



Educación indígena en Costa Rica: Infancia, juventud y aulas hacia el siglo XXI

Juan Antonio Gutiérrez Slon

Universidad Estatal a Distancia (UNED), Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía, San José, Costa Rica

<https://orcid.org/0000-0001-8135-3390>

Introducción

Devenido de un esfuerzo colectivo emprendido por el Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) – que conjuntamente realizó una valoración en el cumplimiento que tiene Costa Rica según los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 que impulsa el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) – académicamente se analizó el ODS #4 sobre *Educación de calidad*; y surgió un estudio pormenorizado en la educación indígena de Costa Rica a la luz del ODS 4.5 que en concreto busca:

De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (PNUD, 2015)

De esta iniciativa fue que surgió esta valoración de la educación formal para la infancia y juventud de los ocho pueblos indígenas de Costa Rica, y que – desde una lectura sustentada en la bibliografía académica e institucional – aporta en la comprensión de esta histórica problemática y se quiere acercar a conocer el estado actual de esta realidad.

Este artículo examina los sistemas de educación formal para los pueblos indígenas en Costa Rica a partir de una lectura sostenida de la bibliografía académica e institucional, brindando un enfoque histórico que busca comprender la situación y los problemas contemporáneos de la niñez y juventud indígena inserta en los diferentes niveles educativos del país – arrojando una investigación autónoma desde el autor y el centro de investigación universitaria Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía de la UNED de Costa Rica¹, misma que se guio bajo la pregunta de conocer cuáles son las condiciones en que se realiza una educación de calidad desde todos sus niveles de enseñanza desde el preescolar hasta la universitaria para poblaciones y pueblos indígenas en un trabajo de análisis comprensivo sobre el grado de cumplimiento del ODS #4 de la Agenda 2023 de la ONU para con estas poblaciones de Costa Rica.

La observancia del ODS #4 sobre *Educación de calidad*, fue sometida a una revisión documental especializada para escrudñar su cumplimiento histórico y estado actual en Costa Rica hacia el 2022. De este estudio se resumieron los hallazgos siguiendo la metáfora del “semáforo”, que alcanzó un cotejo analítico según su grado de cumplimiento y concordancia con las metas del ODS, realizado bajo una metodología hermenéutica bibliográfica y documental sobre los estadios de conocimiento en que se lleva a cabo la educación para las y los jóvenes de los pueblos originarios.

Como una expresión analítica de los resultados de investigación, en este “semáforo” se coloca el color rojo cuando hay ausencia o limitada capacidad en el desempeño del ODS; la valoración en color amarillo es sobre el reconocimiento de acciones realizadas pero que deben ser reforzadas y profundizadas; mientras que con color verde se tipifican aquellos trabajos que considerablemente colaboran en el acatamiento del ODS 4.5 para pueblos indígenas. Con base en lo anterior, el cumplimiento del ODS en educación indígena el semáforo se expresa así:

1 Cuyo trabajo se puede conocer desde su sitio web: <https://investiga.uned.ac.cr/agendajoven/>

Tabla 1. “Semáforo” de cumplimiento del ODS 4.5 sobre educación en pueblos y territorios indígenas en Costa Rica

NIVEL EDUCATIVO Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS			
PRIMARIA	SECUNDARIA	UNIVERSITARIA	NO REGULAR
Cobertura	Cobertura	Cobertura	Cobertura
Acceso	Acceso	Acceso	Acceso
Lengua	Lengua	Lengua	Lengua
Cultura	Cultura	Cultura	Cultura
Maestros/as	Maestros/as	Maestros/as	Maestros/as
Becas	Becas	Becas	Becas
Promoción comunitaria	Promoción comunitaria	Promoción cultural comunitaria	Promoción comunitaria
		Investigación	
		Extensión	

Fuente: elaboración propia, 2022

Los resultados que ejemplifican este semáforo de cumplimiento del ODS 4.5 sobre la educación de infantes y jóvenes indígenas, son una valoración sustentada que se explica en detalle según cada nivel educativo formal del sistema de educación costarricense que regula el Ministerio de Educación Pública (MEP) y que, de la mano con los esfuerzos que realizan las cinco universidades públicas y autónomas de Costa Rica que conforman el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), han venido trazando relaciones históricas en los que su injerencia ha influido en la continuidad o pérdida cultural de cada uno de los ocho pueblos que en 24 territorios, que conforman el 2,4% de población indígena que para el año 2011 se censaron en Costa Rica (INEC, 2013).

De esta manera, desde un acercamiento documental sobre los registros de la asistencia a las aulas por parte de niñas, niños, adolescentes y jóvenes indígenas, es que este artículo académico de ciencias sociales se preocupa porque existan las mejores condiciones sociales, económicas y culturales para que las nuevas generaciones de indígenas puedan ser tanto parte de la ciudadanía del siglo XXI como portadores de cultura y saberes desde sus pueblos chorotega, malecu, huetar, cabécar, bribri, ngäbe, brunca y térraba-brörán.

Desarrollo

1. Cumplimiento ODS 4.5 sobre educación a pueblos y territorios indígenas en el nivel de primaria

La educación pública primaria para pueblos indígenas en Costa Rica cuenta con una importante cobertura dentro de los 24 territorios indígenas del país, al existir la suma de 262 escuelas a cargo del Ministerio de Educación Pública (ARÁUZ, 2018). Estas escuelas suelen recibir pocos estudiantes y en un 95% son escuelas unidocentes² (CAMPOS; GONZÁLEZ, 2015). Este importante acceso a la educación de personas indígenas en sus territorios es resultado de un continuo trabajo que desde el Estado se ha procurado brindar a la niñez indígena.

2 Pequeñas escuelas con 30 o menos estudiantes, que son administradas por un único(a) docente que también se encarga de impartir todos los contenidos curriculares. Los centros unidocentes son frecuentes entre los territorios indígenas, y en ocasiones, no se abren todos los días de la semana.

En este punto es importante explicar que de las 104.000 personas indígenas – el 2,4% de la población – de Costa Rica, únicamente el 35% viven en sus territorios, mientras el 65% habita en cantones en los alrededores de estos o en cantones lejanos, según lo señaló el Censo del 2011 realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2013).

En este aspecto, han existido momentos de repunte educativo en los años de 1945 (creación Junta de Protección de las Razas Aborígenes de la Nación, JPRAN), 1973 (creación Comisión Nacional de Asuntos Indígenas, CONAI), 1985 (creación Asesoría Nacional Educación Indígena, ANEIN), 1993 (creación Subsistema de Educación Indígena), 2007 (creación Departamento Educación Indígena), 2011 (Departamento Educación Intercultural) y 2013 (Reforma del Subsistema de Educación Indígena), en los que se han implementado políticas públicas para esta población en materia educativa (GUEVARA; SOLANO, 2017).

Este conjunto de políticas históricas ha generado acceso y cobertura a la educación primaria, sin embargo, dichas acciones no han venido de la mano de una educación intercultural y multilingüe que haya permitido la educación escolar de la niñez indígena con una educación con pertinencia cultural según la tradición de sus pueblos. Esto ha generado la paradoja de que: a mayor inserción de educación escolar nacional menor pervivencia de la cultura originaria (GUEVARA; SOLANO, 2017). Es decir, los territorios que históricamente han tenido mayor instrucción pública escolar son los que han presentado mayores niveles de aculturación y pérdida de sus saberes, tradiciones y prácticas propias. Esta situación se debe a que, hasta la reforma del 2013, las maestras y los maestros eran, en su mayoría, docentes foráneos a los pueblos indígenas y, en muchas ocasiones, reprimían sus idiomas, vestimentas y elementos culturales (RODRÍGUEZ, 2018).

Con lo anterior, y según la metáfora de la valoración mediante el semáforo, es que en los criterios acceso y cobertura se ha logrado una valoración verde (suficiente) al construir escuelas en diferentes comunidades dentro de los territorios indígenas; no obstante, en los criterios de enseñanza de la lengua y cultura hay una valoración amarilla (no-óptima y necesario de mejorar) ya que estas instrucciones son de escasas 3 y 2 lecciones semanales por escuela (GUEVARA; SOLANO, 2017); lo que significa que es poco el aprendizaje que desde las aulas pueden reforzar los saberes ancestrales comunitarios.

Esta situación se agudiza al existir un largo recorrido de educación escolar que por décadas nunca promovió la enseñanza del idioma y cultura maternos. No obstante, se destaca la constitución de los Consejos Locales de Educación Indígena (CLEI), que desde 2013 se han instalado en cada territorio indígena (GUEVARA; SOLANO, 2017) regulando el nombramiento y seguimiento de las y los maestros que trabajan en las diferentes comunidades indígenas del país.

El trabajo de los CLEI ha permitido reforzar la participación de docentes indígenas al momento que también ha existido controversias sobre el dominio del idioma originario por parte de un sector docente y la calidad con que se imparten estos cursos (GUEVARA; NERCIS; OVARES, 2015); hecho que se suma al poder de injerencia que cada Asociación de Desarrollo Integral Indígena (ADII)³ ha mantenido sobre la aculturación de estas organizaciones impuestas por el Estado desde 1973 y que no responden a las formas propias de gobierno autónomo de los pueblos indígenas.

3 Representación legal-estatal de las Comunidades Indígenas como Asociaciones Desarrollo y como Gobierno Local, según el decreto No. 13568-C-G de 30 de abril de 1982. En lo que se constituye como una figura colegiada de siete integrantes (presidencia, vicepresidencia, tesorería, secretariado, fiscal y vocales) que fue impuesta por el Estado en cada uno de los 24 territorios indígenas de Costa Rica, manteniendo una articulación con el Ministerio de Gobernación, de lo que devendría un proceso de sustitución de organizaciones políticas y de representatividad cultural originarias de cada pueblo indígena.

La injerencia de las ADII (juntas directivas que cada dos años eligen a siete integrantes) ha tenido representantes no-indígenas que ostentan estos cargos, propiciando formas de desplazamiento de las lenguas, costumbres, tierras, cargos y tradiciones originarias, postergando un real ejercicio de autonomía indígena. En este aspecto, la denuncia sobre la designación de docentes carentes de conocimiento del saber ancestral tiende a ser reiterativo. De esta manera, y bajo el criterio de maestros/as, hay una valoración amarilla (no-óptima y necesario de mejorar), pues el control de los docentes en ocasiones pasa por razones políticas o vínculos familiares lo que sigue postergando una real educación con pertinencia cultural en los territorios indígenas.

Importante destacar (y tratar de emular) la creación de la Dirección Regional Sulá que, desde 2009, se encarga de asuntos educativos en 7 territorios bribri y cabécar de Talamanca, donde sobresalen contextualizaciones del currículo y que sus profesionales y personal son indígenas (MONDOL, 2016).

La educación primaria en territorios indígenas mantiene los designios de ser gratuita y costada por el Estado, lo cual les convierte en una especie de “beca” para su acceso. Por ello, es posible considerar que la niñez indígena que acude a la escuela lo hace con afirmaciones positivas del Estado, lo mismo con su acceso al comedor en las escuelas. Esto es destacable, no obstante, el estímulo del comedor no está presente en todas las escuelas dado que hay infraestructuras de los centros unidocentes que carecen de este servicio (UNICEF, 2012).

Lo mismo sucede con la carencia de programas de becas exclusivas para la niñez indígena en primaria por parte del Estado. Si bien hay becas que las niñas y los niños, así como sus familias, podrían solicitar – ejemplo, *Avancemos*⁴ – no así hay en forma positivamente diferenciada por su “condición indígena”, sino por su “condición de vulnerabilidad”, producto de las desigualdades sociales y económicas. En este aspecto, se valora en amarillo (no óptima y necesario de mejorar) el criterio de becas escolares para niñez indígena.

Ligado a los anteriores aspectos, la primaria en territorios indígenas mantiene una desequilibrada relación con la promoción cultural comunitaria de encuentros, juegos, fiestas, juntas o demás formas de ligamen entre las escuelas y los saberes y prácticas comunitarias ancestrales (ARÁUZ, 2018). Formalmente, como programas o bajo alguna normativa directa – y desde la actual la bibliografía jurídica y social existente – no se evidencian programas educativos⁵ que desde las aulas promuevan un acercamiento con las y los portadores de saberes indígenas en material espiritual, medicinal, artística, artesanal, política o cultural (ARÁUZ, 2018); lo cual resta en el compromiso de educación intercultural asumido desde el Ministerio de Educación Pública (MEP).

En este aspecto, lo que sucede en la escuela está desconectado con vida y revitalización cultural comunitaria; alejando el mundo de la vida cotidiana y el buen vivir indígena con los contenidos de aprendizaje escolar. Por ese motivo, el criterio de promoción cultural comunitaria se valora en rojo (deficiente o inexistente).

4 El proyecto *Avancemos* es un programa de transferencias monetarias condicionadas que, iniciando en el 2007, otorga becas de estudio a niños y niñas de familias en condición de pobreza y vulnerabilidad social. Este programa estatal opera en las siete provincias del país y es parte del Viceministerio de Desarrollo Social del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS). Su presupuesto y ejecución se realiza en coordinación con el Ministerio de Educación Pública (MEP), el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) y la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS).

5 Lo que no excluye que, desde los propios territorios indígenas, aún persistan diferentes entornos de promoción cultural mediante juntas culturales y procesos autónomos de enseñanza de artesanía, comida, bailes, historias y memoria étnica, incluyendo la construcción de casas cónicas tradicionales en diferentes territorios de los pueblos bribri, cabécar, malecu, boruca y brörán.

Al final de este apartado sobre educación primaria, es importante acotar que la educación preescolar para pueblos indígenas es impartida de forma obligatoria hasta muy recientemente, debido a la reforma estatal que en el año 2000 hizo de este nivel educativo de cobertura ampliada, gratuidad y obligatoriedad a nivel nacional (UNICEF, 2006, p. 75). Por lo que aún no existe una diversidad de fuentes de documentación que muestre en su complejidad las potencialidades y debilidades de este nivel educativo.

Sin embargo, para el año 2006, Unicef argumentó que “puede decirse que el servicio aún se mantiene deficiente (...) con respecto al promedio de atención y cobertura Preescolar en zonas indígenas llega al 38%” (UNICEF, 2006, p. 76). Este escaso acceso de la niñez indígena a la educación preescolar también fue replicado en un estudio del Ministerio de Educación Pública del 2016, en el que se afirma que fue en ese año que se comenzó a enseñar lenguas indígenas⁶ desde este nivel educativo (ARAUZ, 2016, p. 57). Situación que contrasta con esfuerzos que, desde la década de 1980, fue impulsando acciones que promocionaran una educación bilingüe en los territorios indígenas y que, entre otras acciones, justificó la creación de la Asesoría Nacional de Educación Indígena (ANEIN) en el año de 1985 y que funcionó hasta 1992 (ARAUZ, 2016, p. 29-30).

Devenido de lo anterior es importante reflexionar que, en educación preescolar, el alcance en la matrícula – que no siempre va de la mano de una pertinente educación en su idioma indígena originario – tampoco ha logrado alcanzar las metas ideales debido al sistema de horarios alternos itinerantes de las y los docentes, que deben rotarse entre las comunidades de los territorios y, en ocasiones, combinar a las niñas y los niños de que, por su edad, deberían estar en el nivel de Maternal y de Transición a la primaria.

Al mismo tiempo, este informe de Unicef (2006) señala que, para ese año, solo cerca del 40% del personal docente que atendía este nivel educativo tenía un título profesional universitario que respaldara su actividad educativa, con lo que es presumible considerar que este nivel formativo está apenas iniciando sus prácticas de sostenibilidad en el sistema de educación de Costa Rica y cuyos retos en territorios indígenas aún siguen permaneciendo como una generalidad.

2. Cumplimiento ODS 4.5 sobre educación a pueblos y territorios indígenas en el nivel de secundaria

La educación pública en secundaria para pueblos indígenas conlleva mayores deudas que en su comparación con la primaria. Por un lado, de los 24 territorios indígenas del país únicamente en 8 de éstos hay centros de educación secundaria, sumando apenas 36 colegios (ARÁUZ, 2018), lo que expresa una escasa oferta, al ser muchos de estos, territorios extensos y con dificultosos trayectos, caminos y carreteras internas. Además de una inexistente red de transporte para colegios dentro de los territorios, ya que sólo hay transporte escolar para la asistencia en colegios fuera de los territorios.

Esta situación genera que, bajo el criterio de cobertura, hay una valoración amarilla (no– optima y necesario de mejorar) pues está limitada a las y los estudiantes que viven en las comunidades cercanas a los colegios, dificultando el derecho a la educación secundaria de adolescentes de la mayoría de las comunidades de los territorios indígenas bajo el criterio del acceso. Por poner un ejemplo, en el territorio de bribri de Salitre existen 16 comunidades internas y solo hay 2 colegios.

6 Y que paulatinamente ha venido siendo posible debido también a las figuras de “Maestros Itinerantes de Preescolar” y la integración de “Grupos Heterogéneos” en las edades de los grupos de estudiantes.

En este aspecto, el acceso a secundaria es valorado en color amarillo (no-óptima y necesario de mejorar), debido al proceso casi forzoso de jóvenes indígenas de los pueblos Chorotega y Malecu que deben acudir a Liceos Rurales fuera de sus territorios tal como sucede en el territorio ngäbe de Altos de San Antonio, entre otros.

Esta situación del acceso es material en sus condiciones de movilidad como en el caso de los recursos didácticos – electrónicos o no – que dichos estudiantes requieren. Hecho que implica también un desplazamiento de sus prácticas culturales por las presiones que, desde la cultura juvenil colegial, se da respecto los bienes de consumo simbólicos occidentalizados que se cotizan en secundaria; dicho de otra forma, las y los estudiantes indígenas que acuden a la secundaria fuera de sus territorios ven desconsiderados sus saberes culturales por las presiones de la cultura dominante. Lo que influye en que, para el 2011, solo el 13,2% de población indígena tenía secundaria completa o algún tipo de estudio mayor según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2013).

Esta situación se agudiza al conocerse que no existen cursos formales y regulares de lengua y cultura indígenas en los colegios dentro de los territorios indígenas ni tampoco en los colegios ubicados en los cantones cercanos a estos. En este aspecto, las limitaciones de la educación secundaria para jóvenes indígenas se agudizan por versen inmersos en ambientes educativos que desprestigian las lenguas y cultura indígenas al no-consignárseles en sus mallas curriculares, desprotegiendo cualquier sistema de educación intercultural, incluso dentro de los territorios indígenas (GUEVARA; SOLANO, 2017). Por este motivo, los escasos esfuerzos para el reforzamiento de los saberes indígenas son desplazados por el currículo nacional occidentalizado de educación, lo que lleva a una valoración en rojo (deficiente o inexistente) para lengua y cultura indígena en secundaria.

Esta educación no-intercultural que se imparte en los territorios indígenas y en colegios aledaños afectan la apropiación de la cultura materna indígena como parte de sus capacidades educativas tanto para la población indígena como para la población colegial no-indígena a la que no se le estaría educando desde la interculturalidad. Esta situación continúa siendo una deuda histórica del Estado costarricense y es parte de los distintos matices de racialidad negativa, estigmatización y discriminación que sufren las y los jóvenes indígenas en sus colegios (BORGES, 2012).

Lo anterior evidencia que, a nivel de las profesoras y los profesores que imparten en los colegios comentados, hay escasez de profesionales que provienen de sus mismos pueblos o territorios, no solo desde sus saberes ancestrales, sino desde la incorporación de docentes indígenas en secundaria en sus zonas cercanas y en general en el país.

Esto limita la doble urgencia de la educación secundaria que debiera preparar a sus estudiantes indígenas para los retos del siglo XXI, entre los que se encuentran concientizar sobre el legado cultural de los idiomas y culturas originarias, así como el desafío de interrelacionar la cultura con la tecnología y ésta con el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua originaria (GUEVARA; NERCIS; OVARES, 2015, p. 326), así como el seguir confiando en que la educación es un camino para que muchas familias y jóvenes indígenas logren superar sus condiciones de pobreza material (SÁNCHEZ, 2008), y preparar a sus estudiantes indígenas en respeto y promoción de una educación multilingüe y de una sociedad intercultural.

Importante acotar que, hacia el año 2015, sumaban 1000 docentes distribuidos en los niveles de preescolar, primaria, y secundaria y en cerca de 300 instituciones educativas, con una recurrente participación itinerante de docentes indígenas en diferentes comunidades de los territorios (CAMPOS; GONZÁLEZ, 2015).

La escasa incorporación de docentes indígenas en secundaria es consecuencia de la estructural exclusión educativa de estas poblaciones, trayendo consigo que la valoración en el criterio de profesores/as indígenas en sus colegios sea en color rojo (insuficiente y poco existente), pues las ocasiones en las que hay docentes indígenas aún no permiten un real cumplimiento de la meta que, desde 1994, se planteó con la creación del Departamento de Educación Intercultural (DEI) que buscaba potenciar a profesores/as indígenas y practicar la idea de “difundir los aportes que dan los pueblos indígenas a las culturas no-indígenas de Costa Rica” (SÁNCHEZ, 2008, p. 30), ya que actualmente no existen contenidos curriculares nacionales que se destaquen en materia de interculturalidad, siendo una deuda de las recientes reformas de los planes de estudio del MEP en 2011, 2014 y 2018.

Con lo comentado anteriormente, en secundaria hay mayores brechas educativas e interculturales que potencian un alejamiento en el arraigo cultural por medio de la educación colegial. Hecho que podría equilibrarse con programas de becas para indígenas en colegios, siendo, de nuevo, una inexistencia de diferenciaciones positivas por la condición indígena y limitando a esta población a “competir” por las becas generales de programas como *Avancemos*; así como inexistentes son las agrupaciones representativas de los colegios que puedan participar en concursos o festivales desde las tradiciones artísticas de los pueblos indígenas.

Por esta razón, y tomando en cuenta que los 36 colegios en territorios indígenas, así como los Liceos Rurales que rodean a estos, son públicos y gratuitos (o con muy bajo costo de matrícula), la valoración sobre el criterio de becas es amarilla (no óptima y necesario de mejorar).

Respecto a la vinculación de los colegios con el saber originario de portadores/as de cultura indígena desde las y los Mayores de las comunidades, también es inexistente pues no existen programas educativos, ferias o contenidos curriculares que permitan un acercamiento entre estudiantes indígenas colegiales con las personas y grupos que mantienen viva las tradiciones y saberes ancestrales. Por este motivo, el criterio de promoción cultural comunitaria es de color rojo (insuficiente).

3. Cumplimiento ODS 4.5 sobre educación a pueblos y territorios indígenas en el nivel de educación superior universitaria

La educación superior universitaria estatal de Costa Rica está integrada por las 5 universidades que conforman el Consejo Nacional de Rectores (CONARE): Universidad de Costa Rica (UCR), Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), Universidad Nacional Autónoma de Costa Rica (UNA), Universidad Estatal a Distancia (UNED) y Universidad Técnica Nacional (UTN).

Cada una de estas autónomas universidades orientan diferentes acciones hacia los pueblos y poblaciones indígenas, siendo quizás el ciclo educativo que más variantes representa en materia de interculturalidad. Sin embargo, adeuda en el criterio de cobertura con un 0,23% (CARVAJAL; CUBILLO; VARGAS, 2017), muy por debajo del promedio que ronda en primaria con un 93% y en

secundaria el 21% (CAMPOS; GONZÁLEZ, 2015). Lo que demuestra altos niveles de expulsión educativa y la interrupción de la trayectoria educativa de jóvenes indígenas en Costa Rica⁷.

Esta baja cobertura se relaciona con las dificultades en el acceso a la universidad, ya que, 99% de las opciones universitarias estatales que existen, implica salir de sus territorios indígenas, exceptuando el Centro Universitario que la UNED inauguró en 2009 en un terreno de la Asociación Finca Educativa, en Shiroles, Brätsj, Talamanca. Esta situación de lejanía de los campus se exceptúa en algunas sedes regionales medianamente cercanas a los territorios indígenas, como lo es el caso de UNED de Buenos Aires o la Sede de la UNA en Pérez Zeledón que estarían a un viaje en bus (de entre 1 y 2 horas) de los territorios de Ujarrás, Salitre, Cabagra, Térraba, Boruca y Curré.

No obstante, en esta región son inexistentes los transportes gratuitos o subvencionados para universitarios/as, provocando que los pasajes para estos trayectos sean costosos. Una situación similar se vive con las sedes de la UNA y la UNED en Ciudad Neily, y la sede de la UCR en Golfito, que vendrían a tener los mismos problemas para estudiantes indígenas de territorios ngäbes.

Por esta razón, es usual que las personas indígenas que entran a las universidades deban de trasladarse a vivir a las urbes o centros de población donde se ubican las universidades públicas, generando un distanciamiento físico-temporal de meses con sus territorios, comunidades, familias y clanes, hecho que desmejora su apropiación cultural originaria y les empuja hacia entornos donde hay mayores posibilidades de aculturación debido al escaso currículo intercultural con el que están constituidas las diferentes carreras universitarias. Situación que tensa “el conflicto entre tradición y modernidad” (ROJAS, 2002) al que, se exponen las y los jóvenes indígenas universitarios; lo que no desmerita la importancia de ingresar a este máximo nivel de educación superior.

En Costa Rica, cuatro de las cinco universidades estatales tienen modalidad presencial, con excepción de la UNED que tiene modelo de educación a distancia – llevando el material educativo hasta sus casas y con posibilidad de entregar exámenes por correspondencia –, modelo se ha convertido en un factor determinante que ha permitido que cientos de jóvenes indígenas logren estudiar en esta universidad. Lo que la ha convertido en la universidad estatal que más población indígena recibe, contabilizando a 956 estudiantes en el período 2013 – 2017 (PARAJELES, 2018).

Debido a su modelo educativo “a distancia”, la UNED logra solventar un poco el problema del acceso y traslado fuera de sus territorios que deben emprender el conjunto de jóvenes estudiantes indígenas universitarios, y pese que todas las otras universidades estatales presenciales – menos la UNED – también cuentan con residencias estudiantiles, que, siendo gratuitas, son una opción posible para las y los jóvenes indígenas universitarios.

Otro elemento a considerar es la brecha que se genera para la entrada a la universidad de población indígena mediante el estandarizado “examen de admisión” que la UCR, la UNA y el ITCR aplican para el primer ingreso. Esta prueba homogeneizadora a nivel nacional carece de

7 Situación que también se ve afectada debido a que no existe ninguna cuota específica que brinde matrícula directa a las y los jóvenes indígenas estudiantes graduados de secundaria, ya que estos/as deben competir su ingreso a las universidades estatales del país mediante la aplicación de los exámenes de admisión que tienen como requisito 3 de las 5 universidades públicas del país. Lo que se suma al necesario desplazamiento que las y los jóvenes indígenas deben realizar desde sus territorios hacia las universidades sin contar con cupos específicos en el sistema de becas, lo que les lleva a competir estas ayudas con el resto de estudiantes que no tienen los recursos económicos para pagar las tarifas de matrícula. Generando que sea en la UNED donde mayor población indígena estudiando y que también se explica porque no hay examen de admisión y es una universidad a distancia, lo que evita el abandono de sus territorios para estudiar.

acciones afirmativas para con las y los estudiantes indígenas evaluando conocimientos desde criterios ajenos a sus tradiciones culturales y sus limitantes condiciones de educación en primaria y secundaria.

Con lo anterior, pero excluyendo a UNED y UTN que no realizan esta prueba de admisión, solo en la Dirección de Educación Rural (DER) de la UNA ha levantado este requisito de ingreso, excluyéndose la aplicación del examen de admisión a estudiantes indígenas que desean ingresar a la carrera de Licenciatura en Educación con énfasis Educación Rural I y II ciclos, siendo una importante iniciativa, pero de escaso alcance global al tratarse de una única carrera universitaria (CARVAJAL; CUBILLO; VARGAS, 2017).

Con base en lo anterior, y aunado al esfuerzo del Equipo Interuniversitario de Coordinación con Pueblos Indígenas (que se desliga de los departamentos de orientación de las universidades de CONARE), es que la valoración de los criterios de cobertura y acceso universitario es de color amarillo (no-óptimo y necesario de mejorar). Esto a pesar del buen trabajo que desde el 2006 este Equipo ha venido realizando en visitas a los territorios y seguimiento con estudiantes para atender sus matrículas; labor aún por optimizar debido a la presencia de una importante cantidad de jóvenes indígenas que siguen sin acceder a una universidad estatal de Costa Rica.

Por su parte, en materia de incentivos a la lengua y cultura indígenas, son la UCR y la UNA las dos universidades que tienen programas directamente relacionados con la enseñanza, lecto-escritura y revitalización de los idiomas indígenas mediante cursos, programas e investigaciones permanentes que, tanto la Facultad de Letras mediante la Escuela de Filología de la UCR, como la Dirección de Educación Rural de la UNA, han venido realizando desde hace la década de 1990, centralmente en apoyo a la educación de los idiomas bribri y cabécar. Situación que ha sido reforzada mediante la Comisión Interuniversitaria *Siwä Pakö* que se dedica a fortalecer los conocimientos y didáctica de maestros/as indígenas cabécar de Chirripó (CARVAJAL; CUBILLO; VARGAS, 2017).

Las experiencias anteriores no recogen todas las iniciativas universitarias vinculadas al apoyo de la pervivencia de las lenguas y culturas indígenas del país, ampliándose con proyectos que han centrado su atención en creación de silabarios, diccionarios, pictogramas y libros didácticos, también se han reforzado los idiomas ngäbe y malecu, así como los desplazados y casi extintos idiomas bruncaj y brörán (de Terraba).

Con estas iniciativas, más el aporte de instancias de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) como el Técnico en Gestión Local para Pueblos Originarios, el Programa de Promoción de Culturas Indígenas, el Área de Gestión de Pueblos Indígenas y el Centro de Investigaciones en Cultura y Desarrollo (CICDE); así como el proyecto UCREA de la Universidad de Costa Rica (UCR), y algunos/as investigadores/as de esta universidad que tienen proyectos ligados a las problemáticas de los pueblos y territorios indígenas; es que la valoración conjunta que se realiza de los criterios de lengua, cultura, investigación y extensión sean de color amarillo (no óptimo y por mejorar).

Con lo visto, el criterio de becas tiene iniciativas que también deben mejorarse, aunque sí es real que más del 90% de indígenas que estudian con alguna beca o acciones afirmativas proveniente de las universidades públicas, valorándose en color verde (suficiente). Tal es el caso de la Universidad Técnica Nacional (UTN) que realiza “ajustes de notas” en el promedio final de notas de bachillerato según las desigualdades de origen; acción similar a la del Programa de Admisión Restringida del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) que tiene un sistema afirmativo de cuotas por desigualdades socioeconómicas y zonal (CARVAJAL; CUBILLO; VARGAS, 2017).

Sin embargo, son escasos las y los docentes e investigadores indígenas universitarios, con pocas buenas prácticas que existen en algunas instancias de la UCR, UNA y UNED. De esta materia, hay una valoración en rojo (insuficiente) respecto la inclusión de maestros/as indígenas en las universidades; hecho que sí se diferencia de la acción social que dichas universidades promueven bajo el criterio de Promoción Cultural Comunitaria, donde hay valiosos aportes en audiovisuales, materiales educativos y fomento de tradiciones culturales – entre otros – elaborados en y con los territorios indígenas, dotando a este criterio de una valoración amarilla (no óptimo y necesario de mejorar).

Finalmente, sobre este aspecto, es importante acotar de que, pese a que en Costa Rica existen más de 70 universidades privadas, no fue posible localizar ningún estudio ni documento institucional que brindara información sobre las maneras en que la población indígena se vincula, estudia o matricula en las universidades privadas que se registran en el CONESUP (Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada). Lo que denota una preocupante ausencia de acciones de inclusión social por parte del CONESUP.

4. Cumplimiento ODS 4.5 sobre educación a pueblos y territorios indígenas en el nivel de educación no-regular, del INA

En Costa Rica, la institución de educación no-regular por excelencia y la más difundida es el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), que cuenta con un importante despliegue de Centros de Formación, Unidades Regionales y Núcleos de Formación y Servicios Tecnológicos, logrando cubrir las siete provincias y una importante cantidad de cantones del país, consiguiendo con ello acercarse a los territorios indígenas.

Esta institución tiene como meta central generar opciones de formación técnica y profesional para estudiantes en mayor desventaja social, teniendo políticas de ingreso gratuitas, así como la diferenciación positiva de poblaciones especiales y prioritarias como aquellas ligadas a programas de asistencia social del Estado como “Estrategia de Puente al Desarrollo” y mujeres vinculadas con el Instituto Nacional de la Mujer (INAMU), así también de personas privadas de libertad, personas adultas mayores, personas con discapacidad y población indígena.

Desde esta perspectiva constitutiva del INA, la educación no-regular puede integrar a poblaciones indígenas en sus diferentes modalidades de formación y capacitación de talleres cortos, seminarios virtuales y presenciales, titulación técnica, y diplomaturas que potenciarían habilidades técnicas, tecnológicas y académicas de las y los estudiantes. Sobre las formas de acercamiento que el INA tiene a la población joven indígena, se encuentra el hecho que algunas de sus acciones educativas se dan aprovechando espacios comunitarios como salones comunales, escuelas, bibliotecas o recintos públicos que itinerantemente son utilizados por el INA para la formación que brinda.

En este aspecto, entre enero y marzo del 2020, la página de Facebook de INA reporta haber logrado atender a 531 personas indígenas siendo el tercer grupo más beneficiado de las seis poblaciones prioritarias de esta institución, aunque la población estudiantil indígena sigue siendo minoritaria en porcentaje de la matrícula total de esta institución. Por este motivo, en el criterio de cobertura y acceso de población indígena, al INA se valora en color amarillo (no óptimo y necesario de mejorar).

Lo anterior contrasta negativamente con el reconocimiento, fortalecimiento y promoción de los criterios de lengua y cultura indígenas que, prácticamente, son inexistentes desde la oferta del INA así como desde las y los maestros/as indígenas que imparten conocimientos en esta institución, llevando estos criterios a una valoración en color rojo (inexistente), pues, en caso de existir facilitadores y capacitadores indígenas, no se miran reflejados en los informes o comunicados de la institución.

Lo anterior se asemeja a la realidad desde la que el INA se vincula con la promoción cultural comunitaria donde no fue posible localizar iniciativas que mostraran acciones que pudieran superar el alcance de sus programas de formación y capacitación más allá de sus aulas, valorando este criterio en color rojo (inexistente). De esta manera, y habiendo comentado la concepción gratuita y abierta de educación que promueve el INA, se deben sumar los incentivos monetarios, así como la asistencia en transporte, alimentación y equipo técnico-educativo que brinda esta institución como parte del criterio para valorar las becas en color amarillo (no óptimo y necesario de mejorar).

Asimismo, es importante reflexionar sobre el proyecto educativo que Costa Rica tiene para las poblaciones y pueblos indígenas, ya que la gran mayoría del modelo curricular no contempla la interculturalidad como eje de acción, también hay condiciones de becas, transportes y acceso que interrumpen las trayectorias educativas de jóvenes indígenas que, aspirando a la educación pública superior universitaria, no siempre encuentran las condiciones materiales y de mediación cultural necesarias para su inclusión en la matrícula y para mantener una permanencia activa desde el aprendizaje de sus pueblos.

Situación que no opaca ni desmerita por completo los importantes esfuerzos que, en diferentes instancias de las universidades estatales, se están llevando a cabo para revertir esta excluyente realidad. Con lo cual, la otrora aspiración de la década de 1950 de querer llevar acceso universal de primaria a todo el país- incluyendo los territorios indígenas, lo que es hoy una realidad – es muestra de que los proyectos de inclusión social educativos son posibles si se trabaja de forma constante y consciente. Siendo la educación intercultural con participación activa de los pueblos indígena el nuevo reto por lograr en este siglo XXI.

Conclusiones

Como se ha podido comprender de esta valoración conjunta de la educación formal para niñas, niños, adolescentes y jóvenes indígenas de Costa Rica, las tareas por realizar alrededor de una educación intercultural con pertinencia según las tradiciones y saberes de cada uno de los 8 pueblos del país se presenta como el principal reto educativo del país.

Igualmente, es alarmante la distancia que existe entre el nivel de acceso a educación primaria que supera el 90% de la niñez indígena y que ni siquiera llega al 1% cuando se refiere a educación superior universitario. En estas trayectorias educativas entre ambos niveles se concluye que más del 90% de estudiantes interrumpen o dan por concluidos sus estudios formales antes de ingresar a una universidad. Situación a todas luces crítica.

No obstante, es la educación superior universitaria la que más incentivado tiene el repertorio de acciones educativas que acercan a sus jóvenes estudiantes con la vinculación de las comunidades y personas de sus pueblos. Es desde las universidades donde hay mayores esfuerzos para mediar a las personas no-indígenas sobre su conocimiento y concientización respecto los pueblos originarios de Costa Rica.

Tal situación contrasta con el hecho de que, en el sistema de educación secundaria a nivel nacional (tanto dentro como fuera de los territorios indígenas), no existen contenidos curriculares oficiales que integren el estudio y acercamiento a los pueblos indígenas a la educación de la mayoría no-indígena del país.

En una ausencia de interculturalidad – comprendida ésta como un horizonte que busca una interacción equitativa de diferentes y diversos grupos humanos, pero sin las condiciones de subordinación ni desigualdad (DIETZ, 2017) – es que la educación indígena en Costa Rica se aleja del acercamiento que los pueblos indígenas puedan tener con la identidad del Estado-Nación y, por ello, del cumplimiento pleno de sus derechos colectivos como pueblos y el respeto de sus autoridades de gobierno, lenguas, culturas y territorios que siguen siendo usurpados e invadidos en una perdurable problemática histórica en invasión de las tierras ancestrales de estos pueblos originarios de Costa Rica. Ubicando entonces, otro reto urgente de atender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARÁUZ, F. **Estadísticas del Subsistema de Educación Indígena de Costa Rica (1800 - 2016)**. San José: Departamento de Análisis Estadístico Dirección de Planificación Institucional, Ministerio de Educación Pública, 2018.
- ARAÚZ, A. **Educación Preescolar en Costa Rica: historia y situación actual (1860 - 2015)**. Dirección de Planificación Institucional del Ministerio de Educación Pública, 2016.
- BORGES, C. Costa Rica: estado de la educación en territorios indígenas. En **IV Informe Estado de la Educación**. San José: Programa Estado de la Nación, 2012.
- CAMPOS, A.; GONZÁLEZ, M. Costa Rica: Pueblos indígenas y reconquista educativa. **Temas de Educación**, San José, v. 21, n. 2, p. 327-346, 2015.
- CARVAJAL, V.; CUBILLO, K.; VARGAS, M. Poblaciones indígenas de Costa Rica y su acceso a la educación superior. División de Educación Rural: una alternativa de formación. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, v. 3, n. 21, p. 1-31, sep./dic. 2017.
- DIETZ, G. La interculturalidad: una aproximación antropológica. **Perfiles educativos**, Ciudad de México, v. 39, n. 156, p. 192-207, abr./jun. 2017.
- GUEVARA, F.; NERCIS, I.; OVARES, S. Los docentes de Lengua y Cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, v. 19, n. 2, p. 317-332, mayo/ago. 2015.
- GUEVARA, F.; SOLANO, J. **La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica: políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe**. Heredia: Universidad Nacional. CIDE. División de Educación Rural, 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DE COSTA RICA (INEC). **X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Territorios Indígenas: Principales indicadores demográficos y socio-económicos**. San José: INEC, 2013.
- MONDOL, L. **Políticas públicas en educación y su impacto en la población indígena costarricense**. San José: UNED. Área de gestión con Pueblos Indígenas, 2016. Disponible en: <<https://www.uned.ac.cr/images/ami/documentos/articuloeducacion.pdf>>. Acceso: 5 mayo 2022.
- PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA AL DESARROLLO (PNUD). **Objetivos del desarrollo sostenible**. New York: PNUD, 2015. Disponible en: <<https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals#educacion-calidad>> Acceso: 5 mayo 2022.
- PARAJELES, A. **Presencia de la población estudiantil indígena en la UNED 2013– 2017**. San José: Universidad Estatal a Distancia, (Código multimedia PEM: LM 012018), 2018.
- RODRÍGUEZ, E. **La educación en territorio indígena: retos del personal docente y técnico docente**. Artículo especializado (Maestría Profesional en Administración Educativa) – Universidad Internacional San Isidro Labrador, San José, 2018.
- ROJAS, D. El conflicto entre tradición y modernidad: constitución de la identidad cultural indígena Bribri. **Cuadernos de Ciencias Sociales** (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO), San José, n. 126, 2002.
- SÁNCHEZ, E. La educación indígena en Costa Rica: entre la práctica oficial y la propuesta comunitaria. **Temas de Nuestra América**, v. 24, n. 46, p. 18- 40, 2008.
- UNICEF. **Niñez y adolescencia indígena en Costa Rica: Su derecho a la salud y a la educación**. San José: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006.
- UNICEF. **Situación de los docentes en territorios indígenas de Costa Rica**. San José: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012.

Resumen Este artículo examina los sistemas de educación formal para los pueblos indígenas en Costa Rica desde una lectura sustentada en bibliografía académica e institucional, haciendo un acercamiento histórico que busca comprender la situación y problemática contemporánea de la infancia y juventud indígena inserta en los distintos niveles de educación en el país. En su metodología se indagó en categorías de: Cobertura; Acceso; Lengua; Cultura; Maestros/as; Becas; Promoción cultural comunitaria; Investigación; Extensión y Mediación cultural hacia personas no-indígenas, lo que permitió realizar una valoración calificativa que, en forma de “semáforo”, analiza los niveles de cumplimiento que el país tiene para con esta población, según el ODS 4.5 de la Agenda 2030.

Palabras clave: educación indígena, educación intercultural, juventud indígena, infancia indígena, política educativa.

Educação Indígena na Costa Rica. Infância, juventude e classes rumo ao século XXI

Resumo Este artigo analisa os sistemas formais de educação para povos indígenas na Costa Rica a partir de uma leitura baseada na literatura acadêmica e institucional, fazendo uma abordagem histórica que procura compreender a situação e os problemas contemporâneos das crianças e jovens indígenas inseridos nos diferentes níveis de educação do país. A metodologia se baseou em categorias de: Cobertura; Acesso; Língua; Cultura; Professores; Bolsas de estudo; Promoção cultural comunitária; Investigação; Extensão e mediação cultural para os povos não indígenas, o que permitiu a realização de uma avaliação que, em forma de “semáforo”, analisa os níveis de conformidade que o país tem para esta população, de acordo com o ODS 4,5 da Agenda 2030.

Palavras-chave: educação indígena, educação intercultural, juventude indígena, infância indígena, política educativa.

Indigenous Education in Costa Rica. Childhood, youth and classes towards the 21st century

Abstract This article examines the formal education systems for indigenous peoples in Costa Rica from a reading supported by academic and institutional literature, making a historical approach that seeks to understand the contemporary situation and problems of indigenous children and youth inserted in the different levels of education in the country. In its methodology, it was investigated in categories of: Coverage; Access; Language; Culture; Teachers; Scholarships; Community cultural promotion; Research; Cultural extension and mediation towards non-indigenous people, which allowed for a qualifying assessment that in the form of a “traffic light” analyzes the levels of compliance that the country has for this population according to SDG 4.5 of the 2030 Agenda.

Keywords: indigenous education, intercultural education, indigenous youth, indigenous childhood, educational policy.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15/06/2022

FECHA DE APROBACIÓN: 22/11/2022



Juan Antonio Gutiérrez Slon

Máster en Historia por la Universidad de Costa Rica (UCR), Costa Rica. Sociólogo por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Costa Rica. Investigador de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), Costa Rica. Docente en el Sistema de Educación General (SEG), Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. Experiencia nacional e internacional.

E-mail: jgutierrez@uned.ac.cr