales.	en la atención, la diversidad cultural, el trabajo colaborativo y el reconocimiento de las capacidades familiares y locales para incidir en la calidad del trabajo escolar. La propuesta está estructurada en cinco preguntas generadoras: ¿Qué se espera de la educación? ¿Qué aprender? ¿Cómo aprender? ¿Con qué y con quiénes aprender? ¿Quiénes participan? Las respuestas a estas cinco preguntas plantean lineamientos metodológicos que incorporan los hallazgos de la investigación, para promover procesos de enseñanza y de aprendizaje con pertinencia cultural en las escuelas cabécares de Chirripó. Son incluidos, además, un apartado de retos y otro de oportunidades para estas instituciones.
Camacho L., Watson H. (2012)	Construyendo los procesos educativos culturalmente pertinentes desde el nivel inicial de las escuelas indígenas de Chirripó.	La investigación se desarrolló desde una posición teórica interpretativa y se enmarcó en el paradigma cualitativo. El trabajo es de tipo diagnóstico – descriptivo y su propósito es realizar un análisis del concepto de educación que tienen los actores sociales de la comunidad Cabécar, y a partir de este contribuir en la elaboración de lineamientos que permitan generar procesos educativos con pertinencia cultural para las niñas y niños que asisten a las escuelas indígenas Cabécares. Para el desarrollo de este estudio se plantearon como sujetos de información diferentes actores sociales de la comunidad Cabécar, tales como docentes de lengua y cultura de escuelas de esta comunidad, una cacica y personas líderes de las comunidades así como integrantes de grupos organizados.
Camacho L., Watson H. (2012)	Estrategias de mediación docente para trabajar un currículum con pertinencia cultural en el nivel de las escuelas indígenas cabécares del distrito de Chirripó, Turrialba.	El propósito de este trabajo, es aportar insumos a la discusión iniciada en años recientes en el ámbito universitario, regional y nacional, en torno a la necesidad de construir oportunidades para un desarrollo educativo caracterizado por la pertinencia cultural en las comunidades cabécares de Chirripó. En este participaron como sujetos de información 10 docentes del Programa de Lengua y Cultura del Distrito de Chirripó, personas nativas de las comunidades relacionadas con los procesos educativos ancestrales y formales (un médico tradicional, una persona dirigente comunal y una cacica) y dos personas expertas en el tema indígena. La propuesta incluye los aspectos de la cultura identificados en el proceso de investigación, que pueden ser trabajados en el espacio escolar para generar procesos educativos pertinentes, los cuales se plantean como contenidos. Estos son: la casa cabécar, lo que se usa en Chirripó, instrumentos de actividades cotidianas, plantas de mi entorno, alimentación, actividades

AUTOR/A	NOMBRE DEL PROYECTO	RESUMEN
Camacho L., Watson H. (2012)	Insumos pedagógicos para generar procesos educativos culturalmente pertinentes, en la educación inicial de las escuelas indígenas Cabécares de Chirripó	productivas de mi comunidad, historias, clanes, personas importantes de mi comunidad, cosmovisión, celebraciones y la lengua. Para cada uno de los contenidos se plantean temáticas y acciones específicas que el profesorado de educación inicial puede desarrollar con la población infantil en las escuelas cabécares de Chirripó.
Camacho L., Watson H. (2014)	Acercamiento al proceso de socialización de la población infantil cabécar de Chirripó.	El propósito de este trabajo es aportar insumos a la discusión iniciada en años recientes en el ámbito universitario, regional; y nacional, en torno a la necesidad de construir oportunidades para un desarrollo educativo contextualizado culturalmente en las comunidades cabécares de Chirripó.
Camacho L., Watson H. (2015)	Acercamiento al proceso de socialización de la población infantil Cabécar de Chirripó.	Esta propuesta de investigación es producto de la reflexión generada a partir de los resultados de dos estudios previos realizados desde el Instituto de Investigación en Educación. Tiene como objetivo general identificar las prácticas de crianza en grupos familiares cabécares de Chirripó, mediante un acercamiento al contexto, para así favorecer procesos educativos culturalmente pertinentes. Para la elaboración del estudio, se contemplaron como sujetos de información tres grupos familiares cabécares con infantes menores de seis años, un jawä (médico tradicional), tres personas mayores de comunidades cabécares, tres personas cabécares técnicas de promoción de la salud y tres docentes de lengua y cultura cabécar.
Morales, C. (2015)	Diversidad juvenil en el contexto educativo: reflexiones para un abordaje intercultural.	Esta propuesta de investigación es producto de la reflexión generada a partir de los resultados de dos estudios previos realizados desde el Instituto de Investigación en Educación. Tiene como objetivo general identificar las prácticas de crianza en grupos familiares cabécares de Chirripó, mediante un acercamiento al contexto, para así favorecer procesos educativos culturalmente pertinentes.
		Este ensayo enmarca la relevancia teórico-práctica de la educación intercultural, como herramienta para generar nuevas lecturas de la complejidad educativa, donde la diversidad sea comprendida como una oportunidad de aprendizaje y de riqueza, promoviendo el desarrollo de contextos educativos más heterogéneos y equitativos.

AUTOR/A	NOMBRE DEL PROYECTO	RESUMEN
Camacho L., Watson H. (2016)	Lineamientos metodológicos para fortalecer la relación hogar-escuela y su contextualización, de parte del sector docente que trabaja con grupos étnicos indígenas: el caso de la población Cabécar de Chirripó.	Los lineamientos metodológicos para fortalecer la relación entre hogar-escuela y su contextualización, de parte del sector docente que trabaja con grupos étnicos indígenas: el caso de la población Cabécar de Chirripó, son producto de la triangulación de los datos recopilados con las personas participantes en la investigación denominada “Acercamiento al proceso de socialización de la población infantil cabécar de Chirripó”, desarrollada desde el Instituto de Investigación en Educación. Esta propuesta tiene como propósito constituirse en un insumo para la población docente, que asuma el desafío de comprometerse en la integración de las familias en los procesos educativos para procurar el beneficio del estudiantado.
Camacho L., Watson H., Cordero, T. y Páez, W. (2018)	Universidad y educación indígena: perspectivas, investigaciones y discusiones.	El libro, aporta con sugerentes discusiones teóricas y metodológicas, evidencia la necesidad de llevar a cabo pedagogías en el aula situadas y pertinentes al reconocer, como un valor, los saberes de los grupos étnicos e incorporarlos en el espacio de trabajo escolar. Se ofrecen resultados de investigaciones que toma en cuenta los saberes propios y autóctonos y demuestran cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje cumplen con los objetivos educativos, así como pueden evitar formas de discriminación y exclusión escolar y social. Los trabajos tienen una postura crítica y respetuosa que los hace ser una fuente importante para académicos, docentes, estudiantes y los propios grupos étnicos involucrados y se espera que sea de revisión obligada para el estudiantado en formación.
Morales, C. (2018)	Prácticas pedagógicas docentes en contextos de interacción juvenil rural, de la Gran Área Metropolitana de Costa Rica: Una mirada desde la educación intercultural.	El propósito de la investigación fue analizar los fundamentos teóricos y prácticos de la educación intercultural que están presentes en las prácticas pedagógicas de docentes que se desempeñan en contextos de interacción juvenil rural dentro de establecimientos de educación secundaria de la gran Área Metropolitana de Costa Rica. El proyecto abarcó tres liceos rurales localizados en las provincias de San José y Alajuela. De manera específica 11 personas docentes, 9 de asignaturas básicas y 2 de especialidad técnica, se realizaron 33 entrevistas, 3 encuentros con cada una y cada una de las personas docentes.
Gutiérrez M., Camacho, L., Trejos,	Culturas pedagógicas de docentes indígenas cabécares. Una mirada a su trabajo aúlico.	El propósito de esta investigación fue analizar narraciones de la etapa escolar y del trabajo aúlico de docentes indígenas cabécares de Chirripó para la identificación de elementos didácticos que contribuyan al ejercicio docente con pertinencia cultural. Como personas sujetas-

AUTOR/A	NOMBRE DEL PROYECTO	RESUMEN
J. Y Watson, H. (2021)		actoras de información se consideraron cinco docentes cabécares de Chirripó del Programa de Lengua y Cultura del Ministerio de Educación Pública, que completaron su educación primaria, con al menos cinco años de laborar dentro del territorio y que fueran bilingües (cabécar-español).
Morales, C. (2021)	Educación e interculturalidad: Espacios de posibilidades e intercambio de saberes.	Este libro es producto del Proyecto de investigación 724-C1-031 “Seguimiento, consolidación y desarrollo de la Red Inter: Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios. Nodo Costa Rica”. Es el resultado de un trabajo colaborativo internacional que lleva coordinando desde hace algunos años la Red Inter. En su III Encuentro Internacional, celebrado en julio de 2019 bajo el auspicio de la Universidad de Costa Rica en sus campus de San José y de Turrialba, la Red Inter logró convocar a una gran multiplicidad y diversidad de voces, experiencias, reflexiones y estudios de caso, cuya “crema y nata” se presenta en este volumen. El libro contiene 18 contribuciones y se encuentra claramente estructurado en cuatro ejes transversales e interdisciplinarios, todos ellos reflejo de los avances contemporáneos logrados en los Estudios Interculturales latinoamericanos: (1) Diversidad juvenil, identidad y cultura; (2) Pedagogía, territorialidad y migración; (3) Interculturalidad en el proceso educativo y la formación docente; y (4) Educación inclusiva: construcción de espacios escolares más justos y equitativos.

Nota: Recopilación a partir de la información de la base de datos del INIE, 2021.

En cuanto a la revisión bibliográfica de la base de datos del INIE sobre la temática educación y la población indígena se rescatan investigaciones de las autoras: Camacho Brown, Lolita; Cordero Cordero, Teresita; Páez Cerdas, Wendy; Watson Soto, Hannia, principalmente, con la población Cabécar de Chirripó, sobre temas de mediación, metodologías y en alguna medida la socialización como parte de un proceso educativo. Concretamente, con otras poblaciones indígenas como las consideradas en esta investigación (Quitirrisí y Salitre) se determina se han realizado únicamente tres investigaciones en el INIE. Otros temas localizados son: interculturalidad y la práctica de la interculturalidad en el aula. La interculturalidad en escuelas costarricenses con población migrante y desafíos de la Ley 7600 ante las nuevas

tendencias de la educación inclusiva y la Consulta en los territorios indígenas del Pacífico de Costa Rica.

Esas investigaciones no hacen referencia al decreto ni se trabaja directamente en el plano de la política educativa como tal. Pues los decretos, leyes y reglamentos son los instrumentos jurídicos que tienen los gobiernos de turno y los Estados para operacionalizar las diversas políticas en los distintos ámbitos, pero es un aspecto muy importante para contextualizar, determinar y evaluar el grado de cumplimiento.

Las evidencias anteriores ponen en cuestionamiento la visión de interculturalidad, ya que puede conducir a la hegemonía de prácticas no contextualizadas hacia los territorios indígenas. Además, hay evidencias por este recorrido presentado en la propuesta de proyecto que no se han dado estrategias claras de implementación y sensibilización sobre la reforma y en el país parece existir un vacío sobre esa temática.

Para finalizar, los antecedentes expuestos permiten mostrar un marco general para el proyecto ubicando el tema de la educación indígena como parte de las líneas de investigación del Instituto. Es posible que existan otras investigaciones e informes de instituciones y organizaciones que aborden el escenario de la interculturalidad. La normativa como marco regulador y de ejecución de propuestas del gobierno o del Estado, se elaboran para permitir la cobertura a poblaciones y territorios con particularidades o con algunos rasgos generales.

De ahí que el análisis de cómo estas normas se ponen en operación y mediante cuáles otros mecanismos coadyuvan al cumplimiento de estas forma parte del proyecto en desarrollo. Esto quiere decir, que solo este apartado de antecedentes brinda posibilidad de mostrar que el tema no está agotado y que debe permanecer en constante indagación. Al observar la lista de

investigaciones del INIE se observa que es casi permanente la investigación, esto quiere decir que se puede ampliar a otras poblaciones indígenas.

2.2 Objetivos y metas

2.2.2 Objetivo general:

Analizar el papel de la reforma al subsistema de educación indígena (Decreto Ejecutivo No 37801-MEP), mediante las experiencias de las personas docentes indígenas dentro de los territorios de Quitirrisí y Salitre, con el fin de sintetizar los resultados generados por el decreto, desde una perspectiva desde la interculturalidad crítica.

2.2.3 Objetivos específicos

Objetivo específico 1. Determinar posturas teóricas que permitan sentar las bases para el posterior análisis de la situación de la educación indígena en el país, y la reforma al subsistema de educación indígena.

Meta 1 - Cualitativa

Revisión de la fundamentación teórica que cimienta la educación indígena en el país, que permitirán abordar la reforma al subsistema de educación indígena y el papel que juega para las personas indígena.

Indicador 1

Un documento con las referencias teóricas sobre la educación indígena, y su vínculo con la con la reforma al subsistema de educación indígena.

Meta 2 - Cualitativa

Identificación de la fundamentación metodológica de la educación indígena y su vínculo con la reforma al subsistema de educación indígena Indicador 1.

Un documento analítico sobre la fundamentación metodológica de la reforma al subsistema de educación indígena.

Meta 3 - Cualitativa

Construcción de un documento analítico sobre los propósitos reforma al subsistema de educación indígena.

Indicador 1

Al menos tres entrevistas de profesionales especialistas en el tema de la educación indígena y los asesores nacional de educación indígena del MEP.

Indicador 2

Un marco teórico analítico sobre sobre los propósitos reforma al subsistema de educación indígena.

Objetivo específico 2. Diagnosticar la situación actual de la reforma al subsistema de educación indígena y aplicabilidad desde la visión institucional.

Meta 1 - Cualitativa

Mapeo de las acciones (espacio y tiempo) realizadas por el MEP para fortalecer la aplicación de la reforma al subsistema de educación indígena Indicador 1

Un documento con el mapeo de las acciones realizadas por el MEP para fortalecer la aplicación de la reforma al subsistema de educación indígena

Indicador 2

Un documento que identifique los propósitos, programas y metas realizados por el MEP para fortalecer la aplicación de la reforma al subsistema de educación indígena.

Meta 2 - Cualitativa

Establecimiento de los propósitos, y resultados percibidos de las acciones realizadas por el MEP para la aplicación de aplicación de la reforma al subsistema de educación indígena

Indicador 1

Una matriz que permita establecer el propósito, territorio, y resultados de las acciones realizadas por el MEP para la aplicación de aplicación de la reforma al subsistema de educación indígena

Objetivo específico 3. Estudiar el papel de la reforma al subsistema de educación indígena mediante las experiencias de las personas docentes indígenas dentro de al menos dos territorios indígenas.

Meta 1 - Cualitativa

Identificación y selección de los territorios indígenas de acuerdo con el criterio de mayor avance y menor avance de la reforma al subsistema de educación indígena

Indicador 1

Matriz de identificación y clasificación de los territorios con el criterio de mayor avance y menor avance de la reforma al subsistema de educación indígena

Indicador 2

Dos talleres con personas docentes indígenas sobre los retos y fortalezas de la reforma al subsistema de educación indígena donde se cuente con personas del territorio con mayor avance y el de menor avance.

Meta 2 - Cualitativa

Sistematización y análisis de los resultados de los talleres FODA de la reforma a la reforma al subsistema de educación indígena.

Indicador 1

Síntesis del FODA

2.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Los objetivos del proyecto buscan que los resultados y las evidencias teoría- empíricas, puedan ser usados como información de pertinencia para las autoridades educativas del país y que, además, sirva como un estudio sobre la misma reforma, siendo un tema de gran interés para el accionar de la universidad, ya hay aproximación del equipo investigador sobre experiencias con personas indígenas de Salitre y Quitirrisí.

Durante, los últimos años en Costa Rica, se han elaborado políticas públicas para mejorar y fortalecer la situación de los territorios indígenas para una educación indígena de acuerdo con las necesidades y aplicada desde la matriz cultural de cada uno de los ocho grupos étnicos que son Cabécar, Bribri, Brunca, Ngöbe, Huetar, Maleku, Térraba o Teribe y Chorotega, en cada territorio. Esto es considerado como un buen insumo de investigación sobre cómo se ha visto en términos generales este proceso.

De esta forma, en el año 2013, surge la reforma Subsistema de Educación Indígena (Decreto Ejecutivo N° 37801–MEP), como una respuesta dirigida a mejorar la realidad educativa de los territorios indígenas, y cumplir una serie de objetivos para conseguir una educación indígena contextualizada que fomente la identidad cultural, la interculturalidad y la equidad en los pueblos indígenas. Por lo tanto, el presente proyecto de investigación busca indagar, en su primera parte desde un análisis documental, que permita contar con una base de interpretación teórica sobre el proceso de la educación indígena. De igual manera permite continuar dilucidando desde la experiencias y percepción de las personas educadoras indígenas y personas vinculadas sobre el proceso de aplicación de la reforma al subsistema de educación indígena y evidenciar los retos, tensiones, y fortalezas sobre sobre el cumplimiento o no de los

objetivos que el decreto N° 37801–MEP plantea para la estructura educativa indígena, da partir de la mirada teórica enfocada desde interculturalidad crítica.

Para lo cual el proyecto se desarrolló partiendo del paradigma hermenéutico, desde el enfoque cualitativo. Siendo un primer acercamiento o insumo, que permita en posteriores investigaciones plantear iniciativas que contribuyan a fortalecer la aplicabilidad de la reforma.

El interés principal se enfoca en posicionar la educación indígena como una apuesta política que tiene sus reconocimientos, formas y dinámicas inherentes a los actores vinculados en la estructura que enmarca la reforma y suma la posibilidad de brindar escenarios educativos contextualizados a las particularidades de las poblaciones y territorios indígenas en nuestro país donde cada grupo tiene su propia cosmogonía que debe prevalecer en los contextos educativos formales.

Por lo anteriormente señalado, la investigación permitió al equipo investigador formularse la interrogante como punto de partida ¿Para qué y cómo aportará? La investigación y que escenarios se observan al aplicar en la práctica el Decreto indicado. Entonces, se plantea que es una investigación para posicionar el tema que es un tanto relegado pero que tiene repercusiones en nuestra sociedad costarricense a corto, mediano y largo plazo.

De esta forma, un primer aspecto se centra en que aporta como reflexión desde la investigación educativa de una institución pública que tiene el compromiso de dar voz a las personas que aplican los procesos como una reforma de un decreto. En este caso particular el profesorado.

Aunado a lo anterior, un segundo aspecto en el que aporta se sitúa en seguir investigando sobre temas que a veces no se posicionan como investigación. Por lo que se hace

relevante introducirlos a partir del asidero que nos ofrece el Plan Estratégico del INIE que en su eje 1 establece: "Incidir en las políticas públicas en materia de inclusión educativa."

Consecuentemente, es necesaria esta investigación, dado que, de otra manera no se visibiliza la operación del decreto ejecutivo y la aplicabilidad por parte de la población docente, así como otros detalles que, en este proceso de implementación, sólo es posible entenderlo si se investiga y consulta a la población docente.

CAPÍTULO III PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

3. METODOLOGÍA DEL PROYECTO

3.1 Paradigma

La investigación parte del paradigma hermenéutico- interpretativo, dado la importancia asociada a las experiencias, opiniones y percepciones de las personas desde el cual se posiciona la propuesta, de esta forma, “interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (Barrantes, 2014, p. 82). Adicionalmente:

El interés de la investigación es comprender e interpretar. Existe una relación entre el sujeto y el objeto de investigación, (...) su finalidad es “comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, las percepciones, las interacciones y las acciones (Barrantes, 2014, p. 83).

Para el proyecto de investigación se desde este paradigma comprender e interpretar la realidad de las y los sujetos docentes indígenas, en el entorno de la aplicabilidad de la reforma al subsistema de educación indígena, permite una relación horizontal entre las personas investigadoras y su interés analítico, donde se retroalimentan e interactúan “para construir el conocimiento, penetrando en el mundo de los sujetos” (Barrantes, 2014, p. 83). finalmente, "la investigación con enfoque cualitativo requiere de un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan (Barrantes, 2014, p. 95). La profundidad que permite la investigación cualitativa hurga para comprender e interpretar realidades que desde lo general es posible particularizar y casi tomarles como un estudio de caso.

Las realidades de estas poblaciones permiten abrir los escenarios al equipo investigador donde se perciben conflictos, más interrogantes, una interpretación del mundo y las experiencias del personal docente, de quienes realizan gestión, del estudiantado que está en esos territorios y que a su vez participan de las dinámicas educativas.

Establecer conexiones dentro de estos entornos culturales permite también que el conocimiento que se va generando aporte a la práctica pedagógica del docente, del que administra el proceso educativo, el tomador de decisiones a partir de la realidad.

3.2 Enfoque

El enfoque seleccionado para el abordaje de esta investigación es el cualitativo, dada la relación inherente con el paradigma interpretativo porque “requiere de un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan” (Barrantes, 2014, p. 95) así bien, el mismo autor plantea que se pueden usar técnicas cuantitativas, sin perder el enfoque cualitativo, siempre y cuando la dominancia del enfoque siga siendo del principal, además:

El proceso de indagación cualitativa es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente. A menudo se llama “holístico”, porque se precia de considerar el todo sin reducirlo al estudio de sus partes (...) La investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista “fresco, natural y completo” de los fenómenos, así como flexibilidad (Hernández, Fernández, Baptista , 2014, p. 19).

De esta forma, se busca profundizar en las experiencias sobre las implicaciones de la reforma al subsistema de educación indígena y cómo las personas docentes lo experimentan.

3.3 Fundamentación teórica

La fundamentación teórica que se plantea articular con la estrategia metodología se sitúa en considerar las conceptualizaciones de King, y Schielmann, sobre educación indígena (su vinculación principal con elementos culturales), la cual se puede interpretar a la luz de lo propuesto por los autores como:

Proceso para apoyar y promover la conservación, utilización y supervivencia de las culturas, idiomas, conocimientos, tradiciones e identidades de los pueblos indígenas y para Suministrar los conocimientos y competencias que permitan a los pueblos indígenas participar plenamente y en pie de igualdad en la comunidad nacional e internacional (King, y Schielmann, 2004, p. 18).

Conjuntamente con la obra de Freire como la pedagogía de la esperanza, además, el papel de la escuela, del docente y el concepto de praxis del mismo autor:

A su vez, el profesor o la profesora sólo enseñan en términos verdaderos en la medida en que conocen el contenido de lo que enseñan, es decir, en la medida en que se lo apropian, en que lo aprehenden. En este caso, al enseñar re-conocen el objeto ya conocido. En otras palabras, rehacen su cognoscitividad en la cognoscitividad de los educandos. Enseñar es así la forma que adopta el acto de conocimiento que el profesor o la profesora necesariamente realizan a fin de saber lo que enseñan para provocar también en los alumnos su acto de conocimiento. Por eso enseñar es un acto creador, un acto crítico y no mecánico (Freire, 2017, p.99).

Por consiguiente, se sitúa la necesidad desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo profundizar en esa riqueza de conocimientos inherentes a las experiencias y acciones de las personas educadoras indígenas sobre la reforma al subsistema.

Sumado a la interculturalidad como propuesta política y contrahegemónica, del reconocimiento a las formas, mecanismos, dinámicas, planes, condiciones de y sobre educación, que son articuladas por agentes que han sido invisibilizados.

Tabla 2.

Fundamentación a partir de los instrumentos jurídicos que operacionalizan las acciones educativas en cuanto a interculturalidad en el sistema educativo costarricense.

# DECRETO	NOMBRE	CONSIDERAN	DECRETO
22072	Crea Subsistema Educación Indígena	En Costa Rica existen veintidós Reservas Indígenas reconocidas oficialmente, las que mantienen rasgos socio-culturales muy particulares, con una identidad propia y que, además, enriquecen el Patrimonio Nacional, por ser manifestaciones culturales heredadas de las antiguas civilizaciones aborígenes del país Dieciséis de estas reservas todavía mantienen el uso de sus idiomas maternos, siendo cinco los idiomas nativos en el territorio nacional a saber: El Cabécar, Bribri, El Guaymí, el Maleku y el Boruca. La Ley Indígena N° 6172 Ley N° 7316 del 3 de noviembre de 1992, se aprobó el Convenio N.° 169, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, adoptado por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo Es necesario poner en marcha un programa especial para la educación indígena	Objetivo general desarrollar progresivamente la educación bilingüe y bicultural en las Reservas Indígenas oficialmente reconocidas. Los programas y servicios educativos destinados a las Reservas Indígenas deberán ser planificados y desarrollados por las propias comunidades indígenas, en coordinación permanente con las autoridades educativas locales y nacionales, con el propósito de responder al contenido del artículo 2 de este decreto El Ministerio de Educación Pública promoverá la formación y capacitación docente de los miembros de las Reservas Indígenas y su participación en la formulación y ejecución de los programas educativos, con miras a transferir progresivamente a dichas Reservas la responsabilidad de la ejecución de dichos programas. En las Reservas Indígenas en las que se mantiene en uso el idioma indígena, la enseñanza será bilingüe, siempre y cuando así lo decidan sus respectivos Consejos Directivos. En caso de que las reservas indígenas opten por la enseñanza bilingüe se enseñará en los siguientes idiomas autóctonos: especifican los pueblos y sus idiomas respectivas

# DECRETO	NOMBRE	CONSIDERAN	DECRETO
37201	Modifica Ley de Presupuesto Ordinario y Extraordinario de la República para el Ejercicio Económico del 2012	que sea bilingüe y bicultural pertinente con la realidad social, natural y cultural de cada una de las Reservas Indígenas y de cada uno de los grupos étnicos, respetando la autodeterminación concedida a sus comunidades.	<p>Los planes, programas de estudio y el material didáctico serán elaborados de consuno entre el Ministerio de Educación Pública y el Consejo Directivo de las Reservas Indígenas.</p> <p>Los educadores de las Reservas Indígenas deberán pertenecer a la etnia local y ser, preferiblemente, nativos de la respectiva Reserva Indígena. El Ministerio de Educación Pública acordará con los Consejos Directivos planes de promoción de estudios pedagógicos para jóvenes de las reservas que muestren interés.</p> <p>En caso de que el personal docente no cumpla con los requisitos del artículo anterior, el Ministerio de Educación Pública deberá cumplir con lo siguiente:</p> <p>Llevar a cabo un Plan de Formación y Capacitación intensivas para los miembros de la Reserva Indígena que reúnan las condiciones mínimas académicas y de aptitud para desempeñarse como educadores en sus comunidades.</p> <p>b) Implementar un programa de alfabetización bilingüe, no formal, con miembros de la comunidad debidamente capacitado</p> <p>El Consejo Directivo de cada Reserva Indígena velará por el buen desempeño del personal docente, debiendo informar inmediatamente al Ministerio de Educación Pública cualquier irregularidad, y brindar al final de cada curso lectivo un informe general sobre su desempeño</p> <p>El Ministerio de Educación Pública suscribirá los convenios necesarios con las universidades, con el propósito de formar el personal docente que requieran las Reservas Indígenas a la luz de lo preceptuado en este Decreto.</p>

# DECRETO	NOMBRE	CONSIDERAN	DECRETO
37801	Reforma del Subsistema de Educación Indígena	<p>Que la educación es una prioridad para el desarrollo integral del ser humano y el bienestar de la colectividad, así como el principal instrumento para enfrentar la pobreza, la desigualdad y la exclusión social.</p> <p>Que el Ministerio de Educación Pública (MEP) es el órgano del Poder Ejecutivo en el ramo de la educación, a cuyo cargo está la función de administrar todos los elementos que lo integran, para la ejecución de las disposiciones pertinentes del Título Séptimo de la Constitución Política, los convenios internacionales, la Ley Fundamental de Educación, de las leyes conexas y los respectivos reglamentos.</p> <p>Que el artículo 76 de la Constitución Política establece que "El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales"...</p> <p>Decreto Ejecutivo N° 22072-MEP/e creó el Subsistema de Educación Indígena Ley N° 7426, Ley del Día de las Culturas del 23 de agosto de 1994</p> <p>Que la atención de las comunidades educativas localizadas en los territorios</p>	<p>Se establecen las particularidades de la educación indígena en términos de objetivos, idiomas, enfoque, organización administrativo-territorial y recursos humanos. Igualmente se definen los procedimientos de consulta y los mecanismos de participación de los pueblos indígenas en los procesos de toma de las decisiones que les competen en materia educativa.</p> <p>Objetivos de la Educación Indígena</p> <p>Idiomas maternos vigentes.</p> <p>Aprendizaje de la lectura y la escritura en el idioma materno y desarrollo progresivo de la enseñanza bilingüe.</p> <p>Enfoque desde la perspectiva intercultural. Todos los estudiantes indígenas tienen derecho a que en sus centros educativos y en todas las asignaturas se produzcan la integración de conocimientos locales propios de su cultura, cosmovisión, organización política, social y económica, con los conocimientos regionales, nacionales y universales, lo que debe expresarse en planes de estudio contextualizados y pertinentes, que fomenten la perspectiva intercultural, así como una pedagogía y evaluación de los aprendizajes apropiadas y congruentes.</p> <p>Promoción de la formación y el desarrollo profesional de jóvenes indígenas</p> <p>Con el fin de que el Subsistema Indígena pueda funcionar a cabalidad se hace necesario integrar los siguientes órganos administrativos a la estructura del Ministerio de Educación Pública, así como la creación de los siguientes mecanismos permanentes de participación y consulta de los pueblos indígenas</p> <p>Órganos Ministeriales: la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena del Despacho del Ministro, la Comisión Ministerial de Enlace para la Educación Indígena, la Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanos del MEP y el Departamento de Educación Intercultural de la Dirección de Desarrollo Curricular.</p> <p>Órganos Administrativos de la Educación Indígena</p> <p>Funciones. Las funciones de la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena son las siguientes</p> <p>Comisión Ministerial de Enlace para la Educación Indígena.</p> <p>Mecanismos permanentes de participación y consulta</p> <p>Juntas de Educación y Juntas Administrativas de Educación</p> <p>El personal de la Educación Indígena:</p>

# DECRETO	NOMBRE	CONSIDERAN	DECRETO
		indígenas reconocidos, por parte de las Direcciones Regionales de Educación, debe realizarse de acuerdo con lo establecido en la Ley N° 7316 del 3 de noviembre de 1992, Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes,	Del personal docente, técnico-docente, administrativo, administrativo-docente de los servicios educativos de la educación inicial, preescolar y del primero y segundo ciclo de la educación general básica pertenecientes al Título II del Estatuto del Servicio Civil y del personal de servicios generales y profesional pertenecientes al Título I de ese mismo Estatuto. El objetivo de velar por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales, lo cual implica que la educación indígena sea una educación especializada, centrada en el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas a preservar sus identidades, el personal docente, técnico-docente, administrativo, administrativo-docente de los servicios educativos de la educación inicial, preescolar y del primero y segundo ciclo de la educación general básica pertenecientes al Título II del Estatuto del Servicio Civil y del personal de servicios generales y profesional pertenecientes al Título I de ese mismo Estatuto, se garantizará que sea: Procedimientos de consulta para nombramientos Estudiantes fuera de territorios indígenas

Nota: elaboración a partir de leyes y decretos, 2021.

3.4 Categorías de análisis

En la investigación los objetivos son fundamentales para determinar con cuáles categorías analíticas se trabajará. De ahí que el equipo investigador hizo un esquema sencillo que permite ver resumidamente con qué se trabajó como parte de dichas categorías.

Figura 1

Categorías análisis utilizadas en la investigación. San José Costa Rica.



Nota: elaboración a partir de la propuesta de proyecto aprobada por el INIE, 2020.

El desglose de las categorías de análisis, se centran en:

- Educación indígena: Dentro de las subcategorías estarían: intencionalidad, mediación pedagógica, didáctica, arraigo cultural, pedagogía de la esperanza.
- Subsistema de educación: Decreto Ejecutivo N° 37801–MEP. Dentro de las subcategorías estarían: objetivos, participación, características, de la reforma, interculturalidad crítica.

3.1 Profundidad

El proceso partió de una profundidad descriptiva dado que, Barrantes (2014) planteó que en este tipo de estudio se busca detallar las especificidades del fenómeno a estudiar, sean personas, o procesos.

3.2 Proceso de selección de participantes en la investigación

Quienes estarían participando en la investigación se hizo a partir de una muestra no probabilística puesto que, el autor Barrantes (2014), expone que son propias de las investigaciones cualitativas, bajo dos criterios opinión experta y conveniencia. Es así que la investigadora principal y el investigador asociado empezaron a determinar los posibles contactos de personas. Esto fue un poco complejo, por el tipo de población con la cual se trabajó y los accesos a ciertas personas, pero al final resultó valioso el intercambio que por medio de diversas técnicas e instrumentos se logró recuperar información valiosa.

3.3 Sujetos

Los sujetos-informantes claves son las personas con las cuales se trabajó para desarrollar las evidencias necesarias de la investigación, en este caso son las personas docentes indígenas, pero se consideró también encargados del MEP y estudiantes que estuvieron muy interesados en conversar con el equipo investigador.

Para su selección como sujetos, se recurre a una muestra no probabilística, ya que, es propia de los enfoques cualitativos donde:

La selección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de otras causas relacionadas con el investigador o el estadígrafo. El procedimiento en relación no es mecánico ni responde a una fórmula, sino que la decisión depende de una persona o de un grupo de personas (Barrantes, 2014, p.184).

Sumado a que, el mismo autor, plantea que los criterios los define la persona investigadora. De ahí que fue necesaria la consulta a las personas para que su participación fuera de manera voluntaria. También se sumó el criterio de afinidad temática, y la selección por parte de experto o informante clave, que brindara información amplia a la investigación.

Seguidamente, se resume las características de la población.

Tabla 3.

Características de selección de la población de estudio. Dirección Regional Grade de Térraba y Departamento de Educación Intercultural. Ministerio de Educación Pública, 2020-2021.

Sujetos	Cantidad	Área
Personal docente y/o administrativos (dirección)	14	Térraba y Salitre
Personas expertas (DRE, Departamento de interculturalidad) experticia en la materia	5	Valle central

Nota: Selección de personas informantes a partir de los criterios de selección de la investigadora principal y el investigador asociado, 2021.

En este caso los criterios establecidos: docentes indígenas, y cantidad aproximada 14-18 docentes, que habiten dentro de los territorios seleccionados (Térraba, Salitre) enfatizando en escuelas y colegios de cada territorio, respetando la paridad de género. Todas las personas son profesionales en educación, en educación rural y administradores de la educación.

Las personas seleccionadas tienen experiencia de más de dos años en centros educativos en territorios indígenas, así como en universidades públicas y en el departamento de Interculturalidad del MEP.

Como las personas investigadoras han tenido experiencias en trabajo en educación y análisis jurídico, así como con personas indígenas en los territorios de Quitirrisí y Salitre, se plantea trabajar con esos territorios, con las personas educadoras, y de ser posible la consulta con las Direcciones Regionales de Educación.

3.4 Técnicas

En cuanto a las técnicas, el proyecto plantea usar a la entrevista a profundidad, ya que, esta técnica logra evidenciar el discurso de informantes claves y aporta conocimientos cualitativos tomando en cuenta sus experiencias y vivencias, sumando a que: “la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Esta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (Hernández, et.al. 2014, p. 597). siendo necesaria para conocer de forma profunda las implicaciones de la reforma al subsistema de educación indígena.

Además, se utilizó el análisis documental, dado que, se busca “obtener datos e información partir de documentos escritos y no escritos, susceptibles de ser utilizados dentro de los propósitos de una investigación” (Ander-Egg, 1982, p. 213). Se escogió esta técnica, debido a la necesidad de analizar a partir de la información documental que aportó a la discusión sobre la reforma al subsistema. Ello sumado a los criterios para selección de las fuentes bibliográficas y tomando en consideración las categorías de análisis.

Si bien, para el análisis se esperaba utilizar la metodología del FODA para apoyar la investigación no fue posible por las condiciones derivadas del COVID-19. De ahí que se cambió por una entrevista y se utilizó una guía de entrevista, por lo que se utilizó como base los criterios que se utilizan para las matrices FODA. (el análisis FODA se realizó dentro de las entrevistas).

3.5 Análisis de la información

Para llegar a la etapa de análisis de la información se procedió a realizar la triangulación de la información recuperada de las respuestas de las guías de entrevista a profundidad. Con la triangulación de la información obtenida y contrastada tanto con la información documental como la teórica. Lo anterior, se realizó seguido de proceder a ordenar, sintetizar, codificar la información, por cuanto “en el análisis de los datos cualitativos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 439).

Para detallar este apartado metodológico, se procedió de la siguiente manera:

3.5.1 Fases de la investigación

Las fases de la investigación permitieron ordenar y contrastar el desarrollo del trabajo de campo desde la virtualidad, así como los avances paulatinos en función de los cambios y ajustes determinados por las condiciones de salud. De ahí que se llevó a cabo como se expone a continuación:

- **Recolección de información:** se realizó por medio de entrevistas semiestructuradas o estructuradas por medio de la plataforma *Zoom*®.
- **Clasificación de la información:** Se realizó un agrupamiento de la información y se clasificó según las categorías las categorías de análisis establecidas.
- **Codificación:** A partir de la transcripción de la información obtenida verbalmente, se redujo a texto.
- **Integración de la información:** Este sería parte del análisis de la información donde se fue construyendo esquemas y agrupamiento de la información para tratar de evidenciar o poner

al descubierto aquellos conocimientos y experiencia en torno al tema desde la visión, opinión y percepciones de las personas que se invitaron a ser parte de la investigación.

Estos ítems descritos de manera general brindaron al equipo investigador comprender mejor los puntos de vista que se tiene acerca de la temática de la reforma al Decreto Ejecutivo y su ejecución en el ámbito educativo.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1 Análisis, discusión e interpretación de los resultados

Para iniciar con el análisis y en concordancia con lo propuesto en los objetivos específicos este capítulo inicia con los hallazgos teóricos que permitirán un análisis de la situación de la educación indígena en Costa Rica y las relaciones con el subsistema de educación intercultural en nuestro país.

4.1.1 Las posturas teóricas sobre la situación de la educación indígena en el país, y la reforma al subsistema de educación indígena

Luego se procede a la reflexión sobre la fundamentación teórica metodológica de la educación indígena, para posteriormente realizar el vínculo con la reforma al subsistema de educación indígena. Aquí se desarrollan los resultados del objetivo específico 1.

En el artículo *La coexistencia de modelos de ciencia cultural y escolar. Maestras indígenas mexicanas: el caso de la mezcla de colores*. Dicho texto parte de un modelo de mecanismos funcionales no secuenciales, donde se aplicó el cuestionario y entrevista a personal docente Nahua, y se concluye que, las personas mediadoras generan “construcciones independientes entre la escuela y el conocimiento cultura” (Gallegos, Flores y Calderos, 2020, p. 205). Por otra parte, en cuanto a la práctica docente en poblaciones indígenas concluye que:

Muchas de las escuelas indígenas carecen de docentes adecuados, por lo que se espera que un educador enseñe a varios grupos de múltiples niveles y edades. Las escuelas de las comunidades indígenas constantemente carecen de insumos e infraestructura interna, lo que las coloca en una severa desventaja frente a las escuelas públicas en otras partes del país (INEE 2007). Además, como lo señala Bruno Baronnet (2008), los

docentes de las escuelas indígenas son los docentes peor preparados y peor pagados del sistema educativo (p. 215).

Por tanto, se evidencia y se explica la importancia de dar cabida a la interculturalidad en la escuela. Por medio de la definición de colores, los profesores Nahua representan su cultura y las ideas provenientes de sus tradiciones. Se destaca las distintas maneras de describir un fenómeno según la percepción cultural. Además, se menciona los esfuerzos que se han realizado para cambiar las políticas educativas nacionales con el fin de respetar la identidad cultural de cada estudiante mexicano.

Desde la reflexión *Tendencias de educación indígena en Latinoamérica*, Durán (1988) plantea una serie de consideraciones de nivel teórico metodológico, que se deben considerar para abordar la educación indígena, en tal sentido el autor asevera que: “Tomando como referentes exclusivos a los sectores indígenas, los expertos opinan que el sistema no resuelve sus problemas y los afecta psicológica y socialmente” (p. 362).

Al indagar más posiciones teóricas, sobre los sistemas de educación indígena, se plantea que existen necesidades que no han sido resueltas y existen desafíos, donde:

Este tipo de reclamos y denuncias no ha reemplazado los argumentos administrativos y estadísticos respecto del efecto que la participación de los indígenas tiene en la movilidad interna del sistema y especialmente en sus grados de éxito, pero contribuye a configurar una visión más real y comprensiva del problema educacional que evidencian y viven los sectores indígenas (p. 363).

Por tanto, es menester siempre contar con la visión situada de la situación educativa indígena desde la perspectiva de las personas actoras, ya que, desde la visión institucional, siempre se ve con buenos ojos la participación “En síntesis, la problemática educacional hacia

la población indígena atrae y refleja la pugna secular entre el indígena y el occidental”. (p. 386), pero:

En amplios sectores rurales y urbanos, niños y jóvenes indígenas continúan sufriendo la imposición de un sistema escolar que, tanto en lo pedagógico como en lo sociocultural, no considera su condición étnica ni sus reales necesidades, derivadas de la especial situación que viven en sus comunidades de origen en el entorno de las sociedades nacionales (p. 364).

De esta forma, se exponen los principales aportes pedagógicos sobre la educación indígena en Latinoamérica y reitera en la importancia de incluir las lenguas vernáculas en las experiencias formativas. Existe un problema educacional en distintos países de América Latina: a pesar de propiciar la movilidad social de las personas indígenas, se ataca su patrimonio social, cultural, étnico, etc. También, se identifican las principales tendencias de la educación indígena, así como sus actores: entre ellas se hace énfasis a la educación bilingüe. Luego, se comparan los modelos educativos en la zona andina, señalando sus dificultades y frecuentes debates.

Se concluye en el aporte anterior que, si bien las personas indígenas han hecho un esfuerzo por entender y aceptar el concepto occidental de las escuelas, es tarea de los gobiernos el entender y aceptar (así como dar su lugar) la diversidad cultural indígena.

Como se afirma, en el artículo *Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción*. El cual es una reflexión teórica, donde se plantea que:

(...) el protagonismo de los organismos ha sido alto. Se observa que sus intervenciones han contribuido notoriamente a la problematización de un debate social sobre la

cuestión del acceso a la educación superior de las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Han sido igualmente cuestionadas, con críticas referidas a asuntos conceptuales (en relación con la transferencia de prácticas exitosas a otros contextos nacionales y culturales) y político-técnicos (pertinencia, diseño, mecanismos de negociación y condiciones de implementación) (Didou-Aupetit, 2013, p. 92).

De ahí que, el debate que existe sobre el diseño, implementación de políticas y sistemas enfocados para la población indígena, es un tema que no solo está en la documentación producto de investigaciones, sino que, las distintas agencias y organismos de cooperación universitaria en el campo de la educación indígena, así como sus esfuerzos realizados, que datan de la década de 1940. Ello, pone en evidencia que es un tema de constante análisis.

Se expone que a pesar de las labores que se han llevado a cabo, las poblaciones indígenas presentan los índices más altos de desigualdad y atraso del desarrollo humano y bienestar. El artículo demuestra la revisión exhaustiva de los distintos proyectos, investigaciones, propuestas, etc., que involucra los apoyos suministrados para la educación indígena alrededor de América Latina y señala que la mayor oferta es de estudios en el extranjero mediante programas de becas. Se indica que los principales organismos que contribuyen a esta temática son los bancos internacionales, las agencias gubernamentales de cooperación bilateral o internacional, las universidades extranjeras, las fundaciones, las embajadas, las agencias estatales de cooperación, las ONG con cobertura y los organismos internacionales.

Siguiendo en la misma línea, la reflexión teórica de *Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión*. Se plantean, los cambios que han sido efecto

de la incorporación de la EBB, pero posicionando la idea de que dicho sistema no alude a toda la dimensión que necesita la educación indígena:

Así, se pudo ver que además de la incorporación de la lengua, era necesario elaborar nuevos programas y contenidos escolares, para incorporar los saberes ancestrales y valores tradicionales de las culturas indígenas. Ello condujo a una variación: entonces surgió la educación bilingüe bicultural (EBB), con lo cual la cultura indígena se introduce al currículo, aunque desde una concepción folklorista (Fajardo, 2011, p.3 citando a Barnach, 1997; Díaz-Couder, 1998).

El artículo hace un breve recorrido del nacimiento y desarrollo de la educación indígena/intercultural bilingüe en Latinoamérica. Se detallan antecedentes, sus etapas y brevemente su condición actual. El documento cita a los misioneros evangelizadores como el inicio de esta educación, y como para los estados o gobiernos era importante que las poblaciones indígenas aprendieran la lengua común y se integraran en el mercado.

La evolución de esta educación está dividida en tres etapas: La etapa de transición en la que se utilizaban las lenguas indígenas dentro del aula con la intención de generar un espacio amigable para las poblaciones indígenas, pero, con el objetivo de hacerles hablar la lengua común. La etapa de mantenimiento en la que se reflexiona sobre la relación entre lengua y cultura y se decide mantener la lengua materna. La etapa de variantes en la que se da un mayor reconocimiento legislativo a esta educación.

De igual forma, en la reflexión teórica de *La educación y la escuela: herramientas de esperanza*, (Del Carpio, 2018). se esboza la discusión, en cómo los sistemas educativos, pueden ser un espacio de desigualdad para la niñez indígena “El propósito es recordar que nuestras sociedades necesitan escuelas inclusivas estructuradas para satisfacer las necesidades de cada

alumno en lugar de solamente enfocarse en las necesidades de los estudiantes “normales” o de la sociedad mayoritaria” (p. 43):

La escuela, pues, se ha convertido en un espacio de desigualdad e injusticia donde a los niños indígenas, por ejemplo, se les ha quitado la voz a través del tipo de instrucción que se les da (...) se enfatiza que tanto la escuela como el sistema educativo son herramientas extremadamente poderosas que dan esperanza de que por medio de ellas sea posible aceptar, abrazar y promover la belleza de la diversidad y de la similitud que existe entre el niño indígena y el niño mestizo quienes son diferentes pero iguales a la vez; ambos son personas que merecen recibir una educación justa y de calidad (Del Carpio, 2018, p. 41).

Este texto expone que a pesar de los cambios que la sociedad ha vivido a favor de la validación de los derechos humanos y la celebración de la diversidad, existe muchísima desigualdad en las escuelas de América Latina. A veces se busca “integrar” estudiantes a la escuela en lugar de “incluirlos”:

Una sola cultura + una sola lengua= Una sociedad unida y fuerte = Progreso. Dicha fórmula ha provocado pérdida lingüística, cultural e ideológica además de violar los derechos humanos de las “minorías”, por ejemplo, los derechos de los pueblos originarios latinoamericanos (p. 45).

La diferencia reside en que la integración le dice al estudiante que se ajuste a la oferta de la escuela y en la inclusión la escuela se ajusta a la diversidad del estudiantado. Además, la autora señala que los docentes deben contar con formación continua o permanente, ya que sus estudios base y su experiencia no deben entenderse como suficientes.

En la reflexión teórica sobre la *Diversidad cultural, educación y democracia: etapas en la construcción de la educación indígena en América Latina*, se plantea por parte de los autores que la identidad cultural que se construye con los sistemas educativos, aun está permeada por la visión occidental:

Así, la acción de la escuela se enmarca todavía dentro de un esquema político-cultural mayor basado en el ideal de un Estado-nación que busca la construcción de una nación igualitaria, armoniosa y fraterna organizada en torno a una sola identidad mestiza y occidental; con una sola historia expresada a través de una cultura y una lengua universal y única (Comboni Salinas, Juárez, 2001, p. 236).

Por tanto, la educación indígena y sus sistemas deben hacer frente a esa realidad, donde se combata la homogeneidad, las relaciones de poder verticales del occidentalismo:

Frente a esta situación, se impulsa como una alternativa más frente a esta exclusión diversos proyectos educativos que incorporan la heterogeneidad como riqueza y como dinamización curricular, estableciendo el derecho lingüístico, como derecho humano de las poblaciones minorizadas (Comboni Salinas, Juárez, 2001, p. 237).

Los autores comentan que la diversidad en los pueblos se ve minimizada por los gobiernos, al lado de la importancia que se les da a las economías mundiales. Y que, por lo tanto, la educación se ha convertido en una herramienta o estrategia de reivindicación.

Es cierto que el concepto mismo de Cosmovisión recubre distintas aprehensiones y pensamos que habría que añadir otro nivel de reflexión a la noción de interculturalidad (no advertido por la autora) pero que sí ha estado presente en la discusión boliviana y ecuatoriana: es el de interculturalidad al interior de una misma etnia y entre etnias, discusión muy importante a la hora de decidir cómo se va a diseñar el o los currículos

para las modalidades bilingües, pero también para el currículum de la población no indígena (p. 248).

Además, dedican un apartado a esbozar conceptos como: universalidad, cultura heterogénea, cosmovisión, diversidad cultural e interculturalidad; así como los distintos mecanismos que buscan resolver estas cuestiones conceptuales y prácticas. Posterior a esto, los autores analizan el término “cosmovisión” y el rol de este en los procesos educativos, si se debe o no usar como un elemento curricular. Analizan también si el término interculturalidad es un conflicto o un diálogo para estas experiencias educativas. Y la última parte del documento se centra en la construcción de la identidad social a partir de distintos factores y puntos de vista.

Otro hallazgo teórico para la reflexión es el denominado *La Educación Indígena en América Latina Chiodi*, (1991), se problematiza sobre EBB, donde en los sistemas educativos se busca más que fomentar la interculturalidad crítica, y una forma nueva de asimilar la educación, ya que:

La educación bilingüe nace, en ese contexto, como una respuesta técnica a un problema específico. El cambio de método de enseñanza, en otras palabras, no conlleva la asunción de una nueva perspectiva educacional. Al contrario, la educación bilingüe se torna en una forma más eficaz y sofisticada de penetración del nido (Chiodi, 1991.p. 325).

Este documento permite hacer un contraste de 10 o 20 años atrás (según los primeros seis artículos) del estado de la educación indígena en América Latina. El autor expone las mismas injusticias lingüísticas que se exponen en los artículos, de este siglo, revisados. La inclusión tardía de la lengua materna, la falta de leyes que regulen los procesos, pero, que además reconozcan los derechos de las personas indígenas. Al finalizar, el autor concluye que

el modelo de la educación bilingüe de mantenimiento es más teórico que práctica y que, al fin y al cabo, es otra manera más de imponer la hegemonía.

Así bien, en el proceso investigativo, sobre *Exclusión simbólica-cultural y resistencia indígena ante la educación formal: el caso del Liceo de Térraba*, siendo una pesquisa del tipo explicativa, fenomenológica, se parte que:

El habitus que busca imponer el MEP es uno que intenta no contener aspectos sobre las poblaciones originarias de Abya Yala, tanto de las que aún resisten como de los pueblos ya extintos. Esto mediante un manejo especial del currículum donde se suprime dichas poblaciones no mencionándolas. Dicha supresión es tal que ni siquiera se nombran las culturas presentes en el territorio costarricense durante la conquista, cómo fue dicho proceso y cuáles aún resisten (bribris, cabécares, bruncas, térrabas, malécu o guatusos, huetares, chorotegas y los guaimíes o ngábe-buglé) (sic). Además, para referirse a los pueblos originarios en resistencia también los identifican a todos como indígenas, omitiendo las diferencias entre dichos pueblos y así evitar su mención. Esto no solo invisibiliza dichas poblaciones originarias al resto de la sociedad, sino que también a las personas originarias se les invisibiliza su ser, violentándolos fuerte y directamente (Murillo, 2017, pp. 88-89).

En esta tesis, el autor busca evidenciar la exclusión que viven las poblaciones indígenas de Costa Rica en el sistema educativo, así como comprender la manera en la que las y los estudiantes indígenas se perciben a sí mismos dentro del sistema educativo formal.

Del mismo modo y con el mismo sentido se suprimen los casos de exterminio masivo por parte de los españoles, así como el arrebato de terrenos y recursos naturales, disminuyendo la gravedad de dichos actos. Tampoco se mencionan actos de resistencia

por parte de los pueblos originarios, invisibilizándolos por completo como si dichos actos jamás se hubiesen dado. Un claro ejemplo de esta supresión es la no mención de Pablo Presbere, indígena que durante la conquista lideró movimientos de sublevación contra los españoles, llegando al punto de quemar iglesias y otras edificaciones de los conquistadores en Costa Rica (p. 89).

La investigación se delimita al Liceo de Térraba. El autor elabora distintos conceptos tales como el *habitus* y el conocimiento legítimo. Además, realiza un análisis minucioso de los libros de texto de Estudios Sociales y Cívica que el MEP impone en este liceo, los cuales enaltecen a España y la colonización y señalan las grandes y conocidas culturas indígenas (Mayas, Aztecas, Incas, etc.) como las culturas prevalecientes. Asimismo, se invisibiliza la esclavitud y la violencia a los pueblos indígenas. De este análisis se pueden obtener múltiples pruebas del discurso hegemónico que se le ha impuesto a las poblaciones indígenas durante décadas.

En esta investigación se incluye también, conversaciones con las y los estudiantes del Liceo de Térraba que se manifestaron en contra de la violencia del MEP a su cultura, las cuales demuestran la voz de estas personas frente a la invisibilización de sus personajes históricos, resistencia, lucha, identidad, existencia y otras. También se entrevistan personas docentes quienes aseguran que el MEP borra la identidad cultural de estos pueblos, eliminando sus idiomas y rasgos fundamentales como la espiritualidad. El autor de esta tesis denuncia la colonización del ser y saber de la población costarricense por parte del MEP, utilizando la educación como una herramienta de imposición ideológica e identitaria. Finalmente, invita a los pueblos indígenas a resistir y mantener su lucha.

En el estudio teórico de Mancinelli, (2017). Denominado como *Jóvenes, universitarios y wichí* donde a partir de lo realizado en la Universidad Nacional de Salta, de Argentina se comienza a cuestionar, la forma en que debe estar presentes las personas indígenas en la institución, para ello:

Puede decirse que la Universidad Nacional de Salta (Unsa) comienza a asumir la presencia de indígenas en sus espacios. La “presencia” o “ausencia” no debe entenderse sólo como estar o no en la universidad, sino más con el modo de estar presente para la institución (p. 203).

Gloria Mancinelli realiza la reseña del trabajo etnográfico *Aprender de las dos ciencias* en el que se trabaja la inclusión de las personas indígenas jóvenes en la educación superior. Esta investigación nace de la tesis doctoral de Ossola, quien se centra en jóvenes wichí en la educación superior de la Universidad Nacional de Salta (Unsa). En la investigación se utilizó una metodología cualitativa y las entrevistas en profundidad como herramienta de recolección de datos. Ossola plantea cuestiones que parecen centrales:

¿cuáles son los criterios de clasificación del “otro cultural”? ¿Qué acciones específicas supone su acompañamiento pedagógico? Estas preguntas confrontan otras no menos dilemáticas: ¿qué resulta más adecuado: implementar políticas basadas en la desigualdad económica o en la diversidad cultural? ¿Qué implica ponderar una variable sobre la otra? Si bien estas interrogantes representan los debates más frecuentes en relación con políticas de educación intercultural y de inclusión educativa, lo relevante en este caso es el modo en que se plasman en el nivel superior, pues estas inquietudes se han manifestado principalmente, hasta ahora, sólo en los niveles inicial y primario (pp. 204-205).

Según Mancinelli, Ossola problematiza las políticas de inclusión educativa y los imaginarios acerca de “la universidad” así como posibles estrategias de reconfiguración social

y etaria. De la misma manera, en la investigación se considera el rol de los ancianos y los caciques y su dinámica como figuras clave dentro de la organización política, su posicionamiento frente a la educación en general y la educación superior como tal.

Siguiendo en la misma línea, la reflexión teórica de Pinto, Fernández, y Cabezas, (2020). Sobre la *Educación intercultural en el proceso de humanización de estudiantes universitario: influencias en el rendimiento académico*, se posiciona la idea sobre el rendimiento, académico, equidad, excelencia, vistas desde la interculturalidad:

Exigir equidad y excelencia no resulta adecuado cuando las situaciones de fondo (organizativas y políticas) no son consideradas comprendiendo que la calidad educativa responde a un proceso de enseñanza-aprendizaje sano, íntegro y equitativo, lo que no se refleja necesariamente en la realidad chilena (Pinto, Fernández, y Cabezas, 2020, p. 204)

En este artículo contextualizado en Chile se plantea que a pesar del “acceso” a la educación superior de las personas indígenas, su rendimiento académico sigue siendo una variable no favorecida por la discriminación sociocultural y qué sería necesario realizar en aspectos de educación intercultural.

Reflexionar sobre las perspectivas de la interculturalidad significa establecer nexos entre lo educativo y lo social. Tal como indica Rojas (2014), la escuela debe ser considerada como un subsistema social y la sociedad un sistema orgánico, integrado y equilibrado de las relaciones sociales. (...) Ello supone aplicar enfoques integrales, puesto que la parcialidad de los enfoques que se utilizan en la actualidad en la educación intercultural no responde a dimensiones que se vinculen directamente con lo social y la situación histórica local. Por ende, la participación ampliada de los agentes sociales en

el proceso formativo especializado resulta limitada, situación que pudiera influir en el rendimiento académico de los involucrados (Pinto, Fernández, y Cabezas, 2020, pp. 203-. 204).

Algo semejante ocurre cuando se dice que las universidades han entrado en un periodo de búsqueda de mayor población estudiantil, ofreciendo ayudas económicas y otras estrategias, lo cual no asegura de ninguna manera que sea educación intercultural e inclusiva.

De aquí surge la necesidad de establecer espacios de comunicación con participación de autoridades, profesores y estudiantes que permitan reflexionar respecto de las cuestiones culturales, sujetas no tan solo a la diversidad cultural, sino más bien al desarrollo de la identidad, sentido de pertenencia y al trato diferenciado hacia los estudiantes que componen los grupos sociales diversos. Estas son las acciones que permitirían orientar una verdadera educación intercultural en los contextos universitarios (Pinto, Fernández, y Cabezas, 2020, p. 207).

Según estas autoras, la institución educativa debe ser una institución social, que busque la globalización desde un plano integral y no únicamente tecnológico o económico. Es por ello que las autoras finalizan el artículo proponiendo la humanización de los procesos educativos, siendo esto un enfoque integral y científico.

Por su parte, en la reflexión teórica- práctica sobre *La narrativa del colonizador: La américa precolombina, un contenido 'invisible' en los libros de texto españoles*. Que empleó una metodología mixta cualitativa y cuantitativa, plantea que

El problema de la invisibilización de los pueblos originarios de América Latina no se circunscribe al ámbito nacional escolar español, de hecho, existen investigaciones que demuestran que en el contexto iberoamericano también se dio un proceso similar. Así

pues, Linares, Alderoqui y Ricardes nos ilustran sobre el caso de los libros de texto argentinos que hacia mitad del siglo XIX fueron decisivos en la creación de un “imaginario nacional para la Argentina blanca”. Las minorías étnicas y las poblaciones indígenas en Argentina fueron deliberadamente invisibilizadas por el sistema, que se equiparaba así al resto de culturas occidentales, escondiendo su pasado e identidad original de la enseñanza formal. De hecho, el caso de Argentina no es el único en América latina, lo que evidencia la falta de debate en la investigación educativa acerca del tema de la descolonización, el racismo y la invisibilidad de los pueblos originarios del continente americano (Vera, y Llorca 2020, p. 345).

De esta forma, se posiciona la idea, que en los libros de texto se sigue reproduciendo las falacias como el uso de “descubridores” para llamar a los españoles que llegaron a América, o “lenguas menores” haciendo referencia a las lenguas maternas de nuestros pueblos originarios.

Con respecto al tratamiento del hecho histórico hay realidades constatadas e inamovibles que se transmiten fielmente en cualquiera de los cursos y se mantienen con el paso de los años, como las relacionadas con Colón o los motivos de su viaje. Lo cual nos habla bien a las claras de la narrativa oficial del colonizador que se perpetúa a través de la perspectiva eurocéntrica. No obstante, varía el tratamiento de otros como las culturas precolombinas, en las que todos los manuales de texto coinciden en destacar tres de ellas sobre el resto, pero no hay una forma común de tratarlas (Vera y Llorca 2020, p. 349).

Continúa el análisis con la presencia y enfoque de las culturas precolombinas en tres libros de historia españoles utilizados en la educación secundaria obligatoria. Se evidencia que

estos libros muestran la historia con un solo enfoque y a partir de intereses particulares, que, además, no le enseñan a la persona estudiante a tener un pensamiento histórico, sino meramente cronológico.

Otro aporte teórico recopilado en la memoria del II Congreso de Educación en Colombia destaca la ponencia *Hacia un modelo intra e intercultural y transdisciplinar de la educación*-se plantea que:

Con pensamiento complementario y recíproco, respetuoso de la diversidad, la multiplicidad y la tolerancia. Es un proceso de reconstrucción de la relación cultura y lengua, porque para reconstruir una ciencia de las culturas indígenas se tiene que partir de los idiomas originarios, sin conceptos ni concepciones prestadas de la ciencia occidental (Álvarez, 2015, p. 3).

Álvarez plantea que la educación intercultural es posible por medio de la descolonización de nuestros pensamientos, empero, será un proceso largo. Se utiliza el paradigma de la modernidad para llegar a la reconstrucción de espacios que fueron invisibilizados por la ciencia occidental.

El recuento anterior, permite determinar que hay diversas posiciones teóricas cuando se habla de interculturalidad y educación. El papel que tiene es sumamente importante en el continente Latinoamericano y nuestro país no es excepción. Es la educación un vehículo importante y determinante para brindar procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados para los diversos territorios indígenas. Lo complejo aquí, es cómo se interpreta el término a partir de ahí una política, un decreto, un ministerio, un docente puede diseñar y utilizarlo de manera diferenciada. Comprender esto tal vez es sencillo o complejo, todo depende del contexto y de los actores que pueden estar dentro o fuera de ese contexto de las comunidades originarias.

4.1.2 Situación actual de la reforma al subsistema de educación indígena

En este apartado se presentan, interpretan y discuten los resultados de acuerdo con la información recuperada de los instrumentos aplicados, como el análisis documental, entrevistas semiestructuradas y cuestionario. La información recuperada de cada informante clave se trabajó según el procedimiento ético del consentimiento informado de ahí que se indicó a las personas que se guardaría total confidencialidad. Consecuentemente, para la comprensión de la información y la discusión de resultados, para cada informante clave, se plantea la siguiente identificación:

Tabla 4.

Identificación de actores en presentación de resultados. Dirección Regional Grade de Térraba y Departamento de Educación Intercultural. Ministerio de Educación Pública, 2020-2021.

Sujetos y codificación	Técnica	Cantidad	Centros educativos	Territorio	Pueblo Indígena	Niveles	Materias
Docentes	Encuesta	12	San Juan.	Cabagra Y Salitre	Bribris Térrabas	I y II ciclo	Básicas Inglés
			Escuela Yeri			1 ciclo	Cultura
			Bijagual,				Cívica
			Escuela las Rosas y Escuela Yeri,				Música
			San Rafael,				
			CINDEA Kabaköl,				
			San Vicente, Ujarrás.				
Liceo Rural Salitre							
Escuela El Puente							

Sujetos y codificación	Técnica	Cantidad	Centros educativos	Territorio	Pueblo Indígena	Niveles	Materias
			Centro Educativo Brazo de Oro, Potrero Grande				
			Bajo Mollejones, Escuela Térraba				
Dirección centro educativo	Encuesta	2	Cabagra Y Salitre	Cabagra Y Salitre	Bribris Térrabas		

Nota: Refleja la cantidad de personas contactadas.

Tabla 5

Identificación de actores en presentación de resultados. Dirección Regional Grade de Térraba y Departamento de Educación Intercultural. Ministerio de Educación Pública, 2020-2021.

Sujetos y codificación	Técnica	Cantidad
Personas Expertas	Entrevista	5
EPX1		
EPX2 EPX3 EPX4		
EPX5		
Estudiantes	Entrevista	5
EET		

Nota: Codificación propuesta por la investigadora principal y el investigador.

En el análisis se evidenció una variedad de experiencias sobre la reforma desde posiciones que expresan cómo se ha dado su operacionalización hasta opiniones que dudan de

la adecuada implementación. La información partió de un abordaje cualitativo, con el apoyo del análisis documental, cuestionario, entrevista y la discusión teórica.

Entre los elementos que destacan las personas informantes enfatizan que el espíritu del decreto es, oportuno, pero faltan condiciones para estar llegando a la población, pero aun está muy lejos, todavía de cumplir con los objetivos propuestos. La posibilidad de las personas de pueblos originarios para aplicar a plazas docentes tiene como requisito hablar el idioma de la zona, pero si es una persona de afuera esa posibilidad es muy remota pues, requiere de capacitación en ese aspecto. El valor que tiene esto es que el profesorado debe de ser de la misma zona, pues son las personas originarias que conocen la cosmogonía de sus territorios.

Otra de las discusiones es la posibilidad de mantener los orígenes de las personas de las zonas indígenas, es decir, el decreto es un buen inicio y una fortaleza, esto por cuanto el citado (Decreto N.º 37801-MEP) es una modificación del anterior (22072), pero aun falta mejorarlo más.

El proceso de consulta para la creación del decreto se considera participativo en 24 territorios, pero fue un proceso complejo y de ahí deriva que se estime que aun falta revisión permanente del decreto y de las acciones operativas que emanan desde el MEP. Si bien ha mecanismos para esta consulta los lleva a cabo el departamento de Educación Intercultural del MEP aun es importante un acompañamiento a este departamento y es muy importante la colaboración de las universidades con proyectos como el que se desarrolló.

La perspectiva del centralismo con los espacios en los cuales las personas que están involucradas con la educación intercultural es un punto importante dentro de las cuestiones citadas, pues se alega que desde las oficinas centrales del MEP, se crea el sistema, pero no hay

una visión de realidad de observar dicha realidad del territorio que es muy particular a pesar de estar en el mismo país.

El decreto alude operativamente al personal docente, pero no se puede dejar de lado al estudiantado. Se consideró conversar con estudiantes universitarios que ha estado en sus territorios durante la primaria y secundaria, y se discutió aspectos como las condiciones inadecuadas para estudiar, esto incluye instalaciones, personal docente, acceso al centro educativo, carreteras, las pocas opciones para estudiar. El proceso de ingreso a la universidad y el convivir con sus pares se ha dado de manera acompañada por parte de las instituciones de educación superior.

Siguiendo con otros puntos discutidos están los relacionados con la aplicación del decreto, es decir, como se operacionaliza una política educativa como la indicada en el Decreto N.º 37801-MEP. Ante esto el trabajo conjunto con encargados legales en los territorios para preservar la cultura en el estudiantado es sumamente importante. Otro aspecto es la participación y el involucramiento de la juventud de los territorios en temas propios de sus comunidades y del país en general, son escasos los espacios y pocas las opciones.

Otro enfoque de diálogo se relacionó con los contenidos curriculares. Existe una pérdida de la lengua materna en primaria si se aplica, pero ya en secundaria se pierde, la complejidad de currículo contextualizado a partir del marco nacional complejiza la aplicación del currículo educativo, por ejemplo, se requiere de más investigación para dar a conocer qué se espera con la contextualización curricular, para citar un ejemplo:

Como yo, si usted está aprendiendo a hacer una hamaca. Como le voy a calificar de manera sumativa un conocimiento que no se puede medir su motivo. Es muy fácil pensar desde las oficinas centrales que vale 1.2 puntos, 3 puntos, pero aquí en contextos

nuestros es distinto, es diferente, no es igual. Hemos tenido que nosotros mismos, crear nuestras evaluaciones, hemos tenido que ver cómo hacemos para poder acercarnos un poco a esa realidad (entrevista EXP5).

Otro eje de discusión fue la docencia y las herramientas con las cuales el personal docente debe tener conocimiento del idioma y la cultura sea indígena o no, una demanda importante del personal docente es compartir los conocimientos autóctonos, la historia, la realidad sociocultural y política, desde el escenario pedagógico y no solo desarrollar esta práctica pedagógica en la primaria, es necesario continuar en secundaria.

Se hace un paréntesis, en la discusión porque destaca el acceso a la tecnología (computadoras e internet) para impartir docencia para hacer “más atractivas la mediación”. La docencia también implica movilizarse a otros territorios estas particularidades tal vez no están consideradas en lo que corresponde a los aspectos operativos del decreto. Adicionalmente, hay docentes indígenas que también han perdido la práctica de interactuar en su propia lengua, por lo que es también una dificultad una vez que ingresan a la universidad y no practican su lengua y regresan al territorio con esta debilidad. Por otra parte, se menciona las condiciones laborales de la población docente en territorios originarios.

No se pretende que solo se circunscriba el currículo en la educación indígena, sino, efectivamente sea intercultural, es decir, que se refuerce la indígena, pero la educación y contexto universal es importante en primaria y secundaria, la posibilidad de una beca al exterior de un estudiante también es algo viable y es importante que conozcan otros contextos sin olvidar sus orígenes. “las personas indígenas, que aman su cultura, que tienen el idioma materno como vehículo de comunicación, son los que más han apoyado la creación de los consejos locales de educación porque entienden esa necesidad y esa particularidad” (EXP4).

Cuando un proyecto de investigación tiene contacto con actores de la educación costarricense el tema de la capacitación aflora, por ello este fue un tema en discusión es algo particular porque existe un involucramiento de los consejos locales, además es importante contar con un programa de formación para esta población docente en particular, la capacitación es desde San José, y no a partir de los espacios propios de las personas docentes en los territorios indígenas, no es solo la falta de capacitación, sino que refiere a un tema de gestión de la capacitación por parte del MEP para los territorios. Esto lo comenta una de las personas entrevistadas:

Espacios para el fortalecimiento cultural, donde cada cierto tiempo estamos capacitándonos no solo desde una mirada occidental, sino también a lo interno con mis mayores, esa gente que ya se me va, yo necesito todo ese acervo, yo lo necesito para poder transmitirlo con mayor eficiencia, la forma en que ellos pueden capacitarme, yo no la voy a conseguir de una de un facilitador ajeno. Entonces este complemento de acciones (EPX3).

Los desafíos de la reforma fue un punto importante para recuperar puntos de vista. Hay desafíos con respecto a la problemática de posesión de territorios. Es importante generar más apertura por parte del MEP, políticamente debe ser una prioridad no solo desde un enfoque educativos, hay necesidad de estar revisando, priorizado el tema educativo, la cosmogonía de las personas indígenas, que tanto los territorios como las personas que los habitan estén posicionadas dentro del contexto educativo intercultural, permitir el contacto con otras dependencias dentro y fuera de la institución educativa (MEP) para atender temas urgentes en las comunidades indígenas del país. Así se puede resumir:

Tal vez es muy difícil, en un territorio como nosotros, verdad y de 5 millones de habitantes sensibilizar a las personas, pero yo creo que los que estamos cercanos a los procesos educativos tenemos que empezar a sensibilizar y ahí ya despojarnos de los imaginarios que tenemos (EXP2).

Otro de los desafíos que se develan en este análisis es el acercamiento interinstitucional e intersectorial para trabajar a favor de estas poblaciones porque se ha dado cuenta desde el MEP que hay un desconocimiento del quehacer en las instituciones y organizaciones. De ahí que es importante hacer sinergias para optimizar el logro de los objetivos y también, el beneficio de las personas indígenas fuera y dentro de territorio.

De los puntos de discusión que se desarrollaron en los párrafos anteriores, se empieza la búsqueda para brindar respuesta al objeto de estudio y su interrogante sobre ¿cuál es el papel que juega la reforma al subsistema en torno a la educación indígena?

Anteriormente, en el reporte del proyecto, se estableció la posibilidad de realizar un análisis de fortalezas, oportunidades, riesgos, amenazas en un taller, pero la emergencia nacional sobre el COVID-19; ocasionó que se recupera la información con de otra manera y mediante las herramientas virtuales, tales como las llamadas telefónicas, los correos electrónicos, las entrevistas virtuales mediadas por *Zoom*®.

A continuación, se detalla la discusión e interpretación de los resultados en función de las categorías de análisis, a la revisión documental y las entrevistas con las personas expertas:

4.2 El análisis de la situación de la educación indígena y su entramado teórico

4.2.1 Reforma al subsistema de educación indígena costarricense

El desarrollo de esta sección, hace referencia al objetivo específico dos que se propuso en la formulación del proyecto, es decir, detallar los fines y propósitos, entre otros de la

aplicación de Decreto Ejecutivo N.º 37801-MEP. Se recuperó la información a partir de la consulta documental. Cabe destacar que el Decreto realizó consultas a cada territorio, donde participaron personas indígenas de todos los pueblos étnicos del país, por tanto:

Entre 2007 y 2009, el Ministerio de Educación Pública (MEP) llevó a cabo un proceso de consulta con los 24 territorios indígenas que tuvo como objetivo la formulación de una Reforma al Decreto del Subsistema de Educación Indígena. El proceso se estructuró en 3 etapas: a) Recepción y análisis del borrador de la Reforma, b) Convocatoria a la consulta, c) Consulta del Decreto.

En una primera etapa, las Asociaciones de Desarrollo Integral Indígena recibieron el primer borrador de la Reforma del Decreto 22072 MEP del Subsistema de Educación Indígena. Luego de un mes, las Asociaciones de Desarrollo Integral (ADI) presentaron sus observaciones y fueron incorporadas al borrador por el MEP.

En una segunda etapa, se realizó una convocatoria abierta a toda persona indígena mayor de 15 años a participar en los talleres de consulta. El MEP convocó por los medios de comunicación tales como emisoras radiales, televisión local y convocatorias físicas ubicadas en los territorios. De igual manera, se convocó a diversas instituciones garantes del proceso, como fueron la Defensoría de los Habitantes, el Tribunal Supremo de Justicia, el Sistema de Naciones Unidas, entre otros.

En la etapa de consulta se realizaron encuentros en los 24 territorios indígenas. En cada encuentro se entregó a los asistentes, organizados en grupos de trabajo, la propuesta final del MEP con el fin de obtener observaciones y generar un proceso de retroalimentación. Tras trasladar y sistematizar las observaciones en una plenaria final

se acordó la Reforma del Decreto del Subsistema de Educación Indígena (MEP, 2020, párrafo, 1-6).

De lo anterior, es posible observar que en la parte metodológica la consulta fue realizada respetando los criterios necesarios para que fuese adecuada a la cultura e identidad de cada territorio.

4.2.2 Cosmovisión indígena

En lo referente a la cosmovisión, se manifiesta el certero vínculo que existe entre esto y la cultura e identidad de cada pueblo y territorio, que permea completamente su génesis, por tanto:

Las aproximaciones sobre lo peculiar de la cultura concreta, ya que puede abarcar desde la filosofía, la religión, la ética, la estética, la normatividad y el derecho consuetudinario o la organización social y el parentesco pasando por la empírea, el uso y desarrollo de los conocimientos e instrumentos y las técnicas aplicadas a problemas vitales, así como, actuaciones y valoraciones sobre la realidad. Un receptáculo y un modelador de esa cosmovisión es la lengua. En otras palabras, la cosmovisión es definida por la cultura – en términos latos – y la cultura a la vez retroalimenta la cosmovisión, dándose una dialéctica permanente entre cosmovisión y cultura que hace difícil la separación de los dos aspectos (Comboni Salinas, Juárez, 200, p. 241).

De esta forma, la cosmovisión es un concepto que engloba se sitúa a partir de una serie de elementos indivisibles entre sí, como lo es la filosofía propia, el derecho ancestral, la estética la cultura.

4.2.3 Proyecto educativo indígena

Consecuentemente, la importancia del proyecto se centra en que debe tener en su núcleo la cosmovisión indígena para su concreción, ya que:

En la mayoría de los proyectos de educación o de revitalización lingüística destinados a la población indígena, indígenas y no indígenas, asumen como uno de los objetivos de las acciones educativas concretas, el rescate o la plasmación de esa cosmovisión indígena en sus propuestas o en los desarrollos de la lengua indígena. Habría que añadir en todo caso que asumir la cosmovisión como eje del currículum (sic) acarrea problemas conceptuales en el manejo de la Interculturalidad, que, a su vez, es un fundamento para el currículum (Comboni Salinas, Juárez, 2001p. 241).

No obstante, la interculturalidad vista desde su dimensión crítica y no solo desde los discursos, enfrenta una serie de desafíos en términos de lo que significa ser intercultural en cada pueblo, devenidos también por parte del currículo, ya que: “Hay que recordar que los currículos nunca son neutrales ya que en ellos se presentan supresiones, adiciones, deformaciones y distractores para cumplir con la formación de un habitus en particular” (Viquez, Murillo, 2017, p. 125). No es solo el currículo educativo el que interviene en este proyecto educativo, cada pueblo tiene sus particularidades, tradiciones, oralidad, cultura e idioma, solo para citar algunos, cada comunidad con saberes ancestrales que a su vez contienen aportes pedagógicos abiertos, informales y no formales, así como aquellas representaciones simbólicas individuales y colectivas. De ahí que la educación intercultural es la llamada a generar conocimientos y saberes aparejados o reconocidos por el sistema educativo nacional.

4.2.4 Interculturalidad

Para la concreción de la intercultural es necesario, un cambio estructural de la sociedad sobre el entendimiento y papel de la persona indígena, como parte de la sociedad dado que:

De más está insistir que las posibilidades de una educación bilingüe intercultural congruente con el ideal pluralista están ligadas a un cambio estructural de la condición social y económica del indígena, no menos que al surgimiento de una conciencia y

voluntad -compartidas por el mundo político como por la sociedad, más en general- que demanden la adopción de las medidas encaminadas a permitir, a las lenguas y culturas indígenas, recobrar el estatus de “nacionales” (Chiodi, 1991, p. 357).

La educación intercultural contribuye mediante su estructuración al proceso de humanización educativo, el cual considera las transiciones propias del desarrollo humano y la carga histórica/cultural de cada persona (Pinto, Fernández, y Cabezas, 2020, p. 201).

Por tanto, mientras no se de ese cambio, solo se harán simples matices, pero no reformas estructurales necesarias para la justicia y equidad de las personas indígenas en la sociedad.

La interculturalidad implica reconocer la existencia y necesidad de los elementos que se conjugan, tales como la diversidad cultural, la migración y las identidades étnicas que estructuran la vida sociocultural y que se basan en la multiculturalidad. Desde esta perspectiva, el multiculturalismo se relaciona con la interculturalidad al aceptar la existencia de la diversidad cultural, que se orienta al estudio de los diferentes grupos sociales. Sin embargo, el concepto de interculturalidad nace y se concibe como el encargado de abordar temas principalmente indígenas y migratorios, situación que produce una importante confusión de horizontes, pues la diversidad cultural debería responder a todos los grupos que componen la sociedad (Pinto, Fernández, y Cabezas, 2020. p. 201).

Para la existencia de la interculturalidad, se necesita de la diversidad cultural, y del entendimiento de que son naciones dentro de una nación, para que las personas, no solo las indígenas, puedan sentirse y verse desde el interculturalismo. Para ello debe existir rupturas, cambios y nuevos paradigmas educativos que también se sostengan por medio de acciones del Estado, por ejemplo, el decreto objeto de esta investigación. La interculturalidad no debe concebirse como excluyente debe ser diversa entre lo social, cultural y étnico en el territorio y como parte de los derechos humanos y en función de los derechos para los pueblos y territorios indígenas.

4.2.5 Exclusión indígena

En materia de derechos humanos y equidad, es menester detallar que la creación del subsistema de educación indígena es algo polémico, ya que, se crea desde afuera, por tanto:

Como prueba clara de la exclusión sufrida por dicha población podemos mencionar que es hasta el año 1993 que se crea en el Ministerio de Educación Pública el Subsistema de Educación Indígena con el objetivo de desarrollar en los territorios autóctonos una educación bilingüe y bicultural. Sin embargo, dicho subsistema se crea desde una cosmovisión no autóctona por lo que siempre se da una imposición cultural tal y como se puede apreciar en el siguiente inciso: - Asegurar que los miembros de las Reservas Indígenas lleguen a comunicarse en forma oral y escrita en español, como idioma oficial de la Nación (MEP, 1993) (Murillo,2017, p. 3).

Tal como lo expresa el autor, en la primera creación del sistema educativo indígena en el país, se partió de una visión homogenizante, integracionista, y asimétrica con los pueblos indígenas. Si esto no se cambia (un nuevo paradigma) desde quienes hacen políticas, los funcionarios del Estado y la ciudadanía de concebir a los pueblos y la educación indígena de manera excluyente no puede trascender como derechos y reconociendo la diversidad intercultural.

4.3 La situación actual de la reforma al subsistema de educación indígena y aplicabilidad desde la visión institucional

A continuación, se describen las acciones que se han llevado a cabo por el MEP para la consolidación del subsistema de educación indígena y apoyo para los territorios, dando especial énfasis al año 2020 como delimitación temporal. De aquí derivan los resultados del segundo objetivo específico.

Tabla 6.

Matriz acciones realizadas por el MEP en procura de educación indígena. Costa Rica, 2020.

Acciones	Fecha	Descripción	Fuente
Donaciones para estudiantes en el territorio indígena de Rey Curré frente a la pandemia del Covid-19	14.11 2020	“Debido al contexto de la pandemia del Covid-19, 350 estudiantes del territorio indígena Rey Curré recibieron insumos para desarrollar protocolos de limpieza acordes con los lineamientos del Ministerio de Salud. Está donación la brindó el Programa de Asistencia Humanitaria de la Oficina del Departamento del Representante de Defensa de la Embajada de Estados Unidos” “El coordinador del CLEI, Daniel Leiva, mencionó que las instituciones que se beneficiaron del apoyo fueron las escuelas: Cacique, Zapotal, Bajo Mamey, Las Vegas, Lagarto, Progreso de Cajón, San Bosco, Santa Elena, escuela y colegio de Rey Curré.” (Picado, 2020, párrafo 1-3)	MEP
Asamblea de Consulta Nacional Indígena (12 octubre 2020)	12-10.20	“El 12 de octubre del 2020, se llevó a cabo la Asamblea de Consulta Nacional Indígena, en esta se declaró abierto el proceso de diálogo permanente. De acuerdo con Azofeifa (2020) “La ministra de Educación Pública, Guiselle Cruz, participó el pasado 12 de octubre en la Asamblea de Consulta Nacional de Educación Indígena, donde declaró que el Consejo Consultivo Nacional quedaba “abierto y en sesión permanente, para que podamos seguir evaluando la situación y reunirnos para informarnos y tomar decisiones de cara al inicio del nuevo curso lectivo 2021”. (Párr. 1) En la actividad participaron los Consejos Locales Bribri y Cabécar de Talamanca: Bribri, Cabécar, Terraba, Boruca, Salitre y Cabagra de Buenos Aires; Ngöbe Guaymí de Coto Brus, Comte Burica, Alto de San Antonio, Alto Laguna; y China Kichá, Zapatón, Alto Chirripó, Matambú y Maleku. Además, se hicieron presentes el Viceministro de Diálogo Ciudadano, Randall Otárola y la señora Allegra Baiocchi, Coordinadora residente de Naciones Unidas en Costa Rica. Así mismo, el señor José Víctor Estrada Torres, Jefe técnico Departamento de Educación Intercultural y la señora Maylin Eusebia González Morales,	MEP

Acciones	Fecha	Descripción	Fuente
Publicación de la cosmogonía indígena		<p>Jefa técnica de la Unidad de Coordinación Subsistema Educación Indígena.” (Azofeifa, 2020, párrafo, 1-3)</p> <p>Para junio del 2020, el MEP lanzó el volumen 12 N 2 de la Revista Conexiones, en la cual se expone un apartado, que se titula “cosmogonía indígena costarricense en ocho días.” En esta se aborda "la relectura de la epistemología del sur de la Mini enciclopedia de los Territorios Indígenas de Costa Rica publicada por el Ministerio de Educación Pública.” (Carranza, 2020, p. 63)</p> <p>El apartado VI del volumen 12, introduce las formas en las cuales se concibe, se conoce y se expresa el mundo desde la relación entre la epistemología y cosmogonía desde el contexto indígena costarricense. Además, en este se exponen los esfuerzos indígenas existentes por sostener la identidad y participar en un diálogo igualitarios.</p>	MEP Carranza, 2020
Consulta con 27 Direcciones Regionales del Educación del país y los Consejos Locales de Educación Indígena (CLEI)	Junio 2020	<p>Para inicios de junio el MEP, las Direcciones Regionales de Educación y los CLEIS, estudian una estrategia para regresar a las aulas. El MEP, busca una retroalimentación con respecto a los posibles escenarios y protocolos que se han ido proponiendo en el proceso de construcción, relacionados con temas como los avances en la educación a distancia, el contexto de la pandemia en sus zonas y la condición de los centros educativos.</p> <p>“La idea es que estas Direcciones Regionales y zonas indígenas puedan, desde su propia voz, expresar sus criterios con respecto al trabajo que se ha venido realizando para iniciar, de forma gradual, paulatina y controlada, el regreso a clases presenciales, suspendidas el pasado 17 de marzo, luego del cierre de los centros educativos decretado por el Ministerio de Salud frente a la pandemia”. (MEP, 2020, párr. 2)</p>	MEP

Nota: Información recopilada a partir de la revisión documental. MEP, 2020.

4.4 Análisis de las guías de educación indígena por pueblo indígena y por territorio

Por medio de esta matriz se detalla el análisis realizado a cada programa-guía de educación indígena adecuada a los pueblos y/o territorios indígenas.

Tabla 7.

Matriz programas- guías de educación indígena. San José, Costa Rica. 2020. Parte 1

Pueblo indígena	Nombre del programa	Análisis
Bribri	Cultura Grande de Térraba	<p>La guía presenta un prólogo y una justificación donde se indica la importancia de esta cultura. Seguidamente, aparecen los contenidos para los niveles de primero a sexto. Cada contenido indica sus aprendizajes esperados, indicadores y situaciones de aprendizaje.</p> <p>La guía no presenta nada más de lo solicitado: objetivos, propósitos y evaluación.</p>
	Cultura Sulá	<p>La guía presenta un prólogo y una justificación donde se indica la importancia de esta cultura. Seguidamente, aparecen los contenidos para los niveles de primero a sexto. Cada contenido indica sus aprendizajes esperados, indicadores y situaciones de aprendizaje.</p> <p>La guía no presenta nada más de lo solicitado: objetivos, propósitos y evaluación.</p>
	Lengua Grande de Térraba	<p>La guía presenta un prólogo y una justificación donde se indica la importancia de esta cultura. Seguidamente, aparecen los contenidos para los niveles de primero a sexto. Cada contenido indica sus aprendizajes esperados, indicadores y situaciones de aprendizaje.</p> <p>La guía no presenta nada más de lo solicitado: objetivos, propósitos y evaluación.</p>
	Lengua Sulá	<p>La guía presenta un prólogo y una justificación donde se indica la importancia de esta cultura. Seguidamente, aparecen los contenidos para los niveles de primero a sexto. Cada contenido indica sus aprendizajes esperados, indicadores y situaciones de aprendizaje.</p> <p>La guía no presenta nada más de lo solicitado: objetivos, propósitos y evaluación.</p>
Brunca	Cultura Boruca	<p>La guía presenta un prólogo y una</p>

Pueblo indígena	Nombre del programa	Análisis
		justificación donde se indica la importancia de esta cultura. Seguidamente, aparecen los contenidos para los niveles de primero a sexto. Cada contenido indica sus aprendizajes esperados, indicadores y situaciones de aprendizaje. La guía no presenta nada más de lo solicitado: objetivos, propósitos y evaluación.

Nota: Información recopilada a partir de la revisión documental. MEP, 2020.

La segunda parte de la matriz de análisis realizada a cada programa- guía de educación indígena adecuada a los pueblos y/o territorios indígenas.

Tabla 8.

Matriz programas- guías de educación indígena. San José, Costa Rica. 2020. Parte 2

Pueblo indígena	Nombre del programa	Análisis
Cabécar	Cultura Grande de Térraba	La guía presenta un prólogo y una justificación donde se indica la importancia de esta cultura. Seguidamente, aparecen los contenidos para los niveles de primero a sexto. Cada contenido indica sus aprendizajes esperados, indicadores y situaciones de aprendizaje. La guía no presenta nada más de lo solicitado: objetivos, propósitos y evaluación.
	Lengua Grande de Térraba	La guía presenta un prólogo y una justificación donde se indica la importancia de esta cultura. Seguidamente, aparecen los contenidos para los niveles de primero a sexto. Cada contenido indica sus aprendizajes esperados, indicadores y situaciones de aprendizaje. La guía no presenta nada más de lo solicitado: objetivos, propósitos y evaluación.
	Lengua Sulá	La guía presenta un prólogo y una justificación donde se indica la importancia de esta cultura. Seguidamente, aparecen los contenidos para los niveles de primero a sexto. Cada contenido indica sus aprendizajes esperados, indicadores y situaciones de aprendizaje. La guía no presenta nada más de lo

Pueblo indígena	Nombre del programa	Análisis
Chorotega Huetar Maleku Ngöbe	No se encontraron recursos. No se encontraron recursos. No se encontraron recursos. Cultura Ngöbe- Buglé	solicitado: objetivos, propósitos y evaluación.
	Lengua Ngöbere	El programa de estudios cuenta con introducción y un apartado teórico en el que se indica el marco jurídico de la educación indígena en Costa Rica, el enfoque curricular (pedagogía crítica, socioconstructivismo, holismo y habilidades para la vida), la estrategia didáctica (evaluaciones trimestrales) y la evaluación (sumativa, formativa y autoevaluación) que se plantea. Seguidamente se señala el rol del docente y el rol del estudiante. Para finalizar se encuentra el desglose de contenidos de los I y II ciclos. Se indican los saberes, los criterios de evaluación y las estrategias de mediación sugeridas.
Teribe	Cultura Térraba	El programa de estudios cuenta con introducción y un apartado teórico en el que se indica el marco jurídico de la educación indígena en Costa Rica, el enfoque curricular (pedagogía crítica, socioconstructivismo, holismo y habilidades para la vida), la estrategia didáctica (evaluaciones trimestrales) y la evaluación (sumativa, formativa y autoevaluación) que se plantea. Seguidamente se señala el rol del docente y el rol del estudiante. Para finalizar se encuentra el desglose de contenidos de los I y II ciclos. Se indican los saberes, los criterios de evaluación y las estrategias de mediación sugeridas, así como el alcance en las cuatro competencias lingüísticas: escucha, habla, lectura, escritura. La guía presenta un prólogo y una justificación donde se indica la importancia de esta cultura. Seguidamente, aparecen los contenidos para los niveles de primero a sexto. Cada contenido indica sus aprendizajes esperados, indicadores y situaciones de aprendizaje. La guía no presenta nada más de lo solicitado: objetivos, propósitos y evaluación.

Nota: Información recopilada a partir de la revisión documental. MEP, 2020.

Se evidencia que los programas- guías realizados no tiene una uniformidad de contenidos, ni planteamiento teórico metodológico, además, se denota que, para ciertos pueblos indígenas, no se cuenta con material. La recopilación es importante, pues a partir de ello es posible tomar en consideración para determinar desde diferentes flancos el análisis curricular y pedagógico de estas guías, así como los elementos interculturales que prevalecen en cada programa.

4.5 Mapeo de medios de la realidad de la educación indígena en el país.

Uno de los propósitos de esta investigación fue elaborar un mapeo de la realidad de la educación indígena en términos de la situación educativa de los pueblos indígenas. Esto fue posible a partir del análisis de medios de comunicación masiva nacional. Esta opción la determinó el equipo de investigación como una forma de monitoreo para verificar la cantidad de noticias que se emiten en distintos medios informativos. Es necesario indicar que cada medio de comunicación proporciona su visión de la noticia y es el público lector que se encarga de generar sus propios juicios a partir de la lectura.

Las noticias permiten, de alguna manera, observar opiniones, otros análisis y perspectivas sobre el asunto. Se observa que el tema se trata en las noticias de las fuentes consultadas, si bien cada artículo proporciona diversas perspectivas en el contenido de la noticia es una forma de percatarse como lectores del contexto que las noticias aluden a diferentes realidades y necesidades que hay en las poblaciones indígenas.

Tabla 9.

Temáticas de la dimensión educativa de la educación indígena. San José, Costa Rica. 2020.

Año	Descripción	Área	Medio de Comunicación
2020	Estudiantes de Chirripó de Turrialba cuentan con mejores condiciones en educación, gracias al apoyo del TEC.	Educación	TEC
	Entregarán paquetes de útiles escolares a 198 mil estudiantes para curso lectivo 2021.	Social	AMP
	Lo que no se dice de los procesos de admisión.	Educación	Delfino
	Más de la mitad de nuevos admitidos en el TEC, proviene de zonas fuera del GAM.	Educación	Delfino
	Reabrió Museo Comunitario Yimba Cájc en la Comunidad Indígena de Rey Curré.	Cultura- educación	El mundo
	Señores decanos, ¿acaso existe una universidad intercultural en Costa Rica?	Educación	Semanario
	UNA reafirma su compromiso con los pueblos indígenas.	Educación	UNA
	MEP continúa comprometido con la educación en las zonas indígenas.	Educación	MEP
	Costa Rica: Pueblos indígenas del sur reciben atención especial durante pandemia.	Social	El País
	Defensoría: Conectividad en territorios indígenas amplía brecha educativa.	Educación	El mundo
	Declaran diálogo permanente con pueblos indígenas para mejorar calidad educativa.	Educación	CR HOY
	Los pueblos indígenas en Costa Rica, viven, existen y resisten.	Social	El mundo
	Desconexión digital agudiza exclusión educativa en Centroamérica.	Educación	Semanario
	Consejo Institucional solicita al Gobierno, reforzar la protección a los pueblos indígenas	Política	TEC
	Catalina Crespo exige cuentas al MEP por el 80% de indígenas que no tienen acceso a computadoras e internet.	Educación	La república
	Apoyo a estudiantes indígenas, con discapacidad y sin acceso a Internet en la mira de la Defensoría.	Educación	El mundo

Año	Descripción	Área	Medio de Comunicación
	Educación indígena con rezago en calidad y métodos de enseñanza.	Educación	CR hoy
	Indígenas: una población en el olvido Estrategias en educación especial y territorios indígenas deben ser accesibles.	Social Educación	Semanario CR hoy
	Indígenas podrán asistir a preescolar utilizando vestido tradicional.	Educación	El mundo
	Impulso a la educación de indígenas y personas de escasos recursos es clave para que salgan de la pobreza.	Educación	A diario
	La vuelta al mundo: millones de niños indígenas están privados de la educación.	Educación	France 24
2019	Proyecto busca enamorar a niñas indígenas de la ciencia y así luchar contra cambio climático.	Ambiente	La nación
2018	Educar a los indígenas en su propia lengua La educación y los hijos de la madre tierra.	Educación Educación	El país Semanario
2017	Hoy se celebró el I Consejo Consecutivo Nacional de la Educación Indígena.	Educación	La república

Nota: Información recopilada a partir de la información documental. MEP, 2020.

En detalle de la matriz anterior, es visible que la temática educativa en torno a los pueblos indígenas sus asimetrías, desigualdades e injusticias es un tópico recurrente en los medios de comunicación del país consultados. Es una constante noticiosa, que solo informa y las acciones son lentas y casi nulas. Los ajustes a veces se hacen en función de una política o leyes, a veces de toman en cuenta, en otras las voces de estudiantes, docentes no son tomadas en cuenta. Ejemplo de ello, lo acontecido en educación con respecto al Covid-19 la virtualidad y el acceso a las TIC en dichos territorios. ¿Tal vez cabe aquí también generar una pregunta y es que cantidad de estudiantes que estudia en esos territorios, concluye sus estudios?

4.6 Matriz de análisis sobre la constitución de CLEI dentro de cada territorio

En la población indígena de nuestro país los Consejos Locales de Educación Indígena (CLEI) son influyentes e importantes. Cualquier tema relacionado con la educación debe ser

consultado obligatoriamente. El reclutamiento y la selección del personal docente tiene que pasar por la consulta, adicionalmente, aquello que tiene relación con la gestión educativa, es parte de las responsabilidades que se le otorgan al CLEI.

La siguiente tabla se elaboró con el fin de construir, un resumen que deriva de una serie de interrogantes, producto de los instrumentos para la recopilación de la información. Por lo complejo de contactar a estos Comités se trató de recuperar la mayor información, pero no en todos los territorios se pudo contar con resultados.

Tabla 10.

Respuestas sobre la constitución de los CLEI en los territorios. San José, Costa Rica. 2020-2021.

Dirección Regional	Territorio	Fecha creación	Integrantes (Personas u organizaciones)	Avances en los programas de cultura	¿Constituido u operativo?	Fuente de la información
Sula	Talamanca Bribri	Sin datos				
	Keköldi					
	Talamanca Cabécar					
	Tayní					
	Bajo Chirripó					
	Telire					
Turrialba	NairiAwari					En ninguno de estos hay respuesta de la Dirección Regional
	Alto Cabécar de Chirripó					
	Boruca					
Térraba	Curré		Comunidad		Operativo	
	Térraba		Comunidad		Operativo	
	Salitre		Comunidad		Operativo	
	Cabagra					
	Ujarrás					

Dirección Regional	Territorio	Fecha creación	Integrantes (Personas u organizaciones)	Avances en los programas de cultura	¿Constituido u operativo?	Fuente de la información
Pérez Zeledón	China Kichá					No ha existido respuesta.
Coto	Comte Burica	Setiembre del año 2013	El CLEi se renueva cada tres años. Este está constituido por personas indígenas de las comunidades de Conte Burica, son elegidos mediante asamblea aplicando la organización autónoma del pueblo, están conformados por líderes comunales, miembros de juntas educativas, educadores entre otros.	Con respecto a los avances en los programas de cultura, la persona informante comenta que hacen falta cosas por hacer, ya que es poco los recursos con los que se cuenta. Sin embargo, actualmente el CLEI labora de búsqueda de oportunidades para poder canalizar recursos y así poder apoyar la parte cultural. Con esto la informante aclara que no es que no se ha hecho nada, sino que se han realizado avances, pero de manera un poco más lento; por ejemplo: se ha fortalecido el rescate y aplicación de la vestimenta cultural en los centros educativos, tanto en las personas docentes y estudiantes. Por último, es importante menciona que, hace falta crear un centro o un rancho cultural, para realizar conversatorios con las personas adultas mayores, un centro de acopio con productos culturales, con el fin de que las personas menores de edad, puedan obtener sus materiales para los talleres de cultura indígena.	Sí se encuentra constituido	Persona de enlace del CLEi Laura Espinoza
	Abrojo Montezuma				Sin operación	Según informan en la Dirección Regional, este CLEI no existe

Dirección Regional	Territorio	Fecha creación	Integrantes (Personas u organizaciones)	Avances en los programas de cultura	¿Constituido u operativo?	Fuente de la información
	Alto Laguna de Osa					Información que brindaron en la Dirección Regional
	Altos de San Antonio					Se envió un correo a marjorie.rodriguez.valdez@mep.g o.cr, este fue el correo que brindó la Dirección Regional
	Guaymí de Coto Brus					Se envió un correo a narciso.santos.bejarano@mep.go .cr, este fue el correo que brindó la Dirección Regional
Nicoya	Matambú		<p>Presidente: Roger Murillo Soto</p> <p>Vicepresidente:</p> <p>Audilio Sánchez Garita</p> <p>Secretaria: Zulema Parra Soto</p> <p>Fiscal: Ernesto Parra Mena</p> <p>Vocal 1: Mariela Cascante Rivera</p> <p>Vocal 2: Henry Sánchez Soto</p> <p>Todo el equipo es parte de la comunidad indígena de Zapatón</p>	<p>Hay problemas de comunicación entre el departamento de indigenismo, porque no existen propuestas o capacitaciones.</p> <p>Desde el 2013, no han existido cambios o aportes; solamente el departamento de indigenismo se vincula cuando hay que hacer el nombramiento de la Junta Directiva.</p> <p>Hasta ahora se toma en cuenta las decisiones de ellos y ellas en el nombramiento de la Junta, antes de eso, la comunidad investigaba y no se respetaba esa decisión del grupo. Esto podría dimensionarse como un avance</p>		No contesta en la Dirección Regional
Puriscal	Zapatón	Julio del 2013			Constituido, juramentado y llevan registro al día	Alexander Jiménez (Supervisión de Puriscal) Roger Murillo Soto (Presidente del CLEi Zapatón)

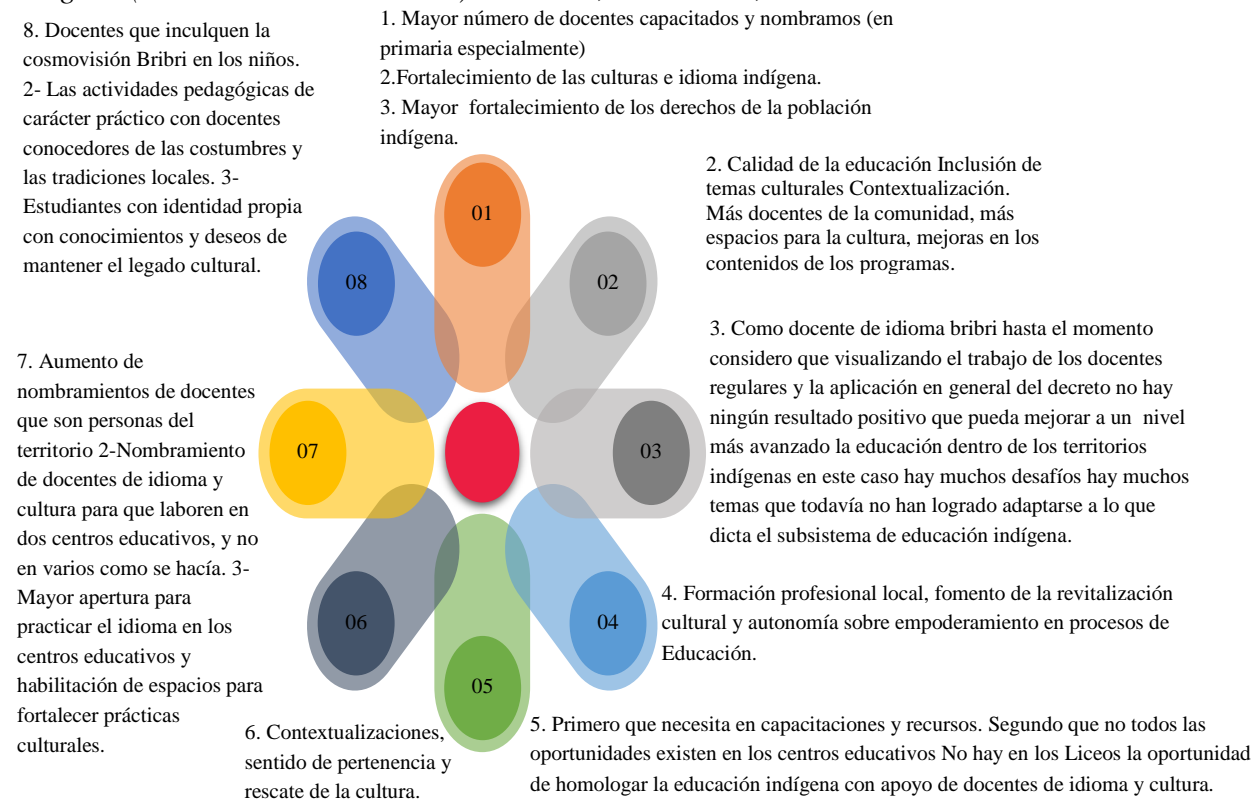
Dirección Regional	Territorio	Fecha creación	Integrantes (Personas u organizaciones)	Avances en los programas de cultura	¿Constituido u operativo?	Fuente de la información
Norte-Norte	Quitirrisí Según informan en la Dirección Regional este CLEI no existe. Guatuso	2014	Nago Elizondo Castro, Elizabeth Castro, Karol Méndez Calderón, Máximo Elizondo Castro, Daysy Elizondo Álvarez, Filander Álvarez Elizondo y Víctor Álvarez Calderón	Según menciona el informante el CLEi ha luchado para que se cumpla el decreto 37801 MEP del sub-sistema de educación indígena. Han logrado que se imparta las materias de lengua y cultura en las escuelas y CINDEAS de los indígenas del territorio. Además, se intenta el cumplimiento de que los docentes sean indígenas hablantes y practicantes de la lengua para ser de la facilidad de la comunicación y enseñanza acorde a las costumbres y tradiciones de la cultura Maleku. Por último, este CLEi se encuentra luchando para que el MEP trabaje en temas de infraestructura, acorde con la Ley 7600, ya que se encuentran en desventaja.	Es una junta, no tienen personería jurídica, pero si están constituidos como junta.	Nago Elizondo Castro 8783-0429

Nota: Información recuperada a partir de llamadas telefónicas y formularios para responder, 2021.

4.7 El papel de la reforma al subsistema de educación indígena mediante las experiencias de las personas docentes indígenas

Para dar respuesta al objetivo específico 3, se tuvo que realizar una adecuación metodológica, esto porque al formular el proyecto, el cual fue antes del inicio de la pandemia por Covid-19 se planificó elaborar un FODA. Ante las disposiciones sanitarias y la cancelación en la Universidad de Costa Rica para realizar giras, el trabajo de campo de manera física no se pudo realizar. Por ello a partir de entrevistas se logró tener insumos para el análisis.

La figura que se presenta seguidamente, sistematiza los resultados que se perciben sobre la reforma, de acuerdo con las experiencias de las personas docentes:

Figura 2.**Resultados positivos y negativos de la aplicación de la reforma al subsistema de educación****indígena (Decreto N.º 37801-MEP). San José, Costa Rica, 2021.**

Nota: Recopilación de información de manera resumida a partir de las entrevistas, 2021.

Como se puede detallar existen posiciones antagónicas, donde se detalla que hay aspectos positivos, y otras que determinan que no existe ningún resultado. El personal docente es el encargado de poner en ejecución en la práctica pedagógica el decreto, la figura permite destacar respuestas diversas y hay posiciones antagónicas, así como aspectos positivos, además, para otros parece que no hay resultados transformadores al respecto.

Este apartado es muy importante y rico en información para efectos de la investigación, si bien no es adecuado citas largas y muy seguidas. Es necesario como parte de las razones y

explicaciones no cortarlas porque en ellas se percibe la esencia del sentir de las personas entrevistadas.

4.7.1 Contexto de la reforma

Las personas informantes claves detallan que en el proceso de desarrollo de la reforma se logró constituir en el papel de forma exitosa, pero en lo que respecta a hacer el enlace entre lo práctico ese es uno de los principales cuestionamientos, ya que en palabras de expertos:

Toda esa parte, por así decir la toda la parte, digamos metodológica, toda la plataforma, digamos desde lo político, lo pedagógico, lo curricular, lo administrativo, todo este proceso se dio con mucho éxito, muy ardua la labor demasiado fue muy, es más, yo diría que fue bastante atropellada porque eran tiempos cortos y había que producir, producir y producir, fue extenuante, pero lo logramos. Lo logramos y al día de hoy ya digamos cuando se empieza a operación analizar el asunto como bien lo dice usted. Ya vemos que la teoría está, pero darle vida y esencia, esa práctica llevar a la práctica esa teoría no ha sido fácil, no ha sido fácil por muchos factores. Porque tenemos. ¿desde la plataforma, digamos, de la formación docente, ¿verdad? Tenemos grandes vacíos porque nuestros docentes se están formando en instituciones tradicionales que no tienen el componente (EXP1, 2021).

Así bien, el contexto se encuentra inmerso en una formación con matices tradicionales, lo anterior se sitúa en que:

Yo consideré que el decreto debería de implementarse de manera paulatina, tomando en cuenta que había personas, que son seres humanos que yo no dije que yo no quería hablar. ¿Bribri la sociedad en la que yo me arrodille y las oportunidades que yo tuve a esto me llevaron, este es el resultado que tenga y eso se debe mucho a la llegada de la escuela a los

territorios indígenas, donde las personas tuvieron que empezar, ¿verdad? A echar atrás porque los docentes. Venía como a ver con una intención lindísima, pero no eran propios de la cultura y yo no, yo no señalo, gracias a Dios que vinieron porque ellos también nos enseñaron cosas y gracias a ellos mucha gente salió y se preparó porque ellos fueron puente, pero era una realidad, no eran hablantes del idioma o no respondían al contexto y entonces, aunque se hicieron cosas muy buenas, pero estos son los resultados hoy y a mí me están juzgando por ese proceso social (EXP1, 2021).

Dichos vacíos se vinculan con el contexto de donde se forman las personas docentes y que aun no se logra desarrollar el nexo cultural, vinculado la parte pedagogía, metodológica y epistémica:

Que se requiere para que ellos vengán con las herramientas para darle una vuelta a este caso, porque yo puedo ser muy indígena y puedo conocer muy bien mi cultura y puedo hablar muy bien mi idioma, pero el ejercicio de la docencia demanda de mí otras habilidades. cómo son verdad trasladar esos conocimientos. Desde un escenario pedagógico, poder trasladarlo, digamos, a la población joven que está muy bombardeada por todo el tema de las telecomunicaciones y todo lo que queramos aportarle a esta hora, entonces no ha sido fácil abrirse, camino en ese terreno porque quizás no es culpa ni del personal docente ni del estudiantado, es una realidad social en un momento específico de la historia. Entonces, se me exige que yo verdad, como indígena tengo que ser hablante de mi idioma, pero resulta que este componente me lo cercenó el mismo sistema hace muchísimos años atrás (EXP1, 2021).

Por tanto, la persona informante clave sitúa la reflexión sobre cómo se ha tomado operativamente este decreto, ya que hay aspectos en términos pedagógicos, políticos y operativos,

centrales y que se debe seguir focalizando sobre cuáles han sido las experiencias de las personas en la operación de la reforma, se planteó prácticamente que hay una serie de circunstancias en el proceso educativo de las personas que son un obstáculo.

En este caso este hay muchos retos todavía porque, por ejemplo, todos los planes que tienen las instancias ministeriales están con o están elaborados desde aquí de la capital. Porque para entonces esas cosas, es donde yo creo que tenemos que sensibilizarnos y pensar, como bien lo dicen, también ellos, digo como poblaciones indígenas que nos dicen es que piensan como blancos, ellos piensan que nosotros somos iguales en todo este asunto, verdad, o sea que cuando yo digo voy para un territorio, es que me monto en 14 por 4 y le llegó ahí a la Casa y aquí estoy, verdad. (EXP4, 2021).

Lo anterior, denota que en el contexto no existe una sensibilización y hay un desconocimiento de las realidades de los 8 pueblos y 24 territorios indígenas.

Bueno, a partir de las consultas, porque digamos, el decreto fue consultado ya, digamos, las comunidades sabían, pues que va a salir un decreto y que va a reforzar que era el decreto 22072, entonces ya por ahí tenían ese conocimiento, verdad? Pero este también aunado a eso se dieron giras este que le llamamos saberes culturales. ¿Verdad? A todas las poblaciones indígenas fuimos, se fue interactuando entre funcionarios regionales y funcionarios nacionales, eso era como parte de la sensibilización, concreta que ellos vieran que éste no era posible, por ejemplo, decir porque antes no había esa tensión en las direcciones regionales. Ahora sí la hay, muchas cosas que se pueden hacer, , pero antes uno como docente director tenía que venir hasta el nivel central para atender situaciones de la institución que no quería, inclusive hasta para arreglar un asunto de pago, arreglar el que selló la carrera profesional de uno, tenía que venir hasta San José, ahora está más y más

desconcentrados y resulta que este para que ellos vieran esos funcionarios mucho se les llevó que no era posible, por ejemplo, yo venir desde allá de coto y que me dijeran que no podían hacer tal cosa o no podía tramitar nada (EXP4, 2021).

Contrastando lo anterior, la consulta desarrollada sobre si se conoce el 37801-MEP, los datos del cuestionario indican que de 14 respuestas el total de las personas si tiene conocimiento. Por tanto, al menos la mayoría de las personas docentes han oído sobre dicho aspecto clave en la educación indígena. Pero conocer no es lo mismo que aplicarlo y analizar sus alcances.

4.7.2 Rol de la persona mediadora

Las personas informantes claves sitúan en su reflexión que la reforma establece una intencionalidad pedagógica pero que esta se enfrenta al reto de: Primero a ver yo como formador, no puedo dar lo que no tengo y en mi caso, por ejemplo, no hablo el idioma yo que ya, he diluido, muchas prácticas culturales, o sea, necesitamos tanto, necesitamos tanto, entonces desde la misma asesoría, desde el mismo director regional, yo no le puedo ir a predicar a un estudiante, algo que yo no practico y si el estudiante nunca me ve que yo me fui a guardar dos días de dieta con un señor mayor, porque es que por equis situación yo tenía que irme a someter a un proceso de limpieza espiritual y tenía que irme. Si él no me ve que yo lo estoy haciendo. Como yo le voy a ir a echar el discurso, yo soy el referente para él, entonces, así como esto, por ejemplo, no hay claridad desde el nivel central de comprender esto de la reforma (EXP1, 2021).

Por tanto, el nexos cultural que deben realizar las personas docentes y la relación con la persona maestra de cultura se complejiza ya que, muchas veces está todo en el discurso, pero no existe una práctica de la misma, ni la consideración contextual de que una reforma puede tener una gran misión y sueño, pero que en la realidad las acciones no se ejecutan. Ya que:

En esta dirección regional y en otras direcciones regionales del país, tenemos, docentes a 5 días de camino para llegar a una escuela. En un día de camino a dos días de camino, entonces resulta que desde el nivel central se toma un teléfono, se llama o manda un correo a la dirección regional y este documento. Ah y mañana este documento tiene que estar acá por Dios, ya no, no hay, no hay, una lógica. Entre la realidad claro digamos, de lo que se propone y de lo que se ejecuta y es ha sido para mí una de las de mis peleas, yo soy muy bueno. Peleona entre comillas, verdad, porque soy una persona muy crítica de algunos aspectos que no son. ¿coherentes, ¿verdad? Con el discurso que una cosa es el discurso, pero otra cosa es estar aquí poniéndome botas todos los días cruzando ríos, enfrentando peligros y exponiendo mi vida. Peligros diarios, todas esas cosas para mí se tienen que contemplar, pero eso tiene que venir, digamos, con una visión clara desde el nivel central no podemos tener resultados diferentes si seguimos haciendo las mismas cosas y la burocracia que sea piso en Talamanca es la misma que se aplica en otros lugares. Entonces es ahí donde yo le digo que el espíritu del decreto para mí eso es lo mejor que se puede tener, pero la praxis de estas acciones no está siendo coherente ni consecuente con lo que establece el decreto (EXP1, 2021).

Estas opiniones evidencian que se pone entre dicho la participación y consecución de la reforma en el rol de la persona docente, y se distancia la existencia de una coherencia entre lo teórico y lo realizable.

4.7.3 Mediación de cultura frente al reto institucional

En relación con el aprendizaje, cómo se introducen todos estos elementos que son relacionados con lo propio de las comunidades indígenas, en el en el asunto educativo, la reforma plantea una gran cantidad de aspectos que hay que incorporar.

No es tan fácil lograr que un señor mayor con fuerte convicción cultural llegue o quiera llegar a la escuela, porque ese no es el escenario que lo hace al sentirse su espacio, entonces tenemos la camisa de fuerza, nos pasa lo que, en Bolivia, donde en algunas regiones los grupos o los estudiantes van con su maestro a donde ellos necesitan ir (EXP1, 2021).

De esta forma, la escuela se vuelve más que un centro de la comunidad un espacio cerrado, que puede aminorar las fuerzas de las personas maestras de cultura, sin embargo, el espacio físico y los espacios fuera del aula son distintos den estas poblaciones, pues para enseñar desde un espacio o territorio en el cual se sitúa el maestro con sus alumnos es distinto al aula de un centro educativo urbano. Esto se sustenta dado que:

Al fortalecerse de esos conocimientos culturales, nosotros le damos vuelta que venga el señor al aula, ese señor primero que nada no se siente a gusto n cuatro paredes no es donde le enseñan y como él enseña, eso no le permite para que él puede enseñar, él tiene que estar en su ambiente natural, en su espacio real, él no puede hacer esa traslación que hacemos ya nosotros los que estamos más occidentalizada ellos ¿verdad? Claro que con el hecho de salir y llevar al niño, hay que darle vuelta al perímetro escolar y entonces indagamos y entonces no, él no, él no y él tiene un tiempo y él tiene un espacio para todos, es una visión muy diferente, él tiene otros ritmos, me explico, son muchas cosas, entonces no es tan fácil porque entonces no se puede sacar un chico él no y él tiene un tiempo y él tiene un espacio son muchas cosas, entonces no es tan fácil porque no se puede sacar un chiquillo si no se le aplica el protocolo (EXP1, 2021).

En ese sentido, para aportar en el modelo pedagógico y el rol de la persona maestra de cultura, esta se enfrenta a una serie de trabas del modelo educativo occidental, y sus hilos transversales y los diferentes peldaños en las asignaturas, evaluación, didáctica, ya que es muy

fácil decir en lo teórico que se va a incorporar a los sabios mayores en las actividades, pero en la realidad las personas informantes plantean lo expuesto que si se va a la realidad es otra cosa.

Pero está el componente de la formación académica está el componente también de los del acceso, digamos a ciertos, a espacios, por ejemplo. Vamos aquí a un centro educativo. Y resulta que yo tengo que ir a pagar, digamos a ejercer la docencia. En desventaja porque no tengo una computadora. No tengo acceso a internet, no tengo acceso a una serie de herramientas que pueden ayudarme a hacer más atractiva mi mediación y el ¿chico?, dependiendo donde esté el chico, si por asuntos ya muy personales maneja un teléfono, el chico tiene acceso a otros espacios que llama su atención y entonces empieza esa situación, ¿verdad? Porque ahora en cualquier rincón de costa rica usted va a encontrar personas que manejan sus celulares, verdad, pero si yo no tengo conectividad en mi centro educativo y yo tengo 30 estudiantes y ponerlos tal vez con una computadora que cargo en mi casa y me la llevo y si yo me tengo que internar 345 días en la montaña porque mi escuela está allá, o sea que me dure esa computadora, entonces es una desventaja. Digamos con estudiantes, a ver que están como locos por hablar inglés que están como locos por ir a los estados unidos, que están como locos, me explico, ellos están muy bombardeados por la cultura occidental y esto el espíritu del decreto es fabuloso porque yo estoy segura, verdad, ¿hubiera elaborado tampoco se hubiera implementado o no se hubiera tomado? (EXP1, 2021).

No obstante, se sigue considerando que la reforma es un aspecto de suma importancia pero que apenas está en construcción poco a poco a pesar de los años que tiene no ha logrado tener los efectos deseados a mediano plazo:

Yo siento que nuestras culturas, así como nuestro, como los Chorotegas y así como los Borucas nosotros en la misma línea, de manera acelerada, creo que el espíritu del decreto es muy bueno, es muy sabio y oportuno, pero faltan condiciones para estar en condiciones como para poder llegarle a la población, digamos con la objetividad que este espíritu verdad propone. Plantea entonces la implementación en sí del quehacer pedagógico desde lo que plantea el modelo pedagógico de esta dirección regional. Todavía está muy lejos, todavía está muy lejos. Tenemos, algunos aspectos, pero muy incipientes, requerimos algo mayor a ver, requerimos como mayor en colaboración de ciertos sectores, por ejemplo, en el tema de capacitación. Yo me capacito, pero toda la capacitación viene de San José, (EXP1, 2021).

La opinión experta permite ver que aun faltan las condiciones necesarias para progresar con la reforma, por ejemplo, mayor capacitación.

En estos espacios, digamos de fortalecimiento cultural, donde cada cierto tiempo estamos capacitándonos no solo desde una mirada occidental, sino también a lo interno con mis mayores, esa gente que ya se me va, yo necesito todo ese acervo, yo lo necesito para poder transmitirlo con mayor eficiencia, ¿verdad? ¿la forma en que ellos pueden capacitarme, yo no la voy a conseguir de una de un facilitador ajeno, ¿verdad? Entonces este complemento de acciones es lo que se debería contemplar, estar personas que son de la comunidad y que son personas sabias y tienen todo el conocimiento del pueblo (EXP1, 2021).

El “espíritu del decreto” se concibe como bueno, pero se cuestiona cómo se llega a establecer esa operacionalización, y esa cadena de mandos, desde un asesor al director regional,

los supervisores, la dirección del centro educativo, y de ahí a las personas los profesores y maestros, donde, generalmente se plantea que siempre son los últimos en saber los detalles.

Todas son necesarias, sin embargo, opino que se debe aplicar con mayor enfoque el artículo 11, donde se requiere que exista más compromiso por parte del MEP, cumpliendo con toda la cabalidad posible en coordinación con todos los territorios indígenas de Costa Rica que aproximadamente son 24, además, que se efectúe en cada territorio lo que el decreto dicta y de esta misma forma cumplir con el punto 5 del artículo 2, ya que la educación es libre y gratuita para cada ciudadano costarricense (EET-3).

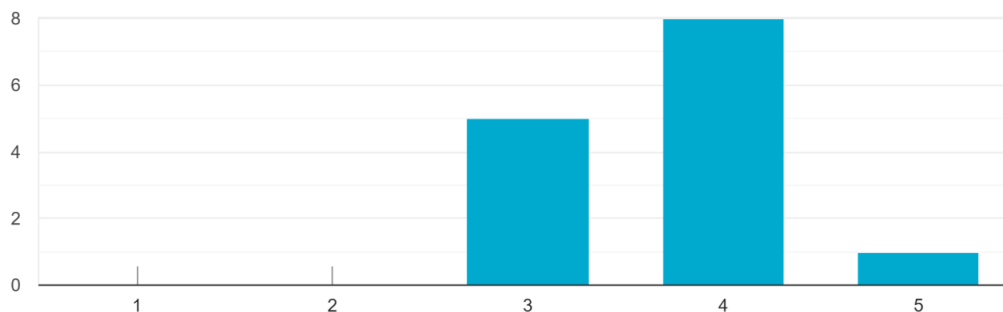
De igual forma, se contrasta que las personas docentes, en su mayoría ven como regular la operacionalización de la reforma:

Figura 3.

Número de docentes con experiencia al aplicar el decreto N.º 37801-MEP. Costa Rica. 2021.

5 ¿Cómo ha sido la experiencia de aplicar el decreto en los contenidos curriculares, como persona docente dentro del centro educativo?

14 respuestas



Nota: Respuestas dadas por el personal docente, 2021.

Tal como se observa en la figura los valores: 1 muy malo, 2 malo, 3 regular, 4 bueno, 5 excelente, por tanto, la puesta práctica se encuentra entre regular y buena. De dicho cuestionamiento ante el cuestionamiento de cómo operativizar, de ese eslabón que tiene que hacer cumplir todo el proceso educativo, se complejiza por la homogenización, ya que:

Más grave aún, nuestras juntas de educación, tienen que ser exactamente igual a una junta de San José y yo tengo comunidades donde tengo señores que no saben leer. Tengo señores que cómo yo se pone de secretario por el amor de Dios, como mando a un señor al banco solito hacer una diligencia (EXP1, 2021).

Donde no solo no solo toca estas cuestiones que son administrativas que tienen implicación en la parte docente, pero que también tiene una implicación en cómo se enseña: “se aprovechaba para incorporar otros aspectos, digamos, de la visión cultural. Pero no deja de tener también su alto contenido occidental porque apenas estamos gateando en este en este caminar (EXP1, 2021).

La siguiente figura sistematiza a los actores que se vinculan con la reforma.

Figura 4

Actores de la Educación indígena costarricense. Costa Rica, 2021.



Nota: Actores involucrados en el proceso educativo intercultural a la luz del Decreto N.º 37801-MEP, 2021.

Por ende, se busca hacer un quiebre de paradigma con la visión de que la parte occidental es la única, verdadera y es el único modelo a seguir, pero la perspectiva desde la visión experta menciona que se busca que:

que el estudiante que se forme, digamos, y que incorpore mucho de su cultura en el proceso de formación, desde mi experiencia, yo siempre me preocupo por llevarlo. Para llevarlos, digamos, esto es lo que me dice el curso, esto es lo que me propone el curso, la temática de curso me propone esto y yo enriquezco esa temática de curso metiéndole componentes que respondan, digamos al interés cultural de los estudiantes, pero que articule perfectamente,

con la temática. Entonces, más bien eso es lo que me pide el estudiante. Yo, no lo dejo ahí, es decir, de lo que establece el curso como tal, pero que además tengo el deber de incorporarle componentes propios de su realidad cultural, entonces desde ahí a mí me encanta trabajar y cuando voy a ese espacio soy muy feliz porque es llevar al chico esto es lo que me dice el autor tal, pero vamos donde el sabio fulano de tal para ver qué es lo que él me dice y como ellos dos se encuentran. Filosóficamente como mi cultura, se encuentra filosóficamente con la cultura occidental, hay puntos de encuentro, así es como debe de ser (EXP1, 2021).

No obstante, se marca la línea del centralismo, occidental, “hay que quebrarles los esquemas a los estudiantes” (EXP2, 2021) esto conlleva la marca de la interculturalidad crítica que es poner en manifiesto un proyecto de saberes que se realimente con respeto y dignidad.

4.7.4 Retos de la reforma en la interculturalidad

La capacitación y puntualmente el fortalecimiento de los CLEIS, la didáctica, la cultura, la contextualización, es sumamente importante, pero mientras se siga la línea del centralismo se puede dificultar la reforma:

Es que continuamos todavía desde hace más de 40 años, seguimos en que la educación universal desde las oficinas centrales, son ellos los que nos crean todo un sistema. Pero ellos no vienen a observar la realidad aquí adentro de nuestro territorio y que es totalmente, muy, muy, muy distinta. La unidad de educación indígena o todo el órgano del MEP que tiene que ver o que tiene que velar por la educación indígena, crea un Consejo Local. Toda la responsabilidad se la dejan a ellos, porque el Consejo Local es el que debe velar y bueno, ahí, en el mismo decreto, tiene varios puntos que habla sobre eso. Esta vez tenemos un gran

problema con los docentes de Cultura. Ellos crean un programa. Pero cómo, si usted está aprendiendo a hacer una hamaca. Como yo te voy a calificar de manera sumativa eso si es parte de la experiencia y la cultura de la comunidad (EXP2, 2021).

Por tanto, se pone en manifiesto que desde el centralismo se desconoce de aspectos de suma importancia, ya que “Es muy fácil pensar desde las oficinas centrales que vale 1.2 puntos, 3 puntos, pero aquí en contexto nuestro es distinto, es diferente, no es igual” (EXP2, 2021).

Entonces, esa capacitación hace falta que vengan esos funcionarios aquí adentro a observar, a ver cómo es el sistema de educación como es la educación aquí adentro y que es, en que nos podemos basar y los funcionarios centrales para poder crear algo acorde con la realidad o por lo menos, que se asemeje algo a la realidad. Entonces, esa capacitación, y tal y como lo dice el decreto, lo dice que los funcionarios en todas las oficinas deben de capacitarse en los territorios para tener un acercamiento más real al contexto. Eso no existió desde el 2012 2013 que estaba decreto y ya llevamos 7 u 8 años.

Y yo, que ya llevo 6 años trabajando como docente. Idioma, Bribri. Hemos tenido que nosotros mismos, crear nuestras evaluaciones, hemos nosotros mismos, tenido que ver cómo hacemos para poder acercar un poco a la realidad. Esta evaluación afecta tanto a los docentes que deben de construirlo de una forma más contextualizada a nosotros como a los niños. Entonces, esta esa capacitación, pienso yo que de las oficinas centrales debe existir más voluntad. Más voluntad política, más voluntad de gente comprometida y es algo que realmente siempre lo hemos sentido, que no existe. Un decreto que se forma se crea con muchos lineamientos buenos, pero no lo aplican. Pues ahí me disculpa de verdad. Como

toda ley en Costa Rica que lindísimo usted lo lee y es hermoso, pero a la hora de realizarlo no existe. Como dicen, el papel aguanta todo.

A pesar de que existe el Departamento de Educación Intercultural, la unidad de educación indígena todos han hecho esfuerzos muy grandes esfuerzos para lograr hoy en día una capacitación, se muestra que, según la experiencia de las personas, pero la parte política del gobierno solo se delega y carece de acompañamiento por las instancias a las cuales les compete la gestión curricular y administrativa que se establece en el Decreto en estudio:

Y resulta que era para ver el tema de esta jornada laboral y este horario de los docentes de lengua y cultura, los compañeros docentes de Lengua y de Cultura, ellos son nombrados como docentes, pero ellos son itinerantes, tienen que ir 3 días a una escuela y dos días a otro sector, pero independientemente, ellos tienen una sede y completa en otras escuelas, pero no son escuelas ahí como que a la vuelta verdad, tienen que trabajar en 3 días en una escuela y dedicarle un día o para viajar hasta llegar a otra escuela y poder trabajar con los grupos, entonces estábamos en esa discusión (EXP4, 2021).

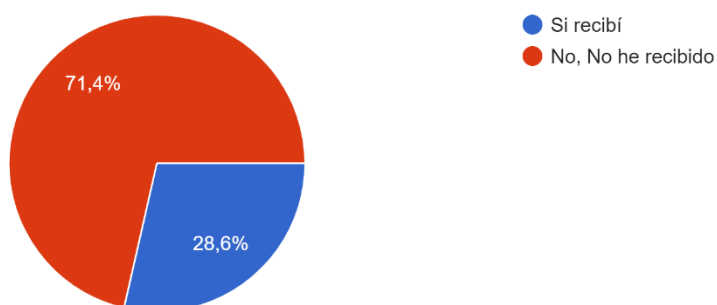
Lo anterior, contrasta y queda reflejado que una mayor parte no ha recibido capacitaciones, no obstante, un aspecto es recibir algo y otro diferente es integrarlo y asimilarlo, la educación en contextos tan específicos requiere de dedicación, seguimiento, supervisión visitas, entre otros.

Figura 5

Porcentaje de personas docentes con capacitación con respecto al Decreto Ejecutivo N.º 37801-MEP. Costa Rica, 2021.

6. ¿Se ha dado capacitación para incorporar la reforma en sus labores educativas y lugar de trabajo.?

14 respuestas



Nota: Resultados de las respuestas a la pregunta relacionada con capacitación contextualizada, 2021.

Se detalla, además, que el MEP crea el Decreto con un objetivo muy bueno, pero que la realidad de lo que realmente debe funcionar es muy distinta, de ahí viene el atraso en la consecución de la reforma:

¿Y qué es lo que dice el Ministerio de Educación Pública? No cualquier cosa que ustedes quieran realizar, debe hacerlo a través del Consejo Local. Pero sin el Consejo Local de educación indígena no hay voluntad. Persiguen otros objetivos, no se puede avanzar, entonces nosotros bueno, aquí somos 16 docentes de idioma y de Cultura. Somos ocho y ocho. Entonces, hemos estado trabajando, hemos unificado bastante trabajo para poder nosotros como docentes, como poder llevar a los maestros de primero y segundo ciclo en el tema de la contextualización, claro, pero es algo que nos hacemos internamente, pero que no se ve registrado. Y yo le digo a los compañeros, no porque haya un decreto, no

porque haya una ley, tenemos que hacerlo, es que es algo natural de nosotros. Podemos dejar que la parte occidental se da poder. El 100% de las cosas son nuestras (EXP2, 2021).

Entonces, se evidencia que la aplicación de la reforma al momento es más por la vocación de cada persona docente de poder contextualizar los contenidos, ya que los CLEIS pueden politizarse y las disposiciones del MEP atrasarse o dificultar el rol del vínculo cultural, dado que:

La educación de nosotros una educación diferente no es una educación universal como el que ellos nos mandan a nosotros, le digo, es muy es muy diferente, digo desde que crearon los planes, programas y todo eso, tiene un enfoque totalmente distinto al que nosotros vemos aquí, además. Ves, porque le digo, la educación ha contribuido, a que muchas de nuestras prácticas culturales, de nuestra forma de vida, luego se haya perdido. Digo, porque nuestros estudiantes van de siete de la mañana. A dos o a las tres de la tarde. Y cuando llegan a sus casas ya no tienen tiempo para sembrar, ya no tienen tiempo para conocer plantas medicinales, le digo entonces. es un análisis muy profundo. Lo que la gente o muchas personas te dicen eso y se quedan, así sea cierto, digo, pero hay que analizar mucho la realidad y hay que hacer un alto en el camino y pensar que se ha hecho bien hasta el momento (EXP2, 2021).

Es allí donde se evidencia que la interculturalidad se puede disfrazar de forma conveniente, cuando no se usa con su finalidad práctica, ya que se caracteriza como funcional al modelo educativo tradicional, dado que:

No nuestra educación, le digo, es una educación diferente, en otro territorio estamos hablando acerca de esta misma cosa, la interculturalidad. Yo les decía a ellos que el programa de estudio del currículo nacional es totalmente a la inversa de nosotros digo,

porque el maestro a un estudiante de primer segundo ciclo le dice, es que una piedra es un, es un ser muerto no tiene vida. Pero el maestro de Cultura del idioma le dice no, una piedra tiene vida y es medicina para nosotros. Entonces el niño se le crea confusión en la cabeza y dice, bueno, o tiene vida o no tiene vida. Entonces, es ahí donde el programa es muy contradictorio. Yo veo, por ejemplo, los programas de Estudios Sociales y pintan a los indígenas con taparrabos. ¿Conoce que sea yo digo dónde está, dónde está la mente de esa persona? Es que se ha creado el programa y quién hace el análisis. Eso no existe desde hace muchos años, caminábamos vivíamos así, claro, pero ya hoy en día, no. Pero yo le digo a los compañeros porque ningún docente primero de segundo ciclo puede contextualizar. Es muy sencillo, como no saben hablar, en la lengua nativa, no conocen la cultura. Porque este es otro tema, quién imparte las clases (EXP2, 2021).

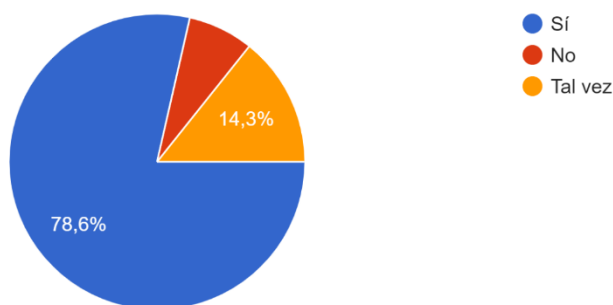
Con las diversas intervenciones recuperadas del diálogo de quienes colaboraron en la investigación como informante, se puede inferir que la reforma puede hacer frente a los retos, siempre y cuando exista la voluntad política y construcción de comunidad, y desarrollo de los CLEIS, éstos últimos muy importante en la vida de las comunidades educativas indígenas.

Figura 6

Porcentaje de personas docentes que considera que el Decreto N.º 37801-MEP contribuye a la educación de la población indígena. Costa Rica, 2021.

9. ¿Considera que la reforma contribuye a hacer frente a los desafíos de la educación?

14 respuestas



Nota: Respuestas relacionadas con los aportes del decreto Decreto N.º 37801-MEP, 2021.

A continuación, se detalla la información sistematizada sobre los retos o desafíos de la educación indígena en su vínculo con la reforma, lo cual surge a partir de los datos de la entrevista en la cual se contemplaron elementos del FODA.

1. Lograr la estabilidad laboral de los funcionarios. Garantizar que las personas formadoras de del personal docente incorporen el subsistema en el proceso educativo dirigido a docentes indígenas.
2. Garantizar mayor acompañamiento en el proceso educativo que desarrolla en los centros educativos, por parte de los distintos niveles del sistema.
3. Los programas de estudio. La falta de compromiso. La aplicación correcta del decreto. Conservar el idioma en los estudiantes y los docentes que son indígenas y han perdido ese legado.

4. Acceso a la tecnología. Mejoras en los contenidos de los programas nacionales. Mejor enseñanza de la historia y cultura del pueblo. La forma de enseñanza.
5. Pasar de la contextualización educativa y generar un proceso que permita la pertinencia curricular en los centros educativos del subsistema.
6. Distintos retos hay dentro de los territorios indígenas y que son desafíos entre ellas mencionan: El currículo universal que se aplica en todo el país es un currículum no aplicable a la población educativa indígena porque no existe una contextualización.
7. Que la educación sea acorde con las necesidades del contexto, contar con personal con formación profesional requerida para estos territorios. Docentes con conocimientos en el área curricular. La calidad. La inclusión.
8. Otro desafío o reto es la educación propia del pueblo Bribri que sea aplicado de acuerdo con su cosmogonía y su cosmovisión.
9. Otro de los grandes retos es que no existen instrumentos necesarios para ayudar a aquellos docentes que no son hablantes del idioma y que no logran capacitarse para brindar una mejor educación autóctona de acuerdo con los principios de cada pueblo o de cada lugar.
10. Un conocimiento más profundo de aspectos culturales, códigos de Bribri y cultura en secundaria y apertura de educación superior con énfasis en educación indígena.
11. De forma general, un desafío son los programas de estudios de asignaturas básicas y de las asignaturas de idioma y cultura, ya que los programas actuales no fueron diseñados ni consultados, tal como lo indica el artículo 27 del Convenio 169 y en el caso de los programas de idioma y cultura son muy antiguos y requieren un enfoque actualizado.

12. Otro reto a nivel de territorio es la falta de material didáctico autóctono en artes literarias, visuales, musicales, debido a la falta de apoyo por parte de las organizaciones locales como la Asociación de Desarrollo, el Consejo Local de Educación, la Municipalidad, organizaciones privadas y el Ministerio de Educación Pública y que son necesarias en las aulas para dar una enseñanza de calidad. Otro desafío a nivel general, llevar la enseñanza de idioma y cultura a los colegios.
13. Tener un plan de trabajo adaptado al contexto. Fomentar la participación ciudadana. Rescate de la cultura.
14. En el territorio de Cabagra, un desafío es el recurso humano con el que se cuenta en la actualidad, se necesita mayor compromiso por parte del personal docente tanto de las de materias básicas, como de cultura e idioma, sé que contextualizan muy poco los contenidos de los programas de estudio, muestran bajo interés en la organización y participación de fechas festivas o efemérides relacionadas con temáticas indígenas, por ejemplo, el 19 de abril, el 9 de agosto, entre otros y algunos tienen escasos conocimientos en cultura e idioma, en la escritura, principalmente y las clases de idioma Bribri se imparten en español, en la mayoría de las escuelas.
15. La educación propia del pueblo Bribri que sea aplicado de acuerdo con su cosmogonía y su cosmovisión 1-La presencia de la tecnología como principal distractor de los conocimientos ancestrales. 2- El desinterés de algunos docentes por aprender de las tradiciones y enseñar basados en las mismas. 3- La poca disponibilidad de tiempo para capacitaciones que ayuden a los docentes a entender la pedagogía y el marco del subsistema como herramienta para lograr mejores condiciones.

4.7.5 Rol del Consejo Local de Educación indígena

Se plantea que la reforma le dio una cantidad de funciones, por ejemplo, pueden pedir al MEP apoyo, construcción conjunta de planes y programas, Contextualización y todo lo demás, pero sin el panorama de reconocerse como actores fundamentales y con la politización, se pierde la fuerza de este:

El decreto tiene un trasfondo muy bien, pero a la hora que crean los consejos locales. Tienen un ellos el día en un objetivo totalmente distinto, nombro A mi hermano, mi hermana. El falsificó identidades. Y aunque se logra denunciar como que la unidad del Ministerio de Educación Pública no tiene un control sobre eso. Como una auditoría, a ver si se está haciendo bien, que se está haciendo, no ves esos, esos esos son trasfondo muy negativo porque yo digo, bueno, si los consejos locales con el poder que tienen. (EXP2, 2021)

Así bien, con el Consejo local de educación, se buscó de devolverle lo que dice la ley indígena y su reglamento, crear estructuras comunitarias acorde al derecho constitucional, pero según la experiencia del EXP3:

No se ha vuelto más que una bolsa de empleo y se han quedado en la parte de recursos humanos, propuesta recomendación de nombramientos de solamente allegados y la parte sustantiva y lo esencial de la educación que está en la parte del currículum y las alianzas estratégicas con otras entidades y hacer propuestas aguerrida de cómo debería de revitalizar la lengua como debería de enseñarse a la lengua. “(EXP3, 2021)

Se debe buscar, programas curriculares más diferentes que sería una función disponible del CLEI y, que trabaje junto con los docentes de idioma y cultura que trabajen con los maestros que conocen este. Y que se puedan ir formulando los programas, pero hasta el momento no hay, según

lo planteado por los informantes clave “Desde la creación y la yo fui el que participé en la redacción del decreto del subsistema y te puedo decir, ese no es el espíritu del decreto, es otro, obedece a esto y estas acciones, por lo cual se puso en blanco y negro, pero algo que a este obstaculizado” “(EXP3, 2021)

es que hay muy poca o nula capacitación de hacia los consejos locales de cómo deben de entender este decreto, yo cuando lo intente implementar, a pesar de que abordaba diferentes alista, tuve la auditoría interna del mes, prácticamente con 30 documentos, me dijo que lo dejara de hacer, entonces usted encuentra barreras internas que no te permiten avanzar en ese sentido? “(EXP3, 2021)

4.7.6 Situación con la educación indígena en frente a la educación promovida

Las personas informantes claves plantean que:

El llamado el Día de las Culturas y yo no tengo nada que celebrar ese día le digo, pero con esas, con esas. teorías que se han puesto le digo, es una teoría colonizadora que a usted le dice. Nacen palabras como civismo, patriotismo te tiene que amar a su país. Le digo, pero a mí no se me olvida. Creo que nuestros mayores decían que esta patria se fundó sobre la sangre, nuestros indígenas y porque tenemos que celebrarle el 12 de octubre. Yo les decía a mis compañeros, yo no celebro nada, yo no sé lo que la muerte de mis ancestros le digo, yo jamás le respeto a todas las demás culturas. Un dominador sobre un pueblo más pequeño. Digo, y la educación es una forma de dominio. No de manera cómo sucedió en aquellos años de manera atroz, pero es algo solapado, como dicen popularmente. Digo entonces, son muchas cuestiones, digo que hay que analizar profundamente y pensar. Las

poblaciones indígenas. Teníamos educación o teníamos, teníamos cultura, espiritualidad propia. (EXP2, 2021)

Por tanto, esta realidad de asimetrías y descontextualización aun no se ha podido aminorar, ya que como se ha dicho la ley puede ser buenas, pero que cuesta mucho aplicarlo, el alcance de esas leyes que dicen cuándo vamos a designar un grupo de personas que vaya al territorio de salir a poder contextualizar. Sumado a que, la vocación docente juega de cierta manera:

Hay gente o tenemos funcionarios que se apegan a los reglamentos del mes, dicen. No es que no podemos sacar tiempo para elaborar una Mac, no podemos sacar tiempo para construir un rancho, no podemos sacar tiempo para escuchar una historia porque el horario del mes dice que de lunes a viernes usted tiene que dar 9 elecciones, no sé español que 5 estoy sociales y no sé qué en ese horario no hay un horario para entonces yo le digo a mis compañeros entonces, y entonces nuestra parte nosotros. (EXP2, 2021)

La realidad en las reflexiones es cuestionarse en como buscar la fisura del sistema, pero:

Pegan en relación que nos meten en un solo sistema todos es muy complicado porque, como le vuelvo a decir más que todo una asignatura de Cultura, usted no puede devaluar un estudiante que sí hizo una trenza bien esa trenza, Luis. Subían, pues vale 3 puntos y culturalmente a nosotros eso no existe, no existe, entonces no debe existir. (EXP2, 2021)

La estructura evaluativa tradicional es un gran reto, porque como se ha dicho, se meten a todas las personas bajo el mismo sistema, y la creatividad y la búsqueda de fisuras es un proceso complicado.

Y las personas maestras de Cultura deben ser apropiado los contenidos para poder empoderar, donde los planes didácticos también están contextualizados a la cultura indígena, pero la realidad es que:

no estudia en la escuela, la cultura, la lengua, pero en sus casas este se queda como como estancado Entonces este yo pienso ahora que es importante que No sé cómo llegué a llevarles como esa información a los padres de que deben de ayudarles también a la A la parte educativa, en el rescate cultural, porque está bien cubierto ahorita yo pienso que está, pues este haciendo todo para que rescatemos la cultura Pero si los padres tienen que ver mucho para para este Para el rescate Para aportar, digamos, ajá. “(ET1, 2021)

4.7.7 Estructura curricular

Bajo la percepción de las personas informantes claves, se posiciona la idea de que:

Pero la malla curricular, a mi criterio, no es que esté mal, sino quienes impartieron las clases, porque cuando veo la malla curricular y dice que se imparte en lengua y cultura Cabécar lengua la didáctica de la lengua cada vez que lo imparte una asesora curricular de la Dirección de desarrollo curricular, que no es nativo, hablantes indígenas, entonces no es consecuente con el discurso ni con lo que está plasmado, y eso se traduce de forma visible cuando 1 visita centros educativos y se da cuenta que ni tan siquiera el cartel de los buenos días está en el centro (EXP3, 2021).

Por tanto, si al Día a día está en la entrada del salón de clase, no se realizan las acciones, no hay acción afirmativa, no se logró el objetivo que realmente se buscaba en la reforma, ya que, las personas si conocen tanto los consejos locales de educación indígena, los docentes han leído

de alguna manera y sabe que están ahí por la reforma del sistema, pero se ha ido perdiendo esa fuerza y esa intensidad con que debería de posicionarse la misma:

Y ya porque tengo una oferta laboral y estoy nombrado entonces simplemente a me a lo que me manda el sistema tradicional estándar y no hago esa e transición tan delgada de la contextualización pertinente culturalmente de las diferentes asignaturas del currículo y se le deja esa función solamente a los docentes de idiomas, de Cultura, que lo cual no debe ser así porque el subsistema permite a preescolar, primaria y SEC 1. EXP3, 2021)

Según el actor clave “En los últimos años, el Ministerio de Educación ha impulsado efectivamente la reforma que tenga ya vida, alma y corazón de un programa acorde a las otras asignaturas” (EXP3, 2021).

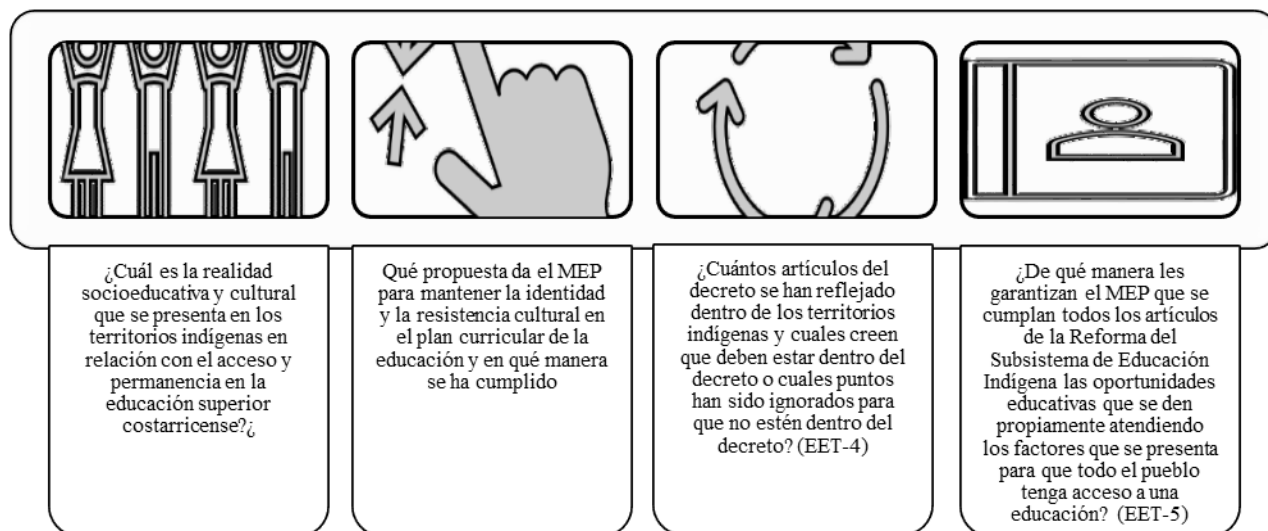
los programas de lengua y cultura indígena tienen otra particularidad, de acuerdo a la singularidad de la norma, que tiene que ser construido con la participación activa de las comunidades, como lo demanda el artículo 27 y 28 del Convenio.169, 4 y 5 del subsistema indígena. Entonces lo que tratamos es que participen los actores de la comunidad, mayores sabios del conocimiento, docentes de lengua, ejercicios, hacer un auto, análisis de los contenidos que históricamente se han venido implementando. ¿Cómo ordenamos cuáles contenidos? (EXP3, 2021).

Lo que se busca es que las personas docentes estén bien preparados en la enseñanza de un idioma, ejemplo inicie en primero con sus alumnos y para la salida de sexto año esos estudiantes sean hablante fluido del idioma, pero pasa un factor importante que es “el número de elecciones con que se imparta la semana verso, las asignaturas tradicionales que tenemos son 3 lecciones de

lengua indígena, frente 10 lecciones de español en la escuelas”“(EXP3, 2021) , entonces se denota una debilidad muy grande en ese sentido:

Figura 7

Cuestionamientos de las personas estudiantes. San José Costa Rica, 2021.



Nota: elaboración propia. A partir de las respuestas de estudiantes: EET1, EET2, EET3, EET4, EET5, 2021.

4.7.7 Consejos para la reforma

A partir del diálogo con las personas se logró determinar algunas recomendaciones que son valiosas y provienen de esas voces que también comentaron que no hay muchos espacios para hablar del tema de la interculturalidad. De ahí que la investigadora principal y el investigador asociado consideraron por medio de las figuras sintetizar la información comentada. La siguiente figura sintetiza a los consejos que las personas mencionaron y que se vinculan con la reforma, se divide la imagen en dos apartados.

Figura 8

Aportes para la aplicación Decreto N.º 37801-MEP, según las personas que participaron en la investigación. San José, Costa Rica. 2021. Parte 1.

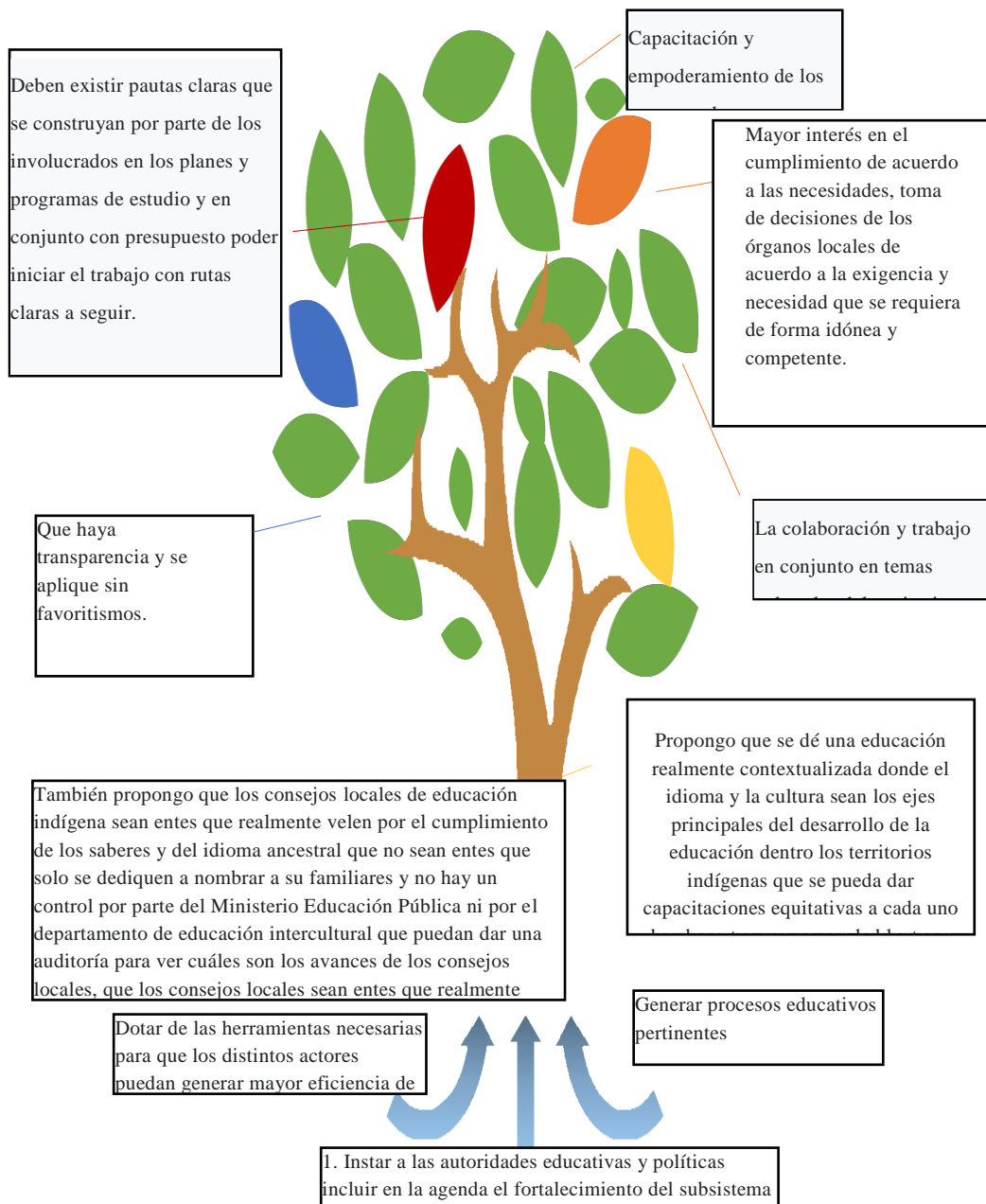
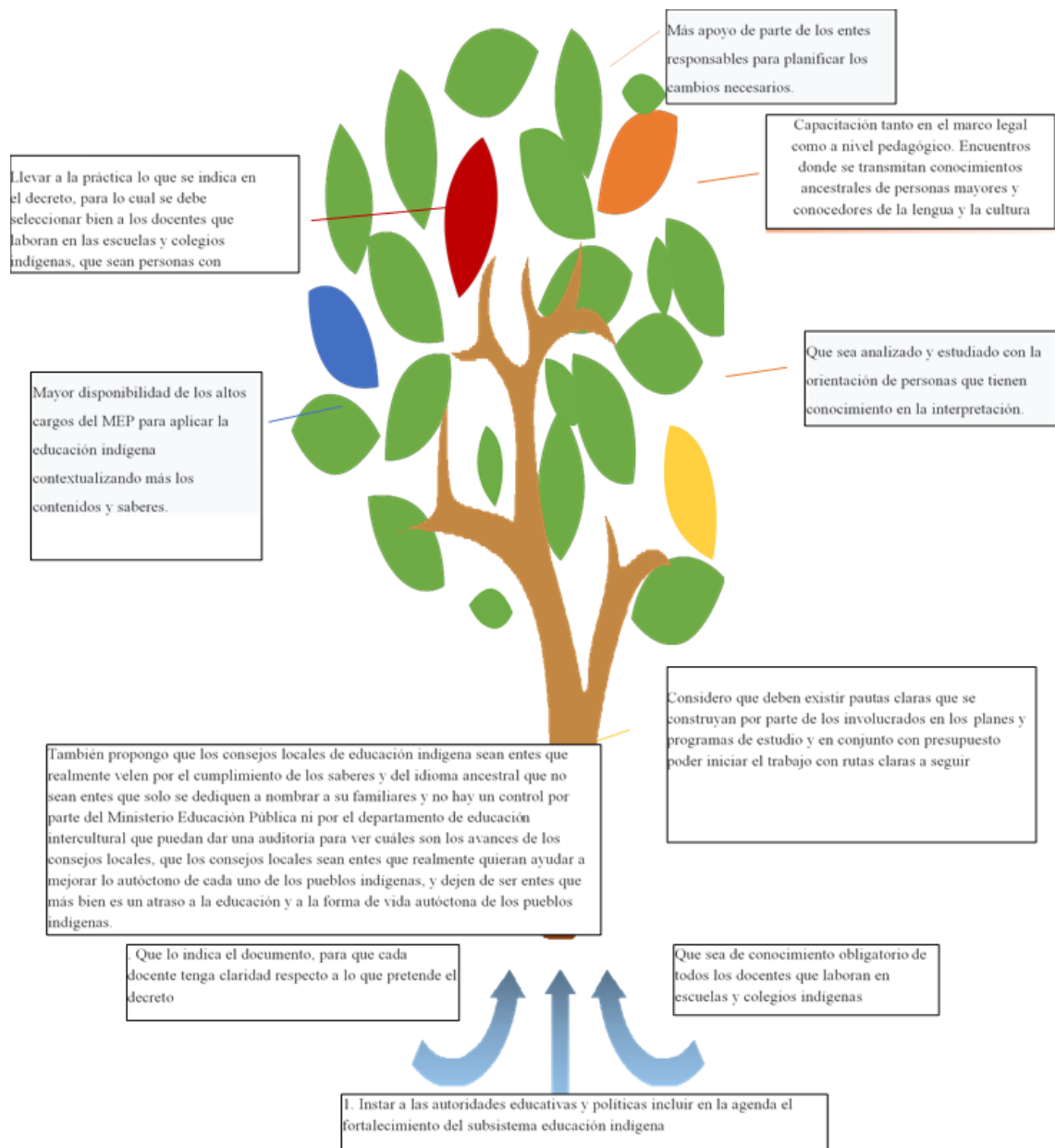


Figura 9

Aportes para la aplicación Decreto N.º 37801-MEP, según las personas que participaron en la investigación. San José, Costa Rica. 2021. Parte 2.



Por tanto, se debe trabajar en fortalecer los consejos locales de educación, sobre el nexo de los contenidos culturales y las alianzas, las metodologías técnicas y didácticas que tienen que mejorar.

Como líderes Culturales, que son los que te van a decir si la educación ha de estar respondiendo a esa educación indígena o no está el sistema de evaluación, sí lo está si está cumpliendo o no pasa por un tema muy amplio dentro del currículo y el desarrollo del sistema educativo, sin perder de vista que estamos en unas relaciones interculturales que. Primero hay que reforzar la educación indígena y luego viene la educación universal, porque estamos conscientes de que los estudiantes que están ahorita en primaria y secundaria, eventualmente cuando terminen van a tener la opción de una beca para salir a estudiar a España, a Cuba, como ya ha ocurrido y que van a encontrar otras culturas, otras formas de vida, otra forma de ver el mundo y si nos quedamos solamente con una educación indígena, vista desde la óptica tradicional. (EXP3, 2021)

Además del desconocimiento propio de un sector del país sobre la realidad de los pueblos indígenas, no conocen sobre los mecanismos apropiados de ver con quién me tengo que reunir, cómo hago esa propuesta, cuáles son los intereses y expectativas y culturales de los pueblos indígenas, y también pasa por la educación, ya que “siempre hablamos de una educación indígena, pero siempre nos enfocamos, o sobre las comunidades, los territorios, los pueblos las lenguas.” (EXP3, 2021) y no en el resto de las personas del país, es decir de todos los territorios originarios.

La educación indígena en el país, con la unidad puede ofrecer las capacitaciones dentro de los territorios y dar el soporte a los CLEIS, es importante contar con el apoyo del MEP y el

Departamento de Interculturalidad, pero también en estas unidades de gestión se encuentra adversidades como:

En la unidad de coordinación del sistema indígena. En este momento no tienen ni los suministros de oficina ni tiene personal a cargo, ni tiene vehículo asignado, ni tiene espacio físico, ni ella tampoco hace por donde defender sus derechos de forma agresiva ante las autoridades y el temor que a mí me da cuando se venga una relación de puesto a través de la Dirección General de Servicio Civil y que la cuestión es cómo se está pagando una persona con rango de jefatura sin personal a cargo eventualmente, eso sería la eliminación de dicho código y es la preocupación que yo tengo y ya hemos visto lo que han dicho los medios de comunicación históricamente, y han atacado eso, sin embargo, existe esa situación en este momento en el despacho, lo que pasa es que yo en esos temas no me meto, yo me encargo de hacer lo que me gusta, que es la parte académica, amo lo que hago, me gusta escribir, me gusta publicar, me gusta revitalizar lengua, me gusta buscar estrategia. (EXP3, 2021).

Así bien, se detalla que la reforma se establece para poder este preservar las lenguas y las culturas indígenas, a partir de los objetivos de la educación indígena, pero sin una unidad que operativizar se vuelve una ardua labor, siendo fundamental los procesos de contextualización y pertinencia cultural, que no se resuelven con una circular desde los mandos superiores.

Este extenso pero sustancioso apartado da evidencias de las ganas de conversar sobre muchos temas que se tejen alrededor de la interculturalidad, es mirarnos allí en esos territorios cuando estamos en esos lugares físicamente, no imaginarnos que estamos y sobre eso construir políticas y ejecutarlas desde una visión de escritorio, con poca o nula interacción con las personas

involucrada. La implementación del Decreto N.º 37801-MEP, si bien realizó consultas, no es solo eso, hay que estudiarlo, y permitir dar seguimiento para comprender en qué cosas hay que realizar ajustes para una mejor ejecución. La escucha de las personas en los diversos territorios es muy necesaria, poner a dialogar a los representantes, docentes, autoridades y estudiantes resulta fundamental. Esta idea para ponerlo en términos de imaginarios, de lo que llamamos “interculturalidad” es muy importante en Costa Rica, sin embargo, se ha puesto entre comillas para destacar que no es lo mismo para todos y hay diferencias en su comprensión y en las particularidades de los territorios y de las instituciones que se encargan de velar por el cumplimiento o ejecución de una política.

Cada territorio va a tener sus propias interpretaciones de la educación, según sus visiones y cosmogonías comunitarias, a partir de las experiencias históricas, sociopolíticas que se empiezan a dibujar a lo largo del apartado de esta investigación. La educación ha llegado a los territorios para quedarse y no está nada mal, son oportunidades de acceso a la educación primaria, secundaria y superior, pero si se debe respetar las prácticas, las necesidades aquellos proyectos en desarrollo y por desarrollar de esos docentes y estudiantes, de acuerdo con lo que les vaya marcando su ritmo sociocultural.

La formación permanente es fundamental para el profesorado, ampliando también el proceso para que en primer plano se sensibilice a las personas encargadas en CLEI y departamentos del MEP que no es solo una formación técnica o profesional lo que se requiere al asumir un cargo en un territorio originario. Tal vez como bien lo dicen desde una “visión occidental” hay aspectos muy obvios cuando se participa o se ubica la persona fuera del contexto de estas comunidades originarias y ubicadas en territorios lejanos y de acceso complicado.

V. Divulgación y difusión

Posterior a la revisión y aprobación de este informe por parte del INIE y de la Vicerrectoría de Investigación, se realizará un artículo científico, de ser posible con miras a publicar en la revista Actualidades Investigativas del Instituto.

Por otro lado, luego de esta entrega se espera organizar una actividad de diálogo de las personas que han contribuido con esta investigación, pues destacan que es un tema importante y urgente de conversar entre muchas personas y han propuesto que la Universidad sea la que encauce este primer encuentro. Por lo que está como parte del plan de trabajo del OBSED para organizar en este primer semestre y según la magnitud implementarlo en el segundo semestre o el otro año.

VI. Vinculaciones

No tiene.

VII. Trabajos de graduación y participación estudiantil

No tiene.

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

8.1 Conclusiones, recomendaciones y limitaciones

8.1.1 Conclusiones

En cuando a las *posturas teóricas que permitan sentar las bases para el posterior análisis de la situación de la educación indígena en el país, y la reforma al subsistema de educación indígena.*

Se hace necesario un intercambio permanente para comprender o por lo menos sintonizar qué es interculturalidad, como se comprende y cómo se puede poner en práctica el concepto, pues es un constructo que merece estudio, la indagación y el contacto con las personas que están dentro de los territorios. Esto va a permitir transformar poco a poco las formas de ver, percibir y comprender, por parte de los diversos actores a partir de enfoques dialógicos y de transformación desde una perspectiva crítica que, sin duda alguna, también la teoría y los hallazgos permiten el intercambio y la aproximación a los otros.

El recorrido teórico refleja que en América Latina es necesaria la educación situada desde las personas que están en el sistema educativo en los territorios indígenas donde se establezca una paridad entre educación y la visión real de estas personas y no solo de la visión “occidental”.

Si bien, es probable que la incursión de la educación permite en algunos casos la movilidad social las tendencias del bilingüismo, para citar un ejemplo, no rescata las cosmogonías y lenguas originarias, dejando en rezago estos patrimonios intangibles para las personas indígenas e implementando el idioma inglés como un elemento base de la educación hegemónica.

El encuadre teórico permitió brindar un escenario de perspectivas latinoamericanas relacionadas con la interculturalidad la cual hace mención a lo heterogéneo que es el continente,

esto no excluye a la diversidad cultural que está transitando en Costa Rica y que también debe de estar considerado cuando se habla de interculturalidad, la cual para efectos del estudio se concentró en las poblaciones indígenas.

Es posible concluir a partir del recorrido teórico desarrollado en la investigación que hay esfuerzos relacionados con la educación intercultural, pero aun faltan esfuerzos para reducir la desigualdad y mejorar los índices de desarrollo humanos que generen bienestar, considerando que la educación, además de ser un derecho humano universal es una necesidad humana dentro de la pirámide de las necesidades que Maslow proporcionó dentro de su teoría. La educación es compleja, más allá de unificar los aprendizajes según las mayorías es necesario generar programas, herramientas que permitan apreciar la diversidad entre poblaciones indígenas y el mestizaje de los países latinoamericanos, nada justifica una educación diferenciada que no sea de calidad y que prime la justicia social.

Bien se indica en la teoría revisada que salta a la luz una serie de conceptos como universalidad, cultura, diversidad cultural, cosmovisión. Todos ellos, con interpretaciones particulares según el país, en cuanto a la cosmovisión se interpela a pensar si es un término para utilizar en los tecnicismos dentro del currículo si esto permite avanzar a una educación intercultural real, dialógica basada en las experiencias educativas.

De los insumos teóricos es importante extraer como conclusión que persiste una invisibilización de la cultura indígena costarricense, así como los hechos violentos y de esclavitud que sufrieron los ancestros, es invisible aun aquellos personajes históricos y tradiciones importantes para estos pueblos que no se rescatan en los textos y que pueden traer arraigo cultural a la población educativa costarricense. Es decir, es un tipo de colonización de saberes desde los

otros que están en el sistema educativo y quienes están en los centros educativos en los territorios indígenas del país.

Es necesario hacer una acotación que, si bien la investigación se enfoca en el decreto del MEP, la posición de la educación superior con respecto de las personas que son admitidas para estudiar es necesario velar por el cumplimiento real de acceso a esta educación acompañada de calidad ambientes de aprendizaje adecuados y equidad, aspectos que no están claramente identificados en la realidad de muchos de los países latinoamericanos. Ofrecer becas, ayudas económicas, residencia a la población indígena, no necesariamente es hablar de interculturalidad y de una educación superior inclusiva. Entonces, es necesario seguir mirando a las instituciones de educación superior como espacios sociales relevantes en nuestro país.

Al diagnosticar la situación actual de la reforma al subsistema de educación indígena y aplicabilidad desde la visión institucional.

Se determina que, en aspectos relacionados el decreto el esfuerzo que hicieron los promotores de la iniciativa es muy bueno y que el espíritu del decreto es oportuno. Aun falta el alcance del mismo para que realmente se cumpla el objetivo de esta política educativa.

Con respecto a los nombramientos del personal docente, debe dar seguimiento y que prevalezca la idoneidad en los puestos docentes, un docente contextualizado que hable la lengua originaria y comparta el conocimiento desde la cosmogonía de ese pueblo indígena.

Se argumenta que hay acciones a partir de la puesta en marcha del decreto y se han realizado esfuerzos, pero falta mucho por desarrollar. En este sentido, tomando como base los diversos medios de comunicación posicionan el tema no como reflexión permanente, sino como espacios de noticias enfocadas más a los aspectos políticos y de toma de decisiones educativas en

general. Existen otros medios como la Revista Conexiones del MEP que publica temas relacionados con la cosmogonía de los pueblos originarios costarricenses. Las publicaciones noticiosas también permiten ver asimetrías; se parte de una perspectiva donde a veces no se consideran las voces de estudiantes, docentes, entre otros actores.

Se determina que las consultas es parte de un proceso para considerar los criterios y opiniones de las personas en los territorios, esto con el fin de lograr acuerdos mediante el diálogo armonioso, que a su vez se espera fuera un diálogo intercultural (actores diversos de los territorios, encargados ministeriales, otros actores) aspectos que se consideraron para la construcción del Decreto N.º 37801-MEP, para la toma de una decisión de Estado.

Partir de otros procesos para decantar en el Decreto N.º 37801-MEP, es imperativo que se realice desde la experiencia de los territorios y esto hace necesaria una relación permanente para eliminar prejuicios, estereotipos e imaginarios que se construyen de los pueblos originarios sin tener un contacto directo con ellos. Esto debe de realizarse de manera permanente, sino las percepciones distorsionadas distan de las realidades de estas poblaciones. Si esto no se realiza de esta manera, tampoco se pueden comprender de otra manera las culturas, las tradiciones, los aspectos sociales. Convivir, compartir, relacionarse es necesario de lo contrario no se puede tomar decisiones a partir del desconocimiento.

Las posiciones de las personas y grupos son de mucha importancia en el contexto de la interculturalidad, porque definen e identifican sobre cuáles valoraciones se ubican a estas comunidades. Ello, por cuanto cada territorio y pueblo permite considerar que hay distintas concepciones de vida, de convivencia, del origen de sus filosofías y prácticas transmitidas por

generaciones. Esto ayuda a construir ciudadanía desde una perspectiva intercultural y en el marco de los derechos humanos.

Los programas y guías están emitidos por población, con formatos genéricos algunas de ellas con vacíos de información y en otras como la Chorotega y Huetar no se logró encontrar recursos. Esto quiere decir que se elaboran bajo un patrón o no tienen esta uniformidad, aspectos que deben de revisarse, porque también puede influir en aspectos propiamente curriculares y pedagógicos.

En cuanto a la información de los Consejos Locales de Educación Indígena (CLEI) estos comités son de consulta obligatoria para todo lo que tenga que ver con educación en pueblos originarios. Es necesario contar con detalles de estos comités para poder brindar asesoría, colaboración, seguimiento. Lograr obtener información resultó complejo, por lo que se obtuvo datos muy concretos o generales.

La experiencia de las personas ante la aplicación de la reforma al subsistema de educación indígena en el caso del personal docente da muestra de opiniones diversas, pero es claro que faltan aspectos que el docente debe asumir e incluir en su proceso de enseñanza y aprendizaje como lo son la cosmovisión, actividades pedagógicas prácticas con docentes conocedores de las costumbres y tradiciones de los pueblos, fomento de la identidad al estudiantado y que permita mantener los legados de las generaciones.

Se concluye que es importante la contextualización del docente, y más docentes propios de los territorios. También se permite evidenciar que en términos de contenidos hay que mejorar los programas. También destaca que es importante fortalecer los derechos de las poblaciones indígenas y el idioma indígena de cada territorio.

Con la aplicación del decreto se concluye que no hay muchos resultados significativos, algunos temas aun les falta mejorar para adaptarse realmente al subsistema intercultural.

En relación con el material de programas y guías de educación indígena es importante rescatar el material de la población Ngöbe con el programa denominado *Cultura Ngöbe- Buglé*, es el único que refleja características como: introducción, apartado teórico, marco jurídico de la educación indígena en Costa Rica, el enfoque curricular (pedagogía crítica, socioconstructivismo holismo y habilidades para la vida), detalla la estrategia didáctica que contiene aspectos evaluativos, el rol de la persona docente y el rol del estudiante, así como los contenidos para I y II ciclos, algo muy importante, competencias lingüísticas tales como la escucha, habla, lectura y escritura. El resto de las guías evidencia en el material didáctico para la población indígena que tiene rasgos de estandarización que comprende un prólogo, justificación que expone la importancia de cada cultura, contenidos para niveles de primaria de primero a sexto, así como los contenidos con aprendizajes esperados e indicadores.

De lo anterior es importante concluir que, hay leves cambios que pueden fomentar transformaciones en los otros materiales para las distintas poblaciones indígenas costarricenses. Es decir, es posible que este tipo de material requiera de una permanente revisión y consulta al personal a cargo de la educación en los territorios originarios. Esto sin duda, implica el análisis curricular y pedagógico de los aprendizajes interculturales.

Aparece como una debilidad los procesos de capacitación en relación con la aplicación de la reforma. Esto tiene también relación con asuntos de voluntad política y construcción de comunidad y el involucramiento y participación más activa de los CLEI. Los Consejos Locales de

Educación Indígena (CLEI) tiene vinculación directa con la educación y la gestión educativa en los territorios indígenas y con de consulta obligatoria.

Las conclusiones relacionadas con *El papel de la reforma al subsistema de educación indígena mediante las experiencias de las personas docentes indígenas*. Destaca que la reforma tiene buenos ojos, el esfuerzo que se hizo es importante, pero que esté elaborada y decretada la política no quiere decir que su aplicación, cumplimiento y efectos positivos se evidencien.

Hay muchos retos y desafíos que se destacan en la investigación, lo cual es un buen aporte para analizarlos cada uno de manera específica y revisar estos resultados a la luz de las propuestas de planes anuales y acciones que debe considerar el Ministerio de Educación Pública. Destacan entre estos retos y desafíos, nombramientos del personal docente, el currículo. Proporcionar instrumentos y formación para aquellos docentes que no son hablantes del idioma, pues de lo contrario se pierde al impartir las clases. Monitorear la implementación del Decreto N.º 37801-MEP. Esto podría convertirse en líneas investigativas para futuros proyectos o para el seguimiento de la temática educativa relacionada con la interculturalidad de Costa Rica y la región centroamericana y latinoamericana. Para citar algunas líneas:

1. Las consultas que se realizan a los CLEIS y la vinculación con la educación intercultural.
2. Seguimiento a la reforma del Decreto del Subsistema de Educación Indígena, N.º 37801-MEP.
3. La vinculación social de otras organizaciones sociales y públicas y la educación intercultural en los territorios indígenas costarricenses.
4. Cosmovisión, cultura y el proyecto educativo en los territorios originarios.

5. La gestión educativa y la formación docente en educación intercultural para primaria y secundaria.
6. Inclusión de temas culturales contextualizados en los contenidos de los programas educativos.

El proceso investigativo pone de manifiesto diversas posturas sobre la reforma, la mayoría deja entre dicho su aplicabilidad, ya que, aunque se hizo el proceso de consulta y cierta divulgación su sensibilización a lo interno de los territorios queda en un nivel muy superficial.

Además, se demostró que existe gran interés en capacitación sobre cómo es la realidad educativa dentro de los territorios indígenas, ya que existe desconocimiento desde las instancias institucionales externas y dentro de las mismas estructuras internas sobre el potencial que tendría la reforma.

Por otra parte, se pone en manifiesto que desde el centralismo se desconoce de aspectos de suma importancia, educativa, curricular y pedagógica que se ajuste a las realidades de los pueblos y territorios, de ello deriva también la forma de evaluar sumativa o formativamente y esto se percibe muy distinto en las instancias del MEP y en los centros educativos de las poblaciones indígenas.

Sumado a que en la mediación didáctica sobre la reforma se pone de manifiesto que el personal docente- administrativo, aún no se logra desarrollar el nexo cultural, vinculando currículo, pedagogía, metodología y dimensión epistémica.

Siendo un ejemplo muy claro, la figura de persona maestra de cultura, desde la instancia oficial se posiciona con un perfil totalmente ajeno a la realidad de las comunidades, ya que las personas maestras de cultura, poseen ritmos, espacios, saberes que son complejos dentro de un

espacio áulico de 4 paredes, incluso con la obligación de la evaluación siendo ajeno a sus propias prácticas.

Así bien, se manifiesta que la reforma tiene un interés importante, pero siempre se cuestiona cómo se operativiza, y cómo se lograría sensibilizar a todos los actores atinentes, en donde el rol de la escuela parece ser más el de una isla dentro de una comunidad que el de un enlace con la comunidad.

Consecuentemente, también se evidenció que la unidad de coordinación de las instancias oficiales para sensibilizar y dar operatividad a la reforma dentro de los territorios se encuentra constituida en el papel, pero no tiene las herramientas para su ejecución, lo que conlleva a que no tenga posibilidades reales de lograr su misión.

Finalmente, se habla de interculturalidad desde las instancias oficiales y locales, pero no se ha logrado vincular dicho elemento central en todo el currículo nacional, por tanto, queda la reflexión hay un gran desconocimiento de muchos sectores sobre la realidad de los pueblos indígenas, ni conocen sus mecanismos, herramientas y respaldo legal internacional.

IX. Recomendaciones:

Se plantea que es de interés desarrollar posterior a este proceso otras investigaciones sobre iniciativas, estrategias que pueden contribuir a fortalecer y potenciar la aplicabilidad de la reforma, es decir, trabajar en procesos en conjunto con los Consejos Locales de Educación Indígena de ciertos territorios indígenas, al tener estos tanta repercusión y posibilidades en torno a la estructura curricular propia de cada territorio.

Además, se recomienda al Instituto de Investigación en Educación, invitar a las personas del Departamento de Educación Intercultural, a integrantes de los CLEIS, y centros educativos para que la comunidad universitaria tenga esta perspectiva de tanto interés y reflexión como lo es la Reforma al Subsistema de Educación Indígena.

Se sugiere desarrollar investigaciones para diseñar de forma conjunta con los actores involucrados CLEIS, DRE, centros educativos guías de aplicabilidad de la reforma, siendo estas mediadas de acuerdo con el contenido cultural de cada territorio y pueblo, lo que pondrá evidenciar los elementos necesarios para poner en discusión y en perspectiva el tema de la educación intercultural como eje del sistema educativo costarricense.

Es necesario y urgente investigar las realidades de otros territorios indígenas en torno a sus CLEIS, ya que en este caso principalmente se basó en territorios del sur del país, y cada realidad es diferente.

Limitaciones:

Este proyecto fue presentado antes de iniciar todo el convulso proceso que ha vivido el país con respecto al Covid-19, lo que derivó atrasos y suspensión del trabajo de campo, las complejidades de acercarse a las diferentes zonas se hicieron imposible, las giras de campo se suspendieron como parte de las disposiciones sanitarias en la Universidad de Costa Rica y el en país, por lo que se hicieron ajustes para continuar con la investigación. Esto provocó atrasos en la marcha del proyecto.

Buscar la información tuvo sus atrasos, pues la investigación estaba en curso, pero el

sistema educativo nacional dio por suspendido el ciclo lectivo, esto provocó no contar con información e insumos para trabajar en el proyecto.

Cronograma

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES		
Actividades	Fecha Inicial	Fecha Final
Construcción de un marco teórico que permita sentar las bases para el posterior análisis de la situación de la educación indígena en el país, y la reforma al subsistema de educación indígena.	15/01/2020	31/10/2020
Identificar los referentes sobre la fundamentación teórica que cimienta la educación indígena en el país	02/05/2020	31/10/2020
Construir de un documento analítico sobre la fundamentación teórica- metodológica de las educación indígena	01/11/2020	15/12/2020
tres entrevistas de profesionales especialistas en el tema de la educación indígena y los asesores nacional de educación indígena del MEP	15/01/2021	30/04/2021
documento analítico (marco teórico analítico) sobre los propósitos reforma al subsistema de educación indígena	01/05/2021	20/06/2021
Mapeo de las acciones (espacio y tiempo) realizadas por el MEP para fortalecer la aplicación de la reforma al subsistema de educación indígena	01/06/2021	30/06/2021
Una matriz que permita establecer el propósito, territorio, y resultados de las acciones realizadas por el MEP para la aplicación de aplicación de la reforma al subsistema de educación indígena	03/06/2021	30/06/2021
Identificación y selección de los territorios indígenas de acuerdo con el criterio de mayor avance y menor avance de la reforma al reforma al subsistema de educación indígena	01/07/2021	31/07/2021
Al menos una entrevista con la encargada de la dirección de educación indígena del MEP	01/08/2021	30/09/2021
Síntesis de los resultados de los talleres FODA de la reforma al reforma al subsistema de educación indígena.	01/09/2021	31/12/2021
Talleres con personas docentes indígenas sobre los retos y fortalezas de la reforma al reforma al subsistema de educación indígena donde se cuente con personas del territorio con mayor avance y el de menor avance	01/09/2021	30/11/2021
Construcción de dos documentos para realizar la devolución a los participantes del proyecto.	01/11/2021	31/12/2021

IX. Informe financiero

PERIODO 2021				
PARTIDA	ASIGNADO	AMPLIACIONES	DISMINUCIONES	EGRESOS
1030300 - Impresión, encuadernación y otros	30.000,00	0,00	0,00	29.988,00
1050200 - Viáticos dentro del país	170.000,00	0,00	0,00	0,00
2990105 - Útiles y materiales de computación	100.000,00	0,00	0,00	99.961,55
2990300 - Productos de papel, cartón e impresos	15.000,00	0,00	0,00	14.675,75
6020202 - Becas horas asistente;	716.940,00	2.228,20	20.794,17	698.374,03
Total	1.031.940,00	2.228,20	20.794,17	842.999,33

X. Referencias

- Álvarez, C. (2015). *Hacia un modelo intra e intercultural y transdisciplinar de la educación-II Congreso Educación Colombia 2015*.
<http://educacionyeconomiasocial.ning.com/forum/topics/hacia-un-modelo-intra-e-intercultural-y-transdisciplinar-de-la?commentId=6097134%3AComment%3A127507>
- Ander-Egg, E. (1982). *Técnicas de Investigación Social*. Humanita
- Arguedas I. (2018). *La educación primaria desde la visión de la comunidad de Palmera de Carrandí, Matina, Limón, Costa Rica* / Irene Lucía Arguedas Cordero. TFG-UCR
- Azofeifa, M. (2020). Asamblea de Consulta Nacional Indígena.
<https://www.mep.go.cr/noticias/asamblea-consulta-nacional-indigena-declara-abierto-proceso-dialogo-permanente>
- Baltodano, M. (2013). *Diagnóstico de situación de las comunidades indígena: fase de contextualización: Direcciones Regionales de Educación Coto, Grande de Térraba, Turrialba y Sulá*. UCR.
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México*. Tesis doctoral Ciencia Social, con especialidad en Sociología. université Sorbonne Nouvelle – Paris III.
http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf
- Barrantes, R. (2014). *Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. EUNED.
- Barrantes, P. (2017). *Factores socioculturales que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la población infantil de 5 a 6 años del territorio Indígena de Boruca, del Circuito II de la Dirección Regional Grande del Térraba y la Zona del Casco Central de Limón, Circuito 01 de la Dirección Regional de Limón, en el año 2016*. TFG

- Barriga, R. (octubre-diciembre 2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13(39), 1229-1254.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n39/v13n39a9.pdf>
- Barrios, B. (2005). *La contextualización del currículum en instituciones educativas de la región indígena de Talamanca y el fortalecimiento del Bribri como lengua materna en I y II ciclos*. TFG-UCR.
- Beluche, V. (2017). Educación para el buen vivir : saberes y sentires del pueblo Ngäbe y otro proceso sobre Cosmovisiones, educación y buen vivir en comunidades indígenas Ngäbe de Costa Rica. BCMA - UCR
- Campos, A y González, M. (2015). Costa Rica: pueblos indígenas y reconquista educativa. *Revista Temas de educación*. 21(2) 327-346.
<http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/download/680/795/>
- Carranza, A. (2020). Proceso Cosmogonía indígena https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2revistaconexiones2020_a6.pdf
- Chiodi, F. (1991). La Educación Indígena en América Latina. *Cultura-Hombre-Sociedad*, 1, 317-358.
- Cenare, Revista Pueblos Indígenas: <https://www.cenarec.go.cr/index.php/servicios-en-linea/publicaciones/documentos/send/14-revistas/229-revista-cenarec-territorios-indigenas>
- Comboni, S, Juárez, J. M. (2001) Diversidad cultural, educación y democracia: etapas en la construcción de la educación indígena en América Latina. *Educação y Sociedade*. 22(75). 235-274.
- Defensoría de los Habitantes. (2016). Costa Rica mantiene desafío de fortalecer educación indígena. Comunicado de prensa.
<http://www.dhr.go.cr/prensa/comunicados/2016/agosto/9996.boletin-diapueblosindigenas.pdf>

- Del Carpio, K. B. (2018). La educación y la escuela: herramientas de esperanza. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 41-50.
- Didou-Aupetit. (2013). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11, 88-99.
- Durán, P. (1988). Tendencias de educación indígena en Latinoamérica. *Cultura-Hombre-Sociedad*, 1, 359-388.
- Fernández de C., María E., y Magro R., Marcela, y Meza Ch., Mildred (marzo 2005). ¿Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena? *Investigación y Postgrado*, 20 (1), 207-242. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65820108>
- Fajardo Salinas, D. M. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 9:2, 15-28.
- Gaete, M. (2011). *Educación pública, viabilidad cultural y opiniones de los estudiantes y docentes de un liceo público indígena ¿es posible la educación indígena?* TFG-UCR
- Gallegos Cázares, L., Flores Camacho, F. y Calderón Canales, E. (2020). The co-existence of cultural and school science models in indigenous Mexican teachers: the mixing colors case. *Cultural Studies of Science Education*, 15, 211-239.
- Gavarrete, M. (2015). Etnomatemáticas indígenas y formación docente: una experiencia en Costa Rica a través del modelo MOCEMEI. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(2), 136-176. <http://www.redalyc.org/pdf/2740/274041586007.pdf>
- Guevara, F.; Ovares, S. (enero-junio 2015). Dialogando sobre pertenencia étnica con docentes bribris y cabécares de Talamanca: experiencias del trabajo colaborativo. *Revista Cuadernos INTER.C.A.MBIO sobre Centroamérica y el Caribe*, 12(1), pp-53-69. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/download/17716/19465>

- Guevara, M. y Vargas, J. (2000) *Perfil de los pueblos indígenas en Costa Rica*. Informe final. <http://www.territorioscentroamericanos.org/redesar/Sociedades%20Rurales/Pueblos%20ind%C3%ADgenas%20de%20Costa%20Rica.pdf> Recuperado el 13 de setiembre del 2012
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. Education.
- Herrera, R, Vargas, M y Jiménez, E. (2011). La identidad del docente de educación indígena y la práctica educativa intercultural de los profesores de la escuela normal indígena de Michoacán (ENIM). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1942.pdf
- IDHH. (2007) Convenio No 169 de la organización internacional del trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes- Conversemos sobre su aplicación para lograr cambios. San José, Costa Rica.
- La Nación. (2019) Proyecto busca enamorar a niñas indígenas de la ciencia y así luchar contra cambio climático <https://www.nacion.com/ciencia/medio-ambiente/proyecto-busca-enamorar-a-ninas-indigenas-de-la/TNH5OMNZ2NFHNHT6CLB73ONZZY/story/>
- López, G. (2013). *ión étnica en el contexto educativo de las y los jóvenes indígenas de las comunidades de Amubri, Shiroles y Sepecue del cantón de Talamanca*. Limón-Costa Rica.
- Madrigal, I. (2019). *Análisis de las causas que influyen en la transculturación y pérdida de identidad cultural que repercuten en el estudiantado del Liceo Académico de Boruca, durante el primer semestre*. TFG
- Martínez, A. (julio - diciembre 2017). Dependiendo de cómo sea la pregunta”. Notas sobre “profes indígenas” y educación intercultural. Revista Interamericana de Educación de Adultos. 39(2), 44-62. <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2017-2/mirador3.pdf>

- Murillo, J. (2017). *Exclusión simbólica-cultural y resistencia indígena ante la educación no formal: El caso del Liceo de Térraba*. (Tesis) de Licenciatura Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica.
- Mancinelli, G. (2017). Jóvenes, universitarios y wichí. *Desacatos*, (55), 202-207. <https://search-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/docview/1952033019?accountid=28692>
- MEP. (2013). Decreto Ejecutivo No 37801-MEP: Reforma del Subsistema de Educación Indígena. https://www.uned.ac.cr/ece/images/noticias/decreto37801educacion_indigena_MEP.pdf
- MEP. (2020). *Consulta indígena*. <http://www.consultaindigena.go.cr/consultas-costarica/#consultamep>
- MEP. (2020). (junio 2020). Revista *Conexiones* <https://www.mep.go.cr/educatico/revista-conexiones-2-edicion-2020>
- MEP. (2020). *Consulta con 27 Direcciones Regionales del Educación del país y los Consejos Locales de Educación Indígena (CLEI)*. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-pone-consideracion-direcciones-regionales-grupos-consultivos-posibles-escenarios-regres>
- MEP. (2013). Decreto Ejecutivo No 37801-MEP: Reforma del Subsistema de Educación Indígena. https://www.uned.ac.cr/ece/images/noticias/decreto37801educacion_indigena_MEP.pdf
- MEP. (2019). *Guía de cultura Grande de Térraba Bribri*: http://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/cultura_bribri-gdt.pdf
- MEP. *Guía de cultura Sulá Bribri*: http://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/cultura_bribri-sula.pdf
- MEP. *Guía de lengua Grande de Térraba Bribri*. http://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/lengua_bribri-gdt.pdf
- MEP. *Guía de lengua Sulá Bribri*: http://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/lengua_bribri-sula.pdf

MEP. *Guía de cultura boruca:*

http://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/cultura_boruca.pdf

MEP. Guía de cultura Térraba:

http://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/cultura_terraba.pdf

MEP. (2019). *Guía del programa de cultura Grande de Térraba Cabécar:*

http://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/cultura_cabecar-gdt.pdf

MEP. (2019). *Guía de lengua Grande de Térraba Cabécar:*

http://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/lengua_cabecar-gdt.pdf

MEP. Guía de lengua Sulá Cabécar:

http://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/lengua_cabecar-sula.pdf

MEP. Programa de estudios lengua Boruca:

https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/lengua_boruca_1y2ciclos.pdf

MEP. Programa de estudios del idioma Ngäbere.

<http://mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/ngabere-IyIIciclos.pdf>

MEP. Programa de estudios cultura ngabe-buglé:

<http://mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/ngabe-bugle-IyIIciclos.pdf>

OIT. (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---rolima/documents/publication/wcms_345065.pdf

- ONU. (2016). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. http://www.hn.undp.org/content/dam/honduras/docs/publicaciones/pnud_hn_Version%20amigable%20%20%20Declaracion%20de%20los%20DDHH%20sobre%20los%20pueblos%20indigenas.pdf
- Pinto, P. M., Fernández, Y., y Cabezas, N. G. (2020). Educación intercultural en el proceso de humanización de estudiantes universitarios: influencias en el rendimiento académico. *Interciencia*, 45(4), 201-208. <https://search-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/docview/2403311137?accountid=28692>
- Picado, Nitzi. (2020). *Estudiantes de territorios indígenas de Rey Curré reciben donación para atender la pandemia Covid-19*. <https://www.mep.go.cr/noticias/estudiantes-territorios-indigenas-rey-curre-reciben-donacion-atender-pandemia-covid-19>
- Quesada- García, D. (2016). *Derechos Humanos. Hacia una propuesta de descolonización a partir de las acciones y experiencias de movimientos sociales. Un ejercicio de Sociología de las Ausencias y Sociología de las Emergencias, desde el Frente Nacional de Pueblos Indígenas en su propuesta de construcción y promoción de Derechos Humanos*. Tesis de licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional.
- Quesada-García, D. (2019). La posición del Frente Nacional de Pueblos Indígenas en Costa Rica en torno a la construcción de derechos humanos: un análisis desde la sociología de las ausencias y de las emergencias. *Revista Ciencias Sociales* 16 (4), 37-58. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/36560>
- Quesada- García, D. (2019). *Experiencias educativas sobre la mediación pedagógica del personal docente indígena en torno a la aplicación y consolidación de la reforma del subsistema de educación indígena dentro del territorio indígena de Quitirrisí, durante el I y II Semestre del año 2019*. Tesis Licenciatura en Docencia UNED.
- Rojas, R. (2019). *El concepto de memoria en la educación formal indígena: propuesta metodológica de talleres para reflexionar el concepto de memoria, con estudiantes de la*

Regional Grande de Térraba, por medio de metodologías artísticas de investigación / Rubén Ortiz Rojas. BCMA - UCR

Santos, J. Piovezana, L. Narsizo, A. (Jan-abr 2018). Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang. *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*, 90(251), pp. 189-204. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3423>

Vera, J. R. M., y Llorca, F. J. M. (2020). La narrativa del colonizador: La América precolombina, un contenido 'invisible' en los libros de texto españoles. *Izquierdas*, (49), 341-351. Recuperado de: <https://search-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/docview/2244076807?accountid=28692>

Viquez, R, y Murillo, J. (2017). *Propuesta de gestión de espacios educativos alternativos para encuentros y vivencias de saberes bröran elaborada participativamente con niñas, niños jóvenes y personas adultas indígenas del Territorio Indígena Térraba*. TFG.

Noticias

A diario. (2020). Impulso a la educación de indígenas y personas de escasos recursos es clave para que salgan de la pobreza <https://adiariocr.com/opinion/impulso-a-la-educacion-de-indigenas-y-personas-de-escasos-recursos-es-clave-para-que-salgan-de-la-pobreza/>

AMP. (2020). Entregarán paquetes de útiles escolares a 198 mil estudiantes para curso lectivo 2021 <https://amprensa.com/2020/12/entregaran-paquetes-de-utiles-escolares-a-198-mil-estudiantes-para-curso-lectivo-2021/>

CRHOY (2020). Declaran diálogo permanente con pueblos indígenas para mejorar calidad educativa <https://www.crhoy.com/nacionales/declaran-dialogo-permanente-con-pueblos-indigenas-para-mejorar-calidad-educativa/>

- CRHOY. (2020). Educación indígena con rezago en calidad y métodos de enseñanza <https://www.crhoy.com/nacionales/educacion-indigena-con-rezago-en-calidad-y-metodos-de-ensenanza/>
- CRHOY. (2020). Estrategias en educación especial y territorios indígenas deben ser accesibles <https://www.crhoy.com/nacionales/estrategias-en-educacion-especial-y-territorios-indigenas-deben-ser-accesibles/>
- Delfino. (2020). Lo que no se dice de los procesos de admisión <https://delfino.cr/2020/11/lo-que-no-se-dice-de-los-procesos-de-admision>
- Delfino. (2020). Más de la mitad de nuevos admitidos en el TEC proviene de zonas fuera del gam <https://delfino.cr/2020/11/mas-de-la-mitad-de-nuevos-admitidos-en-el-tec-proviene-de-zonas-fuera-del-gam>
- El mundo. (2020). Reabrió Museo Comunitario Yimba Cájc en la Comunidad Indígena de Rey Curré <https://www.elmundo.cr/costa-rica/reabrio-museo-comunitario-yimba-cajc-en-la-comunidad-indigena-de-rey-curre/>
- El mundo. (2020). Defensoría: Conectividad en territorios indígenas amplía brecha educativa <https://www.elmundo.cr/costa-rica/defensoria-conectividad-en-territorios-indigenas-amplia-brecha-educativa/>
- El mundo. (2020). Los pueblos indígenas en Costa Rica, viven, existen y resisten <https://www.elmundo.cr/opinion/los-pueblos-indigenas-en-costa-rica-viven-existen-y-resisten/>
- El mundo. (2020). Apoyo a estudiantes indígenas, con discapacidad y sin acceso a Internet en la mira de la Defensoría <https://www.elmundo.cr/costa-rica/apoyo-a-estudiantes-indigenas-con-discapacidad-y-sin-acceso-a-internet-en-la-mira-de-la-defensoria/>
- El mundo. (2020). Indígenas podrán asistir a preescolar utilizando vestido tradicional <https://www.elmundo.cr/costa-rica/indigenas-podran-asistir-a-preescolar-utilizando-vestido-tradicional/>

- El País. (2020). Costa Rica: Pueblos indígenas del sur reciben atención especial durante pandemia
<https://www.elpais.cr/2020/06/26/costa-rica-pueblos-indigenas-del-sur-reciben-atencion-especial-durante-pandemia/>
- El país. (2019) Educar a los indígenas en su propia lengua
https://elpais.com/internacional/2019/08/09/america/1565365489_176050.html
- France 24. (2020). La vuelta al mundo: millones de niños indígenas están privados de la educación
<https://www.france24.com/es/20200924-la-vuelta-al-mundo-educacion-pandemia-peru-bolivia-mexico>
- La República. (2020). Catalina Crespo exige cuentas al MEP por el 80% de indígenas que no tienen acceso a computadoras e internet
<https://www.larepublica.net/noticia/catalina-crespo-exige-cuentas-al-mep-por-el-80-de-indigenas-que-no-tienen-acceso-a-computadoras-e-internet>
- MEP. (2020). MEP continúa comprometido con la educación en las zonas indígenas
<https://crc891.com/mep-continua-comprometido-con-la-educacion-en-las-zonas-indigenas/>
- Semanario. (2018) La educación y los hijos de la madre tierra
<https://semanariouniversidad.com/suplementos/la-educacion-y-los-hijos-de-la-madre-tierra/>
- Semanario. (2020). Señores decanos, ¿acaso existe una universidad intercultural en Costa Rica?
<https://semanariouniversidad.com/opinion/senores-decanos-acaso-existe-una-universidad-intercultural-en-costa-rica/>
- Semanario. (2020). Desconexión digital agudiza exclusión educativa en Centroamérica
<https://semanariouniversidad.com/pais/desconexion-digital-agudiza-exclusion-educativa-en-centroamerica/>
- Semanario. (2020). Indígenas: una población en el olvido
<https://semanariouniversidad.com/suplementos/indigenas-una-poblacion-en-el-olvido>

- TEC. (2020). Consejo Institucional solicita al Gobierno, reforzar la protección a los pueblos indígenas <https://www.tec.ac.cr/hoyeneltec/2020/10/02/consejo-institucional-solicita-gobierno-reforzar-proteccion-pueblos-indigenas>
- TEC. (2020). Estudiantes de Chirripó de Turrialba cuentan con mejores condiciones en educación, gracias al apoyo del TEC <https://www.tec.ac.cr/hoyeneltec/2020/11/09/estudiantes-chirripo-turrialba-cuentan-mejores-condiciones-educacion-gracias-apoyo-tec>
- UNA. (2020). UNA reafirma su compromiso con los pueblos indígenas <https://www.periodicomensaje.com/educacion/5354-una-reafirma-su-compromiso-con-los-pueblos-indigenas>
- La República. (2017) Hoy se celebró el I Consejo Consecutivo Nacional de la Educación Indígena <https://www.larepublica.net/noticia/hoy-se-celebro-el-i-consejo-consecutivo-nacional-de-la-educacion-indigena>

Documentos de consulta para la elaboración del cuadro temático

Camacho L., Watson H., Gonzaga, W. (2009). *Caracterización de las escuelas unidocentes en los cantones de Turrialba y Paraíso. Una propuesta para fortalecer su desarrollo educativo.*

Camacho L., Watson H. (2011). *Mirando nuestra educación: propuesta de lineamientos metodológicos con pertinencia cultural para las escuelas cabécares de Chirripó.*

Camacho L., Watson H. (2011). *Una mirada a la educación de la comunidad cabécar de Chirripó, desde la perspectiva de diferentes actores sociales.*

Camacho L., Watson H. (2012). *Construyendo los procesos educativos culturalmente pertinentes desde el nivel inicial de las escuelas indígenas de Chirripó.*

Camacho L., Watson H. (2012). *Estrategias de mediación docente para trabajar un currículum con pertinencia cultural en el nivel de las escuelas indígenas cabécares del distrito de Chirripó, Turrialba.*

Camacho L., Watson H. (2014). *Acercamiento al proceso de socialización de la población infantil cabécar de Chirripó.*

Camacho L., Watson H. (2016). *Familia Cabécar: estructura y funcionalidad, su incidencia en la promoción de la participación familiar en las escuelas cabécares de Chirripó.*

Camacho L., Watson H. (2016). *Lineamientos metodológicos para fortalecer la relación hogar-escuela y su contextualización, de parte del sector docente que trabaja con grupos étnicos indígenas: el caso de la población Cabécar de Chirripó.*

Camacho L., Watson H., Cordero, T. y Páez, W. (2018). *Universidad y educación indígena: perspectivas, investigaciones y discusiones.*

Gutiérrez M., Camacho, L., Trejos, J. Y Watson, H. (2021). *Culturas pedagógicas de docentes indígenas cabécares. Una mirada a su trabajo aúlico.*

Camacho L., Watson H. (2012). *Insumos pedagógicos para generar procesos educativos culturalmente pertinentes, en la educación inicial de las escuelas indígenas Cabécares de Chirripó.*

XI. Aspectos éticos



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

02021600-INSTITUTO DE INV. EN
EDUCACION

FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”

Título del proyecto

Análisis de la reforma al subsistema de educación indígena (Decreto No 37801-MEP), mediante las experiencias de las personas docentes indígenas dentro de los territorios: una mirada desde la interculturalidad crítica

Código (o número) de proyecto: Pry01-110-2020

Nombre de el/la investigador/a principal: MARIANELA GONZALEZ ZUÑIGA

Nombre del/la participante: _____

Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono _____

Correo electrónico _____

Contacto mediante otra persona _____

A. PROPÓSITO DEL PROYECTO

Este proyecto consiste en una investigación de carácter teórico-práctico, acerca de las implicaciones de la reforma al subsistema de educación indígena (Decreto Ejecutivo No 37801-MEP), mediante las experiencias de las personas docentes indígenas, consejo de mayores y otros actores involucrados en el proceso. Para: a) comprender teóricamente por medio de información

documental, la trayectoria de la reforma, la situación de la educación indígena, para proseguir con b) Analizar desde las experiencias y percepción de los actores sobre la aplicación de la reforma al subsistema de educación indígena, con el fin de evidenciar los retos, tensiones, y fortalezas, relacionadas con el cumplimiento o no de los objetivos que el decreto plantea en su forma operativa.

La investigación a la reforma es importante porque permite evidenciar aquellos elementos necesarios para poner en discusión y en perspectiva el tema de la educación intercultural y como un tema educativo como este debe considerarse de manera permanente en la discusión dentro de la instancia institucional (MEP) como los posibles aportes que brinde la Universidad de Costa Rica, por medio del INIE.

Es importante aclarar que en la investigación la participación es mediante interacción con los actores para conversar a partir de los instrumentos de recolección de la información. En el caso de requerir la asistencia al taller, tal como se expresa que sería una herramienta metodológica para recuperar información, podrían ser participantes los docentes de educación indígena, principalmente.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?

La investigación pretende realizar entrevistas o reuniones por lo menos una reunión con una duración de 1 a 2 horas en promedio. Los temas que se pueden abordar estarán relacionados concretamente con el Decreto Ejecutivo de marras, así como cualquier otra información que las personas invitadas a participar en el proceso de la educación indígena quieran y puedan suministrar que sean relevantes para la temática. En ocasiones es importante contar con el apoyo de una grabadora, por lo que será importante que usted considere que será grabada su voz para efectos únicamente de transcripción. Luego de cumplir con el proceso de recuperación de la información por medio de la grabación, los archivos se descartarán por medio del borrado de archivos del aparato electrónico que se utilice para tal fin. Con los resultados de la investigación, se preparará al menos un artículo, además, se propone lograr un primer acercamiento o insumo, que permita en posteriores investigaciones plantear iniciativas (guías) que contribuyan a fortalecer la aplicabilidad de la reforma.

Los objetivos del proyecto buscan que los resultados y las evidencias teoría- empíricas, pueden ser usados como información de pertinencia para las autoridades educativas del país y que, además, sirva como un análisis sobre la misma reforma, siendo un tema de gran interés para el accionar de la universidad, aunado a que, ya hay aproximación del equipo investigador sobre experiencias con personas indígenas.

C. BENEFICIOS

Cabe destacar que en esta investigación no existe ningún beneficio producto de la investigación, es una colaboración personal para profundizar sobre el tema que se encuentra en desarrollo.

Además, se realizará una devolución de los resultados a las personas participantes.

D. VOLUNTARIEDAD

La participación en esta investigación es voluntaria y que usted puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin ser castigado (a) por su retiro o falta de participación.

E. CONFIDENCIALIDAD

La Universidad de Costa Rica y su Comité Ético Institucional solicita a todas aquellas personas que realizan investigación con personas que debe establecer un protocolo en el cual se solicite el permiso para que usted pueda participar como parte de esta investigación. A este documento se le conoce como el Consentimiento Informado que tiene como función salvaguardar la identidad y la integridad de todo aquello que considere expresar o no. Ello en función de la salvaguarda de la información que es confidencial. Este documento no genera ningún derecho legal por firmarlo. Si acepta la participación, usted deberá firmar en el espacio solicitado en cada una de las páginas que así lo requiera. Además, acompañará a este documento la firma de una persona testigo firmante, la cual debe de ser mayor de edad, imparcial, quien podría ser un familiar, seleccionado por el participante o su representante legal, sin nexo con el equipo de investigación, El testigo debe ser una persona con capacidad suficiente para entender los alcances de su actuación, éste no tendrá acceso a la información confidencial del participante, ni estará presente cuando ésta se analice.

El documento en original será conservado por el equipo de investigación y se entregará una copia a cada persona que participe. Además, será archivado el original en el respectivo expediente del proyecto

H. INFORMACIÓN

Antes de dar su autorización debe hablar con él o la profesional responsable de la investigación o sus colaboradores sobre este estudio y ellos deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas acerca del estudio y de sus derechos. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a Marianela González Zúñiga. Teléfono de la Recepción del INIE 2511 1412, así como a David Quesada García al mismo número telefónico de la investigadora principal en el horario (miércoles y viernes entre las 8 horas a las 14horas) Además, puede consultar sobre los derechos de los sujetos participantes en proyectos de investigación al Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud (CONIS), teléfonos 2257-7821 extensión 119, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica **a los teléfonos 2511-4201, 2511-1398**, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

Usted No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

Usted recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

Consentimiento Informado

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

***Este documento debe de ser autorizado en todas las hojas mediante la firma, (o en su defecto con la huella digital), de la persona que será participante o de su representante legal.**

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la testigo

Lugar, fecha y hora

Versión junio 2017

Formulario aprobado en sesión ordinaria N° 63 del Comité Ético Científico, realizada el 07 de junio del 2017.