

Atisbos para la pertinencia cultural: El saber pedagógico de un docente indígena cabécar

Glimmers for Cultural Relevance: The Pedagogical Knowledge of an Indigenous Cabécar Teacher

Marielos Vargas Morales

Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica

E-mail: maryvamo39@gmail.com

Jorge León Sánchez

Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica

E-mail: jleon@una.cr

Gerardo Villanueva Zúñiga

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

E-mail: ga2508@yahoo.com

Recibido: 31/03/2017 – Aceito: 24/05/2017

Resumen

La educación indígena se constituye en una prioridad de ser atendida en la educación superior, por ello, se orientan esfuerzos que realimenten las propuestas educativas inclusivas: que asuman la diversidad cultural y generen procesos de aprendizaje de calidad, a la vez, promuevan la reivindicación del derecho a una educación culturalmente pertinente para las poblaciones indígenas. Es por ello que el artículo expone el análisis de la práctica pedagógica de un docente indígena cabécar, que devela elementos y aspectos culturales que se constituyen en insumos valiosos de ser considerados en las propuestas de formación docente. La investigación se efectuó en la comunidad educativa de Sharabata, que forma parte del territorio indígena Cabécar de Alto Chirripó, ubicado en la provincia de Cartago del país centroamericano de Costa Rica. Se realizó como un estudio de caso. Los resultados obtenidos se constituyen en contenido curricular que responden a las necesidades y características socioculturales, lingüísticas y naturales de la cultura cabécar. La investigación rescata la oralidad y el valor de la palabra, el aprendizaje por imitación, la cosmovisión como herencia cultural, así como la importancia de reconocer la lengua materna de los pueblos originarios. Se advierte que aunque en el discurso se maneje el desplazamiento cultural, aún persisten prácticas y rituales que deben ser reconocidos y valorados en la escuela por las poblaciones jóvenes, para que la cultura como herencia ancestral se prolongue; y es en estas situaciones

donde la educación debe hacerse presente en la lucha por el respeto, la inclusión y fortalecimiento de las culturas originarias. En ese sentido, para el logro de la pertinencia cultural, el proceso de construcción de conocimiento con las y los niños debe insertarse en su contexto histórico, social y cultural, por lo que el conocimiento, vivencia y práctica de la cosmovisión Cabécar es trascendental. Como parte de la pertinencia cultural, se reconoce el respeto y valoración por el saber cultural que todo niño o niña posee, de manera que el nuevo conocimiento no sea conflictivo o anule lo que ya aprendió como herencia cultural, sino que lo amplíe o complemente.

Palabras claves: Educación Rural Indígena (pertinencia cultural - curricular), cultura Cabécar, contexto indígena, inclusión, saber pedagógico, estrategias pedagógicas para el contexto indígena.

Abstract

Indigenous education is becoming a priority to be dealt with in Higher Education. Therefore, efforts are oriented towards newly nourishing inclusive proposals for education; for them to take cultural diversity on and generate quality learning processes while also promoting the vindication of the right towards a culturally-relevant education for indigenous populations. Hence, the article sets forth an analysis of the pedagogical practice by an indigenous cabécar teacher, which unveils elements and cultural aspects that constitute valuable input to be considered in teacher education proposals. This research took place in the educative community of Sharabata, which is part of the High Chirripó Cabécar Indigenous Territory, which in turn is located in the province of Cartago in the Central American country of Costa Rica. The current research was conducted as a case study. Obtained results now create curricular content that responds to socio-cultural, linguistic and natural needs and characteristics of the cabécar culture. The present research recovers oral communication and the value of words, of learning by imitation, cosmovision as cultural heritage and the importance of recognizing mother languages in originary populations. It is forewarned that, though handled under the discourse of cultural displacement, practical and ritualistic practices still persist, all of which must be acknowledged and valued in school by young people in order for culture as ancestral heritage to be prolonged. It is given the mentioned situations where education must be made present; as a fight towards respect, inclusion and the strengthening of originary cultures. In that sense and in order to achieve cultural relevance, the process of the construction of knowledge with children must be inserted in its historical, social and cultural context, for which knowledge, experience and the practice of cabécar

cosmovision is transcendental. As part of cultural relevance, respect and value are recognized in regards to the cultural knowledge that every boy or girl possesses, so that new knowledge is not conflictive or overwriting of that which has already been learned as cultural heritage. Instead, such knowledge is only amplified or complemented.

Keywords: Rural Indigenous Education (curricular - cultural relevance), cabécar culture, indigenous context, inclusion, pedagogical knowledge, pedagogical strategies for the indigenous context.

1. Introducción

Este artículo es el resultado de una investigación que se realiza en el marco del Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar (CONARE, 2013), oferta bajo la coordinación de la Comisión Interinstitucional de Educación Indígena, Siwá Pákö; constituida para ejecutar el plan de estudios y todo el accionar logístico, administrativo y académico que este implica.

La Comisión Siwá Pákö está conformada por representantes de la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. Esta Comisión está adscrita al Consejo Nacional de Rectores (CONARE). Una acción sustantiva de esta Comisión, es la búsqueda de insumos que permitan el fortalecimiento de la oferta curricular, particularmente la cultura cabécar. En ese sentido, se formuló el proyecto de investigación “Reconstruyendo el saber pedagógico de un docente indígena Cabécar: un estudio de caso desde la pertinencia cultural” (CONARE, 2014, p.1) cuyo propósito era reconstruir el saber pedagógico que posee un docente indígena Cabécar para promover la pertinencia cultural, que permita el logro de una escuela inclusiva.

Para tal efecto, se planteó un estudio de caso, por el abordaje amplio, profundo, riguroso que implica este método de investigación. De esta manera, el proceso de investigación se desarrolló en Sharabata, una comunidad indígena cabécar, proceso que se propuso una ruta metodológica que permitiera: identificar las características más relevantes de la práctica pedagógica de un docente cabécar seleccionado, que se ha destacado por su práctica pedagógica innovadora; y se visualiza como potencial curricular para que otras y otros educadores valoren como escenario pedagógico; así como determinar los principios pedagógicos que sustentan esta labor, y con base en ello; describir las estrategias pedagógicas utilizadas para concretar una educación con pertinencia cultural. Mediante este accionar y su socialización en diversos espacios del sistema educativo costarricense, en escenarios

pedagógicos y académicos, se espera que la investigación contribuya en el logro de una escuela inclusiva (León, 2015).

2. Marco contextual¹

Costa Rica es un país que cuenta con 4 301 712 de habitantes, de estos, 104 143 personas son indígenas, lo que representa un 2,4 por ciento de la población costarricense (Censo 2011, p. 34). Si bien es una población minoritaria, en ella se identifican 8 culturas indígenas que están distribuidos en 24 territorios. Estos pueblos indígenas son: bribris, noves, huetares, bruncas, teribes, cabécares, chorotegas y malecus.

En el caso que nos ocupa, de acuerdo con Guevara (2011), los cabécares se localizan en puntos diversos del país, en concreto, en Talamanca y en la zona Sur. Según la ubicación este antropólogo describe aspectos que los identifican:

- Los territorios de Ujarrás (Buenos Aires, Puntarenas) y China Quichá (Pérez Zeledón, San José), conservan también la lengua y algunas costumbres y tradiciones de su pueblo. (p. 25).
- En el territorio Talamanca Cabécar (provincia de Limón) se conservan las tradiciones, el sistema clánico, prácticas tradicionales como la medicina y mantienen todavía la lengua, aunque está en desplazamiento (p. 45).
- En Cabécar-La Estrella (Limón), se encuentran los territorios Taynín y Telire, que mantienen su territorio e idioma, hechos trascendentales para el mantenimiento de las creencias, costumbres y prácticas tradicionales (p. 46).
- En la región Cabécar de Chirripó se encuentran los territorios de Alto Chirripó, Bajo Chirripó y Nairi Awari. De estos se rescata que conservan las tradiciones, el sistema clánico, la lengua y las organizaciones autóctonas (p.47)

Los Cabécares son una cultura que ancestralmente tiene una forma de organización que es altamente valorada como parte de su identidad. Se constituye por clanes que han perdurado como parte de la dinámica social y la forma de autogobernarse. De acuerdo con Guevara y Ovares (2015):

La organización social por medio de clanes, constituye una parte muy importante de su identidad. La organización clánica introduce una serie de elementos de las sociedades bribris y cabécares: hay una relación entre el clan y los cargos tradicionales que un individuo puede

¹ El marco contextual, que se expone es uno de los productos de la investigación.

desarrollar (p. 64).

Los nombres que la cultura cabécar asigna a los clanes, están relacionados directamente con la naturaleza, lo que refleja parte de su cosmovisión; donde el vínculo entre el ser humano y la naturaleza tiene una visión de horizontalidad, de relacionalidad e igualdad. Ejemplo de ello, en la tabla 1, se enuncian algunos términos en cabécar donde se advierte que se asumen nombres de plantas y animales para identificar los clanes.

Tabla 1: Clanes de la cultura indígena cabécar relacionados con plantas y animales

| Clan Cabécar | Nombre en Español (Animales) | Clan Cabécar | Nombre en Español (Plantas) |
|----------------------|---|-----------------------|--|
| Käbëkiru | Pájaro Quetzal | Tsiruruwak | Cacao |
| Kjos | Abeja y roble | Kjolpanewak | Guarumo |
| Tuarik | Pájaro cacique | Jamo kläwak | Aguacate |
| Dukëibäwak | Pájaro jilguero | Tuaripawak | Planta Surtua |
| kaltsalatsala | Gusano | Kabek | Árbol |
| Täkäbi | Gavilán | Bolo batakawak | Árbol de poro |
| Ñalkiro | Gusano de guayaba | | |
| Katsuibawak | Chukuyo | | |
| Kabekirrowak | Serpiente | | |

Nota: Elaborado a partir de Chalampunte (2012 p.33)

Además de los clanes expuestos en la tabla 1, están los “Julabulu”, que significa “mano poderosa” y “Koktu” que significa “Clan para ser cacique”. Se tiene claro que las personas nacidas en este clan pueden llegar a constituirse como jefe del grupo.

Esta organización clánica orienta en gran parte la vida cultural de este pueblo, lo que fortalece la continuación de las creencias, ritos y tradiciones ancestrales, ya que cada clan cumple un determinado rol social dentro del grupo. Esto “implica una serie de facultades así como de limitaciones; por ejemplo, hay clanes que tienen prohibido comer carne de danta” (Guevara y Ovaes 2015 p. 64)

Al respecto Chalampunte (2012) indica que:

Dentro del territorio indígena la población vive muy dispersa, por lo que la unidad familiar es lo más importante; las personas mayores son importantes y respetadas porque son quienes conocen las tradiciones y cultura. Los Cabécar mantienen un sistema matrilineal y por

clanes, que es una forma de organización social; según sus creencias, todos son hermanos, aun cuando no sean hijos de la misma madre o padre, se dicen llamar hermanos de clan (p.33).

Para situar la investigación en este marco contextual, esta se realiza en la región Cabécar de Alto Chirripó en el cantón de Turrialba, específicamente en la comunidad de Sharabata. De acuerdo con el estudio realizado, se logra tener como uno de los resultados la obtención de este marco contextual de la comunidad, lo cual permite tener un acercamiento comprensivo en estas primeras páginas sobre dónde se ubica la investigación.

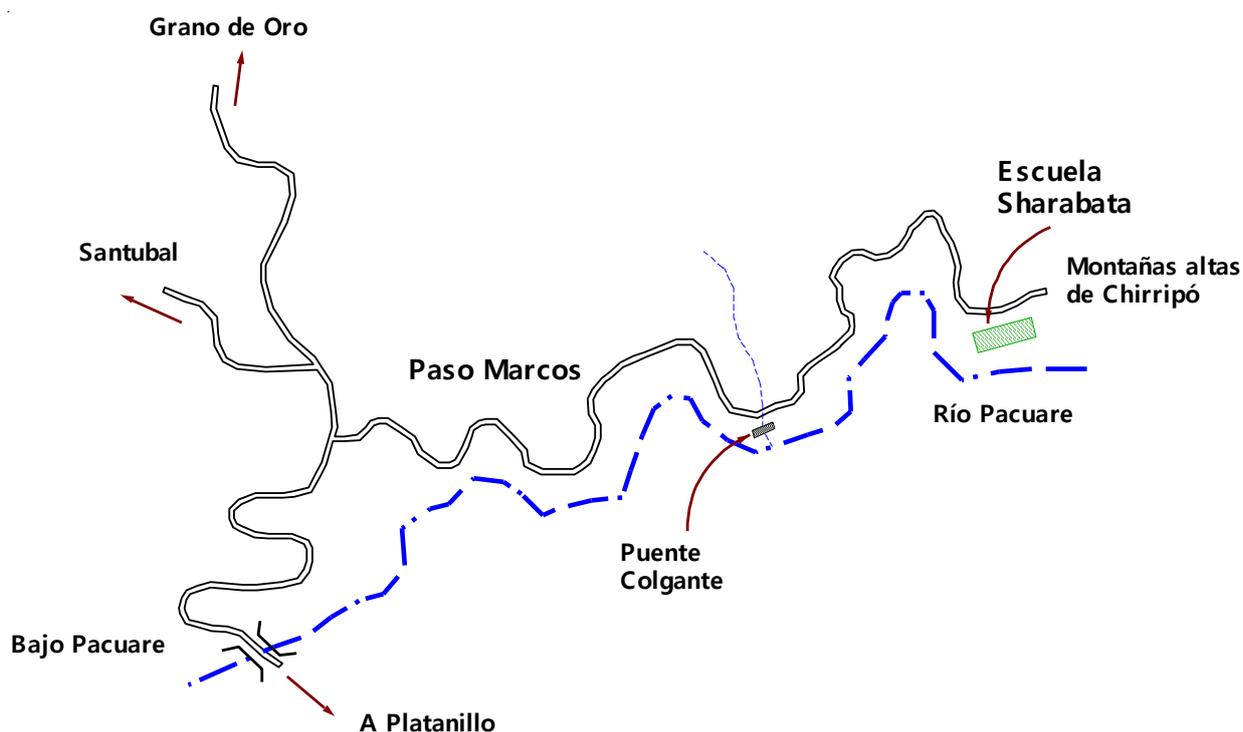


Figura 1. Croquis de la Comunidad de Sharabata

A partir de las consultas realizadas a dos vecinos mayores del territorio, se entiende que esta comunidad se creó con la llegada de los primeros vecinos, como la señora María Teresa Reyes Villanueva y el señor Ovidio Barquero Madriz, hace aproximadamente más de 60 años. De forma muy reciente, arriban otras familias como la del señor Marco Tulio Moya y posteriormente las familias de las señoras Socorro Moya, Rosenda Ortiz y el señor Rafael Ortiz. Las tierras de esta comunidad fueron adquiridas por compradores mestizos, quienes tomaron estos terrenos para desarrollar fincas ganaderas. Recientemente la Asociación de Desarrollo Indígena adquirió nuevamente el territorio, otorgándolo a los actuales moradores de la comunidad.



Nota: Paisaje de la Comunidad de Sharabata, Alto Chirripó

Como parte de la indagación de campo, se obtiene el significado del nombre de la comunidad, la cual pasó por algunas denominaciones como Siruryaka, Chorrobata y finalmente Sharabata; palabra Cabécar que significa “el río donde la gente comía chile”. En alusión a las personas que viajaban de lejanas comunidades y mientras descansaban junto al río, comían sus provisiones con chile y dejaban sus migajas a orillas del río. Por lo que la traducción de la palabra Sharabata, corresponde a “La loma, del río donde los viajeros comían chile”.

Como se puede observar en la figura 1, la comunidad de Sharabata se ubica en un contexto rural indígena donde predominan áreas montañosas con clima tropical húmedo y lluvioso, con temperaturas frías. Con el trabajo de campo y los recorridos en la zona se pudo advertir variedad de plantas propias de la zona, utilizadas para la madera en construcción de viviendas, leña y para la preparación de medicina natural. También se pudo observar árboles como cedros, laurel, balsa, y plantas medicinales como palmeras, helechos, ortiga, entre otras.

La comunidad se encuentra cercana al Río Pacuare, tal y como se muestra en la figura 1. Este es un río que cuenta con gran vegetación y caudal, por ello se explota para el turismo,

ya que en algunos tramos es utilizado para practicar el rafting. La comunidad no cuenta con agua potable por lo que acarrea este recurso de riachuelos o nacientes para el consumo del hogar, mediante tuberías que cada familia logra disponer.

De acuerdo con López (citado en Couttolenc, 2007):

La comunidad de Sharabata se localiza dentro de la Reserva Indígena del Alto Chirripó, la cual forma parte de la Reserva de la Biosfera “La Amistad”; con una superficie de 73.387 ha, en las cuales habitan aproximadamente 6000 personas, distribuidas en 27 comunidades (p. 23).

Con el proceso de indagación se identifica que en la comunidad de Sharabata, casi la totalidad de la población es cabécar, conformada por 25 núcleos familiares, que reúne a 126 habitantes, distribuidas en 5 sectores como se muestra en la Figura 2, localizadas a la orilla de la ruta principal que se dirige hacia las comunidades de las altas montañas de Chirripó. En el Sector de Chorrobata se encuentra situada la Escuela.



Figura 2. Sectores de la Comunidad Sharabata

Así mismo, con los recorridos y conversaciones como parte del trabajo de campo se constata que en la comunidad de Sharabata, hay presencia de algunas personas ajenas a esta cultura, dos personas de origen nicaragüenses que comunican una permanencia temporal. Una segunda presencia de personas de la cultura nove de nacionalidad costarricense, que forman una familia con hijos presentes en la institución.

En la comunidad de Sharabata no hay centros de salud, como EBAIS, que atiendan a las familias de la comunidad. No hay servicios de pulpería. Únicamente 10 familias de la comunidad cuentan con electricidad provenientes de paneles solares instalados por el Instituto Costarricense de Electricidad (ICE).

Asimismo, no se dispone de medios de comunicación, transporte y vías oportunas, como por ejemplo bus, teléfonos públicos, carreteras, puentes. Ejemplo de ello, es que los pobladores deben cruzar riachuelos cuyo caudal de agua en épocas de lluvias es considerable e impide el paso.



Nota: Contexto de Sharabata

La comunidad cuenta con varias organizaciones “Asociación de Desarrollo Indígena, Junta de Educación, Patronato Escolar Comité de Deportes” (Chalampunte 2012, p.33). Además, se encuentra la Asociación de Mujeres que orientadas desde la institución educativa, se dedican a trabajar mediante cultivos agrícolas a base de abono orgánico y plantas propias de la comunidad y representa un aporte en la equidad y participación de género. Su trabajo también es un aporte hacia una mayor protección ambiental y promoción cultural.

Según Chalampunte (2012):

La principal organización comunitaria en la Reserva Indígena Chirripó es la Asociación de Desarrollo Integral Indígena (ADII), que no es una organización comunitaria tradicional. Está supervisada por una entidad estatal (la Dirección Nacional de Desarrollo de la Comunidad –DINADECO) y sus funciones son la gestión y administración de recursos económicos y naturales como los provenientes del bosque, resolución de conflictos entre habitantes, entre otros (pp.33-34).



El Centro Educativo Sharabata, creado en el año de 1 998, es la edificación más notable en la comunidad. Cuenta con servicio de electricidad a través de paneles solares. Esta escuela no cuenta con el programa de preescolar. Los centros de educación secundaria se ubican a una distancia considerable de la comunidad (25 kilómetros aproximadamente). No hay programas de carreras universitarias dirigidas a la población indígena en el cantón.

Nota: Escuela de Sharabata

3. Antecedentes

En la realidad costarricense existen variedad de investigaciones que aportan en la lectura de la realidad de los pueblos indígenas, pero específicamente en el tema que nos ocupa, en relación a estudios relacionados con la comunidad de Sharabata como cultura cabécar, se logra el hallazgo de dos estudios que aunque su objeto de estudio se enfoca en lo ecológico, hacen un valioso abordaje sobre la cultura y su *modus vivendi*. Estas investigaciones corresponden a Couttolenc (2007) sobre Conocimiento local de especies del bosque en relación con los medios de vida en Sharabata y López (2004) que aporta sobre el Papel de los productos forestales en las estrategias de vida de los Indígenas Cabécares de Chirripó.

De acuerdo con López (2004):

Los indígenas de Costa Rica experimentan un rápido proceso de transculturación, que se acrecienta en la medida en que ellos incrementan cada día más su interés por la cultura del hombre blanco, y por la tecnología que a este le rodea. Esto ha suscitado que el conocimiento

tradicional, relativo a los recursos del bosque y su valor, y las diversas manifestaciones culturales indígenas, se vayan perdiendo con el paso del tiempo y el contacto permanente con la “civilización moderna (p.1).

Ejemplo de lo planteado según Couttolenc (2007):

Los procesos de transculturación y la utilización de los materiales sintéticos han provocado que muchas de las comunidades que tradicionalmente hacían uso de las plantas dejen de hacerlo y con ello se esté perdiendo el conocimiento tradicional sobre especies útiles (p. 5).

Si bien, en el contexto costarricense se ha dado un proceso de transculturación avasallador se han desarrollado una serie de acciones que minimizan estos procesos de imposición de la cultura occidental hacia las culturas indígenas a partir de las propuestas educativas, ya que nuestro país históricamente ha apostado por la educación como un elemento central en la promoción del desarrollo humano social y cultural, siendo esta, una especie de puente para lograr mejores condiciones y oportunidades que permitan niveles superiores de vida y bienestar. Esta apuesta ha permitido que Costa Rica sea uno de los primeros países en el ámbito Latinoamericano en cuanto a alfabetización y cobertura a nivel de primaria, se adscriba a tratados internacionales en materia de derechos humanos, dando a estos un rango superior a lo establecido constitucionalmente.

Entre los elementos más significativos relacionados con las culturas ancestrales, Costa Rica asume el Convenio No 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), lo que ha permitido avances en materia jurídica para la reivindicación de los derechos y autonomía de los pueblos originarios de Costa Rica, que sobrepasa el reconocimiento de las identidades culturales, los territorios y las lenguas maternas, porque se crea legislación nacional en materia educativa, con la creación de varios decretos de gran importancia como el Decreto Ejecutivo 22072 que implicó la Creación del Subsistema de Educación Indígena Subsistema de Educación Indígena y el Decreto 37801 sobre la Reforma al Subsistema de Educación Indígena. Además el 4 de abril de 2014 se creó en Talamanca, la Dirección Regional de Educación Sulá, del Ministerio de Educación Pública, única en el país.

Los procesos educativos se han democratizado en todo el territorio nacional, la búsqueda de oportunidades de acceso a la educación, para las poblaciones indígenas ha sido una constante. De acuerdo con en el Informe Final Perfil de los Pueblos Indígenas de Costa Rica, en relación con el acceso a la educación de niños y niñas indígenas a la escuela, presentado por Guevara y Vargas (2000) se afirma:

Aunque la escolarización de la población infantil indígena es numéricamente elevada (quizás alcance el 90%), existen quejas generalizadas con respecto a la calidad de la educación que brindan las escuelas, especialmente porque se trata de una educación descontextualizada que actúa como desestímulo hacia la reproducción cultural, pues no fomenta (o muy poco) el uso de los idiomas vernáculos y de las tradiciones culturales. Esta es una realidad que no ha cambiado en la actualidad, lo que demanda una mirada más profunda de lo que implica la alfabetización, la instrucción y el acceso a la educación como derecho humano y cultural (pp. iv-v).

De acuerdo con el Foro Económico Mundial en su Reporte Global de Competitividad 2008-2009 “El sistema educativo de Costa Rica, está ubicado en la posición número 32 a nivel mundial, siendo la más alta en América Latina” (INCAE, sf, p.5). De acuerdo con el INEC (2012), en el 2011 Costa Rica contaba con una población de 4 301 712, de ésta un 2,4 % se ubica en situación de analfabetismo.

Según el INEC (2012): “En Costa Rica de una población de 10 años y más, por condición de alfabetismo; de 3 620 938 personas tenemos que 3 534 208 están alfabetizados y 86 730 son analfabetas, lo que representa que el 97,6 % de la población está alfabetizada” (p.85). Es importante que un país que potencie el desarrollo individual y colectivo, no se centre solo en lo significativo que implica la alfabetización, sino que genere acciones tendentes a la mayor y mejor profesionalización de sus ciudadanos para que la capacidad instalada lleve al autodesarrollo. Esto implica analizar el acceso de las poblaciones más vulnerables a la educación superior, lo que lleva a advertir que los diversos filtros como la prueba de bachillerato y prueba de aptitud superior que aplican las universidades públicas se convierte en un obstáculo para diversos grupos poblacionales como los pueblos indígenas de Costa Rica.

De acuerdo con el informe La Educación Superior en Iberoamérica que aborda la Educación Superior en Costa Rica 2005 – 2009, presentado por Macaya y Román (2011):

Alrededor del 6,4% de la población nacional, reportó asistir a la educación superior en el año 2009 y tan solo un 0,2% a la para universitaria. Entre las personas de 18 a 24 años, la asistencia alcanzó el 25,8% en el primer caso y el 1,2% en el segundo. En cuanto al acceso, se puede afirmar que el país muestra mejoras recientes, ya que, entre 1998 y 2009, el porcentaje de población que asistía a la educación superior en su conjunto aumentó 7,9 puntos porcentuales (p.8).

Si bien los autores exponen el avance, aclaran que este tiene relación directa con el aumento de estudiantes que acceden a la educación superior y no porque haya existido un

incremento en el surgimiento de nuevas instituciones. Destacan la amplitud de la oferta orientada a las Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Económicas (Macaya y Román (201, p. 8); pero esto no significa que su calidad y pertinencia, sea la óptima cuando de diversidad cultural se trata, para generar proceso de inclusión y respeto a las diferentes culturas de los pueblos originarios ya que en nuestra nación hay docentes y estudiantes que demandan una educación que respete su cultura y su lengua, que sus saberes sean considerados como válidos y no catalogados como un conocimiento sin relevancia.

De acuerdo con lo expuesto, la educación indígena en Costa Rica ha dado saltos cualitativos a partir de la aplicación del Convenio No 169 de la OIT y con sustento en la Ley Fundamental de Educación, marco legal que busca garantizar y democratizar el derecho a la educación y el respeto a la diversidad cultural. Si bien es cierto, se han logrado avances significativos en primaria, existe el reto de democratizar la educación en el nivel superior. Actualmente existe un interés político-educativo consiente y empático en las instituciones de educación superior del sector público y su ente rector CONARE, mediante la puesta en práctica de una serie de acciones que lleven a la inclusión de los pueblos originarios de Costa Rica.

Bajo el amparo del Convenio 169 de la OIT, CONARE crea una comisión interuniversitaria, el 21 de marzo del 2006, en la Sesión Ordinaria N° 02-2006, la Comisión de Vicerrectores de Acción Social y Extensión de CONARE, crea esta Comisión de Pueblos Indígenas, que actualmente se conoce como Equipo Interuniversitario de Coordinación con Pueblos Indígenas, con la finalidad que genere acciones de apoyo, acompañamiento y acceso para estas poblaciones en condición de fragilidad y exclusión. Posteriormente por el trabajo y despliegue de inclusión que implica este quehacer, CONARE crea la Comisión Interinstitucional de Educación Indígena, Siwá Pákö.

CONARE desarrolla una variedad de proyectos en docencia, investigación, acción social y extensión cuya población meta, son los pueblos indígenas de Costa Rica, con la finalidad de fortalecer la cultura, la identidad, las cosmovisiones y las lenguas autóctonas. En relación a la Comisión Siwá Pákö esta diseñó y ofertó el plan de estudio Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar, y tiene a su haber una promoción y actualmente la oferta está en ejecución. Además desarrolla acciones que nutran el abordaje ontológico, epistemológico, metodológico y axiológico de la oferta desde una perspectiva cultural. De ahí, el objeto de estudio de esta investigación en la comunidad Cabécar de Sharabata, insumos que permitieran nutrir la propuesta curricular.

Ante lo expuesto y a partir de la suma de esfuerzos con las investigaciones, los

encuentros entre autoridades, la académica y los pueblos indígenas, se hace necesario aprovechar el conocimiento construido en el consenso para generar procesos educativos interculturales, incluyentes, pertinentes en atención no solo a necesidades educativas sino también que armonicen con las cosmovisiones culturales.

4. Marco teórico

Algunos temas que se abordan como parte del referente teórico son cultura e identidad, territorio, transculturación y educación intercultural.

4.1. Cultura e identidad

Para el desarrollo de la investigación fue fundamental tener claro aspectos relacionados con la concepción de cultura e identidad, máxime que el estudio giró en torno a una cultura específica de Costa Rica como lo es la cultura cabécar. Como parte de este entramado social se asume que todo colectivo humano no solo forma parte de un grupo social, sino que desde que nace se encuentra inmerso en un entorno cultural que influenciará su pensar y actuar. En este sentido Guerrero (2002) nos indica:

La cultura es esa construcción que hizo posible que el ser humano llegue a constituirse como tal y a diferenciarse del resto de los seres de la naturaleza (...) implica que esta solo puede ser creada con y junto a los otros y para los otros, en comunión, en relación dialógica con los otros (p.51).

De acuerdo con lo que nos plantea Guerrero, la cultura permite forjar identidades, en este caso la cultura cabécar tiene sus propias particularidades y se diferencia entre los diversos colectivos culturales del país como lo son los bribris, malecus, bruncas, entre otros y demás conglomerados de la cultura costarricense donde figuran los blancos, los afrodescendientes y culturas de otros países como resultado de procesos migratorios. Este intercambio cultural conlleva la aceptación de conductas culturales con las cuales se convive y coexiste en espacios sociales específicos. Según este antropólogo:

Las conductas culturales deben ser creadas por una sociedad, compartidas por un grupo social, y por lo tanto, transferibles de individuos a individuos, de una generación a otra (...) de esta manera los elementos culturales son capaces de cohesionar, unir, identificar, interpretar, modificar la acción social (Guerrero 2002, p. 51).

Para UNICEF (2012, p. 32): “La cultura son todas aquellas expresiones fenoménicas, materiales y espirituales que resultan de la relación dialéctica entre la personas y de ellas con

su entorno biofísico para garantizar su reproducción como pueblo diferenciado”.

Tal y como se ha expuesto, la cultura involucra en su esencia evolución, dinamismo, intercambio. En este sentido según la UNICEF (2012) implica:

Proceso continuo, multidireccional, multigeneracional y hasta multinacional., donde lo más propio de la cultura es el cambio cultural y el cambio cultural se produce por mecanismos como los de adaptación, aceptación, adopción, invención, hibridación, corte, rechazo y negación en la relación entre pueblos de culturas con matrices distintas o que proceden de la misma matriz u horizonte cultural (p. 32)

Ya abordado el concepto de cultura, retomamos la construcción de la identidad, a partir del planteamiento de Guerrero (2002), quien esboza que para comprender lo que esta implica, debemos asumir su construcción a partir del sentido de pertenencia, de diferencia, de relación, de frontera y de alteridad:

Es clave saber y decir quiénes somos en el sentido de adscripción o pertenencia, la conciencia, la interiorización y el orgullo que nos hace “sentirnos parte de”, un pueblo, una sociedad, un grupo social, que comparte una misma raíz histórica, un mismo universo simbólico, una particular visión sobre la vida, una cultura por la que ha podido llegar a ser lo que se ha construido como pueblo (...) Esto implica rebasar la mera “mismidad”, para poder ver, que es en relación con la alteridad en el encuentro dialogal con el “otro”, como se puede reflexionar sobre sí mismo y reconocer y reafirmar su existencia (p. 101).

Atendiendo el planteamiento expuesto, en la construcción de la identidad cultural, se supera el individualismo para trascender al grupo, ya que esta se crea y asume a partir del arraigo, el sentirnos parte de algo mayor como colectivo, implica lo que nos hace sentir como somos y como queremos ser reconocidos. Esta forma de cómo se asume la identidad cultural en los pueblos originarios es muy particular y no es la excepción en la cultura cabécar, ya que el reconocimiento del ser como persona indígena lo otorga la comunidad.

Si bien los términos cultura e identidad tienen acepciones diferentes, son conceptos que aportan y complementan en la auto-denominación individual y colectiva de la humanidad. En este sentido, se comprende que la cultura implica un marco mayor de actuación como constructo social, que puede implicar diversidad de identidades, mientras la construcción de identidad nos lleva a definirnos como unidad social, a establecer quien soy o quiénes somos.

De igual forma, para Guerrero (2002):

Cultura e identidad cultural no es lo mismo, la cultura como construcción simbólica de la praxis social, es una realidad objetiva que ha permitido a un grupo o individuo llegar a ser lo que es. Mientras que la identidad es un discurso que nos permite decir “yo soy o nosotros

somos esto”, auto-denominación que solo puede construirse a partir de la Cultura (p.103).

Como se puede advertir la sociedad planetaria, a lo largo de su historia, se ha construido como colectivo social y cultural, lo que ha llevado a establecer diferencias entre los países, pueblos y regiones; muchas de estas asumidas por el color de piel, por los códigos lingüísticos o por sus conductas culturales. Lo relevante en este sentido, es valorar la permanencia en el tiempo de colectivos sociales con clara identidad que los hace únicos y que a pesar de procesos de dominación, exterminio y homogenización, han logrado que su cultura prevalezca, como es el caso de las culturas indígenas.

4.2. Territorio

Con la conceptualización planteada sobre cultura e identidad emerge un concepto importante el de “territorio” el cual cobra relevancia en cuanto a la construcción de la identidad cultural, pues esta se genera en un espacio geográfico delimitado que da arraigo y genera patrones culturales diferenciadores.

Para los pueblos indígenas, es precisamente en el territorio donde la cultura tiene cabida, es donde esta se crea, se comparte y les da sentido de vida. Si los indígenas no tienen tierra o viven fuera de los territorios donde residen la comunidad indígena; no cuentan con el lugar ancestral donde desarrollen sus patrones culturales, y puede estar encauzada a su desaparición, porque es el contexto geográfico y simbólico, donde a partir del estilo de vida, se viven valores, prácticas sociales, culturales, políticas, espirituales y biológicas en correspondencia con su forma de ver y sentir el mundo y el cosmos, que en términos técnicos refiere a su cosmovisión y cosmogonía, entrelazada y construida a partir de su existencia en un territorio.

Con lo expuesto, queda claro lo que significa el territorio Alto Chirripó para los indígenas cabécares que viven en Sharabata, pues ahí cobra importancia ese espacio geográfico porque es donde nacen, donde el grupo coexiste, se relaciona con el entorno, para producir, alimentarse, construir su vivienda, desarrollar conductas y prácticas culturales.

Desde tiempos ancestrales los indígenas cabécares han mantenido una relación muy estrecha con el ambiente, donde ha imperado una relación armoniosa y de respecto con el medio que les rodea, lo que ha permitido que por milenios haya existido una gran riqueza en bosques, fuentes de agua potable, diversidad de animales y una belleza escénica única en los territorios donde los pueblos indígenas se sitúan.

Para bien de los pueblos indígenas y como acción justa, la humanidad ha avanzado

con propuestas jurídicas equitativas y solidarias en materia de derechos de los diversos grupos sociales. En este caso, se puede determinar el avance en la comprensión de lo que implica el territorio como elemento fundamental para asegurar la cultura de los pueblos indígenas, con el Convenio 169 claramente se establece en el artículo 13:

Los gobiernos deberán respetar la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras o territorios, o con ambos, según los casos, que ocupan o utilizan de alguna otra manera, y en particular los aspectos colectivos de esa relación (p. 28).

Así mismo, el alcance de lo que significa el territorio para los pueblos originarios, en el artículo 14, del citado Convenio, se enuncia:

El derecho de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. Además, que en los casos apropiados, deberán tomarse medidas para salvaguardar el derecho de los pueblos interesados a utilizar tierras que no estén exclusivamente ocupadas por ellos, pero a las que hayan tenido tradicionalmente acceso para sus actividades tradicionales y de subsistencia. A este respecto, deberá prestarse particular atención a la situación de los pueblos nómadas y de los agricultores itinerantes (p. 29).

En relación a la existencia de culturas, se identifica que las diferencias culturales están marcadas por el territorio donde se concentran ciertos grupos humanos. Además se puede apreciar fácilmente en el caso de los pueblos originarios, que independientemente del espacio geográfico donde estos se sitúan en el mundo, tienen aspectos culturales que le son comunes como parte de su cosmovisión y saberes ancestrales. Ejemplo de ello los pueblos indígenas: desarrollan una relación de respeto con la naturaleza, consumen solo lo que realmente necesitan, dejan que la naturaleza continúe su ciclo reproductivo sin querer hacer un ordenamiento o de limpieza en relación a la concepción de “maleza o mala hierba” que existe desde el pensamiento occidental; desarrollan actividades de siembra permitiendo la recuperación de la tierra y con los mínimos impactos, realizan muchas de las acciones de supervivencia cotidiana y de vida social como colectivo, realizando ritos que demuestran su amor y respeto a las plantas, los animales, al agua, la montaña, entre otras.

En el caso específico de la investigación, CONAI (s.f.) (citado por López, 2004) plantea:

Las comunidades indígenas cabécares de Chirripó dependen del medio ambiente para sus medios de vida y sus estrategias de supervivencia, así mismo, el bosque ha jugado un papel muy importante dentro de su cosmovisión sobre el ambiente, donde la tierra es la madre del entorno natural del indígena es la fuente de vida, el dispensario de sus medicinas, el

refugio de Sibö, de los animales, las plantas, el agua, y en general de todos los elementos vivos y no vivos de la naturaleza; de ahí su comportamiento compatible con el ambiente (p. 2).

4.3. Transculturación

En Costa Rica los cabécares se encuentran ubicados en diferentes territorios del país, donde tienen cercanía con pueblos indígenas y otras comunidades de la cultura occidental, por lo que están en constante interrelación, lo que genera intercambios sociales, nuevas conductas y formas de vivir la cultura desde diversas perspectivas. Esto evidencia que la cultura de todo colectivo social, permea y se deja permear, ante el contacto con otros conglomerados y los avances científicos-tecnológicos en la búsqueda de mejores condiciones de vida, lo que ha llevado a través de la historia que ésta evolucione.

De acuerdo con Couttolenc (2007):

El conocimiento local se basa en la experiencia de las comunidades, las cuales lo han desarrollado partiendo de su cultura y el ambiente en el que se desarrollan a través del tiempo. Este conocimiento se halla inmerso en las prácticas, instituciones, relaciones y rituales de la comunidad y se mantiene tanto de forma individual como social. Además, apoyado en la (FAO 2005) plantea que el conocimiento está sujeto a procesos históricos, lo que hace que sea dinámico y cambiante (p.1).

En este sentido, partimos que la cultura no es estática, se transforma; pero por mas mutaciones o cambios que vivencia, existen cosmovisiones, ritos, tradiciones, costumbres y manifestaciones que caracterizan y visibilizan la esencia e identidad cultural de los pueblos. Esto quiere decir que aunque la propia cultura se enriquece y enriquece a otras, así como a la diversidad cultural que conforma los países y regiones planetarias, existen notorias diferencias culturales entre los pueblos, especialmente cuando se trata de pueblos originarios, tanto entre éstos como en contraste con la cultura occidental.

La vivencia de la transculturación de los pueblos originarios ante el contacto con la cultura occidental, responde a un sistema social, económico, educativo, político y cultural, homogeneizante que lleva directamente a la vivencia de la transculturación. La realidad de convivencia entre los cabécares y el entorno natural, poco a poco ha ido cambiando producto de una mayor relación con la cultura occidentalizada y de propuestas gubernamentales, entre otras; lo cual no solo ha afectado esta relación armoniosa, sino que las propuestas homogeneizadoras han promovido la desvaloración de lo autóctono, el poco reconocimiento

de lo propio, sin poder advertir la riqueza de la diferencia, de la diversidad, de la interculturalidad. Todo este accionar revuelto en programas de Estado, ha dado como resultado la transculturación de los pueblos indígenas y por tanto la pérdida de identidad cultural, de su lengua y su legado.

Para ilustrar los cambios suscitados en los pueblos indígenas de Costa Rica, López (2004) apunta:

La pérdida del conocimiento de las plantas con propiedades medicinales y con otros usos diferentes al de la madera, como también el de las distintas técnicas de caza, los viejos ritos y cantos, están desapareciendo en la medida en que los pueblos indígenas costarricenses toman más confianza en la medicina del hombre blanco para curar sus propias enfermedades, adquieren productos, herramientas y utensilios, que parecen más funcionales, llamativos y prácticos, olvidando la funcionalidad y la belleza de sus propias artesanías y herramientas de trabajo (p.1).

Esta relación estrecha de las poblaciones originarias con la cultura occidental, lleva a que las diversas culturas se apropien de diferentes técnicas de cultivo, productos, adquisición de hábitos, entre otros cambios. Si bien, es importante el reconocimiento de lo autóctono, y de la lucha por reconocer y mantener la cultura, no debe centrarnos en una posición de enclaustramiento de estas culturas, ya que esta es una de las formas de exclusión que ha sometido a muchos pueblos originarios, en cuenta los grupos indígenas de Costa Rica.

Los pueblos indígenas tienen derecho a optar por otros elementos que les mejoren sus condiciones de vida, la situación medular es la pérdida de identidad cultural; transculturación que se ha dado por la imposición de culturas dominantes. Aunado a esto, se evidencia que por décadas existen fuertes luchas de estos grupos minoritarios, por el reconocimiento de sus tierras, cultura y lengua, esfuerzos que logran resultados en muchas ocasiones mediados por conflictos entre estos grupos, personas blancas y el Estado.

A la sociedad le ha costado comprender lo valioso de la diversidad y el daño que ocasiona buscar homogenizar y normalizar aspectos que tienen que ver con lo social y cultural, avance que ha llevado a la creación de políticas y leyes para resguardar derechos que tienen los pueblos originarios. Ejemplo de ello el Convenio 169, que ha permitido la creación de políticas a lo interno de los países miembros y mecanismos de su operacionalización. Con lo dictaminado en este convenio, se supera toda jurisprudencia enunciada y permite contar en la actualidad, con una concepción con mayor alcance en la garantía de derechos de los pueblos indígenas, donde se les reconoce como herederos ancestrales, con identidades y cosmovisiones particulares, que tienen el derecho a contar con territorios y decidir sobre sus

destinos.

El saber ancestral de los pueblos originarios, no solo resulta de alto valor cultural para los pueblos indígenas, sino que implica sabiduría milenaria que en mucho puede enseñar al ser humano en la relación con los otros y la importancia de trascender la visión occidental; que nos aleje de enfoques antropocéntricos, capitalistas y nos muestra el camino que debe seguir la sociedad ante el caos de devastación y contaminación que vive el planeta.

4.4. Diversidad y educación intercultural

La educación como proceso consciente, intencionado y al servicio de la sociedad, está llamado a generar procesos inclusivos, diversos; para el desarrollo integral y el logro de mejores estados de bienestar del colectivo. Para ello, advirtiendo las diferencias, las especificidades y la diversidad de los colectivos sociales, se debe prestar atención a una educación inclusiva que lleve a pensar en ofertas educativas que respeten y asuman las diferencias culturales que requieren nuestros pueblos indígenas y que a la fecha es una deuda histórica que no ha sido saldada.

Al respecto, sobre la condiciones educativas de la comunidad indígena de Sharabata, esta cuenta con escuela y un maestro indígena, hablante de la lengua materna y conocedor de su cosmogonía y cosmovisión, que hace grandes esfuerzos por desarrollar un currículo educativo pertinente a la población indígena; pero es claro, que esto no es suficiente cuando se habla de procesos inclusivos, diversos y con pertinencia cultural; ya que se parte de un currículo oficial generalizador, que demanda la contextualización del docente en escenarios complejos y vulnerables en cuanto a las oportunidades para desarrollar los procesos de aprendizaje.

En este sentido, traemos a colación a Aguado (2004), al plantear la necesidad de una educación intercultural que advierte un currículum democrático, que asume la diversidad y la equidad. Desde esta perspectiva se destaca que la educación intercultural asume el contexto y la diferencia para reflexionarla y asumirla, como parte de un marco común, donde la diferencia no significa inferioridad; donde se lucha porque la diferencia cultural se aborde en los procesos educativos de manera equitativa y no con menor calidad. Por tanto es un instrumento político, como proceso de-colonizador y de resistencia ante la desigualdad, el racismo y la discriminación cultural en los sistemas educativos tradicionales; que provee acciones pedagógicas significativas, inclusivas, solidarias, en igualdad de oportunidad; que permita el éxito educativo, la calidad de vida y una vida digna para toda la sociedad

pluricultural.

Por otra parte, en referencia a una democratización de la educación se toman aportes de Ávila y Vázquez (2012); González (2012); Vallejo (2005) y Walsh (1998) (2005) que permiten entenderla bajo una concepción de derecho a la diferencia, unido al reconocimiento social y legítimo de las culturas presentes en un determinado territorio. Mismas que se ven amenazadas por la intransigencia, el academicismo, el racismo, la xenofobia, el clasismo, el nacionalismo, entre otros. Lo anterior nos plantea la necesidad de variar la pedagogía tradicional de la escuela, vinculados al culto de la cultura hegemónica, hacia una pedagogía con pertinencia cultural que retome la ruralidad indígena.

De acuerdo con el Convenio 169, artículo 7:

Los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural. Además, dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente (p 23).

Ante lo expuesto, estamos llamados entonces, a dar respuesta desde la escuela a lo que se propone como una sociedad abierta y democrática, garante de derechos y con comprensión de lo que implica la diversidad en todas sus manifestaciones; entendiendo por lo anterior, una sociedad que acoja la diversidad como fuente de riqueza, y no que sea juzgada como un “delito”. Por lo tanto, la educación que atienda la diversidad, es la resultante lógica de una sociedad pluralista, y el pluralismo es nota característica de la democracia. No obstante, atender este tema resulta complejo, ya que implica hacer rupturas respecto a lo que tradicionalmente ha sido la función básica de la escuela. De acuerdo con Jordán (1994) ha sido una tarea permanente: “La inserción del conjunto de las jóvenes generaciones en la cultura dominante, con independencia de cuál fuera su cultura de origen” (p. 9). De ahí la importancia de sistematizar experiencias pedagógicas que han dado un paso hacia adelante en materia de educación intercultural.

Si se tiene claro que la educación es una de las herramientas más importantes para una sociedad, entonces tenemos que tener la conciencia de que las prácticas educativas deben tomar en cuenta todas las culturas y su diversidad, de acuerdo a los principios democráticos básicos, y al derecho que tienen las niñas y los niños a educarse sin discriminación

La exclusión de las poblaciones indígenas provoca que se incremente el fracaso

escolar y que se utilice la práctica educativa no como un proyecto de emancipación, sino de reproducción de las contradicciones que ya existen en la sociedad, donde solo algunos logran obtener ventajas educativas.

Lo anterior implica que se dé una educación para el cambio, una educación que posibilite la inclusión de todas y todos, una educación que permita aprender del otro, respetarlo y valorarlo como ser humano que es, una educación que sea capaz de señalar las asimetrías económicas y sociales y reivindique los colectivos históricamente excluidos, esto quiere decir, que se debe ofertar una educación intercultural, pertinente a cada pueblo ancestral de Costa Rica.

5. Metodología

En el proceso investigativo orientado al logro del objetivo general: “Reconstruir el saber pedagógico que posee un docente indígena cabécar para promover la pertinencia cultural y una escuela inclusiva”, se desarrolla bajo el enfoque cualitativo. La ruta metodológica de la investigación se desarrolla a partir de una metodología de estudio de caso.

De acuerdo con lo que plantean Martínez (2011) y Rodríguez, Gil y García (1996) los estudios de caso enfocan el análisis en unidades específicas, vistas como entidad: un individuo, un colectivo (grupo, organización, comunidad), por tanto, el proceso asume un grado de minuciosidad indagatoria del objeto de estudio; para conocerlo, comprenderlo e interpretarlo a profundidad.

En este estudio de caso se selecciona un docente cabécar que es altamente reconocido por la labor pedagógica y por ocuparse de desarrollar procesos educativos con pertinencia cultural.

El contexto específico donde se realizó el estudio de caso fue en Sharabata, por tanto el escenario de investigación lo conforma: la comunidad, centro educativo y el aula en el territorio indígena cabécar en Paso Marcos, sobre la cuenca del Río Pacuare. Si bien, el docente cabécar del Centro Educativo de Sharabata, es un participante fundamental al constituirse en docente investigador, existen otros participantes inmersos en el proceso de investigación: niños y niñas de la escuela de Sharabata, padres y madres de familia y diversos miembros de la comunidad indígena.

El área central de la investigación es la cultura cabécar con un abordaje pedagógico desde la cosmovisión indígena. En este sentido, las categorías de análisis se orientan a: Caracterización de la comunidad y escuela de Sharabata; elementos que caracterizan la

práctica pedagógica de un docente indígena cabécar; principios pedagógicos que concretan una educación con pertinencia cultural desde la cosmovisión cabécar y estrategias pedagógicas que concretan una educación con pertinencia cultural y una educación inclusiva

En correspondencia con el método estudio de caso se utilizaron las siguientes técnicas: observación (participante y a profundidad), dialogo coloquial, entrevista, diario de campo y registro fotográfico.

El trabajo investigativo se planifica a través de varias etapas:

En la primera etapa se dialoga con la comunidad educativa, la iniciativa que se tenía para que sus saberes se constituyan en referentes para otros espacios e instituciones educativas. A partir de la disposición y anuencia, se realiza una planificación del trabajo colaborativo y se calendarizan las visitas a la comunidad y al Centro Educativo Indígena Sharabata.

En la segunda etapa se asume el criterio de análisis: Caracterización de la comunidad y escuela de Sharabata. Se plantea un diagnóstico comunal y escolar, partiendo de la premisa que el logro de conocimiento se realiza de manera compartida

La propuesta del diagnóstico, tuvo la finalidad de brindar información sobre aspectos históricos, ubicación geográfica de la comunidad y de la institución, situaciones de índole cultural, social, religiosa, económica, salud, vivienda educación, realidad sobre la relación actual de la institución y la comunidad, en muchos casos, orientado a la valoración y cosmovisión de la Cultura Cabécar.

El Conocimiento que emana de un proceso de diagnóstico, sobre los aspectos citados, favorece la detección de las diferentes fortalezas, necesidades y prioridades que tiene la comunidad, institución y estudiantes. Esto permite crear un plan de trabajo más eficaz, pertinente y significativo culturalmente, en atención de las necesidades de los estudiantes, la comunidad y la institución como Centro Educativo Indígena Cabécar.

Con el acercamiento al contexto de Sharabata y el diagnóstico comunal y escolar, se tienen insumos valiosos para el trabajo de campo, que debe seguir, en relación a la obtención de información sobre el saber pedagógico de un docente indígena Cabécar, lo que da como resultado la elaboración de una lista de tópicos que se abordan desde varios instrumentos de investigación, esto constituye la tercera etapa

En esta etapa se procede a la selección de las técnicas que más se ajustan al tipo de investigación que es un estudio de caso y consecuentemente, con la elaboración de los instrumentos. Entre las técnicas utilizadas están la entrevista a profundidad, la guía de observación, el registro fotográfico y la matriz analítica, en la cual se abordada diferentes

temáticas. Ejemplo de esta última técnica se muestra en la tabla adjunta, que se busca recopilar principios culturales que subyacen en la práctica docente, así como estrategias pedagógicas que utiliza el maestro indígena Cabécar, para concretar una educación intercultural.

Tabla 1. Matriz temática: Principios culturales y Estrategias que subyacen en la práctica docente

| Saber pedagógico. | Pertinencia cultural | Interculturalidad | Estrategias pedagógicas |
|-------------------|----------------------|-------------------|-------------------------|
| Observación | | | |
| | | | |

En la entrevista en profundidad se recabaron datos de aspectos generales respecto a la participación que tiene la escuela en la comunidad de Sharabata, el vínculo escuela comunidad y viceversa, así con la proyección de la escuela hacia la comunidad.

La cuarta etapa correspondió al trabajo de campo, que conllevó la realización de diversas giras a la comunidad y visitas al Centro Educativo Indígena Sharabata para documentar la información que se obtenía a partir de las técnicas e instrumentos de investigación, (observaciones, diálogo coloquial, entrevistas, entre otros), enfocadas en la obtención de datos en atención al cumplimiento de los objetivos y las categorías de análisis; donde se incorporan una variedad de tópicos de relevancia que se enumeran a continuación: cultura y comunidad, saber pedagógico desde la cultura Cabécar, principios que subyacen a la práctica pedagógica del docente, la pertinencia cultural en el contexto educativo Cabécar de Alto Chirripó, educación intercultural, que permita el logro de una escuela inclusiva y estrategias pedagógicas para concretar una educación intercultural inclusiva.

En el trabajo indagatorio una de las estrategias investigativas fue generar diálogo con el docente y la comunidad a partir de preguntas generadoras que permitieran construir respuestas colectivas. Por ejemplo: ¿Cómo podemos hacer para que los espacios de aprendizaje construidos, se constituyan en lecciones aprendidas para nosotros, nosotras y otras personas en diversas comunidades?

En la quinta etapa se procedió a analizar, interpretar y sistematizar los datos recolectados. Para ello se realizó variedad de reuniones que permitieran generar reflexión y trabajo compartido entre los investigadores. Por lo cual el trabajo implicó análisis sobre el saber pedagógico, los principios y las estrategias orientadas a la pertinencia cultural y a la

escuela inclusiva. Se hizo interpretación de esta información y los datos obtenidos en el diagnóstico, a la vez que realizó triangulación de la información recabada, lo que permitió destacar el proceso pedagógico investigado, registrar las voces de las niñas, los niños y de la comunidad indígena Cabécar, para establecer los respectivos hallazgos.

La sistematización de la investigación se complementó con fotografías que dan evidencia del trabajo realizado y contribuye en la documentación de la misma

Finalmente, la sexta etapa contempló un estrategia de comunicación y divulgación de los resultados con distintos actores, ya que se visualizó una población meta beneficiaria que refiere a docentes de territorios indígenas, el Departamento de Educación Indígena del Ministerio de Educación Pública, los docentes indígenas Cabécares en proceso de formación inscritos en el Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar y la Comisión Siwá Pakó.

6. Análisis de los datos

Con la investigación se obtuvo el marco contextual, construido a partir del trabajo de campo e indagación bibliográfica, el cual brindó información valiosa sobre la cultura Cabécar, específicamente la población indígena que se ubica en Chirripó.

Para el análisis interpretativo, se tomaron en cuenta una serie de aspectos que trastocaron el saber cultural indígena y la educación sistematizada en la búsqueda de hallazgos que apuntarane a la pertinencia curricular y a la vivencia de una escuela inclusiva.

De acuerdo con la OIT (2007):

“Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales (p. 44).

En correspondencia con este convenio, los conocimientos ancestrales, las tradiciones y cosmovisión indígena se debe constituir en materia curricular que debe ser ofertada en las propuestas escolares donde la población estudiantil tiene acceso.

Con la investigación se identifica que en relación a las tradiciones familiares en la Comunidad de Sharabata, son pocas las familias que aún mencionan conservar ciertas tradiciones como: contar cuentos, rezar, danzar, cantar o las tradiciones que están relacionados a las actividades agrícolas como la siembra, cosecha de maíz y banano principalmente.

La principal actividad que se desarrolla en la comunidad, corresponde a los rituales de velorios por fallecimiento de vecinos de la comunidad. Esta actividad concentra la participación de varios representantes de la comunidad en funciones de atención con respecto a la memoria del difunto, como la atención a los participantes al ritual de vela. Esta se realiza varias veces en fechas diferentes y corresponde a una de las manifestaciones de la espiritualidad indígena cabécar.

Otra de las actividades corresponde a los encuentros, a modo de reunión con las familias, con la persona que visita la comunidad de Sá Káska (San José Cabécar), para enviar peticiones y recibir recomendaciones del clan encargado para el bienestar de la comunidad Cabécar.

La comunidad realiza las dietas para completar las curaciones que lleva a cabo el Jawá, como la persona encargada del conocimiento de la enfermedad y los niños conservan todavía el uso de la cerbatana como instrumento propio de la cultura, es utilizada para la cacería de aves, actividad en las que se dedican como forma de recreación.

Para Haruyama (2002) el conocimiento indígena es: “Holística, se transmite por vía oral y algunas veces a través de los textos sagrados. El aprendizaje se genera a través de observaciones y experimentos de usos y por la identificación con el objeto del conocimiento” (p. 89). Estos principios se cumplen en la cultura cabécar, donde el aprendizaje se asume como una acción por modelaje, imitación y práctica; donde los padres, abuelos y demás miembros de la familia de manera informal transmiten su saber a través del accionar cotidiano.

De acuerdo con Camacho y Watson (2011) y Chalampunte (2012) los indígenas cabécar presentan una estructura familiar tradicional, donde el padre y la madre ocupan roles fundamentales, ya que estos se encargan de transmitir conocimientos priorizados en el hogar y donde los principales métodos de enseñanza son práctica y ejemplo, además su cosmovisión y saber ancestral es transmitido mediante la narración de historias.

Se constata con la investigación que los padres cabécares participan en la crianza de los hijos; estos instruyen a los niños en labores para la subsistencia: los enseñan a montar (cazar), sembrar, pescar, a cortar la leña, hacer herramientas y algunos utensilios como flechas, coladores, mochilas, lanzas, cerbatanas, tambores. Esto se da de manera natural y por modelaje (Camacho Brown y Watson Soto 2011). Igualmente, se corrobora que las madres cabécares promueven el aprendizaje mediante la práctica y el ejemplo; ya que enseñan a sus hijas lo relacionado con el embarazo, menstruación, quehaceres del hogar, alimentar los animales, cuidado de sus hermanos y hermanas menores, siembra, entre otras, además y algo

muy importante en relación a su cultura, es el respeto al clan al cual pertenecen ya que son clanes matrilineales.

Los indígenas poseen formas de conocer propias, toda la cosmovisión cabécar se aprende desde pequeños observando y escuchando. Estos dos procesos se hacen de manera continua. También se conoce y se aprende a partir de la repetición de las cosas viviendo continuamente una determinada experiencia para posteriormente aplicarla. El conocimiento que se da por medio de la oralidad es sumamente valioso. En ese sentido, la metodología de clase debe favorecer estrategias orientadas a la observación y la escucha para posteriormente asumir una participación activa, aplicando lo que se ve y escucha.

Toda comunidad indígena tiene una dinámica de vida particular, guarda una cosmovisión específica, por lo que es necesario que el docente tenga conocimiento de esto para que no anule el conocimiento ancestral y formas de vida que una comunidad posee. Un docente que trabaje en comunidades indígenas cuya lengua materna no es el español requiere conocer y reconocer las necesidades que se derivan del idioma (cantidad de palabras que disponen, sonido de las palabras, uso de los artículos, entre otros), entender este aspecto implica la incorporación de estrategias que faciliten el aprendizaje con pertinencia. En ese sentido, para el aprendizaje de conceptos fundamentales es importante utilizar primordialmente la lengua. El traducirlo al pensamiento cabécar favorece la significatividad del aprendizaje.

Según los hallazgos expuestos sobre la comunidad y las tradiciones que se conservan y la direccionalidad que debe tener el proceso educativo; la escuela tiene un papel fundamental en el fortalecimiento de la cultura, especialmente cuando existe la lengua materna, que es cultivada desde el hogar y para ser coherentes con el respeto a diversidad cultural, esta debe potenciarse desde el centro educativo.

Los datos recogidos y analizados, apuntan primeramente a la dificultad que tiene el docente para armonizar los saberes culturales con los conocimientos sistematizados, especialmente por el tiempo que esto implica y las dificultades que emergen ante la diferencia del idioma, ya que el centro educativo no está pensado desde la cultura cabécar, sino que el plan de estudios responde a un currículo generalizado que no contempla las diferencias para cumplir con los objetivos curriculares programados.

De acuerdo con el docente del centro educativo, todos los niños y niñas que llegan a la escuela son hablantes del cabécar, porque se habla en las casas, además por el poco contacto con hablantes españoles. Cabe destacar como hallazgo, que el idioma cabécar se mantiene precisamente porque se habla en los hogares y los niños lo aprenden como lengua materna,

posteriormente aprenden el español. Este hallazgo se reafirma con Camacho y Watson (2011) quienes señalan que esto se da por la cultural oral de los cabécares.

Según Couttolenc (2007): “Siempre que sea viable deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan” (p. 45). Este es un derecho que gozan los niños y niñas del centro educativo Sharabata y la Comunidad, por el alcance que tiene en el fortalecimiento de la cultura, se busca que la escuela no se convierta en un medio institucionalizado para la transculturación.

En las comunidades indígenas, particularmente las que aún conservan la lengua de sus ancestros, la cosmovisión debe hacerse presente en la práctica de aula. Ella aporta la forma de pensar de la comunidad, de las familias, para ser enriquecida con el estudiantado. El aprendizaje no es solo un tiempo reducido al espacio áulico, sino la vida misma en su forma y expresión conjunta entre la institución y la comunidad. Por ejemplo, la escuela está llamada a respetar la normativa o dietas que guardan los indígenas cabécares de manera que las y los estudiantes puedan respetar los mensajes de los Mayores.

En este sentido, se consideró fundamental y se ratificó en la investigación, que el docente del centro educativo de Sharabata, tenía dominio de la lengua y vivenciaba la cultura indígena cabécar, además de ser un profesional, lo que permite amalgamar elementos necesarios para desarrollar un currículum pertinente.

Varios aspectos identificados de relevancia en la investigación fue la permanencia del docente en la comunidad durante la semana, el dominio tanto de la lengua Cabécar como el español, lo cual le facilita ser receptivo ante las cosas que le comunican los padres de familia, además puede advertir situaciones del contexto y de las familias, que sin este contacto directo y permanente le sería difícil. Ejemplo de ello y que afecta la propuesta curricular es que en el ambiente sociocultural visto en las familias de la comunidad, no manifiesta la presencia de elementos visuales y escritos que motiven a los pequeños a una dedicación a los aprendizajes que se imparten en las aulas. Lo anterior implica la necesidad de trabajar en aspectos de la disposición del estudiante hacia el aprendizaje para concentrar toda su atención en el proceso. Las motivaciones y desarrollo de procesos cognitivos, por las razones señaladas de contexto, hacen que unos estudiantes vayan en diferentes ritmos y niveles de aprendizaje.

De acuerdo con el docente indígena de la escuela de Sharabata, el proceso de enseñanza tal como lo presenta el programa del sistema educativo costarricense, conlleva un mayor tiempo en las comunidades indígenas, fundamentalmente en aquellas cuya lengua materna no es el español. En los primeros años de vida la dicción está marcada por el idioma

cabécar, en la comunicación oral de la madre y el grupo familiar con los menores de edad. Esta realidad permite comprender, las dificultades y la demora, en la primera parte de los procesos de aprendizaje. Por ejemplo el tiempo previsto para el logro de los resultados como la lectoescritura entre otros objetivos de las materias básicas, implica un abordaje diferente en tiempo y modelo metodológico del currículum.

Se puede señalar, que solo un profesional y que a la vez sea indígena, de la Cultura cabécar podría tener claridad de lo que implica un proceso de aprendizaje comprendiendo y trabajando por lograr el éxito escolar de sus estudiantes. Esta situación reafirma la necesidad de formar profesionales que sean indígenas, además de atender técnicamente a un criterio legal como lo sería el artículo 28 del Convenio 169 de la OIT.

Por otra parte, dicho convenio indica que “un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartir los conocimientos generales y aptitudes que ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional” (OIT, 2007, p.46). Este derecho, se hace difícil de hacerlo vida en la práctica, ya que al hablar un idioma –en este caso el cabécar como lengua materna y única cuando se llega a la escuela, lleva implícito que hay una manera distinta de entender las cosas. Por lo tanto, los objetivos educativos primero se traducen al idioma, aunque, esa traducción no es suficiente porque muchas de las realidades expresadas en los programas nacionales no se viven en las comunidades indígenas, razón por la cual, no se comprenden, en este caso se vuelve indispensable que esos conceptos que no existen en Cabécar se puedan conceptualizar primeramente en el idioma.

En este sentido, de acuerdo con el docente de la escuela de Sharabata, la contextualización y una educación culturalmente pertinente, no se logra haciendo un recorte de elementos visuales y de relatos históricos, ni traduciendo una palabra del español al Cabécar, para su incorporación en las aulas. Todo nuevo aprendizaje parte de los conocimientos y experiencias culturales previas que ya posee el estudiante. Esta acción de intentar traducir palabras, como añadir elementos culturales, es un esfuerzo que no completa la pertinencia y el logro de un derecho a la educación en equidad y calidad, por parte de estudiantes en las comunidades indígenas.

De acuerdo con las prácticas observadas, con el fin de hacer significativo, relevante y pertinente culturalmente la práctica metodológica en la institución educativa indígena, se programan los objetivos del Programa Nacional de aprendizaje, articulados con la propia cultura, sin dejar de vivir, pensar y hablar como cabécares en las aulas. En este sentido, se devela que todo docente, que labore en un contexto indígena tiene el llamado a promover el

aprendizaje desde áreas de interés, de experiencias relacionadas con la cultura, la cotidianeidad. Asimismo, es fundamental que vele por el ambiente que rodea al aula, dedicar lecciones para observar el ambiente, escuchar el viento, el canto de las aves, respetar las dietas y demás tradiciones.

De acuerdo con lo observado en la práctica pedagógica en la escuela de Sharabata, existen principios inalienables dentro de la cultura y que deben ser abordados en el proceso educativa y son los principios cosmogónicos: respeto a la vida y a la naturaleza, también los valores culturales y que deben asumirse como principios pedagógicos como el valor de la palabra, el respeto a los mayores, las tradiciones, dietas y ritos propios de la familia y comunidad indígena.

De igual manera, se rescatan estrategias metodológicas que deben ser empleadas y orientadas a proporcionar una diversidad de opciones para crear, pensar, discutir, trabajar de manera cooperativa, así como compartir y construir individual y colectivamente el conocimiento. Un aspecto fundamental considerado en la práctica fue que dichas estrategias facilitaran la observación y la oralidad, aspectos esenciales en la cultura cabécar.

Se pudo observar la forma de armonizar dos culturas diferentes “la cabécar y la occidentalizada”, pero por el tratamiento metodológico del docente, no se irrespeta ninguna, sino que se genera un escenario de saberes interculturales. En este sentido la práctica metodológica para favorecer procesos de aprendizaje en comunidades indígenas se concibe abierta a nuevos horizontes de reflexiones y construcciones particulares. La conceptualización de un modelo metodológico pertinente culturalmente en las escuelas indígenas, no representa un aislamiento de otras culturas, sino el reconocimiento de esas otras, pero fortaleciendo la propia identidad.

En comunidades cuya lengua materna es el cabécar es importante que la comunicación parta inicialmente en el idioma que los estudiantes usan comunican cotidianamente, que prioricen los diálogos formativos, como oportunidad para la aprehensión de nuevas palabras y formas de construir pensamientos o estructura básica de las oraciones, que para el fortalecimiento de la expresión oral, se dé mediante carteles de conversación o láminas con imágenes para que conversen del contexto. Evocar vivencias sobre la temática planteada en el cartel, Se utilicen preguntas generadoras a partir del contexto y experiencias previas de las y los estudiantes. Estas preguntas deben hacerse tanto en cabécar como en español. Generar experiencias de lecturas que partan de la experiencia de los estudiantes y para la contextualización es fundamental que se compartan saberes con distintos miembros de la comunidad para abordar ciertos contenidos para que el currículo sea culturalmente pertinente.

Se evidencia que es fundamental que el docente que labora en escuelas sea indígena, hablante y que vivencie su cultura. Un dato curioso que refuerza este criterio, es lo que expone el docente de la Escuela de Sharabata “haber nacido en la cultura cabécar en una familia que influye mi forma de pensar, que son mis conocimientos previos que le ayuda a uno a entender la realidad” este hallazgo evidencia el alcance que esto implica. Al respecto se pudo constatar que el trabajo pedagógico de este docente indígena lo lleva a desarrollar una labor que se extiende a otras áreas de trabajo como la promoción de la cultura, la organización de la comunidad, la participación hacia una calidad de vida más digna en sus relaciones ambiental, agrícola, cultural, económica, académica y social, lo que da evidencia de lo acertado de que personas indígenas se profesionalicen y trabajen en sus comunidades.

Para finalizar este apartado, se comparte que en congruencia con la cultura Cabécar y la responsabilidad ética en la investigación, la socialización de los resultados se hizo de manera oral, mediante una sesión de cierre en el cual se invitó a toda la comunidad, estudiantes, padres y madres de familia, patronato escolar, junta de educación, integrantes de proyectos comunales donde se dialogó y enriqueció el análisis.

7. Conclusiones

Para el logro de la pertinencia cultural, el proceso de construcción del conocimiento con las y los niños debe insertarse en su contexto histórico, social y cultural, por lo que el conocimiento, vivencia y práctica de la cosmovisión cabécar es trascendental en el proceso escolar.

Para promover aprendizajes con pertinencia cultural es necesario considerar que en la cultura cabécar el aprendizaje se promueve por modelaje e imitación. Si bien esto se da en la infancia temprana en todas las culturas, la particularidad es que en esta cultura esta forma de aprender se mantiene, en la repetición de tareas así como en las prácticas cotidianas; accionar que debe ser considerado en las propuestas curriculares.

Como parte de la pertinencia cultural, se debe tener presente que el saber que todo niño o niña posee como parte de su cultura debe respetarse y fortalecerse, de manera que el nuevo conocimiento no sea conflictivo o anule lo que ya aprendió como herencia cultural, sino que lo amplíe, complemente o potencie. Debe procurarse que cada estudiante viva su proceso de aprendizaje como una experiencia significativa donde armonice el conocimiento cultural con el conocimiento sistematizado, lo cual le permita crecer como persona y ampliar las visiones de mundo, en continuo respeto y aprecio por su cultura y las culturas con las que

convive.

Se debe tener presente la construcción lingüística de las diversas culturas y en consonancia con esta, generar los procesos de aprendizaje. Un docente que labore en una escuela cabécar debe tener presente que en los primeros años de vida la dicción está marcada por el idioma cabécar, que emerge de la comunicación oral de la madre y el grupo familiar con los menores de edad. Si los niños aprendieran el proceso de lectoescritura en su lengua materna que es el cabécar, sería un proceso de codificación y decodificación de su lengua en los procesos más básicos. Situación contraria si se desarrolla el proceso en la lengua oficial que es el español; partiendo que los niños vienen solo con su lengua materna, implica esto de manera paralela ejercicios de traducción y al final de cuentas la imposición de una segunda lengua, porque es con ella que se desarrolla un proceso educativo que va en menoscabo de su cultura e idioma. Esta realidad debe llevar a entender además, las dificultades y la demora, que implica esto en la primera parte de los procesos de aprendizaje. Por ejemplo el tiempo previsto para el logro de la lectoescritura en español si se trata de una segunda lengua, entre otros objetivos de las materias básicas, lo cual implica un abordaje diferente en tiempo y modelo metodológico del currículum.

El proceso de enseñanza tal como lo presenta el programa del sistema educativo costarricense, conlleva un mayor tiempo en las comunidades indígenas, fundamentalmente en aquellas cuya lengua materna no es el español. Lo anterior implica que las y los docentes que trabajan con poblaciones estudiantiles cuya lengua materna no es el español requieran plazos de tiempo y metodologías distintas así como organizar los programas de estudios de manera que guarden pertinencia con la realidad de estas comunidades. Este aspecto evidencia la necesidad que los territorios indígenas cuenten con planes nacionales que respondan efectivamente a sus necesidades.

En la cultura cabécar, la oralidad es un proceso fundamental, a través de ella se aprende y transmite la cultura, ejemplo de ello, el aprendizaje intergeneracional que se genera para heredar la cultura, por tanto se constituye en un elemento clave a partir de la cual se debe articular o potenciar los procesos de enseñanza aprendizaje de la escuela. Esto implica además el desarrollo de capacidades y destrezas lingüísticas que se convierte en una herramienta pedagógica para acceder al conocimiento.

Es importante tener presente que la persona indígena posee una cosmovisión como parte de un colectivo cultural, que estas particularidades culturales como lo es su cosmogonía, los rituales, las dietas y demás prácticas culturales, deben asumirse como temáticas curriculares para potenciar la cultura. Además tener presente que es desde el diálogo de

saberes como se puede entretrejer y mediar conocimientos de su propia cultura y de otra distinta a la suya.

Ancestralmente la educación en la cultura cabécar ha sido en esencia comunitaria. Esta apropiación y construcción del conocimiento es una tarea que se desarrolla tanto en el plano personal y en el grupal, y a la vez, es un proceso social en el cual la tradición oral tiene gran importancia. En ese sentido, el aprendizaje adquiere un valor comunitario por lo tanto, el trabajo docente se debe extender a la comunidad concibiéndose este, como un promotor sociocultural que lidera acciones para el bienestar colectivo.

El docente se constituye en un mediador y guía de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, organiza y facilita las experiencias de aprendizaje del estudiantado. Para ello no basta solo con conocer algunos aspectos de la cultura, sino vivirla y practicarla. Por ello, es importante replantear los criterios que se utilizan para nombrar docentes centros educativos donde el español no es la lengua materna. El no ser hablante del cabécar limita el aprendizaje de las niñas y los niños. Pero, esta asignación laboral no puede estar sujeta solo a ser hablante del cabécar, ya que es fundamental que el docente viva y promueva la cultura indígena y comprenda la realidad desde esta cosmovisión para poder generar la armonización de saberes y logre desarrollar procesos de aprendizaje generando el vínculo indisoluble familia-comunidad-escuela.

Las estrategias metodológicas que se emplean en escuelas indígenas deben estar orientadas a proporcionar una diversidad de opciones para crear, pensar, discutir, trabajar de manera cooperativa, así como compartir y construir individual y colectivamente el conocimiento; lo que implica interacción escuela y comunidad,. De ahí, que se considera pertinente que dichas estrategias faciliten la observación y la oralidad, aspectos esenciales en la cultura cabécar.

8. Lista de referencias

Aguado, T. (2004). *Investigación en Educación intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill. Informe auspiciado por el Centro de Investigación y Documentación Educativas (CIDE, 2003/2004), inédito. *Educatio*, Siglo XXI N° 22 2004

Camacho, L. y Watson, H. (julio, 2011). *La educación tradicional de la comunidad Cabécar de Chirripó: algunas consideraciones*. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol. XI, núm. 20, pp. 128-141. Universidad de Costa Rica. Ciudad Universitaria Carlos Monge Alfaro.

<file:///C:/Users/Direcci%C3%B3n%20Educ%20Regio/Downloads/249-992-1-PB.pdf>

Chalampunte, D. (Tesis de posgrado) (2012). *Seguridad alimentaria en comunidades indígenas de Costa Rica: el caso de comunidades Cabécar de Alto Chirripó*. Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza, Turrialba, Costa Rica.

Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2015). *Reconstruyendo el saber pedagógico de un docente indígena Cabécar: un estudio de caso desde la pertinencia cultural*. Informe Final de Proyecto, presentado a la Comisión Siwá Pákö. San José, Costa Rica.

Consejo Nacional de Rectores (sf). *Cartel de invitación a la presentación de propuestas de investigación*. Carter presentado por la Comisión Siwá Pákö. San José, Costa Rica.

Couttolenc E. (Tesis de Grado) (2007). *Conocimiento local de especies del bosque en relación con los medios de vida en Sharabata, Chirripó, Costa Rica*. CATIE. 123 p.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2012). *Situación de los docentes en territorios indígenas de Costa Rica*. San José, Costa Rica.

Guevara (2011). *Cronología básica de los pueblos indígenas de Costa Rica: desde los inicios del siglo XVI hasta el año 2000*. San José, Costa Rica. Comisión Siwá Pákö

Guevara F. y Ovares S. (Enero-Junio, 2015). *Dialogando sobre pertenencia étnica con docentes bribris y Cabécares de Talamanca: experiencias del trabajo colaborativo*. *Revista Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 12 (1), 53-69. doi: [https://www.google.co.cr/?gws_rd=ssl#q=Guevara+F.+y+Ovares+S.+\(2015\).+Dialogando+sobre+pertenencia+%C3%A9tnica+con+docentes+bribris+y+Cab%C3%A9cares+de+Talamanc+a:+experiencias+del+trabajo+colaborativo](https://www.google.co.cr/?gws_rd=ssl#q=Guevara+F.+y+Ovares+S.+(2015).+Dialogando+sobre+pertenencia+%C3%A9tnica+con+docentes+bribris+y+Cab%C3%A9cares+de+Talamanc+a:+experiencias+del+trabajo+colaborativo)

Guevara M. y Vargas J. (2000). *Informe final perfil de los pueblos indígenas de Costa Rica*. Recuperado de https://issuu.com/tec_digital/docs/10._pueblos_ind_genas_de_costa_rica

Guerrero P. (2002, p. 102) *La Cultura: Estrategias conceptuales para la comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Universidad Politécnica Salesian.

Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador.

Guevara M. y Vargas J. (2000) *Informe final perfil de los pueblos indígenas de Costa Rica*. Recuperado de <http://pueblosindigenas.odd.ucr.ac.cr/images/documentos/pdf/Perfil%20de%20pueblos%20indigenas%20en%20Costa%20Rica.pdf>

Haruyama, T. (2002) *Traditional Ecological Knowledge: From Sacred Black Box to Policy for Local Biodiversity Conservation Source: Adapted from Studley (1998)*. Recuperado de http://www.ps.ritsumei.ac.jp/assoc/policy_science/101/101_08_haruyama.pdf

Instituto Centroamericano de Administración de Empresas (INCAE) (sf). *Foro Económico Mundial, en su Reporte Global de Competitividad 2008 -2009*. Recuperado de https://www.incae.edu/ES/clacds/WebsiteWEF/index_files/CRRCG2008-2009.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). (2012). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011. Resultados Generales. San José, Costa Rica*. Recuperado de http://www.cipacdh.org/pdf/Resultados_Generales_Censo_2011.pdf

Jordán, J. (1994). *La Escuela Multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

León, J. (2015). *Reconstruyendo el saber pedagógico de un docente indígena Cabécar: un estudio de caso desde la pertinencia cultural*. Informe Final de Proyecto, presentado a la Comisión Siwá Pákö. San José, Costa Rica.

López E. (2004). (Tesis de Grado) *Papel de los productos forestales no maderables en las estrategias de vida de los indígenas Cabécares de Chirripó, Cantón de Turrialba, Costa Rica*. Costa Rica, CATIE. 105 p.

Macaya G. y Román M. (2011). *La educación superior en iberoamérica 2011: la educación superior en Costa Rica 2005 – 2009*. Recuperado de <http://www.universia.net/wp-content/uploads/Costa-Rica.pdf>

Martínez (2011). *Métodos de Investigación Cualitativa*. Silogismos de Investigación. N° 08

(1), 2011 JULIO - DICIEMBRE ISSN 1909-955X. Recuperado de <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>

Ministerio de Educación Pública (MEP). (1993). *Subsistema de Educación Indígena. Decreto Ejecutivo 22072: Creación del Subsistema de Educación Indígena*. Recuperado de www.iadb.org/.../legislacionindigena/.../C-R-Decreto-22072-93-SubsistemaEducacion

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2013). *Subsistema de Educación Indígena. Decreto 37801: Reforma al Subsistema de Educación Indígena*. Recuperado de <http://www.dgsc.go.cr/dgsc/salarios/Resoluciones%20Salariales%202013/II%20Semestre%202013/Resoluciones/DG-151-2013%20Subsistema%20Educacion%20Indigena.pdf>

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2007). *Convenio No 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Recuperado de http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf

Rodríguez G., Gil J. y García E. (1996). *Metodología de la Investigación*. Ediciones Aljibe. Granada, España.