

Universidad y educación indígena: perspectivas, investigaciones y discusiones

Compiladoras
Lolita Camacho Brown
Teresita Cordero Cordero
Wendy Páez Cerdas
Hannia Watson Soto

2018



370.117 Universidad y educación indígena: perspectivas, investigaciones y discusiones/
 Teresita Cordero Cordero (Compiladora). -- 1a. edición -- San José, Costa Rica
 C737c : INIE, 2018.

202 páginas ; ilustraciones ; 21 cm. - (Colección Yigüirro)

ISBN 978-9968-527-50-7

1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL - COSTA RICA 2. PUEBLOS INDÍGENAS
 - COSTA RICA. 3. CABECAR (LENGUA INDÍGENA) - ESTUDIO Y ENSEÑANZA.
 4. ESTUDIOS INTERCULTURALES. 5. UNIVERSIDADES I. Cordero Cordero,
 Teresita, Compiladora. II. Título. III. Serie.

RVB/672

San José, Costa Rica
 2018

Comité editorial:

M.Sc. Daniel Fernández Fernández
 Dra. Karol Morales Trejos

Fotografía de portada:

Hannia Watson Soto
 Lolita Camacho Brown

Revisión Filológica

Katherine Rojas Marín (artículos)
 Jenny Salas Moya (introducción)

Diseño Gráfico:

Alejandro Vílchez Barboza

Tabla de contenidos

Introducción 7

Perspectiva epistémica de los pueblos indígenas
 Marcela Tovar Gómez 15

La validación y las trampas en la construcción del conocimiento en Educación Intercultural
 Sarah Corona Berkin 43

Universidad e interculturalidad
 Hilda Mar Rodríguez Gómez
 Alba Lucía Rojas Pimienta 59

Cristalización metodológica en la investigación cualitativa: la espiral etnográfica como recurso del modelo mocemei
 María Elena Gavarrete Villaverde 79

Familia cabécar: estructura y funcionalidad, su incidencia en la promoción de la participación familiar en las escuelas cabécares de Chirripó
 Hannia Watson Soto
 Lolita Camacho Brown 101

Procesos y transformaciones en la tradición oral: (re)construyendo la historia de los **Sérké** con niños cabécares
 Alice Lamounier Ferreira 149

Reflexiones sobre la enseñanza de la redacción española en un contexto intercultural: El caso de los colegios del territorio cabécar de Chirripó
 Katherine Sánchez Mora
 Nicolle Velásquez Acuña 181

Introducción

La población costarricense ha sido siempre plural y diversa, pero es hasta el año 2015¹ que, en el artículo primero de la Constitución Política de Costa Rica, se reconoce de manera explícita dicha condición. Esta situación ha representado formas de discriminación y, con ello, un imaginario social de ser todos iguales. Lo que evidencia la deuda histórica con diferentes grupos culturales que conforman la sociedad costarricense.

Por ejemplo, en el campo de la educación, la presencia de escuelas y colegios públicos en los territorios indígenas, es relativamente reciente, a pesar de ser una población originaria, asimismo hoy se plantea la necesidad de establecer procesos pedagógicos pertinentes a la cosmovisión y formas de enseñanza-aprendizaje de dichas poblaciones. Justamente, este es el tema del presente libro, el cual no solo nos presenta experiencias concretas en las escuelas costarricenses, sino que hace un llamado a la forma en la que se realiza la investigación desde las universidades.

A pesar de este rezago la Universidad de Costa Rica (UCR) ha sido pionera en el campo de la investigación y la acción social² en pro de la defensa de los derechos humanos de los pueblos indígenas, con estudios que datan desde los años cincuenta del siglo XX.

En el año 2012, se inició un proyecto cuyo objetivos son promover el ingreso y asegurar la permanencia en la educación superior de estudiantes procedentes de los pueblos originarios, plan que se articula de manera conjunta desde el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) e involucra a las

1 "Artículo 1- (*) Costa Rica es una República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural. (*) Reformado el artículo 1 por la Ley n.º 9305 del 24 de agosto de 2015, publicada en la Gaceta n.º 191 del 01 de octubre de 2015." Recuperado en mayo 2018, <http://www.tse.go.cr/pdf/normativa/constitucion.pdf>

2 Referencia obligada son los trabajos de la antropóloga Dra. María Eugenia Bozzoli Vargas, quien desde mediados del siglo pasado ha venido realizando estudios sobre los grupos indígenas del país en la Universidad de Costa Rica.

universidades públicas del país. Lo que evidencia cómo dichas acciones responden a las condiciones precarias que aún hoy se viven en el país, aunque este programa hoy en día se conceptúa como un logro. Y también se destaca el programa de Ciencias de la Educación en primer y segundo ciclo con énfasis en lengua y cultura cabécar, carrera que surge de una labor interuniversitaria avalada por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), y que articula el trabajo de la institución junto a la Universidad Estatal a Distancia (UNED), la Universidad Nacional y el Ministerio de Educación Pública (MEP)³.

En el Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la UCR, aprueba el Programa de Educación y Contextos Socio-culturales con el objetivo explícito de realizar un trabajo sistemático con sectores educativos diversos, presentes en el sistema educativo formal como en el no formal. En el marco del Programa se incluyó la temática de investigación sobre la educación indígena. Esto ha sido posible por la participación de las educadoras e investigadoras, Hannia Watson Soto y Lolita Camacho Brown, profesoras e investigadoras de la Sede Regional del Atlántico en Turrialba y en el INIE. Ellas, en congruencia con la sensibilidad e interés que implica estar en una instancia de educación superior consciente y situada, como es la Sede en Turrialba, comprendieron que, de manera inevitable, una de sus tareas ineludibles es el trabajo con las poblaciones indígenas cercanas, como el grupo cabécar, lo que las motivó a inscribir proyectos de investigación, acción social y docencia. Dichas acciones responden no solo a las demandas y necesidades de éstos grupos, sino que concuerdan con el Estatuto Orgánico⁴ de la UCR, el cual señala el deber de incorporar como foco de

³ Para mayor información se puede revisar lo siguiente: <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/11/02/jovenes-indigenas-cabecares-reciben-titulo-universitario-en-educacion.html>

⁴ ARTÍCULO 3.- La Universidad de Costa Rica debe contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una justicia social, de equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo. ARTÍCULO 4: Son principios orientadores del quehacer de la Universidad: (...) d)Respeto a la diversidad de etnias y culturas: Reconocer el carácter pluriétnico y multicultural de la sociedad costarricense, fomentando el respeto a

trabajo en sus actividades sustantivas (docencia, investigación y acción social) las problemáticas sociales más apremiantes.

Esta publicación⁵ se concibe como un medio fructífero para visibilizar la importancia del trabajo de investigación. Cada uno de los trabajos presenta discusiones teóricas y metodológicas cuyo eje está atravesado por la experiencia en el campo, así como por reflexiones que parten de una posición ética y política cuya crítica se dirige a la forma en que se construyen los conocimientos desde la academia y a la necesidad de desideologización de una ciencia aséptica y vertical para lograr construir conocimiento desde una lógica distinta que a su vez reconozca los saberes ancestrales.

Sin duda alguna, los estudios empíricos presentados evidencian las posibilidades que se gestan al producir cambios pedagógicos oportunos que hagan posible aprendizajes significativos en escuelas y colegios costarricenses.

Por ello, nuestro agradecimiento a las personas autoras, por compartir sus escritos, y por ajustarse a las demandas de evaluación a las que se vieron expuestas. Los trabajos sobre la temática particular que nos ocupa evidencian las necesidades de continuar con esta línea de pensamiento, por lo que el INIE tendrá que redoblar los esfuerzos, no solo para mantenerla, sino para consolidar equipos de trabajo que sigan aportando respuestas oportunas al sistema educativo desde una educación indígena con pertinencia socio-cultural.

la diversidad de las tradiciones culturales, modos de vida y patrimonio histórico-cultural. (Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica)

⁵ Cabe indicar que el Programa en el año 2017, logra publicar otro libro que respondió a otros ejes de trabajo: Cordero Cordero, Teresita (compiladora). (2017). Reflexiones desde la investigación socio-educativa en contextos de exclusión, San José, Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación. Colección Yigüirro. Universidad de Costa Rica. Se puede encontrar en <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/462>

Este trabajo del INIE responde a las políticas que el Consejo Universitario de la UCR aprobó en los años 2016 y 2017, producto del trabajo de una comisión especial que estudió y revisó el conflicto de tierras⁶ en los territorios indígenas. De manera específica se le dio énfasis a la situación vivida en la comunidad de Salitre, ubicada en el cantón de Buenos Aires de la provincia de Puntarenas en la zona sur del país. Esto dio pie a varios acuerdos e informes⁷, cuyas alertas señalan, no solo la forma en que la UCR debe relacionarse con las poblaciones, sino la necesidad de continuar con acciones pertinentes en este sector.

En el acuerdo de la sesión N.º 6048, ordinaria, del 1.º de diciembre se menciona la siguiente política en relación con los pueblos indígenas:

- Adoptará e impulsará, permanentemente, una ética y una práctica institucional y nacional que garantice el reconocimiento, promoción, defensa y exigibilidad de los derechos de los pueblos indígenas, así como su participación en la toma de decisiones sobre los asuntos que les conciernen.
- Generará condiciones para la articulación de las acciones institucionales que fomenten capacidades locales que beneficien a las comunidades indígenas y permitan preservar y desarrollar sus saberes, su cosmovisión, sus formas de organización social y, en general, su patrimonio cultural, en un contexto de justicia social, de equidad, integralidad y de autonomía.
- Fortalecerá la capacidad institucional para contribuir, de manera sostenida, al desarrollo autónomo, de las comunidades y pueblos indígenas en Costa Rica, para lo cual propiciará

⁶ Entre otros, se concluyó que los conflictos de tenencia de tierra son un complejo proceso, con la presencia de actores institucionales e individuales, que lamentablemente han incidido en la violación a los derechos de los pueblos indígenas agudizando y aumentando la violencia física y psicológica, así como patrimonial.

⁷ Se puede recuperar en <http://documentos.cu.ucr.ac.cr/Informe-Comision-Salitre-2017.pdf>

la participación de las diferentes instancias universitarias en procesos académico-administrativos relacionados con vida estudiantil, docencia, investigación y acción social, así como su incidencia en la formulación y evaluación de políticas públicas a escalas local y nacional, dirigidas a mejorar la calidad de vida de la población indígena.

Tal como se puede comprender, el trabajo con las poblaciones indígenas y sus territorios requiere de acciones articuladas y trabajos con una ética, los cuales mantengan el respeto por sus derechos.

La contribución que se hace en este libro, desde el campo educativo, aporta con sugerentes discusiones teóricas y metodológicas, evidencia la necesidad de llevar a cabo pedagogías en el aula situadas y pertinentes al reconocer, como un valor, los saberes de los grupos étnicos e incorporarlos en el espacio de trabajo escolar.

Se ofrecen resultados de investigaciones que toma en cuenta los saberes propios y autóctonos y demuestran cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje cumplen con, los objetivos educativos, así como pueden evitar formas de discriminación y exclusión escolar y social. Los trabajos tienen una postura crítica y respetuosa que los hace ser una fuente importante para académicos, docentes, estudiantes y los propios grupos étnicos involucrados y se espera que sea de revisión obligada para el estudiantado en formación.

Cada una de las autoras nos presentan diferentes perspectivas, a continuación se hace una breve exposición de cada trabajo.

Marcela Tovar Gómez, desde su experiencia en México, nos presenta un trabajo provocador a nivel teórico y epistemológico, el cual abre la discusión sobre cómo la ciencia ha venido validando sus conocimientos y cuáles son los referentes más pertinentes para la conformación de una educación en el marco de la cultura.

Sarah Corona Berkin, también de México, hace una reflexión de la Educación intercultural, y crítica en lo que ella denomina *“las trampas epistemológicas, prácticas y políticas desde la investigación horizontal.”* Su ensayo enfatiza y aboga por una investigación horizontal, situada y reflexiva junto a los otros, cuyas voces se reconozcan, donde se conjuguen las personas que investigan o son investigados a partir de la mirada del otro. Dice la autora: *“Así, uno frente al otro, se dicen quiénes son a diferencia del “yo digo quién eres tú” del investigador que no es horizontal.”*

Hilda Mar Rodríguez Gómez y Alba Lucia Rojas Pimienta, ambas docentes de la Universidad de Antioquia en Colombia, reflexionan críticamente sobre el tema de la interculturalidad, y lo colocan como un proyecto político donde la universidad debe ser transformada a partir de la desideologización de una serie de nociones, con el objetivo de brindar la justa posición de los sujetos. Concluyen las autoras: *“Con esto la universidad (intercultural) debe demostrar(se) que es capaz de resignificar su nombre, desnaturalizar su función, construir otras formas de nombrar las relaciones, reinventar la administración y la gestión académica.”*

María Elena Gavarrete Villaverde realiza un análisis metodológico sobre la carrera en ciencias de la educación del proyecto conjunto de CONARE, ya mencionado. Como parte de su trabajo elabora una propuesta de investigación cualitativa a partir del modelo de espiral-etnográfica. Este trabajo se hizo en el contexto de su tesis doctoral y se concibe como un aporte desde la experiencia formativa.

Hannia Watson Soto y Lolita Camacho Brown nos presentan su investigación situada en las comunidades cabécares de Chirripo y discuten sobre la pertinencia e importancia de la vinculación de las familias de los educandos en las escuelas. Le aportan un papel preponderante a la persona profesional de la educación,

quien debe realizar los esfuerzos pertinentes, para incorporar actividades que contemplen la cosmovisión de los lugareños, a su vez les instan a conocer de primera mano no solo a su alumnado, sino a las poblaciones y su cosmovisión. Todo ello con el fin de lograr espacios de aprendizaje significativos y acordes a la realidad de la niñez escolar.

Alice Lamounier Ferreira nos aporta el proceso metodológico que la guió para lograr, junto a niños y niñas de una escuela, en uno de los territorios indígenas del país, el rescate de la memoria oral, específicamente las historias de los niños huracanes. Ello requirió de la elaboración de talleres, cuyos recursos didácticos estuvieron acordes a la niñez creando un espacio reflexivo y lúdico, donde fue posible la elaboración de las historias.

Katherine Sánchez Mora y Nicolle Velásquez Acuña exponen su experiencia a partir de la elaboración metódica de una “secuencia pedagógica” con un grupo de estudiantes de secundaria, su objetivo respondió a mejorar la enseñanza del idioma español como segunda lengua. Concluyen acerca de la importancia de crear estrategias metodológicas contextualizadas.

En resumen, no hay duda de que cada trabajo será de gran ayuda para identificar aristas sobre temáticas que responden no solo a la didáctica de las enseñanzas, sino que también nos invitan a la reflexión sobre la forma en que la ciencia y la investigación, se ha acercado a los grupos sociales diversos y vulnerables. El hecho educativo está inmerso en un campo de acción complejo y en disputa que, más que responder solo aspectos técnicos, responde a posiciones ideológicas y políticas que nos atraviesan como personas, haciendo de las actitudes, valores y formas de relación, expresiones de la visión etnocéntrica y “colonial” que se muestran en la dinámica de las instituciones educativas, incluyendo las universidades.

Por último, contribuir con la formación de seres humanos le demanda, al sector docente, conocer o reconocer el contexto social particular e identificar la identidad social desde los saberes construidos en la vida cotidiana y en los conocimientos formalizados. Por las razones expuestas es un imperativo construir puentes para establecer aprendizajes significados.

Teresita Cordero Cordero

Perspectiva epistémica de los pueblos indígenas

Marcela Tovar Gómez¹

1. Introducción

En este trabajo sostenemos que las culturas indígenas se caracterizan por una forma de comprender lo real y de construir conocimientos que se distancia de la tradición científica dominante; para nombrar estas formas de conocer, cada vez es más común que se use la expresión *epistemologías indígenas*. En primer lugar, es necesario preguntarse si tiene sentido considerar este término, proveniente de la filosofía dominante, para acercarse a aquello que los pueblos indígenas hacen cuando construyen sus conocimientos. En el fondo, se trata de preguntarse, en segundo lugar, por el lenguaje con el que nombramos *lo otro*, ya que, obedeciendo, en la mayoría de los casos, a un esfuerzo de comprensión de la otredad, *nombrar al otro* no deja de tener implicaciones políticas y de visibilización de la diferencia.

Más allá de estas discusiones, es necesario reflexionar a profundidad sobre nociones que, en las ciencias sociales dominantes, damos por resueltas sin más. En el proceso de reivindicación del derecho a la diferencia, Macas (2005) considera que la disputa por el reconocimiento de otro pensamiento, otros saberes y racionalidades diferentes de la dominante es una de las luchas necesarias para los pueblos indígenas. Se pregunta, asimismo, por la posibilidad de construir otras formas de pensamiento, y por sus procesos de validación. Se trata de una lucha desde la epistemología, desde otras existencias y pueblos, que implica descolonizar la producción de conocimiento mediante la incorporación de nuevas categorías, nuevas referencialidades, nuevos conceptos. Para los pueblos indígenas es fundamental participar en esta disputa por la construcción de

1. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, México.

sentidos. Se trata de re-racionalizar, de re-construir los saberes, a través de la integración de la diversidad de formas de comprender el mundo, que son legítimas porque son históricas. Con base en la enunciación de los referentes epistémicos de las culturas indígenas, se enfoca la atención en la necesidad de reconocer la pluralidad de direcciones y perspectivas de construcción de conocimientos que se corresponden con la diversidad de culturas que pueblan el continente.

¿Epistemología o cosmovisión?

Es bien sabido que el término más comúnmente usado para referirse a los referentes del pensamiento indígena es la noción de *cosmovisión*. Este término, empleado por Dilthey (1945) para solucionar las encrucijadas que le planteaba la enunciación de una filosofía de la historia, da cuenta de un fenómeno que, siendo central en las formas que adopta la construcción de conocimiento, no ha recibido atención dentro de la filosofía. Se trata de profundizar la reflexión sobre la existencia de diferentes formas de “ver el mundo”, de entenderlo, de expresarlo y de orientar la conducta humana con base en las percepciones derivadas de esta interpretación de lo real.

Aun cuando a lo largo del texto se alude al pensamiento de los pueblos indígenas, no se sostiene que haya *un* solo modelo para todos ellos; el análisis presentado se refiere a los conceptos implicados en la discusión, y no a *las formas históricas* que adoptan las cosmovisiones o las estructuras de pensamiento de los pueblos indígenas. El conocimiento no existe al margen de quienes lo producen: “*Si bien conceptualmente es posible [...] distinguir el conocimiento de quienes lo generan, lo aceptan y lo usan [...] la adecuada comprensión del conocimiento requiere entender las formas de generación, justificación y uso del conocimiento [...]*” (Olivé y Pérez, 2011, p.26). En efecto, el centro de la discusión es la reivindicación del pluralismo epistémico, que implica el reconocimiento de que hay muchas maneras de representarse la realidad, y que es posible distinguirlas de enunciaciones que no guardan correspondencia con lo real. Por ello mismo, el término *cosmovisión* remite a nociones que vinculan el término con la *creencia*, con la *ideología*, pero no con conocimientos válidos acerca de ese mundo al que alude.

Villoro (2002, p.15) nos recuerda que *creer* tiene un sentido que se opone a *saber*. Se puede usar también para expresar que contamos con algo más que una suposición. Pero también puede tener el sentido de “[...] tener algo por verdadero pero sin estar seguro de ello, ni contar con pruebas suficientes. Equivale a “suponer”, “presumir”, “conjeturar”, pero no a “estar cierto” [...]”, Asimismo, puede denotar la reacción frente a un hecho contrario a lo esperado. Es decir, en varias de sus acepciones, *creer* expresa la presencia de dudas sobre la veracidad. En contraposición, *saber* es una *creencia verdadera*: se requiere tener razones suficientes para creer; saber es, entonces, una “[...] *creencia verdadera y justificada*.” (Villoro, 2002, p. 17). Así, la cosmovisión, en cuanto sistema ideológico o en cuanto sistema de percepciones del mundo que dan lugar a creencias, no contiene, desde esta perspectiva, conocimientos válidos, en la medida en que no han estado sujetos a justificación. Cuando más, se le considera un sistema de representaciones sociales.

En relación con esta discusión, es pertinente preguntarnos sobre el papel que juega, en la vida de los pueblos indígenas, la *visión del mundo*, y el impacto que tiene en la cotidianidad de las personas que son portadoras de ella. Porque hasta ahora, la construcción de los referentes y nociones sobre lo *verdadero*, y sobre las formas de pensamiento válidas para justificarlo, han provenido de la cultura europea, que es solo a *una* de las culturas existentes en nuestro planeta. En efecto, esta construcción constituye un esfuerzo de reflexión históricamente situado: el que se desarrolló bajo las premisas de la modernidad, que se ha constituido, no en un sistema de pensamiento abierto a la comprensión de otras formas de comprender la realidad, sino en un poderoso aparato de legitimación de los procesos de producción de conocimiento, estableciendo premisas para el desarrollo de la ciencia que aparecen como únicas e incontrovertibles, a pesar de la multiplicidad de voces que cuestionan cada vez los supuestos en los que se basa.

Para ejemplificar, la propuesta filosófica que subyace a la lógica y a los principios para decidir sobre el valor de verdad de las proposiciones ha sido cuestionada por Estermann (1998), quien resalta el carácter exclusivamente racional de los procesos de construcción de conocimiento y el reduccionismo

operado al decidir sobre el valor de verdad de enunciados sobre la base de la noción de causalidad. Del mismo modo, al cuestionar la formulación de enunciados condicionales como base de la formulación de teorías, Bateson (2011, p. 72), hace notar que “[los] “si...entonces” de la causalidad contienen *tiempo*, mientras que los “si...entonces” de la lógica son atemporales. De esto se desprende que la lógica es un modelo incompleto de la causalidad.” Además, la noción de *lo verdadero*, entendido como correspondencia precisa entre las descripciones que hacemos y aquello que describimos, no es asequible según Bateson (2011, p. 39), quien señala que *percibimos, suponemos*, pero no contamos con certidumbres sobre lo que enunciamos mediante proposiciones. En consecuencia, la predicción que se desprende de una proposición condicional, “[...] no puede ser nunca absolutamente válida, y por ende la ciencia no puede nunca *probar* una generalización o siquiera *verificar* un solo enunciado descriptivo y de esa forma arribar a una verdad definitiva.”

Dentro de estas voces, resaltan también las reflexiones de Maturana (1980, citado por Thompson, 1989, p. 20), quien al discutir la perspectiva desde la que un observador se acerca a un objeto de indagación, apunta que “[...] el sistema de relaciones (la teoría) que integra las partes que define el que describe (el observador) ya viene dado por éste, y se especifica en su esfera de interacciones [...]”. La teoría presenta, como esfuerzo de construcción conceptual, aquello que el observador mismo proyecta, como si hubiese sido desprendido desde la observación de las partes. En el mismo sentido, Heisenberg (citado por Thompson 1989, p. 21) observó que “[...] no existe una «ciencia de la naturaleza», sino que tenemos una ciencia de los conocimientos del hombre sobre la naturaleza”. En otras palabras, se trata de productos *históricamente* construidos.

En efecto, la enunciación de nuestras percepciones y descripciones del mundo, de lo real, se inscribe en una tradición cultural que tiene en su base el sentido del orden proveído por las tradiciones y narrativas en las que hemos sido formados. La comprensión de lo real y el actuar de las personas sobre la realidad se sustentan en supuestos e intuiciones acerca de ese mundo del que dan cuenta con sus narrativas, sean estas científicas, literarias o artísticas. Por ello, se impone la necesidad de un estudio más

detallado de las nociones contenidas en las *visiones del mundo* de las que son portadoras las culturas, como una manera de profundizar en los procesos de construcción de conocimientos, y en los que confluyen tanto nuestras apropiaciones de lo producido por otras culturas, como las nociones y teorías científicas consideradas verdaderas.

Al enunciar las cosmovisiones indígenas como sistemas de creencias, sistemas ideológicos o sistemas de saberes nos ubicamos desde la perspectiva colonial de la modernidad, en la que la otredad es nombrada desde referentes construidos dentro de la propia experiencia de lo que constituye lo real, verdadero o científico. Aunque la noción de *cosmovisión* es utilizada casi exclusivamente para referirse a las concepciones de los pueblos indígenas, cada cultura construye una *visión del mundo* que permea su relación cotidiana con la realidad. La diferencia central es que el pensamiento eurocéntrico postula que existe una separación entre ciencia y visión del mundo, basada en la suposición de que es posible hacerlo.

Las *cosmovisiones* de los pueblos indígenas contienen, como hemos ido constatando en diferentes entornos, una manera distinta de comprender y enunciar el *orden* del mundo. Es decir, los referentes que organizan la reflexión son distintos, sustantivamente, de los que están contenidos en la filosofía de la ciencia actualmente dominante. Dado que las culturas indígenas son privilegiadamente orales,² es en las narrativas enunciadas oralmente donde se encuentran las principales fuentes para la reconstrucción de los referentes que sustentan los complejos sistemas conceptuales con los que orientan su relación con el mundo.

En los años posteriores a la invasión europea, los indígenas se apropiaron de la escritura alfabética, pero esta herramienta fue usada por unos cuantos. El acceso de los indígenas a las formas comunicativas facilitadas por la escritura se inicia apenas hace unos 50 años. La oralidad ha sido el

² Las culturas indígenas de Abya Yala desarrollaron complejos sistemas de representación ideográfica que en algunos casos estaban en tránsito hacia una escritura alfabética, pero no tenemos seguridad de que estos sistemas fueran de uso cotidiano en las sociedades indígenas (England, 1994).

vehículo privilegiado de trasmisión cultural y de la memoria histórica; las sociedades indígenas apenas hace un par de décadas han tenido la oportunidad de apropiarse de algunas de las herramientas y habilidades de la escritura.

A continuación, se presentan las categorías que orientan la comprensión de lo real. Este apartado se basa en la sistematización realizada por Estermann (1998) sobre la filosofía de las culturas andinas; sin embargo, es posible reconocer los mismos principios en las culturas mesoamericanas, a la vez que existen aproximaciones conceptuales entre estos principios y los enunciados por los científicos que se ha ocupado del análisis del pensamiento moderno.

2. El mundo como totalidad compleja.

La noción de realidad o la relacionalidad del todo

Los pueblos indígenas comprenden el mundo como una totalidad compleja. Es importante destacar que no hay uniformidad en cuanto a las denominaciones usadas en las distintas culturas indígenas para referirse a la totalidad. Algunas utilizan el término mundo, mientras que otras usan nociones cercanas a la de cosmos. En todas ellas las palabras empleadas en los idiomas para denominar esta totalidad, la califican como espacio sagrado.

La categoría de complejidad desde la que las culturas originarias entienden la realidad, tiene varios puntos de confluencia con la conceptualización elaborada por Morin (1990, p. 32), pero también diferencias. Este autor postula que la complejidad es

[...] un tejido [...] de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. [Es] el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo

enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre.

En la perspectiva indígena, el mundo fue creado diverso y en armonía; pero, contrariamente a otras tradiciones, la diversidad no es un rasgo de la naturaleza, sino uno de sus principios fundantes, en la medida en que cada componente de la creación es parte sustantiva del tejido. Es necesario profundizar sobre la manera como la relación entre armonía y caos definen el lugar de las personas en el mundo. Según las culturas mayenses, las personas contamos con *entendimiento*, que implica capacidades tales como las de ver lo grande y lo pequeño, lo cerca y lo lejos; la razón de ser de la especie humana es mantener o restaurar el equilibrio. Estas nociones tienen una cierta similitud con la entropía-neguentropía analizadas por Morin para caracterizar la tendencia de la naturaleza al desorden y su reconstitución del orden.

El mundo es una totalidad en la medida en que sus constituyentes configuran un todo; contiene unidades interdependientes entre sí, dimensiones y un orden jerárquico en el que las personas, al igual que cualquier otro componente dentro de las unidades que constituyen la totalidad, ocupan un lugar y tienen una función en esa totalidad llamada mundo: es un conjunto *organizado* y con *estructura*. Las relaciones entre componentes constituyen la organización de cada unidad; con estructura nos referimos a los componentes y las relaciones que conforman la unidad. En cada unidad del todo, la organización es invariable, en tanto que la estructura puede presentar variaciones. Es decir,

[...] la organización es invariable y es común a todos los miembros de una clase determinada de unidades compuestas, pero la estructura siempre es individual. Cada unidad determinada tiene una estructura que realiza la organización, y que está compuesta de sus componentes determinados y las relaciones concretas determinadas que hacen que sea una unidad determinada [...] la estructura de una unidad compuesta se puede cambiar sin que se destruya su organización [...] (Maturana, 1989, p. 69).

Aprender conceptualmente o describir cualquiera de los componentes implica conocer cuál es su lugar y su función en la totalidad, ya que la razón de ser y el papel que le corresponde desempeñar constituyen, a su vez, una cualidad del todo. Describir algo implica para el pensamiento indígena dar cuenta de las cualidades del todo del que forma parte; para ello, es necesario enunciar la relación: el lugar que ocupa en el todo y la función que le corresponde. Es decir, se trata de dar cuenta de lo que es invariable, de la organización de la unidad. En las concepciones de las culturas andinas, “[...] el individuo como tal no es ‘nada’ (un no-ente), es algo totalmente perdido, si no se halla dentro de una red de múltiples relaciones” (Estermann, 1998, pp. 97-98). Se trata, entonces, de dar cuenta de esta red de múltiples relaciones.

Pero describir un elemento implica tomar como punto de partida la unidad a la que pertenece y que está *organizada* de una forma determinada. Así, los sistemas de clasificación dentro de las culturas indígenas tienen como primera dimensión la dualidad sagrado-profano; es decir, las entidades u objetos se ubican, en primer lugar, en una jerarquía definida con base en el lugar que ocupan entre los dos polos definidos por esa dualidad. El polo de lo sagrado caracteriza a todos aquellos elementos que determinan la vida humana; el plano de lo profano se extiende hacia las personas y hacia todos aquellos elementos que son determinados por la acción humana.

Por ejemplo, en la cultura Mé’phaa de la Montaña de Guerrero, México, se considera sagrada la vida de los animales que constituyen la fauna característica de los bosques. Se debe pedir permiso al Dueño cuando se toma la vida de alguno de esos animales y se le deben devolver los huesos completos. No pasa lo mismo con las aves de corral que son criadas en el traspatio familiar. Como puede advertirse, la noción de sacralidad que está presente en las culturas indígenas conlleva una concepción relacional, ya que constituye el criterio de organización de la jerarquía, misma que regula las relaciones entre los distintos componentes de la creación.

Pero hablar de “unidades” es solo una manera de nombrar a las entidades relacionadas, ya que desde la perspectiva epistémica de las culturas indígenas, nada existe como entidad aislada, individual. Cada entidad

existe (se define) en y por la relación; la existencia como entidad individualizada, sin relación, no tiene sentido. Las relaciones de las que hablamos no son inferenciales o lógicas, sino que asumen formas tales como la reciprocidad, complementariedad, correspondencia proporcionalidad, polaridad, que se refieren a aspectos de convivencia cósmica. Así, en el pensamiento de los pueblos indígenas de la región andina:

El ‘principio de relacionalidad’ se puede formular de manera positiva y negativa. Negativamente dice que no puede haber ningún ‘ente’ completamente carente de relaciones [...]. Esto quiere decir que para el pensamiento andino no hay ‘entes absolutos’ [...] en sentido estricto [...]

Positivamente, el ‘principio de relacionalidad’ dice que cada ‘ente’, acontecimiento, estado de conciencia, sentimiento, hecho y posibilidad se hallan inmersos en múltiples relaciones con otros ‘entes’, acontecimientos, estados de conciencia, sentimientos, hechos y posibilidades. La ‘realidad’ [como un todo holístico] recién ‘es’ como conjunto de ‘seres’ y ‘acontecimientos’ interrelacionados [...] (Estermann, 1998, p. 116).

En contraste con las nociones de sujeto cognoscente y objeto por conocer propias de la epistemología dominante, en las distintas perspectivas epistémicas de los pueblos indígenas conocemos a la realidad en la misma medida que la realidad nos conoce. Así, la realidad es subjetivo-objetiva. Al definir la interacción de la persona con cualquier otra entidad de la totalidad cósmica, estamos frente a una interacción en la que la relación entre ambas es una relación *entre sujetos*, que está definida en función de la organización primigenia del mundo, y que implica la existencia de una jerarquía que antecede a la relación concreta, ya que fue establecida cuando se creó el mundo.

Esta jerarquía da lugar al *orden* debido del mundo. En las interacciones entre sujetos, el reconocimiento del lugar que cada uno ocupa en la jerarquía da lugar a la noción de *respeto*, inherente a la relación de las personas con cada uno de los componentes de la totalidad (lo creado). En este mismo tenor, Lenkersdorf (2012, pp. 53-54), a partir de un minucioso

estudio de la estructura comunicativa del idioma tojol 'ab'al, señala que dar nombre no se refiere solo al vocabulario; incluye también las relaciones que los hablantes establecen entre las cosas nombradas. Encuentra que los hablantes de este idioma perciben las relaciones entre las "cosas" nombradas como *relaciones entre clases de sujetos*. Esta característica del idioma expresa la manera en que se relacionan entre sí y con las cosas.

La comunicación entre sujetos humanos y no humanos requiere un lenguaje, y es muestra de respeto reconocer y usar el lenguaje apropiado para establecer la interacción.

En las comunidades indígenas existen una multiplicidad de sabios que dominan estos lenguajes que comprenden aspectos propios de la vida cotidiana, como la petición de perdón al tomar de la naturaleza los bienes necesarios para la vida, la invocación para que el poder curativo de las plantas obre sobre los enfermos, pero que también sirven para establecer una relación con los seres que *cuidan* o son *dueños* de los bienes naturales, a quienes se dirigen las rogativas para solicitar dones como la lluvia, la buena cosecha, el bienestar comunal o la salud. Una compleja ritualidad aloja estos lenguajes, la mayoría de ellos son de carácter simbólico. Sin embargo, además del simbolismo es frecuente que en el ritual se expliciten las peticiones usando (y resignificando) los rezos impuestos por los colonizadores, además de oraciones que contienen la argumentación que fundamenta las peticiones, dirigidas a una potencia³ o dueño. Es común que muchas de las invocaciones estén dirigidas, en las culturas mayenses, al Dios Mundo. El lenguaje usado en los rituales es, predominantemente, metafórico.

3. De acuerdo con Dehouve (2007, p. 48) los seres a quienes se dedican las oraciones "[...] reciben por parte de los antropólogos el nombre de dioses o deidades. Estos términos, discutibles, toman su raíz de manera indebida en el politeísmo del Viejo Mundo. Más falso aún sería llamarlos "seres sobrenaturales" pues, precisamente, muchos de ellos encarnan a los elementos naturales, como el Fuego, la Tierra, entre otros. El término más adecuado parece ser el de potencias [...]"

3. Correspondencia, complementariedad y reciprocidad

En dependencia del tipo de sujetos que entran en interacción, se pueden formular principios secundarios para caracterizar las relaciones que establecen entre ellos. Uno de ellos es el principio de correspondencia, como relación bidireccional entre dos campos de la realidad. En la perspectiva andina, se parte de que "[...] los distintos aspectos, regiones o campos de la 'realidad' se corresponden de una manera armoniosa." (Estermann, 1998, p.123). Esta correspondencia se refiere a nexos relacionales que pueden ser cualitativos, simbólicos, celebrativos, rituales o afectivos, en cuyo caso la razón es solamente una de las capacidades aplicadas al conocer, pero no la sustancial.

Los distintos componentes del cosmos tienen una organización que los hace homeomórficos. Su organización es la misma, pero cambia su estructura. Por ejemplo, los bienes naturales que están presentes en un ecosistema coexisten dentro de un sistema estructurado de relaciones. Así, en la mayoría de las culturas, los bienes que integran el ecosistema *pertenecen* a una entidad protectora o Dueño, de la misma forma que las personas que habitan un territorio *pertenecen* al territorio que habitan y cuentan con una estructura que regula las relaciones entre ellas, entre las personas y su entorno natural y cósmico, y entre la comunidad y otras comunidades.

El principio de complementariedad es una especificación de la relacionalidad y la correspondencia, y postula que ningún ente o acción existe monádicamente, sino que cada ente o acción coexiste con su complemento específico, que lo hace pleno o completo. No hay entes o acciones completas en sí mismas, sino que son partes complementarias de una tercera entidad, que constituye un 'todo' en sentido estricto:

[...] El principio de complementariedad se manifiesta a todo nivel y en todos los ámbitos de la vida, tanto en las dimensiones cósmicas, antropológicas, como éticas y sociales. El ideal andino no es el 'extremo', uno de los 'opuestos', sino la integración armoniosa de los dos. [...] (Estermann, 1998, p.129).

Desde esta perspectiva, la plenitud es el resultado de la unidad entre partes complementarias. Por ejemplo, la vida plena de las personas no se logra cuando no se ha establecido la unidad en la complementariedad: cada individuo requiere, como parte de su proceso vital, establecer las relaciones necesarias con otros individuos para lograr la complementariedad. Así, por ejemplo, en las culturas indígenas de la región mesoamericana, una persona que permanece soltera después de cierta edad, no es considerada una persona completa: le falta la vivencia de la complementariedad que implica la vida en pareja; por ello mismo, no se le elige para el desempeño de cargos en los que la experiencia vivencial es el atributo principal.

La reciprocidad es aplicable a los distintos tipos de interacción; específica y regula el orden universal: “A cada acto corresponde como contribución complementaria un acto recíproco” (Estermann, 1998, p. 131). Se trata de un principio normativo que subyace a las relaciones, y mediante el cual se mantiene o restaura la armonía.

La estructura del cosmos como totalidad compleja, como trama en la que se entrelaza cada uno de los elementos de la creación, permite que cada ente, acontecer, hecho o situación pueda ser percibida como un nudo relacional. Las relaciones se especifican de manera concreta en términos de complementariedad, reciprocidad o correspondencia; también se reconoce la existencia de relaciones causales; sin embargo, la causalidad no tiene un lugar privilegiado en la comprensión de lo real.

4. Saber – conocer desde la perspectiva indígena

Cuando nos referimos al *saber*, generalmente estamos aludiendo a dos dimensiones posibles: saber qué, en cuyo caso lo que se sabe se formula como una proposición, y saber cómo, que se refiere a cualidades de la acción humana o a un conjunto coordinado de acciones tendientes a lograr un fin. Aunque en este último caso puede estar presente un saber proposicional, saber hacer no se confunde con el conocimiento. Según Villoro (2002, p. 159), el saber es un tipo especial de creencia; saber significa “[...] creer algo por razones objetivamente suficientes”. En cambio, conocer algo requiere

“[...] tener o haber tenido experiencias directas” con respecto a ese algo; integrar en la unidad de un objeto diferentes experiencias con respecto a ese objeto, y tener ciertas respuestas intelectuales adecuadas frente a ese objeto o ese algo (Villoro, 2002, p. 207). Como puede advertirse, *saber* y *conocer* implican el intelecto humano, la razón; estrictamente, son categorías vinculadas a la cognición.

Sin embargo, saber y conocer, desde la perspectiva indígena, implica la totalidad de los sentidos con los que cuentan los sujetos que saben o conocen. Porque no solamente los sujetos humanos tienen esas capacidades.

Esta perspectiva se encuentra más cerca de la presentada por Bateson (2011, p. 14), que postula que la respuesta a la pregunta: *¿cómo nosotros podemos saber alguna cosa?*, implica un *nosotros* que abarca sujetos tan diversos como una estrella de mar, un bosque de secuoyas, un huevo que se divide y el senado de Estados Unidos, que saben cómo crecer con simetría quíntuple, cómo sobrevivir a un incendio del bosque, cómo crecer y conservar la misma forma, o cómo hacer una Constitución, respectivamente.⁴ Veamos la perspectiva enunciada en la siguiente reflexión, recopilada por Beristain (1997, p. 42), en una comunidad de la región Ixil de Guatemala:

Todo tiene su tac, su guía. La planta tiene su tac-se, su yema, su zarcillo. Tac-bul es la tripa del hombre, guía de la comida. Las venas son tac también [...] Y todo en la vida tiene que tener texlal, señal [...] Hay que aprender a descubrir el texlal [...] los hechos dan señal, los trabajos tienen señal. Texlal te da la naturaleza de las cosas, y sabes entonces cómo actuar [...] Batz es cara, rostro. [...] todas las cosas en la vida tienen batz. El batz del árbol es la fruta [batz-se]. Batz-tix es el rostro de la montaña, lo que te muestra la montaña. La comunidad es el xe de las personas. Xe es el lugar en el que algo descansa, el lugar que soporta algo. Xe-bul es la

4. Por supuesto, hace falta aún realizar estudios cuidadosos para constatar si las nociones planteadas por Bateson son equivalentes a la manera como los pueblos indígenas responden esta pregunta.

cintura, donde descansa el cuerpo. Las personas, las instituciones tienen su xe. Si el xe es débil, lo que descansa en él va a padecer [...].

Así, conocer implica descubrir, en el sujeto por conocer, su guía, su señal, su rostro, su soporte. Se trata de *descifrar* las señales que se reciben. De comprender la naturaleza de las cosas a partir de lo que ellas mismas nos muestran, nos revelan. En este esfuerzo se implican todas las capacidades de las personas, no solamente el intelecto.

A propósito de la siembra de maíz y del tejido, Yojcom (2013) identifica un conjunto de prácticas implícitas en estas actividades, que reflejan la manera como el pueblo Tz'utujil categoriza lo real. Así, una gran parte de la actividad de sembrar o tejer implica conocimientos técnicos (propios o apropiados de otras culturas) y que se centran en la acción humana sobre la materia. Sin embargo, desde la perspectiva Tz'utujil, los conocimientos necesarios para las actividades no se reducen a la dimensión instrumental del *saber hacer*, sino que se entienden como interacciones entre sujetos pertenecientes a dimensiones distintas de lo real, y por lo tanto, se hace necesaria una predisposición de carácter espiritual por parte de la persona, identificada en la perspectiva de *saber ser*. Es este mismo sentido en el cual Santiago (2012) documenta que las tejedoras de la cultura Ñomndaa, al realizar sus labores, se preparan para entrar en interacción con los materiales, ya que para que la labor sea exitosa, se requiere que *los hilos se dejen tejer*.

En otro orden de ideas, Alcalá y otros (2012, p. 22) reconocen que una tendencia de larga duración en las sociedades dominantes “[...] es el proceso de desencantamiento del mundo [entendido como] la gradual y desigual diseminación de una visión secularizada de la naturaleza, del orden y de las relaciones sociales, así como del lugar de una comunidad en el mundo [...]”. Este proceso ha tenido como una de sus consecuencias “[...] el apuntalamiento de la creencia de que la ciencia es la única forma fiable de producir conocimientos y de resolver problemas [...]” (Alcalá y otros, 2012, p. 23).

5. Los procesos de socialización y educación desde la perspectiva epistémica propia

A partir de lo discutido, es pertinente preguntarse por los efectos que tiene este pensamiento en los procesos de socialización de los niños y niñas indígenas, que es responsabilidad de las familias, en comparación con lo que sucede cuando se incorporan a los procesos educativos institucionales que históricamente han estado a cargo de los estados nacionales. Mientras que la socialización familiar y comunitaria está enmarcada por la perspectiva epistémica de las culturas indígenas, es necesario reconocer que los procesos educativos institucionales son diseñados generalmente dentro de los planes y programas de carácter nacional, en los que no siempre se toma en cuenta la diferencia cultural o la especificidad de los referentes, conocimientos previos y experiencias que tienen su raíz en las formas de vida socialmente construidas dentro de las comunidades lingüísticas a las que pertenecen los educandos.

En efecto, en las instituciones educativas se hace presente de múltiples maneras la premisa básica de la modernidad: la ciencia tiene como finalidad central establecer el dominio de la especie humana sobre la naturaleza. Conocer implica *establecer los fundamentos* de los procesos naturales para generar tecnologías que permitan que esos procesos sean puestos al servicio de las personas. El marco fundante de esta perspectiva es el principio de causalidad. Coincidentemente, las escuelas tienen como finalidad no solamente la formación del educando, sino la generación de procesos de pensamiento coherentes con esta mirada sobre lo científico. Esta perspectiva, además, está orientada por una visión de mercado, donde la naturaleza es un *recurso*, en un pensamiento que ha construido la imagen del valor de los bienes naturales a partir de su valor de cambio, en una sociedad que entiende la realidad como desacralizada. Esta es la perspectiva que orienta la labor docente en las aulas.

Resulta de la mayor importancia la reflexión sobre este desencuentro entre la perspectiva epistémica de los pueblos indígenas y el servicio educativo que reciben los niños y niñas indígenas. En este apartado, me ocuparé de la manera como los pueblos originarios definen dos aspectos centrales

cuando se abordan los procesos educativos: cómo se entiende la persona en cuanto ser y qué significa conocer–aprender.⁵

5.1. Ser persona en las culturas originarias

¿Quién es el educando indígena que asiste a la institución escolar? La caracterización de los sujetos de la enseñanza nos remite a considerar la noción de persona en las culturas indígenas, en la medida en que su educación debe responder a aquello que su sociedad considera que lo constituye en cuanto ciudadano valioso para su comunidad.

En primer lugar, el individuo aislado, no–relacionado no es concebible como sujeto en las culturas indígenas. Por ello, la persona es, en sí misma, un ser incompleto, que requiere de los otros para alcanzar la plenitud. Cuando hablamos de “otros”, no nos referimos solamente a los demás individuos con los que convive, sino a la pluralidad de seres que habitan el cosmos. Es en la relacionalidad con esos *otros* donde la persona encuentra el significado pleno de su existencia.

Como hemos mencionado anteriormente, la persona se concibe a sí misma como integrante de ese tejido cósmico que llamamos mundo, frente al cual tiene responsabilidades y derechos. Es en la comunidad, sin embargo, donde se realiza en cuanto persona, ya que depende de *otros* en la misma medida en que los *otros* dependen de ella. Es en la comunidad donde cobran sentido los comportamientos individuales, y es el juicio crítico de los *otros* el que norma las relaciones, así como la atribución de las cuotas de reconocimiento social. Se trata de un mecanismo impersonal, pero a la vez, situado y vivencial.

La persona se entiende como una totalidad, en la que sus capacidades cognitivas tienen un lugar, pero siempre en correspondencia con las emociones. El buen juicio, entonces, depende del corazón, como lo ilustran una multiplicidad de trabajos sobre el tema (Laughlin, 1991; Merrill, 1992;

⁵ La ilustración de cómo se entienden estas categorías implica, necesariamente, compararlas con las visiones que suelen estar presentes en la institución escolar.

De León 2005). En todos ellos, “tener alma” (es decir, ser persona) “[...] está íntimamente ligado con la comunicación y la conducta apropiada emotiva y moralmente” (De León, 2005, p. 128).

La escuela, entonces, debería tener como uno de sus ejes de articulación la formación ética, ya que *ser persona* implica haber desarrollado el conocimiento y las conductas apropiadas para comportarse en la comunidad. No obstante, la escuela ofrece en los programas escolares un enfoque en el que el civismo (o la educación cívica) es considerado un elemento secundario, y que consiste en que los niños y niñas se apropien de la información acerca de cómo es el funcionamiento del estado y de sus derechos y obligaciones frente a él; también centra la atención en el conocimiento de las instancias mediante las cuales funciona un estado democrático. A pesar de que es valiosa esta información, no puede obviarse el problema que enfrentan las culturas indígenas, ya que sus formas de organización, gestión y administración, así como la ética en la que se basa la integración de los individuos a su sociedad, está ausente de la formación que reciben las nuevas generaciones. Pero, más grave aún resulta el hecho de que la relacionalidad de la vida comunitaria, en su dimensión cósmica, es tratada por la escuela como “creencias”, “perspectivas mágico–religiosas”, o “mitos y leyendas”; es decir, como resabios de un pasado marcado por la ignorancia y el fanatismo.

Zambrana (2008), al analizar los procesos de socialización de comunidades de los Andes, reconoce que dichas sociedades organizan los conocimientos y las actividades socioculturales que hacen posible que sus niños y niñas participen en la construcción de sí mismos y de los demás, adquieran conocimientos, actitudes y destrezas socialmente valorados y que internalicen los esquemas de interpretación de la realidad en la que el grupo social vive.

En este marco, el sistema educativo pone en el centro de los procesos que vive el educando otros valores y concepciones del mundo y de la vida, que son disfuncionales con respecto al proceso de socialización familiar y comunitario del niño y la niña indígena. Por ejemplo, en culturas con una tendencia al colectivismo no se promueve el individualismo o la

competencia, sino la cooperación y la emulación. Por otra parte, la institución escolar, al tener como fundamento la formación para los esquemas de tipo empresarial, tiene como valores centrales la exaltación del mérito individual y del logro personal, y los incentiva de múltiples maneras en su funcionamiento. Con ello, desaparece el colectivo como agente de socialización y se menosprecian o invisibilizan las relaciones entre pares, que constituyen uno de los mecanismos privilegiados de aprendizaje entre los niños y niñas pertenecientes a sociedades tradicionales.

Ser persona en la comunidad es, indudablemente, ser un sujeto individual que tiene responsabilidades y derechos. Pero también, y de manera muy precisa, implica ser miembro de un colectivo: la familia extendida, los grupos de trabajo, los pares, el grupo etario. La crianza implica, entonces, aprender a ser persona en y desde la interacción con otros, tanto humanos como no humanos. Y es en estos ambientes donde se opera una parte importante de la trasmisión cultural, y con ello, de la lógica con la cual se organiza el pensar-sentir en relación con aquello que se va a hacer-conocer. Es decir, se crean los marcos epistémicos desde los cuales el sujeto así socializado se apropia de la realidad en la que está inserto.⁶ En este tema, Prada (2013, p. 47) entiende que el sujeto indígena así formado, “[...] no solo piensa diferente, sino que se expresa distinto [por lo que es necesario] captar sus formas de decir, atender sus formas de representarse el mundo y, con la misma intensidad, observar cómo expresan formalmente esa representación.”

5.2. Conocer-aprender

En contraste con la manera como se entiende el acto de conocer en la modernidad, Rengifo (2003, pp. 18-24) llama la atención sobre la *vivencia* como forma de relacionamiento entre las personas indígenas y la naturaleza, por cuanto se trata de una relación de inmediatez, directa, emotiva y sensitiva, que da como resultado un *saber encarnado*.

⁶ Dentro de estos marcos epistémicos, Lenkersdorf (2012) identifica una tendencia a pensar a partir del “nosotros”, que reconoce como un rasgo fundante de los comportamientos sociales cotidianos en la comunidad tojo’lab’al.

Se trata de un proceso de adquisición del conocimiento a partir de un saber hacer de y con los sentidos, en el que el cuerpo constituye la

[...] herramienta para hacer algo, [donde] la acción y el pensamiento son parte del mismo proceso [...]. El cuerpo genera una manera de “ser en el mundo” en la práctica, es decir, un conocimiento práctico; supone un esquema corporal inmediatamente dado, pero también proyectado al mundo. [...]” (Avilés y otros, 2012, p.113).

La vivencia pone el acento en la relación; el sujeto que está conociendo reacciona como una totalidad orgánica, no se distancia de las cosas o de los hechos, no convierte su vivencia en un objeto de análisis (Rengifo, 2005). Así, Yojcom (2013, p. 130) clasifica la *vivenciación* como una práctica identitaria y la separa de la *experiencia* en términos de su temporalidad. Esta última pertenece al pasado, mientras que la vivencia, para ser llamada como tal, *está siendo*; es decir, pertenece al ámbito de la vida cotidiana inmediata. Yojcom (2013, p. 131) identifica dos tipos de vivenciación: la personal-individual, a la que llama vivencia, y la colectiva, a la que llama *convivencia*. La vivenciación requiere que el sujeto use su experiencia para orientar su actuar en el aquí y ahora. Se trata, por tanto, de aprendizajes vinculados a la situación y contexto que son el escenario de la vivenciación, que tiene en su base el hacer colectivo, es decir, la convivencia. Desde esta forma de conocer se construyen los esquemas mediante los cuales el aprendiz orienta su acción en el mundo.

Los sujetos portadores de saber, por otro lado, son los humanos, pero también las potencias y la naturaleza. Rengifo (2003, p.17 y 2005, p.10) ha hecho notar que el conocimiento tiene como marco referencial, pero también como finalidad, *la crianza recíproca*, entendiendo con esta expresión la interacción que se da entre los sujetos, aunque pertenezcan a órdenes distintos del cosmos, y que conlleva el mutuo compromiso entre los sujetos interactuantes en cuanto a la contribución al desarrollo del otro. Tenemos, entonces, dos formas de convivencia: aquella que sucede entre personas humanas en el ámbito comunitario y la que se da entre las potencias sagradas y las personas.

El saber indígena está fuertemente vinculado a los ecosistemas y sociedades indígenas; se construye como un acercamiento a la singularidad de los acontecimientos y fenómenos, centrado en el entorno vivencial de los sujetos. No se trata de un saber concreto, sino de una manera distinta de acercarse a aquello que se quiere vivenciar. De igual modo, no es un saber solamente práctico, sino de una construcción en la que se pone el acento en el caso particular, a partir del cual se descubre la manera como el fenómeno o acontecimiento deviene y las consecuencias de ese desarrollo en el tiempo y espacio. La comparación de la variedad de estados o momentos del acontecimiento o fenómeno le descubre al sujeto la multiplicidad de formas que el fenómeno adopta, dependiendo de los factores o variables presentes en la situación. Así, por ejemplo, García (sf, p.11) describe la ceremonia de petición de lluvia de su pueblo y nos muestra la exhaustiva clasificación y la multiplicidad de relaciones contenidas en los saberes que tiene este pueblo sobre dicho fenómeno:

Se nombra a *Yoko Savi*, el espíritu de la lluvia. Entre las lluvias se encuentran *savi ndivi* (lluvia del día, chubasco), *savi nuu viko* (lluvia de la punta de la nube, rocío de nube), *yáá* (llovizna), *savi na´a* (huracán). La celebración reafirma la identidad con sus entidades sagradas como *savi* (la lluvia), *taxa* (el rayo), *tachi sana*, *tachi saka*, *tacha va´a* (los vientos); *yuku ka´un* (los cerros), *vikó* (las nubes) las plantas; *kava* (las cuevas), *itá* (los ríos), *yiya si´i* (la tierra), *níma ndii* (las almas de los muertos), los granos del maíz, el frijol, el chile; los espíritus de la montaña y otras deidades [...]

En contraste con estas perspectivas, la escuela usa un modelo de saber que encuentra su lógica en la generalización de los saberes, bajo el modelo de leyes universales, que es la máxima aspiración en la formulación de la teoría. Al involucrar a los niños y niñas en estas formas de razonamiento, deslegitima las otras maneras de construir conocimiento.

Como puede advertirse, la construcción de la escuela intercultural no será posible sin la participación intensa y con poder de decisión de los pueblos indígenas. Se requiere la construcción de nuevas relaciones sociales entre los pueblos indígenas y el estado; una dimensión operativa de esta nueva

relación es la aceptación de la pluralidad epistémica, de manera que sus culturas pasen a formar parte de los marcos posibles para el diseño de nuevas formas y contenidos de enseñanza, acordes con la diversidad cultural expresada en cada uno de los pueblos que constituyen las naciones de nuestro continente.

6. A manera de conclusión: la apertura hacia la pluralidad epistémica

La discusión planteada hasta aquí nos permite reconocer que las distintas formas históricas y culturales de producción de conocimientos responden a intencionalidades y perspectivas que no pueden ser consideradas como absolutas. Existe, y puede documentarse, una variedad de formas de conocer y de producir conocimientos válidos. En sentido estricto, tanto las creencias como los modelos o teorías constituyen representaciones que orientan la actuación de los sujetos en el mundo. De alguna manera, todas estas representaciones contienen algo más que una imagen distorsionada del mundo. Sin embargo, más allá del análisis de los contenidos o procesos de producción de conocimientos, la decisión sobre la validez del conocimiento se sustenta en mecanismos anclados en *una* de las perspectivas epistémicas.

Reconocer la pluralidad de formas de producción de conocimientos y analizar cuidadosamente los marcos epistémicos y conceptuales que los sustentan, es una condición necesaria para establecer su validez. Por lo pronto, es necesaria la apertura de la comunidad científica a considerar la posibilidad de existencia de otros marcos lógicos, en los que la racionalidad es solo una de las capacidades humanas que se aplican en la relación que establecemos con la realidad, cuando el objetivo es aprehenderla. Es decir, más que hablar de epistemología, se impone el reconocimiento de que existen *epistemologías*. Esto implica que en cada una de las culturas o contextos se producen conocimientos y que existen criterios y buenas razones para considerarlos válidos. La justificación del conocimiento “[...] requiere por parte de los científicos la discusión plural de hipótesis y teorías, el juicio prudencial y el buen sentido [...]” (Alcalá y otros, 2012, p. 35).

Condiciones tales como la oportunidad de analizar la legitimidad de los conocimientos producidos en igualdad de circunstancias forman parte de esa discusión plural, necesaria pero aún con pocos espacios reales para ponerse en obra.

La discusión presentada nos refiere a la problemática que otros autores han ido descubriendo al analizar el paradigma dominante que fundamenta la indagación, en la que subyace la visión de la realidad construida por las culturas herederas de la filosofía griega. Al analizar la evolución de la etnografía, LeCompte (1992, pp. 32-35) refiere que el avance de esta herramienta de investigación puso de manifiesto la necesidad de romper con los límites establecidos por las disciplinas formales. Esto sucedió a través de préstamos de conceptos, métodos y diseños de investigación. Igualmente, fue de la mayor importancia el cuestionamiento del derecho y la capacidad de los investigadores de la cultura dominante para estudiar y hablar por los que hasta ese momento habían sido políticamente minorizados, a quienes debería incluirse al integrar en los informes de investigación todas las historias que deben contarse, renunciando a la unicidad de la voz del investigador.

Para esta investigadora, los compromisos anteriores implican atender, desde un enfoque transdisciplinario y ético, el cómo se define la investigación. Más de 20 años después, podemos plantear apenas unos pocos referentes acerca de estos asuntos.

Un primer elemento que destaca es la necesidad de considerar, además de la transdisciplinariedad, la revisión de las capacidades que son inherentes al proceso de conocer, y que son distintas de aquellas propias de la cognición; es decir, se requiere un enfoque que tenga en su centro la integralidad e interconexión de las capacidades humanas involucradas en el acto de conocer-aprender-saber, a la vez que el reconocimiento de los distintos escenarios en los que la construcción de conocimientos tiene lugar: la academia, los centros de investigación y los espacios sociales en los que los actores requieren descubrir o apropiarse de saberes para su vida diaria.

Una consecuencia de esta forma de entender la producción de conocimiento es la eliminación de las dicotomías establecidas en el pensamiento dominante, entre quienes saben y quienes no. Pero también implica la reconsideración de los espacios de investigación que son caracterizados como *científicos*, en contraposición con la producción de conocimiento propio de las actividades cotidianas, que siempre están bajo el signo de la duda. Una nueva noción de validez debería ser parte de los esfuerzos por construir marcos epistémicos coherentes con los procesos sociales de producción de conocimientos.

En segundo lugar, surge la necesidad de establecer los marcos colaborativos que permitan, tanto en la investigación como en la educación, la presencia de todas las miradas posibles, de manera que el saber deje de constituirse en un motivo para obtener prestigio o ejercer poder. Esto implica cambios profundos en las prácticas educativas, debido a la perdurabilidad de los sistemas de enseñanza basados en la autoridad de la academia. Asimismo, requiere una revisión profunda de los criterios dominantes que tienen vigencia en los protocolos de investigación donde la búsqueda de *la verdad* se vuelve el principal obstáculo para una real pluralidad epistémica.

Por último, es necesario revisar las concepciones acerca de la relación pedagógica entre educandos y educadores, así como las visiones dominantes acerca de cómo el aprendizaje es organizado mediante propuestas pedagógicas. Pero también es de primordial importancia decidir cómo dar tratamiento a las propuestas curriculares que organizan la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, ya que las nociones de currículo único, de carácter nacional, constituyen verdaderas camisas de fuerza para la posibilidad de dar la voz a los integrantes de todas las culturas.

Es necesario recordar que el horizonte de futuro que cada pueblo considera deseable es diferente, y por ello, la formación de sus integrantes y las capacidades a desarrollar son las mismas (en un sentido abstracto y general), pero están direccionadas hacia contextos y utopías de vida que difieren sustancialmente. El reto de construir la interculturalidad depende, sustancialmente, de aceptar y configurar formas de indagación y educación

caracterizadas por la búsqueda de un auténtico diálogo entre saberes culturalmente construidos y epistémicamente plurales.

Con respecto a los principios que subyacen en las prácticas y en los procesos de reflexión de los pueblos indígenas, si reconocemos que, más que hablar de cosmovisiones, nos referimos al conjunto de principios epistémicos que organizan la producción de conocimientos, habremos comenzado a crear las condiciones necesarias para construir la pluralidad epistémica como una dimensión de la convivencia intercultural.

Referencias

Alcalá, Raúl, y otros (2012). Problemas epistemológicos y ético-políticos de los conocimientos tradicionales. En: Argueta, Arturo, Mónica Gómez y Jaime Navia (coords.). *Conocimiento tradicional y reapropiación social*. México: Siglo XXI Editores.

Avilés, María Victoria, Abel Barrera, Graciela Salazar, María Luisa Santiago, Eurídice Sosa, Natalia Tenorio y Marcela Tovar (2012). Conocimiento tradicional y ritualidad en la Montaña de Guerrero. Una aproximación desde las prácticas de policultivo y el tejido de la palma. En: Argueta, Arturo, Mónica Gómez y Jaime Navia (Coords.). *Conocimiento tradicional, innovación y reapropiación social*. México: UNAM-Siglo XXI.

Bateson, Gregory (2011). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Beristain, Carlos Martín (1997). *Viaje a la memoria. Por los caminos de la milpa*. Barcelona: Virus.

De León Pasquel, Lourdes (2005). La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán. Mexico: CIESAS.

Dilthey, Wilhem (1945). *Teoría de la concepción del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.

England, Nora Clearman (1994). La autonomía de los Idiomas Mayas: historia e identidad. Guatemala: Cholsamaj.

Estermann, Josef (1998). *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Editorial Abya Yala.

García Leyva, Jaime (sf). Gente de la Lluvia. En: *Voces del desarrollo*. Disponible en: www.lengamer.org/admin/language_folders/.../Gente%20de%20la%20lluvia.pdf

Laughlin, Robert M. (1991). El genio del tzotzil. En: Breton, Alain, y Jacques Arnauld (Coords.). *Los mayas. La pasión por los antepasados, el deseo de perdurar*. México: Grijalbo, pp. 113-119.

LeCompte, Margaret D. (1992). La etnografía educativa: teoría y práctica. De la antropología al postestructuralismo. En: Rueda Beltrán, Mario, y Miguel Ángel Campos (coords.). *Investigación etnográfica en educación*. México: UNAM.

Lenkersdorf, Carlos (2012). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo XXI Editores.

Lovelock, James E. y otros (1989). *Gaia. Implicaciones de la nueva biología*. Barcelona: Editorial Kairós.

Macas, Luis (2005). La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales. En: Dávalos, Pablo. *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/davalos/CapMacas.pdf>

Mallard, Bruno. Mercados andinos y reciprocidad humana: un desafío al principio de "lo útil". En: *Cuadernos Interculturales*, vol. 10, núm. 19, 2012, pp. 49-71. Viña del Mar, Chile: Universidad de Playa Ancha. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55226435004>

Maturana, Humberto (1989). Todo lo dice un observador. En: Lovelock, J. y otros (1989). *Gaia. Implicaciones de la nueva biología*. Barcelona: Editorial Kairós.

Merrill, William L. (1992). *Almas rarámuris*. México: INI-CONACULTA.

Morin, Edgar (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa

Olivé, León, y Ruy Pérez Tamayo. *Temas de ética y epistemología de la ciencia. Diálogo entre un filósofo y un científico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Thompson, William Irving (1989). Las implicaciones culturales de la nueva biología. En:

Prada Ramírez, Fernando (2013). La búsqueda del territorio y la letra en la sociedad chiquitana. En: Carrarini, Giovanna, y Fernando Prada Ramírez. *Epistemología, letra y alfabetización en sociedades indígenas e interculturales en Bolivia (2005-2006)*. Cochabamba, Bolivia: FUNPROEIB Andes

Rengifo Vázquez, Grimaldo (2003). La Crianza en los Andes. A propósito de Freire. Notas para el evento: "Beyond Paulo Freire: Furthering the Spirituality Dialogue". Smith College; U. Mass. USA. Octubre 26,27. 2000. En: Rengifo Vázquez, Grimaldo. *La enseñanza es estar contento*. Lima: Educación y Afirmación Cultural Andina.

Rengifo Vázquez, Grimaldo (2005). *Cosmovisión y cultura educativa andino-amazónica*. Lima: PRATEC. Disponible en

Santiago, Genoveva (2012). *Tejiendo jnom se tejen conocimientos*. México: Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural.

Villoro, Luis (2002). *Ceer, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores

Yojcom, Domingo (2013). *La epistemología de la matemática maya*. Guatemala: Editorial Maya' Wuj.

Zambrana, Amilcar (2008). *Papawan Khuska Wiñaspa. Socialización de niños quechuas en torno a la producción de papa*. Bolivia: UMSS / PROEIB ANDES / Plural Editores

La validación y las trampas en la construcción del conocimiento en Educación Intercultural

Sarah Corona Berkin¹

El profesor aymara, Walter Gutiérrez, funcionario indígena del ministerio de educación en Bolivia, señaló lo siguiente ante un grupo internacional de investigadores de educación reunidos en un tradicional seminario académico: “aquí [en Bolivia] se crea haciendo, no discursando...tenemos conocimiento, no sólo saberes. Pensamos, no sólo tenemos testimonios... y no sólo pensamos en indígenas, pensamos en ustedes también”².

El profesor pone en duda la forma de hacer ciencia, sus fines, y la discriminación que se hace desde la academia de las voces indígenas. Al revisar múltiples investigaciones de las ciencias sociales se puede observar que su denuncia se justifica: pocas veces se escucha su voz, generalmente se les considera informantes o se interpretan sus respuestas y se seleccionan y adaptan las pertinentes para el estudio a realizar.

Investigar de forma horizontal, como aquí propongo (Corona y Kaltmeier, 2012), se refiere al tipo de experiencia que abre el acceso a la vida de los otros. Esa experiencia investigativa está ligada a que otro nos lleve a entender sus maneras de mirar. De esta manera, la metodología se vuelve central en el proceso de producir nuevo conocimiento.

Toda metodología depende de sus reglas de producción de verdad que a su vez gobiernan la relación entre la evidencia empírica y la afirmación de los resultados. Cuando el método de la razón occidental es el único

¹Universidad de Guadalajara, México

² Walter Gutiérrez, ponencia en la Universidad de Bielefeld, Alemania. Texto completo se puede encontrar en: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/abteilung/arbeitsbereiche/lateinamerika/construyendo-interculturalidad.pdf>

proceso para juzgar la verdad, y cualquier otro se juzga ideológico, oponiendo el conocimiento científico al ordinario, se pone en evidencia que la “verificación” de la construcción de conocimiento, es un problema que debe atraer nuestra atención.

De esta manera, puede observarse que toda metodología tiene consecuencias *políticas, prácticas, y epistemológicas*. En los tres planos hay discursos de validación y trampas que justifican su estandarización y reconocimiento social. Por otro lado, es una tarea imposible separar los tres planos intimamente relacionados en la investigación, así que sólo con fines expositivos divido la presentación en las tres categorías.

Validación y trampas políticas

De acuerdo a Rançière, lo político es el encuentro entre dos procesos: las políticas legítimas que reposan en la distribución jerárquica de los lugares y las funciones de todos los sujetos; y las políticas emancipativas, guiadas por el supuesto de que todos somos iguales y el intento por verificarlo. En el caso de la investigación, el encuentro se da entre las políticas legítimas de la investigación que nombran formalmente a los “investigadores”; y el saber propio, no considerado científico, no apto para construir conocimiento científico. De esta manera, el impacto político de la práctica investigativa se da en el espacio de la construcción del conocimiento: ya sea imponiendo las reglas legítimas de su operación y los resultados obtenidos o, como aquí se propone, desde la construcción horizontal entre el investigador y el investigado.

Mi trabajo, si bien coincide con la antropología en el interés por conocer al otro, difiere en el objetivo de la investigación y los métodos para hacerlo. Mi punto de partida tiene que ver con *encontrar mejores formas de vivir juntos a partir de la expresión de la diversidad en términos de igualdad*. En otras palabras, me aboco al estudio del otro desde una reflexión política. El eje que define el proyecto horizontal tiene que ver con la forma de enunciar lo propio y desde el lugar propio, en un contexto de igualdad discursiva.

En cuanto a mi interés por vivir mejor en el espacio público, también me distancio de los multiculturalistas y de las perspectivas interculturales cuando ponen en el centro de la discusión la existencia de múltiples culturas y no las relaciones de poder entre ellas. En ciertos casos se observan las desigualdades y sin embargo se pospone un pronunciamiento político al respecto, y en otros casos la cultura como centro se manifiesta en la confrontación con la modernidad y el eurocentrismo, pero igualmente se termina por excluir a las posiciones otras del debate público.

Construir conocimiento significa aquí establecer condiciones investigativas que esbozen un camino hacia el conocimiento mutuo, con el fin de encontrar mejores formas de vivir juntos. A partir de W. Benjamin (2004) planteamos que los investigadores que trabajan con la perspectiva del productor de conocimiento, nunca regresan al mismo lugar, sino que, al producir conocimiento conjunto y horizontal, se colocan en un lugar desde el cual ejercen su nueva mirada.

Ahora bien, cuando se instaura la igualdad por convicción y en la acción en el proceso de la investigación, el investigador y el investigado toman turnos donde ambos se plantean como productores de conocimiento. En este proceder, hay riesgos y el desenlace no se puede predecir. En la investigación, como en el espacio público, se tiene que renunciar a un destino final pronosticado desde el inicio, para poder aprehender diferentes y nuevas relaciones entre las personas. Este espacio investigativo, –a diferencia del “protocolo de investigación” que prevee los resultados porque los construye sobre caminos antes transitados–, es conflictivo, extraño, nuevo, imprevisible.

Se impone una reflexión final sobre la validación política de los métodos de investigación, que sean estos transparentes y que signifiquen algún provecho para todos los participantes. Pero sobretodo, que ayuden a construir las miradas autónomas que requerimos para ponernos de acuerdo en el espacio público.

Nuestra responsabilidad es sacudirnos las reglas hegemónicas que naturalizan las vías al conocimiento, y confrontar las prácticas metodológicas

que no aporten al conocimiento social, nuevo y en diálogo con las voces que poblamos el espacio público. Investigar, investigador, investigado, método, adquieren otro sentido cuando se trabaja en horizontalidad, en diálogo, en construcción de conocimiento conjunto. Como meta nos guía W. Benjamin: que los conceptos en adelante, “difieran de los más familiares en que resultan completamente inútiles a los propósitos del fascismo”. (Benjamin, 2004:24) Investigación, conocimiento, prueba, método, adquieren un sentido político a favor de la convivencia en el espacio público.

Validación y trampas en la práctica investigativa

Para las ciencias sociales el hecho de que el investigador como ser humano y social, es sujeto y objeto a la vez es el origen del problema central de este quehacer científico. Cuando se trabaja en diálogo horizontal, ese temor desaparece ya que ambos son investigadores y ambos son el objeto de estudio, o mejor aún, el objeto de estudio es crear entre ambos un conocimiento generador de mejores prácticas políticas.

Las ciencias sociales, legitimadas por las instituciones académicas, parten de que “la descentración, que es un requisito indispensable para la objetividad, es mucho más difícil de conseguir en caso de que el objeto esté formado por sujetos, y esto por dos razones, las dos bastante sistemáticas: la primera es que la frontera entre el sujeto egocéntrico y el sujeto epistémico es tanto menos clara cuanto que el yo del observador es parte integrante de los fenómenos que debería poder estudiar desde fuera. La segunda es que cuanto más “comprometido” está el observador y más valora los hechos que le interesan, más inclinado está a creer que los conoce intuitivamente y menos necesidad siente de acudir a técnicas objetivas”. En este proceso se plantea necesario, “recurrir a la vigilancia epistemológica para evitar desvíos teóricos, metodológicos o incluso de planteamiento de falsos problemas.” (Juárez y Comboni, 2010:102) Confrontando este discurso de la academia sobre la objetividad, con los límites que ésta impone, es decir la homogeneización de los resultados, la exclusión de otras voces, y de aquello que hace “ruido”, a continuación se sugiere otro rigor científico para construir saber.

Al introducir como punto de partida la naturaleza social de los sujetos, donde uno se construye frente al otro, se pone en cuestión la posibilidad de conocer al otro sin su propia participación. Por el contrario, en nuestra perspectiva lo que se puede conocer es solo lo que el otro desea que sea conocido. Por ello la importancia de construir situaciones horizontales durante la investigación donde ambas voces se expongan en un contexto discursivo equitativo. Solo en esa confrontación horizontal – cuando otro se abre a percibir, a escudriñar mi vida, a conocer lo que me constituye y que yo no alcanzo a ver, a la vez que yo me apropio de su *logos* y busco conocer quién es – se alcanza una empatía que deriva del diálogo y produce conocimiento mutuo.

En otras palabras, los indicadores para invalidar la producción de conocimiento hegemónico –la distancia entre investigador e investigado – para nosotros son por el contrario, los principios de base para empezar a construir métodos horizontales. Frente a la validación de la objetividad, validamos aquí la interacción. El conocimiento se legitima frente a la paradoja “si no soy de la cultura, no entiendo, si estoy inmerso en la cultura no veo”. Que cada quién se autodefina, no es posible. El recurso de los métodos horizontales es que se respeten los nombres con los que cada quién quiere ser nombrado en el espacio público, en la comprensión que siempre se nombra frente a un otro que nos nombra.

La “intervención” se relaciona también con la discusión sobre la investigación. Por intervención se entiende la acción de toda investigación al irrumpir en un universo normado. La “violencia” que sufren las comunidades que tienen una historia, unas prácticas cotidianas y rituales propios al ser “intervenidos” por la investigación parece requerir de una justificación ética por parte de los investigadores hegemónicos y sus instituciones. Esta justificación, no siempre real, se construye sobre la supuesta demanda de las comunidades.

La estrategia de los investigadores de basarse en supuestas demandas comunitarias, tiene un peso importante en la negación del hecho de intervenir. Por lo menos distingo dos tipos de intervención y demanda. Muchos estudios llamados colaborativos o participativos, se justifican con

las solicitudes de las comunidades en torno a necesidades de educación, salud, contaminación, desarrollo económico y otras. La “demanda”, para éstos, pareciera mitigar la violencia de la intervención.

Sin embargo la demanda como encubridora de la intervención, genera jerarquía en las relaciones: el investigador es solicitado porque sabe, el otro no sabe. Aún en las investigaciones en que se exploran “resultados conjuntos”, el mismo punto de partida (la demanda) aniquila ya la autonomía y la igualdad de los actores.

Existe otro tipo de estudios académicos donde no hay una demanda explícita y el investigador tiene problema para explicar éticamente su acción. En estos casos las interpretaciones y soluciones a los problemas observados cumplen así con una demanda virtual. Aunque ahora muchos antropólogos y científicos sociales son cuidadosos durante su trabajo de campo, la investigación sólo ratifica la asimetría de la intervención. En este tipo de intervención y demanda no explícita, las categorías, las identidades de los participantes, el destino mismo de la intervención ya están integrados a los mecanismos hegemónicos que definen la situación “científica”. El hecho mismo de construir un objeto de estudio considerado “correcto”, en una teoría correcta, con una metodología correcta, delimita y excluye lo que no está contemplado por ella. El objeto de estudio debe ubicarse dentro de una teoría legítima para que sea “un buen objeto de conocimiento” lo que forzosamente reproduce una relación de dominación.

Para mi hay otro camino a la intervención y a la demanda. Este es político y tiene que ver con no ocultar o anular las formas y saberes propios para conocerse a sí mismo en el diálogo con el otro, para ejercitar la igualdad a pesar de la diferencia, para poner a prueba el vínculo horizontal y permitir que se generen y expresen las propias necesidades y las ajenas y los conflictos para encontrar formas nuevas y negociadas de vivir juntos.

En nuestro caso, producir ese diálogo implica enfrentar el conflicto que se genera cuando las condiciones se construyen horizontalmente. Porque cuando los distintos se expresan en un verdadero espacio de igualdad

discursiva, esos encuentros se caracteriza más por mostrar el conflicto propio de la diversidad, que por el acuerdo³.

Ahora bien, los espacios de igualdad para realizar investigación, no están allí para rescatarlos, si se buscan no se encuentran. Por ello es más común hacer investigación sobre la base de la desigualdad que esa se halla por todos lados: te observo, te mido, te describo, te fotografío. Pero la igualdad necesaria para construir conocimiento dialógico hay que ejercerla, instaurarla por voluntad. Soy yo como investigadora quien instaura un orden horizontal de igualdad discursiva para producir conocimiento conjunto.

Las siguientes son tres precauciones metodológicas que me garantizan el rigor científico para generar nuevo conocimiento en torno a la vida en común en el espacio público.

La autonomía de la propia mirada

En la investigación social, ¿quién nombra al otro? ¿Cuál es la participación del otro en la construcción de su “propio nombre”? Argumento que para conocer al otro como desea él mismo ser conocido, no es problema del investigador de “haber estado allí” el tiempo suficiente para conocer a “su” comunidad, ni tampoco requiere de mayor “reflexividad” de su parte. Durante mucho tiempo se pensó que si se borraban las marcas de la implicación personal, se producía una investigación científica y un conocimiento objetivo del otro. Pero esta postura no toma en cuenta que este proceso de investigación finalmente termina por nombrar al “investigado” desde

³ Ver tipología de encuentros entre profesores urbanos occidentales y profesores indígenas wixáritari. Los cuatro tipos de encuentros (Texto monológico a partir de una voz, Doble texto modificado por la presencia del otro, Un solo texto dialógico, Dos textos monológicos sin intento de diálogo), se generaron en torno a temas del espacio público como la justicia, la belleza, el trabajo, la salud, la educación sexual, etc. Sarah Corona y otros, Entre voces... Fragmentos de educación entre-cultural, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2007.

su propio lugar de investigador, construyéndolo sin considerar su propia mirada.

Con “autonomía de la propia mirada” me refiero a la facultad de expresar el “propio nombre” desde lugares y formas diversas. Nombrarse a sí mismo se refiere a la creación de un discurso que otorgue una identidad propia frente a la etiqueta dominante impuesta históricamente. Uso el concepto “propio nombre” para referirme a la construcción que los otros desean hacer de sí mismos frente al nombre impuesto en el espacio público.

La “autonomía de la propia mirada” tiene que ver con el hecho dialógico que se produce entre el investigador y el investigado, donde el oyente y el hablante toman turnos y traducen lo propio y lo ajeno para construir conocimiento propio y sobre el otro. En este sentido, nadie entra a la investigación con una autonomía anterior, esencial, originaria, sino que cada uno, investigador e investigado se reconoce por la mirada que el otro, en una situación horizontal, le devuelve. Así al uno frente al otro, se dicen quiénes son a diferencia del “yo digo quién eres tú” del investigador que no es horizontal.

Igualdad discursiva y conflicto generador

La igualdad es asunto central para imaginar métodos horizontales. No en vano la igualdad se piensa desde múltiples perspectivas como meta para la perfecta vida en común.

Por eso la igualdad también es una ficción utilizada por el estado y el poder, los sujetos son animados a alcanzarla a partir de supuestas oportunidades. Se espera que el sujeto individual, con capacitación técnica para el trabajo moderno compita por el asenso social. Sin embargo, esta estrategia lejos de apoyar la igualdad, promueve que uno por uno sean absorbidos por el sistema económico y que la diversidad y la comunicación intercultural se esfumen en el mercado. Las voces múltiples con respecto a los asuntos públicos, pasan a segundo término frente a la necesidad de “volverse igual”.

Es claro que a las metodologías horizontales no interesa la igualdad que desvanece o calla las diferencias, y más bien se considera que la igualdad es condición para expresarlas. Este es otro sentido de la igualdad y es el que nos interesa. Tiene que ver con lo político como espacio donde dos procesos distintos se conjugan: el de las políticas públicas y el de los procesos de emancipación que generan a su vez los nombres “correctos” impuestos, y los nombres “incorrectos” (los propios): somos los de esta tierra, la de nuestros antepasados (no somos mexicanos); somos tzeltales, no “zona centro”; somos purépechas, no tarascos (cuñados). El nombre “correcto” no satisface, porque jerarquiza y domina; se busca el nombre propio en el espacio público.

Pero también los conceptos pueden ser “correctos” e “incorrectos”. Cómo construir la historia si el tiempo para los campesinos no es lineal? Cómo la filosofía si no existe la palabra “felicidad” (en wixárika “no hay palabra tan exagerada”)? La psicología si la curación no es una técnica de la psique? El *conflicto generador* no equivale a “las preguntas generadoras” que se piensan con el objeto de llegar a la última verdad pero explican muy poco la diversidad del conocimiento.

Ver es siempre parcial y situado, es ver algo y no ver el resto. Hay un rezo popular que se repite para encontrar cosas perdidas y sirve para distraer la mirada disciplinada y habitual para lograr ver otras cosas. Se repite rítmicamente el rezo mientras se busca el objeto: “Prestame Madre tus ojos, para con ellos mirar; pues si con ellos miro, jamás volveré a pecar”.

Actuar con un método existe desde el principio de los tiempos y se ejerce todos los días cuando hay necesidad de un nuevo conocimiento. Los grandes descubrimientos han sido con este método (Rançière, 2004:30-31). Pero el conflicto en la investigación en Ciencias Sociales aparece cuando las necesidades de conocimiento de los participantes no son las mismas y las preguntas por lo mismo, tampoco lo son. Hacer “preguntas generadoras” otorga preferencia a una necesidad sobre la otra, a la del investigador sobre la del investigado. Por otro lado, reconocer el conflicto, genera las necesidades que orientan el trabajo de investigación horizontal. Las preguntas de los indígenas son otras. Las matemáticas que descubrieron

los indígenas respondían a las preguntas que se hacían sobre el cielo. El resultado, otras matemáticas. El conocimiento es inconmensurable, por lo tanto, con métodos horizontales nos proponemos construir conocimiento a partir del conflicto que se genera entre dos preguntas, dos métodos, dos racionalidades, dos necesidades.

Autoría entre voces

La autoría entre voces es parte del proceso investigativo en varios sentidos. Primero, la construcción misma del objeto estudiado, sus métodos, conceptos, técnicas, etc. son generalmente autoría del investigador. Es él, quién elige construir desde sus conceptos teóricos o desde su experiencia empírica la forma en que realizará la investigación. El investigador se convierte en traductor y en un productor de explicaciones ya que se parte de que las narraciones del otro son representaciones que no hablan por sí mismas y de que la interpretación es inevitable para el informe final. ¿Significa esto que el otro es ingenuo o que no posee saber racional?

Frente a este primer aspecto, la autoría entre voces supone horizontalidad desde el momento de construir el propósito del estudio. Conceptos y técnicas de allí se desprenden. Como primer momento, el conflicto generador provoca el diálogo que produce investigación conjunta. De esta manera se transforman las condiciones y nos alejamos de la relación sujeto–objeto para “nombrarnos” sujeto–sujeto. La autoría de la investigación empieza así a formalizarse a varias voces. Los objetivos, las metas y las técnicas, se negocian.

El segundo aspecto de la autoría se refiere a los resultados que se producen entre los participantes. En este punto enfrentamos un problema generado por la lengua misma. Si bien el diálogo es el motor de la investigación horizontal, la lengua no posee formas sintácticas para dar cuenta del diálogo. Para expresar las múltiples voces que participan en la investigación, en la mayor parte de las lenguas conocidas, solo es posible mediante el recurso del discurso referido (“entonces mi entrevistado dijo...”) aunado al

contexto del que refiere, la voz del autor (“Charlábamos en un salón de la escuela...”).

Entonces ¿Dónde y cómo hacer que aparezcan las múltiples voces de los investigadores, cada uno desde su propia voz y en diálogo con el otro?

También sabemos que los géneros discursivos marcan lo decible en la forma y en el contenido. Este aprendizaje es temprano y viene del entorno de los hablantes. El género para escribir horizontalmente no existe, sin embargo lo vamos formulando entre el diseño editorial, los textos múltiples que se producen en el proceso y otros materiales como las fotografías, los mapas, los videos, los dibujos, las cartas. La forma, el contenido, las características horizontales del proceso, determinan lo que el producto terminado dice.

El producto de los métodos horizontales no pretende ser uno y homogéneo, ni siquiera uno sólo híbrido, sino múltiple e historizado, donde se observe que la voz de uno es siempre determinada por el otro. Clifford Geertz lo dice con respecto a los antropólogos: “se esfuerzan por leer por encima del hombro de aquellos a quienes dichos textos pertenecen propiamente.” Pero lo contrario, el “mirar tales formas como formas que “dicen algo sobre algo” y *lo dicen a alguien* significa por lo menos la posibilidad de [...] que llegue a la sustancia [...] antes que a fórmulas reductivas que pretenden explicarlas” (Geertz,1997:372).

Desde nuestra perspectiva, ¿qué significa ser autor? ¿Qué significa “hablar a alguien”? ¿Cómo se nombra el autor desde diferentes voces?

En el caso de los profesores wixáritari, el conocimiento se construye a partir de lo que su comunidad les ha transmitido y ese conocimiento será avalado por la misma comunidad: son los conocedores, las autoridades tradicionales y morales de la comunidad quienes determinarán si lo expresado en la obra es o no es verdadero. El autor wixárika narra lo que sabe, lo que ha oído, lo que conoce. No da fechas, ni hace referencias, ni cita otras fuentes escritas. La comunidad le ha permitido hablar en su

nombre y eso asegura su relevancia y su autoridad. Es así como se valida su conocimiento.

La propuesta occidental hace referencia al mundo de la escritura. Lo que escribe es suyo siempre y cuando lo valide frente a una comunidad académica. Para ello existen reglas: debe probar conocimiento y autonomía. Citar, dar crédito a quienes lo antecedan, señalar la bibliografía utilizada, ubicarse en el estado de la cuestión, en el conocimiento del género discursivo, etc. En el caso de no respetar estas reglas, el autor será señalado como plagiarlo. El autor occidental es aval del texto, de la veracidad de lo que se dice y de las fuentes que lo determinan.

Entonces ¿cómo se validan los métodos horizontales? Con evidencias del conflicto generador, de la igualdad discursiva, del proceso de autonomía de la propia mirada y la autoría horizontal.

Validación y trampas epistemológicas

Las técnicas pueden parecer a primer vista iguales o pueden ser apropiadas en distintas circunstancias, pero la fundación epistemológica de la opción teórico-metodológica, determina la producción nueva de conocimiento. La epistemología no se reduce a la reflexión sobre la ciencia ya construida, sino también sobre el proceso científico mismo. Por tanto, la *ruptura epistemológica* no solo se aplica al sentido común, sino también a las teorías aceptadas y legitimadas, que son otra forma de sentido común. Las ciencias disciplinares se validan por el *orden del discurso* y cuando se someten a todos los controles discursivos, se convierten en ciencias legítimas y se exponen como resultado de conocimiento. Así los saberes fuera del orden del discurso están excluidos de la ciencia.

Pero esta situación tiene consecuencias que van contra nuevas formas de producir conocimiento. Cuanto más intocable es un campo de investigación, más difícil se hace encontrar contradicciones, nuevas prácticas, conocimientos discordantes. Como un ejemplo está la discusión de la interdisciplinariedad donde las fronteras disciplinarias favorecen que la

evidencia contraria se excluya porque “le pertenece a alguien más”. Se justifica desechar lo inexplicable o lo ajeno a la disciplina, con la idea de que un académico no puede ser experto en todas las áreas. “Pero argumentos como éste son una manera de evadir la verdad incómoda de que, si a ciertas constelaciones de hechos se les permite entrar con profundidad suficiente a las conciencias académicas, amenazarían no sólo las narrativas veneradas, sino también las arraigadas disciplinas académicas que las producen (y reproducen).” (Buck-Moss, 2013: 47) No se diga, que las voces de los otros, no legitimados por la academia, también participen en términos de igualdad y horizontalidad en la construcción de un conocimiento nuevo.

La investigación horizontal no pretende seguir las formas supuestamente armónicas de incorporar la voz de los otros, sin comprometer los principios hegemónicos de la ciencia legítima. Los planteamientos hegemónicos que no permiten la expresión de los otros no científicos, construyen conocimiento sobre el otro pero no con el otro.

El método horizontal que propongo (como todo método), también tiene que ver con puntos teóricos de partida. Los míos son dos: primero, que la cultura es el campo de lucha por la hegemonía y segundo, la cultura es evanescente (Echeverría, 1995), en su recomposición continua muestra su flexibilidad y su dificultad de plasmar una definición única.

De aquí se desprende que si la cultura es lucha, la autonomía es el punto de llegada de la investigación y no es el punto de partida. Las culturas no son previamente autónomas (esencias independientes, con historias inflexibles o prácticas normadas originarias) sino que buscan autonomía frente al otro y viven en conflicto en el espacio público. En otras palabras, no son autonomías esenciales que con tolerancia, o autoreflexividad, armónicamente se integran a un sistema epistemológico que se ofrece como el natural. Y tampoco son autonomías que se exponen al investigador talentoso que logra descubrirlas y que teme contaminarlas.

Esas mismas culturas no son estáticas, esenciales, inamovibles. Las culturas hegemónicas así como las no hegemónicas, se transforman en su relación

con el otro y en esa lucha continúa por la hegemonía. Así se explica el mestizaje cultural que para Bolívar Echeverría es la única forma de dominar y también de sobrevivir a la dominación.

Finalmente, el diálogo no siempre es hablado. Los lenguajes que intervienen pueden ser afectivos, corporales, artísticos. Pero también hay “indecibles” que el lenguaje científico hegemónico no puede expresar y que están “claramente en conflicto con el racionalismo liberal, cuya característica típica es suprimir sus propias condiciones de enunciación y negar su espacio histórico de inscripción [...] y pretenden estar hablando desde una posición imparcial”⁴. En este sentido se excluye la expresión de los otros declarados “no razonables” del “diálogo racional”. Los métodos horizontales implican hacer espacio a los “indecibles” en la búsqueda de otras formas de comunicación y diálogo.

Concluyo con Susan Buck-Morss: “No hay fin para este proyecto, sólo una infinitud de enlaces interconectados. Y si éstos han de ser conectados sin dominación alguna, entonces las conexiones deben ser laterales, aditivas y sincréticas, en vez de sintéticas.” (Buck-Morss, 2013:207) Su preocupación es la construcción de una historia verdaderamente universal. En nuestro caso, también planteamos que la investigación en educación intercultural, debe considerar todos los eslabones posibles, conectarlos en un plano horizontal y en perpetua construcción.

Referencias

Benjamin, W. (1989). “La obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica”, en *Discursos Interrumpidos I*, Taurus, Buenos Aires, Argentina.

Benjamin, W. (2004). *El autor como productor*. Itaca, México DF

Buck-Morss, S. (2013). *Hegel, Haití y la Historia Universal*, FCE, México.

⁴ Chantal Mouffe, *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Paidós, 1999, Madrid, p. 197.

Corona, S. y otros, (2007). *Entre voces...Fragmentos de educación entre-cultural*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.

Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Métodos horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*, Gedisa, Barcelona, España.

Echeverría, B. (1995). *Las ilusiones de la modernidad*, UNAM/El equilibrista, México.

Geertz, C. (1997). *El antropólogo como autor*, Paidós, Barcelona, España.

Juárez, J.M. y Comboni, S. (2010). “La epistemología en las Ciencias Sociales”, en *El Arte de Investigar*, Mejía, Juárez y Comboni, UAM-X, México.

Mouffe, CH. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Paidós, Madrid.

Rançière, J. (2004). *Le maître ignorant*, Fayard, Paris, Francia.

Universidad e interculturalidad¹

Hilda Mar Rodríguez Gómez²

Alba Lucía Rojas Pimienta³

Resumen

La interculturalidad en tanto apuesta académica implica para la universidad incluir las prácticas, formas de conocimiento y epistemes de otros pueblos y naciones, para pluralizar las voces, incluir otros sentidos o demarcar las orientaciones de los temas centrales de la ciencia, la tecnología y las humanidades. Este artículo recoge resultados de una investigación que se

1 Tres observaciones iniciales: este texto deriva sus reflexiones del proyecto de investigación “Interculturalidad y políticas de inclusión en la universidad colombiana. Lecciones aprendidas”, llevado a cabo durante los años 2012 y 2013, financiado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Universidad de Antioquia, en el marco de la “Convocatoria realización de estudios sobre educación superior: trabajos de investigación sobre el sistema de educación superior”. Convenio 879. Los diálogos sostenidos con Elizabeth Castillo nos hacen herederas de sus pensamientos y reflexión.

Segunda. El trasfondo de estas ideas tiene un arraigo colectivo: el grupo de investigación Diverser, espacio para la formación y la construcción colectiva de pensamiento. Diverser es una “comunidad de argumentación” alternativa, como lo señala Arturo Escobar (2003) refiriéndose al antropólogo brasileño Gustavo Lins Ribeiro, pues genera nuevos conceptos, formatos de diálogo y formas de relación.

Tercera. Una limitación de esta voz, respecto al pensamiento latinoamericano, es que solo podemos hacerlo desde la realidad que nos toca, aquella que sirve como lente, como campo de referencia. Ello, obviamente, entraña limitaciones en la mirada y en la comprensión.

2 Profesora Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de investigación Diverser. Dirección electrónica: hilda.rodriguez@udea.edu.co

3 Profesora Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Directora del grupo de investigación Diverser. Dirección electrónica: lucia.rojas@udea.edu.co

propuso identificar las lecciones y los retos de la educación intercultural en la universidad, a través de los relatos de indígenas estudiantes y el análisis de las políticas de educación superior; para dar cuenta, a través de estos procesos de indagación, de experiencias académicas, en especial aquellas relacionadas los aspectos curriculares de las universidades participantes, articuladas con los diversos contextos de vida que conforman la realidad de nuestro país, con los saberes ancestrales de las comunidades indígenas y con el diálogo de saberes. Los hallazgos nos permiten presentar algunas propuestas sobre el acceso, la permanencia, las prácticas profesionales y la lengua de los saberes; en el marco de lo que denominamos interculturalizar la universidad, como espacio y práctica dialógica para el encuentro y el intercambio de saberes.

Entendemos interculturalidad como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...] en otro ordenamiento social (Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004: 18).

La interculturalidad, además de una propuesta académica, es una demanda política que implica el reconocimiento de la diversidad y su “gestión”. En el ámbito de la educación superior, es una necesidad conceptual y experiencial de incluir las prácticas, formas de conocimiento y epistemes de otros pueblos y naciones, para pluralizar las voces, incluir otros sentidos o demarcar las orientaciones de los temas centrales de la ciencia, la tecnología y las humanidades.

Esta atención a la diversidad se ha dado por dos vías: por un lado, la inserción de programas o proyectos especiales para la administración de los saberes y las lógicas institucionales, como el caso de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Por otro, la creación de universidades interculturales, que acogen y asumen las discusiones sobre interculturalidad. Sirvan como ejemplo las nueve universidades en México y algunas otras en Ecuador, Colombia y Bolivia.

Ambas vías tratan de responder a los retos de la equidad en la educación superior, el acceso, la oferta de educación superior en zonas deprimidas,

vulnerables o alejadas de los centros urbanos. Ambas opciones presentan resultados, tienen indicadores y logran mostrar los avances en sus actividades. Veamos los cruces y las articulaciones de estos dos conceptos.

Interculturalidad

Este es uno de esos términos de orígenes difusos, bordes deformes y usos enrarecidos. No es suficiente decir que se inició en los movimientos sociales e indígenas de América Latina (Walsh, 2009; Castillo y Guido, 2015; Rojas y Castillo, 2005; Castro, 2009), o que recoge aspectos relativos a las reformas constitucionales de la década de los noventa (Bonilla Maldonado, 2006), en las cuales quedan consignados asuntos relativos al reconocimiento de la diversidad y la unidad nacional,⁴ y la tensión entre igualdad y unidad política, y la de diferencia cultural y autonomía política.

A lo largo del siglo xx hemos presenciado un proceso intenso de fractura y recomposición de las fronteras culturales. Los límites (políticos, económicos, sociales, religiosos y geográficos) que antaño aislaban a las diversas comunidades culturales de manera más o menos precisa se han resquebrajado, haciendo que el entrecruzamiento de las múltiples visiones del mundo, propias de cada una de estas comunidades, se convierta en un fenómeno

⁴ A este respecto, Bonilla Maldonado (2006) señala: “Dos conflictos específicos constituyen la tensión entre unidad y diversidad cultural que atraviesa a la Constitución de 1991. Primero, existe una tensión entre la Carta de Derechos liberal y el reconocimiento constitucional de las diversas concepciones morales y políticas de las minorías culturales. Si bien la Carta reconoce la legitimidad de las visiones del mundo adoptadas por las diferentes culturas que habitan en Colombia, al mismo tiempo tiene como uno de sus pilares el concepto de la dignidad humana propuesto por la Ilustración, que está estrechamente vinculado con las tradiciones liberales de la mayoría. Segundo, existe una tensión entre el derecho de las minorías a la autodeterminación y los principios que enuncian la centralización política y jurídica del Estado colombiano. Aun cuando la Constitución les concede a los grupos minoritarios autonomía política y jurídica, la Carta Política contiene al mismo tiempo disposiciones que promueven la centralización y homogenización de la nación” (pp. 30–31).

característico de nuestro tiempo. Factores tales como las dinámicas y necesidades del capitalismo, las guerras, la pobreza y los gobiernos autoritarios son fuerzas que han desempeñado un importante papel en las olas de migración masiva que han determinado la hibridación cultural y/o la coexistencia de múltiples visiones culturales dentro de un mismo espacio geopolítico (Maldonado, 2006, p. 19).

Estas tensiones, y otras que se presentan en la comprensión, uso e implementación de la noción de “interculturalidad”, van de la mano de una idea acerca de ella como término no solo polisémico, sino, fundamentalmente, como situado, esto es, que depende del contexto histórico y social en que es pronunciado. Lo anterior, lejos de resolver el debate, lo que hace es ampliarlo y demandar procesos de diálogo para llevar a cabo este proyecto intercultural. Y para ello, la educación se convierte en eje y escenario propicio para desarrollar las luchas, e implementar las prácticas; también es punto de partida para la comprensión del devenir de la educación étnica, intercultural o la etnoeducación, como lo señalan Castillo y Caicedo (2008a), cuando indican las relaciones entre interculturalidad y el proyecto etnoeducativo, surgido de las reacciones a lo que la “iglesia–docente” [sic] impone a las “minorías”, desde el siglo XVI y hasta finales del siglo XX. Este proyecto se caracteriza por:

1. La evangelización como dispositivo de escolarización contiene la idea de humanizar a quienes están por fuera del mundo moral y cultural católico. En ese sentido, se funda una noción que asocia diferencia cultural y religiosa con el fenómeno de lo salvaje.
2. La escolarización–evangelización se constituye en el mecanismo central de integración y asimilación de las poblaciones indígenas planteado durante el siglo XIX en el marco de construcción del Estado–nación.
3. La iglesia–docente [sic] dio lugar a la existencia de un tipo de escuela fundada en la idea de tutelar a las poblaciones

étnicas respecto del tipo de educación que requieren. De este modo, emerge a la par una idea de escuela, maestro y saber misionero como ejes del modelo (p. 18).

Esta versión de la interculturalidad como asimilación a la cultura mayoritaria, civilización de las almas y moldeamiento de los pensamientos, se opone a las posibilidades de un proyecto intercultural epistémico, en tanto busca el reconocimiento de saberes y prácticas ancestrales o comunitarias (el quiebre de la episteme tradicional), para dar cabida a conocimientos, saberes y prácticas que se que en la actualidad la ciencia “occidental” y sus centros de producción del conocimiento han puesto del lado de lo popular, de la *doxa*. La oposición entre el saber de la universidad y el saber fuera de ella no tiene cabida en esta orientación, pues se procura el reconocimiento de otras tradiciones, concepciones y construcciones. Por ello, como lo indica Mato (2008), la dualidad, aunque antigua y tradicional, no debe ser la respuesta única a la construcción de conocimientos; es necesario dar cabida a la *colaboración intercultural*, que pasa, también, por la inclusión, en los ámbitos universitarios, de otros sistemas simbólicos para la representación del conocimiento:⁵

El poder de la escritura prohibió la oralidad y la imagen establecidas. La escritura estimuló la exclusión, la marginalidad, la manipulación y la servidumbre intelectual a un solo medio. [...] La escritura todopoderosa no sustituyó tecnologías obsoletas por otra más desarrollada, sino que borró de un tajo las coordenadas mentales de miles de culturas de base no alfabética, dejándolas prácticamente en la orfandad intelectual (Vivas, 2009, p. 18).

⁵ Lo que se busca es encontrar otros espacios y medios de expresión del saber que reconozcan tradiciones de los pueblos indígenas. El testimonio de Rafael Mercado (2007) nos permite comprender el sentido de la escritura: “No es tan mala la escritura, es buena también. Es una herramienta que sirve para evitar engaños; sirve para expresar nuestros sentimientos, para que sean conocidos por otros pueblos. [...] Así la escritura, como una coraza que sirve de protección, es la que lleva impregnada en ella el sentimiento de un hombre o de un pueblo, sirve para la lucha, es la que yo aprendí a manera [...] Así la escritura es un puente para tener acceso a otros conocimientos” (pp. 81–82).

La interculturalidad se distancia de los “usos correctos” del término, de las iniciativas de los organismos internacionales para hablar de diversidad con el fin de avalar y validar iniciativas neoliberales, de su homologación a proyectos multiculturales. Así lo señala Wade (2004), cuando alude a la relación que se establece entre la multiculturalidad y el cuidado del medio ambiente, por ejemplo.⁶

Con esto queremos indicar que no se trata de una moda discursiva que se extiende a lo largo de los documentos oficiales de organismos internacionales como Unesco o la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Se trata, más bien, de un proyecto político y epistémico, que formula preguntas a diversas instancias, para proponernos otros espacios, escenarios, conceptos, perspectivas y prácticas.

La universidad y la interculturalidad

La universidad es una institución que se reinventa sobre las bases de su esquema tradicional,⁷ que forma a sus estudiantes mediante las fisuras que le deja su tarea de investigar y extender las fronteras de su conocimiento.

En tanto institución educativa, la universidad hoy tiene como tarea fundamental no solo el reconocimiento de las implicaciones políticas y epistemológicas de la interculturalidad, sino también llevar a cabo este proyecto, ponerlo

⁶ “La multiculturalidad oficial en Colombia está ligada en gran parte a la atenuación de la protesta de indígenas y negros. Es también un proceso de compensación (al menos simbólicamente) de grupos locales que están localizados en zonas de interés económico estratégico y en un proceso de reestructuración económica e integración en un mercado libre mundial. [...] Articular la multiculturalidad con la biodiversidad es también pensar en el control del poder de la diferencia. La diferencia cultural es una fuente de amenaza —la socavación de la unidad nacional, el trastorno del orden—. Pero es necesaria para el establecimiento de la jerarquía y la valorización de la civilización; en Colombia, es necesaria para pensar la posibilidad de un país que trace la unidad desde la diversidad” (Wade, 2004, p. 262).

⁷ Castillo y Caicedo (2008b) presentan con precisión y claridad las características de la universidad moderna y su estrecha relación con la colonialidad (del ser y del saber).

a funcionar, hacerlo pasar por las aulas y espacios académicos, dejarse interrogar por él, tratar de responderle.

Y lo ha hecho: a lo largo de su historia reciente ha dado muestras de escuchar y hablar. Así pueden interpretarse las iniciativas de admisión especial que, desde la década de los ochenta del siglo pasado, se llevan a cabo para el ingreso de estudiantes provenientes de comunidades indígenas y afro. Respuesta precisa, pero no suficiente, toda vez que se desconocen las vicisitudes, en la ciudad, de estos estudiantes provenientes de diversas regiones del país y no se calculan los costos de manutención, así como otra serie de problemáticas que se les presentan.⁸ También puede tomarse como respuesta (y para el caso de la Universidad de Antioquia) el reconocimiento del castellano como segunda lengua para aspirantes a programas de posgrado.

En el ámbito en el que no parece existir una respuesta, o un gesto que indique que se ha escuchado una pregunta o demanda, es en el de la inclusión de saberes indígenas o afro en los planes de estudio o currículos. Tal inclusión consistiría no en tratarlos como temas de expertos. Tampoco, como señala Aguado (2003) en su propuesta de pedagogía intercultural, en incluirlos, según ella, en dos de las nueve formas de asumir/administrar la diversidad en educación: la “Adición étnica y estudios etnoculturales” o a través de “Relaciones humanas e identidad cultural positiva” (unidades o temas que destaquen las contribuciones de estos grupos humanos),⁹ sino como referentes de conocimiento en diversas áreas.

Por el contrario, de lo que se trata es de interculturalizar la universidad, en el marco del *proyecto de una epistemología intercultural* que acoja, reciba,

⁸ El estudio Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños, bajo la coordinación de Zayda Sierra, incluye testimonios que dan cuenta de las dificultades que tiene los indígenas estudiantes en la ciudad de Medellín. Véanse, especialmente, las páginas 118-132.

⁹ Es necesario precisar que esta versión de la interculturalidad en la educación superior es pensada para universidades tradicionales; esta revisión no incluye las propuestas de universidades interculturales, como la del Cauca. Para conocer al respecto, véase Bolaños, Tattay y Pancho (2008).

valore y enseñe, con el mismo rigor, respeto y beneplácito, las lenguas, sus modalidades de aprendizaje, las prácticas de encuentro, las concepciones de conocimiento e investigación, las ideas y reflexiones sobre diversos saberes y asuntos de la (otra) ciencia, proveniente de las tradiciones y contemporaneidades indígenas y afro. Pues, como dice Vivas (2011):

Una aproximación, aun superficial, al mundo indígena y afrodescendiente nos serviría para entender que tales culturas nos ofrecen una gran diversidad de formas de pensamiento que podrían enriquecer nuestra vida social y cultural, si estuviéramos dispuestos a respetarlas y aprenderlas. Los saberes ancestrales se encuentran registrados y organizados en sistemas simbólicos muy ajenos a nosotros, como el tejido de una mochila o el cuidado de una chagra (s. p.).

Interculturalizar la universidad supone, entonces, abrir, dejar entrar, invitar, convocar; para hablar, dialogar, confrontar, compartir. No se trata de reemplazar, cambiar o sustituir, sino de permitir otras miradas y perspectivas. Como lo dice Jesús García (2002), reconocer

[...] la necesidad de que desde la academia se ponga [sic] en práctica “otras prácticas” de diálogo hacia los sectores no académicos que a lo largo de sus experiencias van generando otros tipos de conocimientos que será necesario incorporarlos a los contenidos programáticos universitarios en las áreas de ciencias sociales, tal vez como oxígeno ante la crisis que ellas viven (p. 151).

Así, esta manera de hacer la interculturalidad en la universidad, no se basa solo en contenidos, sino también en instalar otros pensamientos, otras formas de narrar, contar historias, otras historias. Y para ello es necesario el encuentro, partir de lo que la universidad ha sido y es: amalgama de tradiciones y pensamientos, que merecen una revisión, que requieren ser puestos al lado de otras historias y referentes, que necesitan ser bajados del pedestal de las historias únicas,¹⁰ para “caminar” al lado de otros

¹⁰ Expresión de la escritora nigeriana Adichie (2009).

relatos, explicaciones y modelos sobre el mundo, las ciencias, las lenguas, los saberes.

Interculturalizar significa, también, escuchar las preguntas de pueblos y comunidades respecto de la educación que desean, anhelan, requieren, a favor de quienes y de qué, a veces, en contra de quiénes (Freire y Macedo, 1989). Entonces, no se trata de la imposición o decisión unilateral de formas y contenidos, sino de la construcción conjunta de opciones y alternativas, de una construcción transmoderna, como propone Dussel (2001):

Trans-modernidad (como proyecto de política, económica, ecológica, erótica, pedagógica y religiosa liberación) es la co-realización de lo que es imposible cumplir para la modernidad por sí misma: esto es, una solidaridad incorporativa que he llamado *analéctica*,¹¹ entre centro/periferia, hombre/mujer, diferentes razas, diferentes grupos étnicos, diferentes clases, civilización/naturaleza, cultura occidental/cultura del Tercer Mundo (pp. 69–70).

Como lo señala Dussel, se trata del diálogo como posición de construcción, del diálogo como esfera de reconocimiento de los sujetos subalternos, del diálogo como mecanismo de reconocimiento, del diálogo como base de una pedagogía fronteriza (Giroux, 1997).¹²

¹¹ Dice Dussel: “Lo propio del método ana-léctico es que es intrínsecamente ético y no meramente teórico, como es el discurso óntico de las ciencias u ontológico de la dialéctica. Es decir, la aceptación del Otro como otro significa ya una opción ética, una elección y un compromiso moral: es necesario negarse como Totalidad, afirmarse como finito, ser ateo del fundamento como Identidad” (1973, p. 115). En el texto *Hacia una filosofía política crítica* (2001) Eduardo Mendieta presenta en la introducción aspectos propios de la analéctica: “se moviliza por la apertura esperanzada y la solidaridad, [...] está condicionada por la humildad; [...] por la solidaridad compasiva, [...] por la solidaridad expectante” (pp. 19–20).

¹² En estas nuevas configuraciones territoriales, la pedagogía fronteriza propone la transgresión de los límites del saber, la acción y la experiencia. La pedagogía fronteriza “habla de la necesidad de crear las condiciones pedagógicas en que los estudiantes se conviertan en cruzadores de fronteras a fin de entender la alteridad en sus propios términos, y además crear zonas fronterizas donde los diversos recursos culturales permitan la confección de nuevas identidades

Interculturalizar es, en otras palabras y de la mano de la pedagogía fronteriza, trazar nuevos mapas, dibujar otras cartografías, construir otros registros, proponer otros silencios, para que discursos, palabras, voces, susurros y otras expresiones lleguen a preguntar, proponer, indagar, indicar, decir, observar, escuchar. Trazar otros mapas implica definir otras fronteras (epistémicas, académicas, administrativas, curriculares), delinear caminos (de diálogo, de formación, de aprendizaje, de investigación). Interculturalizar la universidad es lograr una *síntesis cultural* (Waman, 2002):

[...] en los procesos de síntesis culturales, se observa más bien una fusión amorosa de elementos culturales que pertenecen a varias formas tradicionales; esta fusión se efectúa gracias a la participación de representantes cualificados de dos o más formas tradicionales y se opera a nivel superracional o metafísico; como resultado de esa síntesis se crea una nueva civilización [...] (pp. 37-38).

Con esto queda claro que interculturalizar es pensar con, junto a... No se trata, como hemos dicho antes, de borrar, sustituir o eliminar una tradición (incluso aquella que se denomina "occidental"), sino de construir a partir de algo que se dice, se observa, se propone, se hace.

dentro de las configuraciones existentes de poder" (Giroux, 1997, p. 45). La pedagogía fronteriza busca el quiebre de los límites, la superación de las barreras y la constitución de espacios que ayuden a la afirmación de la historia personal, el despliegue de la subjetividad y la importancia de un lenguaje político y ético para comprender las nuevas relaciones del poder, y los contextos sociales de actuación.

Tensiones y retos de la interculturalidad en la universidad¹³

Las reflexiones de las páginas precedentes provienen de un ejercicio de investigación que posibilitó el re-encuentro entre estudiantes de diversos pueblos, generaciones y programas de educación superior, a la vez que ofreció elementos para reconocer cómo transcurre la vida del estudiante en los escenarios académicos, en la ciudad y con las comunidades de origen. A partir de la memoria histórica, oral y gráfica, se reconstruyeron eventos históricos que marcaron los ciclos de vida personal y estudiantil.

El grupo de estudiantes que contribuyó con el proyecto estuvo integrado por 31 personas —15 de la Universidad de Antioquia (7 mujeres y 8 hombres), 14 de la Universidad del Cauca (7 mujeres y 7 hombres) y 2 de la Universidad del Valle (hombres)—, todas con algún vínculo directo con los procesos organizativos estudiantiles, como son los cabildos universitarios o de educación superior, y que conforma un grupo heterogéneo en identidad étnica, cultural, lingüística, género, académica y generacional.

Cada historia de vida de los estudiantes que participaron en la investigación está llena de anécdotas, desafíos y esperanzas, y en su conjunto se constituyen en lecciones que ameritan ser tenidas en cuenta por las familias, las comunidades y sus autoridades indígenas, y, por supuesto, por las instituciones educativas del Estado, en particular en la educación superior.

A partir de sus palabras y pensamientos, pudimos conocer el funcionamiento de la interculturalidad en algunas universidades, y a partir de ello, establecer algunas categorías descriptivas de las respuestas que se han dado a las demandas (constitucionales, políticas, sociales, educativas):

¹³ Otra manera de expresar las tensiones y los retos de la interculturalidad en la universidad es el testimonio de "Fredd Metallic, indígena Mik'maq y estudiante de la Universidad de York en Canadá, quién presentó su Maestría en su lengua y ahora termina su disertación de doctorado en la Facultad de Estudios Ambientales, en Mik'maq. Fredd Metallic comparte una amplia reflexión sobre el sistema educativo y sobre la forma de resistencia que ha liderado para que la universidad respete su saber ancestral" (SIEC, Actualidad Étnica / Tejido de Comunicación, 2010).

Políticas de acceso y políticas de calidad. Las políticas de acceso (admisión especial) a la universidad, no siempre vienen de la mano con procesos de transformación curricular, permanencia, y programas para egresados indígenas. Diríamos que se cumple con el ingreso, pero no se cuidan aspectos relativos a la permanencia en la institución, o a los contenidos ofrecidos. En otras palabras, la admisión no ha significado mayor transformación en las prácticas y los contenidos curriculares de las carreras a las que se adscriben estudiantes indígenas. Se acepta y asume la interculturalidad, en el marco de las mismas estrategias y estructuras que han servido como expresión de la colonialidad. Por ello, la transformación de la universidad debería ir más allá e involucrar todos sus aspectos, desde sus políticas (y no solo de educación, también de bienestar universitario, de egresados, de investigación, de extensión, de educación avanzada) hasta los planes de estudio. En palabras de Dussel (2007)

No se trata de un proceso de inclusión, sino de creación novedosa, analógica, transformadora. No es cuestión de hacer simplemente una nueva habitación para los excluidos en la antigua casa. Es necesario hacer una nueva casa, con nueva distribución, de lo contrario los indígenas, las mujeres y los afroamericanos irán a las habitaciones “de servicio”... como antes, como siempre (p. 317).

La lengua del saber. Hay una tensión fuerte con la lectura y la escritura como sistemas en los cuales se expresa la ciencia y el saber. Se observa que muchos estudiantes indígenas no logran una distinción entre “tomar nota o copiar”, lo que refiere un nivel de comprensión y apropiación de la lectura y la escritura que falta desarrollar. Además, “la gente aprende a leer y escribir, pero no tiene que leer” (en sus lenguas propias).¹⁴

¹⁴ Al respecto, es loable el esfuerzo del Ministerio de Cultura, con dos bibliotecas disponibles: la Biblioteca de Literatura Afrocolombiana “contiene 18 títulos y un ensayo escritos por autores Afrocolombianos/as destacados en los últimos 200 años; entre ellos están las importantes obras de autores como: Manuel Zapata Olivella, Oscar Collazos, Helcías Martán Góngora, Arnoldo Palacios, Rogerio Velásquez, Candelario Obeso, entre otros. La relectura y re-significación de la literatura nacional, pasa por la visibilización y el reconocimiento de los aportes que los autores Afrocolombianos/as han realizado, a través de los importantes

En este sentido, es importante la producción de materiales pertinentes, que recojan lógicas, intereses y estéticas propias. Esto supone, para las bibliotecas y centros de documentación, la consecución de materiales en lenguas propias, además de promover otras formas de escritura, diferentes a la del canon. Reconocerlas enriquece mucho más los procesos locales, pues como dice Fanon (2009): “hablar es existir absolutamente para el otro” (p. 49). Proponer otros textos para leer, otras realidades para interpretar; incluir en otras lógicas y visiones del mundo, nos aleja de la colonialidad lingüística (Garcés, 2007), esa en la “que una particularidad se vuelve uni-versalidad, anulando, desplazando y segregando las otras particularidades” (p. 220), de manera tal que se da “un proceso de subalternización de todas las demás lenguas y saberes que quedaban fuera del horizonte interpretativo europeo”. Con esto se nos olvida que

procesos de resistencia cultural que bajo el proyecto de libertad ejercido en épocas coloniales y contemporáneas se configuran en la consistencia y la valiosa capacidad creativa que en todas las áreas del arte poseen los descendientes de las diversas culturas africanas llegadas a Colombia” (Banco de la República, s. f. 2), y la Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia, que “contiene dos antologías de relatos y poesía pertenecientes a pueblos indígenas a todo lo largo y ancho de Colombia, una colección de mitos uitotos, textos y manifiestos del movimiento indígena del último siglo, y la obra bilingüe de tres poetas jóvenes que escriben respectivamente en wayuu, camëntsá, quechua y español. [...] Breves textos de presentación destacan la dimensión de esta colección que como compilación literaria y cultural carece de antecedentes a nivel nacional, pues la bibliografía sobre literaturas indígenas se ha reducido a los ámbitos académicos y es hoy poco menos que inconseguible. En la práctica es una historia negada.

Es una literatura que más que hablar pretende escuchar. Está hecha de oír e interpretar lo que dicen los ‘libros’ de la naturaleza. Guarda una dimensión y vocación cósmica. Maestros, artistas, responsables de la gestión pública, activistas y gestores culturales hallarán en ella inspiración y motivación. En su presentación, la ministra de Cultura, Paula Marcela Moreno, explicita el sentido de fondo de esta biblioteca: ‘Traer al presente el ejercicio de la palabra antigua, fortalecer los cimientos de ese lazo entre palabra antigua y palabra nueva, y permitir a los colombianos un espacio desde donde reconocerse en la mirada del otro’” (Banco de la República, s. f. 1).

La palabra y la razón no tienen su asiento en una matriz uni-versal, esencial y superior. La razón moderna nos ha enseñado a adorar las prácticas y los saberes eurocéntricos y de génesis colonial. A pesar de estos esfuerzos colonizadores, las palabras y los saberes de los otros y otras, arrancados una vez tras otra, vuelven a crecer como la paja del páramo y la hierba del campo (Garcés, 2007, p. 236).

Prácticas de formación. Hay una tensión compleja entre las propuestas de formación y de educación: lo comunitario versus lo individual. ¿Cómo conversan y se transforman los intereses de las partes? ¿Cómo funciona la categoría de “comunidad” para el caso de la educación universitaria? Esto es, ¿cuál es el impacto de la formación profesional universitaria en los contextos indígenas? ¿Qué recibe la universidad de los contextos indígenas que le haga revisar sus ejes misionales?

Al respecto, es necesario empezar a preguntarnos por la urgencia de desideologizar la noción de “comunidad”,¹⁵ de vaciarla de imposiciones o demandas indigenistas. Sin embargo, en el marco de esta investigación, surge una propuesta, relacionada con la vinculación (vuelta) de los estudiantes a sus comunidades y contextos, a través de las prácticas profesionales. Esto implica flexibilizar los procesos de intercambio académico entre las universidades (las centrales y las de provincia —caso Universidad de Antioquia y Universidad del Cauca—), para facilitar transferencia a las universidades locales.

“Estudiante indígena”. Algunos de los participantes manifiestan la necesidad de desideologizar esta noción, esto es, develar estos estereotipos que se ocultan bajo las demandas de vinculación al territorio o a las prácticas culturales. Esto se traduce en no enfatizar la condición de indígena de los estudiantes desde su vinculación a movimientos sociales o políticos. Esto da cuenta de una idea esencializada del indígena estudiante, no se le permite descentrarse, seguir una ruta de formación en la universidad; es

¹⁵ Para esta revisión es útil el texto de García Olivo (2007), en el que da cuenta de la educación comunitaria tradicional en México.

como si la consecuencia lógica de su paso por la institución fuera regresar a sus territorios.

Así, algunos de los participantes proponen: 1) no demandar de los estudiantes: militancia, participación comunitaria, dominio de la lengua; 2) no asumir que porque es indígena tiene responsabilidades adicionales; 3) considerar la posibilidad de que la vida académica continúe, los lleve por el camino de la investigación. Y ponen del lado de los demás estudiantes estas demandas y requerimientos: ¿se pide a los demás estudiantes vinculación con los procesos barriales o comunales? ¿Se les demanda militancia en causas sociales, ambientales, políticas?

Conclusión para seguir en la reflexión

Si algo deja en claro esta investigación, es que las políticas sobre diversidad que existen en el país, no logran ser una respuesta, *todavía*, a la interculturalidad como proyecto político; por ello, la universidad intercultural es, *aún*, una etiqueta, una apuesta, una solución: una *etiqueta*, para nombrar, marcar; a veces no tiene indicaciones precisas sobre cómo o qué, solo tiene la marca encima; una *apuesta*, pues hay algunas iniciativas en la universidad que buscan no solo cumplir el mandato, sino abrir espacios, crear condiciones, proponer algunas ideas; y una *solución* para la escolarización, el intercambio académico, para dar cabida, ofrecer la voz, ampliar la perspectiva epistemológica, para cruzar puentes y, también, para sumar un elemento más de inquietud y transformación a la universidad que, de acuerdo con lo que señala Rama (2006), se encuentra en una tercera ola, regida por el mercado, las mediciones y los estándares.

Es el momento, entonces, de preguntarnos con Lander (2000) “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Y con ello, observar si a las condiciones legales de la interculturalidad siguen las condiciones de existencia para los sujetos, las prácticas y los saberes que esta interculturalidad inaugura. Con esto, la universidad (intercultural) debe demostrar(se) que es capaz de resignificar su nombre, desnaturalizar su función, construir otras formas

de nombrar las relaciones, reinventar la administración y la gestión académica. No sea que esto que señala Santos (1998), sea una premonición.

Doblemente desafiada por la sociedad y por el Estado, la universidad no parece preparada para enfrentar los desafíos, más aún si estos apuntan hacia transformaciones profundas y no hacia reformas parciales (p. 225).

Referencias

- Adichie, Chimamanda (2009). Chimamanda Adichie: el peligro de la historia única. Recuperado de https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es
- Banco de la República (s. f. 1). Biblioteca básica de los pueblos indígenas de Colombia. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biblioteca-indigena-colombia>
- Banco de la República (s. f.). Biblioteca de literatura afrocolombiana. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biblioteca-afrocolombiana>
- Bolaños, Graciela, Tattay, Libia, y Pancho, Avelina (2008). Universidad autónoma, indígena e intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 211-222). Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- Bonilla Maldonado, Daniel (2006). *La Constitución multicultural*. Bogotá: Universidad de los Andes, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores.
- Castillo, Elizabeth, y Caicedo, José Antonio (2008a). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Castillo, Elizabeth, y Caicedo, José Antonio (2008b). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos interculturales*, 6(10), 62-90.
- Castillo, Elizabeth y Guido, Sandra (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?, *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17-44.
- Castro-Suárez, Celmira (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. En *Memorias*, año 6, (10), 358-375.
- Consejo Regional Indígena de Cauca (2009). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: CRIC.
- Dussel, Enrique, (1973) América Latina: dependencia y liberación. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218045836/AMERICA_LATINA.pdf
- Dussel, Enrique (2001). Eurocentrismo y modernidad. Introducción a las lecturas de Frankfurt. En Walter Mignolo, *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 57-70). Buenos Aires: Signos.
- Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Escobar, Arturo (2003), Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación modernidad/colonialidad. *Tabula Rasa*, (4), 51-86.
- Fanon, Frantz (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, Akal.
- Freire, Paulo, y Macedo, Donaldo (1989). Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad. Buenos Aires. Paidós.

- Garcés, Fernando (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En Santiago Castro-Gómez, y Ramón Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 217-242). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- García Olivo, Pedro (2007). La educación victimada. Aproximación a la 'educación comunitaria tradicional' propia de los pueblos indios de México. Recuperado de <http://lahaine.org/index.php?p=22834>
- Mato, Daniel (2008). No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116
- Mendieta, Eduardo (2001). Política en la era de la globalización: crítica de la razón política de E. Dussel. En E. Dussel. *Hacia una filosofía política crítica* (pp. 15-42). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mercado Epieyú, Rafael Segundo (2008). Educación conquistada y propia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (49), 79-82.
- Rama, Claudio (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), pp. 11-24.
- Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth (2005). Educar a los otros. Estados, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia, Popayán, Universidad del Cauca.
- Santos, Boaventura de Souza. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del hombre editores, Facultad de Derecho Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.
- SIEC, Actualidad Étnica / Tejido de Comunicación (2010). La lengua es el camino que arraiga al territorio. Recuperado de <http://ukhamawa.blogspot.com.co/2010/08/la-lengua-es-el-camino-que-arraiga-al.html>
- Sierra, Zayda (2004). *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*. Medellín, Colciencias, IESALC-Unesco, OIA-Indei.
- Vivas Hurtado, Selnich (2009). Vasallos de la escritura alfabética. Riesgo y posibilidad de la literatura aborígen. *Estudios de Literatura Colombiana*, (25), 15-34.
- Vivas Hurtado, Selnich (2011). ¿El pensamiento indígena en la universidad? *Agenda Cultural Alma Máter*(175). Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/almamater/article/view/8602/7954>
- Wade, Peter (2004). Los guardianes del poder: biodiversidad y multiculturalidad en Colombia. En Eduardo Restrepo y Axel Rojas, *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. (pp. 247-269). Cali: Universidad del Cauca. Recuperado de: http://publications.iom.int/bookstore/free/Conflicto_e_invisibilidad.pdf
- Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas para el siglo XXI. Ponencia presentada durante el Congreso ARIC., Florianópolis, Brasil. Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh.

Cristalización metodológica en la investigación cualitativa: la espiral etnográfica como recurso del modelo MOCEMEI

María Elena Gavarrete Villaverde

La importancia de la cristalización metodológica de acuerdo a esta investigación

El desarrollo de un trabajo de investigación etnográfico posee una gran complejidad, especialmente si se contempla los aspectos históricos, sociológicos, lingüísticos, antropológicos y matemáticos de los grupos involucrados en el estudio.

Esta investigación aplica el concepto de *cristalización* desde la perspectiva de Moral-Santaella (2006), la cual se concibe como un proceso de validación que supera la mera triangulación y tiene que ver con el montaje que se construye mediante la utilización de múltiples métodos para asegurar una profunda comprensión del fenómeno estudiado y conseguir el proceso de triangulación.

La premisa sobre la cual se fundamenta la triangulación es que la combinación de prácticas metodológicamente múltiples, materiales empíricos, perspectivas y observadores, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor, profundidad y riqueza. Sin embargo, Moral-Santaella (2006, p.149) discute el concepto de triangulación y considera que la imagen central de la investigación cualitativa es el 'cristal' y no el 'triángulo', debido a que el "cristal es un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, permitiendo avanzar por distintos caminos", es decir, que en el proceso de 'cristalización', el escritor cuenta el mismo hecho desde diferentes puntos de vista.

El trabajo en el que se enmarca este capítulo se sitúa epistemológicamente en el Programa Internacional de Etnomatemática, que fue desarrollado con docentes de primaria que trabajan en entornos indígenas en Costa Rica y la cual constituyó la Tesis Doctoral titulada 'Modelo de aplicación de etnomatemáticas en la formación de maestros para contextos indígenas en Costa Rica' (Gavarrete, 2012), que fue presentada en el Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada, España en enero del 2013.

Dicha investigación pretendió contribuir, desde la perspectiva de la Etnomatemática y la Formación Docente, a valorar la interculturalidad como un elemento trascendental de la acción pedagógica, donde se consideró la necesidad de promover procesos reflexivos en los maestros en formación acerca de las aplicaciones de la matemática en situaciones cotidianas, así como también la necesidad de motivar actividades que les permitan identificar la presencia de conocimientos matemáticos desde el bagaje ancestral con el fin de promover un aprendizaje significativo para los estudiantes.

La gran pregunta de investigación orientadora del trabajo fue: *¿Cómo utilizar las etnomatemáticas como fundamento teórico en la formación docente para combatir la exclusión de la diversidad cultural indígena en la educación matemática de Costa Rica?*, y para responderla se formularon dos propósitos generales: el primero de ellos fue identificar y caracterizar el conocimiento matemático cultural de algunos grupos étnicos de Costa Rica, y el segundo fue proponer un modelo para la formación de maestros que trabajan en entornos indígenas, en el que intervenga el conocimiento de sus Etnomatemáticas propias.

El *primer propósito general* se centró en el desarrollo de fundamentación teórica y empírica para respaldar la propuesta de formación docente y abarcó cuatro propósitos específicos que incluían: identificar elementos de conocimiento matemático cultural de los grupos étnicos Ngäbes, Bribris y Cabécares de Costa Rica; caracterizar rasgos del conocimiento matemático cultural de dichos grupos étnicos; indagar sobre la pertinencia de diseñar un programa formativo de profesores incorporando la visión cultural de

las matemáticas; y, seleccionar elementos de las etnomatemáticas indígenas de Costa Rica para diseñar una propuesta de Formación Docente.

El desarrollo del *segundo propósito general* se centró en la propuesta didáctica para formar maestros que trabajan en entornos indígenas considerando a las etnomatemáticas como fundamento teórico primordial. Se plasmaron cuatro propósitos específicos, que incluían: diseñar una propuesta formativa en didáctica de las matemáticas para promover competencias multiculturales en maestros indígenas; implementar dicha propuesta con docentes en formación inicial que pertenecieran a alguno de los grupos indígenas sobre los que se centró la investigación, realizar la evaluación de la propuesta formativa mediante el análisis de la información recopilada durante la implementación; y, proponer un programa estable de formación docente donde se considere las etnomatemáticas como un fundamento teórico primordial.

Siguiendo a Moral-Santaella (2006, p.160), se procuró realizar una validación del proceso de investigación relacionada con la búsqueda de un *acuerdo o consenso en la comunidad*, es decir, se buscó establecer una nueva forma de rigor consensuado y negociado que permite hacer visible los distintos puntos de vista en la interpretación (Moral-Santaella, 2006). Para esto, se hace referencia a los siguientes elementos:

- Se tomó en cuenta los puntos de vista de los participantes en el problema que se estudia y se buscó que sus perspectivas, argumentos, y voces.
- Se procuró fomentar y potenciar una crítica moral del fenómeno que se analiza.
- Se fomentó la acción, relacionada con el comportamiento y el conocimiento, cuando se implica a los que han participado en la investigación en alguna acción dirigida al cambio y la mejora.

- Se trató de detallar el proceso que se ha seguido, la construcción de las categorías, la elaboración de las conclusiones, mostrando de manera explícita cada estadio investigativo.

Se parte entonces de la deconstrucción de la idea tradicional de «validez», pues se parte de que no existe una “verdad singular”, sino que a través de la cristalización metodológica se puede conocer la perspectiva que toma la persona que investiga, así como también la persona que participa, sin promover la evocación o la interpretación sesgada, sino entrando en la realidad de cada significado (Moral-Santaella, 2006).

En este trabajo se consideró la cristalización como un tipo de validez que permite generar procesos de reflexión crítica mediante la presentación de todas las voces de los que participan en la investigación y de esta manera mostrar el entretendido de procesos dentro del proceso de descubrimiento, de interpretación y de significado que permite alcanzar los propósitos de la investigación.

El marco contextual de la investigación y la Espiral Etnográfica como recurso gráfico para representar la secuencia investigativa

Como premisa de investigación se mostró la necesidad de cuestionar la exclusión (y la equidad) en la enseñanza de las matemáticas para los contextos indígenas; mientras que dentro de las conjeturas de investigación se tomaron en cuenta diversas propuestas de desarrollos teórico-metodológicos de aplicación de Etnomatemática. Tomando en consideración las ideas de diversos autores respecto a la diversidad cultural en el aula y las carencias formativas de los docentes en entornos de diversidad (Araya y Villena, 2006; Echeverría, 2003; Gaete y Jiménez, 2011; Torres, Morales y Ovaras, 2007).

En la tesis doctoral (Gavarrete, 2012), se reportó –de manera relevante– una separación entre el conocimiento cultural y el conocimiento matemático escolar y se discutió ese “choque” entre ambos tipos de conocimiento, que incide en el éxito o fracaso académico, en las comunidades rurales y en

los entornos indígenas costarricenses, pues la formación que se ofrece es unificada para todo el país desde una visión eurocentrista y un currículo “universal” que no respeta las singularidades regionales, locales ni socioculturales.

Con el desarrollo de estas evidencias, se pretendió fomentar la reflexión sobre la visión sociocultural de la matemática para combatir la exclusión promovida por un currículo monocultural y el desafío por trascender el etnocentrismo y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, a través de la incorporación de las etnomatemáticas en la formación profesional y el entorno escolar.

Retomando las ideas de la investigación, cabe desatacar que posee un doble objeto de estudio: las etnomatemáticas de tres grupos étnicos y la formación docente en etnomatemáticas dentro de un modelo intercultural; asimismo en la investigación están contenidos tres núcleos de trabajo, uno de ellos son las opiniones de profesionales sobre las etnomatemáticas y su inclusión en un programa formativo; el segundo núcleo abordó las visiones de maestros indígenas¹ sobre cultura, matemática y educación; mientras que el tercer núcleo se centró en la propuesta formativa para docentes basada en etnomatemáticas indígenas de Costa Rica.

El marco conceptual y la fundamentación teórica de la investigación se separó en tres grandes campos de trabajo: el Conocimiento Cultural Indígena, la Etnomatemática y la Formación Multicultural² de Profesores. Además, la investigación propuso un constructo para facilitar la caracterización de etnomatemáticas específicas: se trata del *Conocimiento Matemático Cultural Indígena*, dado que el conocimiento indígena es un conocimiento

¹ Dado que los participantes son varones, la redacción propuesta es en sentido masculino.

² Desde la idiosincrasia propia de la investigación que sustenta este artículo, la formación multicultural de profesores alude a la educación intercultural y propone prácticas del aula teniendo como referente aulas multiculturales en las cuales se reúnen alumnos de diversas culturas; desde esta perspectiva, se persigue fomentar el desarrollo de todas las culturas del aula en la cual se promueva la interacción de todos los grupos sociales en el ámbito exterior a la escuela (Oliveras, 2005).

singular, tradicional y local “que existe dentro de las condiciones específicas de mujeres y hombres de un área geográfica particular y que se desarrolló alrededor de ellas” (Grenier,1999,p.1), donde los sistemas de conocimiento desde la colectividad son dinámicos (pues continuamente se agregan nuevos conocimientos), pero están regidos firmemente por los mitos y ritos que conforma su herencia e idiosincrasia cultural. Dichos sistemas pueden producir innovaciones desde dentro y también pueden internalizar, usar y adaptar conocimientos externos a su situación, procurando la sobrevivencia y trascendencia cultural.

Como parte de la *cristalización* se declara que el paradigma que sustenta el trabajo es el *paradigma cualitativo-interpretativo*; el enfoque se enmarca desde el *relativismo epistemológico* y *las etnomatemáticas*, para ser abordada a través de una *investigación etnográfica*, donde se consideró la perspectiva sociocultural y las peculiaridades de participantes indígenas, así como las diferentes facetas en los roles de la investigadora, dado que el producto final fue una propuesta multicultural y transdisciplinar.

La cristalización permite vigilar la objetividad y controlar la tendencia de subjetividad de la persona que realiza la investigación, al incluir las múltiples voces que participan en el trabajo y separando la voz del investigador y las otras voces de las y los participantes, pues, a través de la información que suministran, se sustenta y continúa el progreso emergente del trabajo etnográfico.

Sandín (2003) establece que la etnografía no sigue un modelo lineal, sino un modelo cíclico, en el cual se concibe el modelo etnográfico como una espiral en la cual los propósitos y los instrumentos se pueden volver a definir en cada ciclo de la misma, se redactan informes sucesivos para que las personas implicadas puedan revisarlos y validarlos, de este modo, el proceso genera nuevas interrogantes y contribuye a focalizar progresivamente los aspectos a analizar a través de la recogida y análisis de la información, en un proceso continuo y dialéctico. La figura 1 muestra el *Modelo de espiral en la investigación etnográfica* en la cual se inspiró el diseño de esta investigación, a partir de las ideas propuestas por Sandín (2003).

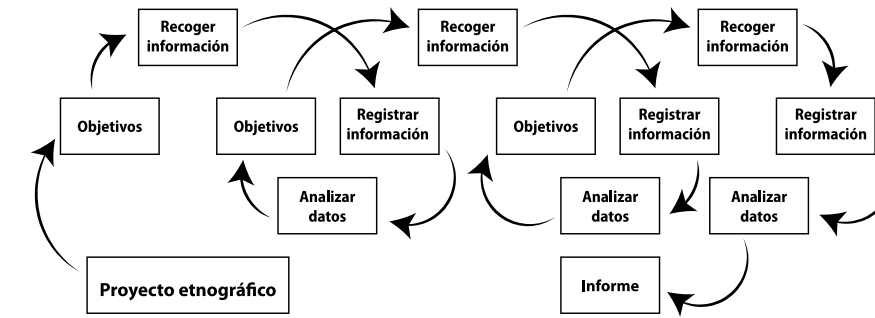


Figura 1. Modelo de espiral en la investigación etnográfica Fuente: Sandín (2003, p.33)

Dado que esta investigación resolvió múltiples propósitos, se recurrió a un *diseño estructural secuencial*, el cual fue descrito a partir de una *espiral etnográfica* como la de la figura anterior (Sandín, 2003), donde se describió la lógica temporal, cronológica y secuencial que se siguió para lograr el cumplimiento de los propósitos y mantener la coherencia y validez científica a través del proceso de *cristalización* (Moral Santaella, 2006). La figura 2 es de elaboración propia y muestra la *Adaptación de Espiral Metodológica Etnográfica* construida para la investigación, la cual fue construida en coherencia con los propósitos que fueron desarrollados.

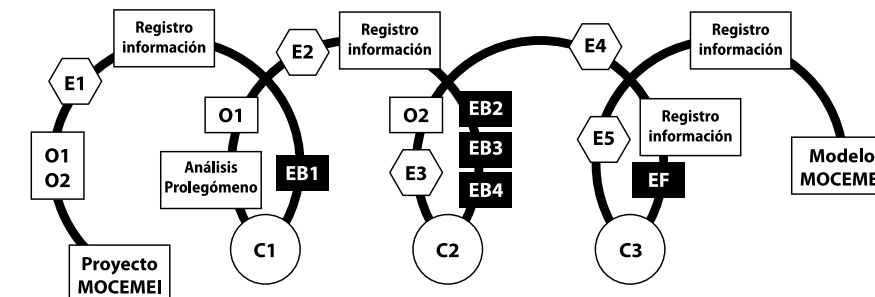


Figura 2. Adaptación de Espiral Metodológica Etnográfica construida para la investigación. Fuente: elaboración propia

En la espiral etnográfica que se generó a la luz de este trabajo, se muestra el diseño metodológico compuesto y la secuencia estructural de los cinco estudios que, en este caso, conformaron la estructura investigativa,

mostrando la vinculación que algunos de ellos tienen como fundamento empírico de otro estudio posterior. Dicha espiral permitió representar gráficamente el avance de la estructura de la investigación, el desarrollo de los propósitos para abordar objeto de estudio y la valoración de la etnografía como método (Angrosino, 2012; Tójar, 2006) y como producto (Aguirre, 1995; Geertz, 1994).

La espiral contiene cuatro ciclos, el primero inicia con el Proyecto MOCEMEI y muestra inicialmente los dos propósitos generales de la investigación (celestes), los cuales se van desarrollando a través de las cinco distintas etapas del trabajo de campo (amarillo), el cual está constituido de cinco Estudios Base (rojo), los cuales al ser desarrollados, se desencadenan en el Modelo MOCEMEI, que es el producto final de la investigación y significa Modelo de Curso de Etnomatemáticas para Maestros de Entornos Indígenas. Cada uno de los ciclos contiene internamente etapas y fases, que se explicarán a continuación.

En la *primera etapa (E1)* se considera el estudio de los antecedentes así como también de los perfiles culturales. En esta etapa además se comprenden tres fases.

- En la primera de ellas se genera la revisión bibliográfica y estado de la cuestión relacionado con Etnomatemáticas y Formación de Profesores, además se recolecta y seleccionan los documentos que permite establecer los Perfiles Culturales de los Grupos Indígenas participantes en la investigación.
- La segunda fase considera entrevistas personales con especialistas en el tema y conversaciones telemáticas con participantes del Programa Interuniversitario Siwā-Pakö, en el cual se implementó el modelo creado durante la investigación.
- La tercera fase contiene la inmersión en las comunidades indígenas Ngäbe, Bribri y Cabécar, así como el estudio bibliográfico y la descripción antropológica y lingüística que dio a lugar un estudio etnológico de los tres grupos étnicos, con el cual se

generó un proceso de confirmación de los datos bibliográficos en el trabajo de campo.

El resultado de esta etapa es el primer estudio base: EB1, titulado “Estudio Etnológico de las Matemáticas Indígenas en los Pueblos Ngäbe, Bribri y Cabécar” y fue un trabajo que se realizó de manera transversal dentro de la investigación, para comparar etnografías a partir de una cartografía sociocultural de las matemáticas indígenas identificadas.

En Gavarrete (2015b) se puede muestran los resultados de dicho estudio, el cual se validó a través de la caracterización del Conocimiento Matemático Cultural que fue realizada in situ por parte de los docentes participantes, a través de un inventario de signos culturales con potencial de estudio desde las etnomatemáticas. Como resultado de dicho inventario, los docentes caracterizaron elementos de las etnomatemáticas propias a través de ejemplos sobre aplicación de pensamiento matemático en situaciones de la vida cotidiana, rasgos culturales propios que evidencian relaciones con pensamiento matemático, rasgos culturales ajenos que evidencian relaciones con pensamiento matemático y presencia de pensamiento geométrico en el entorno cultural con el cual desempeñan la docencia.

En la *segunda etapa (E2)* se llevaron a cabo los tres estudios base siguientes: EB2, EB3 y EB4; los cuales constituyeron diagnósticos elaborados para recabar elementos relacionados con la contextualización y dar fundamentación empírica al diseño del modelo formativo. También esta segunda etapa estuvo conformada por tres fases.

- En la primera fase se realizó una consulta a especialistas en matemáticas, educación y culturas costarricenses acerca de su percepción sobre la relación entre matemática y las culturas y acerca de su opinión respecto al momento y el modo de incorporar en la formación de profesores de matemáticas, el conocimiento matemático de las culturas, esta consulta se realizó a 30 profesionales que trabajan en temas de educación y cultura, y constituyó el segundo estudio base: EB2, titulado

“Consulta a Profesionales de Educación y Cultura respecto a las Etnomatemáticas y la Formación de Profesores en Costa Rica”

- La segunda fase consistió en una consulta e inventario con tres muestras de maestros indígenas de distintas etnias costarricenses: Ngäbes, Bribris y Cabécares, acerca de su percepción sobre el pensamiento matemático relacionado con rasgos de su propia cultura, en esta consulta participaron 69 docentes de educación primaria que trabajan en entornos indígenas y los resultados conformaron el tercer estudio base: EB3, titulado “Consulta a Maestros Indígenas Ngäbe, Bribri y Cabécar sobre Matemáticas, Educación y Cultura en Costa Rica”.
- La tercera fase consistió en un foro con educadores costarricenses para participar en el diseño curricular de un curso de formación en matemáticas específico para maestros cabécares que trabajan en zonas indígenas cabécares, la consulta se realizó a 11 profesionales en pedagogía relacionados con la Comisión Interinstitucional Siwä-Pakö y de los resultados de esta consulta se conformó el cuarto estudio base: EB4, titulado “Sondeo de realidades y expectativas para orientar el curso de Didáctica de las Matemáticas en Contextos Multiculturales”.

Cada uno de los estudios base reseñados anteriormente, como producto de las dos primeras etapas fueron analizados durante la *tercera etapa* de la investigación (E3), a través de diferentes métodos de análisis cualitativos de información:

- Análisis cuantitativo y análisis cualitativo de contenido aplicado a la consulta a especialistas (EB2).
- Análisis de contenido del cuestionario aplicado a maestros indígenas (EB3).

- Transcripción y análisis de contenido con el programa MAXQDA-2 a la información del foro con educadores (EB4).

Dentro de la *tercera etapa (E3)*, se establecen resultados del estudio empírico preliminar al diseño del modelo formativo y se concluyen con la fundamentación teórica para proponer un modelo de un Curso de Formación Docente basado en Etnomatemáticas Indígenas, específico para quienes trabajan en estos entornos; el cual se enmarcó dentro de la Carrera de Bachillerato Universitario en I y II Ciclo con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar, que estaba dirigido por la Comisión Interinstitucional Siwä-Pakö.

Como resultado del segundo estudio base (EB2) se obtuvo información sobre la pertinencia, forma y momento de realizar un proceso de formación docente que involucrara etnomatemáticas indígenas, en este estudio los participantes vincularon la matemática y la cultura, así como también reconocieron la carencia de formación docente en etnomatemáticas.

En los resultados del tercer estudio base (EB3) se determinó que los maestros indígenas que participaron de la consulta reconocieron relaciones entre conocimiento cultural y contenidos matemáticos escolares, además ellos construyeron y aportaron un inventario de objetos culturales con contenido matemático como insumo para la construcción de la propuesta formativa; y reconocieron la importancia de aplicar el Conocimiento Matemático Cultural en el entorno escolar.

Los resultados del cuarto estudio base (EB4) aportaron un contexto delimitado respecto a la problemática educativa local de los maestros cabécares, con el cual se pudo orientar de forma conveniente la propuesta formativa para adecuarla a la realidad de su entorno sociocultural, además se hizo explícita la necesidad de un curso contextualizado de etnomatemáticas y se aceptó la intervención de la investigadora dentro del Programa de Bachillerato en I y II Ciclos de Educación General Básica con énfasis en entornos indígenas.

La *cuarta etapa de la espiral etnográfica (E4)* estuvo centrada en la planeación, el diseño y la implementación del MOCMEI: Modelo del Curso

de Etnomatemáticas para Maestros de Entornos Indígenas. Esta etapa estuvo conformada de cuatro fases.

- La primera fase se centró en las interacciones telemáticas con las autoridades universitarias encargadas de la macro-planeación. Programa de Bachillerato en I y II ciclo de Educación General Básica con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar.
- La segunda fase estuvo constituida por el diseño de la propuesta formativa que vincula el conocimiento matemático de la cultura cabécar, así como también de las revisiones del material didáctico propuesto, el estudio de ubicación de los contenidos del CEMEI en el Curso de Didáctica de las Matemáticas en Contextos Multiculturales, que formaba parte del Currículum específico diseñado dentro de la titulación antes mencionada.
- La tercera fase incluyó la resolución de los aspectos éticos de la investigación, en la cual se desarrollaron las negociaciones de entrada y el establecimiento de las condiciones de participación con la Comisión de Educación Indígena “Siwä-Pakö”; así como también la aprobación del Consentimiento Informado para los maestros cabécares con los cuales se realizó la implementación del curso diseñado en la tercera etapa.
- La cuarta fase consistió en la implementación del Modelo MOCEMEI en tres sesiones presenciales y tres sesiones a distancia.

En el diseño del modelo se resaltan tres elementos: contenidos, metodología y evaluación. Los contenidos desarrollados abordaron las dimensiones del Programa Internacional de Etnomatemáticas (D’Ambrosio, 1997, 2007, 2008), la Enculturación Matemática (Bishop, 1999, 2000) y los Microproyectos Curriculares basados en Etnomatemáticas (Oliveras, 1996, 2005).

La metodología tuvo un diseño semipresencial, con clases cada dos semanas y en la cual se desarrollaron recursos para las tres sesiones presenciales y

para las tres sesiones no presenciales, en las cuales se propuso la técnica del portafolio, el fortalecimiento de la competencia de investigación y planificación docente (Lupiañez, 2009) y se propuso el desarrollo de un microproyecto curricular basado en etnomatemáticas indígenas para cada maestro participante, donde se propuso aplicar el interaccionismo de todos los procesos de construcción de conocimiento a través del debate oral.

La propuesta metodológica del MOCEMEI fue apreciada como pertinente, por lo cual la evaluación fue consensuada y avalada dentro del programa del curso Didáctica de la Matemática en Contextos Multiculturales, ocupando el portafolio y el microproyecto el 80% de la evaluación total de dicho curso.

La experiencia de implementación ocurrió concretamente en el marco del curso Didáctica de la Matemática en Contextos Multiculturales y se impartió durante el segundo semestre del 2011.

Dicha implementación se evaluó a través de un modelo etnográfico participativo y generó evidencias de la formación docente a través de los portafolios y los microproyectos curriculares basados en etnomatemáticas indígenas que fueron desarrollados. Esta implementación constituyó la *quinta etapa (E5)* de la espiral etnográfica, que fue la última etapa del proceso investigativo.

La implementación y su análisis dieron lugar al quinto estudio de la tesis, que se llamó “Estudio Fundante” (EF) y consistió en una *“Etnografía de Aula con Maestros Cabécares”*. La quinta etapa trata de la evaluación de esta implementación y estuvo constituida de cuatro fases.

- La primera fase consideró la revisión de material escrito: notas de campo de las observadoras participantes y el instrumento de validación de las observadoras evaluadoras; así como también la transcripción de audios y videos que fueron obtenidos durante la fase de implementación.

- La segunda fase consistió en el análisis cualitativo de contenido de la información organizada en la primera fase de esta etapa.
- La tercera fase estuvo constituida por un estudio de casos de las producciones de los alumnos del curso CEMEI, la cual se desarrolló a través de un análisis cualitativo de contenido, con categorías prefijadas.
- La cuarta fase estuvo constituida por un estudio de las relaciones entre los datos obtenidas en la segunda y tercera etapa de esta quinta fase, la cual permitió organizar y sistematizar los resultados de la implementación del curso CEMEI.

La sistematización de los resultados constató la propuesta del Modelo de Formación Docente basado en Etnomatemáticas Indígenas, en el cual se aportaron elementos de discusión acerca de la pertinencia cultural y la formación docente, así como acerca de la relación entre el conocimiento cultural y el conocimiento matemático escolar.

En esta sistematización fue posible evidenciar, a través del análisis de los portafolios, que los objetivos instruccionales de la propuesta fueron cubiertos, pues por ejemplo, los maestros cabécares participantes fueron capaces de identificar signos culturales que tuvieran potencial de estudio desde las etnomatemáticas, o bien fueron capaces de diseñar actividades didácticas utilizando el Conocimiento Matemático Cultural en el los signos identitarios de la cultura cabécar, por ejemplo, en el caso de la lengua, en el uso de metáforas numéricas y clasificadores numerales. Tanto la identificación de signos culturales como el diseño de actividades contextualizadas fueron profundizados por los maestros participantes a través del proceso reflexivo-investigativo del microproyecto curricular basado en etnomatemáticas indígenas.

El modelo MOCEMEI se aplicó y evaluó con resultados satisfactorios, por lo tanto se concluyó que podía ser replicado y utilizado con otros colectivos, pues su diseño está orientado y fundamentado, tanto teórica como empíricamente a través de los cuatro estudios previos (EB1, EB2, EB3 y

EB4) y es un trabajo pionero en la aplicación de etnomatemáticas para la formación docente en Costa Rica, constituyendo un aporte a la pedagogía intercultural.

La cristalización metodológica frente a la validez de los resultados

La cristalización metodológica que se aplicó en esta investigación se representó gráficamente a través de la espiral etnográfica que fue diseñada de manera emergente a través del abordaje de los propósitos específicos y constituyó un tipo de validez que permitió explicitar todas las voces de los que participaron en la investigación, para mostrar el entretelado de productos dentro del proceso de descubrimiento, de interpretación y de significado que permite alcanzar los propósitos generales de la investigación.

Dicha cristalización permitió poner de manifiesto que el paradigma de investigación que sustentó la tesis doctoral fue el relativismo científico, orientado hacia las etnomatemáticas y que el enfoque etnográfico se orientó teóricamente desde la teoría sociocultural y tuvo la peculiaridad de contar con participantes indígenas, lo cual implicó definir ampliamente los roles de la investigadora, puesto que trabajaba en una cultura ajena a la propia.

Además, el diseño estructural estuvo compuesto por cinco estudios que transitaron a través de una espiral de investigación (Figura 3), en los cuales se incluyó la definición y resolución de los aspectos éticos que comprendieron la negociación de entrada, acceso al campo y establecimiento y mantenimiento del *rapport*.

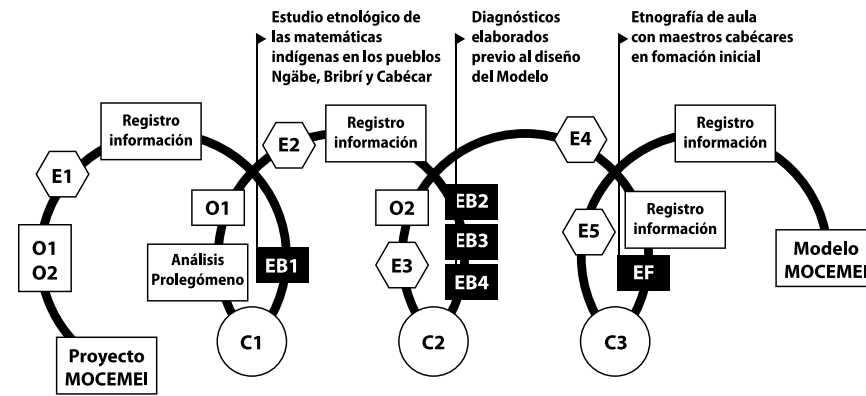


Figura 3. Espiral Metodológica Etnográfica con los estudios que fueron desarrollados. Fuente: elaboración propia

Por otra parte, la investigación requirió definir unos aspectos técnicos peculiares entre los que se destacaron la observación participante, las entrevistas etnográficas, los sondeos e instrumentos para la recogida de información en el campo; y, debido al diseño estructural compuesto, los criterios para el análisis de la información recogida durante el trabajo de campo no fueron idénticos, pero sí siguieron una lógica dentro del enfoque etnográfico.

El marco teórico y los resultados de cada uno de los cinco estudios que fueron parte del diseño estructural sirvieron como soporte para superar la división ficticia entre investigación y la representación, es decir, entre actos de reunión de datos y el informe de investigación; de modo que las diversas perspectivas metodológicas que fueron relevantes en el desarrollo de la investigación configuraron proceso idiosincrático desde la perspectiva de la investigadora, tratando de establecer una lógica temporal, cronológica, secuencial, científica y crítica para alcanzar los propósitos de investigación.

El trabajo procuró establecer de manera explícita y transversal los roles y los perfiles de los participantes de la investigación para impedir que apareciera solamente la voz de la investigadora y así poder incluir las voces múltiples de todos los participantes, con lo cual, durante el análisis

de la información recopilada se estableció una estructura de categorías que separaba la voz de la investigadora y la de las otras muchas voces de los participantes del proceso investigativo.

En esta investigación los participantes tuvieron un papel protagónico pues fue a través de la información que aportaron que se sustentó el proceso emergente de la investigación etnográfica en el trabajo empírico, y en el informe completo de investigación (Gavarrete, 2012) se muestran los juicios sobre los problemas sociales que sufren las comunidades indígenas, para promover la difusión de situaciones que les privan de derechos y promover su cambio y mejora.

Comentarios finales

La investigación trató de integrar el conocimiento de diversas disciplinas, que se consideraron pertinentes para abordar el objeto de estudio, es por esto que se tomaron insumos desde la antropología, la sociología, la lingüística, la historia, la etnología, la ontología, la pedagogía, la psicología, la etnomatemática y la didáctica de la matemática, las cuales sumadas a los hallazgos del trabajo etnográfico de campo dieron lugar a una tesis enciclopédica (Rivera Camino, 2011), la cual exigió una rigurosa disciplina metodológica durante todo el proceso y fue a través del ideal de la cristalización que dicha rigurosidad pudo ser abordada.

La adaptación del modelo espiral en la investigación etnográfica de Sandín (2003) permitió mostrar gráficamente la conducción de la investigación, el avance de la misma con respecto a la estructura y el abordaje de los propósitos generales relacionados con el doble objeto de estudio, dando lugar a la valoración de la etnografía como método y también como producto, siendo la *espiral etnográfica* un recurso muy valioso para representar la cristalización metodológica del trabajo, ya que contribuyó a describir y organizar la información durante la elaboración, aplicación y evaluación del modelo.

Finalmente cabe destacar que esta investigación constituye un estudio muy amplio y que debió delimitarse más, pues para dar respuesta a las múltiples cuestiones propuestas inicialmente, se tuvo que sacrificar información valiosa que no pudo profundizarse y que da pie a trabajos posteriores, pues dado el carácter pionero del estudio requiere de un seguimiento que permita alcanzar resultados más profundos, sobre el Conocimiento Matemático Cultural Indígena; en particular, sobre los enigmas que confiere el estudio del lenguaje desde la visión etnomatemática y sobre los significados asociados al conocimiento del mito en la estructura cosmogónica indígena, que describe otra lógica de comprensión de la realidad.

Por otra parte, a pesar del diseño estructural compuesto, la naturaleza etnográfica y el rigor metodológico que se siguió en el trabajo, dado que el volumen de información fue muy extenso, se reconoce que el proceso interpretativo aún requiere de nuevas facetas de profundización y reflexión, por lo cual es natural que se pueda dar continuidad a la espiral etnográfica creada, con nuevos giros de constatación.

Referencias

- Aguirre, Ángel. (1995). Etnografía. En Ángel Aguirre (Ed.), *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp.3-19). Madrid: Editorial Boixareu Universitaria Marcombo.
- Angrosino, Michael. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Araya, María del Carmen y Villena, Sergio (2006). *Hacia una pedagogía del encuentro cultural: discriminación y racismo*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Bishop, Alan. (1999). *Enculturación matemática, la educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós.

Bishop, Alan. (2000). Enseñanza de las matemáticas: ¿cómo beneficiar a todos los alumnos? En Nuria Gorgorió, Jordi Deulofeu, y Alan Bishop (Eds.), *Matemáticas y educación: Retos y Cambios desde una perspectiva internacional* (pp. 35-56). Barcelona: Graó.

D'Ambrosio, Ubiratán. (1997). Globalización, educación multicultural y etnomatemática. En UNESCO-Santiago (Ed.), *Conocimiento matemático en la educación de jóvenes y adultos. Jornadas de reflexión y capacitación sobre la matemática en educación* (pp. 13-26). Santiago de Chile, UNESCO-Santiago-OREALC. Recuperado el 02 de agosto de 2012 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115928so.pdf>.

D'Ambrosio, Ubiratán. (2007). La matemática como ciencia de la sociedad. En Joaquín Giménez, Javier Diez-Palomar y Marta Civil (Coords.), *Educación Matemática y Exclusión* (pp.83-102). España: Graó.

D'Ambrosio, Ubiratán. (2008). *Etnomatemática. Eslabón entre las tradiciones y la modernidad*. México: Limusa.

Echeverría, Olga. (2003). Diversidad cultural en el aula y la implementación de la adecuación curricular. *Cuadernos de Antropología*, 13(1), 133-144.

Gaete, Marcelo y Jiménez, Wendy. (2011). Carencias en la formación inicial y continua de los docentes y bajo rendimiento escolar en matemática en Costa Rica. *Cuadernos de Antropología*, 6(9), 93-117.

Gavarrete, María Elena. (2012). *Modelo de aplicación de Etnomatemáticas en la Formación de Profesores para Contextos Indígenas de Costa Rica*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). España. Disponible en: http://www.etnomatematica.org/publica/trabajos_doctorado/tesis_gavarrete.pdf

Gavarrete, María Elena. (2015a). The challenges of Mathematics Education for Indigenous teacher training. *Journal of Intercultural Education*, 26 (4), 326-337. ISSN: 1467-5986. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2015.1073878>

- Gavarrete, María Elena. (2015b). Etnomatemáticas indígenas y formación docente: una experiencia en Costa Rica a través del modelo MOCEMEI. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(2), 136–176. ISSN: 2011-5474. <http://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RLE/article/view/206>
- Geertz, Clifford. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Grenier, Louise. (1999). *Conocimiento indígena. Guía para el investigador*. San José: Editorial Tecnológica de Costa Rica y Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo–Canadá.
- Lupiañez, Jose Luis. (2009). *Expectativas de aprendizaje y Planificación curricular en un Programa de formación inicial de Profesores de matemáticas de secundaria*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Granada, España.
- Moral Santaella, Cristina. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147–164.
- Oliveras, María. Luisa. (1996). *Etnomatemáticas. Formación de profesores e innovación curricular*. Granada: Comares.
- Oliveras, María. Luisa. (2005). Microproyectos para la educación intercultural en Europa. *Revista UNO*, 38, 70–81.
- Rivera Camino, Jaime. (2011). *Cómo escribir y publicar una tesis doctoral*. España: ESIC Editorial.
- Sandín, María Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw–Hill, Interamericana.
- Tójar Hurtado, Juan Carlos. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

- Torres, Rodrigo, Morales, Julio y Ovares, Sandra. (2007). La pedagogía intercultural en los territorios indígenas de Costa Rica. *Educare* (Volumen extraordinario II), pp. 195–206. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1392>.

Familia cabécar: estructura y funcionalidad, su incidencia en la promoción de la participación familiar en las escuelas cabécares de Chirripó

Hannia Watson Soto¹

Lolita Camacho Brown ²

Introducción

El Instituto de Investigación en Educación, desde el año 2009, ha venido apostando a la educación de las comunidades cabécares de Chirripó mediante investigaciones que buscan incidir en la pertinencia de los procesos educativos desarrollados en este distrito.

Como lo señala González (2004, p.4):

Se espera que el desarrollo y bienestar alcance a la mayoría de población del país y a todas sus zonas geográficas. Sin embargo, por situaciones estructurales, algunas áreas y grupos alcanzan más fácilmente los beneficios del desarrollo y otros se mantienen rezagados. Existen brechas tanto geográficas como entre grupos de población.

En este sentido, el distrito de Chirripó del Cantón de Turrialba, que alberga a población indígena cabécar, es uno de los que ha estado excluido de estos beneficios que procuran bienestar y calidad de vida. Se encuentra

¹ Docente Sede del Atlántico, Investigadora Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Dirección electrónica: hannia.watson@ucr.ac.cr

² Docente Sede del Atlántico, Investigadora Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Dirección electrónica: lolita.camacho@ucr.ac.cr

entre los de menor índice de desarrollo humano y también de desarrollo social distrital en nuestro país.

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2012, p.1), por medio de su Representante Residente Yoriko Yasukawa, aporta que:

Para superar estas inequidades, es importante colocar la igualdad en el cumplimiento de estos derechos como una meta prioritaria y orientar la definición de políticas y la asignación de recursos públicos de acuerdo a esta meta. Señaló como temas prioritarios la eliminación de desigualdades de ingresos entre mujeres y hombres, la ampliación de esfuerzos existentes para reducir la deserción y mejorar la calidad de la educación, tanto en la primaria como en la secundaria. Asimismo, hizo un llamado por mayores esfuerzos para la difusión y el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Los derechos básicos como el acceso a la salud, a la educación, a un nivel económico que permita la adquisición de bienes necesarios para una vida con calidad deberían estar al alcance de todas las personas del territorio nacional. De esta manera, la educación es uno de los vehículos para promover no solamente el desarrollo de las personas, sino el progreso de los pueblos.

El grupo humano cabécar de Chirripó reconoce los problemas que le aquejan. En un diagnóstico participativo de la comunidad, entregado a diferentes entidades gubernamentales en marzo de 2012, se presentaron las necesidades y posibles cambios para que estas comunidades puedan progresar. Se señalan principalmente las vías de acceso, la educación y la salud. Específicamente sobre la educación, en la nota periodística del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (Marzo 29, 2012), se apunta lo siguiente:

El segundo problema que consideran de suma importancia es la educación, ya que señalaron que las y los profesores indígenas que tienen, no están lo suficientemente capacitados para brindar

educación de calidad y por otro lado, no están recibiendo educación en su lenguaje materno.

Se asume, entonces, que la educación juega un papel preponderante en el desarrollo de los pueblos, desde el Instituto de Investigación en Educación, se han realizado diferentes estudios sobre la educación en este distrito, los cuales tienen correspondencia con el mandato estatutario de la Universidad de Costa Rica de contribuir desde las tres áreas sustantivas: docencia, investigación y acción social a la resolución de necesidades de la sociedad costarricense y a la búsqueda de la equidad y del desarrollo integral de las personas que habitan el territorio nacional.

Dichas iniciativas investigativas han dejado en evidencia la necesidad de continuar realizando esfuerzos para generar insumos que promuevan la pertinencia en los procesos educativos llevados a cabo en las instituciones educativas de esta zona del país, lo que redundará en el fortalecimiento de las capacidades personales y comunales de esta población culturalmente diferenciada de nuestro país que ha estado minorizada y sometida históricamente a la exclusión social. El estudio de la estructura y el funcionamiento de la familia en este contexto es importante para que se promueva la participación en los procesos educativos realizados en las escuelas de la zona, lo que va incidir en que estos sean pertinentes y significativos. También se requiere trabajo conjunto hogar-escuela para fortalecer no solamente la educación formal, sino también la tradicional con el propósito de que este grupo humano ejerza el derecho de seguir desarrollándose con referentes y prácticas de su cosmovisión y cosmogonía.

La educación, en contextos socioculturales diferenciados como el de la etnia cabécar del Distrito de Chirripó, constituye un escenario que requiere urgente fortalecimiento para incidir en la inequidad social que caracteriza a esta población de nuestro país.

Referente teórico

La familia

En el proceso de socialización de las niñas y los niños intervienen diferentes agentes sociales. En primera instancia, la familia y luego la escuela, la iglesia, la comunidad, la los medios de comunicación entre otros. Son muchas las concepciones que se encuentran en la literatura con respecto al término familia. De la Revilla y Fleitas (2003, p.132) plantean que “por familia se entiende la unidad biopsicosocial, integrada por un número variable de personas, ligadas por vínculos de consanguinidad, matrimonio y/o unión estable y que viven en un mismo hogar”. Por su parte, Osorio y Álvarez (2004, p.12) señalan que la familia es:

un grupo de personas relacionadas por la herencia, como padres, hijos y sus descendientes se da también por el vínculo y las relaciones de parentesco, así como los roles que se desempeñan. El término a veces se amplía, abarcando a las personas emparentadas por el matrimonio o a las que viven en el mismo hogar, unidas afectivamente, que se relacionan con regularidad y que comparten los aspectos relacionados con el crecimiento y el desarrollo de la familia y de sus miembros individuales.

Para efectos de este trabajo se asumen componentes de estas dos definiciones y se entiende *la familia* como un grupo de personas ligadas por vínculos de consanguinidad, parentesco y/o unión estable, que desempeñan diferentes roles en el colectivo, comparten afecto y un espacio físico. La familia constituye el primer espacio de socialización de una persona, como lo señala Alcázar (1966 citado por García, 2002, p. 454):

La familia es el ámbito propio del desarrollo máspreciado de la persona. Las actitudes más radicales ante la vida, la orientación moral y religiosa, el uso responsable de la libertad y, en general, el cultivo de la personalidad se educan principalmente en el seno familiar. Allí la persona recibe los primeros y más decisivos estímulos para el desarrollo.

La familia tiene un papel muy importante en la vida de las personas en la construcción del yo individual y del yo social. En los primeros años de vida resulta fundamental, dado que es la etapa en la que se sientan las bases para el desarrollo ulterior. Camargo y Castro (2013, pp.121–122) le atribuyen principalmente tres funciones a este agente de socialización:

1. La sexual y reproductiva: con respecto a la primera se destaca, que si bien la familia es aún una de las principales fuentes mediante la cual se asegura la reproducción biológica, existen otros mecanismos como la reproducción asistida, lo cual en la actualidad significa que esta función deja de ser exclusiva de la estructura familiar. Del mismo modo, es necesario resaltar que el ejercicio de la sexualidad también trasciende la función reproductora.
2. La de supervivencia o búsqueda del bienestar económico o material: asegura la sobrevivencia física de sus miembros y permite que su vida se mantenga a través de la satisfacción de las necesidades biológicas. Sin embargo, atender estas necesidades no es suficiente para el desarrollo humano. Se requiere la vida en común —afectiva, social, comunicativa— que proporcione experiencias vinculantes.
3. La de socialización de las niñas y los niños: con el fin de promover su desarrollo como individuos y como sujetos sociales. El ejercicio de esta función posibilita el establecimiento de los vínculos afectivos a partir de relaciones que generan el apego y proporcionan la seguridad afectiva y emocional, lo cual permite que sean aceptados y reconocidos como valiosos y dignos de ser amados. A su vez, la familia es la responsable del proceso inicial de transmisión de la cultura a las niñas y los niños, al introducirlos en sus distintas expresiones, en las relaciones sociales y códigos de la lengua, y en sus diversas normas, pautas y valores.

Las personas que integran un núcleo familiar tienen vínculos que las unen y conforman como tales, cada una desempeña un rol y aporta a la unidad social. Mendalie (1987 citado por Osorio y Álvarez, 2014, p.16) indica que la familia “es un sistema comparable a una telaraña o una compleja molécula, en que ninguna de sus partes puede ser tocada sin haber repercusiones en el resto del mismo”. Esto, porque cada grupo familiar tiene su propia estructura que le permite el cumplimiento de las funciones asignadas socialmente.

Christensen (2004 citada por Osorio y Álvarez, 2004, p.16) apunta, con respecto a la estructura familiar, que “puede focalizarse en las funciones de la familia, o en las actividades que los miembros de la familia realizan para poder realizar y cumplir en forma interna con los requerimientos de las responsabilidades mutuas de este núcleo social”. Este planteamiento se relaciona con el de Minuchin (1986 citado por Montalvo, Espinosa y Pérez, 2013, p. 76), quién señaló que los miembros de una familia se relacionan de acuerdo con ciertas reglas que constituyen la estructura familiar. Esta es definida como “el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia”. En este estudio se asume la estructura familiar como las reglas que rigen las interacciones en el núcleo familiar.

En la actualidad, los grupos familiares son conformados en forma diversa. Anteriormente, se hablaba de familia nuclear y extensiva, sin embargo, en la actualidad se ha ampliado. Camargo y Castro (2013, p.120) señalan, sobre la composición familiar, lo mencionado a continuación:

las hay nucleares —compuestas por padre, madre e hijos— y las hay monoparentales donde hay uno solo de los padres, lo que se denomina familias con jefatura masculina o femenina; también están las familias extensas, aquellas conformadas además de los padres y los hijos, por abuelos, tíos o primos. Hay familias recompuestas o poligenéticas, integradas por hijos que proceden de familias biológicas anteriores de los cónyuges, y también existen las familias conformadas por parejas del mismo sexo.

Es importante que, en el ámbito escolar, el profesorado conozca los tipos de familia a los que pertenece el estudiantado, para considerarlo en las acciones que se desarrollan como parte de los procesos educativos.

La escuela

La escuela es un agente de socialización, por medio de esta institución las personas obtienen y reafirman las normas, pautas y conocimientos que les permiten integrarse al grupo social al cual pertenecen. Una definición de esta institución es la planteada por Rodríguez y Agudo (1998, p. 243) quienes apuntan que:

La escuela es la organización de la que se han dotado las sociedades modernas, para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje de sus miembros más jóvenes. La razón básica de su existencia es pues, la posibilidad de ofrecer de manera continua, experiencias educativas interesantes a juicio de la sociedad.

Por su parte Gvirtz y otras (2007 citadas por Sinigüí y Henao, 2009) apuntan que:

la escuela es sólo uno de los formatos en que se da el acto educativo; es una producción social e histórica que debe ser pensada por la sociedad para definir cuáles son esos saberes que se quieren y necesitan producir y reproducir como su inversión a futuro.

La escuela es considerada como uno de los agentes de socialización de las personas al ser su función educativa compartida con la familia, la iglesia, los pares y los medios de comunicación entre otros. No obstante, en la actualidad se delega mucha responsabilidad en la escuela y se le asignan cada vez más tareas. Lo anterior, producto de diferentes factores, como por ejemplo, la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, los cambios en la estructura familiar, entre otros.

Gvirtz (2013, p. 133) al hacer referencia a la calidad de la escuela, apunta que:

una buena escuela es donde todos los alumnos ingresan sin ser discriminados, donde todos los alumnos se gradúan en tiempo y forma, digo todos en un sentido, obviamente, metafórico; pero la mayoría, casi todos, y si es posible, todos (puede haber excepciones en función de determinadas particularidades); todos continúan con éxito el nivel siguiente de enseñanza, aprenden conocimientos socialmente significativos, disfrutan del conocimiento y, además, aplican ese conocimiento a nuevas situaciones.

Se evidencian, en el planteamiento de la autora, algunas características ideales para cualquier nivel del sistema educativo, como es la equidad e igualdad en el alumnado, la promoción y el éxito escolar y el aprendizaje significativo, sopesando el disfrute del proceso educativo y el desarrollo de capacidades en las personas para usar los saberes adquiridos.

En consideración con lo anterior, se asumió en el estudio, la escuela como una institución que promueve el desarrollo integral de la niñez por medio de diferentes acciones en las que se integran las personas que conforman la comunidad educativa (profesorado, alumnado y grupos familiares), y también se involucran entidades y la población del entorno geográfico en que se ubica.

Las niñas y los niños tienen que enfrentar desafíos en la escuela. Craig (2001, p. 295) indica al respecto que en esta institución:

prueban sus competencias intelectuales, físicas, sociales y emocionales para averiguar si pueden cumplir con las normas que le fijan sus padres, sus profesores y la sociedad en general. Cobran además confianza en su capacidad para dominar el mundo y establecer buenas relaciones con los compañeros.

Así las cosas, corresponde a la institución educativa generar condiciones para que la población infantil pueda tener éxito ante las demandas que le plantea la educación formal. La misma autora (2001, p. 295) apunta que:

sin importar el tipo de escuela, siempre existe una brecha entre lo que se espera en la casa y lo que se espera en el salón de clases. Cuanto más grande es la brecha, más difícil le resultará al niño adaptarse. Los que acaban de empezar a interiorizar las reglas de la vida familiar se ven repentinamente obligados a adaptarse a una nueva serie de normas. El éxito dependerá de su ambiente familiar, del ambiente escolar y de su propia individualidad.

Esta brecha, expresada por la autora, debe ser considerada en cualquier contexto educativo y requiere el trabajo conjunto del hogar y de la escuela para promover el establecimiento de algunas normas generales en ambos espacios, así como la armonización de expectativas para favorecer la adaptación de las niñas y de los niños al ambiente escolar y asegurar el éxito en el sistema educativo.

Cerdas y Ovares (2000) apuntan algunas condiciones para que la escuela, en un contexto rural, sea exitosa. Tales condiciones se aplican a centros educativos ubicados en un contexto indígena:

- Tomar en cuenta y definir como esencial para nuevos aprendizajes todo aquello que la niña o niño sabe, opina y siente.
- Convertir en espacios de aprendizaje en el aula los intereses del estudiantado, sus inquietudes, curiosidades y los conocimientos que posee y que ha construido en las relaciones que tiene fuera del aula escolar.
- Permitir a las niñas y a los niños aprender a partir de sus propias experiencias, además de relacionar dicho aprendizaje con el contexto familiar, cultural y ambiental en el que vive.

- Promover que la niña o al niño descubra la utilidad que tiene lo aprendido en su diario vivir.
- Favorecer que la niña y el niño aprenda a convivir, a ser tolerante y respetuoso de las costumbres y formas de vida de otros grupos culturales de diversas zonas del país, de otros países.
- Ayudar a la niña o al niño a desarrollar la autoimagen y la autoestima que lo hacen sentirse aceptado y querido.
- Incentivar la participación familiar en las actividades de aprendizaje para que aporten el conocimiento que tienen sobre sus costumbres, tradiciones, formas de vida, producción y muchos otros aspectos que caracterizan a su comunidad.

Relación hogar – escuela

La familia juega un papel primordial en el desarrollo de la persona desde su nacimiento, es la encargada de proveerle cuidado, afecto, formación, educación y de transmitirle las normas sociales y funciones que son complementadas por la escuela cuando se ingresa a la educación formal. El centro educativo, para asumir esta responsabilidad y dar una respuesta acertada a las necesidades de la población infantil que atiende, debe promover el trabajo conjunto con la familia, desafío que se inicia en la educación inicial y que debe permanecer en los niveles de primaria y secundaria.

La escuela no puede obviar que el núcleo familiar constituye la primera escuela de la niña o del niño; al respecto García (2002, p.454) señala:

Solamente teniendo en cuenta este contexto de formación primaria es que la escuela podrá armonizar con él, en la forma más adecuada, los nuevos elementos educativos que aporta, para aumentar así esas posibilidades de éxito y de incidir en el desarrollo íntegro de la persona, ya que las propuestas pedagógicas más actualizadas insisten en establecer puentes cognoscitivos y conectores didácticos entre lo ya conocido y lo nuevo por conocer.

Este planteamiento deja en evidencia la necesidad de que se establezca una relación entre el hogar y la escuela para que los procesos educativos sean pertinentes y significativos, además de facilitar el éxito escolar en el estudiantado. Sin embargo, para esto se requiere que, desde la institución educativa, se conozca la estructura y el funcionamiento familiar particular del grupo humano del que proviene el alumnado para considerar las características en sus acciones educativas.

Oyarce y Del Popolo (2009, p.125) apuntan que:

En las comunidades indígenas y los contextos tradicionales las unidades de parentesco constituyen la organización social y la base de la estructura social. Por eso, tienen una gama de funciones mucho más amplia, como la de constituir la unidad básica de producción, de representación política y religiosa.

En el caso de las comunidades indígenas cabécares de Chirripó, la estructura social tiene vigente un sistema de clanes cuya descendencia es matrilineal, lo que da una característica particular a las relaciones de parentesco generadas en este grupo, y al tipo de familias que se conforman. Las características propias de la organización social de cada grupo originan implicaciones en las relaciones presentes al interior de las familias y de las personas que las integran con el exterior. Por lo tanto, es necesario conocerlas y potenciarlas en el ámbito educativo, pues como lo apuntan Bolaños y Molina (1997, p.52) “la institución educativa debe incorporar elementos culturales y sociales del grupo al que pertenecen los niños con el propósito de garantizar que el proceso educativo responda a las necesidades, demandas y expectativas sociales”.

La integración de la cultura al trabajo escolar es solamente posible mediante el fortalecimiento de la díada hogar–escuela, por lo que el profesorado debe buscar las formas para promover la participación de los núcleos familiares en el proceso educativo de sus hijas e hijos, adaptándolas pues depende de cada realidad la función de la escuela puede ser diferente. Según Shartrand, Weiss, Kreider y López (1997 citados por Martiniello, 1999, p. 09) “los maestros que conocen más acerca de los valores, creencias y condiciones

de las familias de sus estudiantes están mejor preparados para cooperar con ellos y adaptar sus prácticas a las necesidades de éstos”.

El conocimiento de los grupos familiares del estudiantado, por parte del profesorado, es de suma importancia para integrarlos a los procesos educativos, lo que implica más posibilidades de éxito y también una oportunidad para que sean pertinentes, pues van a responder a sus características y necesidades. Reveco (2004, p.24) señala que la relación hogar – escuela requiere de tres condiciones:

1. Tener intencionalidad educativa. Es decir, que sea un proceso planificado cuidadosamente para el logro de objetivos muy concretos, donde cada actividad tiene propósitos educativos.
2. Tener objetivos conocidos y comprendidos por las familias. La totalidad de los propósitos que se pretenden en el trabajo con la familia ha de ser conocida y comprendida por ellos.
3. Constituir un proceso de larga duración. Un proceso que pretende generar el encuentro y articulación entre la familia y la educación, no puede ser logrado a través de un número escaso de actividades. Este encuentro entre lo que el Jardín Infantil o el programa se proponen y la familia espera, exige un tiempo que permita conocer prioridades, sentidos, valores, expectativas, para llegar a consensuar aquellas que son prioritarias y relevantes a ser desarrolladas por ambos actores: la escuela y la familia.

Es importante que, en las instituciones educativas, la relación hogar-escuela se vea como un proceso y no como la suma de eventos individuales realizados durante el año, y en los que hay contacto entre institución-familia. Para que dicha relación sea exitosa requiere que se involucre a todos los grupos familiares. En este sentido, entra en juego la creatividad del profesorado para generar espacios diversos para que cada una de las familias pueda integrarse de acuerdo con sus posibilidades y habilidades. Asimismo, la construcción de este vínculo es parte de un proceso sistemático

y planificado que requiere entrenamiento tanto por parte de la comunidad docente como de los núcleos familiares.

Participación familiar en el proceso educativo

La participación familiar es asumida en diferentes formas en las instituciones educativas, en algunos casos se limita a escasos contactos entre el docente y la familia, a través de reuniones, generalmente, para entregar informes o solicitar colaboraciones económicas, lo que les otorga únicamente el rol de proveedoras. Es necesario que, en la práctica, esta concepción evolucione de modo que pueda integrarse a las familias en otros ámbitos de los procesos educativos llevados a cabo en la institución escolar, y que se complementa con acciones en el hogar.

Se han planteado diferentes definiciones de participación familiar en el ámbito escolar. Martiniello (1999, p. 2) lo hace como “prácticas, conductas, interacciones con la escuela, funciones y roles que los padres ejecutan o desempeñan afectando la educación formal de sus hijos”. Por su parte, Reveco (2004) apunta que la participación de la familia en la educación debe ser entendida como:

la posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar en diversos campos de la educación, acordados previamente y de común acuerdo entre docentes, padres y otros agentes educativos, con funciones definidas y comprendidas por ambos. En la medida que la preocupación por participar es el niño concebido en su integralidad y como sujeto de derechos, puede implicar actuar tanto en el campo educativo, como de la salud, del trabajo, de la mujer u otro, siempre que tenga relación con el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y niñas para mejorar sus aprendizajes y desarrollo (p.26).

Para este estudio se asumen elementos de la definición anterior, como que las familias son un sector fundamental de la comunidad educativa y se entiende la participación familiar como la interacción entre la institución educativa y las personas de los núcleos familiares, considerada como un

espacio donde ambas pueden incidir, decidir, opinar, aportar, disentir y actuar por el bienestar de la población infantil y el éxito de los procesos educativos en primera instancia con beneficios coadyuvantes tanto para el profesorado como para las familias.

El Ministerio de Educación Nacional (2007, p.7) hace algunos aportes sobre la participación familiar en la escuela:

Las instituciones educativas se deben convertir en el espacio natural donde los padres o personas responsables de los niños y jóvenes, además de confiar la educación y formación integral de éstos, encuentren la oportunidad de reflexionar sobre la forma como se desempeñan como padres y la manera como pueden ser parte activa en la formación de los hijos, en la medida que establezcan una relación de corresponsabilidad en la formación y construcción de valores con directivos, docentes, con otros padres de familia y en general, con toda la comunidad educativa en beneficio de los niños.

Estas concepciones de participación familiar implican una visión más amplia, asumen que las personas de las familias pueden integrarse más en el desarrollo del currículo del nivel educativo al que asisten sus hijas e hijos, lo anterior dentro de límites previamente establecidos entre el profesorado y la familia, pues los campos de acción de cada grupo deben estar delimitados para un mayor beneficio de las familias, docentes y estudiantes, que en última instancia son la razón de ser de la relación hogar – escuela.

Epstein (1995 citada por Balarín y Cueto, 2008, p.6) apunta:

Los padres de familia pueden involucrarse en la educación de sus hijos de diversas maneras, las cuales no contribuyen por igual al aprendizaje o al rendimiento escolar de sus hijos. Las formas más positivas de participación parecen depender de cómo los padres de familia y los maestros entienden la complementariedad de sus roles, en términos de una colaboración en la que existen ciertas

continuidades básicas entre el hogar y la escuela (en cuanto a expectativas sobre el aprendizaje de los niños, por ejemplo).

Es importante, señalar que se deben generar diferentes espacios de participación familiar en la institución educativa para que cada parentela tenga oportunidad de aportar según sus capacidades, habilidades y disposición de tiempo. Cuando se realiza un trabajo conjunto entre el hogar y la escuela, y los grupos familiares se involucran en el trabajo que realiza la institución, no solamente resulta favorecida la población estudiantil, sino también los grupos familiares obtienen ventajas como las que menciona Cubero (2002, p. 531) al resumir lo que apuntan Rosenthal y Young (1996), Epstein y Becker (1982) y Albert (1990):

fortalecimiento de la autoestima, conocimiento de los valores, las actitudes y la información que se les está transmitiendo a sus hijos e hijas lo que les permite colaborar desde la casa en las tareas de enseñanza – aprendizaje, también tienen la posibilidad de ejercer el derecho a un control de calidad del proceso educativo, genera además sentimientos de satisfacción al saber que están colaborando con la formación de los hijos e hijas y la posibilidad de reforzar el conocimiento de la estructura de la personalidad, de las relaciones sociales y del desarrollo moral de ellos y ellas.

El objetivo primordial de involucrar a las familias en las instituciones escolares es promover la calidad de los procesos educativos, e implica la construcción de una relación colaborativa donde cada persona tiene una participación proactiva en un espacio de trabajo compartido. La participación de la parentela en el centro educativo se puede potenciar en dos vías, con la presencia en actividades específicas del aula o de la escuela en general o desde el hogar con el apoyo al proceso educativo.

Metodología

El estudio “Familia cabécar: estructura y funcionalidad, su incidencia en la promoción de la participación familiar en las escuelas cabécares de Chirripó” se inscribe en el enfoque mixto, conceptualizado por Hernández, Fernández y Baptista (2010. p. 546) como:

un conjunto de procesos sistémicos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Las particularidades de este estudio permiten circunscribirlo como una investigación de tipo exploratoria, descriptiva y aplicada. Exploratoria, porque la estructura y el funcionamiento de la familia cabécar es una temática de la que no se encuentran registrados procesos investigativos, aun cuando es relevante para ser considerada como un insumo para la toma de decisiones en el ámbito educativo en aras de generar pertinencia cultural en las acciones que se desarrollan en las instituciones. Descriptiva, dada su pretensión de conocer la estructura y el funcionamiento de la familia de la etnia cabécar de Chirripó; y, aplicada, porque con el conocimiento señalado, se determinaron elementos para ser considerados en el ámbito educativo para favorecer el trabajo conjunto entre el hogar y la escuela en estas comunidades y así promover la pertinencia y calidad en los procesos educativos.

Participaron como voces del estudio: docentes del Programa de Lengua y Cultura Cabécar de Chirripó, docentes regulares de las escuelas cabécares de Chirripó, personas adultas Cabécares con niñas o niños matriculados en una escuela del territorio que ofrece el servicio de educación inicial, personas Técnicas en promoción de la salud (ATAP), y se consultaron académicas estudiosas de la cultura indígena.

La recolección de información se realizó mediante diferentes técnicas:

- a. La revisión documental para la aproximación al estado del arte y la construcción del marco teórico y contextual. Se recurrió a diferentes documentos tales como: programas oficiales del Ministerio de Educación, libros, artículos y publicaciones, así como resultados de proyectos de investigación.
- b. Cuestionario: se utilizó para recuperar información con docentes regulares de las escuelas cabécares de Chirripó, se indagó sobre el concepto de participación familiar, el tipo y contenido de acciones de vinculación con los grupos familiares y con la comunidad que se desarrollan desde la escuela, criterios para la selección y organización de éstas, frecuencia con que se realizan, respuesta de las familias ante las convocatorias, fortalezas y limitaciones, entre otros aspectos.
- c. Entrevista cualitativa: posibilitó acceder al conocimiento de los significados de las personas entrevistadas, su interpretación de la realidad estudiada, en este caso la familia cabécar: su estructura y funcionamiento. Además de estas categorías de estudio, se recopiló información sobre la concepción de participación familiar, los espacios de vinculación con las familias generados desde el ámbito escolar para identificar entre otros aspectos: el tipo y contenido de acciones de vinculación con los grupos familiares y con la comunidad, así como la organización, frecuencia con que se realizan; respuesta de las familias ante las convocatorias; actividades preferidas; coherencia con la cultura y tipos de familia. Para el estudio específicamente se entrevistó a personas encargadas de niñas y niños matriculados en escuelas del territorio cabécar, docentes del Programa de Lengua y Cultura y personas cabécares Asistentes Técnicas de Atención Primaria de Salud (ATAPS).

- d. Grupos de enfoque: se planteó el uso de sesiones en profundidad con diez personas del profesorado del Programa de Lengua y Cultura Cabécar. Se realizaron dos sesiones con una duración aproximada de tres horas cada una, según la dinámica de trabajo y los requerimientos. Esta técnica se utilizó para validar los hallazgos obtenidos en el proceso investigativo sobre la estructura y funcionalidad de la familia Cabécar, esto implicó la descripción de los tipos de grupos familiares, la organización de estos y los roles de las diferentes personas que los componen, y su incidencia en la promoción de la participación familiar en las escuelas cabécares de Chirripó.
- e. Notas de campo: se empleó para complementar la información recuperada mediante las diferentes técnicas empleadas durante el estudio en temáticas tales como: estructura y funcionamiento de la familia cabécar, concepto de participación familiar, tipos de participación familiar, criterios de selección de espacios de participación y su logística, fortalezas y limitaciones y pertinencia cultural. Incluyeron dibujos, esquemas, fotografías y contenido objetivo (descripciones de lo acontecido) y subjetivo (percepciones y sentimientos de las investigadoras sobre la situación relatada).

La información recuperada mediante la recopilación documental, observaciones, grupo focal, entrevistas y notas de campo se sistematizó y se analizó en dos grandes categorías: familia y participación familiar en la institución educativa. Sobre estas se hicieron inferencias, comentarios y conclusiones en la discusión de forma tal que se constituyó en un referente utilizado como base para formular lineamientos metodológicos que promuevan la participación de los grupos familiares en los procesos educativos formales de las escuelas indígenas de estas comunidades. El uso de diferentes técnicas de recolección de información, procedentes de diferentes personas actoras de las comunidades cabécares de Chirripó, permitió realizar una triangulación de métodos de recolección de datos para la determinación y análisis de los hallazgos del proceso investigativo.

Hallazgos

Esta sección denominada “Imaginando rutas”, incluye los hallazgos producto de la selección, disposición, transformación y validación de la información encontrada durante el proceso de investigación. Para facilitar su comprensión, se organizan atendiendo las categorías señaladas previamente *familia y participación familiar* en la institución educativa y según las personas participantes que, en adelante se denominarán Voz N°1 (docentes del Programa de Lengua y Cultura Cabécar de Chirripó), Voz N°2 (docentes regulares de las escuelas cabécares de Chirripó), Voz N°3 (personas adultas Cabécares que tengan niñas o niños matriculados en una escuela del territorio que ofrece el servicio de educación inicial), Voz N°4, (personas cabécares Asistentes Técnica de Atención Primaria de Salud- ATAPS) y Voz N°5 las personas no nativas, que en este estudio están representadas por la Dra. María Eugenia Bozzoli — Profesora Emérita de la Universidad de Costa Rica — y la MSc. Alba Lucía Rojas Pimiento — Profesora Investigadora de la Universidad de Antioquia, Colombia —. Es importante señalar que la mayoría de los aportes realizados por estas personas no fueron editados, se escribieron tal y como fueron expresados.

La familia

Para efectos de este estudio, como se había señalado en el referente teórico, se entiende la familia como un grupo de personas ligadas por vínculos de consanguinidad, parentesco y/o unión estable que desempeñan diferentes roles en el colectivo, comparten afecto y un espacio físico. En la etnia cabécar, la familia tiene un papel fundamental, constituye el grupo primario donde las personas se desarrollan y adquieren las normas que les permiten integrarse a la vida en comunidad y al inicio del desarrollo pleno.

Tal como está documentado desde las ciencias sociales, las diferentes instancias fundamentales influyen en los procesos de socialización y el desarrollo de las personas desde la cultura de origen. Es por lo anterior que, para efectos de este estudio, es importante definir la célula fundamental de las sociedades y caracterizarla desde su composición y estructura, es así que se infiere, desde las voces de las personas participantes, que la

familia cabécar es: “un grupo de personas donde el padre y la madre son los principales personajes, es un grupo que llevan la misma sangre, por ejemplo: una pareja tiene hijos, los hijos son familias de los dos” (Voz N°2). Por lo general, los grupos familiares “son grandes está compuesta de todos tíos, tías, hermano, hermana, papá, mamá, hijos de siete a nueve y muchos nietos y nietas también, son familias siempre grandes y viven siempre juntos” (Voz N° 4).

Sobre la composición de la familia cabécar, la Voz N°2 reiteró:

La familia es extensa, la familia es muy extensa siempre, por ejemplo en un lugar vive la mamá, vive la hija, vive la nieta con niños, entonces se pasa a veces más de doce a trece personas en ese hogar, y muchas veces se vive con el apoyo de los abuelos o de la mamá, entonces siempre se vive unida la gente, si muchas veces ellos pueden vivir en otro lado ya con su trabajo propio, se van y viven 4 personas nada más en un hogar, pero siempre en gran parte es la familia extensa.

La familia se homologa al clan como una seña de identidad de la diversidad cultural de la etnia, como se refleja en los siguientes aportes:

Para nosotros los indígenas cabécares la familia consiste en los clanes... los clanes son la forma en que nos organizamos, consiste en que una familia se funda siempre desde la línea materna, todas las personas a partir de una mujer son familia, los clanes tienen nombres, las familias viven cerca.

Las personas mayores de la familia nos dicen a cual pertenecemos y nos enseñan por qué debemos saberlo y de cuales conductas tenemos que cuidarnos. “Esto se debe respetar profundamente”, por ejemplo si se respeta esto las personas no tendrán problemas, al ir al río, a la laguna, al caminar en la montaña. Respeto es también que las personas del mismo clan, mujeres y hombres, no pasen mucho tiempo junto, eso no es bien visto. También nos enseñan cuales son los clanes que se familiariza con la que pertenecemos, por ejemplo esto es para saber y tener cuidado.

La Voz N°3 refuerza lo anterior cuando señala:

entonces, vaya donde vaya en una comunidad indígena lo primero que me van a preguntar o debo de hacer es saber acerca de los clanes que hay en el lugar y desde ahí me doy cuenta y si me encuentro con uno de mi clan, quiere decir que me encontré con una parte de mi familia y se conversará de muchas cosas acerca de las personas de la familia que viven en casa y a que se dedican cada uno.

Por su parte, la Voz N°1 define el clan como “una forma para separar y para ver a cual grupo pertenecemos, por eso en nuestra cultura, toda persona que pertenece al clan de uno es nuestra hermana (o) y no puede tener ninguna relación sentimental”.

Una particularidad de este tipo de organización social es que en un clan cabécar “todas las personas hijas de las hermanas de mi mamá son mis hermanos, las personas que se reconocen como primas y primos son hijas e hijos de los hermanos de mi mamá” (Voz N°3) Según la misma voz, “en una casa indígena pueden vivir varias personas”.

Al analizar los aspectos que subyacen en la información anterior, se percibe que la familia cabécar tiene la responsabilidad de introducir a la niñez a todas las prácticas sociales y culturales ligadas a la cosmovisión y cosmogonía que sostienen sus creencias, valores y aspiraciones. Es así como la Voz N° 1, indica, sobre el clan como forma de organización:

Es la división que hizo los ancestros para que las parejas puedan unirse, sirve mucho para respetarse de un clan a otro. Dios nos dejó una semilla para cada clan, para tener orden de convivencia, solo así se respeta la forma de vivir bien.

Es un símbolo que le dio los ancestros de los cabécares a las mujeres por su valentía, fuerza, solidaridad, porque la mujer Cabécar es la que se destaca como jefa de hogar y otros lo adquirieron cuando se mudaron de un lugar a otro y se llamaron dependiendo a lo que hay donde vive, así en Duchí encontramos:

Kjoswäk, Julabulüwäk, Tuarik, Takabikwäk, Kábëkwa, Tsiruruwäk, Kjolpaneiwäk, Julabluwäk, Kabekeusa, Tkiukwäk, Kjolpanewäk, Lolkwäk, Sulispawale.

Esa manera especial de estructurarse como clan-familia, sin duda, nos conduce a los escenarios de convivencia donde se pueden identificar las tres funciones que cumple para todas las personas el grupo familiar según Camargo y Castro (2013, pp.121-122): la sexual y reproductiva, la de supervivencia o búsqueda del bienestar económico o material y la de socialización.

En el contexto de la etnia cabécar la función sexual-reproductiva es intrínseca a la de supervivencia, así se evidencia en los siguientes aportes de las personas que participaron en el estudio:

- La familia se involucra de todo lo que nos rodea, ejemplo, alimento, economía familiar, salud” (Voz N° 1).
- Hacen casa con su propia tierra los menos; madre soltera se queda en la casa de sus padres; abuelo ayuda en la crianza a todos. Todos ayudan como pueden” (Voz N° 3).
- Todos trabajan sembrando, buscando en el bosque la comida, en las cosas de la casa” (Voz N° 4).
- Viven todos juntos, mandan a estudiar, madres que ayudan mucho, algunos padres también” (Voz N° 4).
- Lo que hay en la casa es para compartir juntos cuando hay y no todos buscan la manera para obtenerlo pero hablo de cosas como alimentos porque lo material queda en segundo plano. Las mujeres son las que cargan las tareas mayores y por eso no es nada extraño encontrar a una chiquita de 7 años sola a cargo de sus hermanos pequeños en la casa ya que a ese edad ya saben servir y cuidar, las mujeres son las que buscan la gran parte de alimentos, lavan, buscan leña, trabaja

la tierra y cocinan...solamente cuando se está con un bebé recién nacido o con la menstruación no se trabaja. (Voz N° 3).

La función de supervivencia se refleja también en lo señalado por Watson sobre la familia cabécar:

en la etnia cabécar la familia conformada matrilinealmente es la base, en ella la mujer y el hombre aprenden lo que necesitan para desarrollarse desde su cotidianidad. Es la fuente de conocimiento de espiritualidad y propicia los vínculos afectivos (2006, p.118)

En el grupo indígena cabécar la posesión y la propiedad de la tierra también están relacionadas con la organización de clanes, tal y como lo señala una persona experta: “las herencias, por ejemplo de terrenos y otros bienes materiales, si se sigue la tradición, se transmiten a personas del mismo clan, por eso es frecuente que un tío no pueda heredar a sus propios hijos, porque tiene obligaciones con sus sobrinos maternos” (Voz N°5).

Al considerar las condiciones geográficas, de acceso y el patrón de asentamiento es comprensible que la función socializadora de la familia en este grupo humano sea muy fuerte y endógena, las siguientes expresiones de las voces 1, 2 y 4 evidencian aspectos inherentes a esta función:

- Los abuelitos realizan actividades los cuales eligieron aprender cuando eran jóvenes como realizar ceremonias y trabajan la tierra (Voz N° 4).
- En el núcleo de la familia se enseñan a las personas pequeñas desde muy temprana edad acerca de la convivencia con todo lo que nos rodea porque para nosotros no hay nada que exista y que no tenga un significado. Los niños van adquiriendo los conocimientos por prácticas desde muy pequeños solo que mucha de las cosas que aprenden, lo empezamos a realizar desde los siete años y otras tareas más complicadas lo hacemos a los trece en adelante, los mayores de la casa nos

involucran con las actividades cotidianas de la zona como pescar, ir al monte a cazar, sembrar, cuidar [...] (Voz N°1).

- En la familia cada uno decide que es lo va a realizar al día siguiente no es obligado que alguien tenga que hacer las cosas exigidamente a menos que sea algo que urja y toda decisión se respeta, esto es a nivel de personas ya adulta que ya conoce la responsabilidad que está tomando (Voz N°2).
- En la familia indígena lo que no se enseña o se trata y es considerado como algo muy personal es acerca del desarrollo del cuerpo y los cambios y hablar de eso es faltar el respeto. Mi abuela si me enseñó que los hombres son como mosquillas, llegan ponen los huevos y se van (Voz N° 3).
- Cuando hay un bebé pequeño la mujer se encarga de llevarlo donde vaya a cualquier oficio que haga, ya que el hombre no se involucra en nada de lo que es cuidar a un pequeño porque para la cultura le toca a la mujer es considerado algo muy de la mujer y punto (Voz N° 3).

Se revela con mucha fuerza el rol de “los mayores”, como llaman a las personas adultas mayores, consideradas sabias y que además son altamente valoradas y reconocidas en el grupo cultural, en este aspecto de *status quo* coinciden todas las voces. Es evidente también el papel preponderante de la mujer en la crianza de las niñas y de los niños.

Para triangular y validar la información de este objetivo sobre la familia cabécar, la Dra. María Eugenia Bozzoli, antropóloga pionera en la vinculación de la Universidad de Costa Rica con las comunidades indígenas de Costa Rica, se refiere de la siguiente manera a estos temas sobre las familias indígenas:

En las familias indígenas se reconoce el grupo nuclear (madre, padre, hijos, hijas) y el grupo extenso (otros parientes cercanos o lejanos, que pueden o no estar conviviendo en un hogar con

el grupo nuclear). Los lazos afectivos que unen los miembros de estos grupos suelen ser fuertes, además de que se organizan mediante normas de deberes y derechos. En el caso de Chirripó, las familias además reconocen la afiliación de clan, la cual se traza por la ascendencia y descendencia materna, lo que les da características de sociedad matrilineal: por ejemplo, personas que en el sistema costarricense común son muy distantes en parentesco, en el sistema de Chirripó se tratan como cualquier familiar cercano si son del mismo clan. Por lo común, los lazos afectivos positivos son más fuertes y leales con la madre, la abuela materna, bisabuelas maternas y las hermanas y primas hermanas maternas de estas mujeres (Bozzoli, M., comunicación personal, 2015).

Por esta y otras razones la familia cabécar debería ser agregada a la tipología familiar, pues aunque es una familia extendida tiene una serie de rasgos que no corresponden a la descripción de esta, así lo señala Borge cuando hace referencia a los chibchoides, grupo con el que se relaciona la etnia cabécar:

se caracterizan porque viven en patrones de asentamiento muy dispersos en una estructura clánica de familia ampliada y familias nucleares. En general, son matrilineales (la descendencia se traza por vía materna) y matrilocales (el matrimonio pasa a vivir en la comunidad de la mujer), pero no necesariamente matriarcales (poder de la mujer en la toma de decisiones). En la actualidad, a pesar de la fragmentación territorial, es más en lo que se parecen que en lo que se diferencian. Sin duda, los bribri, los cabécar y los ngöbes son los pueblos que mayor conservan los códigos y rasgos de sus culturas tradicionales y los que mayor unidad política muestran (2012, p. 08).

La participación familiar

Para iniciar el análisis de la información respecto de la participación familiar en las escuelas del territorio indígena cabécar de Duchí es importante recordar que la escuela llega al igual que en el resto del país,

como un único dispositivo escolar desde el Estado Nación con el objetivo de formar ciudadanas y ciudadanos, y en estos contextos geográficos llega de manera tardía, pues la primera iniciativa educativa es un proceso de alfabetización en los años ochenta. Es así, que al considerar este reciente desarrollo educativo tendríamos que hacer la salvedad de que se explora el rol de las familias con un sesgo cultural.

La participación familiar parece ser más bien un concepto básico que se da por sobreentendido, no se precisó una definición conceptual de esta, pero sí expresiones tanto de docentes como familias referidas a ella, al indicar: “ayudar en lo que se necesite en el kínder. Colaborar aunque sea un día. Apoyarla y enseñarles a los niños con la guía de la maestra. Que ella pida lo que necesita para apoyar. Inculcar el respeto por la escuela desde el hogar también por la maestra” (Voz N°3). Otra voz, señala: “la familia puede ayudar en la escuela y en las tareas de los chiquitos, ellos vienen poco a la escuela, pero cuando vienen lo hace todo el mundo, y hay que tener comida, ya ellos no quieren ayudar si no se les paga (Voz N°2). También se señala que: “ellos (en referencia a madres y padres de familia) no pueden ayudar con las tareas porque no saben leer español, no entienden bien el español, ahora algunos conocen poco y ayudan en lo que pueden (Voz N°5).

Estas expresiones nos revelan un aspecto interesante, sugieren que la relación hogar-escuela se dimensiona en una sola vía de la familia a la escuela, o sea, se concibe la participación de las familias en el espacio escolar a partir de los requerimientos institucionales, no necesariamente a partir de las necesidades de la familia y de la comunidad.

Por el contrario, en los siguientes aportes se resalta la participación en la escuela como una oportunidad para apoyar y también para que las madres y padres sean escuchados y considerados en lo que concierne al proceso educativo, esto se refleja cuando la Voz N°3 apunta “es la forma de ayudar a la escuela para bien de sus hijos desarrollar y crear ideas, es cuando se da la libertad a los padres a hablar, conversar”. Esto se reitera en la información coincidente de las Voces N°1, N°2 y N°3, que señalan: “es que ellos expresen sus ideas. Es dar la oportunidad a ellos (las personas de

las familias) para que ellos hagan trabajo que pueda servir a sus futuras generaciones con lo cual puedan sentir satisfacción, estar dispuesto a reuniones, limpiar la escuela, estar siempre al tanto de las necesidades de las escuelas”.

Al consultar si las familias participan en las actividades de la escuela, se encuentran respuestas contradictorias tales como: “Si, antes si...pero ahora cuesta que participen, la directora no se mueve. Porque pienso que las actividades lo desarrolla la directora con los compañeros, pero si ella no dice nada, no hace nada”. (Voz N°1), “ la participación es una de nuestra fortaleza más grande. Cuando las familias participan anima más a los niños a participar” (Voz N°2) y “es muy bueno pero se hace muy poco ya que he visto que no se preocupan por la escuela” (Voz N°3). Lo señalado por la Voz N°1 atribuye la falta de participación al desempeño de la directora de la escuela y la Voz N°3 a la falta de interés de las madres y padres; por el contrario, la Voz N°2 considera que sí hay involucramiento de las familias, e inclusive lo valora como una fortaleza

Otras expresiones en las que se evidencia la relación hogar - escuela según la Voz N°3 son: “participando en el Patronato y Junta Escolar, vienen a apoyar las ventas, tamales, café, y se asume que si la mamá está en la casa debe estar pendiente del trabajo de la escuela de los hijos,”. Por su parte, la Voz N°2 refiere la participación familiar en el proceso escolar a las actividades que ella realiza con su hija en el hogar, mediante acciones tales como: “preguntando, pidiendo el bolso, la tarea el cuaderno, practicar en la casa, para que acostumbre las manitas” (Voz N°2).

En la siguiente información se evidencia el papel que se atribuye a la participación:

Es importante, que las familias participen porque de esa forma se va a ver más involucrada que esté al tanto de lo que se hace en la escuela. Siempre cuando un padre está más involucrado en la escuela los niños tiene beneficio, que la familia pueda participar porque las actividades son importantes por ejemplo el Patronato para ayudar a la escuela, puede ayudar para el bien de los alumnos.

Utilizar alimentos y comprar libros con actividades del Patronato (Voz N°3).

Según la misma voz, la participación también se asume desde la responsabilidad de la familia en el apoyo para que sus hijas o hijos asistan a la institución escolar al indicar “ayudan al mandarlos a la escuela, no saben leer pero siempre los preparan para que vayan. Levantarse para preparar el desayuno. Motivarlos para que sigan adelante”.

En la Voz N°1 se apunta: “si participo en las actividades voy a saber todo lo que está pasando, un buen desarrollo para mi hijo, si no voy y no pregunto no me entero, pero así me informo y estoy pendiente de lo que pasa con mi hijo y la comunidad”. Se reconoce en este señalamiento la importancia de participar en las actividades para acompañar el proceso educativo de su hijo, se evidencia la doble vía que debe tener la relación hogar-escuela, pues indica que debe asistir pero también indagar para tener conocimiento.

Otra persona, en un sentido opuesto, apunta que las familias “participan muy poco, por falta de iniciativa del grupo de institución, y a veces el director pone barreras a los compañeros cuando este tiene iniciativa” (Voz N°1). Se refleja, en esta afirmación, que la promoción y fortalecimiento de la participación familiar en la escuela requiere el compromiso no solamente del profesorado, sino también de la persona que dirige la institución.

Con respecto a la información que reciben las familias sobre el trabajo escolar, la Voz N°3 indica “muchos indígenas no entienden de lo que se está hablando. No les llama la atención. Tienen que saber el por qué. La importancia. En algunos casos se limita la participación porque no entienden”. Esto es reforzado por la Voz N°4, que plantea: “si es para el bien para ellos es bueno que los papaces estén o las familias estén o todos, es que si es para los hijos uno siempre desea los mejor para ellos y es bueno que ellos estén ahí para que estén participando, viendo lo que está pasando, pero no todos lo van hacer y en muchas escuelas no lo van hacer”. Se infiere la necesidad de que las familias conozcan el objetivo de las acciones generadas desde la institución y los beneficios que estas conllevan para favorecer la participación y el compromiso familiar.

Lo anterior, es coincidente con la perspectiva docente, pues la Voz N°1 indica que las acciones de participación familiar son importantes

para que sepan lo que estoy haciendo y me puedan ayudar más, si la familia sabe y entiende lo que está haciendo el maestro en la escuela y el maestro se interesan por los chiquitos y que aprendan mucho, la mamá y el papá ayudan más y se esfuerzan en lo que el maestro pida y también apunta que si el maestro falta mucho a la escuela, los papás se enojan, y no mandan a los chiquitos a la escuela, es triste.

Es importante rescatar que hay claridad de la necesidad de que la población docente cumpla con su labor, que se ausente lo menos posible para favorecer el compromiso de las familias con la institución escolar, y también de la importancia de la participación como se refleja en el siguiente señalamiento de la Voz N°3: “el kínder necesita la participación para seguir funcionando, para que esté activo. Qué las mamás apoyen es mejor”.

Con respecto a los factores que pueden limitar la relación entre la escuela y la comunidad en el territorio de Chirripó, la Voz N°5 identificó los siguientes los cuales se transcriben textualmente tal y como fueron mencionados:

- Las distancias que alejan los edificios escolares de las viviendas de las familias. Las distancias más cortas entre tales y edificios y los hogares pueden contribuir a una mayor participación. Para las distancias más grandes habría que diseñar maneras de superar las limitaciones que provocan en la relación con las familias.
- El educador o educadora que no se ajusta a las condiciones locales. Puede suceder por diversas razones: por su nivel profesional ha desarrollado gustos y maneras de vivir diferentes y no aceptan las maneras locales; puede haber, en el caso de Chirripó, incomprensión de cómo tratar con tradiciones indígenas; no permanecer en la comunidad el tiempo suficiente

para llegar a conocerla, como en el caso de plazas interinas o aceptación *a priori* prevista como un trabajo para cambiarlo tan pronto se pueda; hacer su propia vida familiar en otra comunidad diferente, de manera que la comunidad de laborar es solo para dedicarle una parte de su tiempo, que bien puede ser el mínimo; tener una personalidad que no se preste para tener relaciones fluidas con otras personas; no comprender el habla local, etc.

- Carencia de recursos físicos o materiales. Tal es el caso de escuelas con edificios deficientes que no invitan a visitarlos o a permanecer en ellos, sin lugares de reunión, servicio de letrinas y agua no adecuado, acceso difícil, etc.
- De parte de las familias, contar con poco tiempo o ayuda para realizar labores de mantenimiento del mismo hogar, por ejemplo, jornadas de trabajo largas o alejadas de la casa, mucha gente en la casa que atender, como en el caso de familias de muchos niños y parientes muy mayores; carencias extremas en alimentos, ropa y otras necesidades muy básicas.

Estos factores son importantes de ser considerados por la población docente al planificar los eventos o acciones para involucrar a los grupos familiares en el proceso educativo.

Al indagar sobre la participación familiar, se determinó la necesidad de conocer las principales razones que tienen las personas cabécares para enviar a sus hijas e hijos a la escuela, pues estas deben ser consideradas en la planificación de eventos para fortalecer la relación hogar-escuela. Desde las voces N°1, N°2, N°3 y N°4 se rescatan textualmente las siguientes:

- *Para que aprendan a hablar bien el español. Es un deber de los hijos estudiar.*
- *Para bien de ellos.*
- *Para que logren aprender a hablar otros dialectos y que aprendan a escribir y a leer.*

- *Para aprender a leer y a escribir. Muchas familias ahora quieren que aprendan.*
- *Para que ellos puedan apreciar nuestra lengua, cultura, costumbres, también para que ellos puedan ver las diferencias que hay entre otras comunidades indígenas.*
- *Los niños tienen mucho futuro, para que ellos pueden vivir cosas buenas y aprender buenos modales.*
- *Nosotros estudiamos para mantener nuestros idiomas, escrituras, costumbres vivas, para no cambiar nuestro origen.*
- *Muchos van a la escuela por gusto de ellos, porque sienten que en la escuela tiene una familia*
- *Los padres se preocupan porque estudien, por que aprendan para que puedan enfrentar el futuro.*
- *Es importante, porque de ahí viene la educación, de mantener, en el Cabécar mantener la cultura, y ahí es donde aprende los hijos, más menores, más pequeños, de ver lo que está pasando en la comunidad, yo siento que es importante.*

Estas motivaciones o razones para enviar a la población infantil a la escuela evidencian una oportunidad para definir la naturaleza de las actividades de participación familiar que puede promover la institución educativa desde los intereses familiares ligados a los procesos de lectoescritura y el patrimonio cultural, además de considerar que algunas actividades son solo espacios de participación-pasiva (espectador) y otros de participación-activa (haciendo).

A continuación, se presenta una cita de la Voz N°3 que, aunque extensa por su contenido, no merece ser editada pues hace una síntesis de los hallazgos con respecto a los procesos de educación formal:

La parte de la educación escolar no es muy importante ya que la zona y el entorno del pueblo cabécar, se presta para otros intereses ya que es algo que vino de afuera y a muchos le cuesta tomarlo con seriedad, algunas familias mandan a sus hijos por el comedor escolar y becas y por lo tanto los padres piensan que lo que les enseña los maestros(as) en las aulas es lo suficiente y solo con el

hecho de mandar a sus hijos en los centros educativos ellos creen que todo está bien y en la mayoría de las casas no hay hábito de repasar las materias vista en clase y el interés de los padres acerca del avances de aprendizaje de sus hijos es casi nulo.

El involucrarse de los padres o miembros de las familias indígenas en las actividades escolares es bastante preocupante, la verdad es que todavía no hay algo muy claro que los hagan entender ya que en las zonas más lejanas la educación de los niños no se da como debería de ser por muchas razones y esto hace que la gente de las comunidades indígenas entiendan menos y es deseo es más aislado por esa situación para muchos es mejor tomar sus hijos en ciertas fechas del año y irse a coger café y regresar si es necesario hasta marzo del año siguiente.

Muchas veces los padres de familia muy lejos de ayudar a sus hijos lo que hacen es sacar a sus hijos de la escuela y más si se trata de las niñas adolescentes. La mentalidad del indígena es todo lo que no es nuestro no nos pertenece pero lo peor es cuando un indígena empieza a sobre salir o tener mucho contacto con lo de afuera se avergüenza de su propia identidad porque creen que lo ajeno es lo más importante.

Cabe rescatar, de la información anterior, la necesidad de que la escuela en el territorio cabécar genere acciones para que las personas estén convencidas de su importancia, que logre posicionarse de forma tal que puedan trascender la visión de que se requiere solo para que las niñas y los niños aprendan a leer y escribir en español. En la medida en que se convierta en un motor de desarrollo personal y comunal va a incidir en la permanencia de las niñas y de los niños en los procesos educativos formales.

Al indagar sobre las actividades que se realizan en las escuelas del territorio de Chirripó para fortalecer la relación hogar – escuela, según la población participante en el estudio, se obtuvo la siguiente información.

Según la Voz N°1, en la escuela, las principales actividades realizadas en colaboración con las familias son: limpieza general, recolección de basura, pintar la infraestructura, construcción de ranchos, celebración del día

de las culturas, ayuda en la elaboración de lanzas, arcos, implementos domésticos con guacales (tazas, coladores, entre otros), realización de talleres de manualidades con material reciclado, celebraciones del día de la madre y del padre. En estas últimas celebraciones hay comida, se hace el juego tradicional de pelar bananos, también bingos con dibujos y letras en cabécar.

Según la Voz N°2, una experiencia en la que las familias se involucraron fue en la construcción de un rancho tradicional, lo que implicó la búsqueda de los materiales en la montaña, y después se realizó la edificación con la participación de todas las personas de las familias (padres, madres, abuelas, abuelos, tías, tíos, niñas, niños). Sin embargo, también se indicó que algunas personas en las diferentes actividades no apoyan porque la persona que ejerce la docencia lo hace todo y le corresponde hacerlo, para eso se manda a las niñas y a los niños a la escuela. Esto se refleja en la siguiente expresión de la Voz N°1 “el indígena cree que el maestro lo sabe todo, se le respeta hace reuniones generales, reuniones para tomar decisiones sobre la cocinera”.

Según la Voz N°3, las actividades que se hacen en la escuela son importantes y por eso las familias van. Se menciona que se llevan a cabo reuniones. Sobre estas se apuntó: “en las reuniones el maestro dice qué aprende el chiquito y qué le cuesta” y también “dicen qué falta en el kínder. Cómo le está yendo en el kinder y en navidad hay reuniones para dar regalos”.

Otros eventos mencionados que les gustan a las familias son la celebración del día de la madre y del padre, en sus propias palabras “porque es alegre y dan comida y porque el papá y la mamá son importantes”. También la Voz N°2 señala como una conmemoración importante el día de las culturas, en el cual las personas de las familias tienen un papel activo “porque tienen que llevar muchas cosas de la cultura y enseñar a todas las personas como hacer cerbatanas, lanzas, como pelar banano. Se come comida tradicional como: arroz guacho, banano, semilla de bijagua, flor de platanilla, quelites, hongos, espinacas”.

También se aportó que no se organizan actividades para recaudar fondos, ni charlas, solo reuniones para plantear necesidades de la escuela y entregar evaluaciones.

La voz N°4 indicó que hay algunos riesgos asociados a algunos eventos en que participa la familia y que son relacionados con celebraciones tradicionales

porque usted llega a una actividad de estas y usted nunca va a ver un chiquito de 8 años que no esté tomando chicha, ellos están involucrados en eso también, estas son las actividades, bueno nunca he visto así algo que se haga más sano, algo en donde no haya ningún tipo de licor, estas son cosas delicadas y luego esto ha traído mucho problema.

Al consultar sobre el tipo de actividades que se desarrollan en estas escuelas no se pudo estimar la cantidad y frecuencia con la que se realizan eventos familiares, y se identificó básicamente que están articuladas a las conmemoraciones del calendario escolar, principalmente el día del padre, el día de la madre y el Encuentro de Culturas. También se realizan eventos en que se involucra a los grupos familiares para la mejora del edificio escolar; asimismo, acarreo, acopio o confección de materiales y elementos utilitarios, juego de bingo con dibujos y letras en cabécar, todas estas acciones son acompañadas de la preparación de comidas propias de la zona.

Con respecto a las formas que utiliza el profesorado para convocar a las familias a las actividades programadas se determinó:

Según la voz N°1, se convoca mediante una circular en español, cuando se tiene la oportunidad se traduce al cabécar con ayuda del maestro de cultura. También se menciona el uso del cuaderno de comunicaciones, el envío de cartas, la invitación oral en reuniones para actividades futuras, las visitas al hogar para informar, avisos por mensajes telefónicos y convocatorias verbales.

Otras formas de convocar a las familias a participar en una actividad en la escuela mencionadas por la Voz N°2 fueron: “Voy a la casa de puerta

en puerta. Eso hace que gane respeto en la comunidad, además soy una persona reconocida”. Como una forma de expresar reciprocidad por la asistencia se señala que se les ofrece a las familias en la actividad café con pan. Un señalamiento importante que se hizo fue que el profesorado cuando envía una circular debe asegurarse de que haya una persona en la casa que sepa leer, y también que procure que estas sean en cabécar.

Respecto al envío de la convocatoria, la Voz N°2 indicó que generalmente la hace seis días antes del evento y que la mayoría de actividades se realizan a mediodía cuando terminan las lecciones o entre 1:00 p.m. y 2:00 p.m.

Las formas de convocatoria señaladas previamente son reiteradas por la Voz N°3 al puntualizar que “si se le dice personalmente las cosas el indígena si participa. Por medio de un mensaje escrito afecta si la persona no sabe leer” y también manifestó “mandan papel con el hijo o la hija. El maestro va a la casa. Manda recado a los niños o usa el teléfono manda mensaje por whatsapp”. La misma voz, narra un ejemplo de su experiencia convocando a las familias “le digo muchas veces un mes antes, los voy reuniendo, insistiendo de buena manera, respetuoso. Llevo comida y bebida, chocolate, maíz, banano, carne, bebidas no embriagantes y en la actividad empleo utensilios de la zona”.

La Voz N°4, con respecto a las convocatorias, sugiere que se haga cara a cara para que sean más efectivas “el maestro debe ir a la casa a invitar los papás a la escuela, ellos no saben leer que el maestro los espera en la escuela y si le dicen al chiquito el chiquito se olvida porque va jugando en el camino”.

Se determina que es reiterativo el señalamiento de que las convocatorias a actividades en la escuela deben hacerse en forma oral, pues no todas las personas adultas de las familias saben leer, se hace énfasis en que si se hacen cara a cara se tiene la posibilidad de explicar en qué consiste la actividad, y también en que es recomendable que se ofrezca comida como una forma de agradecer la participación. Lo anterior, en coherencia con la tradición oral de este grupo indígena para evitar la exclusión desde la visión occidental de la escuela, que privilegia la escritura.

Con el propósito de determinar formas para mejorar la participación familiar contextualizada en el territorio indígena de Chirripó, se solicitaron sugerencias a las personas participantes en el estudio. Se obtuvieron las siguientes consideraciones, las cuales se transcriben textualmente:

- *Que el director de la escuela se preocupe para hacer bien las cosas, motivar a la comunidad para que se mejore. Si no se preocupa nunca se va a mejorar la comunidad, ellos están desactivados. Voz N°1*
- *Que el director de la escuela se preocupe para hacer bien. Incentivarlo a reconocer las actividades para bien de sus niños. Animarla siempre para que llegue a la escuela. Buscar formas de cómo o con qué podemos hacer que los niños y sus familias puedan participar juntos. Los padres se identifica mucho con los docentes de lengua y cultura, entonces en vez de que los directores limiten a estos de la relación con las familias, más bien brindan apoyo a los compañeros para que se pueda mejorar la participación. Voz N° 2*
- *Para que lleguen las familias pueden hacer actividades culturales que a la gente le gusta: competencia de pelar bananos, de lanza, cerbatana. Hacer vasos con hojas. Reuniones de deporte fútbol, baile de sorbón, comer comidas como: guacho (arroz, quelites, banano, pollo) palmitos, hojas, hongos, maíz, pejibayes, chancho, canela. Se ponen de acuerdo en que aporta cada uno y practicar costumbres de nosotros. Voz N°3*
- *Diay, para mi es, motivarlas verdad, motivarlas y diay la comunicación, porque si una persona, si un director está trabajando a lo que él quiere, quizás las cosas se van a manejar a la manera de él, pero si él busca apoyo por ejemplo en las personas que conoce un poquito más, puede que sea mejor verdad, porque si no hay comunicaciones con los cabécares o si el cabécar está ahí pero no tiene comunicación con las*

demás comunidades o el grupo que está trabajando acá, di, cómo hago yo para organizarme. Voz N°4

- *Tienen que ser buenos con los padres, que los inviten, que no regañen a los chiquitos ni a los papás, que no falten a la escuela, que los convoquen con los niños. Si el maestro trabaja, así a la familia le gusta más. Voz N°4*

Con estos hallazgos queda claro que, en los contextos explorados, es necesario considerar las particularidades de las personas, sus formas de vida y aspiraciones en los procesos de aprendizaje. La escuela en un esfuerzo por valorar estas condiciones y contribuir con los proyectos educativos de las comunidades indígenas, puede optar por realizar algunas de las actividades siguientes, planteadas por las personas que apoyaron este estudio y transcritas literalmente:

- *Juegos de fútbol, actividades culturales, pero en ninguna escuela se hace estas actividades. Traer los materiales: palos, hojas, bejuco para crear artesanía u otros. Trabajar juntos haciendo la artesanía. Hacer juegos tradicionales donde los padres de familia puedan participar. Día de cultura, día del aborigen son los días más importantes para la familia para que ellos participen. La agricultura también participamos (huerto escolar). Reunión con las mujeres, escuchar sus opiniones, valores y sabiduría. Escuchar a los jóvenes su interés. Adquirir la sabiduría de los mayores. Que los maestros tengan comportamiento ético, crítico, que sean docentes que se involucren con la comunidad de domingo a domingo (Voz N°1).*
- *Invitarlos a participar en mejorar a la escuela (parque, patio). No solo clases que los niños vean algo divertido. Ver el trato de la maestra. Que hace falta en el kínder. Si están bien. Enseñar cultura y lengua a la maestra, como la menstruación, hacer el vaso, que los niños van viendo que respeta las tradiciones. Ir a la clase a enseñar cómo se hace mochila. Estimular la lengua (Voz N°2).*

- *Actividades culturales para rescatar la cultura y las normas culturales. Enseñar a hacer artesanías para aprender a hacerlas (mochila, lanzas, cerbatana tambor, hamaca, javas, collares, colador, cucharas). Ir a enseñar las artesanías y sobre las plantas medicinales: la preparación y el uso para dar solidez al trabajo del maestro de lengua. Las familias pueden ir a la escuela a hacer el patio, para sembrar y para cosechar alimentos para el comedor plátano, maíz, frijoles, malanga yuca. De la casa se puede motivar, si el maestro promueve la participación de toda la familia. Los maestros son valorados si ayudan a las familias siempre son valorados hace ayudas, becas, materiales didácticos. Debe convencer a los padres que es importante que participen. Conversar sobre la construcción de la casa y el velorio. Siempre organizar comida y bebida, cada uno lleva banano, platanillo chocolate, maíz, banano, carne, bebidas no embriagantes lo que pueda y usar utensilios de la zona (Voz N°3).*
- *Que la escuela reciba muy bien a los papás y a las mamás y que ayude a hablar español a los papás. Invitar a las familias a enseñar a hacer mochilas, a sembrar, historias, invitar al “jawa”, enseñar conocimiento tradicional, sobre la cultura. Que dejen de pensar que no sabemos nada (Voz N°4).*
- *Que llame a no sé, a un cantor o un “bikakla” para que le explique (su papel en la comunidad) porque eso es lo que yo hago, yo pregunto mucho, por eso es que yo molesto mucho a los “awa”, porque me interesa mucho saber los medicinas naturales (Voz N°4).*

Se evidencia en los aportes anteriores que se considera importante que la escuela rescate los saberes tradicionales del grupo cabécar, para lo cual se sugiere involucrar más a las familias y a la comunidad, que las personas adultas vayan a la escuela a enseñar a las niñas y a los niños aspectos tales como: historias, trabajos, artesanías, celebraciones culturales, entre otros.

Por su parte, la Voz N°5, desde su voz experta, plantea algunos consejos al profesorado para fortalecer la relación hogar–escuela–comunidad en el marco de la pertinencia cultural. Algunas de estas sugerencias son coincidentes con lo expresado anteriormente, por las voces participantes en el estudio.

Esta Voz divide los consejos en dos tipos de conductas: para evitar y para practicar. En el primer grupo apunta:

- Evitar ser percibido solo como la persona que solamente llega a dar las clases y luego se va del lugar tan pronto se cumple con el horario lectivo
- Evitar incumplimiento de dicho horario, las familias siempre toman nota de las ausencias injustificadas o no explicadas y las comentan
- No endeudarse localmente, eso crea fricciones
- Mantenerse neutral en los conflictos familiares y locales, y si hay que tomar partido, explicar las razones con claridad pero en tono normal, sin enojarse u ofender.

Estas conductas, que deben ser evitadas el profesorado en el territorio indígena de Chirripó, coinciden con lo expresado previamente por diferentes voces. Ha sido reiterativo el planteamiento de que se necesita personal docente comprometido, que cumpla con su trabajo y con las labores inherentes a su cargo.

Como conductas que el profesorado del territorio indígena debe practicar, literalmente la Voz N°5 señala:

- Conocer la comunidad enterándose de la historia del poblamiento del lugar por medio de sus residentes, es decir, visitar personas mayores u otras de la vecindad que puedan dar cuenta de cómo se formó el asentamiento, o llevarlas a la escuela para que lo cuenten allí
- Organizar patronato escolar y junta de educación y darle apoyo a estos grupos de padres de familia

- Reunirse con comités de vecinos que se han organizado para cuestiones como salud, caminos, iglesias, deporte, medio ambiente, música, etc. Y conocer sus planes; es posible que la escuela sea el lugar para reunirse estos grupos y se pueda ofrecer para eso
- Aprovechar fiestas escolares para que los vecinos organicen actividades: cocinar y distribuir comidas, organizar juegos, que entre quienes hagan discursos se cuente con personas de la localidad para hablar de asuntos comunales, etc.
- Visitar hogares cada vez que se pueda. Para generar confianza, las familias tienen que recibir visitas más de una vez; cada visita aumenta y refuerza lazos positivos, generalmente una sola visita tiene poco o ningún efecto
- Comentar entre docentes, cuando se reúnen, las experiencias de éxito y de fracaso en las relaciones participativas con la comunidad
- Apremiar las formas de vivir que tienen diferentes orígenes, por lo general obedecen a adaptaciones que permitieron la supervivencia del grupo
- Adoptar una filosofía y práctica para cambiar formas de vivir y convivir, y de pensar: hay que hacer un esfuerzo por comprender cuáles han sido las funciones de esas formas y no sustituirlas por otras que no llenan las mismas funciones o que crean nuevas carencias; si fueron útiles en el pasado, mejor buscar medios de preservar las tradiciones; el cambio cultural es enriquecedor cuando agrega, no cuando elimina. Si algo debe pasar a la historia, dejar que esta se conozca, que no se ignore cuáles fueron las condiciones y adaptaciones del pasado, para que siga siendo material de aprendizaje.

Estas prácticas señaladas refieren algunos de los hallazgos presentes en el estudio. La persona que ejerce la docencia debe conocer el contexto sociocultural para poder generar prácticas educativas pertinentes, para esto debe involucrarse con los grupos familiares mediante diferentes estrategias que les permita acercarse. Además, vincular el centro educativo con la comunidad. Un aspecto importante de rescatar es la sugerencia de

compartir experiencias entre docentes en torno a la participación familiar, esto permitiría ir haciendo un inventario de acciones exitosas que se pueden replicar.

Conclusiones

Como conclusiones principales del estudio “Familia cabécar: estructura y funcionalidad, su incidencia en la promoción de la participación familiar en las escuelas cabécares de Chirripó”, se pueden señalar las siguientes:

- La participación de familias en los centros educativos de Chirripó no se aborda como una acción o programa integral planificado de la gestión escolar, sino más bien como un conjunto de acciones individuales desarrolladas durante el ciclo escolar para atender objetivos específicos, usualmente ligadas a las conmemoraciones del año escolar.
- En la planificación de los eventos de participación familiar en las escuelas del territorio cabécar de Chirripó, es importante:
 - la comprensión de las prácticas y usos del grupo humano cabécar para generar acciones pertinentes con la organización social y cultural de la comunidad.
 - considerar que la mayoría de las personas de la familia se dedican a labores agrícolas en lugares alejados de sus viviendas, además que generalmente estas se ubican a grandes distancias con respecto a la escuela, por lo que la convocatoria a las actividades debe realizarse con anticipación.
- La escuela debe desarrollar estrategias de gestión y participación de la familia y la comunidad, de modo que esta vinculación permita entender la visión de mundo de las personas cabécares y contribuir al reconocimiento de su diversidad cultural.

- El profesorado de las escuelas cabécares de Chirripó, con sus experiencias de participación en las actividades comunales a las que le sea permitido asistir, puede nutrir el trabajo de aula con la recuperación de estas experiencias y la articulación curricular.
- Es importante, mediante una negociación con las autoridades políticas del territorio, armonizar el calendario escolar con las celebraciones comunales. Además que la escuela mantenga una comunicación fluida con la organización comunal. De modo que le permita desarrollar objetivos institucionales en actividades o acciones propias de la comunidad.
- Una gran mayoría de las madres y padres de familia tienen un dominio instrumental del español, no lo escriben ni lo leen, lo que dificulta que puedan ayudar a sus hijas o hijos en el trabajo pedagógico de la escuela. Sin embargo, si la participación familiar es asumida por el centro escolar como un proceso planificado y sistemático puede crear espacios de integración de los grupos familiares en los diferentes componentes del quehacer institucional.
- Dado el manejo instrumental del español de la mayoría de las personas de las familias, el profesorado puede emplear recurso humano bilingüe comunal para que realice traducciones español - cabécar y viceversa en las actividades con núcleos familiares con el fin de que la comunicación sea efectiva y se integren en todos los componentes de la gestión escolar en que pueden aportar.
- El profesorado debe procurar desarrollar habilidades en los grupos familiares que les permitan apoyar el proceso educativo de sus hijas e hijos, pues algunos no lo hacen por falta de interés, sino porque no saben o no pueden hacerlo, por ejemplo el caso de personas analfabetas.

- La participación familiar en las escuelas cabécares de Chirripó está muy relacionada con el desempeño de la persona que ejerce la docencia. Si las familias valoran que su trabajo es bueno, que respeta a las niñas y a los niños, que se preocupa por el estudiantado, que no falta a la escuela, las madres y los padres tienen una mayor disposición para integrarse al trabajo escolar.
- El patrón de asentamiento disperso del territorio cabécar de Chirripó influye en que las personas de las familias se acerquen poco a los centros educativos, inclusive la mayoría de la población estudiantil llega por sí misma a las clases, o en compañía de hermanas o hermanos, por lo que el profesorado no tiene la oportunidad de mantener conversación a la entrada o salida de clase con las madres o padres.
- Generalmente, los eventos de participación familiar realizados en las escuelas indígenas del territorio de Chirripó son para el mantenimiento de la planta física de la escuela y celebraciones tales como: día de la madre, día del padre, encuentro de culturas.
- Cuando la comunicación a los eventos escolares se hace oralmente de persona a persona se obtiene una respuesta más positiva que si se utilizan medios escritos como circulares. También cuando se les plantean a las familias colaboraciones específicas como sustituir a la cocinera, acarrear materiales y alimentos para la escuela, el apoyo familiar aumenta.
- Algunos aspectos que influyen en la poca participación familiar son: la barrera idiomática y también la lejanía geográfica de los hogares respecto de la escuela.
- A las actividades convocadas por la institución educativa, cuando se tiene una respuesta positiva de la familia, participan todas las personas que la integran (abuela, abuelo, mamá, papá, hermanas y hermanos). A algunas actividades va la

hermana mayor o el hermano que se encuentra en la escuela, entonces se queda participando con la niña o el niño del nivel inicial.

- La participación familiar en la escuela debe ser concebida como un componente más del proyecto educativo de centro, debe obedecer a un proceso sistemático y planificado. Es importante que incluya una programación anual de eventos que sea del conocimiento de los grupos familiares al inicio del año lectivo y que se vayan recordando conforme se va acercando la fecha.
- En la mayoría de los casos, las familias de las niñas y niños que asisten a una escuela guardan un grado de consanguinidad y afinidad, hay tradiciones que deben ser consideradas en la vida escolar para favorecer la relación hogar-escuela, por ejemplo cuando una familia está en dieta cultural o cuando se está realizando la construcción de la casa, actividad en la que participan todas las personas de las familias vecinas.
- Es importante que la población docente considere la participación familiar como una oportunidad para construir un concepto de escuela que sea culturalmente pertinente.
- La participación del maestro en las actividades comunales despierta el interés de los grupos familiares por involucrarse en el quehacer de la escuela.
- En este contexto geográfico hay actividades cotidianas como acarrear alimentos para el comedor escolar, materiales para la infraestructura, darle mantenimiento al patio, apoyo en el comedor escolar cuando no se tiene una persona que cocine, traer tablas, darle mantenimiento al patio, entre otras, que constituyen oportunidades para involucrar a las familias en el quehacer de la escuela.

La familia juega un papel primordial en el desarrollo de la persona, desde su nacimiento es la encargada de proveerle cuidado, afecto, formación, educación y de transmitirle las normas sociales. En la actualidad, las niñas y los niños ingresan cada vez a más temprana edad a la educación formal, lo que ha hecho que el centro escolar se convierta en un elemento fundamental en el proceso formativo y educativo de la población infantil. La institución escolar, para asumir esta responsabilidad y dar una respuesta acertada a las necesidades de las personas que atiende, es importante que promueva el trabajo conjunto con la familia, desafío que se inicia en la educación inicial y que debe permanecer en los niveles de primaria y secundaria.

Referencias

- Balarín, María y Cueto, Santiago. (2008). *La calidad de la participación de los padres de familia y el y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*. Lima: GraDe
- Bolaños, Guillermo y Molina, Zaida. (1997). *Introducción al currículo*. San José: EUNED
- Borge, Carlos. (2012). Informe Final. Cuarto Informe del Estado de la Educación. Costa Rica: estado de la educación en territorios indígenas. Recuperado de http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/borge_educacion_indigena.pdf
- Camargo, Marina y Castro, Manuel. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá: Imprenta Nacional
- Cerdas, Yadira y Ovares, Sandra. (2000). *Adecuación curricular en el contexto escolar*. Heredia: UNA.
- Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial. (2012). *Desarrollo inclusivo se asoma a Chirripó* Recuperado de <http://www.cnree>.

go.cr/sala-de-prensa/567-desarrollo-inclusivo-se-asoma-a-chirripo.html

Craig, Grace. (2001) Desarrollo Psicológico. México: Pearson Educación.

Cubero, Carmen. (2002). Estrategias y proyectos para la integración de las familias a la escuela. En García, Nidia., Rojas, Marta y Campos, Natalia. La Administración Escolar para el cambio instituciones educativas. (521-549) San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

De la Revilla, Luis y Fleitas, Lorenzo. (2003). Influencias socioculturales en los cuidados de la salud. Enfoque familiar en atención primaria. En Zurro, M. y Cano, J.: Atención primaria. Conceptos, organización y práctica clínica. España: Elsevier, 125-156

García, Nidia. (2002). La escuela, la comunidad de padres y los grupos de apoyo: una relación de celos y demandas. En García, Nidia., Rojas, Marta y Campos, Natalia. La Administración Escolar para el cambio instituciones educativas. (453-474) San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

González, María Elena. (2004). Índice de rezago social. En Rosero-Bixby, Luis (Editor) Costa Rica a la luz del censo del 2000. San José: Centro Centroamericano de Población de la Universidad de Costa Rica

Gvirtz, S. (2013). *La escuela hoy en VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana

Hernández, Roberto., Fernández, Carlos. y Baptista, María del Pilar. (2010). Metodología de la Investigación. Chile: Editorial McGraw-Hill.

Martiniello, María. (1999). *Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina*. Harvard Institute for International Development. Recuperado de <http://www.cid.harvard.edu/hiid/709.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Cartilla para padres de familia. ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?* Bogotá: Sanmartín Obregón & Cía. Ltda.

Montalvo, Jaime, Espinosa, María y Pérez, Angélica. (2013). *Análisis del ciclo vital de la estructura familiar y sus principales problemas en algunas familias mexicanas. Alternativas en Psicología. Año XVIII.* (Nº 28) pp. 73-91 Recuperado de <http://www.alternativas.me/attachments/article/37/7.%20An%C3%A1lisis%20del%20ciclo%20vital,%20de%20la%20estructura%20familiar%20y%20principales%20proble~.pdf>

Osorio, Adriana y Álvarez, Alejandro (2004). Introducción a la salud familiar. San José: CENDEISS-UCR. Recuperado desde <http://www.cendeiss.sa.cr/modulos/modulo11.pdf>

Oyarce, Ana y Del Popolo, Fabiana. (2009). Hogar y familia indígenas en Bolivia, Chile y Panamá: algunos hallazgos y su aporte a la recolección de la información censal. Notas de población Nº 87. Recuperado de http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/1/36501/lcg2405-P_5.pdf

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (Diciembre 10, 2012). Desarrollo humano mejora en cantones costarricenses pero desigualdades persisten. Recuperado de http://www.pnud.or.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=1500:desarrollo-humano-mejora-en-cantones-costarricenses-pero-desigualdades-persisten&catid=46:desarrollo-humano&Itemid=86#

Reveco, Ofelia. (2004). Familias en la educación infantil latinoamericana. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago: Editorial Trineo S.A.

Rodríguez, José María y Agudo, María Pilar. (1998). *El concepto y la imagen de escuela en los diplomados universitarios de magisterio*. Revista Tendencias Pedagógicas. (1) p.243-250. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4640301>

Sinigüí, Sabine y Henao, Alexandra. (2009). Reflexiones en torno a la escuela y la educación en las comunidades indígenas Eyabida de Frontino, Colombia. Tesis para optar al grado de Maestría en Educación, énfasis en Pedagogía. Universidad de Antioquía

Procesos y transformaciones en la tradición oral: (re)construyendo la historia de los *Sérké* con niños cabécares

Alice Lamounier Ferreira

Introducción

Entre los cabécares¹ del Territorio Indígena Tayní (*Tjá i*, en lengua cabécar), situado en el Valle de la Estrella (provincia de Limón), el uso de la lengua vernácula prevalece en las actividades cotidianas y familiares. Solamente en las relaciones con los no indígenas, se impone el uso del español. Sin embargo, en los últimos años se puede observar una tendencia a aumentar el uso del español en detrimento de la lengua nativa, especialmente después de la llegada de las compañías bananeras en las fronteras de este territorio y de la implementación masiva de las escuelas.

A pesar de este hecho, los cabécares continúan produciendo y utilizando diversos tipos de artes verbales en su idioma vernáculo, las cuales pueden ser divididas en dos géneros: las narrativas de origen (llamadas en cabécar *ká páké*) y los cantos (*ksé*). A diferencia de los cantos, el conjunto de las narrativas de origen constituye un corpus de conocimiento abierto y accesible a todos, incluidos los niños. Dada la complejidad de las narrativas, que pueden durar hasta dos horas, los niños aún no tienen las habilidades necesarias para contarlas y están apenas empezando a conocerlas. Sin

¹ Los cabécares son uno de los ocho pueblos indígenas de Costa Rica. Constituyen una población de 16.985 personas, según el censo de 2011 (INEC 2011). A pesar de ser el segundo pueblo indígena más populoso de este país, se trata de un grupo minoritario. Viven dispersos en ocho territorios indígenas, situados a ambos lados de la cordillera de Talamanca. Tradicionalmente, el parentesco cabécar se fundamenta en un sistema de clanes matrilineales exogámico y con residencia uxorilocal (hasta el nacimiento del primer hijo). Pero actualmente hay una tendencia a que la residencia pasa a ser bilocal.

embargo, cuando los mayores se deciden a narrar alguna de ellas, muy a menudo los niños son el público meta predilecto.

En la actualidad, estos pequeños oyentes frecuentan la escuela, hecho que tiene, como una de sus implicaciones directas, la reducción de los momentos disponibles para aprender *ká páké* en casa. Por otra parte, en las escuelas, existe un espacio formal para enseñar los conocimientos tradicionales: las llamadas clases de *Cultura y Lengua*. Sin embargo, los maestros que imparten estos cursos suelen poseer poca o ninguna preparación tradicional, ya que en muchos casos son demasiado jóvenes y aún no tienen los conocimientos necesarios (al respecto, véase Lamounier 2009, Lamounier Ferreira 2012a, 2013). En consecuencia, tanto las escuelas como los maestros ven comprometido su papel de mediadores entre la narrativa tradicional y los niños.

Al considerar contribuir con el proceso de construcción de una escuela más pertinente al contexto indígena, durante todo el año de 2011, a partir de una beca-taller del Ministerio de Cultura y Juventud (MJC) de Costa Rica, hemos realizado una serie de talleres de producción literaria con los niños de la Escuela Calveri, ubicada en la comunidad de mismo nombre, en el Territorio Indígena Taynín (Valle de La Estrella). El trabajo fue realizado con un grupo de veinte estudiantes de edades comprendidas entre siete y doce años. El objetivo del proyecto era que, a partir del relato de la narrativa tradicional de los *Sé'rké'* (Niños Huracanes), contada en lengua cabécar por maestros indígenas, los niños deberían crear dibujos, escribir su propia versión de la historia y, de este modo, generar una (re)creación colectiva de una narrativa del repertorio tradicional. El material producido en estos encuentros resultó en la publicación del libro *Sé'rké' Páké: Historia de los Niños Huracanes* en el 2012.

En este trabajo, se pretende llevar a cabo una reflexión sobre la memoria social y su relación con la oralidad y la escritura, así como sobre los procesos de transformaciones y cambios tanto de la narrativa oral y el aprendizaje de las historias tradicionales, a partir de la introducción de la educación formal entre los cabécares. Además, en el ámbito de esas transformaciones, se tratará de la experiencia, desarrollada en talleres literarios, de la

construcción de la historia de los *Sé'rké'* con niños de la escuela Calveri. Tales consideraciones se harán con base en el trabajo etnográfico realizado de manera más amplia con pueblo cabécar, pero, sobre todo, tomando como referencia la experiencia de los talleres de producción literaria.

Repensar la tradición oral

Cuando se ponen en pauta temas relativos a la memoria social de las sociedades amerindias, tarde o temprano, la naturaleza oral de esas tradiciones se transforma en objeto de cuestionamiento. Por un lado, es evidente que ningún intento de comprensión acerca de la historia o de la memoria de esos pueblos, será capaz de obliterar que la transmisión del conocimiento se hace, en gran medida, boca a boca y de generación en generación. Por otro lado, no se puede negar la existencia de una dinámica propia y poco conocida de estas tradiciones que, en lugar de ser frágiles y efímeras, han demostrado ser estables y sólidas a través del tiempo.

Por cierto, una de las dificultades para abordar dicha cuestión se origina precisamente en la centralidad e importancia dadas a la escritura en nuestra tradición. En las sociedades occidentales (también conocidas como sociedades con escritura), hay una primacía de la escritura sobre la oralidad. En este sentido, se considera que el conocimiento válido y fidedigno está plasmado en un documento escrito, ya que este no podrá ser modificado sin que ello se haga perceptible. De esa manera, una vez que su contenido esté fijado, no podrá sufrir alteraciones (indeseables) con el pasar del tiempo. Además, existe una preocupación particular por el autor/autoría de la obra (lo que implica a menudo una figura de autoridad), la cual se asegura con la firma del documento. En este contexto, el libro puede ser considerado como el vehículo por excelencia para la transmisión cultural y dotado de la autoridad necesaria para efectuarla.

En contrapartida, según esta misma línea de pensamiento, las sociedades orales (o sin escritura), estarían condenadas a no tener cómo acumular conocimiento. Cada nueva generación estaría condenada a empezar de cero y, a cada nuevo amanecer, debería (re)inventar sus tradiciones, sus

sistemas jurídicos, sus narrativas de origen (el fuego, la rueda), etc. Así que, por el hecho de no poseer un sistema de escritura (alfabética), a las sociedades de tradición oral no se les ha atribuido ninguna posibilidad de acumulación de experiencias. A eso se suma nuestra falta de conocimiento sobre la historia de esas sociedades y una perspectiva evolucionista que nos conduce a una “ilusión de primitivismo” (Carneiro da Cunha 2012). De esa manera, se es inducido a la conclusión de que esas sociedades viven en la actualidad del mismo modo que vivieran en épocas pasadas, es decir, a la “*idea de que ciertas sociedades se habrían quedado en el punto inicial de la evolución, y que eran por lo tanto algo como fósiles vivos que atestiguan el pasado de las sociedades occidentales*” (Carneiro da Cunha 2012, 11).

Pesa entonces sobre los indígenas esa “ilusión de primitivismo”, imagen estigmatizada y estereotipada de sociedades sin memoria, de la cual no es tarea fácil deshacerse. Por eso, siempre que sea posible es importante poner en relieve que los pueblos indígenas actuales están históricamente vinculados a los primeros habitantes del continente. Es decir, ellos tienen innegables lazos históricos y culturales con las sociedades precolombinas. Sin embargo, al igual que los demás grupos humanos, los pueblos indígenas tienen una *cultura dinámica en permanente transformación*, la cual es resultado del establecimiento, a lo largo del tiempo, de relaciones con el medio ambiente y con otros grupos indígenas y no indígenas. En ese ínterin, se debe tener en cuenta que esa historia tuvo, y tiene aún, su ruta brutalmente impactada por la conquista europea. Pero todo esto no aclara, todavía, la cuestión de la memoria social o cómo las tradiciones se seleccionan, se almacenan y se transmiten en estas sociedades.

Otra posición común sobre las sociedades de tradición oral admite un pequeño *locus* de acumulación histórica que sería resguardada por un individuo. De este modo, la memoria social estaría a cargo de una sola persona. A partir de ahí surge una argumentación sobre la fiabilidad del documento oral o del discurso. En este caso, el grado de confianza que merece un documento sería pequeño, pues al estar sometido a la voluntad de la persona encargada de transmitir el conocimiento, esto muy fácilmente podría ser tergiversado. Por lo tanto, sin dificultad alguna el narrador de

una historia de origen podría modificarla según su humor, gracias a la ausencia de control social sobre el contenido evocado. Además, muy pronto esta tradición estaría condenada a desaparecer, tan luego como se termine la vida de su tutor. Es decir, la muerte de esta persona implicaría el fin de los conocimientos tradicionales. Los pueblos indígenas nos muestran cómo este pensamiento es engañoso y cómo sus culturas han resistido a través del tiempo.

No obstante, como ha mostrado Severi (1996, 2002), la memoria social no puede ser considerada fruto arbitrario de la conciencia de un único individuo, ya que, en realidad, esta se define por un conjunto de conocimientos compartidos, cuya propagación se realiza socialmente. Este autor también se opuso a la diferencia entre las sociedades con y sin escritura, al argumentar que, entre estas últimas, las formas por medio de las cuales están estructuradas la memoria y su transmisión no han sido suficientemente investigadas para que se pueda asegurar la existencia de esta dicotomía. Diferentes estudios han avanzado en la misma dirección, indicando que es una falacia la idea que existan sociedades que basen su memoria solamente en modelos orales. Además, parece que los casos intermedios, es decir que mezclan los dos patrones, son muy numerosos (Severi 2007; Taylor 2003). Resulta que las técnicas de memorización, en especial las gráficas, de las tradiciones orales fueron *a priori* consideradas como rudimentarias, comparadas siempre a la escritura alfabética, y aún hoy en día muy poco examinadas de manera seria y sistemática. Por lo tanto, durante mucho tiempo, se trató de pensar a esas sociedades a partir de elementos que no formaban parte de sus marcos socio-culturales. De esta manera, los pueblos *sin* escritura pudieran ser entendidos como pueblos *sin* memoria social fiable.

Afortunadamente, en las últimas décadas, algunos investigadores, en particular etnólogos y antropólogos, se han dedicado a la cuestión de la memoria y de la transmisión de conocimientos en las sociedades de tradición oral de América (Severi 1993, 1996, 2002, 2007, Viveiros de Castro 1993, Hanks 1993, Fausto, Franchetto y Montagnani 2013), pero también en otras regiones del mundo, como en África (Vansina 2010, Hampaté Bâ 2010). Estas investigaciones han traído cambios importantes

que transformaran el enfoque dado a la cuestión. Se dejó, entonces, de buscar lo que “hacía falta” a esas sociedades y se pasó a examinar las características y especificidades de su memoria. De esta forma, una pregunta que pasa a ser el centro de las preocupaciones es cómo exactamente estas sociedades construyen su memoria.

Por supuesto que la lengua, entendida como una forma culturalmente situada, pasa a ser un elemento central en los análisis y, además, los discursos comienzan a ser pensados por el modo cómo son utilizados y por qué lo son. Por consiguiente, interesa sobremanera el contexto de producción: ¿Cómo se ha producido el discurso? ¿Dónde y qué se hace con él? ¿Quién lo hace? ¿A quién está dirigido? Interesa entender también: ¿Cuáles son los géneros discursivos de una dada sociedad? ¿Cómo están distribuidos en una jerarquía de prestigio? ¿Quiénes son los legitimados para evocarlos? ¿Para transmitirlos? ¿Para descontextualizarlos y entextualizarlos (Bauman y Briggs, 2006, 206)? ¿Y en qué ocasiones? Por supuesto que estas interrogantes tienen como fondo cuestiones sobre la relación entre identidad y poder.

Otra vertiente de estudios se ha dedicado al estudio minucioso de la relación entre sociedades orales y la (introducción de la) escritura. Ciertamente, nuevas relaciones están siendo desarrolladas entre las sociedades orales (¿hasta cuándo van a poder ser designadas así?), la escritura y la escuela². En muchas sociedades amerindias, este fenómeno es relativamente reciente, pero con muchas implicaciones, sobre todo cuando pensamos en casos como el de los wajãpi de la Amazonia brasileña, en donde más de la mitad de la población actual ya nació en un contexto en el cual la escritura es enseñada en la escuela (Gallois 2006 y Tinoco 2006). De hecho, esta institución rápidamente ha ganado prestigio y centralidad en la vida de esos pueblos y ha atraído cada vez más la atención de los jóvenes indígena, en muchos casos en detrimento de las instituciones tradicionales.

² De hecho la relación entre sociedades de tradición oral y escritura va mucho más allá del ámbito escolar. En ese sentido, estudios sobre pueblos amerindios que tratan el chamanismo y la concepción de persona han revelado la incorporación a la cosmología de seres patogénicos (que son la imagen del no indígena) y de poderes vinculados a la escritura (véase al respecto Severi 1996 y Pitarch 1996).

Actualmente, es innegable que los indígenas están extremadamente interesados en apropiarse (y están llevando a cabo ese proceso) tanto de la escritura como de la escuela y que ya entendieron el prestigio que tienen en nuestra sociedad para el registro y la transmisión de conocimientos.

Entre los muchos desafíos de este proceso de apropiación está el ingreso de los conocimientos tradicionales en la escuela. ¿Cómo trabajar en la escuela y en forma escrita, la narrativa cuya transmisión tradicionalmente ha sido realizada en el ámbito familiar y de forma oral? O ¿cómo trabajar contenidos tradicionales (como las artes verbales) sin provocar una pérdida de significado simbólico consecuente a una excesiva exposición pública? Otra cuestión relevante es ¿cómo garantizar la participación efectiva de los indígenas en los procesos de definición de la escuela en sí misma? Es decir, cómo asegurar la participación de los indígenas en la toma de decisiones sobre los contenidos tradicionales posibles de ser realizados en esa institución; sobre la periodicidad de ciclos lectivos; o aún sobre la selección de los maestros...

Sobre los conocimientos tradicionales, recordemos brevemente que muchos están restringidos a un clan o parentela; otros son fruto de dedicación a las enseñanzas realizadas cerca de una persona mayor, quien debe ser debidamente reconocida, ya sea con trabajo, regalos e incluso dinero; y que estos conocimientos implican prestigio y reconocimiento social. ¿Cómo pasar de un contexto en que esos conocimientos están restringidos socialmente a ciertas personas, al ambiente escolar donde son enseñados igualitariamente a todos los estudiantes? Por consiguiente, la introducción de los conocimientos tradicionales en la escuela también debe ser objeto de reflexión constante, sobre todo por parte de los indígenas, no como una expresión del pasado, sino como una forma contemporánea de codificación de significaciones propias.

Esos desafíos tocan de lleno el proceso por el cual están pasando los cabécares. Si bien es cierto que la introducción de la escuela en los territorios indígenas comenzó desde principios del siglo XX, es únicamente a partir del año 2000 que se va a dar su expansión a múltiples comunidades, de tal forma que va a cambiar radicalmente la vida cotidiana del pueblo cabécar

y generará el reto de cómo enseñar los conocimientos tradicionales en la escuela. Además, la escuela tal como fue implementada no llevaba en consideración en absoluto las diferencias culturales indígenas. La escuela era, supuestamente³, igual a la de la capital, en otras partes del país y en los territorios indígenas.

La escuela y las narrativas de orígenes (*ká páké*)

Como se indicó, los talleres literarios fueron realizados en la escuela Calveri situada en el Territorio Indígena Taynít. Por lo tanto, resulta pertinente incluir algunas observaciones generales sobre la implementación de las escuelas en los territorios indígenas y sobre las adecuaciones a esta realidad, en especial sobre las clases de Cultura y Lengua. En este punto, es necesario aclarar qué son las historias de orígenes (*ká páké*) y cómo están inseridas en el contexto escolar. Por otro lado, se tejen observaciones sobre ciertas particularidades de las escuelas en Taynít, tales como las características de su implementación, de su ubicación geográfica en relación a las comunidades o, de las limitaciones y problemas enfrentados en el día a día de la institución, entre otras cuestiones. Esto con el fin de que esas informaciones permitan conformar un panorama sobre el cual se realiza la práctica educativa en general en la zona y del ambiente que permitió generar el libro *Sěrké Páké: Historia de los Niños Huracanes*.

Cultura y Lengua en la escuela

Antes de la década de 1970, existían pocas escuelas en los territorios indígenas, algunas de las cuales eran auspiciadas por órdenes católicas. Sin embargo, no se puede considerar que existía una política pública sistemática para ese segmento. A partir de la década de los setenta, el Estado ha empezado, de forma tímida pero más regular, la implementación de escuelas en los territorios indígenas costarricenses. Poco a poco se

³ Obviamente solamente como teoría, pues en la práctica los recursos empleados no eran los mismos. Las escuelas del centro siempre han sido más equipadas que las de periferia.

generalizan y pasan a hacer parte de la vida cotidiana de las comunidades indígenas.

Cuando la escuela llegó a los territorios indígenas, el sistema implementado no contemplaba ningún tipo de atención especial en lo referente a una educación diferenciada, intercultural o bilingüe. En 1996, confluieron diversos factores que presionaban por la implementación de cambios en el diseño de la educación indígena. Por un lado, estaban las adecuaciones requeridas por el Convenio 169 *Sobre pueblos indígenas y tribales* de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1999), que había sido ratificado desde el año de 1993 por Costa Rica. Sin embargo, hasta entonces sus efectos legales no incidían sobre las prácticas educacionales. Por otro lado, los pueblos indígenas, en algunos casos informados sobre los nuevos derechos otorgados por el referido convenio, empezaron a demandar un modelo de educación más pertinente a sus intereses. Fue en ese contexto que el extinto Departamento de Educación Indígena (DEI) del Ministerio de Educación Pública (MEP), realizó una primera adecuación curricular y creó tres programas: “Educación ambiental”, “Promoción y enseñanza de las lenguas indígenas” y “Cultura indígena”. Solamente en el siguiente año que el Consejo Superior de Educación, en la Resolución 37-97 (Rojas Chaves, 2002, 181), incorporaría los cursos de Lengua y Cultura al plan de estudios de las escuelas de los territorios indígenas. El programa de “Educación ambiental” nunca llegó a ser implementado.

El programa de “Promoción y enseñanza de las lenguas indígenas” llegó a ser conocido como clase de “Lengua”. A él se le asignaron tres lecciones semanales de cuarenta minutos cada una. Sus objetivos fueron definidos de la siguiente manera:

- “Revitalizar y difundir las lenguas indígenas del país mediante su enseñanza a los niños y jóvenes;
- Desarrollar en los estudiantes habilidades de expresión oral y escrita en la lengua indígena;
- Promover el aprecio por la literatura tradicional indígena;

- Dinamizar procesos de educación bilingüe;
- Facilitar el proceso de transición de la lengua indígena al español, en aquellas comunidades en que la lengua indígena sea la lengua materna” (Rojas Chaves 2002, 181).

Mientras que para las clases de “Cultura Indígena”, se designaron dos lecciones semanales de cuarenta minutos cada una, con los siguientes objetivos:

- “Promover el fortalecimiento de las culturas indígenas, mediante la enseñanza de los elementos fundamentales de su cultura: historia, filosofía, organización sociopolítica, economía y relación con la naturaleza;
- Fortalecer la identidad étnica y cultural indígena, mediante el conocimiento y revaloración de las prácticas ancestrales, valores, destrezas, habilidades y saberes autóctonos” (Rojas Chaves 2002, 182).

Es interesante notar que, a pesar de abrir espacio para la enseñanza de la cultura y la lengua en la escuela, este marco tenía como uno de sus objetivos la “transición de la lengua indígena al español”. Es decir, la lengua valorada como primordial era el español, en detrimento de las indígenas. En aquel momento, se planeó que la alfabetización fuera realizada en esta lengua y no en los idiomas nativos. Debido a ello, en el fondo, era un proyecto de características integradoras y, por ello, no favorecía la autonomía real de los pueblos indígenas que la educación podría propiciar.

A pesar de eso, estos cambios pusieron en marcha un lento proceso, que aún hoy no ha llegado a término, pero que continúa avanzando en dirección a una educación realmente diferenciada y atenta a las demandas de los pueblos indígenas. En este sentido, la creación de las clases de Cultura y Lengua abrió la escuela, en un proceso sin precedentes, para el aprendizaje, promoción y fortalecimiento de los conocimientos culturales y de la literatura indígena. De este modo, se estableció un espacio formal

en la escuela para que la artesanía, las narrativas de orígenes y los cantos, pasasen a ser trabajados en el ambiente escolar, creando, entonces, un nuevo espacio de aprendizaje para los conocimientos tradicionales. Cada uno de esos elementos debería (o podría) ser desarrollado en la escuela de acuerdo a las habilidades y conocimientos propios a cada maestro, una vez que no existe un contenido programático establecido por el MEP para esas disciplinas.⁴

Sobre la implementación de esos programas, una primera constatación reside sobre el hecho de que ambos tienen objetivos demasiado ambiciosos para la pequeña carga horaria asignada. A esto se suman otros problemas, como, por ejemplo, que los maestros de estas disciplinas son “itinerantes”, lo que implica tener que enseñar en más de una escuela para completar su carga de trabajo. Esto genera un mayor desgaste del docente al tener que desplazarse durante la semana para trabajar en una segunda escuela. Para el caso cabécar, pero no solo, esta no siempre está ubicada en las proximidades, lo cual podría resultar en un recorrido de entre 4 y 6 horas para llegar al otro local de trabajo. Desde el punto de vista de la remuneración, esta es menor que la recibida por los maestros regulares, pues son considerados como “maestros de apoyo”. Los requisitos exigidos por el MEP para ser maestro de Cultura y Lengua son menores, por lo que, inicialmente, los docentes con menos formación empiezan con estas disciplinas. Pero, tan pronto se obtenga una formación académica mejor, el docente migra al puesto de maestro regular, que ofrece más beneficios: mejor salario, mejor plan de carrera, mayor cantidad de materiales didácticos disponibles y ubicación en una única escuela durante todo el año.

Un último aspecto por resaltarse es que los maestros de Cultura y Lengua son, en la mayoría de los casos, muy jóvenes y como pasaron por el proceso de escolarización, estuvieron, en gran medida, apartados de los conocimientos tradicionales. Es decir, para ser escolarizados, han pasado mucho tiempo en

⁴ Sin lugar a dudas, la definición de los contenidos de cada uno de esos programas debería ser objeto de debates y seminarios con los pueblos indígenas. En ellos, además de los maestros, sería indispensable la presencia de los mayores y de la comunidad en general. Ese es un proceso difícil y polémico, pero necesario.

la escuela y no han recibido los conocimientos tradicionales en casa. Así, los propios maestros son parte de una generación que viene adquiriendo (o deberían haber adquirido) esos conocimientos en el ambiente escolar. Por otra parte, aunque hubieran pasado por una “formación” tradicional sólida, aun así, serían considerados muy jóvenes. Esto ocurre porque entre los cabécares los mayores son los titulares de estos conocimientos. Son ellos los legitimados para narrar historias tradicionales, son ellos quienes las saben contar de forma ejemplar. No obstante, en el contexto actual, están completamente apartados de la escuela y del proceso de educación formal. Quizás este también sea uno de los muchos desafíos de la educación indígena cabécar, es decir, cómo se podría revertir esta situación y acercar a los mayores y sus conocimientos a la escuela.

Ká pákě

Actualmente, los niños pasan buena parte del día en las escuelas, al igual que lo han hecho sus jóvenes maestros. Como consecuencia, están menos en sus casas y no están recibiendo (parte del) conocimiento tradicional de sus familias. Las escuelas pasan a brindarlo, por lo menos parcialmente. Un ejemplo que se podría citar es la agricultura, actividad central en el modo de vida tradicional de los cabécares. Al tener que frecuentar prácticamente todos los días a la escuela, los alumnos pierden el ciclo agrícola. Esto quiere decir que ya no acompañan más a sus padres en las labores de preparación de la tierra, de siembra o de cosecha. En la práctica, eso implica que no van aprender, entre otras cosas, cuándo y qué sembrar y no van ni siquiera a escuchar los cantos rituales agrícolas, evocados solamente en esas ocasiones.

A pesar de representar cambios importantes, el espacio de enseñanza de la cultura propiciado por la escuela puede ser apropiado de manera interesante por los maestros. El cosmos y sus habitantes pasan a ser escritos y dibujados en clase, dinamizando, en algunos casos, el conocimiento tradicional entre los niños (Lamounier 2009). Sin embargo, no siempre eso pasa, como ya se ha señalado, sobre todo por el bajo grado de conocimientos tradicionales que los jóvenes docentes poseen.

Las narrativas cabécares, que nos interesan en específico, forman un complejo repertorio que difícilmente puede ser aprehendido en su totalidad, incluso por personas adultas que se dedican a estudiar el tema. El maestro de Lengua tanto como el de Cultura, tendrían parte de estas narrativas como un contenido potencial que les permitiría trabajar aspectos relevantes relativos tanto a la cosmovisión como a la lengua.

No obstante, desde el punto de vista cabécar, cabría preguntarse lo siguiente: ¿Qué son esas narrativas? ¿De qué tratan? ¿Qué tipo de género literario es ese? ¿Qué aspectos sociales están vinculados a ellas? ¿Y cuál es su prestigio? ¿Quiénes y cuando pueden transmitirlos? ¿Cuál es su papel en la constitución de la memoria social? Con toda seguridad, esas son cuestiones centrales, pero quizás muy ambiciosas para ser respondidas en ese momento. Aun así, trataremos de esbozar algunas respuestas a lo largo nuestro texto.

Las narrativas son una de las principales artes verbales cabécares. Estas pueden ser divididas en dos grandes géneros: las narrativas (llamadas en cabécar *ká pákě*, *ká* ‘mundo’, nominalización del verbo *pákä* ‘contar, narrar, conversar’) y los cantos (*ksě*, nominalización del verbo *ksä*).⁵ Una de las diferencias fundamentales entre estos dos géneros reside sobre el hecho de que *ká pákě*, son contadas en lengua cotidiana. Mientras que los cantos, en su mayoría, están en lengua ritual, hablada en el Otro Mundo.⁶

Aún no se ha realizado un estudio completo sobre la narrativa cabécar, pero lo que ya se puede afirmar es que son muy complejas y que abarcan una gran variedad de relatos. Esas narrativas tienen como objeto principal

⁵ La división de los géneros fue propuesta por Constenla 1996, p.111; y el análisis morfosintáctico por González Campos, en González Campos y Obando Martínez 2015.

⁶ El Otro Mundo es un mundo primordial que existía antes del mundo que conocemos hoy. Ese lugar tiene existencia paralela y simultánea al mundo actual. Sin embargo, de manera semejante a la relación entre *chalamal* (Otro Lado)/*jamalal* (mundo ordinario) de los tzeltales, la distancia que separa los dos mundos o la diferencia entre ellos “no es del orden de la naturaleza física o geográfica sino que ontológica” (Pitarch 2013, 18).

el Otro Mundo y sus habitantes. Desde una perspectiva temporal, se puede distinguir por lo menos tres grandes momentos: las historias antes de Sibú (héroe creador), las historias de Sibú y las historias después que Sibú se fue o más recientes. De todo eso, se infiere que las narrativas de orígenes tienen un papel central en la constitución de memoria social cabécar.

La mayoría de las narrativas son muy extensas y detalladas y sus relatos orales pueden durar más de una hora. Por supuesto, eso dependerá del talento del narrador y de sus conocimientos sobre las historias. Conocer bien implica haberlas escuchado muchas veces de una fuente fiable, es decir, de una persona mayor que sepa contar historias. Eso debido a que no todo el mundo es capaz de contarlas. Esto depende también de las habilidades dejadas por Sibú para cada clan/persona en específico. Así, la persona interesada en aprender realmente deberá buscar a maestros en su propio clan y en otros clanes. Y se les hará visitas en sus casas, donde estarán con sus familiares y, claro, con sus nietos.

En general, el conjunto de las narrativas de orígenes constituye un corpus de conocimiento abierto y accesible a todos. Incluso los niños son el público meta frecuente. No obstante, existen historias más apropiadas a ellos, como la de los *Sérké* (Niños Huracanes). Otras son destinadas más bien a los adultos, como la historia de la “enfermedad de la danta”, por tratar temas como la abstención sexual relacionada a la cacería de ese animal con finalidad profiláctica. Existen también aquellos relatos que deben ser contados en horas específicas del día. Como ejemplo, se podría citar las narrativas que hablan sobre el Usécar (*Uséklä*), que deben ser contadas solo durante las mañanas (González Campos 2015).

Niños y adultos podrán ser los espectadores de la narrativa. Lo más probable es que el mayor a cargo sea alguien cercano a los niños, ciertamente del mismo clan (tío abuelo) o de un clan aliado (abuelo materno). La situación más frecuente es que las narrativas de origen sean contadas integralmente. En ocasiones más raras, se da que se cite a un pedazo de la historia o a un personaje específico. Estas narrativas son proferidas sin una razón o momento muy precisos. Es decir, serán los indicios dados por las circunstancias que van a indicar al potencial narrador que el momento

es propicio para una determinada historia. Por ejemplo, si vientos fuertes han azotado la comunidad y han derrumbado árboles, seguramente se va aprovechar para recordar las travesuras de los *Sérke* (Niños Huracanes); si se sale a cazar y no se encuentra caza, se puede evocar la historia de los cazadores que se fueron detrás de la danta. Pero no siempre los indicios son tan obvios para los principiantes. Ese es el caso de la relación entre ciertas enfermedades y la historia de la tierra.

Así pues, las narrativas cabécares de origen eran enseñadas tradicionalmente en el ámbito familiar (y aún lo son), siguiendo patrones distintos a los occidentales. Por otra parte, la escuela es una institución que ha llegado para quedarse y que está (o debería estar) promoviendo acciones para valorar la utilización de narrativas tradicionales y de otras formas de conocimiento tradicional. Claramente, los cabécares se encuentran frente a un nuevo reto, no sin riesgos, de introducir de forma productiva las narrativas en este nuevo contexto.

La escuela en *Tjá i*

Tal y como se mencionó antes, en los territorios cabécares en general, hasta la década de los noventa pocas escuelas habían sido creadas y fue solamente a partir del año 2000 que se va a dar una implementación masiva. Este es exactamente el caso del territorio de Tayní. Su primera escuela fue creada en 1973 en la localidad de Isla de Boca Coén. En 1977 se fundó Calveri, situada en la comunidad de mismo nombre. Estas dos escuelas fueron las únicas hasta los años noventa, cuando fueron creadas *Sereri*, *Gavilán* y *Japuy*. Después del año 2000, hubo un crecimiento substancial de las escuelas, que ahora suman un total de dieciocho. La mayoría ofrece también el servicio de preescolar.

La ubicación geográfica de las escuelas en relación a las comunidades es bastante diferenciada. En las comunidades ubicadas en las montañas y lejos de los límites del territorio, como Cartago, la población (todavía) vive

dispersa⁷ y los niños deben caminar entre treinta minutos y una hora y media para llegar. En el caso de las comunidades de las llanuras cerca de los bordes del territorio, como Calveri, la población está más concentrada, lo cual implica que los niños no deben andar tanto.

Para los maestros, rara vez es fácil llegar al local de trabajo. A pesar de que actualmente la mayoría es cabécar de *Tjá i*⁸, todavía es común que no sean originarios de la misma comunidad donde fueron asignados a enseñar. Además, casi todos vienen de comunidades ubicadas en las partes bajas y fronterizas del territorio. Ciertamente, debido a que las escuelas y colegios fueron implementados primero en estos lugares. Así, hay maestros que deben caminar hasta ocho horas para llegar a su local de trabajo. En estos casos, durante toda la semana el docente permanece en una casa contigua a la escuela, construida especialmente para ese propósito, y regresa a su domicilio los fines de semana. Incluso aquellos que viven relativamente cerca, podrían enfrentarse a algún tipo de obstáculo geográfico para llegar al local de trabajo; por ejemplo, cruzar nadando el río La Estrella, el cual en la época lluviosa se vuelve bastante caudaloso. Este era el caso del director de la escuela Calveri, Elbert Martínez, en la época que realizamos los talleres literarios en esa escuela.

⁷ El patrón tradicional de asentamiento cabécar es disperso. Sin embargo, podríamos apuntar como una de las consecuencias de la llegada de la escuela a sus territorios, una tendencia al acercamiento de las viviendas a la institución. Tal hecho tendría como finalidad principal permitir a los niños no caminar mucho para asistir a las clases. La escuela está diseñada para poblaciones que viven en aglomeraciones urbanas. El acceso a ella es un problema afrontado también por poblaciones campesinas no indígenas, solucionado en muchos lugares con un bus escolar para el transporte de los niños. Ese tipo de solución sería completamente inviable para algunos de los territorios cabécares, como *Tjá i* y Alto Chirripó, donde para llegar a gran parte de las comunidades, no hay rutas para vehículos motorizados. Así, a fin de tornar la escuela más pertinente, sin duda cabría cuestionar que, si viven dispersos, ¿cómo ofrecer un modelo de educación que lleve en consideración ese modo de vida? ¿Sería, por ejemplo, posible pensar en una escuela itinerante? ¿Y realmente ese modelo convendría más a los indígenas?

⁸ No siempre fue así, cuando se implementaron las escuelas muchos docentes eran no indígenas o indígenas de otros pueblos.

Los problemas afrontados en las escuelas de *Tjá i*, al igual que en otros territorios indígenas, son de todo tipo: infraestructura precaria; carencia o inconsistencia de los materiales didácticos, tanto en el ámbito cultural como sobre la variedad dialectal; mala formación de maestros para dar clases específicas de Cultura y Lengua, entre otros (Lamounier Ferreira 2012a, 2013). A pesar de todos los problemas, la escuela es hoy una realidad que ha generado cambios en la vida cotidiana de los indígenas.

Los talleres literarios y la elaboración del libro *Sé'rké Pá ké: Historia de los Niños Huracanes*

A continuación, se presenta el histórico del proyecto y el desarrollo de la propuesta didáctico-metodológica llevada a cabo en los talleres literarios de la confección del libro *Sé'rké Pá ké: Historia de los Niños Huracanes* en la escuela Calveri. Sobre el histórico, se hará un recuento de los sucesos y personas sometidos en los acontecimientos pasados durante la fase de idealización del proyecto hacia la ejecución propiamente dicha de las actividades para la conformación del material gráfico y del texto escrito para el libro. Al presentar los procedimientos pedagógicos empelados, se pretende mostrar, además de algunos logros, los desafíos que se interpusieron durante la realización de los talleres literarios. Durante todo el proceso, se procuró que los indígenas (adultos y niños) estuviesen a frente del proceso como protagonistas en la toma de decisiones y en la confección del libro.

El proyecto y la escogencia de la historia

Al tomar en consideración la centralidad de las narrativas (*ká pákě*) en la tradición cabécar y de una serie de carencias en la escuela, sobre todo con respecto a la falta de materiales de apoyo y de formación específica para las clases de Cultura y Lengua decidí llevar a cabo un proyecto que incidiera positivamente sobre el proceso de inclusión de los conocimientos tradicionales en la escuela. De ahí surgió la idea de la elaboración de un libro infantil en el cual los niños indígenas tuviesen protagonismo en su confección. Entonces, empecé a buscar colaboradores para la realización de tal proyecto. De ellos, resalto a mis tres amigos indígenas y defensores

de sus culturas, Ali García (bribri, clan *Sé bliwak*), Adán Rivera (cabécar-térraba, clan *Kā bē kirōwák*) y Freddy Obando (cabécar, clan *Kjō Ipanéwá k*). Con ellos he pasado largas horas discutiendo en primero lugar si era pertinente la realización de un proyecto de ese tipo entre los cabécares. Después, cuestiones como las siguientes: ¿Cómo podríamos confeccionar un libro con los niños? ¿Cuál sería la historia adecuada para ser trabajada con ellos? ¿Cómo deberíamos proceder? ¿Dónde/en cuál escuela podíamos realizar el trabajo?

A partir de estas discusiones, hemos elegido la historia de los *Sérke* (*Niños Huracanes*). Esa elección se dio por algunas razones. Para empezar, es una narrativa de las más conocidas por los adultos y no presenta ninguna restricción para ser contada a los niños. Al contrario, la historia de los *Sérké* es una de las primeras contadas a los niños desde muy pequeños, lo que permitiría que algunos la reconociesen. Además, no había limitaciones para que fuera evocada en las mañanas, horario de las clases en la escuela.⁹ Por otro lado, los personajes principales de la narrativa son niños, lo que podría generar un impacto positivo en los futuros pequeños autores, gracias a un proceso de identificación.

En ese momento, decidimos trabajar la historia de los *Sérké* en talleres literarios, con Freddy Obando, eximio narrador de historias. La escuela escogida fue la de *Shára Bata* en el territorio indígena de Alto Chirripó, por ser su comunidad de origen y en donde yo trabajaba desde el 2006. Adán Rivera sería nuestro asistente durante los talleres en la escuela. En ese momento, solo nos faltaban los fondos para la realización del proyecto.

De Shára Bata a Calveri

En 2011, el Ministerio de Cultura y Juventud (MCJ) me concedió una beca-taller para la realización de talleres literarios, que tendría como producto final la maqueta de un libro bilingüe cabécar-español. Sin embargo, el financiamiento concedido era mucho menor de lo que se había

⁹ Recordemos que algunas narrativas tienen restricciones de horario, es decir no pueden ser contadas a ciertas horas del día o deben ser evocadas solo durante noche.

presupuestado. Eso imposibilitaría desarrollar el proyecto en *Shára Bata*: por la distancia y por el número de niños de la escuela. Además, no me permitiría reconocer ningún dinero ni a Freddy Obando ni a Adán Rivera por trabajar en el proyecto. En fin, nada cuadraba...

En ese momento estábamos trabajando en la carrera de *Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar*, de la Universidad de Costa Rica (UCR), Sede del Atlántico, Universidad Nacional (UNA), Universidad Estatal a Distancia (UNED) y MEP. Esa fue la primera carrera universitaria de Costa Rica dirigida especialmente para indígenas cabécares, experiencia piloto con un único grupo graduado hasta hoy.¹⁰ Ese era constituido por docentes cabécares de primer y segundo ciclo de las escuelas de los territorios de Alto Chirripó y *Tjá i*.

Entre los alumnos, destacaba Elberth Martínez (clan *Tjúkwák*), un muchacho de pequeña estatura, quien a la vez tenía preponderancia sobre los compañeros por sus posiciones claras y combativas dentro y fuera de clase. Yo, que me desempeñaba entre alumna (sobre todo en los cursos de lingüística cabécar) y profesora de este grupo, terminé por acercarme a Elberth Martínez, con quien hicimos una amistad espontánea.

Cuando me di cuenta que no podría realizar los talleres literarios en *Shára Bata*, hablé con Elberth Martínez, primero sobre el acceso a la escuela que dirigía, Calveri en el *Tjá i*. No conocía el Valle de la Estrella, nunca había pasado siquiera cerca. Ni por libros lo conocía, ya que el Valle de la Estrella es un lugar olvidado por los investigadores de las universidades y no hay publicaciones al respecto. Una razón más por la cual me pareció pertinente e importante realizar el trabajo allá.

Según el relato de Elberth Martínez, el acceso era fácil, había hasta un bus que salía de la ciudad de Limón y que llegaba hasta cerca del territorio. Después era sólo tomar un taxi...

¹⁰ En principios del año de 2015, se ha dado inicio a un nuevo grupo de esa formación.

–“Sólo tomar un taxi...” –pensé yo– “¡Qué bien! Muy tranquilo de llegar. ¡Es allá que tengo que desarrollar el proyecto!”

Obviamente que, tratándose de territorios indígenas, ¡nada es fácil! Pero en aquel momento, ingenuamente le creí. La llegada a la escuela de Calveri era casi tan difícil como ir hasta *Shára Bata*. Además, había que cruzar el río La Estrella, pues Calveri está situada del otro lado. Pero sólo lo sabría más tarde, cuanto ya no había vuelta atrás, es decir, después de la realización del primer taller literario.

Explicué el proyecto y propuse a Elberth Martínez que su realización fuera en Calveri con los grupos de segundo, cuarto y sexto grados, que estaban a su cargo en aquel año. Él se mostró anuente e interesado en realizar el proyecto en su escuela, pues conocía bien de cerca las necesidades de desarrollar materiales didácticos en lengua cabécar y de las dificultades que enfrentan a los maestros de Cultura y Lengua en su labor cotidiana. Además de compartir la idea de que los talleres literarios y la confección de la maqueta de un libro (con posibilidad de publicación futura) con los niños de la zona, podría generar un impacto positivo en la auto-estima de ese público. Así, Elberth Martínez se dispuso a trabajar en conjunto con el profesor de Cultura de su escuela, José Noel (clan *Tjúkwák*), en los talleres con sus grupos. Por otro lado, él sería integrante indispensable del equipo de “montaje” y de traducción al español de la historia. Elberth Martínez, como director de la escuela, también autorizó nuestro hospedaje en la casa de los maestros siempre que fuera necesario, pues, debido a la distancia, en algunos talleres no podríamos regresar el mismo día. Todo esto ayudaría a bajar costos de realización del proyecto. Él también tuvo el cuidado de realizar una reunión previa con los padres para explicar y tener la anuencia a la realización del proyecto entre las familias.

En el ínterin, logramos otro apoyo fundamental al proyecto por parte de la Comisión *Síwá Pákö* (UCR-UNA-UNED-MEP). Como parte de sus objetivos estaba previsto el desarrollo de material didáctico y de experiencias que promoviesen la educación diferenciada. Así, decidieron apoyar el proyecto brindándonos transporte, algunos materiales para los talleres y la merienda para los niños.

Talleres literarios: principales hallazgos y ajustes metodológicos

Para la elaboración del material necesario para la confección de la maqueta del libro *Sérké Páké: Historia de los Niños Huracanes*, fueron realizadas seis talleres de producción literaria de un día cada uno en la escuela Calveri. El grupo con el cual se trabajó estaba formado por 20 alumnos con edades entre los 7 y 12 años (12 niñas y 8 niños, véase *Anexo I - Niños participantes del proyecto*). Durante el proceso, Adán Rivera estuvo presente en la parte de preparación de los talleres, durante las actividades en la escuela y en el momento posterior al trabajo de campo.

Antes de los talleres literarios propiamente dichos, con Elberth Martínez realizamos una discusión metodológica sobre la historia y su división en episodios para cada sesión de trabajo con los niños. También hablamos sobre la logística necesaria para llevar a cabo las actividades definidas. Esto fue importante en la medida que el relato completo de la historia puede durar más de una hora. Siendo, por lo tanto, muy extenso y detallado para poderse trabajar en una única sesión y, aún más, si se considera que el objetivo era el de construir una versión con niños de I y II ciclo. Así, se estableció la siguiente dinámica: primero el maestro contaría, en lengua vernácula, la parte de la historia seleccionada para la sesión; en seguida los niños mayores deberían redactar las partes más importantes o los hechos que les llamasen más atención y deberían hacer dibujos relacionados al tema desarrollado en la sesión. Mientras tanto, los alumnos menores tendrían como objetivo único la confección de dibujos temáticos del episodio narrado.¹¹

Parece claro que esta estrategia difiere de la forma por la cual tradicionalmente son aprendidas las narrativas de orígenes y del modo como son presentadas

¹¹ En los momentos de elaboración del proyecto, durante las discusiones con Alí García, Adán Rivera y Freddy Obando, ya habíamos tratado el tema de cómo se podría trabajar con los niños las narrativas. Por otro lado, se podría destacar también que los maestros de Cultura y Lengua están acostumbrados a contar las narrativas de orígenes en sus clases. Pero, por lo general las cuentan integralmente y piden a los niños dibujos específicos que van acompañados de algunas palabras en cabécar.

a los niños. En primer lugar, aprender a contar historias no es tarea para los niños, son adultos quienes deben aprender a contarlas. Por otro lado, pasamos del ámbito familiar al institucional (escuela); de la escucha de un pariente (o alguien cercano) a un maestro (quien no es necesariamente alguien conocido o del mismo clan). En el contexto de la escuela, el niño deja de ser un oyente pasivo de la historia y toma un puesto de potencial narrador. Además, su narrativa sale del ámbito del oral para ganar la forma escrita y dibujada.

Efectivamente, la elección de la narrativa debe ser objeto de cuidado, pues se va a hablar del Otro Mundo y de sus habitantes, los cuales pueden representar peligro para los humanos. No hay que poner a los niños en riegos. Por otro lado, es cierto que las narrativas elaboradas por los niños serán fragmentadas y limitadas a un pedazo de la trama o al dibujo de un ser o de un paisaje, y eso puede disminuir el riesgo. En ese sentido, también es relevante que esas narrativas sean en la lengua cabécar cotidiana y no en la lengua del Otro Mundo.

Primeros talleres literarios

En los dos primeros talleres, procedimos según la estrategia metodológica inicialmente trazada. En el primer encuentro, contamos con la participación del profesor de Cultura de la escuela, José Noel, quien quedó a cargo de la narración de la historia. Él fue muy receptivo al proyecto y siempre nos apoyó durante todo el proceso. Sin embargo, en razón de una alteración en sus horarios, desde la sesión siguiente no pudimos contar más con su presencia. José Noel, maestro itinerante, debería atender también a otra escuela y coincidía justamente con los días definidos para la realización de los talleres literarios. Así, él no pudo seguir colaborando directamente con el proyecto. Elberth Martínez fue quien asumió, con bastante desenvoltura, la tarea de narrador de la historia a partir del segundo taller.

En esos primeros talleres, se pudo observar que había cierta desconfianza con relación a mi persona por la parte de los niños. Hecho muy comprensible, pues fueron los primeros contactos que tuvimos. Además, la llegada de gente que no pertenezca a la comunidad no es muy corriente. Y cuando

aparece gente de afuera, la mayoría son hombres, ciertamente vinculados al trabajo de las compañías bananeras instaladas en la zona. Raramente mujeres entran en los territorios indígenas, pero también es cierto que cuando aparecen es en el contexto escolar, en especial como maestras de preescolar. Adán Rivera, seguramente por ser cabécar y por su simpatía, desde el inicio tuvo una acogida más tranquila de parte de la comunidad.

Otro aspecto que impactó a los niños en ese primer momento, fue descubrir los materiales llevados para la realización de los talleres. Los alumnos fueron organizados en grupos de cuatro según su edad, para que pudiesen compartir el material. Los niños no conocían el lápiz de cera y en pocas ocasiones había usado la tiza colorida (algún cachito dejado por el maestro en la pizarra). Así, hubo una preferencia, casi natural, al trabajo con un viejo conocido: el lápiz de color.

Cabría llamar atención sobre un tercer aspecto de esos encuentros iniciales, a saber: los primeros dibujos de los niños. Durante su *performance*, José Noel, además de contar la historia, escribió algunas palabras e hizo algunos dibujos en el cuadro. Posteriormente, cuando fuimos a analizar el material producido, nos dimos cuenta que los niños, quienes nunca habían tenido clases de artes antes, se preocuparon en copiar las formas y los contenidos colocados en la pizarra por el maestro. Quizás estuviesen siguiendo el modelo de la escritura con sus letras que deben ser necesariamente iguales. O tal vez estuviesen inseguros sobre lo que realmente debían hacer. De todos modos, el resultado obtenido fue muy estereotipado y poco creativo.

En consecuencia, concluimos que lo mejor sería no colocar nada en la pizarra: ni dibujos ni palabras, menos aún oraciones. Así procedimos en el segundo taller, durante el cual la historia fue contada por Elberth Martínez. No obstante, aun así, obtuvimos de nuevo dibujos estereotipados, pues los integrantes de un mismo grupo se copiaban entre sí. Si uno dibujaba un paisaje con montañas o flores, todos los demás trataban de hacer sus versiones del tema. Mientras tanto, la parte escrita empezaba a ser más diversificada.

La adecuación del proceso

A partir del tercer taller, obtuvimos un cambio considerable en la cualidad de la producción artística, que, en gran medida, puede ser atribuida a la llegada al proyecto de un artista plástico, José Jackson Guadamuz, con una amplia experiencia en *Etapas Básicas de Artes* para niños en la UCR¹². Asimismo, pedimos expresamente a los niños que no copiasen el dibujo de los compañeros. En esta ocasión, fue introducida una actividad de “calentamiento” a la historia. Esa consistía en una tarea distinta de la construcción narrativa de los *Sěrké*, pero siempre vinculada al dibujo y a la creación artística y con la finalidad de que los alumnos pudiesen tener más familiaridad con los materiales, con los compañeros y con el personal del proyecto.

Los talleres cuarto y quinto fueron realmente los mejores. Cuando llegábamos, ya podíamos ver estampada, en las caritas de los niños, la felicidad con la cual nos aguardaban en la otra margen del río. En ese momento, el carro ya no podía cruzar el río, pues había entrado la época lluviosa. Cuando nos veían llegar, los niños mayores brincaban en el agua y cruzaban nadando para ayudarnos a cruzar los materiales y la comida para las actividades. Los menores nos aguardaban en el otro lado. Algunos de ellos no se resistían a un baño de río y se refrescaban mientras nos esperaban. Elberth Martínez, siempre muy atento, nos ayudaba a hacer la travesía. El río La Estrella es muy caudaloso, pero aquellos niños sabían muy bien cómo debían proceder. Al contrario, nosotros necesitábamos asistencia constante, fuera para cruzar el río, fuera para andar en los senderos para llegar a la escuela.

Así, nuestra llegada y partida se volvieron todo un suceso. Los niños empezaron a disfrutar de las actividades. Los talleres ganaron más intensidad, a tal punto que ellos pedían más y más hojas para dibujar y dibujar. Al

¹² La Etapa Básica de Artes de la UCR es un proyecto que procura desenvolver capacidades creativas de niños y jóvenes a partir del desarrollo de actividades artísticas que implican la experimentación diversas técnicas, bajo la supervisión de artistas profesionales de diferentes especialidades.

inicio, cuando empezamos, se contentaban con apenas una hoja, es decir, apenas cumplían la obligación de la tarea.

A lo largo del proceso, todo el equipo fue examinando los materiales producidos y realizando una serie de actividades: 1) la selección de los dibujos de cada episodio, considerando, con especial interés, el criterio estético nativo, la viabilidad de la publicación del material y la pertinencia en relación al texto escrito. 2) La sistematización del material literario en cabécar que conformaría la historia. 3) Una vez finalizada la versión cabécar, se procedió a la realización de la traducción al español y la diagramación de la maqueta.¹³

La sistematización del material literario en cabécar fue la parte más difícil. Quizás la metodología adoptada, en que cada niño escribiese individualmente una parte de la historia, no fue la mejor opción. Tal vez hubiera sido más eficaz otro tipo de dinámica que contase con la participación de todos y junto al maestro escribiésemos en la pizarra los episodios. Sin embargo, inicialmente teníamos como horizonte contribuir también al aprendizaje de la escritura. Razón por la cual consideramos que cada niño podría desarrollar más su técnica al ejercitarse solo. Como resultado, se deseaba una historia de autoría colectiva, escrita a partir del “montaje” de las escenas complementarias provenientes de diversos autores. En ese montaje, contamos con la participación del filólogo Guillermo González, de Freddy Obando, Elberth Martínez y Kevin Morales (también de Tayní, del clan *Shikáō wák*).

En diciembre del 2011, antes del término del año lectivo, se realizó una actividad para presentar a los pequeños autores la maqueta del libro *Sěrke Pákē: Historia de los Niños Huracanes*. Para ese día, llevamos dos libros impresos de modo casero y proyectamos el material con una computadora y proyector. Realizamos actividades de dibujo con la premiación de los mejores. La escogencia de los premiados fue realizada por los propios

¹³ La diagramación y artes finales la trabajamos con Amanda Pacheco Carbonell en varias versiones.

niños participantes, quienes, de manera muy honesta, eligieron los más bonitos.

En el año del 2012, tuvimos la grata sorpresa de encontrar financiamiento para la publicación del libro de la parte de una ONG holandesa, la *International Tree Foundation* (ITF). Por otro lado, el Centro de Investigaciones en Identidad y Cultura Latinoamericanas (CIICLA-UCR) y la Comisión *Síwá Pákkö* (UCR-UNA-UNED-MEP), también nos apoyaron para la realización de una actividad de entrega del libro a los niños y profesores de la escuela.

Consideraciones finales

Hasta el día de hoy Costa Rica no ha logrado desarrollar un sistema educacional que respete los diferentes modos de vida tradicionales y, por otro lado, que incluya la participación de los pueblos indígenas en la definición/construcción de su escuela. Tal y como está implementada, la educación indígena presenta diversos problemas. Las circunstancias han sido poco favorables y no han permitido una apropiación positiva de esa institución de parte de los indígenas. Es decir, una apropiación que permita, por ejemplo, realizar una discusión con las comunidades sobre los conocimientos tradicionales pertinentes a ser enseñados en la escuela de forma que se genere nuevas ganancias simbólicas sobre estos contenidos.

Si bien es cierto que la escuela ha implicado cambios significativos (y algunos casos pérdidas) en el modo de vida tradicional cabécar, hoy no es posible pensar el cotidiano sin esta institución. Aun más, hemos podido observar que los indígenas solicitan constantemente al MEP la apertura de nuevas escuelas en las comunidades que no cuentan con el servicio. La reivindicación por la educación ha dejado de ser secundaria para convertirse en una de las principales demandas indígenas.

Sin duda, la introducción de la escuela y de la escritura entre los cabécares impacta la forma tradicional de transmisión de la memoria social de este pueblo. En dicho contexto, muchos son los desafíos por enfrentar. Algunos fueron apuntados y discutidos acá, como cuáles son los contenidos que

pueden y deben ser trabajados con los niños, cómo integrar a los mayores en esa discusión y en la escuela (si fuera el caso), cómo trabajar en la práctica una narrativa de modo que se vuelva interesante para los niños o cómo integrar dibujos a estas historias.

Ciertamente el horizonte debe ser una verdadera apropiación de la escuela por los indígenas, pero este proceso parece estar lejos de ser concretizado. Así, sigue siendo necesario hacer que la escuela sea más pertinente al contexto indígena. Por lo tanto, la generación de estrategias e iniciativas que contribuyan en ese proceso se muestra oportuna. En ese sentido, proyectos como el de los talleres literarios de la historia *Sérrké Pákké* (Niños Huracanes) tiene mucho a contribuir al presentar alternativas didácticas dentro de la práctica pedagógica. Es necesario recalcar que ese proyecto estuvo circunscrito en un tiempo/espacio muy específico, se limitando a algunos niños de una escuela específica. Con todo, su metodología puede ser utilizada en otros contextos, esto es, usada por otros maestros con otros alumnos, con la misma historia o con otras historias.

La experiencia de los talleres literarios y la publicación del libro *Sérrké Pákké: Historia de los Niños Huracanes* puede ser considerada valiosa por varias razones. Primero, por haber posibilitado a los niños un contacto con la producción artística/clases de artes que nunca antes habían tenido. Así, se les dio la oportunidad de descubrir formas de expresión a través del dibujo y también la utilización de nuevos materiales (como el lápiz de cera). Por otro lado, aportó también a los maestros, quienes pudieron trabajar en la construcción de un método de trabajo que puede ser aplicado a otras narrativas tradicionales y a otros grupos de alumnos, durante el cual el proceso es más relevante que el resultado final. Finalmente, el proceso ha suscitado reflexiones entre los indígenas y con ellos sobre cómo se está dando en la práctica la enseñanza de contenidos tradicionales.

La historia de los *Sérrké* forma parte de un extenso conjunto de narrativas de la tradición oral cabécar. La adaptación realizada por los niños de la escuela Calveri, no tiene la pretensión de volverse la verdadera historia. Tenemos claro que es una versión posible y un tanto incompleta de lo que son las múltiples aventuras de los *Sérrké*. Además, la versión que realizamos en

los talleres, es bien sintética ya que fue escrita y dibujada por niños. Ellos están en el marco inicial de un largo proceso de aprendizaje para llegar a dominar la versión oral de forma satisfactoria. Algunos de ellos podrán llegar a ser destacados contadores de historias en un futuro. Sin embargo, eso dependerá mucho de la dedicación y empeño personal dedicado a esa tarea, sobre todo afuera de la escuela y con los mayores. Al mismo tiempo, estos niños también están dando los primeros pasos en la escritura de su lengua materna, bien como en las artes plásticas necesarias para la confección de los dibujos (Lamounier Ferreira 2012b).

Además de ello, es necesario resaltar la existencia de otros coautores: los narradores de la historia: Elbert Martínez y José Noel, y sus maestros, abuelas y abuelos de quienes aprendieron la historia; José Jackson, el artista que nos ha guiado en los dibujos; los revisores, en especial Freddy Obando, que como un notorio contador de historias, insistía todo el tiempo, en que faltaban muchos detalles; Guillermo González, filólogo con gran conocimiento sobre la lengua cabécar, quien colaboró mucho en sacar errores del montaje de la historia y lograr una escritura con esmero; Adán Rivera, nuestro asistente, que estuvo presente en todos los momentos del trabajo de campo, incluso después de su final, siempre guiándonos con su sonrisa y opinión certera. Habría aún que levantar mi parcela de culpa en esa versión... Así, que no hay dudas que, a pesar de ser una pequeña publicación, esa historia fue escrita por muchas manos.

Un último aspecto debe ser resaltado. Existen otras publicaciones en cabécar, sobre todo contemplando la variedad sureña. El libro *Sérké Páké*: *Historia de los Niños Huracanes* fue la primera en el dialecto del *Tjá́i*, en eso también reside su importancia.¹⁴

Así, con la publicación del libro, a pesar de fijar una versión, no se pretende que la historia se cristalice. Al contrario, la idea es dinamizarla al posibilitar su visualización en el formato libro con sus dibujos y escritos. Esta versión está abierta a críticas y a ser completada siempre que sus lectores acrediten necesario hacerlo. Por todo eso, entendemos que esa obra no es una

¹⁴ En el 2013, apareció una segunda publicación en la variedad de *Tjá́i* (Noel, 2013).

conclusión o palabra final sobre el asunto. Esperamos que sea el punto de partida para que otros alumnos y maestros (y otros lectores) puedan discutirla, completarla, modificarla y, porque no, producir sus propias versiones de la historia de los *Sérké*

Referencias

- Bauman, R., y Briggs, C. L. (2006). Poética e Performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. *ILHA - Revista de Antropologia*, 8(1,2), 185-229. Retrieved from <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/18230/17095>>. Acesso em: 02 out. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/18230>.
- Carneiro da Cunha, M. (2012). Índios no Brasil. História, Direitos e Cidadania. São Paulo: Claro Enigma.
- Constenla Umaña, A. (1996). Poesía tradicional indígena costarricense. San José: Editorial de la Universidad De Costa Rica.
- Fausto, C., Franchetto, B., y Montagnani, T. (2013). Las formas de la memoria: Arte verbal y música entre los kuikuros del Alto Xingú. *Cuadernos Inter.c.a.mbio*, 10(12), 49-75.
- Gallois, D. T. (2006). Expressões gráficas e orais dos índios Wajãpi – Amapá, Brasil. In: *Oralidad: Para El Rescate de La Tradición Oral de América Latina Y El Caribe*, 14, 66-69.
- González Campos, G. (2015). Presentación. In *Historia del clan Kátsúibawák*. Turrialba: Sede del Atlántico, Universidad de Costa Rica.
- González Campos, G., y Obando Martínez, F. (2015). *Historia del clan Kátsúibawák*. Turrialba: Sede del Atlántico, Universidad de Costa Rica.

- Hampaté Bâ, A. (2010). A tradição viva. In J. Ki-Zerbo (Ed.), *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* (pp. 167-212). Brasília: Unesco.
- Hanks, W. F. (1993). The five gourds of memory. In A. Becquelin-Monod y A. Molinié (Eds.), *Mémoire de la tradition* (pp. 319-345). Paris: Publications de la Société d'ethnologie, Nanterre.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC). (2011). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Resultados generales*. San José, C.R.: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Lamounier, A. (2009). La enseñanza del cosmos: la experiencia de los maestros de cultura bribris y cabécares. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 6/7, 31-54.
- Lamounier Ferreira, A. (2012a). Algunas reflexiones sobre la enseñanza del cabécar como lengua materna en las escuelas primarias. *Revista Voces*, 1, 87-101.
- Lamounier Ferreira, A. (2012b). *Sërkë páke. Historia de los Niños Huracanes*. San José, C.R.: Editorama.
- Lamounier Ferreira, A. (2013). ¿En cabécar o español?: bilingüismo y diglosia en Alto Chirripó. *Cuadernos Inter.c.a.mbio Sobre Centroamérica Y El Caribe*, Vol.10, 12, 105-119.
- Noel, J. (2013). *Ditsä Siwa. Historias cabécares de Tayní*. Limón: Ministerio de Cultura y Juventud.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1999). Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. San José.
- Pitarch, P. (1996). *Ch'ulel: una etnografía de las almas tzeltales*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pitarch, P. (2013). *La cara oculta del pliegue. Ensayos de Antropología Indígena*. México, D.F.: Artes de México y del Mundo.
- Rojas Chaves, C. (2002). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. Retrieved November 16, 2008, from www.unesco.or.cr/portal-cultural/lenguas1.pdf
- Severi, C. (1993). La mémoire rituelle: expérience, tradition, historicité. In A. Becquelin-Monod y A. Molinié (Eds.), *Mémoire de la tradition* (pp. 347-364). Paris: Publications de la Société d'ethnologie, Nanterre.
- Severi, C. (1996). *La memoria ritual* (Vol. 10). Quito: Ediciones Abya-Yala. doi:10.1017/S0964028202000034
- Severi, C. (2002). Memory, Reflexivity and Belief. Reflections on the Ritual Use of Language. *Social Anthropology*, 10(01), 23-40. doi:10.1017/S0964028202000034
- Severi, C. (2007). *Le Principe de La Chimère*. Paris: Éditions rue D'Ulm, Musée du Quai Branly.
- Taylor, A. C. (2003). Les masques de la mémoire. Essai sur la fonction des peintures corporelles jivaros. *L'Homme*, 165, 77-128.
- Tinoco, S. L. da S. M. (2006). *Ekolya et Karetajar: maître d'école, maître de l'écriture. L'incorporation de l'écriture et de l'école par les amérindiens wayãpi de l'Amapari (Brésil) et de l'Oyapock (Guyane française)*. École des hautes études en sciences sociales (Paris).
- Vansina, J. (2010). A tradição oral e sua metodologia. In J. Ki-Zerbo (Ed.), *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* (pp. 139-166). Brasília: Unesco.
- Viveiros de Castro, E. (1993). Le marbre et la myrte: de l'inconstance de l'âme sauvage. In A. Becquelin-Monod y A. Molinié (Eds.), *Mémoire*

de la tradition (pp. 365–431). Paris: Publications de la Société d'ethnologie, Nanterre.

Anexo I – Niños participantes del proyecto

Asmabhet Morales Morales (clan *Tjúkwák*), Bernardita López Chaves (clan *Shikáö wák*), Carolina López Chaves (clan *Shikáö wák*), David Ramírez Morales (clan *Shikáö wák*), Fabricio Chaves Morales (clan *Tjúkwák*), Filadelfia Morales Morales (clan *Tékábí wák*), Gerson Chaves Cruz (clan *Má_lá_wák*), Irán Gómez López, (clan *Má_lá_wák*), Iveth Belly López Maroto (clan *Kjóswák*), Jonathan Cruz Fernández (clan *Má_lá_wák*), Joselin Morales Meneses (clan *Mábuluwák*), Kenia Chaves Jiménez (clan *Tjúkwák*), Leni Morales Morales (clan *Má_lá_wák*), Leví Morales Morales (clan *Tékábíwák*), Luis Meneses Morales (clan *Má_lá_wák*), Raquel Morales Jiménez (clan *Kjóswák*), Roberto Morales Morales (clan *Tjúkwák*), Tatiana López Ramírez (clan *Shikáö wák*), Wendy Ruiz Fernández (clan *Kabékwák*), Yeilin López Morales (clan *Shikáö wák*).

Reflexiones sobre la enseñanza de la redacción española en un contexto intercultural: El caso de los colegios del territorio cabécar de Chirripó

Katherine Sánchez Mora¹

Nicolle Velásquez Acuña²

Introducción

Actualmente, existe un amplio consenso en considerar que, en el ámbito de la educación indígena, la enseñanza del español se ha llevado a cabo de una manera ineficiente. La mayoría de los estudios realizados en países hispanoamericanos sobre este tema concluyen que el problema radica en la falta de políticas educativas que implementen de forma efectiva la EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EBI), la cual supone que la enseñanza del español debe darse con las técnicas propias de una segunda lengua.

La educación en comunidades indígenas, en Costa Rica, se encuentra rezagada, sobre todo si se compara con otros países de Hispanoamérica, si bien, en otras naciones la enseñanza se desarrolla en la lengua nativa de cada uno de los grupos indígenas, en Costa Rica la educación tanto en primaria como en secundaria, se imparte en español. Esto provoca un enorme problema en la puesta en práctica de los programas de educación propuestos por el Ministerio de Educación Pública, los cuales no están adaptados a las necesidades reales de la población.

Debido a lo anterior, es necesario crear estrategias metodológicas adaptadas a las diferentes disciplinas de la educación costarricense. Este trabajo surge

¹ Universidad de Costa Rica, catherine.sanchez@ucr.ac.cr

² Universidad de Costa Rica, ncole-e@hotmail.com

de la idea de crear una guía de redacción que incorpore una metodología acorde a la realidad de los estudiantes de quinto de año de las comunidades indígenas de Chirripó. La guía abarca la temática de la redacción en español para que los estudiantes se enfrenten a una prueba de composición y ortografía planteada por el Ministerio de Educación Pública, para optar por el título de Bachiller en Educación Media.

El objetivo de este trabajo es explicar el proceso por medio del cual se elaboró una guía didáctica de redacción en español, para los estudiantes de undécimo año de las comunidades indígenas cabécares del distrito de Chirripó. Dicho proceso se desarrolló en tres pasos, en primer lugar, se llevó a cabo un proceso de diagnóstico de la situación que afrontaban los estudiantes de quinto año de las comunidades indígenas cabécares del distrito de Chirripó, específicamente en el tema de producción textual en español, de manera que al reconocer las condiciones culturales y educativas en las que se desenvolvían se pudiera seleccionar y proponer una estrategia apta para ellos en torno a este tema. En segundo lugar, una vez finalizado el proceso de diagnóstico, se seleccionó una estrategia que adecuara tanto los contenidos como las estrategias de mediación a las necesidades y contexto de los alumnos de quinto año de los liceos rurales ubicados en la zona indígena cabécar del distrito de Chirripó. En tercer lugar, una vez seleccionada la estrategia más acorde se elaboró la guía didáctica de redacción, que está basada en los criterios de evaluación para la Prueba Nacional de Composición y Ortografía.

Según el Convenio de los Derechos de los Niños y las Niñas firmado con la UNICEF en Costa Rica, se establece el derecho de los estudiantes de la población indígena a educarse en su propia lengua, de acuerdo con el artículo núm. 30 de dicho convenio: “[se] consagra el derecho de las minorías lingüísticas y de las personas de origen indígena de educarse en su propia lengua, utilizando su idioma” (Convenio de los Niños y las Niñas citado por Rojas 2002, p. 4).

Con ello se supondría que la educación impartida en las comunidades indígenas del país debe basarse en su propia cultura, por lo tanto, los procesos educativos se deberían llevarse a cabo en su lengua materna,

para efectos del presente trabajo, en cabécar. De tal manera, este trabajo se constituye en una pequeña contribución que pretende ser un aporte para la mejora del contexto educativo indígena. Sobre todo si se considera que la realidad de los procesos educativos en las comunidades indígenas es diferente a la estipulada en el convenio anteriormente citado.

Los estudiantes de dichas zonas se enfrentan con la dificultad lingüística de desarrollar su proceso de aprendizaje en el idioma oficial de la Nación. Esto a pesar de que incluso la Constitución Política de nuestro país, en el artículo 76 menciona que: “El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales” (Constitución Política de Costa Rica, Título VII, Capítulo único).

Por último, el presente artículo pretende contribuir con lo establecido en las *Políticas de la Universidad de Costa Rica para los años 2010-2014*, en las que se establece que la universidad se compromete a “Reconocer el carácter pluriétnico y multicultural de la sociedad costarricense, fomentando el respeto a la diversidad de las tradiciones culturales, modos de vida y patrimonio histórico cultural” (2008, p. 12). Se considera que proyectos como este contribuyen a velar por el cumplimiento de dicha responsabilidad, adquirida por la universidad.

Antecedentes

A pesar de que la educación en comunidades indígenas es un tema que se ha desarrollado ampliamente en nuestro país, y al cual han realizado aportes importantes, existen aún vacíos en algunas áreas específicas. Una de estas áreas que ha quedado olvidada es la ausencia de políticas que les brinden a la población indígena el acceso a la educación en su lengua materna. Debido a lo anterior, la educación en estas zonas se imparte en castellano, lo cual acarrea consecuencias en todas las asignaturas de la educación media.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que la enseñanza del castellano para los estudiantes de las zonas indígenas se convierte, en este contexto, en la base para comprender todas las demás asignaturas, por medio de las cuales se les imparten los conocimientos. La producción textual, que se encuentra inserta en la enseñanza del castellano, resulta, por lo tanto, de igual importancia. Por ello con este trabajo se pretende brindar un aporte a dicho tema. En nuestro país no existen estudios referentes a esta temática; sin embargo, a nivel de Hispanoamérica existen muchas investigaciones que intentan generar un aporte a la problemática de la castellanización en las zonas indígenas. A continuación, se reseñarán algunos de los estudios realizados en los últimos años, en torno a este tema.

En relación con la ausencia de políticas que propicien una educación intercultural adecuada para los habitantes de las comunidades indígenas, Brumm et al. (2004) realizan una propuesta en la cual se demuestra que la “castellanización” en la educación indígena de México en los últimos 25 años no ha cumplido sus promesas de enseñar con eficiencia la lengua nacional. Más adelante, se afirma que en la mayoría de las escuelas, se desarrolla una práctica de transición rápida al español, lo cual contribuye al desplazamiento las lenguas indígenas, sin considerar que se han generado muchos resultados negativos.

Por otro lado, se analizan los principios psicolingüísticos de un currículo bilingüe alternativo, de preservación lingüística y cultural. Este currículo parte de una interdependencia entre primera y segunda lengua, sugiere una alfabetización en la primera lengua, como base para una transferencia de habilidades a la segunda lengua. Por último, el artículo resume los resultados de una investigación, realizada en una escuela en Hidalgo y una en Michoacán, que comprueba la validez de la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua “más fuerte” de los indígenas, ya sea la autóctona o el español.

Por su parte, López y Küper (2004) también realizan una contribución para generar políticas dirigidas a contextos multilingües, plurilingües y multiétnicos. El trabajo realizado intenta situar la educación intercultural bilingüe en el contexto educativo. El libro sigue una metodología que en sus primeras partes intenta contextualizar las regiones y las situaciones

de los indígenas latinoamericanos y en sus últimas páginas realiza una reseña sobre cómo la educación bilingüe intercultural ha contribuido en las zonas antes descritas y señala cuáles son los problemas que aún se deben resolver.

En cuanto a estrategias didácticas y pedagógicas para la enseñanza del castellano en zonas indígenas, también se han realizado diversos estudios que aportan nuevas ideas o propuestas como la de Saras (s.f.), quien en el ámbito de la producción textual por medio de su artículo “Estrategias pedagógicas para desarrollar la capacidad de producción de textos escritos en los alumnos de los PAGPA”, da a conocer un estudio que intenta demostrar la influencia de las estrategias pedagógicas en el desarrollo de la capacidad de producción de textos escritos. Dicho estudio considera al texto escrito como un medio idóneo de comunicación que permite elevar el desarrollo de la actividad cognoscitiva. Para generar los resultados se utilizó un método inductivo-deductivo que posibilitó establecer la relación entre los contenidos lingüísticos y la practica social.

Por otra parte, en el área de estrategias de alfabetización Castillo, Ríos y Salazar (2009) realizan un estudio que tiene como objetivo analizar las estrategias de alfabetización, del castellano en los niños y las niñas wayuu, empleadas por los docentes de Educación Inicial en la Parroquia Idelfonso Vásquez, en el estado de Zulia. Dentro de los resultados principales de la investigación se encuentra que existe interés por la lengua escrita, así como algunas dificultades de comunicación.

La investigación concluye que lo realmente importante es la formulación de políticas de alfabetización acordes con el marco legal de la educación intercultural bilingüe. También se considera fundamental implementar en las aulas estrategias basadas en los principios de una didáctica de segunda lengua. Por último, se plantea que los niños wayuu necesitan aprender primero la lengua materna para que puedan transferir las competencias a una segunda lengua.

Algunos otros aportes son los realizados por Mina (2007) y Viramontes, Morales y Burrola (2011), en los cuales se analiza la influencia que tiene

la primera lengua sobre el aprendizaje de la segunda. Mina desarrolla un estudio acerca de la influencia o interferencia de lenguas que puede existir en hablantes tanto bilingües como monolingües de la región de Mazahua, estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México, en contraste con estudiantes del Distrito Federal.

Para dicho estudio, se trabajó con un instrumento utilizado por Slobin (2004) llamado *Frog stories* (Cuentos de ranas) "(...) el cual consiste en un cuadernillo con 24 dibujos con base en el cual un narrador crea una historia." (p. 4) Por medio de dicha metodología, la investigación arrojó algunos resultados acerca del uso de los conectores, preposiciones, concordancia de género y número encontrados en los "Cuentos de ranas" tanto de los estudiantes bilingües como monolingües expuestos al sustrato o al adstrato del mazahua.

Dicho estudio concluyó que la estructura gramatical se debe incorporar cotidianamente en el núcleo sociocultural de su comunidad, pues indudablemente los recursos gramaticales provistos por la primera lengua influenciarán en el aprendizaje de la segunda.

Viramontes, Morales y Burrola (2011) realizan un estudio cuyo objetivo es "Analizar la situación de los niños migrantes indígenas en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura en una lengua que no es la materna" (p. 3). Para lograr dicho objetivo se tomaron en cuenta los factores involucrados en el proceso de construcción de la lengua escrita, además de las limitaciones y aportaciones de los diferentes contextos, y de este modo generar propuestas aplicables a la población en estudio.

Esta investigación toma en cuenta algunos casos, representados por tres niños de primer grado de una escuela indígena y una niña del mismo nivel, pero de una escuela regular, para contrastar sus aprendizajes. Además de observaciones a clases de español y entrevistas a la población de tarahumaras. Una vez concluido este proceso, se detectó que las dificultades de aprendizaje evidenciadas en los niños tarahumaras eran causadas principalmente por factores sociales y no tanto por los procesos individuales

de los niños; sin embargo, no deja de ser una dificultad aprender en una lengua que no es la materna.

Por último, Báez (2011) realiza un estudio que pretende describir el proceso que se llevó a cabo para crear instituciones de educación superior que adoptaran un enfoque intercultural, lo anterior debido a las necesidades de la población indígena de ingresar a este tipo de educación. Báez describe cuáles son esas nuevas instituciones, cuáles fueron los argumentos que justificaron su aparición. Por otro lado, se discute si realmente constituyen una opción o si son una institución educativa más (con las características que tienen las demás instituciones en el país).

En primera instancia, Báez (2011) desarrolla una crónica del proceso que llevó a la aparición de este tipo de instituciones. En esta sección se destaca que la creación de este tipo de instituciones se generó a raíz de la detección de la necesidad de estrategias educativas específicas para atender a estudiantes originarios de los diferentes pueblos indígenas del país (México) en el ámbito de la educación superior. Con la creación de las universidades interculturales se pretende dar cabida y estimular el desarrollo de las expresiones lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas.

De todos estos estudios, es atinente concluir que la enseñanza de una segunda lengua se ve influenciada por el aprendizaje de la primera, ya que es imprescindible el manejo correcto de la primera lengua para que existan bases que faciliten la adquisición de una segunda lengua. Por otro lado, en algunos casos por la falta de políticas y en otros por la falta de aplicación de estas, se ve afectada la educación en zonas indígenas. Lo anterior es de suma importancia, sobre todo si consideramos que en algunos países sí existen políticas adecuadas para la enseñanza en zonas indígenas que si se cumplieran alcanzarían un ideal.

Contextualización

La presente investigación surge ante una necesidad que resulta evidente cuando se tiene un acercamiento al ámbito educacional de la comunidad indígena cabécar del distrito de Chirripó. Dicho contacto produce una motivación hacia cualquier tipo de mejora que se pueda implementar en este contexto. Si bien, lo más recomendable sería realizar una reestructuración en todos los niveles y asignaturas de la educación en esta zona, este trabajo busca brindar un acercamiento a ese ideal, en especial si se considera que, en la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa, cercana a la población en estudio, se imparte la carrera Enseñanza del Castellano y la Literatura. Por lo tanto, con este estudio se abre la puerta para que quienes se forman en esta área puedan trabajar con proyectos de este tipo.

Para explicar un poco el contexto de la población en estudio se deben tener en cuenta los siguientes datos. En Costa Rica existen ocho grupos indígenas: cabécares, bribris, ngäbes, térrabas, borucas, malecus y chorotegas, los cuales se ubican en veinticuatro territorios y hablan cinco lenguas indígenas. Los indígenas cabécares habitan en su mayoría los territorios de Chirripó, tanto en Valle Pacuare como la Reserva de Talamanca, mientras que otro pequeño porcentaje, en Buenos Aires de Puntarenas. Debido al aislamiento de los territorios en que ellos habitan, se favorece la conservación de su cultura y su lengua.

El cabécar se divide en tres dialectos y es la lengua indígena que se conserva de mejor manera en Costa Rica, además de ser la que cuenta con mayor número de hablantes. Los cabécares son el segundo grupo indígena más grande de Costa Rica, después de los bribris. Según el CENSO poblacional 2011, actualmente la población indígena cabécar cuenta con 16 985 habitantes, de los cuales 13 993 viven en alguno de los territorios indígenas y 11 133 se declaran hablantes del cabécar.

Según Borge y Esquivel (2011), citado por González y Obando (2012), en el distrito de Chirripó, se cuenta actualmente con un total de setenta y cuatro escuelas de primaria, de las cuales, se observó un incremento en los últimos trece años. Por su parte, la educación secundaria ha sido víctima

de un rezago puesto que en la región mencionada se cuenta solamente con cuatro liceos rurales.

La población en estudio corresponde a estudiantes de quinto año del Liceo Rural Fila Carbón II, Chirripó. El grupo estaba integrado por diez alumnos, de los cuales cinco eran mujeres y cinco, hombres. El rango de edades de los jóvenes sobrepasaba, en su mayoría, la edad promedio de un estudiante de quinto año de colegio (17 años). La lengua materna de la población en estudio es el cabécar y sus conocimientos acerca del español son deficientes. Esto se debe a que en los hogares se habla en cabécar y al entrar en el sistema educativo se les impone el español de una manera abrupta. Con abrupto nos referimos a que tengan el primer contacto con el español en la escuela primaria, sino también a que se les enseña como a un hispanohablante, cuando debería ser impartido como una segunda lengua (L2).

El colegio se ubica en Alto Quetzal, distrito Chirripó de Turrialba, aproximadamente a treinta y ocho kilómetros del centro poblacional. Se debe destacar que esta comunidad se encuentra en la periferia del distrito, por lo cual, el acceso a ella es favorable. La institución se sitúa en el centro de la comunidad; sin embargo, no todos los estudiantes viven cerca de este sitio, algunos deben trasladarse caminando y duran hasta una hora y media para llegar al colegio. Sin embargo, es destacable que el autobús extendió su servicio desde hace unos meses hasta dicha comunidad. La trayectoria actual es desde el centro de la comunidad de Turrialba hasta Alto Quetzal. Por otra parte, es necesario tener en cuenta que estos estudiantes tienen otras obligaciones aparte de su rol como alumnos, por ejemplo, el cuidado de sus hijos, trabajo en el campo y las obligaciones del hogar.

Se vuelve aún más importante considerar la realidad cultural en la que se desenvuelve esta población, pues no podemos homogenizarla culturalmente con el resto del país, si bien han adoptado algunos aspectos culturales y sociales aún se encuentran muy arraigados a las costumbres y tradiciones de su cultura. Por lo tanto, este contexto nos indica que con las características de esta población, estrategias y metodologías empleadas en cualquier zona del país, no serán eficaces en esta región.

La producción textual en español entre los cabécares

El hecho de aprender en una lengua que no es la materna afecta los procesos de enseñanza–aprendizaje, no solamente en el aspecto lingüístico, sino también en otros factores culturales que están distantes de la realidad en la que se desenvuelven los estudiantes. Cuando los procesos de enseñanza–aprendizaje se realizan en estos términos, en una lengua que no es la materna, se suelen utilizar estrategias inadecuadas.

Ya que para el Estado no es viable aplicar al cien por ciento las legislaciones en torno a la educación indígena en su lengua materna, sería favorable aplicar adecuaciones en los procesos de enseñanza–aprendizaje y de esta manera facilitarlos para los estudiantes de zonas indígenas. Al respecto, Rojas señala que la “discriminación puede ser exigirle a un miembro de una minoría lingüística y étnica que realice sus exámenes en idioma español y más aún, es el negarle el derecho a educarse y conocer su propia lengua” (argumentos de la Sala Constitucional citados por Rojas 2002, p. 4).

Debido a que lo anterior no es tomado en cuenta en su totalidad por parte de los entes encargados de la educación en el país, se pretende por medio de este trabajo colaborar con la adecuación de las técnicas de enseñanza para la producción textual en el idioma español, dirigidas específicamente a estudiantes de quinto año de la comunidad indígena cabécar del distrito de Chirripó.

Lo anterior se considera un beneficio para la comunidad en la medida en que se toman en cuenta las posibilidades de un grupo social para incluirlas en su ámbito educativo. Por otra parte, se espera que el presente trabajo sirva como un primer paso para el fortalecimiento de las propuestas metodológicas en torno a este tema, de manera que se pueda llenar ese gran vacío metodológico en las aulas.

Como se mencionó anteriormente, el proceso de diagnóstico se realizó durante el año 2011 por medio de diferentes instrumentos, los cuales se seleccionaron de manera que permitieran no solo diagnosticar, sino generar resultados simultáneamente, para que se lograra reconocer, al finalizar el

proceso, si estos eran o no eficaces. Es decir, la selección de instrumentos no se dio de manera previa al proceso de diagnóstico, sino que se generó poco a poco, durante el transcurso de este. Lo anterior, debido a que durante el desarrollo de las lecciones se arrojaban resultados que requerían de la flexibilidad del planeamiento propuesto para su posterior transformación, a partir de las adecuaciones necesarias.

En cuanto a las características de la producción escrita en español de los estudiantes de las comunidades indígenas, a partir del diagnóstico, se puede afirmar que la dificultad fundamental radica en las diferencias lingüísticas que existen entre el cabécar y el español. Es decir, las diferencias entre ambas lenguas, así como los malos cimientos que arrastran los estudiantes en la escritura del español, las cuales crean un gran problema, sobre todo por las relaciones o correspondencias que elaboran los estudiantes cuando comparan su lengua materna con el español. Para ejemplificar la afirmación anterior podemos mencionar algunas de las diferencias lingüísticas más sobresalientes y que generan mayor dificultad en los estudiantes al escribir en español:

1. El uso de los artículos, los cuales no existen en la lengua nativa. Esto dificulta su uso en el español, causando en ocasiones incongruencias tanto en número como en género con el sustantivo. Por ejemplo, se registran casos como “La colegio”, “los amigo”, “las montaña”, “las persona”, “una puente”.
2. Aspectos tan básicos como la conjugación verbal se dificultan a la hora de la producción textual interfiriendo así con elementos más complejos. Esto es debido a que el cabécar es una lengua que cuenta con un sistema verbal aspectual mientras que el español posee uno temporal. Por lo tanto, a los estudiantes se les dificulta la conjugación verbal, incluso en los tres tiempos verbales básicos. Hay varios ejemplos de ello: “las persona que sufre” las personas que sufren, “es bueno que ellos proibe” es bueno que ellos prohíban, “cuando empecé a estudiar todavía soy un niño” cuando empecé a estudiar todavía era un niño, “En ese tiempo, yo no tengo nada con que llevar el

cuaderno” En ese tiempo yo no tenía nada en donde llevar el cuaderno, “Algunos siembra” algunos siembran, “los señores antes que vivían aquí dijo que” los señores que antes vivían aquí decían que. Un ejemplo más concreto de este aspecto se observó durante las lecciones, cuando se les indicaba a los estudiantes completar un cuadro, que pretendía que conjugaran varios verbos en pasado, presente y futuro, en todas las personas.

3. Otra diferencia importante entre el cabécar y el español es que la primera de estas lenguas no posee género gramatical, mientras que la segunda sí, lo cual provocaba constantemente errores en la concordancia, tanto de artículo y sustantivo como de sustantivo y adjetivo. Por ejemplo, se dieron casos como “Mi comunidad es pequeño”, “no tienen bonito montaña” o “los nacientes pequeñas”.
4. Similar al aspecto anterior, es el hecho de que en cabécar el plural se utiliza exclusivamente para referirse a personas. La marca de plural en cabécar es un sufijo que se emplea solamente en una palabra de la frase nominal, normalmente solo al final de esta. Esto difiere del español en el que la marca de plural debe acompañar a todas las palabras de la frase. Lo anterior, provoca que a la hora de redactar en español los estudiantes escriban oraciones como: “Los carro bonito” (en el ejemplo anterior se observa que la marca de plural se encuentra solamente en el artículo, lo que corresponde con la regla de su lengua vernácula), “muchas molestia”, “las mujeres embarazada”, “había 2 casa bonita”, “La comunidad de Quetzal es muy lindo” “2 pulperia”, “hay árboles inmenso con ojos de los planta” [género y número], “En otras palabra”, “algunas persona lo odía”.

A todo lo anterior se une el aspecto social y cultural en el que están inmersos los estudiantes indígenas cabécares de Chirripó, el cual les dificulta el manejo de ciertos temas propios del examen aplicado por el Ministerio

de Educación Pública. Estos temas giran en torno a noticias de la realidad nacional, situación política del país, problemáticas ambientales, sociales, entre otros, para los que se requiere un conocimiento de la situación del país en general. Para adquirir este conocimiento y tener un manejo del tema los estudiantes deben tener acceso a fuentes de información, las cuales son limitadas para la población indígena cabécar.

La forma de enseñar las diferentes asignaturas, en comunidades indígenas no es la mejor ni la más adecuada, por el hecho de que no hay personal capacitado. Lo anterior, porque según el Artículo 25, inciso a, de la Reforma del Subsistema de Educación Indígena,

“Se debe garantizar que el personal docente que se nombre en los servicios educativos del tercer ciclo de la educación general básica, la educación diversificada, técnica, de adultos y abierta en territorios indígenas, esté integrado preponderantemente por indígenas de la propia cultura, aunque provengan de otros territorios, siempre que cumplan con los requisitos de ser hablantes acreditados del idioma materno del territorio. Entre los oferentes prevalecerán quienes demuestren mayores calificaciones académicas o, en condiciones de igualdad, mayor experiencia en tiempo laborado.” (capítulo V, sección I, artículo 25, inciso a, pág. 12).

Es decir, por reglamento, las personas indígenas tienen mayores posibilidades de ingresar al sistema de educación como educadores en zonas indígenas que las personas no indígenas. Incluso, el Ministerio de Educación Pública está en la obligación de brindarles el espacio para que terminen sus estudios universitarios, esto según el Artículo 24 de la misma reforma:

“Los docentes indígenas nombrados por su condición étnica, cultural y lingüística que no hayan concluido sus estudios universitarios, deberán presentar un plan de estudios ante la Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanos del MEP, que otorgará un plazo razonable para la conclusión de los estudios, el cual puede ser prorrogado de manera justificada.” (capítulo V sección I, artículo 24, inciso c, pág. 11).

Lo anterior produce una baja en la calidad de la educación en estas localidades, debido a que el personal docente, en muchos casos, no cuenta con la preparación necesaria para desarrollar adecuadamente el proceso de enseñanza–aprendizaje. La falta de metodologías adaptadas a los estudiantes de zonas indígenas es producto, a su vez, de la situación descrita. Esta deficiencia metodológica no es solamente responsabilidad de los profesores, sino que tiene sus raíces en los programas propuestos por el Ministerio de Educación Pública, ya que no cuentan con las adecuaciones necesarias para este tipo de población.

Al llevar a cabo el proceso de diagnóstico, se encontraron algunas limitantes a las cuales se les tuvo que hacer frente de diferentes maneras, ya que en ocasiones resultaban ser un obstáculo para ambas partes, tanto para los estudiantes como para las investigadoras. Algunos de los aspectos más sobresalientes que se debieron enfrentar fueron los siguientes:

1. El acceso: la comunidad de Alto Quetzal, lugar donde se encuentra el Liceo Rural Fila Carbón II, queda a aproximadamente dos horas del centro de Turrialba en automóvil, esto considerando condiciones climáticas idóneas. Además, la mayoría de estudiantes deben trasladarse caminando desde sus casas hasta la institución, en ocasiones durante dos horas.
2. Falta de materiales y recursos: en este aspecto lo que hay que considerar es que el colegio tiene pocos años de estar en funcionamiento, por lo tanto, cuenta con escasos recursos, lo cual limita las posibilidades de crear actividades de mediación diversas.
3. Las deficiencias en el sistema educativo se evidencian desde primaria, por lo tanto, en educación secundaria y diversificada, el desfase con respecto al resto de la población estudiantil del país, es notorio. De ahí que los estudiantes de comunidades indígenas no cuentan con bases firmes, en este caso, en la asignatura del español, lo cual dificulta un desarrollo adecuado en el tema de producción textual en el nivel de

quinto año de secundaria. Es decir, que no se puede enseñar en un solo año lo que se debió haber desarrollado como un proceso desde la primaria.

4. En cuanto a las indicaciones y explicaciones, se convirtió en un reto reconocer y luego aplicar la técnica que permitiera generarlas de la manera más clara para los estudiantes. Por ejemplo, por medio del diagnóstico se comprobó que en la redacción de instrucciones es más conveniente que la indicación sea breve y concisa, esto porque al alargarlas, se genera mucha confusión.

De la fase diagnóstica se concluyó que era necesario diseñar una estrategia que incorporara tanto teoría como práctica incluyendo temas muy básicos que se desarrollaran consecutivamente hasta llegar a la producción textual. Además de que la guía debía adaptarse a la realidad educativa de los estudiantes para que fuera de real utilidad.

Descripción de la estrategia didáctica propuesta

Según Cassany (1990, citado por Iglesias 2004: p.2), el presente trabajo se inscribe dentro del enfoque procesual mediante el cual “el aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos.”. ya que este tipo de enfoque se basa en enseñar los procesos cognitivos que permiten generar ideas para emprender el trabajo de la redacción, generar objetivos antes de escribir, organizar las ideas, escribir borradores y esquemas.

La guía didáctica propuesta buscó que los estudiantes llevaran a cabo un proceso en el cual se incorporaban conocimientos que les facilitaran la producción textual partiendo de las necesidades específicas evidenciadas por la población en estudio, las cuales eran de un nivel bastante inferior al cursado por los discentes (en algunos casos de la escuela primaria). En la guía se abarcan temas desde la división silábica hasta la redacción de un texto. Es decir, fue necesario iniciar desde un nivel muy básico donde,

en algunos casos, los estudiantes partían desde cero y poco a poco se les brindaban las herramientas que enriquecieron su escritura, en primera instancia a partir de oraciones, luego con párrafos hasta que posteriormente se llegara a redacciones de al menos una página. Algunos de los contenidos evaluados por el Ministerio de Educación Pública en la Prueba Nacional de Composición y Ortografía no fueron contemplados en la guía debido al nivel de abstracción que exigían para los estudiantes; un ejemplo de esto es el contenido relacionado con el uso correcto del gerundio en español.

Como primer paso para realizar la guía didáctica de redacción dirigida a estudiantes de liceos rurales ubicados en comunidades indígenas, se tomaron en cuenta tanto las implicaciones teóricas en materia de redacción, como las necesidades específicas de dicha población. Es decir, si bien para la realización de la guía se tomó en cuenta la teoría que necesitaban los estudiantes a la hora de redactar, se convirtió en el área de mayor importancia la contextualización de esta teoría en la realidad de los alumnos. Por lo tanto, la verdadera importancia radicó en la selección y adaptación de los contenidos, estipulados por el Ministerio de Educación Pública, que se emplean en los criterios de calificación de la Prueba Nacional de Composición y Ortografía para optar por el grado de Bachiller en Educación Media.

A partir de la detección de las necesidades específicas de la población en estudio se eligieron los contenidos que, se considera, tienen mayor preponderancia en la producción de redacciones. Por otro lado, se intentó adaptar los contenidos a la realidad de los alumnos, de modo que fueran sencillos de integrar a su entorno social y así se pudieran aplicar con claridad en la composición escrita. A continuación, se enlistarán los contenidos seleccionados para la elaboración de la guía, a partir no solamente del diagnóstico realizado; sino también, en los aspectos básicos del libro titulado *La cocina de la escritura* del escritor Daniel Cassany. En este texto el autor, de una forma muy casual, realiza una exposición en torno a la composición escrita y marca algunas pautas importantes por tomar en cuenta a la hora de escribir, tales como 1) división silábica, 2) la acentuación, 3) la tilde diacrítica, 4) usos correctos de la mayúscula, 5) las categorías gramaticales, 6) la puntuación, los tipos de párrafos,

7) la estructura del párrafo, 8) los conectores pragmáticos y 10) las lluvias de ideas. Por otro lado, para la confección de la guía didáctica de redacción se tomaron en cuenta autores como Arley (2010), Cassany (2006, 2011a, 2011b), Muller (2004) y Ortega (2003).

A partir de esta selección de autores y temas, tratados de una manera más simple, se elaboró una guía didáctica de redacción compuesta por diez capítulos, los cuales corresponden cada uno a un tema de los antes mencionados. En los capítulos, se incluye tanto la teoría, resumida en pequeñas cápsulas informativas, como ejemplos y práctica para cada uno de los temas. Cada uno de los capítulos está dividido en ejercicios, los cuales intentan que el estudiante adquiera un conocimiento que deberá ser utilizado en los ejercicios posteriores, de manera que se torne acumulativo y en los últimos ejercicios que corresponden a la elaboración de redacciones, los estudiantes logren aplicar todos los conocimientos adquiridos en el desarrollo de la guía.

La guía se aplicó en el periodo de febrero a julio del año 2013 en un grupo de quinto año del Liceo Rural Fila Carbón II, lugar donde también se llevó a cabo el diagnóstico. Este periodo comprende desde la entrada de clases, en febrero, hasta la aplicación de la Prueba de Redacción y Ortografía del Ministerio de Educación Pública, realizada el pasado 30 de julio. Sin embargo, por motivos de transporte no se logró validar la guía de manera semanal, como hubiese sido lo ideal, lo cual produjo que en ocasiones se tuvieran que abarcar dos contenidos en un solo día sin permitir el refuerzo de ellos.

Otro de los inconvenientes que surgieron en la aplicación de la guía didáctica fue la poca claridad de las instrucciones para los estudiantes, pues en muchas ocasiones se tuvo que recurrir al replanteamiento de estas, sobre todo en los casos de las que eran extensas. Los estudiantes trabajaron la guía de manera individual, y nuestro papel como investigadores se limitó a la observación y aclaración de dudas.

Valoración y resultados de la aplicación de la propuesta

Una vez concluido el proceso de validación, y por lo tanto completada la guía didáctica de redacción, se logró que los estudiantes mejoraran en su proceso de producción textual en diversos aspectos, tales como la concordancia entre sustantivo- artículo y sujeto-verbo, el uso de signos de puntuación, el uso de la tilde, uso de conectores pragmáticos para enlazar las ideas, e incluso extender los párrafos para completar una misma idea.

Por otra parte, los estudiantes comenzaron a emplear la técnica de lluvia de ideas como método útil a la hora de realizar la redacción. En el mes de noviembre del mismo año, el Ministerio de Educación Pública devolvió las pruebas de redacción y ortografía corregidas y estas evidenciaron resultados bastantes satisfactorios para los estudiantes, en el sentido de que las calificaciones obtenidas superaron en buena medida sus expectativas en relación con los resultados obtenidos por los discentes de este mismo colegio en años anteriores.

Como conclusión, se puede mencionar que es recomendable crear estrategias metodológicas que partan del contexto en el que se ubican los indígenas cabécares de Chirripó, ya que las políticas educativas de Costa Rica en torno a esta población no se cumplen en su totalidad. Se debe considerar que el contexto tiene muchas particularidades como para lograr hacer exitosa una metodología foránea. Por otro lado, la adaptación metodológica propuesta en la guía mejoró sustancialmente los resultados de la Prueba Nacional de Composición y Ortografía de la población en estudio en relación con las generaciones anteriores de la institución educativa en cuestión.

Por tanto, es posible afirmar que la aplicación de una metodología contextualizada, donde se incorpore la enseñanza del español como segunda lengua así como los supuestos del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, mejoraría sustancialmente el aprendizaje de los estudiantes indígenas cabécares de Chirripó así como su apropiación del español como segunda lengua.

De ahí la importancia de continuar desarrollando investigaciones en torno a este tema que apoyen futuras propuestas didácticas para mejorar la educación y la enseñanza de del español en el contexto indígena cabécar de Chirripó. Por otro lado, estas propuestas metodológicas podrían volverse útiles como punto de partida para la enseñanza del español entre los diferentes grupos indígenas de Costa Rica.

Referencias

- Arley, M. (2010). *El arte de escribir*. Heredia, Costa Rica: Editorial Universidad Nacional.
- Báez, G. (2011). *La educación intercultural y la enseñanza del español como lengua Extranjera*. México: Universidad Intercultural del Estado de Puebla.
- Brumm, M., Carrillo, A., Hamel, R., Loncón, E., Nieto, R., Silva, E. (2004). "¿Qué hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona. Editorial Paidós. Primera edición.
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir*. Barcelona. Editorial Paidós. Primera edición.
- Cassany, D. (2011). *La cocina de la escritura*. Barcelona. Editorial Anagrama. Decimonovena edición.
- Castillo, I.; Ríos, M. J. y Salazar, L. (2009). *Estrategias de alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayuu del Estado Zulia*. Maracaibo: Universidad de Zulia.
- Departamento de Educación Intercultural del Ministerio de Educación Pública (2013). *Reforma del subsistema de Educación indígena*.

La Gaceta No. 135. Lunes 15 de julio de 2013. Extraído desde: <http://www.gaceta.go.cr/gaceta/?date=15/07/2013>.

Godenzzi, J. *El castellano en poblaciones indígenas: Contextos sociolingüísticos y criterios para la enseñanza*, en Jung & López. (2003). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid, España. Ediciones Morata.

González, G. & Obando, F. (2012). *Fonología y ortografía del cabécar. Apuntes dirigidos a maestros de lengua y cultura*. Texto inédito. Turrialba: Costa Rica.

Gudiño, P. (1981). *Elaboración de texto guía para las escuelas indígenas de Talamanca (Atlántico)*. Trabajo final de graduación. Universidad de Costa Rica: Facultad de Letras.

Iglesias, G. (2004). *Enfoques didácticos de enseñanza de la redacción y composición*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Departamento de Castellano. Extraído desde: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/170/152.doc>.

López & Kuper. (2004). *La educación intercultural bilingüe en América Latina*. Bolivia: Editorial Pinseib.

López, L. ¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina? en Jung & López. (2003). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid, España. Ediciones Morata.

Muestra de estudiantes. (2011). *Redacciones realizadas en clase*. Liceo Fila Carbón II.

Muller, M. (2004). *Curso básico de redacción*. San José, Costa Rica. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Ortega, W. (2003). *Ortografía programada*. México. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana.

Rojas, C. 2002. "La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica." *Revista Electrónica Educare* 3: 177-86. Extraído desde: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/997>.

Sánchez, B. (1972). *Lenguaje escrito. Diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.

Universidad de Costa Rica. (2008). *Políticas de la Universidad de Costa Rica para los años 2010-2014*. Consejo Universitario. Extraído desde: http://cu.ucr.ac.cr/normativ/politicas_institucionales_2010-2014.

Carballo, J. (s.f.) *Los grupos indígenas costarricenses*. Universidad Nacional. Costa Rica. Extraído desde: http://www.una.ac.cr/bibliotecologia/grupos_etnicos/documentospdf/indigenasdecr.pdf

