

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
Programa de Educación y Cultura**

Informe final del Proyecto de Investigación

Una mirada a la educación de la comunidad cabécar de Chirripó, desde la perspectiva de diferentes actores sociales.

Responsables:
Camacho Brown, Lolita
Watson Soto, Hannia

Agosto, 2011

TABLA DE CONTENIDO

Contenido	Nº Pág.
Capítulo I Introducción.....	2
-Información general del proyecto	3
-Antecedentes y justificación del proceso investigativo	3
-Objetivos y metas	7
Capítulo II Referente teórico.....	9
-Generalidades del sistema educativo costarricense	10
-La educación en los territorios indígenas de Chirripó	11
-Grupo indígena Cabécar	15
-Orígenes de los Cabécares de Chirripó	16
-Actividades Productivas	18
-Lengua/idioma	19
-Cultura	20
-Estructura social	20
-Medios de transporte	21
-Patrón de asentamiento	21
-Servicios	23
-Organización	23
-Poblaciones más importantes	24
-La educación oficial en los Territorios Indígenas de Chirripó	26
Capítulo III Marco Metodológico.....	26
-Metodología	27
-Tipo de investigación	27
-Sujetos y fuentes de información	30
-Procedimiento para la recolección y análisis de la información	31
Capítulo IV Análisis y resultados.....	38
-La educación tradicional en la comunidad Cabécar	39
-La educación formal en la comunidad Cabécar	46
Capítulo V Conclusiones, recomendaciones y limitaciones.....	62
-Cumplimiento de objetivos	63
-Conclusiones	65
-Recomendaciones	68
-Limitaciones	69
Capítulo VI Impacto y beneficios	71
-Impacto	72
-Beneficios	73
Capítulo VII Propuesta de lineamientos metodológicos	74
-Mirando nuestra educación	75
Referencias.....	86
Anexos.....	91
-Anexo N° 1: Guía de entrevista	92
-Anexo N° 2: Guía de entrevista a personas expertas en la temática de educación indígena Cabecar	95
-Anexo N°3: Guía de visita "Aproximación a la escuela indígena Duchí"	96
- Anexo N°4: Sistematización de información básica de entrevistas a personas nativas	102
-Anexo N°5: Sistematización de información básica de entrevistas a	119

	Contenido	Nº Pág.
personas expertas		
-Anexo N°6: Sistematización de observación de escuelas Cabécares.		126
-Anexo N°7: Material Grupo Discusión		130
-Anexo N°8: Artículo presentado a Revista InterSedes		150

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

I. Información General del Proyecto

Nombre:

Una mirada a la educación de la comunidad cabécar de Chirripó, desde la perspectiva de diferentes actores sociales.

Generalidades:

- Proyecto: N° 724-A9-316
- Unidad base: Instituto de Investigación en Educación (INIE).
- Programa de Educación y Cultura
- Vigencia del Proyecto: del 22 de abril del 2009 al 21 de abril del 2011
- Equipo Investigador: Hannia Watson Soto
Lolita Camacho Brown

II. Antecedentes y justificación del proceso investigativo

2.1 Antecedentes del proceso investigativo

El quehacer académico de la Universidad de Costa Rica se proyecta a la comunidad nacional mediante el desarrollo de sus labores sustantivas: docencia, investigación y acción social. Para generar acciones pertinentes en estas áreas debe responder a las necesidades del país y específicamente a las de las regiones en las cuales tiene presencia directa mediante las Sedes y Recintos, ubicadas en diferentes cantones del país.

La Universidad de Costa Rica establece en el Estatuto Orgánico como una de sus funciones “Estudiar los problemas de la comunidad y participar en proyectos tendientes al pleno desarrollo de los recursos humanos, en función de un plan integral destinado a formar un régimen social justo, que elimine las causas que producen la ignorancia y la miseria, así como a evitar la indebida explotación de los recursos del país”. (UCR, p.9)

Esta función debe cumplirse en todas las Sedes de la Universidad de Costa Rica. Una de estas es la Sede del Atlántico la cual tiene presencia en los cantones de Turrialba, Guápiles y Paraíso mediante sus tres recintos. El recinto de Turrialba se ubica en el cantón del mismo nombre que comprende el Distrito de Chirripó, el cual según MIDEPLAN (2007. p.42) "...es el que enfrenta el valor más bajo dentro del Índice Desarrollo Social" del país... y constituye una zona de concentración de población indígena", lo anterior representa un reto para la Universidad de Costa Rica de generar procesos reflexivos y propuestas, sobre las demandas de un grupo social, en este caso la comunidad Cabécar de Chirripó que reclama presencia y acciones inmediatas y efectivas ante los problemas que la aquejan, para promover respuestas que coadyuven al desarrollo de forma tal que puedan encontrar respuestas a sus necesidades, que les conduzcan a superar la condición de rezago social en que se encuentra inmersa.

La población Cabécar es un grupo indígena costarricense, que habita el territorio ubicado en diferentes puntos de la Cordillera de Talamanca. El territorio está dividido en dos secciones una en la provincia de Limón y otra en la de Cartago, específicamente en el Cantón de Turrialba, Distrito de Chirripó, esta última ubicada en el área de influencia de la Sede del Atlántico.

La educación siendo uno de los componentes principales del desarrollo social, es importante que la Universidad aporte a esta comunidad con rezago social oportunidades de generar procesos educativos de calidad, no debe de olvidarse lo señalado por Delors (1999) citado por González (2007, p. 33) quien manifiesta que "la educación constituye una de las armas más poderosas de que disponemos para forjar el futuro". Lo anterior, se complementa con lo planteado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2001) cuando apunta que la educación contribuye al desarrollo de las potencialidades de las personas, forma a las personas. Además, es un factor que influye en la reducción de la pobreza y la exclusión social, así como en la construcción de sociedades más democráticas, tolerantes, estables y pacíficas.

Considerando el principio de regionalización del quehacer universitario, es importante que desde las diferentes sedes se propicien acciones que promuevan el desarrollo local. Bolaños hablando de la participación universitaria en el ámbito educativo señala “La Universidad de Costa Rica debe apoyar los esfuerzos que en materia educativa realiza el Ministerio de Educación, los educadores, estudiantes y padres de familia para mejorar la calidad de la educación pública en la región”. (2006, p.2)

Con respecto a la participación de la Universidad en procesos de desarrollo de la comunidad indígena Cabécar, a partir del año 2004, en la Sede del Atlántico se inicia un proceso reflexivo que ha permitido definir en compañía de representantes de este grupo humano y de organizaciones e instituciones estatales con presencia en territorios indígenas, una serie de acciones para convertir a la educación en un verdadero motor del desarrollo regional y permitir a la población Cabécar la participación activa en la construcción de nuevas oportunidades de desarrollo. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados todavía falta mucho por hacer, pues como lo plantean Watson, Bolaños y Brenes (2006, p.53):

... es una realidad que en el Territorio Cabécar, la educación no ha jugado ese papel por razones diversas, que han servido de excusa pero que son ampliamente cuestionables desde los derechos culturales de los pueblos originarios: lo remoto y lo extenso de su territorio, el reducido tamaño de su población, el monolingüismo o desconocimiento del español, la ausencia de vías de comunicación y servicios públicos básicos entre otros aspectos.

Los mismos autores (2006, p. 62) apuntan como uno de los retos y desafíos de la escuela en los territorios indígenas de Chirripó:

Garantizar procesos educativos que respondan al derecho a la educación desde la equidad, la calidad y la inclusión social, de manera que las personas puedan alcanzar un desarrollo humano integral en medio de las contradicciones y tensiones que se generan entre lo local y lo global, en las esferas de lo económico, lo político, lo cultural y lo social.

En el caso de las instituciones educativas del distrito de Chirripó al constituir una zona de población indígena Cabécar, es importante que los procesos educativos no solo sean de calidad sino también con pertinencia cultural de forma tal que se rescate en un mundo globalizado, la realidad histórica-cultural de los estudiantes y las estudiantes, promoviendo la construcción de aprendizajes significativos, en un ambiente respetuoso de la diversidad y vinculado al contexto en que se desarrolla el proceso educativo, respondiendo de esa forma a las necesidades de la población estudiantil y de la comunidad donde se encuentran inmersos, puesto que como lo expresan Watson et al (2006, p.53):

... en dos años de trabajo compartido con la comunidad Cabécar, se ha encontrado que existen consideraciones de carácter estructural, que explican el rezago educativo en el territorio y que tienen que ver con los modelos que el Estado ha implementado en las regiones rurales llamadas “remotas” y su concepción de escuela, completamente desadaptada de la visión de mundo de los diferentes grupos étnicos y comunidades rurales.

Al tomar en cuenta lo anterior, es necesario para poder concebir procesos educativos de calidad y con pertinencia cultural en el distrito de Chirripó, como tarea primordial e ineludible la identificación del concepto de educación y de escuela que tienen las personas de la comunidad Cabécar, puesto que como señala Watson (2006.p.12)

...la educación de la etnia Cabécar debe concebirse como un acto de entendimiento y de elaboración conjunta, donde los interlocutores puedan dialogar sobre el modelo de sociedad, de persona y de escuela que desean, con la intención de construir un proyecto educativo común, partiendo de un cuestionamiento y una reflexión constante de los hechos sociales, con el propósito de que las personas elaboren sus propios significados y construyan colectivamente la realidad.

Es importante considerar que la primera escuela en el territorio cabécar se crea en la década de los años ochenta, lo que supone la negación hasta este momento, del derecho constitucional a la educación pública, por parte del estado a

este grupo de la población costarricense. Este tardío desarrollo de la educación en la región, aunado al difícil acceso de las comunidades a los centros educativos hace que se conciba a la escuela como una institución ajena a su cultura. Asimismo la ausencia de personas nativas calificadas para el ejercicio docente, son factores que inciden en el estado actual de los procesos educativos que se desarrollan en estas escuelas. (Watson y Camacho, 2007)

Desde la década del ochenta se ha venido año tras año aumentando la cobertura educativa en el territorio indígena Cabécar, sin embargo como lo señala Watson (2006) en esta zona la calidad no parece mejorar porque las formas de aprender, comunicar y expresarse de su población no han sido tomadas en cuenta, dejándose de lado la pertinencia cultural.

2.2. Descriptores

- Educación indígena
- Docente de lengua y cultura
- Actores sociales
- Comunidad cabécar

2.3 Objetivo General

Construir una aproximación a la concepción de la educación de la comunidad cabécar desde la perspectiva de sus actores sociales.

2.4 Objetivos específicos y metas

2.4.1. Generar un marco de referencia que permita estudiar el concepto de educación que tiene la comunidad cabécar.

Metas:

1) Elaboración de un documento que permita estudiar la práctica pedagógica de las escuelas cabécares.

Indicador:

- Elaborar un documento base que permita estudiar la práctica educativa en la escuela de la comunidad cabécar.

2) Establecer vínculos con organismos nacionales e internacionales que estudian la cultura de los pueblos indígenas.

Indicadores:

- Participar en dos eventos en el ámbito nacional o internacional relacionados con pueblos indígenas.
- Realizar al menos dos pasantías en instituciones u organismos nacionales e internacionales que estudian o colaboran con pueblos indígenas.

2.4.2. Identificar las instancias sociales propias de la comunidad responsables de la educación.

Metas:

1. Describir las instancias sociales propias de la comunidad Cabécar responsables de la educación.

Indicador:

- Descripción de las instancias sociales y sus funciones en la educación en la comunidad Cabécar.

2. Describir la relación y el tipo de aportes que se genera de las instancias sociales hacia la escuela de la comunidad cabécar.

Indicadores:

- Descripción de la relación que existe entre las instancias sociales y la escuela de la comunidad cabécar.
- Identificación de los aportes de los actores sociales a la escuela de la comunidad cabécar.

2.4.3 Proponer lineamientos que permitan generar acciones educativas con pertinencia cultural en las instituciones educativas cabécares.

Meta:

2.4.4 Proponer lineamientos que permitan generar acciones educativas con pertinencia cultural en las instituciones educativas cabécares.

Meta:

Promover estrategias de desarrollo educativo con pertinencia cultural en las instituciones educativas cabécares.

Indicador

- Elaboración de un documento con recomendaciones que orienten la educación con pertinencia cultural a la comunidad Cabécar.

CAPÍTULO II

REFERENTE TEÓRICO

II. Referente Teórico

Generalidades del sistema educativo costarricense

Costa Rica cuenta con una abundante legislación en casi todas las áreas del desarrollo de la sociedad, en este sentido la educación no escapa a ello y se cuenta con un extenso marco normativo nacional e internacional, que garantiza como derecho fundamental el acceso a la educación. El respaldo jurídico al sistema educativo costarricense, se encuentra en el Título VII de la Constitución Política, el cual hace referencia concreta a la educación y la cultura. Como se señala en el II Informe Estado de la Educación (2008, p.63):

La educación es un derecho constitucional que cubre a todos los habitantes del país, independientemente de sus ingresos, su género, el lugar donde viven, su etnia o sus condiciones físico-cognitivas. El ejercicio de este derecho es además requisito fundamental para el logro de mayores grados de bienestar de las personas, promover la cohesión social y alcanzar la aspiración de tener una sociedad más equitativa e integrada. En esta línea el sistema educativo costarricense, ha ido avanzando en el reconocimiento de la diversidad y las necesidades específicas de las y los alumnos y en consecuencia, ha tratado de introducir cambios en la organización y puesta en práctica del currículo, así como en el desarrollo mismo del proceso educativo, a la vez que ha establecido una serie de servicios de apoyo especializados, con el fin de que las diferencias no se conviertan en desigualdades.

Es así como el sistema educativo responde a los valores y fines del sistema político constitucional de la nación, lo que implica que este “propende a garantizar la libertad de enseñanza, la libertad de pensamiento, la libertad de asociación, la libertad de culto, el respeto a los derechos humanos y el respeto a los valores del régimen democrático constitucional, fortaleciendo así el Estado Social de Derecho”. (MEP, s.f.)

La Ley Fundamental de Educación, promulgada en 1957, define en el Capítulo III, artículo 4 la estructura del sistema educativo costarricense, señalando que “La educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado con sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria.” Y en el artículo 7, se definen los niveles que componen este sistema al señalar que “La educación escolar será graduada conforme con el desarrollo psicobiológico de los educandos y comprenderá los siguientes niveles:

- a) Educación Preescolar
- b) Educación Primaria
- c) Educación Media
- d) Educación Superior” (MEP, s.f.)

De acuerdo a las necesidades de la sociedad costarricense, el Ministerio de Educación Pública ha ido ampliando esta organización, incluyendo nuevas modalidades como por ejemplo Educación de Adultos y Educación Especial.

Otro logro importante en materia de educación, es la creación de las escuelas unidocentes en 1963, (Venegas, 1999, p.506) para atender las particularidades de los contextos rurales: sin embargo, no fue sino hasta la década de los años noventa que el tema de la educación indígena toma auge con la creación del Departamento de Educación Indígena en el Ministerio de Educación Pública. Al respecto Fernández (2003, p.236) señala que con este hecho “se satisface, en primera instancia, una demanda histórica y sistemática que los pueblos indígenas de Costa Rica, vienen planteando al Estado costarricense durante más de veinte años”. En esta misma época se crea la primera escuela indígena cabécar del Distrito de Chirripó.

La educación en los territorios indígenas de Chirripó

El artículo 15 del proyecto de Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU citado por Cunningham y Páez (2003, p.28) plantea que “los pueblos indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado”. A pesar de esto, no es sino hasta el año 1993, que se estableció Jekui, la

primera escuela indígena en el territorio Cabécar de Chirripó, lo que demuestra un rezago en el desarrollo educativo de la región. Al respecto en el II Informe del Estado de la Educación (2008, p.142) se señala que “la educación indígena es una deuda postergada por el Estado costarricense durante largo tiempo, y si bien empezó a abordarse de manera sistemática a partir de 1994, todavía es un proceso inconcluso”.

Con la creación de esta primera institución de educación primaria en el territorio cabécar y dado el interés mostrado por los pueblos se ha continuado promoviendo el acceso a la educación en esta zona, contando actualmente con liceos rurales y el nivel de preescolar en algunas instituciones educativas. El III Informe del Estado de la Educación (2011, p.123) señala en referencia a las escuelas del Distrito de Chirripó que:

en la actualidad llegan a un total de 74. El rápido crecimiento de centros educativos ha hecho que predomine la cantidad sobre la calidad. Se cuenta con cerca de 150 educadores. En ese conjunto hay 25 maestros de Lengua y Cultura, hablantes del cabécar y con sexto grado de primaria. Los maestros regulares son 125, solo cuatro hablan el cabécar y un 60% son aspirantes (con bachillerato de secundaria).

A pesar de que la cobertura de los establecimientos educativos en la zona indígena ha crecido año con año, es evidente que por razones de carácter estructural aún falta mucho por avanzar en procura de un proyecto equitativo, justo y recíproco, que considere la diferencia como una condición desde donde empezar a construir una propuesta educativa pertinente. Como lo señala Muñoz (2009, p.3)

para que el derecho a la educación se respete y desarrolle, hay que considerar mucho más que el acceso e incluso la permanencia en la escuela; dimensiones que, de todas maneras, están todavía por cumplirse. Hay que considerar la aceptabilidad de la educación, así como su capacidad de reconocer el contexto y las particularidades de las personas

que ingresan o deben de ingresar en la escuela, o sea, su capacidad de adaptabilidad.

Asumiendo que la escuela en el territorio indígena no solo es una instancia socializadora por naturaleza, sino que además es la institución del estado con mayor presencia, debe evitar caer en la trampa histórica de reproducir homogéneamente un modelo de sociedad y de cultura en el cual los grupos minoritarios no encuentran espacios para un óptimo desarrollo. Muñoz (2009, p.2) apunta que:

partiendo de la premisa de ese status quo inamovible, la escuela de hoy conlleva a la validación y mantenimiento del actual estado de cosas y de los valores patriarcales que la propasan, respondiendo solamente a las necesidades de las estructuras de poder. Por esta razón, los sistemas educativos tienden a ser excluyentes y violadores de los derechos humanos, ofreciendo un modelo de escuela que uniforma, que rechaza la diferencia, que aniquila lo plural, el reconocimiento del otro y que se torna propensa a discriminaciones institucionalizadas.

En este sentido, las comunidades cabécares de Chirripó tienen claridad respecto a las limitaciones culturales, sociales y lingüísticas que la actual oferta educativa posee, y demandan servicios educativos con calidad, principio de realidad y pertinencia cultural, es así como la institución educativa esta llamada a reflexionar la práctica en procura de procesos educativos culturalmente pertinentes.

Por lo anterior, se requiere una reforma educativa para proveer de educación intercultural bilingüe a estas comunidades. Medina y Salvador (2002, p.412) apuntan como objetivos de un currículo intercultural los siguientes:

- Descubrir la propia identidad cultural, que alimente un autoconcepto independiente y potencialmente útil a la sociedad.

- Conocer en profundidad las competencias básicas de las diferentes culturas, para el desarrollo de personas abiertas y plurales y para la elección libre del propio bagaje cultural.
- Restaurar el lenguaje materno como instrumento de pensamiento, vehículo de conocimiento cultural y medio para el intercambio intersubjetivo.
- Descubrir distintas formas de vivir y expresarse, acordes con un fondo común de valores compartidos, que permitan el desarrollo integral de todo ser humano.
- Participar en experiencias interculturales creativas y recreativas de formas culturales diversas, que supongan un trasvase e intercambio de valores.
- Analizar críticamente las tablas de valores (jerarquías y contenidos) de cada cultura, para garantizar la dignidad de los individuos.

Considerando que el cambio a una educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas requiere de tiempo. En la actualidad, como lo señala el II Informe del Estado de la Educación (2008, p.66):

No existe una verdadera educación intercultural bilingüe y en realidad lo que se aplica son adecuaciones de pertinencia, a través de tres iniciativas que se han venido desarrollando desde 1996, a saber, el programa para la promoción y enseñanza de lengua indígena, el programa de cultura indígena y el programa de educación ambiental indígena. Los dos primeros son impartidos de manera empírica por personas seleccionadas de las comunidades indígenas, bajo ciertos requisitos.

Considerando lo anterior, es necesario en el corto plazo encontrar mecanismos oportunos que permitan acortar la brecha la educación oficial que se imparte actualmente y la educación para la vida que requieren las comunidades cabécares. Como lo apunta Vidal (comunicación personal 9 de junio 2010) “la educación juega el papel de abrir espacios de pensamiento para pensar en el

pasado, el presente y el futuro. Para contestarse colectivamente qué pueblo fuimos, qué pueblo somos y qué pueblo añoramos y necesitamos ser. Todo esto pensando desde la esencia de la cultura autóctona”.

En este sentido la población docente juega un papel muy importante para generar procesos educativos con pertinencia cultural en las escuelas de las comunidades cabécares de Chirripó, esta aún cuando no sea nativa, con un proceso de inducción, podría constituirse en uno de los mecanismos para facilitar la comprensión de lo complejo de la práctica docente en estos escenarios educativos, que requiere impulsar el desarrollo integral de las personas en un marco de deconstrucción y sistematización de la propia cultura, con procesos de apropiación de la lengua materna y del español como segundo idioma de acuerdo a las exigencias del ámbito nacional.

En las escuelas indígenas laboran docentes regulares, de lengua y de cultura indígena. El II Informe del Estado de la Educación (2008, p.66) apunta las características para cada una de estas poblaciones:

Docente de lengua indígena : hablar fluidamente una lengua indígena propia de su etnia (con la excepción del boruca y el térraba, en los que se pide ser “semi-hablante”), pertenecer a la etnia que habla la lengua que enseña, haber vivido la mayor parte de su vida en la región, utilizar la lengua indígena en la comunicación cotidiana, conocer la cultura indígena, poseer una fuerte identidad cultural, saber leer y escribir en español, tener buena dicción y buena caligrafía, ser reconocido o reconocida en la comunidad como una persona de buenas costumbres y con capacidad para trabajar con niños, entre otras.

Docente de cultura indígena: debe reunir características similares a las anteriores y, además, tener “amplios conocimientos de aspectos fundamentales de su cultura como la cosmogonía, la religión, la artesanía, la lengua, su historia, la música y el baile, la tradición oral, la medicina natural, las técnicas propias de cultivo y las costumbres.

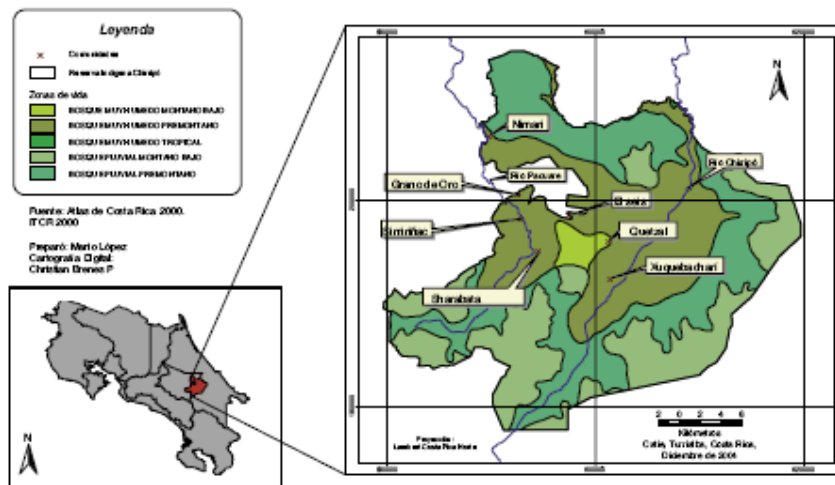
Docente regular: deben a su vez reunir características como ser preferiblemente hablante de su lengua autóctona, conocedor de sus costumbres,

tradiciones, sistemas de valores y otros, debe tener respeto por las diferencias culturales, en caso de que no sea indígena. Debe estar dispuesto a laborar en condiciones distintas, con muchas dificultades, desde vencer grandes distancias, a pie o caballo, hasta apoyar a niños monolingües, porque muchos no hablan español.

Grupo Indígena Cabécar de Chirripó

La población Cabécar es un grupo indígena costarricense, que habita el territorio ubicado en diferentes puntos de la Cordillera de Talamanca. FUNDEPA (2008) citando el censo del año 2008 indica que la etnia Cabécar es la más grande de las ocho etnias indígenas de Costa Rica con una población aproximada de 10,175 miembros. El territorio está dividido en dos secciones una en la provincia de Limón y otra en la de Cartago la “Reserva Indígena Chirripó o Duchí “.

Mapa de ubicación de la Reserva Indígena Cabécar de Chirripó (Duchí)



Fuente: López; Campos; Stoian y Villalobos (2005)

Origen de los Cabécares de Chirripó

No se tiene certeza de la procedencia del grupo indígena cabécar, lamentablemente las investigaciones arqueológicas en Chirripó son actualmente insuficientes para determinarla. Sin embargo, los estudios arqueológicos de la zona de Turrialba, si han permitido determinar la presencia de asentamientos

humanos alrededor de los márgenes del río Reventazón desde hace 12 000 años en el pasado.

Guevara y Chacón (1992) señalan que la zona de Chirripó, desde antes de la llegada de los europeos a tierra costarricense era una región donde se hallaban establecidas poblaciones indígenas, al respecto Borge (2003) indica que Chirripó fue habitada siglos atrás por una tribu de la cual se desconoce su nombre, pero que no eran ni bribris ni cabécares. Hurtado (1986, p. 101) manifiesta que hay referencias importantes que cuentan del asentamiento de la población cabécar en la cuenca del río Pacuare a principios del Siglo XX.

Según Barrantes (1998, p. 16) la etnia Cabécar a sido relacionada dentro de los grupos chibchoides del área intermedia de América, similar a los Ngömes, Guaymís, Bribrís y Cunas. Específicamente, se les ha asociado durante siglos a los Bribrís, se apunta que antes de la llegada de los españoles los bribris habían conquistado a los cabécares mediante varios enfrentamientos, pero en lugar de desarrollarse una relación de vencido contra vencedor se creó, a partir de ahí, un patrón cultural de mutua dependencia, donde los bribris tenían la cabeza política de la comunidad y los cabécares aportaban a los líderes espirituales.

De acuerdo con Stone (1993, p.3) ambos grupos (bribris y cabécares) estaban organizados en clanes matrilineales y las prácticas funerarias les eran comunes realizando enterramientos secundarios y ritos específicos con ofrendas y culto al espíritu del muerto, costumbres que fueron prohibidas durante la primera mitad del siglo XX por parte del gobierno de Costa Rica.

Es importante apuntar, como lo indica Guevara (2004) que con la llegada de los españoles la lógica espacial indígena fue desarticulada y muchos de estos grupos fueron expulsados hacia regiones alejadas donde se les dificultaba el acceso a los colonos y militares españoles, diferentes batallas por el control de estos territorios se dieron a través de los años.

Carlos Borge (1994, p. 78) al respecto plantea:

Al contacto de los indígenas de la cordillera de Talamanca con los españoles, estos encuentran como aliados en Chirripó a la tribu de los

Tariacas. Ya desde 1610 se menciona dicha alianza y en 1613 los conquistadores establecen un puesto de avanzada militar o cabeza de playa llamado el presidio de Tierra adentro o San Mateo de Chirripó..... La rebelión de Pablo Presbere (1705-1710) sacó a los españoles por siempre de la cordillera de Talamanca.

Se menciona que en el siglo XIX se dan luchas internas entre las tribus talamanqueñas por el poder en la región, esto obligó a ciertos grupos a abandonar sus territorios hacia el Valle de la Estrella, Alto Telire, Buenos Aires y Chirripó por parte de clanes de San José Cabécar.

Bozzoli citada por Guevara y Chacón (1992, p. 89) señala que “el inicio de las actividades bananeras por parte de la UFCO en la zona caribeña del país, implicó la toma de tierras por parte de la trasnacional y con ello la invasión de los territorios indios”. Por ejemplo la población indígena asentada en las partes bajas del río Reventazón, fue expulsada de sus tierras, esto según Bozzoli (1975, p. 55) aunado al acoso de pequeños campesinos principalmente de Tuis, Platanillo y Moravia después de 1940, incidió en la migración a las tierras altas de la zona.

Con la llegada de los colonos desde Talamanca, la población indígena de Chirripó comienza a crecer. Por este fenómeno demográfico las poblaciones cabécares entre 1925 y 1950 buscaron nuevas tierras para vivir y poco a poco sus territorios se extienden a Paso Marcos, Alto Nimarí, Vereh, Alto Pacuare, Siripí y Simiriñak (Hurtado de Mendoza, 1986 citado por Guevara y Chacón 1992).

Los grupos cabécares se asentaron en los valles aluviales del río Chirripó, la llegada de estos colonos implicó cambios en el paisaje del bosque, como lo señala Borge (2003, p. 79)

Cuentan en Chirripó que sus abuelos y tatarabuelos trajeron las semillas y cepas de musáceas, aráceas, curcubitáceas, yuca, pejibaye, maíz, frijoles, chile, café, cítricos y otras frutas desde San José Cabécar o Ka Spö (Valle Verde). También traían aves de corral, cerdos y ganado. (Borge 2003, 79)

Los grupos foráneos se unieron por medio de matrimonios con los grupos existentes en la zona para ese momento, creando una unidad político-religiosa

entre estas nuevas poblaciones de Chirripó con los que se mantenían en Talamanca.

Actividades productivas

Según lo indica Watson (2006) la economía de la etnia cabécar de Chirripó, se encuentra sustentada en cuatro actividades fundamentales: la agricultura de consumo, la recolección de alimentos, caza y pesca, la crianza de cerdos y gallinas y el comercio de los excedentes de productos agrícolas y pecuarios. Este último, según la misma autora (2006) ha ido desplazando a las otras actividades productivas, esta incursión en la economía de mercado no solo es desventajosa por las limitaciones de terrenos de cultivo y abusos de no indígenas sino también, porque a partir de esto como lo señala Guevara (2004, p. 5) “Se estima, entonces, que ha ocurrido una disminución severa de la fauna y de la flora de uso alimenticio...”



Guevara y Chacón (1992, p. 89) señalan que los cabécares asentados en Chirripó han practicado un sistema de cultivo migratorio, el cual comienza a sufrir modificaciones, en razón de la insuficiencia de terrenos aptos para la agricultura, producto de las invasiones no indígenas. Este sistema de producción tradicional, que fomenta el trueque y las chichadas como forma de intercambio de fuerza de trabajo, caracteriza la vida de los cabécares quienes, además tienen la particularidad de vivir muy dispersos unos de otros.

Los cultivos principales de la agricultura son: maíz, frijoles, banano y pejibaye. Otras actividades son la confección de canastas, tambores, bolsos,

guacales, arcos, flechas y otros, pero no se producen artesanías para la venta ya que no hay mercado para las mismas.

Los cabécares al igual que otros grupos indígenas enfrentan amenazas sobre sus territorios por personas no indígenas, destrucción de los bosques, falta de semilla, técnicas agrícolas insuficientes, redes de comercialización deficientes, entre algunos de sus mayores problemas.

Lengua/idioma

La población cabécar habla la lengua cabécar, la cual aprenden en la casa, y una vez que ingresan a la educación formal aprenden el español. FUNDEPA (2008) indica que la lengua cabécar se clasifica bajo la familia lingüística Chibcha. A diferencia de otros grupos indígenas del territorio nacional, el idioma Cabécar se habla extensamente y se mantiene por tradición oral.



Cultura

La cultura simbólica se mantiene a nivel familiar como también en articulación con la figura del *jawá*, especialista en medicina tradicional. El *jawá* es, además una persona que cumple una función místico-religiosa importante.

La cultura se conserva en muchos aspectos como en la confección de las casas tradicionales, la elaboración de artesanías, las prácticas agrícolas, las formas de relacionarse con la naturaleza. Este grupo indígena experimenta inestabilidad en cuanto a la posesión territorial, falta de apoyo a la organización local, destrucción del ambiente, escuelas desadaptadas y poco funcional con

respecto a las concepciones tradicionales, dependencia de la economía mercantil y otros.



Estructura social

En las comunidades cabécares el respeto es atribuido por la edad, pero también por la labor que la persona realiza para la vida de la comunidad, así encontramos como personas importantes:

Jawáwá o médico, esta persona conoce técnicas de curación con plantas y animales, la historia de la etnia, las normas de vida en sociedad y en la naturaleza.

Migö: anciana que vive en San José Cabécar, pertenece al Clan Usekläwa. Todas las personas le tenemos mucho respeto.

Jo: encargado de llevar la ceremonia para preparar al difunto, solo él puede tener contacto físico con el cuerpo.

Jotamí: mujer que prepara la infusión para limpiar a todas las personas que participan en la ceremonia del velorio.

Namaitami: mujer que prepara el chocolate para el velorio, enseñado a las niñas, el por qué se hace el chocolate en los velorios.

Bikackla: dirige la ceremonia del velorio, ordena la repartición de los alimentos y las bebidas.

Las personas mayores: son muy importantes y respetadas porque son quienes conocen las tradiciones y forma de vida. Son consideradas personas

sabias.

Medios de transporte

Para la movilización en las comunidades, la principal forma de traslado de las personas es caminando, en ocasiones en caballo y para cruzar los ríos se utilizan canoas, troncos o andariveles, en algunas comunidades hay puentes.



Patrón de asentamiento

En las comunidades cabécares prevalece el patrón de asentamiento de alta dispersión, las casas están muy separadas unas de otras. Por lo general tienen forma cónica y se llama jútsini. Las paredes y el techo están construidas con troncos, cortezas y el techo con hojas de suita o de caña brava. Se construyen con la ayuda de las personas vecinas en lo que se denomina la Junta de Manos.

Se calcula que Bajo Chirripó tiene una extensión de 19.710 Hectáreas y Chirripó arriba y Nairí-Awarí tienen una extensión de 74.677 hectáreas. Se calcula que el 70 por ciento del territorio es bosque, el patrón de asentamiento es disperso y está asociado a las quebradas y los trillos que están paralelos a ellas, las viviendas están en lomas y cerca de ojos de agua (Borge 2003), la ubicación de puestos de salud y de educación en lugares específicos no garantizan la nucleación de los asentamientos o las comunidades, pues:

Este patrón de asentamiento de alta dispersión es una adaptación indígena a sistemas naturales frágiles, que no aguantan altas densidades ni concentraciones de población. También ayudan a la poca proliferación de

enfermedades y epidemias en la población humana. Además evitan la dispersión de plagas y enfermedades en los cultivos y en los animales domésticos. Es importante anotar que dicho patrón de asentamiento disperso fue fundamental para evitar la conquista española de la etnia bribri-cabécar. (Borge 2003: 78)

El eje que articula las diferentes viviendas son los cursos de agua, similar patrón se encuentran en los descubrimientos arqueológicos en la Zona de Turrialba y del Guarco (MNCR 2002). Otra razón de la lejanía de una familia a otra está relacionada a la organización del espacio doméstico, la crianza de cerdos sin uso de corrales y la ubicación de huertas con sistemas agrícolas de asociación de cultivos con el bosque les hace necesitar de un espacio de unos 200 metros de radio para cada una de las viviendas.



Servicios

La mayoría de las comunidades no tienen agua potable por lo que a las casas se trae el agua con mangueras o recipientes de las quebradas y ríos, tampoco hay electricidad, pocas casas y escuelas cuentan con paneles solares.

La ubicación de los centros de salud y educación corresponde más a criterios técnicos de las personas no nativas (transporte, comodidad del docente o médico, posibilidad de terrenos aptos para la centralización de viviendas) y no a la organización espacial de las comunidades.



Organización

Los Cabécar todavía tienen vigente un sistema de clanes cuya descendencia es matriarcal, unos ejemplos de estos son: el Clan Kabewak (Grupo Quetzal), Clan Tsiruruwak (Grupo Cacao), Clan kjolpanewak (Grupo Guarumo), Kjoskichëiwak (Grupo Roble), Tuaripawak (Grupo Planta Surtua), Bolo batawak (Grupo árbol de poro), Kabekirwak (Grupo Serpiente), entre otros.

Poblaciones más importantes

Las poblaciones más importantes son:

-Chirripó Arriba : Alto Pacuare, Salitre de Pacuare, Alto Quebrada Moravia, Ximiliriñak,(Paso Marcos), Tobosí, Sinoli, Capilla Uno, Capilla Dos, Alto Quetzal, Raíz de Hule, Roca Quemada, Sarclí, Tsipiri, Bajo Tsipiriñak, Lote Dos, El Seis, Jamokicha, Río Peje, Valle Escondido,.

- Bajo Chirripó: Namaldi, Pozo Azul o Palmera, Dyey,Tcucalari, Saseyn y Nimaldi.Naíri- Awarí: Nairí, Awarí, Janeyclari, Toloctzaca, Mocolutey, Valle Escondido.

La educación oficial en los Territorios Indígenas de Chirripó¹

En el año 2002, en Chirripó es declarado Distrito del Cantón de Turrialba, con una extensión geográfica de 51% de este cantón, poseedora de una gran fortaleza cultural y lingüística, ya que practican casi todas las formas tradicionales de vivencia.

Estos territorios poseen grandes barreras naturales como el Río Chirripó, no existen infraestructuras adecuadas, ni puentes, ni caminos, sólo trochas y veredas. Su clima es frío, por su altitud y además es muy lluvioso. Estos aspectos naturales, más otros de tipo económico y político hacen que la educación formal

¹ Esta información fue recopilada por Ugarte, M, Rojas, C y Watson, H para la justificación de la apertura del Bachillerato en I y II Ciclo con mención en educación indígena. Sin publicar.

en este territorio se inició de manera tardía. A fines de los años 80 e inicios de los 90 con el desarrollo de programas de alfabetización itinerante.

En el año 1993, se creó la primera escuela indígena que se llama Jekui. Para 1995, se crearon dos escuelas más a partir de ese año se despertó el interés de estos pueblos por contar con escuelas en las que sus niños y niñas aprendieran a leer y escribir. Actualmente las 47 escuelas existentes atienden una población de 1511 niños y niñas. De la totalidad de escuelas de Chirripó cuarenta y tres son Unidocentes y tres son de dirección 1.

El tardío inicio del desarrollo de la educación en la región, aunado al difícil acceso geográfico, la concepción de la escuela como una institución ajena a su cultura y la situación socioeconómica, han sido determinantes en el estado de la educación en esta región en dos aspectos a saber:

- a. La inexistencia de bachilleres en educación secundaria.
- b. La carencia de una opción formadora de docentes indígenas cabécares.

Impactando lo anterior la calidad y equidad en el acceso de las comunidades indígenas a la educación pública.



CAPÍTULO III

MARCO METODOLOGICO

III. Procedimiento Metodológico

1. Metodología

Introducción

El estudio “Una mirada a la educación de la comunidad cabecar de Chirripó, desde la perspectiva de diferentes actores sociales” abarca dos procedimientos metodológicos:

El primero corresponde a los primeros dos objetivos específicos que plantean la caracterización de la comunidad cabécar de Chirripó para estudiar el concepto de educación y la identificación de instancias sociales participantes en los procesos educativos.

El segundo consiste en la propuesta de lineamientos que permitan generar acciones educativas con pertinencia cultural en las instituciones educativas cabécares.

Tipo de investigación

La investigación se desarrolló desde una posición teórica interpretativa y se enmarcó en el paradigma cualitativo. El trabajo es de tipo diagnóstico-descriptivo y su propósito es realizar un análisis del concepto de educación que tienen los actores sociales de la comunidad Cabécar, para a partir de este contribuir en la elaboración de lineamientos que permitan generar procesos educativos con pertinencia cultural para las niñas y niños que asisten a las escuelas indígenas Cabécares.

El equipo investigador se acercó a la realidad para describir y develar aquellos factores y aspectos que pueden ser mejorados, potenciados, superados o desechados. La realidad que se investiga es compleja y se construye socialmente. Por lo tanto, su análisis debe hacerse desde posiciones múltiples y no unilaterales. La búsqueda de conocimiento socialmente compartida no sólo enriquece el conocimiento de esa realidad, también propicia su eventual transformación. Se

asume que solamente quienes participan del análisis de su propia realidad social, pueden transformarla. De allí la importancia de la participación en este proceso de investigación con actores sociales de diversos campos de la comunidad cabécar y también personas académicas que han investigado la realidad de estas culturas.

De esta concepción de investigación como un proceso de búsqueda socialmente compartida de conocimiento, se desprendió la importancia de emplear técnicas de investigación donde se enfatice la participación de los actores sociales en diversos grados. Ellas permitieron entrar en contacto con las diferentes construcciones individuales de la realidad, así como abrir espacios de reflexión y discusión donde es posible llegar a consensos sobre la temática en estudio. Entre las técnicas que se emplean están la entrevista y el taller.

Existe otro aspecto central de la investigación cualitativa que permite un mejor acercamiento a esa realidad compleja, construida socialmente y cambiante. A diferencia de la indagación cuantitativa, con un propósito predefinido, el planteamiento inicial desde la indagación cualitativa puede continuar desarrollándose y cambiando durante el proceso de investigación. Esta apertura le permite al investigador acercarse a y respetar la complejidad inherente a la interacción social. (Glesne, Corrine y Peshkin, Alan, 1992)

Las premisas que sustentan la investigación desde el paradigma cualitativo las resumen Guba y Lincoln, Glasserfeld y Nussbaum (1994), a saber:

1. La premisa ontológica: Se parte de la existencia de múltiples realidades construidas.
2. La premisa epistemológica: Se parte de que hay interdependencia entre sujeto y objeto; es decir, que se influyen mutuamente.
3. .Respecto a las generalizaciones, los autores consideran que los resultados de los estudios realizados desde este paradigma no se generalizan, porque se basan en estudios individuales. La investigación tiene como propósito desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimiento.

4. En cuanto a las relaciones de causalidad, se parte de que las diversas entidades o grupos de personas involucradas se influyen mutuamente, lo cual impide que se establezcan relaciones de causa y efecto.

5. Los valores en la indagación cualitativa están en estrecho ligamen con los valores que van a interactuar en el estudio.

En el contexto de la indagación de carácter cualitativo, el análisis de la información es un proceso dinámico y creativo que busca la comprensión de lo que se ha venido descubriendo a lo largo del proceso de investigación. En este proceso Taylor, SJ y Bogdan, R. (1992), sugieren dos etapas:

- La primera, es el descubrimiento en proceso, el cual consiste en identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones.
- La segunda es la comprensión de la información en el contexto que fueron recogidos.

Los hallazgos de la investigación permiten fundamentar la elaboración de lineamientos pedagógicos para trabajar los programas del Ministerio de Educación con pertinencia cultural en las escuelas de la zona indígena Cabécar de Chirripó.

Las etapas propuestas para esta investigación fueron:

- La construcción del referente teórico para sustentar el análisis de la información recopilada en las entrevistas focalizadas y grupos de discusión.
- Construcción de guías de entrevista, para obtener datos respecto a la cosmovisión cabécar y a la concepción de educación y escuela de los actores sociales de la comunidad cabécar.
- Elaboración de una propuesta con lineamientos pedagógicos para trabajar los programas del Ministerio de Educación Pública con pertinencia cultural en las escuelas de la zona indígena Cabécar de Chirripó, para potenciar el desarrollo educativo de estas instituciones.

- La evaluación entendida como un proceso continuo que realimenta todas las etapas de la investigación y permite orientar el curso de la misma.

Sujetos y fuentes de información

Para el desarrollo de este estudio se plantearon como sujetos de información diferentes actores sociales de la comunidad Cabécar, tales como docentes de lengua y cultura de escuelas de esta comunidad, una cacica y personas líderes de las comunidades así como integrantes de grupos organizados. Todas estas actoras y actores sociales son las personas implicadas en los procesos educativos en esta comunidad.

Se plantea además, realizar entrevistas con personas expertas que son externas a las comunidades cabécares de Chirripó pero que tienen conocimiento de la cultura y educación cabécar como son: la Dra. María Eugenia Bozzoli, reconocida antropóloga de nuestro país quien durante muchos años realizó investigación en la comunidad Cabécar, la MSc. Marisol Vidal, docente de la Universidad Nacional y la MSc. Carmen Rojas, coordinadora del Programa de Lenguas Nativas del Ministerio de Educación Pública y la Dra. Margarita Bolaños, antropóloga investigadora.

En los siguientes cuadros se puede observar la conformación de los sujetos de información participantes en el estudio.

Cuadro N° 1: Personas cabécares sujetas de información que participaron en el estudio:

Personas actoras sociales	Puesto o cargo que desempeña
Floribeth Mora	Docente de Lengua
Urbano Chaves	Líder comunal
Rogelio Barquero	Docente de Lengua
Silvia Madrigal	Docente de Cultura
Rogelio Castro Jiménez	Asistente Técnico de Atención Primaria
Miguel Murcia Céspedes	Asistente Técnico de Atención Primaria

Marvin Pino	Docente de Lengua
Freddy Obando	Cantor
María Lourdes Segura Ortiz	Líder Grupo de Mujeres del Mariposario de Ximiriñak
Silvia Chaves	Cacica de Jameiquiri

Cuadro N° 2: Personas cabécares sujetas de información participantes en el estudio

Personas expertas	Puesto o cargo que desempeña
Dra. Margarita Bolaños	Antropóloga investigadora
Dra. María Eugenia Bozzoli	Antropóloga Investigadora
MSc. Marisol Vidal	Investigadora Educación Rural UNA
MSc. Carmen Rojas	Departamento de Educación Indígena del Ministerio de Educación Pública

Para seleccionar las personas sujetas de información se considera la función que desempeña cada una en la comunidad Cabécar y la influencia que tienen como actoras y actores sociales en el proceso educativo de las niñas y los niños de la zona. En el caso de personas expertas se consideró su conocimiento de los procesos educativos de los territorios indígenas cabécares de Chirripó.

Durante el desarrollo del estudio, se consultó a otras personas informantes y no necesariamente a las presentadas en el anteproyecto, lo anterior por cambios en los roles que desempeñan o en su vinculación con el trabajo de comunidades indígenas. El número de personas consideradas al inicio, tanto de personas nativas como de personas expertas, se amplió para enriquecer el mismo con otros puntos de vista.

Procedimiento para la recolección y el análisis de la información

Fuentes de información

Las fuentes de información o técnicas indirectas que se utilizaron para la recolección de datos fueron documentos internos de la Comisión Indígena de la Sede del Atlántico, UCR, documentos del Departamento de Educación Indígena

del Ministerio de Educación. De los primeros se obtuvo información para adquirir una visión general de la comunidad indígena Cabécar de Chirripó y los segundos como base para alcanzar un panorama del estado de la educación indígena en el país.

Recolección de la información

Con las personas informantes claves en este estudio se realizó un proceso de negociación para obtener el consentimiento informado de cada una de ellas. Este proceso de entrada se utilizó como un medio exploratorio del contexto que se estudia y a la vez como una forma de involucrar al equipo investigador en el entorno social, en donde se realizó la investigación. Además en este primer contacto con los informantes claves se pretende develar los acontecimientos que subyacen en las relaciones sociales que se gestan en las comunidades (Inclán, 1992).

La recolección de la información para el estudio se realizó utilizando las siguientes técnicas:

Revisión documental

Con el propósito de generar una aproximación al estado del arte, se recurrió a libros, artículos y publicaciones, entre otros. Es importante recordar que este tipo de técnica en el proceso de investigación tiene como finalidades según Gómez (2004):

- Identificar nuevos problemas.
- Conocer el estado de la cuestión en nuestro tema.
- Conocer el alcance y relevancia del problema dentro de nuestra comunidad científica.
- Obtener información para el desarrollo de la investigación misma.
- Confrontar nuestras conclusiones con la investigación previa.

Entrevista cualitativa

La técnica de entrevista cualitativa se utilizó para conocer la estructura de los significados de las personas informantes; es decir la apreciación e interpretación que tiene relacionada con los fenómenos sociales que se están estudiando, en este caso el concepto de educación en la comunidad Cabécar. Al respecto Gurdían (2007. p.198) menciona que la entrevista cualitativa permite el “estudio de las representaciones sociales personalizadas, investigación de los sistemas de normas y valores, captación de imágenes y representaciones colectivas, análisis de las creencias individualizadas”.

Para este estudio se planteó específicamente la técnica de entrevista focalizada con las personas actoras sociales identificadas como informantes claves. Con respecto a las características de esta técnica Gurdían (2007, p.200) señala:

- De antemano se predetermina un tema o foco de interés.
- La conversación se orienta hacia el tema predeterminado y a partir de él se selecciona a la persona entrevistada.
- Es abierta pero funcionalmente más estructurada y conceptualmente definida.
- Es más una técnica que un arte.

La comunicación es un elemento importante para el desarrollo del estudio ya que permite construir un lenguaje común entre investigadores e informantes; lo que permite que este tipo de acercamiento sea más productivo en discusión y reflexión. Esta interacción permite construir y reconstruir su propio camino de conceptualizaciones del fenómeno social en estudio como lo menciona Inclán (1992).

Las investigadoras elaboraron una guía de entrevista para personas actoras sociales de las comunidades cabécares (ver Anexo N°1) de tal modo que contemplarán los aspectos relevantes para la investigación. Esta guía se sometió a la valoración de cinco personas expertas (Alba Rojas -profesora investigadora del Grupo de Investigación Diverser: Pedagogía, Sistemas Simbólicos y Diversidad Cultural Universidad de Antioquía; Dra. Teresita Cordero –Directora

Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica, Licda. Carmen Cubero – Subdirectora Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica, Licda. Andrea Anfossi - Directora del Programa Nacional de Informática Educativa MEP-FOD, MSc. Rosalía Camacho – Consultora Independiente en temáticas de Género.

La guía de entrevista se les entregó, las personas anotaron las observaciones, una vez analizadas las mismas se incorporaron las que el equipo investigador considero pertinente.

Es importante señalar que aún cuando los cuestionarios fueron validados con personas expertas, una vez que fue aplicado el primero con uno de los docentes de lengua hubo necesidad de realizarle cambios pues se considero que el planteamiento de algunas preguntas inducía las respuestas o presentaba problemas de comprensión.

La guía de entrevista elaborada para el estudio contempla información sobre: la educación en la comunidad cabécar (educación tradicional y educación formal) las instancias comunales y la educación.

Se realizaron diez entrevistas con personas de diferentes comunidades, entre ellas: Sinoli, Alto Pacuare, Jameikiri, Sharabata, Alto Almirante, Paso Marcos, Ximiriñak, Namaldí y Pozo Azul.

Se elaboró una segunda guía de entrevista (Anexo N°2) para las personas expertas en la temática de educación indígena cabécar: Dra. María Eugenia Bozzoli, Dra. Margarita Bolaños, MSc. Marisol Vidal y MSc. Carmen Rojas.

La sistematización de la información de las entrevistas realizadas a las personas nativas se puede consultar en el Anexo N°4 y la referente a las personas expertas en el Anexo N°5.

Observación

Esta técnica se utilizó para complementar la información recolectada Hernández; Fernández y Baptista (2003, p. 428) mencionan que “la observación consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o

conducta manifiestos. Puede utilizarse como instrumento de medición en muy diversas circunstancias”

Para efectos del estudio, se realizaron observaciones en algunas escuelas de la zona indígena de Chirripó (Jotbata, Kokobatsubata, Ñuka-Kicha) Se utilizó para ello la guía de visita “Aproximación a la escuela indígena en Duchí” elaborada por las investigadoras para este efecto (ver Anexo N°3). Esta guía posibilitó recoger información respecto a las condiciones de los recursos físicos, humanos, materiales, acciones en el aula y relación de la escuela con las familias y con la comunidad, aspectos que permiten identificar el contexto en el que se desarrollan los procesos educativos en estas escuelas.

La sistematización de la información recopilada por medio de la guía de visita “Aproximación a la escuela indígena en Duchí” puede ser consultada en el Anexo N°6.

Grupo de discusión

Con el propósito de complementar la información recopilada mediante las otras técnicas se plantea realizar un grupo de discusión con las docentes y los docentes del Programa de Lengua y Cultura seleccionados como informantes claves. Con respecto a esta técnica Gurdián (2007, p.210) indica: “mediante esta técnica se trata de profundizar en las expectativas, conocimiento, opiniones e ideologías expresadas por las personas que tienen que ver o que están directamente involucradas en la realidad socio-educativa que queremos investigar. Se trata entonces, de aprehender los “universos simbólicos” a través de los cuales se construye la realidad social dotada de significado para las personas (Berger, y Luckman, 1985). En el Anexo N°7 se presenta el material diseñado para el grupo de discusión.

El grupo de discusión se desarrolló con ocho docentes, durante una mañana, quienes complementaron la información recopilada mediante las otras técnicas y aportaron nuevos datos que se plasmaron en el análisis. En el Anexo N°7 se presenta el material diseñado para el grupo de discusión.

Análisis de la Información

El análisis de la información busca la comprensión de lo que se ha descubierto a lo largo del proceso investigativo, por lo que se reconoce como dinámico y creativo. El análisis de la información, según Colás y Buendía (1992), constituye un aspecto clave, a la vez que problemático del proceso de investigación. Siguiendo con estas autoras ellas señalan “El carácter abierto y flexible de esta metodología, así como la diversidad de enfoques que engloba y la escasez de orientaciones y sistematizaciones al respecto son condiciones que pueden explicar tal situación” (p.268)

Para realizar el análisis e interpretación de los datos, se utilizaron las siguientes estrategias:

- Análisis de contenido: de las entrevistas a informantes claves de la comunidad y a personas expertas en la temática.
- La enumeración: utiliza cálculos de frecuencia y se aplica para controlar la calidad de información o como complemento, o bien, para registrar la frecuencia con que ocurren los sucesos en la información que arrojan las entrevistas.
- Triangulación de la información: se emplea para determinar el nivel de veracidad de los datos y dar credibilidad a las averiguaciones. Para Colás y Buendía (1992) esta es una de las técnicas más características de la metodología cualitativa y el principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos, con el fin de contrastarlos e interpretarlos. Las mismas autoras expresan que existen diversos tipos de triangulación.

“-Triangulación de fuentes: si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otra.

-Triangulación interna: permite la contrastación entre investigadores, observadores y /o actores.

-Triangulación metodológica: se aplican diferentes métodos y/o instrumentos a un mismo tema de estudio a fin de validar los datos obtenidos.

-Triangulación temporal: examina la estabilidad de los resultados en el tiempo.

-Triangulación espacial: observa las diferencias en función de las culturas, lugares o circunstancias.

-Triangulación teórica: se contemplan teorías alternativas para interpretar los datos recogidos.” (p.275-276)

Criterios de credibilidad, confirmación, significado en contexto y transferencia

Los métodos cualitativos hacen énfasis a los procesos sociales por lo que se le da importancia al aspecto sociológico; es decir al significado que la realidad tienen para los individuos y la manera en que estos significados se vinculan con sus conductas. Por lo anterior, se utilizan los siguientes criterios para mantener la cientificidad en el estudio siguiendo lo que plantean Fierro; Fortoul y Rosas (2002):

1. Credibilidad: Se refiere a la verdad conocida, sentida experimentada por la gente que esta siendo estudiada. En el presente estudio, son las personas informantes claves de las comunidades indígenas cabécares de Chirripó.

2. Confirmación: significa obtener afirmaciones directas y a menudo repetidas de lo que el investigador ha escuchado, visto o experimentado con relación al fenómeno en estudio.

3. Significado en el contexto: se refiere a que los datos obtenidos son entendibles dentro de contextos holísticos. Este criterio focaliza la contextualización de las ideas y experiencias dentro de una situación data.

4. Transferencia: Se refiere a la medida en que determinados hallazgos de un estudio cualitativo puedan ser transferidos a otro contexto similar preservando los significados particularizados, las interpretaciones e inferencias del estudio realizado.

Por último, es importante mencionar que en todo el proceso de investigación se mantienen siguientes elementos de convivencia social citados por Dobles, Zúñiga y García (1996)

- El respeto; entre las personas como tales, por las ideas y opiniones de los demás en consideración del lugar del otro.
- Discreción y confidencialidad; en el manejo de la información que se discute en el seno del equipo de trabajo y con los miembros de la comunidad.
- Libertad y transparencia en la interacción; es decir, que se expresan las ideas independientemente de que coincidan o no con las demás personas participantes, pero en un diálogo respetuoso y abierto.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y RESULTADOS

IV. Análisis y resultados

El análisis de la información y la presentación de resultados se han organizado en dos apartados, para facilitar su comprensión:

En el primero se analiza la información que se obtuvo en las entrevistas realizadas a personas actoras sociales de las comunidades cabécares de Chirripó y a personas expertas en la temática, también los resultados de las visitas a centros educativos del territorio indígena, lo que permite un acercamiento al concepto de educación identificando los aspectos relacionados con la educación tradicional, la educación formal y el vínculo de las instancias comunales con los procesos educativos que se desarrollan en las mismas.

El segundo, incluye una propuesta de lineamientos para promover acciones educativas con pertinencia cultural en las instituciones educativas cabécares, resultado del análisis de la información obtenida en el desarrollo del estudio.

4.1 Análisis de la información

La educación en la Comunidad Cabécar.

2.1 Educación Tradicional

La educación tradicional de las personas de las comunidades indígenas cabécares de Chirripó como en todas las sociedades recae principalmente en el núcleo familiar siendo señaladas las madres y padres de familia como encargados de las enseñanzas en el hogar.

Se identifican como principales métodos de enseñanza utilizados por las madres y padres de familia la demostración de las diferentes tareas a sus hijas e hijos y por ende la imitación de ellas y ellos de sus progenitores, también se aprende mediante la narración de historias. En palabras de las personas informantes claves:

“Explicando, diciendo muchas veces, enseñando cómo se hace. Regaña y explica, trabaja a la par” (Informante clave N° 3)

“Con práctica y ejemplo.” (Informante clave N°7)

“Las hijas e hijos observan y también contando historias” (Informante clave N° 5)

Una de las personas participantes en el encuentro-taller señaló que al final del día cuando se reúne la familia, se conversa sobre las actividades realizadas durante el día, evidenciándose el diálogo como un medio de enseñanza en este grupo.

Las principales enseñanzas de las madres cabécares a sus hijas son: lo relativo al embarazo, a la menstruación, los quehaceres del hogar, alimentar los animales, cuidar a las hermanas y hermanos, la siembra, el tejido de mochilas e historias. También el respeto por el clan al que pertenecen, es importante señalar que los clanes en la etnia cabécar son matrilineales.

De acuerdo con las personas participantes en el encuentro-taller algunos de los clanes de la etnia cabécar son los siguientes: Tsiruru, (cacao) Kabewak (quetzal), Kjjöl panewak, Kjoswa (roble), Julabulu (brazo próspero), Tkabékiro (libélula), Tuaripawak, Kätsubawak, Sulispawak, Bolobatawak.

Los padres enseñan a los hijos a cazar, a sembrar, a hacer herramientas y utensilios tales como: flechas, coladores, mochilas, lanzas, cerbatanas, tambores, también a pescar, buscar leña y montear entre otros. Se indica que los padres llevan a los hijos a la montaña para enseñarles estas tareas cuando tienen entre diez y doce años de edad.

Un saber importante que se transmite a las niñas y niños desde pequeños, según las personas participantes en el encuentro-taller es a reconocer los tipos de plantas de acuerdo con su beneficio y perjuicio (comestibles, medicinales o tóxicos). Este conocimiento es necesario porque la población infantil muchas veces se desplaza sin compañía de personas adultas por la montaña para ir a la escuela por lo que debe discriminar las plantas para evitar peligros.

Se puede apuntar que el trabajo en las comunidades cabécares es utilizado como una forma de transmitir saberes propios de su cultura e identidad, por parte de las madres y los padres a sus hijas e hijos, desde pequeños son instruidos y entrenados en el manejo de herramientas e instrumentos que se utilizan en las diferentes tareas, lo anterior inmersos en el ambiente en que se desarrollan las mismas por ejemplo al niño se le lleva al monte y ahí se le enseña cómo cazar. Según las personas participantes en el encuentro taller las carnes que se consumen son principalmente de: conejo, cerdo, pava, tepezcuintle, venado y cabro.

Además de enseñar tareas y uso de herramientas, se transmiten conocimientos sobre la naturaleza, las normas de convivencia con ésta y también con las personas, para lo anterior se utilizan las historias que dan respuesta a las preguntas de las niñas y de los niños sobre el por qué de las cosas.

Es importante rescatar que en este grupo étnico al igual que en la mayoría de las culturas indígenas, tienen un papel fundamental en la transmisión de saberes cotidianos y culturales “las mayores y los mayores” término con el que se hace referencia a las abuelas y abuelos incluyendo también a otras personas adultas mayores de la comunidad.

Jamioy (1997 p.66) señala al respecto:

Las comunidades indígenas reconocen a los ancianos sabedores de la cultura tradicional como sus voceros y consideran que sus consejos, opiniones y recomendaciones son “La Palabra Correcta”, expresión utilizada para significar que en sus palabras conllevan un profundo conocimiento sobre los temas u objetos que dan a conocer. Así, los sabedores indígenas constituyen una fuente fundamental del conocimiento tradicional de cada pueblo.

Las mayores y los mayores transmiten los conocimientos de su cultura de generación en generación por medio de la narración de historias, es importante mencionar que el pueblo cabécar se caracteriza por ser una cultura oral. La historia se utiliza como técnica de enseñanza porque una creencia de esta etnia

es que Sibú, el dios de los cabécares, les dejó en estas historias todo el conocimiento para vivir de acuerdo a sus principios. Las historias las cuentan las abuelas y abuelos a las niñas y niños en las tardes y noches y se enseñan por igual a las mujeres y a los hombres, no hay diferencia por sexo.

Jamioy (1997 p.71) apunta “al interior de cada uno de los pueblos el fin de transmitir los saberes indígenas a las nuevas generaciones por parte de los maestros sabedores es el de dar a conocer la sabiduría con la que les dio identidad su creador y con la convicción de formar hombres de respeto a su cultura, capaces de continuar buscando la felicidad de toda la comunidad”.

Las historias les permiten a las personas cabécares conocer el origen de su pueblo, los valores que rigen su convivencia, la relación con la naturaleza, en fin su cultura. Como señalan tres informantes:

“Los abuelos enseñan a los niños contando historias por la tarde de los antepasados y de las tradiciones de la cultura cabécar”. (Informante clave N° 9)

“Las personas mayores enseñan a través de historias que permiten mantener cultura. La abuela es muy importante porque enseña cosas que las demás personas no saben”. (Informante clave N° 5)

“Enseñan historias de cómo nacieron los cabécares, de dónde vinieron, cómo eran primero, cómo Dios hizo el mundo, el origen de los clanes, por qué tenemos clanes, cómo se emparentan. Enseñan cantos, por qué se canta, cuál canto empezó Sibú Dios y los ancestros”. (Informante clave N° 3)

En el taller encuentro se identificaron como las principales historias de la tradición cabécar las siguientes: la creación de la tierra, creación de los Cabécares, historia del zopilote, historia del mar, los niños huracanes, Namaitami y Sibü: creador de todas las cosas.

Es importante, que se rescate la educación familiar en las comunidades cabécares, en este sentido las escuelas pueden contribuir reforzándola y utilizando los saberes de las familias en los procesos educativos de las niñas y de

los niños, se debe evitar que suceda lo acontecido en gran cantidad de pueblos indígenas de Latinoamérica en donde como lo señala García (2007, p.4)

Ante la invasión magisterial, la educación tradicional indígena retrocede y retrocede. Se "encoge", pues los más jóvenes han de pasar muchas horas, cada día, entre las paredes de la escuela, sustraídos a la interacción comunitaria. Los niños estarán menos tiempo que nunca *al lado de* sus mayores, al lado de esos ciudadanos que encarnan los valores "locales", étnicos; y más tiempo que nunca *bajo el poder* de estos extraños que difunden los principios "nacionales", occidentales.

Otras personas externas al ámbito familiar reconocidas por la comunidad como poseedoras de conocimientos ancestrales y responsables de transmitir saberes culturales a las nuevas generaciones de la comunidad son las que tienen que ver con la medicina tradicional y también las que se encargan de diferentes tareas en el velorio, que constituye una celebración muy importante en esta etnia. Estas personas son:

Curandero Sukia: se desempeña en el campo de la medicina natural pero también transmite enseñanzas relacionadas con el uso de herramientas para el trabajo en el campo y en la cacería como por ejemplo: el machete, el hacha, cómo hacer flechas, cerbatanas y también instruye sobre los tiempos apropiados para la siembra.

Jawa: cumple también el papel de médico en la comunidad, este saber se hereda por línea familiar. Enseñan el canto de bursike, el de la curación, la relación con la naturaleza y también las dietas que es un proceso de purificación muy valioso y practicado en la actualidad, la misma hace referencia a un concepto de salud colectiva puesto que no solamente se integra la persona enferma sino también su grupo familiar. La dieta consiste en el ayuno de la sal, algunos alimentos y exposición a la luz solar.

Los médicos tradicionales (solamente los hombres pueden serlo) son considerados personas que poseen conocimiento para proteger de todo tipo de enfermedades físicas y espirituales no solamente de las personas sino también de

plantas y animales. El conocimiento se transmite a otro hombre de su familia, a quien se enseñan las relaciones entre las personas, la naturaleza y lo divino y también se le prepara para asumir el compromiso y la responsabilidad que implica este cargo dentro de la étnia cabécar.

El velorio es una celebración muy importante entre la comunidad cabécar, implica una ceremonia en la que diferentes personas asumen un rol específico el cual tiene un nombre propio. El conocimiento específico de la tarea de cada participante se transmite de generación en generación. Las principales personas que participan en el velorio son:

Bicklaka: es el jefe del velorio, es el hombre que organiza y distribuye las tareas durante la celebración. Ordena que se repartan los alimentos: cacao molido, carne de diferentes tipos, palmito de pejibaye cocinado, chicha (bebida preparada de camote, ayotes, banano, yucas, pejibaye y maíz).

Jo: es el hombre que se encarga de preparar al muerto para enterrarlo, solamente él lo puede tocar. Es quien enseña cómo se entierra a las personas, cómo se envuelve a los difuntos.

Setela: es el hombre encargado de matar a los animales para alimentar a las personas en el velorio.

Namaitami: es la mujer que se encarga de preparar las bebidas de café y cacao que se ofrecen a las personas durante la celebración del velorio.

Jo Tamí: mujer que prepara lo que se necesita para alistar el difunto. Prepara también el brebaje para purificar a las personas que asisten al entierro y a quienes tienen que ver con la disposición del difunto.

Cantor: hombre que entona los cantos durante el velorio.

Brakackla: hombre que reparte el chocolate en el velorio.

Las actividades tradicionales constituyen otros espacios de educación, que permiten la transmisión de conocimientos y valores propios de la etnia, como lo señala Lozano (s.f. p.10) en las prácticas tradicionales de las comunidades indígenas “se enseña y se aprende para la vida, cada integrante de la comunidad

se convierte en agente educador y en este sentido es responsable a su vez de la pervivencia de su cultura”.

Las principales celebraciones comunales de las personas cabécares son:

Inauguración de la casa – Ju Dieye: cuando se construye una casa se realiza una ceremonia para pedir por la protección de la misma y para que dure mucho tiempo, el Jawa dibuja en los postes del rancho a Sibú y a otras deidades. En esta celebración participa toda la comunidad en una chichada, se hace comida especial, se realiza el bursike baile tradicional cabécar y se cuentan historias.

Ritual de Cosecha: se realiza cuando se va a empezar la siembra, se invita a la población vecina.

Subida a San José Cabécar: se realiza una vez al año, personas elegidas de la comunidad van al lugar donde se asienta el clan Usekä que es el clan semilla de la cultura cabécar. Estas personas llevan ofrendas como pago por haber recibido una buena cosecha y de San José Cabécar traen buena semilla para la próxima siembra.

Velorios: celebración para el entierro de una persona.

La educación tradicional en las comunidades indígenas cabécares debe fortalecerse desde diferentes instancias como la familia, la comunidad y la escuela pues constituye la posibilidad de que esta etnia siga conservando su acervo cultural y de que las nuevas generaciones lo asuman con orgullo y se comprometan a preservarlo. Como lo manifiesta Jamioy (1997 p.71)

Así, transmitir el saber indígena a las nuevas generaciones es un deber de los padres de familia, los abuelos y la comunidad en general. Dicho saber, percibido por los niños y los jóvenes a través de sus familiares y ancianos sabedores, garantiza la identidad a estas nuevas generaciones y, en consecuencia, la comunidad o pueblo los legitima como miembros de la familia indígena.

Por su parte García citado por Sinigue y Henao (2009) apunta que en las dinámicas culturales de los pueblos indígenas es posible reconocer milenarios

procesos de aprendizaje en los cuales papás, mamás, mayores, sabios y sabias han transmitido oralmente a sus hijos e hijas, y durante sus prácticas culturales cotidianas, conocimientos ancestrales, prácticas y formas de ser y estar en el mundo, técnicas para cuidar y cultivar la tierra, cazar, pescar, recolectar, conservar y preparar alimentos, fabricar herramientas y vestidos, participar en ceremonias y festines, tomar decisiones, sanar una enfermedad, construir una vivienda, manejar la lengua oral y elaborar sus expresiones artísticas, entre muchas otras.

2.2 Educación Formal

Significado de la escuela en las comunidades cabécares

Cuando se consulta a las personas de las comunidades cabécares sobre el significado de la escuela, la mayoría coinciden en que ésta es un lugar donde las niñas y los niños van para aprender, algunas lo relacionan con un espacio como la casa donde se aspira a convertirlos en mejores personas, mediante aprendizajes para la vida entre los que se incluye el dominio de las cuatro materias básicas del currículo escolar oficial y también conocimientos sobre la cultura. El informante clave N° 2 la define como “Un lugar donde se enseña al estudiantado a hacer artesanías, contar historias, nombres, alimentos, dietas. Es importante para que aprendan bien lo que no saben y aprendan el idioma español”.

Es importante rescatar que las personas en su totalidad atribuyen a la escuela la posibilidad de generar oportunidades de desarrollo comunal y personal, así se destaca que “la escuela es un lugar para prepararse y aprender. Antes de abrirse las escuelas en las comunidades indígenas se tuvieron muchas dificultades para aprender a leer y a escribir, pues no aceptaban tener escuelas en las reservas indígenas”. Sin embargo, debe procurarse que los procesos educativos de estas comunidades no se limiten a los contenidos del currículo oficial sino que más bien se nutran con la cultura de la etnia para promover su afirmación y supervivencia, pues como lo plantea el Instituto Departamental para la Educación Indígena -INDEI (2003, p.27) citado por Sinigue y Henao (2009)

haciendo referencia a grupos indígenas colombianos pero aplicable a la realidad nacional:

La escuela irrumpe como un nuevo espacio, que en un inicio tiene razón de ser en cuanto prepare para comprender el mundo de 'fuera' y brinde las herramientas para defenderse ante él. Sin embargo si la escuela indígena se limita a dar cuenta de la estructura del Estado y la sociedad Nacional y a posibilitar el manejo instrumental del español y de su escritura, no se garantiza la existencia de esos otros espacios que son los que han hecho posible la pervivencia cultural del grupo.

Marisol Vidal (comunicación personal, 8 de julio del 2010) una de las personas expertas entrevistadas para este estudio enriquece las ideas anteriores cuando plantea que "la educación en las comunidades indígenas debe constituirse en un espacio para reconstruir el pensar y sentir de estos pobladores en torno a sus raíces culturales, es decir en torno a su filosofía de vida, su aprehensión con el medio y su visión de humanidad-comunidad. Ser una alternativa para redescubrir la esencia de su vida, esa que subyace en la mente y el corazón de los abuelos y abuelas y en el entorno natural, que ha podido conservarse pese a todos los procesos neo-colonizadores que han experimentado con el paso del tiempo".

Necesidad de una escuela con pertinencia cultural

A pesar de que en el país se han hecho esfuerzos por dar respuesta a las necesidades educativas de las diferentes grupos, en las comunidades cabécares la escuela no escapó al modelo educativo homogenizante y poco pertinente constituyéndose así en una institución ajena, una evidencia de un préstamo cultural desequilibrado, que no tomó en cuenta la cultura nativa por lo que cada vez está más erosionada y debilitada en su fundamento y estructura. Aún así la escuela sigue en la actualidad siendo la única alternativa de acceso a la educación para los sectores populares y más vulnerables como es el caso de las diferentes etnias indígenas. Como lo señalan Sinigue y Henao (2009, p.80)

Así, mientras el modelo de escuela que se implemente en las comunidades indígenas sea el de una escuela homogeneizante, rígida, jerárquica, con contenidos y metodologías que no obedecen a dinámicas locales, que no tenga en cuenta los modos de aprender ancestrales que se han dado en estos pueblos, la escuela seguirá contribuyendo a la transformación –“pérdida”, según líderes y autoridades indígenas- de valores culturales propios de sus pueblos, llevando a una crisis de identidad que podría estar implicando un riesgo para la supervivencia indígena.

Lo anterior, justifica la propuesta de un currículo con pertinencia cultural para estas comunidades, que responda a sus necesidades e intereses. Al respecto Peralta (1998, p.1) plantea:

...se detecta en los currículos la necesidad de captar las pautas de socialización familiar y comunitaria, que valoricen la cotidianeidad, los estilos de vida que tienen los hombres de carne y hueso para resolver sus problemas, no es siempre lo más frecuente, razón por la cual los currículos no adquieren significados y relevancias para los distintos grupos sociales en los cuales están insertos.

Por su parte Marisol Vidal (comunicación personal, 8 de julio del 2010) persona experta entrevistada para el estudio, plantea diferentes etapas para concretar un currículo con pertinencia cultural en las comunidades cabécares:

Primero es valioso que las comunidades junto con personal de las universidades desarrollen proceso de investigación para que logren redescubrirse como pueblo ancestral, con una historia que dignifica su existencia como cultura, como pueblo.

Es necesario luego de redescubrirse en la historia universal, nacional y local, producir materiales educativos con enfoque no formal, para generar un proceso alfabetizador cultural.

Luego es necesario construir un currículo pertinente para la vida local. Ese que emerge de la vida cotidiana y no de escritorios.

Importancia de la escuela

En la medida en que el currículo se ajuste a los requerimientos y responda a las aspiraciones del pueblo cabécar, la escuela se posicionará en estas comunidades y será coincidente con las principales razones que justifican la importancia de la escuela, en el contexto indígena según la información recolectada en las entrevistas las cuales son:

- Aprendizajes de destrezas básicas de cálculo y escritura.

“Es importante, porque las niñas y los niños deben educarse pues el mundo va cambiando, debe tener conocimientos para las cuentas, las compras, para hablar el español, conocer los números. Visión para enseñar a los hijos y que tengan un mejor futuro que no tengan dificultades de expresarse, de conocer los números” (Informante clave N° 5)

- Erradicar el racismo y la exclusión social

“Porque a futuro los y las cabécares no sean discriminados, tengan oportunidades y puedan avanzar; además permitir ir por ejemplo a un banco y hablar español” (Informante clave N° 8)

- Ascenso social

“Es importante para que los niños aprendan a ser mejores y se preparen” (Informante clave N° 3)

- Pertinencia cultural

“Para aprender a leer y escribir en español y en cabécar y mantener la cultura”.

Al revisar los resultados de la consulta sobre qué es lo que necesitan aprender las personas cabécares en la escuela, se transparenta el requerimiento de que esta institución replantee la oferta educativa para que sea pertinente, equitativa y significativa, lo que implica un proceso de diseño curricular acorde a las necesidades, intereses, expectativas y aspiraciones de este grupo humano.

Se demanda de la escuela el desarrollo de contenidos ligados mayoritariamente a la cultura y patrimonio cabécar tales como: idioma, tradición, historias, oficios de la comunidad, respeto, además del aprendizaje del español en todas sus funciones, el cálculo y el idioma inglés, esto último coincidente con las necesidades del resto del país. No debe olvidarse como lo señalan Gvirtz; Gringberg y Abregú, (2007) 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 información anterior, es coincidente cuando se aborda el tema de lo que no se enseña en las escuelas de las comunidades cabécares, pues los principales señalamientos que se hacen son la ausencia de respeto a las tradiciones como: las dietas, los roles, la medicina natural, las celebraciones propias de la etnia y los clanes entre otros aspectos. Se evidencia como en las instituciones educativas de estos territorios a privado el interés por enseñar y aprender español y matemáticas, dejando de lado la historia y el conocimiento de su cultura indígena.

Se hace necesario que desde la escuela se genere un diálogo con las personas de las comunidades para llegar a acuerdos sobre lo qué debe enseñarse de la cultura cabécar en la escuela y cómo debe enseñarse para mejorar los procesos educativos de las niñas y niños de este grupo humano. Como lo señala Carmen Rojas (comunicación personal, 26 de mayo de 2010), persona experta entrevistada para este estudio la educación en las comunidades cabécares “debe ser, por una parte, el motor que promueve y fortalece la cultura local y por otra, el puente que acerca, que permite conocer y cruzar – con la posibilidad de devolverse - hacia la cultura nacional y global”.

Métodos de enseñanza en las escuelas cabécares

En cuanto a los métodos de enseñanza de las escuelas cabécares las personas que formaron parte del estudio indican que la pizarra es el recurso más usado para potenciar los procesos educativos, también se señala el uso ocasional de libros y de los relatos “Por medio de relatos; se necesitan más explicaciones

como el conocimiento de los abuelos compartiendo” (Persona informante N°2). Se evidencia la importancia que atribuyen las personas cabécares al aprendizaje cooperativo, pues en su cultura están acostumbrados a este y constituye un medio importante para conocer.

Parece ser que en términos generales las comunidades no desaprueban el uso de la pizarra como recurso didáctico, por ejemplo una persona apunta que “está de acuerdo porque no han tenido problemas, les gusta como enseña y trata el maestro a las niñas y a los niños y también tiene buenas relaciones con las familias. El problema es que no tienen maestro de lengua y cultura” (Informante clave N° 5)

Sobre el tema de cómo debería enseñarse en la escuela cabécar es interesante la demanda por una enseñanza en lengua cabécar de las materias básicas y además que la enseñanza en el primer grado sea en primera instancia oral. Es importante, señalar que la mayoría de los infantes cuando ingresan a la educación formal no hablan el español por lo que tienen que asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje en un idioma completamente extraño para ellos.

Si se quiere ofrecer una educación pertinente se deben ofrecer métodos para la enseñanza del español como una segunda lengua, pues en el caso de la etnia cabécar éste no es su lengua materna. Al respecto en el III Informe del Estado de la Educación (2011, p.123) se señala: “El proceso de lectoescritura para estos niños, monolingües del cabécar, se realiza en una lengua que no entienden; entonces, cuando llegan al colegio apenas saben leer y escribir en español, con un registro de vocabulario muy limitado y poca comprensión de lectura”.

Otros aspectos de importancia determinados en este estudio es la posibilidad de que la enseñanza en la escuela respete las principales formas de aprendizaje en estas comunidades que son: las historias, la demostración y la imitación, además que se desarrollen procesos educativos respetuosos de las tradiciones y costumbres de este grupo humano. Dado que la lengua cabécar es principalmente oral, es importante que se promueva un rescate desde la escuela de la tradición oral mediante las historias, el diálogo con las personas mayores

que permitan además mantener la cosmogonía del pueblo cabécar y sus formas de vida.

Escuela y cultura cabécar

Es contundente la responsabilidad que se le atribuye a la escuela en el mantenimiento de la cultura cabécar, tanto desde el desempeño docente como desde la propuesta didáctica, así se tiene que se requiere de “un maestro que valore su cultura, que sea valorado en la comunidad. El maestro es un líder, un modelo a imitar por lo que ayuda a valorar su cultura. Mantener la lengua cabécar, respetar las costumbres como usar medicina naturales”. (Informante clave N° 1)

Las personas informantes señalan también la necesidad de que la escuela explique las tradiciones, las dietas, la medicina y la relación con la naturaleza, además que enseñe el cabécar con la misma importancia que el español, que se cuente con docentes cabécares, que aprendan de las personas mayores y que trabaje con el Director, además que esté de acuerdo en trabajar por la cultura, como lo señala un informante “lo principal es que el maestro respete la cultura, que no la perjudique y no se meta en eso, por ejemplo las celebraciones y también debe valorarla y aprender un poco de conversación en cabécar para atender sobre todo a las niñas y a los niños”. (Informante clave N° 5)

Sobre la población docente

Otro aspecto relevante que se menciona es la necesidad de que en cada escuela haya una maestra o un maestro de lengua y uno de cultura, lo que queda muy claro en la siguiente expresión “para que la escuela sea mejor se necesita un maestro de lengua que les enseñe a las niñas y a los niños a escribir cabécar y uno de cultura para que les enseñe la cultura. La cultura la debe enseñar una persona que tenga conocimiento, de igual manera otra persona indica: “Deberían enseñar también cultura por enseñanza oral. Que se haga un trabajo conjunto entre el maestro regular y el de cultura – lengua, con amor, respeto, actitud y conocimiento” (Informante clave N° 5)

Parece ser que también es importante para el grupo cabécar que la persona que ejerce la docencia en estos territorios se integre a la comunidad en el trabajo

escolar y que además se “Motive a conocer su propia cultura. Respetar siempre a los adultos y no pasarles por encima de lo que saben, por eso se pregunta y con base a eso se aplica”. (Informante clave N° 10)

Con respecto al perfil de las docentes y los docentes de las comunidades cabécares, según las personas expertas consultadas se obtuvo la siguiente información:

María Eugenia Bozzoli (comunicación personal, 21 de mayo de 2010), considera que debe ser cabécar en primer lugar; si no se es cabécar, ser capaz de entender lo cabécar y estudiar aspectos tales como idioma cabécar, formas de trabajo, vida familiar, etc. Sea o no cabécar, se deben tener cualidades favorables para el trabajo en la enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, disciplina, energía, disposición para tratar con otros, buen humor y optimismo; entender que en estas comunidades el o la docente tienen una responsabilidad más amplia que satisfacer, que en otras comunidades, dadas las carencias y dificultades al emprender labores en esas áreas geográficas alejadas, escarpadas, de asentamiento disperso y de limitados recursos económicos.

Por su parte, Carmen Rojas (comunicación personal, 26 de mayo de 2010) considera que debe ser hablante de la lengua cabécar; conocedor de la cultura; con aprecio por la cultura cabécar, muy visionario, conocedor de las expectativas de desarrollo de la comunidad, con una visión crítica de los procesos económicos, políticos y sociales que se desarrollan a nivel global, nacional y local. Debe tener características de personalidad como capacidad de comunicarse y darse a entender, ser responsable y respetuoso, tener dominio de los programas y contenidos educativos, conocimientos en administración y gestión, con conciencia ambientalista.

Marisol Vidal (comunicación personal, 8 de julio del 2010) indica las personas que ejerzan la docencia en estas comunidades primero debe asumirse como educador, educadora, más que como docente. Es decir, es una persona que forma para la vida, con un fuerte arraigo en la cultura autóctona, con una visión a futuro, enraizada en los saberes del pueblo y articulado con los saberes

foráneos. Una educadora, un educador capaz de mirar-sentir el valor de los asuntos esenciales de la vida, solo así podrá impulsar procesos educativos fundamentados en el ser y no en el tener.

Una persona respetuosa, generosa y amorosa. Un ser humano capaz de relacionarse visionariamente con el mundo local y establecer vínculos con otras culturas mostrando sentimientos-pensamientos respetuosos y nunca la dominación. Una persona democrática, es decir un ser humano capaz de generar espacios para el diálogo colectivo, con claridad para orientar cuando es necesario y con tenacidad para impulsar procesos participativos que empoderen política, social, cultural y económicamente a los pueblos. Una persona deseosa de aprender, enseñar, hacer y compartir.

Margarita Bolaños (comunicación personal, 13 de julio de 2010) señala que deben ser personas que con vocación de docentes sean capaces de educar en escenarios culturales diversos y condiciones socioeconómicas y políticas adversas a las comunidades indígenas y aspiraciones de sus integrantes.

Se infiere de la información anterior, que tanto las personas nativas como las personas expertas no nativas consideran que quien ejerza la docencia en las comunidades indígenas de Chirripó deben ser personas que conozcan la cultura cabécar preferiblemente hablantes de la lengua, comprometidas con las tradiciones y preservación de la cultura pero con visión para asumir el reto de articular lo propio con lo foráneo, lo anterior para promover la superación de estos pueblos.

Necesidades de las escuelas cabécares

Se indagó en este estudio sobre las necesidades de las escuelas cabécares, un requerimiento expresado es “maestros preparados, que quieran mucho a los alumnos y no los maltraten, enseñe sobre la cultura, ayude con los materiales, respete a las familias. También un edificio y materiales”. Por su parte Marisol Vidal (comunicación personal, 8 de julio del 2010) persona experta consultada, respalda esta necesidad cuando apunta algunas características que debería tener el personal docente que trabaje en estos territorios “una persona

que muestre sensibilidad, amor y respeto por un pueblo que tiene derecho a redescubrirse, a reposicionarse y a perpetuarse. Una persona capaz de comprender la cultura Cabécar desde la cultura Cabécar, una persona capaz de ser bilingüe o multilingüe culturalmente.” agrega....”los niños y niñas, jóvenes y sus pobladores tienen derecho a tener educadores y educadoras de otros grupos culturales, siempre y cuando conozcan, respeten, valoren y sean capaces de amar la cultura Cabécar”.

Se señala también que es importante que la comunidad sea tomada en cuenta para que participe en la escuela, y que a su vez, ésta permita la mejora de la comunidad y esto podría darse si entre otras cosas si “se mejora la enseñanza y los maestros son más puntuales y faltan menos”. Se resalta también que debe rescatarse el aporte de las personas mayores a los procesos educativos “Hace falta que los mayores se organicen para que capaciten sobre la cultura a los maestros de lengua y cultura contando con el apoyo desde la Dirección Regional”.

Otras necesidades de este tipo de escuelas indicadas por las personas participantes en el estudio son: mejorar la calidad educativa con maestros bien preparados, que sean cabécares y tengan mejor asistencia y también que “se saque material de apoyo en cabécar”. Se requieren también becas estudiantiles, dotar de infraestructura, mobiliario y materiales adecuados en calidad y pertinencia. Otro aspecto importante que debe analizarse es la dosificación de los programas para “Dejar de repetir los temas en todos los niveles en lengua y cultura” como lo indica la persona informante N° 4.

La voz informante N°1 resume muy claramente que requieren estas escuelas “Un cambio total: Asesoría y supervisión del MEP, supervisar la metodología. Maestro comprometido y líder en la comunidad. Infraestructura adecuada- espacio- mobiliario- materiales didácticos atractivos”.

Las necesidades planteadas por las personas nativas que participaron en el estudio con respecto a los requerimientos de las escuelas cabécares, coinciden con las expresadas por las personas expertas consultadas quienes hacen los siguientes señalamientos:

Es necesario construir un currículo pertinente para la vida local. Ese que emerge de la vida cotidiana, y no de escritorios. También es urgente crear un modelo pedagógico pensado más desde la vida cotidiana de las gentes, que desde la vida escolar tradicional. La formación de educadores y educadoras en y para estos contextos debe ser novedosa, creativa y vinculada al entorno. La educación continua debe ser estratégica, inspirada en el intercambio de saberes gestados en el silencio del trabajo pedagógico de educadores y educadoras empeñosos. (Marisol Vidal, comunicación personal, 8 de julio del 2010)

Los docentes deben tener capacitación y acompañamiento para contextualizar los programas de estudio y para incorporar contenidos culturales. La capacitación de los docentes regulares debe ser permanente. Hay que trabajar más con las familias para puedan ver la importancia de la educación y sean vigilantes del proceso educativo. También se requieren textos educativos más cercanos a la realidad de la región, de preferencia en cabécar. (Carmen Rojas, comunicación personal, 26 de mayo de 2010)

Dotar de materiales educativos no solo los centros educativos sino también los hogares, para la complementación mutua (ejemplos: juegos educativos de origen cabécar y de origen externo, tanto en la escuela como en el hogar; materiales de lectura que abarquen tanto lo externo como lo comunal en ambos locales. Ligar mucho entre sí el binomio hogar-escuela. (María Eugenia Bozzoli, comunicación personal, 21 de mayo de 2010)

Se necesita una visión de escuela abierta a los saberes de sus mayores. Un espacio para la educación de carácter experimental, de síntesis de saberes, multilingüe y multicultural. Esto es sin duda, un proceso de largo plazo, en el que el mantenimiento de la lengua y la identidad étnica son primordiales. (Margarita Bolaños (comunicación personal, 13 de julio de 2010)

Expectativas de las comunidades cabécares con respecto a la escuela

Las expectativas de las comunidades cabécares con respecto a la escuela son “que la escuela se mantenga y siga educando a las niñas y a los niños y que no se quede atrás y que la educación pueda ampliarse a la secundaria para que

puedan seguir aprendiendo. La escuela debe seguir mejorando su planta física para que el maestro este cómodo y las niñas y los niños también y les guste ir, que tenga las condiciones y se sientan seguros.” (Informante clave N° 5)

Se demanda también que la escuela se constituya en el espacio para que las personas se preparen bien, para que sean mejores y para que salgan adelante, un lugar donde se ”enseñe inglés, matemáticas, español y todo lo que uno no sabe del mundo”. Como lo apunta Marisol Vidal (comunicación personal, 8 de julio del 2010) la educación en las comunidades cabécares “juega el papel de abrir espacios de pensamiento para pensar en el pasado, el presente y el futuro. Para contestarse colectivamente qué pueblo fuimos, qué pueblo somos y qué pueblo añoramos y necesitamos ser. Todo esto pensando desde la esencia de la cultura autóctona”.

Relación escuela-comunidad

Con respecto a cómo debería ser la relación de la escuela con los grupos de la comunidad, existe una posición muy clara por parte de la totalidad de población participante en estudio que la misma debe ser cercana, colaborativa, transparente en su gestión, respetuosa y dialógica, en beneficio de la comunidad y el bienestar y aprendizaje de la población escolar, expresada en estas voces:

- “Deben trabajar unidos y organizarse para ayudarse unos a otro(Informante clave N° 8)
- “Debe haber una buena comunicación. El Director debe de tomar en cuenta a la Junta de Educación y respetarlos. Rendir cuentas tanto en el plano económico como del proceso de aprendizaje. Reunirse con las familias de lo bueno y de lo malo. Trabajar para el desarrollo de los niños Preocuparse para mejorar la estructura de la escuela.” (Informante clave N° 1)
- “Debe tener una muy buena relación para que los padres quieran mandar a la escuela a sus hijos e hijas. Trabajar por el camino, la comida, la leña, una escuela bonita y los aprendizajes” (Informante clave N° 2)
- “Los padres de familia tienen que preocuparse por la escuela, que el maestro no tenga que llegar a pedir las cosas sino que la comunidad es la

que tiene que ir a ver si falta algo. Las madres son las encargadas del comedor, se comparte es trabajo voluntario. Igual los padres cuando el maestro necesita ayuda para traer materiales o alimentos. La familia ha participado en la construcción de la escuela para que sea un sitio agradable para las niñas y los niños, la plaza y el play.” (Informante clave N° 5)

También se considera importante que la escuela sea abierta a la comunidad “Las personas de la comunidad deben participar más en la escuela, enseñando a los niños cosas”. (Informante clave N° 6)

Consultadas las personas sobre si la escuela responde a las necesidades de las comunidades cabécares, se evidencia por un lado que se debe mejorar en aspectos tales como: respeto por la cultura, métodos de enseñanza e infraestructura, desarrollo de competencias en las materias básicas y por otro lado en que “No responde por que ellos esperan en la escuela un medio para mejorar como personas y aprender (matemáticas, ciencias, estudios sociales, español)” (Informante clave N° 1), pero por otro lado se visualiza la oportunidad de lograr el avance de la población “Es buena para los niños, las niñas y los adultos. Se están dando muchos cambios ya que se está enseñando a leer y a escribir. Debe enseñar otras costumbres así como una enseñanza en cabécar” (Informante clave N° 2)

Aspiraciones educativas de las comunidades cabécares

Es interesante señalar, que a pesar de que la incursión de la escuela en comunidades indígenas de Chirripó data de 1987 y que se conoce que en ese momento se generó bastante resistencia en las comunidades a que las personas asistieran a la escuela, por el impacto cultural que les significaba en detrimento de la cultura nativa, la totalidad de informantes del estudio indican que todas las personas deben aprender, esto implica varios aspectos, uno de ellos es que no se piensa como privilegio de un sexo el acceso a la educación y el otro es que se valida la condición de la extra-edad escolar como lo indica una de las personas participantes en el estudio “Cualquier persona que necesite aprender a leer y escribir, niñas niños, jóvenes o personas adultas como el caso de la mamá”

Informante clave N°4), aquí se puede agregar que aunque es legítima la aspiración educativa no siempre se puede tener el acceso, en palabras de un informante “todas las personas pero como no se puede siempre todos los niños”. (Informante clave N°10)

Con respecto a las razones que justifican que las familias envíen a las personas más jóvenes de su núcleo a la escuela se señalan las siguientes:

- Porque necesito que aprendan para tener una mejor vida.
- Obligación, intersección de la política educativa.
- Para que aprendan y no se queden rezagados, además para que no sean sujetos de las discriminaciones que sufrí y sepan defenderse.
- Para que se preparen a futuro y sean profesionales.
- Para que aprendan de todo.

Estas razones y aspiraciones no difieren de lo que en otros contextos geográficos del país se persigue que la institución escolar posibilite. La siguiente afirmación de una persona informante: “se considera importante tener la oportunidad de tener en la comunidad un programa de secundaria a distancia pues la educación es importante. De los que han sacado el sexto ninguno ha seguido en el colegio, han sacado cursos o se quedan trabajando en el campo”, (Informante clave N°5) refleja que los procesos educativos formales son estimados y requeridos por este grupo étnico.

Razones de la deserción estudiantil

Una gran mayoría de personas cabécares terminan sus estudios primarios pero no continúan en la secundaria, la principal razón para que las mujeres concluyan su educación formal con el sexto grado es que al salir de la escuela, entre los trece y catorce años la mayoría busca un compañero y se junta, es importante señalar que entre las personas cabécares el matrimonio no es una práctica cultural ni un evento social, como en muchas otras comunidades occidentales, además se asocia a este evento el embarazo temprano en este grupo indígena.

Una persona informante indica que “muy pocas estudian, más por la distancia de los colegios, la mayoría se junta” (Informante clave N°6) otra aporta que solamente “si tienen el apoyo de la familia continúan estudiando pues se necesitan recursos para poder hacerlo, sino van al colegio hacen cursos. Las que no estudian generalmente se juntan a los trece o catorce años. Otras buscan trabajo afuera de la reserva. Depende de la visión de la familia que quiera que siga estudiando o que se vaya a trabajar al campo” (Informante clave N°5). Otra persona señala que “se juntan porque la familia generalmente no las apoya, no por falta de recursos sino porque no hay interés” (Informante clave N° 9), todas estas razones evidencian tensiones y contradicciones culturales pero también transformaciones.

En cuanto a los hombres, se coincide en que la mayoría al salir de la escuela se junta, “hacen familia”, trabajan al campo o ayudan a su papá. Algunos si van al colegio y siguen estudiando a pesar de que “las secundarias quedan alejadas de las comunidades y hay pocas por lo que son pocos los que siguen estudiando”. (Informante clave N°7)

Es interesante, que solamente una persona participante en el estudio afirmó que los que generalmente terminan la escuela son los hombres, la mayoría coincide en que concluyen por igual hombres y mujeres, contrario a lo que el imaginario colectivo occidental cree. Sin embargo, existen fuertes razones culturales para que la mujer sea candidata a la deserción escolar, una de estas razones es que elija juntarse y en tal caso su compañero no le permita seguir estudiando y asociada a esta circunstancia el embarazo pues desde las prácticas culturales una mujer embarazada es impura y puede enfermar a los demás, por lo que debe mantenerse aislada y no debe asistir a la escuela, lo anterior ligado al fenómeno de la extra-edad escolar.

Otras razones de importancia que inciden en la deserción escolar femenina son la falta de recursos económicos, de apoyo familiar, la lejanía del centro escolar y también que “no les interesa, no les gusta, no les parece, es aburrida”. (Informante clave N° 8)

En el caso de los varones las razones asociadas al abandono de la escuela son: “Por que tienen que trabajar para ayudar a la familia” (Informante clave N° 8), cuando hay extra-edad y se juntan y hay necesidad de trabajar, de igual manera se señala la falta de apoyo familiar, la lejanía, que no hay interés o por vagancia.

Problemas de la población estudiantil cabécar

Cuando se indagó respecto a los problemas que enfrentan las niñas y los niños para estudiar se encontró que una persona apuntó “Algunos son tímidos y algunos les falta interés en los estudios por lo que requieren motivación” (Informante clave N° 8), sin embargo la mayoría de informantes señaló como limitaciones para el desempeño del estudiantado, razones de acceso y estructurales tales como:

- La distancia entre su casa y el centro escolar: “Las escuelas quedan muy largo, entonces tienen que caminar solos por la montañas, algunos cruzar ríos y cuando se crecen no pueden llegar”.(Informante clave N° 5)
- Condiciones topográficas de la zona.
- Pobreza extrema “algunas veces no tienen que comer”.(Informante clave N° 2)
- “Algunos padres no apoyan a sus hijos para que estudien o no los pueden ayudar porque son analfabetas y no dominan el español”. (Informante clave N° 7)

Además de las razones anteriormente señaladas, aparece la barrera idiomática como la limitación más recurrente de la población infantil para enfrentarse a los procesos educativos formales “cuando llegan a la escuela no saben hablar español entonces no entienden y el maestro no explica bien”. (Informante clave N° 6)

V. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

Cumplimiento de objetivos

El cumplimiento del objetivo general de este estudio “Construir una aproximación a la concepción de la educación de la comunidad cabécar desde la perspectiva de sus actores sociales” se logró mediante las diferentes estrategias que se realizaron para el logro de los objetivos específicos planteados, las cuales se detallan en la siguiente tabla:

Objetivo Específico	Meta	Indicadores	Cumplimiento de indicadores
	Elaboración de guías de trabajo para aproximarse a la práctica pedagógica de las escuelas cabécares.	Elaborar un documento base que permita estudiar la práctica educativa en la escuela de la comunidad cabécar.	Se construyeron dos guías de entrevista para cumplir esta meta, la que puede observarse en el Anexo N°1 y Anexo N° 2. Se diseño guía de visita “Aproximación a la escuela indígena en Duchí” Ver Anexo N°2.
	Establecer vínculos con organismos nacionales e internacionales que estudian la cultura de los pueblos indígenas.	Participar en dos eventos en el ámbito nacional o internacional relacionados con pueblos indígenas. Realizar al menos dos pasantías en instituciones u organismos nacionales e internacionales que estudian o colaboran con pueblos indígenas.	Taller “Cosmovisión cabécar, salud y pedagogía intercultural” Museo de Cultura Popular, UNA, Santa Lucía de Barva, Heredia, octubre 2009 Organización de la mesa redonda “Retos y desafíos de la Educación Indígena” II Congreso Internacional de Investigación Educativa: su incidencia en la realidad social, INIE, 2011 Establecimiento de relación con la Profesora Alba Lucía Rojas del Grupo de Investigación Diverser: Pedagogía, Sistemas Símbólicos y Diversidad Cultural de la Universidad de Antioquia Medellín-Colombia Taller “Cultura, Identidad e Interculturalidad en la Educación Intercultural” Universidad Nacional, Noviembre 2010

<p>Generar un marco de referencia que permita estudiar el concepto de educación que tiene la comunidad cabécar.</p>			
---	--	--	--

Identificar las instancias sociales propias de la comunidad responsables de la educación.	<p>Descripción de las instancias sociales propias de la comunidad responsables de la educación.</p>	<p>Descripción de las instancias sociales y sus funciones en la educación en la comunidad cabécar.</p>	<p>Se construyó una guía de entrevista para cumplir esta meta, la que puede observarse en el Anexo N°1.</p> <p>Se realizaron diez entrevistas con personas informantes claves nativas. La sistematización se encuentra en el Anexo N°4</p> <p>Se construyó una guía de entrevista para cumplir esta meta, la que puede observarse en el Anexo N°2.</p> <p>Se realizaron cuatro entrevistas con personas expertas. La sistematización se encuentra en el Anexo N°4</p> <p>Se presentó un artículo denominado “La educación tradicional de la comunidad cabécar de Chirripó: algunas consideraciones” a la Revista InterSedes. Anexo N°8</p>
	<p>Descripción de la relación y el tipo de aportes que se genera de las instancias sociales hacia la escuela de la comunidad cabécar.</p>	<p>Descripción de la relación entre las instancias sociales y la escuela de la comunidad cabécar.</p> <p>Identificación de aportes de actores sociales a la escuela de la comunidad cabécar.</p>	<p>Se construyó una guía de entrevista para cumplir estas metas, la que puede observarse en el Anexo N°1.</p> <p>Se diseñó guía de visita “Aproximación a la escuela indígena en Duchí” Ver Anexo N°3.</p> <p>Se realizaron visitas en tres escuelas del territorio indígena cabécar. Sistematización en el Anexo N°5.</p>

<p>Proponer lineamientos que permitan generar acciones educativas con pertinencia cultural en las instituciones educativas cabécares.</p>	<p>Promover estrategias de desarrollo educativo con pertinencia cultural para las escuelas indígenas</p>	<p>Elaboración de un documento con recomendaciones que orienten la educación con pertinencia cultural a la comunidad Cabécar.</p>	<p>Socialización de la información mediante un grupo de discusión.</p> <p>Propuesta de lineamientos para generar acciones educativas con pertinencia cultural en las escuelas indígenas.</p>
---	--	---	--

Conclusiones

Al finalizar el estudio, se presentan las siguientes conclusiones:

1. Las comunidades cabécares de Chirripó en la actualidad mantienen sus formas tradicionales para transmitir el conocimiento de generación en generación, siendo la instancia principal la familia donde se aprenden los saberes requeridos, para desenvolverse dentro de este grupo humano y en cual las personas mayores juegan un papel fundamental en la formación de las personas jóvenes.
2. Existe una diferenciación de conocimientos que se adquieren en algunas etapas de desarrollo de acuerdo al sexo, por ejemplo las madres enseñan a sus hijas prácticas culturales en torno a la menstruación, embarazo y labores domésticas. De igual manera, los padres instruyen a los hijos en tareas relacionadas con la cacería, agricultura, elaboración de herramientas y materiales utilitarios.
3. Las labores cotidianas constituyen una fuente muy importante de aprendizaje para las niñas y los niños, siendo los principales métodos de enseñanza la demostración e imitación.
4. Los aprendizajes en este grupo humano se dan desde la oralidad, por lo que cobran especial relevancia la narración de historias. Es una creencia de esta etnia que Sibú, el dios de los cabécares, les dejó en estas historias todo el conocimiento para vivir de acuerdo a sus principios. Las historias las cuentan las abuelas y abuelos en las tardes y noches.
5. La educación tradicional cabécar recibida en el hogar, es complementada por otras personas que gozan de reconocimiento comunal por su sabiduría ancestral y que son responsables de transmitir saberes culturales específicos a las nuevas generaciones de la comunidad.
6. Las celebraciones y actividades tradicionales de la etnia cabécar como la construcción de la casa, los velorios, la subida a San José Cabécar, la

fiesta del maíz, la fiesta de los animales, constituyen otros espacios de educación, que permiten la transmisión de conocimientos y valores propios de este pueblo.

7. La educación tradicional en las comunidades indígenas cabécares debe fortalecerse desde diferentes instancias como la familia, la comunidad y la escuela, pues constituye la posibilidad de que esta etnia siga conservando sus formas tradicionales de vida y de que las nuevas generaciones lo asuman con orgullo y se comprometan a fortalecerlo .
8. La escuela para las personas cabécares representa un espacio de aprendizaje para la vida, al igual que el hogar. Es considerada como un medio para generar oportunidades de desarrollo comunal y personal y una oportunidad para aprender habilidades que les permitan no ser discriminados en otros contextos.
9. Se resalta la importancia de que los procesos educativos no se limiten a los contenidos del currículo oficial, sino que se enriquezca con la cultura para promover la autoafirmación y supervivencia de la etnia Cabécar.
10. La escuela sigue en la actualidad siendo la única alternativa de acceso a la educación para los sectores populares y más vulnerables como es el caso de las diferentes etnias indígenas, aún cuando en algunos casos sigue siendo una institución ajena por el modelo homogenizante que ha privado.
11. El proceso de diseño curricular debe considerar las necesidades, intereses, expectativas y aspiraciones de las comunidades indígenas pues ha privado el interés por generar procesos educativos orientados al cumplimiento de programas oficiales, dejándose de lado el rescate y afirmación de la cultura y sobre todo el diálogo de saberes.
12. Se considera necesario el diálogo con las personas de las comunidades para determinar lo que se debe enseñar de la cultura cabécar en la escuela y cómo debe enseñarse, para generar procesos de enseñanza y aprendizaje culturalmente pertinentes.

13. El profesorado debe tener presente que las niñas y los niños Cabécares cuando ingresan a la escuela, por lo general, no tienen un dominio del español, lo que implica adecuar metodologías para enseñar este idioma como una segunda lengua, pues no es el idioma materno de la población infantil. Se señala, además, la necesidad de otorgarle a la enseñanza del cabécar la misma importancia que tiene la del español.
14. La población cabécar considera importante que la escuela respete las tradiciones de la etnia y su legado cultural. Para esto es importante que el cuerpo docente se integre a la comunidad, para que conozca y valore su cultura, inclusive se sugiere que se someta a un proceso de inducción por parte de las personas mayores de la comunidad.
15. Algunas características deseables en el profesorado de las escuelas indígenas de Chirripó son: responsable, puntual, sensible, solidario y emotivo con las niñas y niños.
16. Las principales necesidades identificadas en las escuelas Cabécares son: docentes bien preparados con respecto a la cultura cabécar, material didáctico adecuado en calidad y pertinencia, becas estudiantiles, infraestructura, mobiliario, mayor asesoría y supervisión del Ministerio de Educación Pública.
17. El cuerpo docente de las escuelas indígenas requiere capacitación y acompañamiento permanente, con el fin de contextualizar los programas de estudio e incorporar los contenidos culturales en los procesos educativos.
18. La escuela y la comunidad deben trabajar en conjunto, de manera colaborativa, respetuosa y dialógica para mayor beneficio de la comunidad.
19. Se manifiesta la importancia de contar en las comunidades con un programa de secundaria a distancia, para que las personas que obtienen el sexto grado de escuela puedan continuar con sus estudios, pues generalmente no lo hacen por la distancia entre el hogar y el centro educativo.

20. Las principales dificultades que enfrenta la población escolar cabécar son: la lejanía de los centros educativos, la pobreza extrema, el analfabetismo de su grupo familiar, y la barrera idiomática.

21. Algunas razones que propician la deserción escolar en la comunidad cabécar son la falta de recursos económicos, de apoyo familiar y la lejanía del centro educativo. En el caso de las mujeres una de las causas de la deserción es la decisión de juntarse o si quedan embarazadas, mientras que en los hombres se señala la necesidad de trabajar para ayudar a la familia o porque se juntan.

Recomendaciones

Al finalizar el estudio se presentan las siguientes recomendaciones para favorecer el desarrollo de procesos educativos con pertinencia cultural en las escuelas indígenas cabéres del distrito de Chirripó:

- Generar más investigaciones sobre la temática de los procesos educativos en las escuelas indígenas cabécares de Chirripó.
- Promover la producción de materiales didácticos con pertinencia cultural para las escuelas de las comunidades cabécares de Chirripó.
- Impulsar jornadas de capacitación con el cuerpo docente de las escuelas indígenas cabécares de Chirripó que no son nativas sobre la cultura cabécar, para favorecer la construcción de conocimientos que permitan el desarrollo de procesos educativos pertinentes.
- Incluir como contenido básico en la formación del profesorado de educación inicial y de I y II ciclo profesorado los procesos educativos en las escuelas indígenas, que permita al futuro cuerpo docente tener conocimiento de la labor que se desarrolla en este tipo de institución y generar un proceso de reflexión personal desde aspectos teóricos que conjuntados posibiliten realizar en un futuro una acción educativa cotidiana que de respuesta a las necesidades del contexto donde se desarrolla la labor.
- El Ministerio de Educación Pública debe procurar la apertura de códigos de educación preescolar en las comunidades indígenas cabécares de Chirripó, para aumentar la cobertura en este nivel y ofrecer así oportunidades educativas a la población infantil antes de ingresar al primer grado.
- Promover la capacitación de los docentes en servicio por medio de las universidades en temáticas relacionadas con la gestión administrativa y la gestión pedagógica para atender las particularidades de las escuelas indígenas cabécares de Chirripó.

- Capacitar a las Juntas de Educación y el Patronato Escolar en la gestión de proyectos que permitan mejorar la infraestructura y la adquisición de material didáctico.
- Promover la investigación como un recurso que permita mejorar la gestión pedagógica y administrativa del personal que labora en las escuelas indígenas cabécares de Chirripó.
- Generar procesos de apoyo a jóvenes de la etnia que puedan llegar a formarse como docentes. Para ello, impulsar la discriminación positiva para la asignación de becas y el ingreso a la educación superior.

Limitaciones

Las principales limitaciones que se presentaron en la ejecución de este proyecto de investigación son:

1. El acceso a las comunidades indígenas por su ubicación geográfica: zonas alejadas y de difícil acceso. Además el año anterior el Ministerio de Obras Públicas clausuró por varios meses el puente sobre el río Pacuare, lo que impidió el acceso a la zona. Lo anterior, hizo necesario contactar a algunas de las personas por diferentes medios y entrevistarlas en a Turrialba.
2. El tiempo para ingresar a la zona indígena y realizar las entrevistas y visitar las escuelas. Por su lejanía generalmente en cada visita a la zona indígena se realiza solamente una o dos entrevistas.
3. La barrera idiomática entre las personas entrevistadas y las investigadoras hace que la entrevista tomé mucho tiempo, pues las personas de la etnia cabécar son bilingües y su lengua materna es el Cabécar no el español.
4. Zonas con vías de comunicación en mal estado. Por las condiciones de los caminos se requirió de vehículos de doble tracción; en ocasiones se asigna vehículos no aptos para realizar la gira; lo que obliga a reprogramarlas con las consecuencias de pérdida de tiempo y de atraso en la recolección de la información. Es importante resaltar el apoyo de la Comisión de Educación Indígena y de la Unidad de Investigación de la Sede del Atlántico para realizar las giras.
5. El acceso a la mayoría de comunidades de la zona indígena es caminando, por su ubicación no se puede llegar en vehículo.
6. Limitada información escrita sobre la etnia cabécar, por lo que parte del referente contextual se ha construido con información de las personas informantes claves.

VI. IMPACTO Y BENEFICIOS

Impacto

El proyecto tiene impacto en el ámbito universitario y en el ámbito regional y nacional, al poner como objeto de investigación una temática que en nuestro país es en los últimos tiempos que empieza a ocupar con mayor fuerza el debate pedagógico.

En el espacio universitario se ocupa de una población históricamente excluida del acceso a la educación sobre todo la superior pública, lo que significa abandonar los referentes desde donde entendemos la gestión universitaria y entender que existen otras dinámicas de vida igualmente valiosas que no han sido reconocidas en los procesos de homogeneidad de la escuela como instancia fundamental. Es así como ese tipo de investigaciones permitirían validar un enfoque de pertinencia cultural que generaría procesos educativos de calidad, que permitirían en un futuro a poblaciones minoritarias, como por ejemplo la indígena cabécar de Chirripó, tener la posibilidad de acceder a estudios universitarios, con lo cual la Universidad de Costa Rica estaría cumpliendo sus principios y propósitos que plantean la democratización de la educación.

En el ámbito regional y nacional, este trabajo constituye una fuente de insumos para generar acciones pertinentes en la educación de las escuelas cabécares, asumiendo la diferencia como una oportunidad para favorecer la construcción de aprendizajes significativos que partan del contexto sociocultural en que se ubican las mismas.

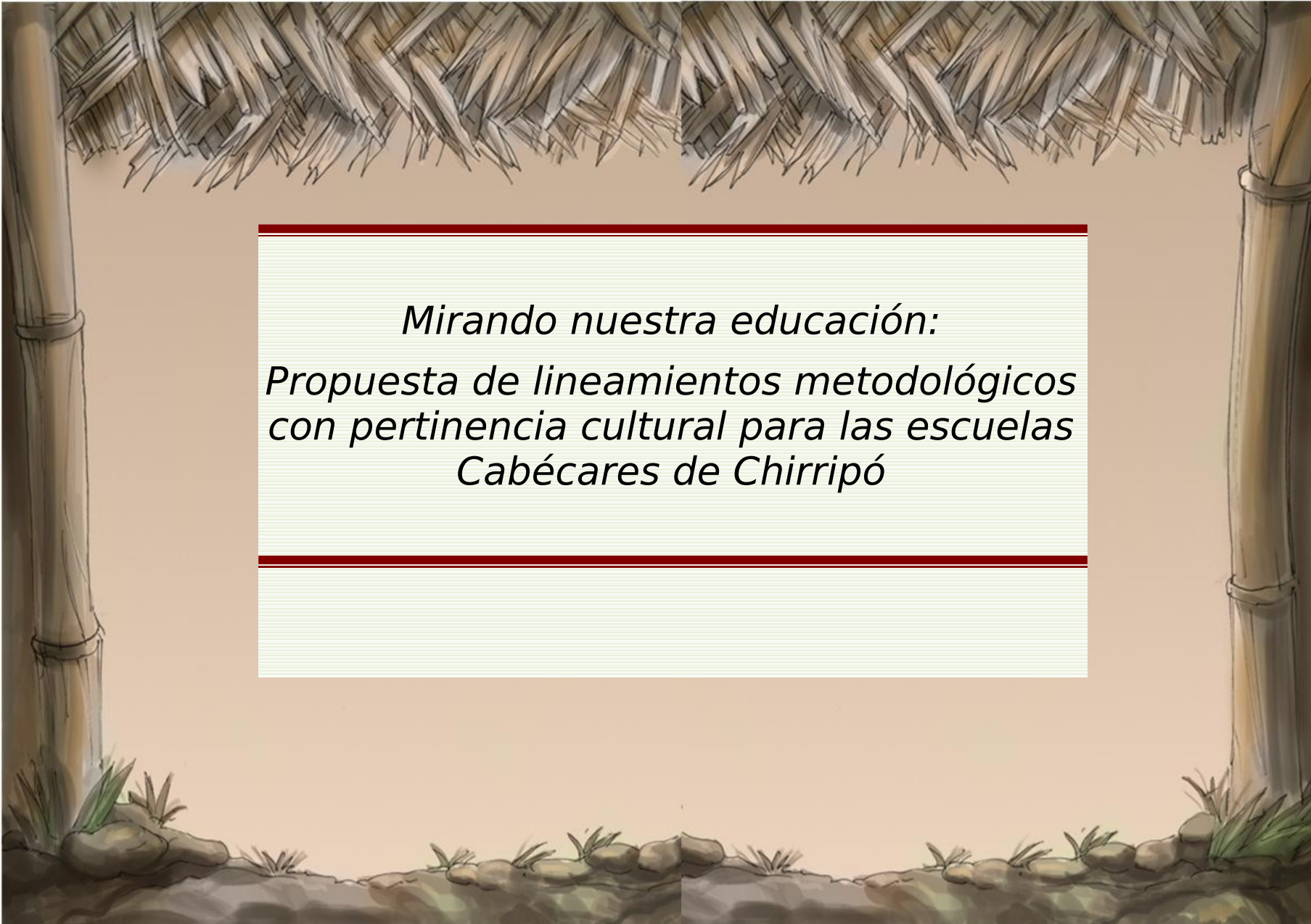
Este estudio es una evidencia de la vinculación universidad-sociedad hacia uno de los grupos menos favorecidos del país, puesto que Chirripó es uno de los distritos con menor índice de desarrollo humano.

Beneficios

Al concluir el proyecto denominado “Una mirada a la educación de la comunidad cabécar de Chirripó, desde la perspectiva de diferentes actores sociales”, se puede apuntar que la Universidad de Costa Rica, a través del Instituto de Investigación en Educación, ha obtenido beneficios significativos tales como:

- Permitir a dos docentes de la institución la posibilidad de realizar investigación con el propósito de contribuir y participar en la construcción de conocimiento sobre un contexto educativo diverso que ha sido poco estudiado como es el de las escuelas indígenas cabécares de Chirripó.
- Participar en espacios de reflexión y discusión en el ámbito universitario, en torno al derecho a la educación de los pueblos indígenas.
- Fortalecer la política de regionalización institucional, mediante el desarrollo de procesos investigativos en zonas indígenas.
- Posicionar a la Universidad de Costa Rica, en la búsqueda de construcción de oportunidades para el desarrollo educativo de calidad en escuelas indígenas cabécares.
- El planteamiento de lineamientos metodológicos para generar procesos educativos culturalmente pertinentes, en las escuelas indígenas cabécares.

VII. Propuesta de lineamientos



*Mirando nuestra educación:
Propuesta de lineamientos metodológicos
con pertinencia cultural para las escuelas
Cabécares de Chirripó*



Presentación

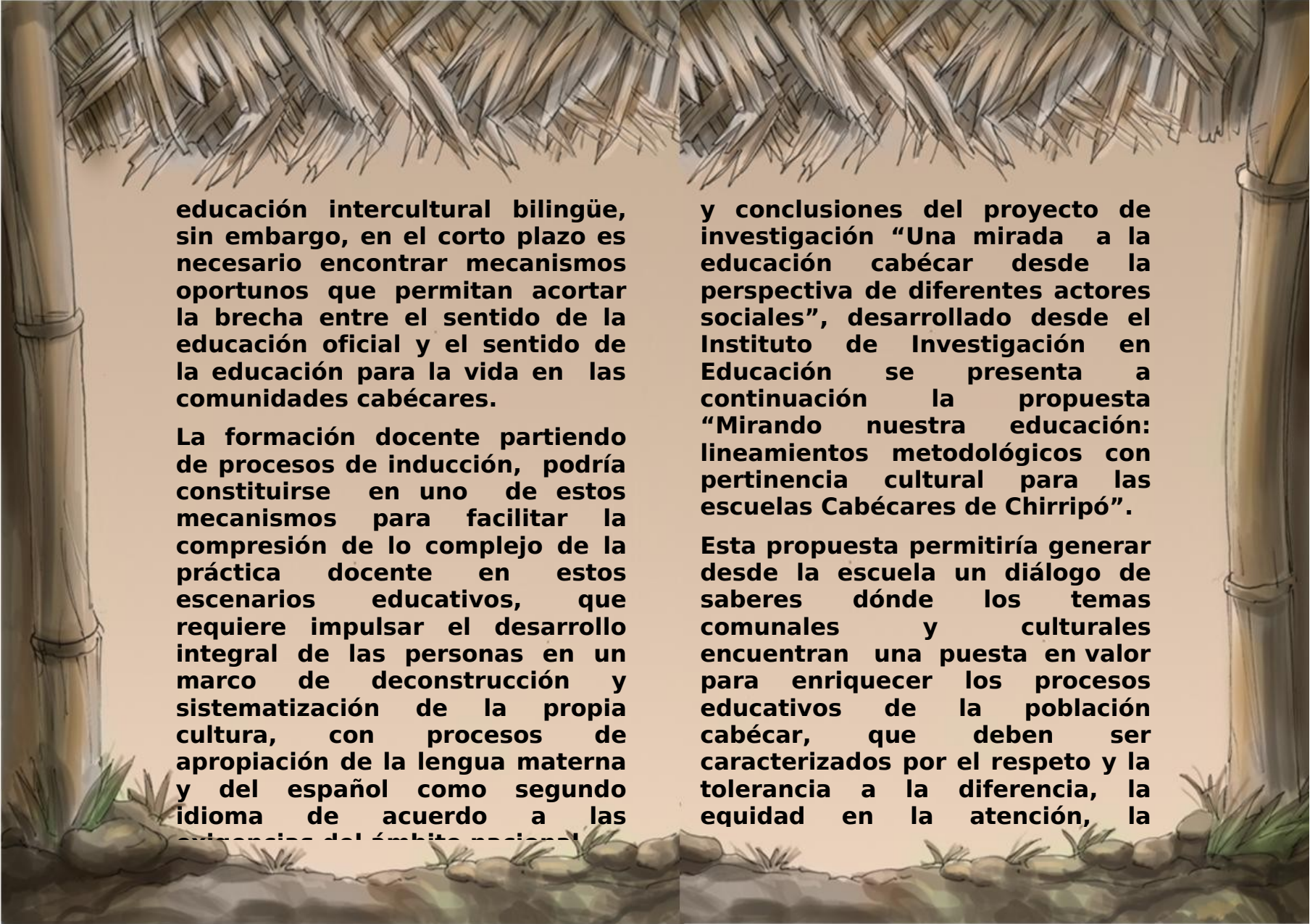
Costa Rica cuenta con una abundante legislación en casi todas las áreas del desarrollo de la sociedad, en este sentido la educación no escapa a ello y se cuenta con un extenso marco normativo nacional e internacional, que garantiza como derecho fundamental el acceso a la educación.

Sin embargo, en torno al derecho a la educación en comunidades indígenas, una serie de razones de carácter estructural hacen evidente que aún falta mucho por avanzar, en procura de un proyecto equitativo, justo y recíproco, que considere la diferencia como una condición desde donde empezar a construir una propuesta educativa pertinente.

mayor presencia, debe evitar caer en la trampa histórica de reproducir homogéneamente un modelo de sociedad y de cultura en el cual los grupos minoritarios no encuentran espacios para un óptimo desarrollo.

Las comunidades cabécares de Chirripó gozan de claridad respecto a las limitaciones culturales, sociales y lingüísticas que la actual oferta educativa posee, y demandan servicios educativos con calidad, principio de realidad y pertinencia cultural, es así como la institución educativa esta llamada a reflexionar la práctica en procura de procesos educativos culturalmente pertinentes.

Por lo anterior se hace necesario

The image features a background illustration of a traditional thatched roof made of dried palm fronds or similar natural materials. Two vertical bamboo pillars support the structure, with some green plants growing at their base. The overall style is a soft, painterly illustration in earthy tones.

educación intercultural bilingüe, sin embargo, en el corto plazo es necesario encontrar mecanismos oportunos que permitan acortar la brecha entre el sentido de la educación oficial y el sentido de la educación para la vida en las comunidades cabécares.

La formación docente partiendo de procesos de inducción, podría constituirse en uno de estos mecanismos para facilitar la comprensión de lo complejo de la práctica docente en estos escenarios educativos, que requiere impulsar el desarrollo integral de las personas en un marco de deconstrucción y sistematización de la propia cultura, con procesos de apropiación de la lengua materna y del español como segundo idioma de acuerdo a las

y conclusiones del proyecto de investigación “Una mirada a la educación cabécar desde la perspectiva de diferentes actores sociales”, desarrollado desde el Instituto de Investigación en Educación se presenta a continuación la propuesta “Mirando nuestra educación: lineamientos metodológicos con pertinencia cultural para las escuelas Cabécares de Chirripó”.

Esta propuesta permitiría generar desde la escuela un diálogo de saberes dónde los temas comunales y culturales encuentran una puesta en valor para enriquecer los procesos educativos de la población cabécar, que deben ser caracterizados por el respeto y la tolerancia a la diferencia, la equidad en la atención, la

The background of the slide is an illustration of a traditional structure with a thatched roof made of dried palm fronds or similar natural materials. Two vertical bamboo pillars support the roof. The ground is depicted with some rocks and small green plants. The overall style is a soft, painterly illustration.

La propuesta está estructurada en cinco preguntas generadoras:

¿Qué se espera de la educación?

¿Qué aprender?

¿Cómo aprender?

¿Con qué y con quiénes aprender?

¿Quiénes participan?

La respuesta a estas cinco preguntas, plantean lineamientos metodológicos que incorporan los hallazgos de la investigación, para promover procesos de enseñanza y aprendizaje con pertinencia cultural en las escuelas cabécares de Chirripó. Se incluye además un apartado de retos y otro de oportunidades para estas instituciones.

Los lineamientos metodológicos

desarrollar acciones pedagógicas que permitan pensar a esta etnia en el pasado, el presente y el futuro, esto con el propósito que plantea Vidal (2010) “contestarse colectivamente qué pueblo fuimos, qué pueblo somos y qué pueblo añoramos y necesitamos ser. Todo esto pensando desde la esencia de la cultura autóctona”.*

*** Vidal, M. (comunicación personal, 8 de julio del 2010)**



¿Qué se espera de la educación?

Que se generen procesos educativos más pertinentes y significativos, que permitan a las personas cabécares la apropiación y resignificación de su cultura.

Que se articule el aprendizaje escolar con las características del contexto natural y cultural de Chirripó, para favorecer el disfrute pleno de las oportunidades de desarrollo personal y comunal.

Que se reconozcan los saberes ancestrales del pueblo cabécar como patrimonio científico y cultural necesarios de incluir en el currículum oficial.

Que favorezca e incorpore en sus rutas pedagógicas, didácticas e investigativas los aportes valiosos de la cosmogonía Cabécar.

Que se tenga en cuenta los diversos espacios de aprendizaje que ancestralmente han tenido las comunidades; así como, las participaciones de maestros, maestras, sabias y sabios Cabécares.

Que sea un factor dinamizador positivo de las personas, de las familias y de las comunidades.



¿Qué aprender?

Además de los contenidos de los programas oficiales del Ministerio de Educación Pública, los cuales deben ser abordados desde una perspectiva crítica, es importante que se incorpore sistemática y creativamente en la propuesta didáctica el desarrollo de contenidos ligados a la cultura y patrimonio cabécar tales como:

orígenes, conocimientos ancestrales, tradiciones, historias, formas de relacionarse con el mundo, roles, oficios de la comunidad, celebraciones comunales, respeto por el clan y pautas de crianza;

fabricación de herramientas y tejidos, técnicas para cuidar y cultivar la tierra, cazar, pescar, recolectar, conservar y preparar alimentos;

manifestaciones culturales como cantos y bailes rituales, medicina natural;

lengua cabécar.



¿Cómo aprender?

Planificar el proceso didáctico desde las características naturales y socioculturales de las comunidades cabécares. Tener en cuenta el dinamismo de la historia en la comunidad, cómo se transforma la cultura como uno de sus factores constitutivos.

Incluir la investigación intercultural como herramienta de dinamización y creación permanente de conocimiento. Esta se debe realizar por docentes, estudiantes, especialistas, familias, personas sabias.

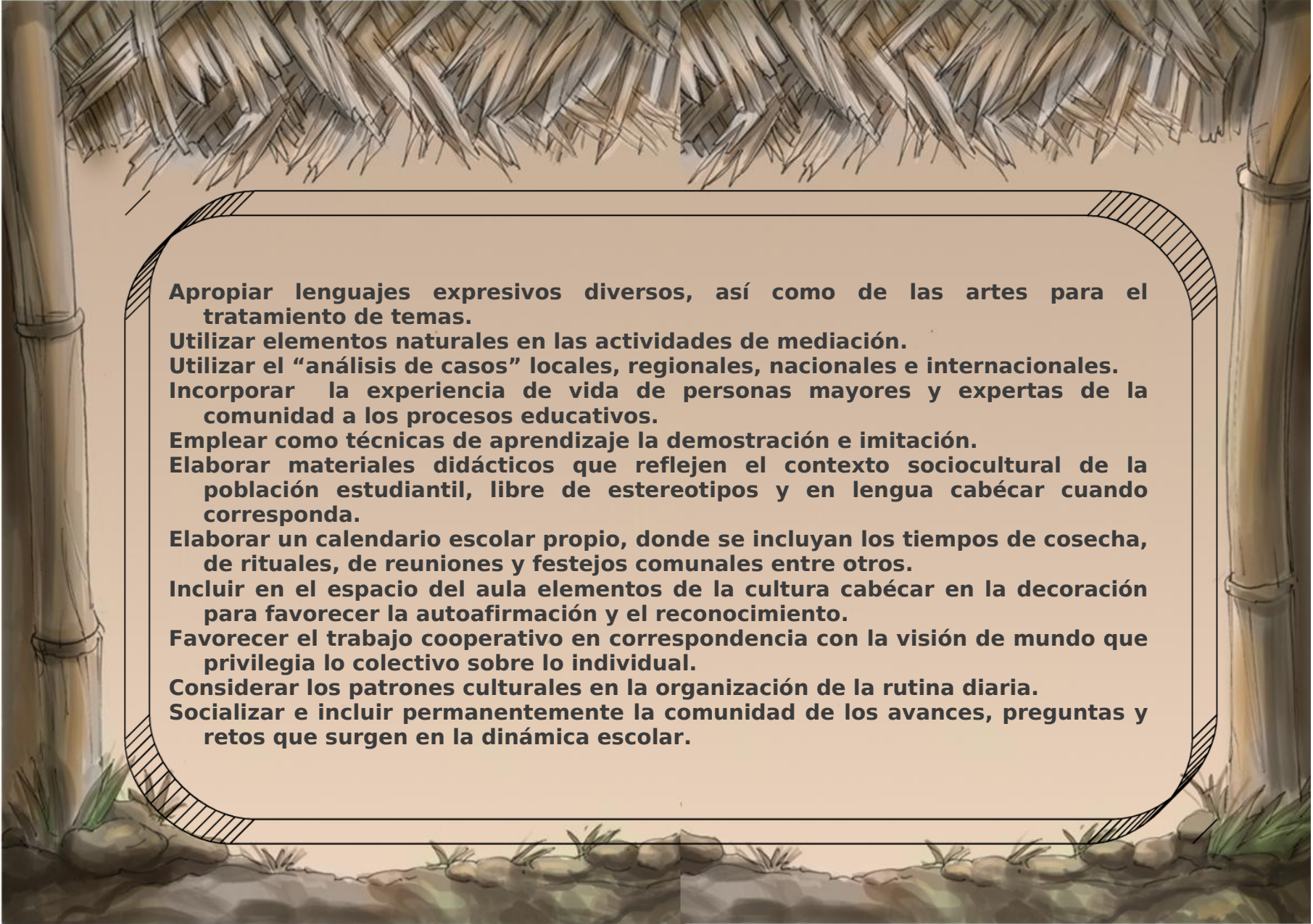
Seleccionar estrategias didácticas en correspondencia con la oralidad, que caracteriza la comunicación en este grupo humano.

Utilizar la narración de historias, cantos y poesías para favorecer el conocimiento de la cultura.

Privilegiar el aprendizaje vivencial en el estudiantado. Conectar el discurso con la práctica, buscar las coherencias y las incoherencias.

~~**Explorar otras formas de pensamiento que no sea el deductivo e inductivo.**~~

~~**Aprovechar los elementos del contexto escolar y comunal para enriquecer las experiencias de aprendizaje del estudiantado.**~~



Apropiar lenguajes expresivos diversos, así como de las artes para el tratamiento de temas.

Utilizar elementos naturales en las actividades de mediación.

Utilizar el “análisis de casos” locales, regionales, nacionales e internacionales.

Incorporar la experiencia de vida de personas mayores y expertas de la comunidad a los procesos educativos.

Emplear como técnicas de aprendizaje la demostración e imitación.

Elaborar materiales didácticos que reflejen el contexto sociocultural de la población estudiantil, libre de estereotipos y en lengua cabécar cuando corresponda.

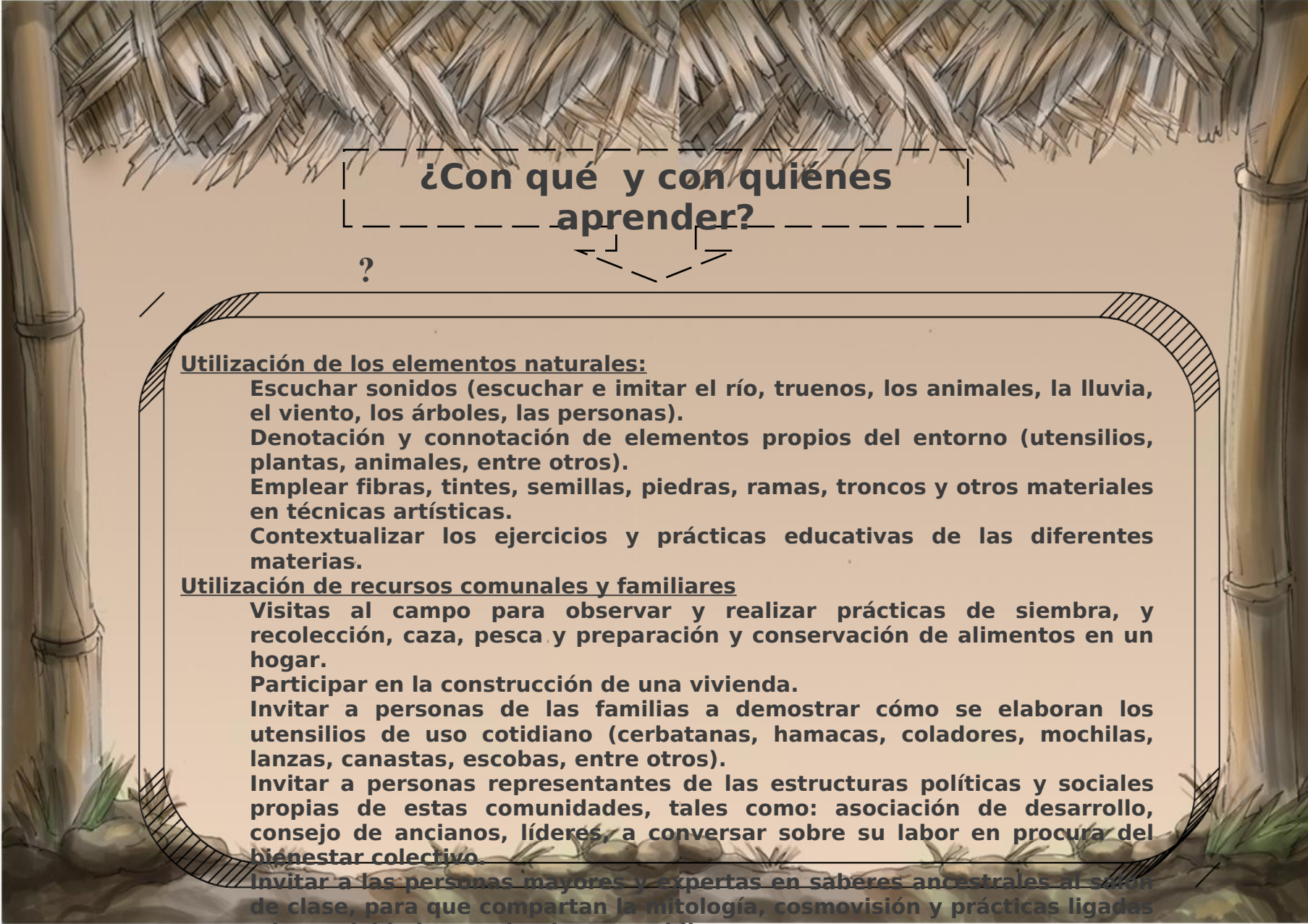
Elaborar un calendario escolar propio, donde se incluyan los tiempos de cosecha, de rituales, de reuniones y festejos comunales entre otros.

Incluir en el espacio del aula elementos de la cultura cabécar en la decoración para favorecer la autoafirmación y el reconocimiento.

Favorecer el trabajo cooperativo en correspondencia con la visión de mundo que privilegia lo colectivo sobre lo individual.

Considerar los patrones culturales en la organización de la rutina diaria.

Socializar e incluir permanentemente la comunidad de los avances, preguntas y retos que surgen en la dinámica escolar.



¿Con qué y con quiénes aprender?

?

Utilización de los elementos naturales:

Escuchar sonidos (escuchar e imitar el río, truenos, los animales, la lluvia, el viento, los árboles, las personas).

Denotación y connotación de elementos propios del entorno (utensilios, plantas, animales, entre otros).

Emplear fibras, tintes, semillas, piedras, ramas, troncos y otros materiales en técnicas artísticas.

Contextualizar los ejercicios y prácticas educativas de las diferentes materias.

Utilización de recursos comunales y familiares

Visitas al campo para observar y realizar prácticas de siembra, y recolección, caza, pesca y preparación y conservación de alimentos en un hogar.

Participar en la construcción de una vivienda.

Invitar a personas de las familias a demostrar cómo se elaboran los utensilios de uso cotidiano (cerbatanas, hamacas, coladores, mochilas, lanzas, canastas, escobas, entre otros).

Invitar a personas representantes de las estructuras políticas y sociales propias de estas comunidades, tales como: asociación de desarrollo, consejo de ancianos, líderes, a conversar sobre su labor en procura del bienestar colectivo.

Invitar a las personas mayores y expertas en saberes ancestrales al salón de clase, para que compartan la mitología, cosmovisión y prácticas ligadas a las actividades productivas y cotidianas.



¿Quiénes participan?

Estudiantado
Profesorado
Familias
Personas mayores de la comunidad
Personas expertas en saberes
tradicionales

Retos para una educación cabécar

Generar reflexiones comunales sobre la importancia de pensar su educación y de aportar y participar en su reconstrucción.

La formación continua, creativa e intercultural del profesorado.

Elaborar material didáctico participativamente e incluyente de la lengua y cultura Cabécar.

Oportunidades de una educación cabécar

?

Comunidad comprometida con una educación que favorezca las nuevas generaciones.

Cosmogonía viva con elementos que pueden aportar para que la educación fortalezca la cultura Cabécar.

Niñas, niños, jóvenes, familias y comunidad trabajando, aprendiendo y tramitando sus dificultades juntas.

Reconocimiento y apropiación de valores de identidad propios.

Mejores condiciones de negociación cultural con la cultura mayoritaria.

Mayor capacidad para caminar los sueños de las personas mayores, sabios y sabias, que son los sueños para vivir bien, entre todas y todos y con la madre tierra.

REFERENCIAS

Referencias

- Barrantes, Ramiro (1998) Evolución en el trópico: los amerindios de Costa Rica y Panamá. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica. Costa Rica
- Barrantes, Rodrigo (2004) Investigación: un camino al conocimiento. San José: EUNED.
- Berger, Peter y Luckman, Thomas (1985) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Bolaños, Margarita. (2006) Discurso 35 Aniversario. Presencia de la Universidad de Costa Rica en la Región Atlántica.
- Borge, Carlos (1994). Talamanca en la Encrucijada. San José: EUNED.
- Borge, Carlos (2003) Caracterización sociocultural de los cabécares de Chirripó. II Congreso sobre Pueblos Indígenas: Del conocimiento ancestral al conocimiento actual. Visión de la Comunidad Indígena en el Umbral del Siglo XXI. Costa Rica: SIDEIN
- Bozzoli, María (1975) Localidades indígenas costarricenses. San José: EDUCA
- Colás, Pilar y Buendía, Leonor (1992) Investigación educativa. Sevilla: Alfar
- Consejo Nacional de Rectores (2005) Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Estado de la Educación Costarricense / Programa Estado de la Nación. San José Costa Rica: El Programa
- Cunningham, Myrna y Páez, César (2003). La educación y los derechos de los pueblos indígenas. En II Congreso sobre pueblos indígenas: del conocimiento ancestral al conocimiento actual, visión de los indígenas en el umbral del Siglo XXI. San José: SIEDIN
- Delors, Jacques (1999). Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. UNESCO, Paris.
- Dobles María, Zúñiga, Magaly y Fallas, Jackeline (1996) Investigación en Educación. San José: EUNED
- Fernández, Severiano (2003). La educación. En II Congreso sobre pueblos indígenas: del conocimiento ancestral al conocimiento actual, visión de los indígenas en el umbral del Siglo XXI. San José: SIEDIN
- [Fierro, Cecilia](#) ; [Fortoul, Bertha](#) ; [Rosas, Lesvia](#) (2002) Transformando la práctica docente : una propuesta basada en la investigación-acción. Barcelona: Paidós

Fundación para el Desarrollo de los Pueblos Autóctonos (2008) La etnia cabécar. Consultado en octubre 20. 2009 en <http://www.fundepa.org/index.html>

García, William y Sanabria, Olga (1994) El maestro de la zona indígena. Una aproximación tipológica de la región caucana. Popayán: Centro de Investigaciones y Servicios Proyecto de Investigación en Educación Indígena, Universidad del Cauca.

García, Pedro (2007). La educación victimada: Aproximación a la 'educación comunitaria tradicional' propia de los pueblos indios de México. Consultado en Julio 22, 2010 en <http://www.lahaine.org/index.php?p=22834&blog=2>.

Glesne, Corrine y Peshkin, Alan. (1992) Becoming Qualitative Researchers: An Introduction. New York: Logman Publishing Group, White Plains.

González, Jorge (2007). Internalización de la Educación Superior. Consultado en www.uduc.org/autonomiauniversitaria/González.pdf

Gómez, José (2004) La recopilación documental. Para qué y cómo documentarse en Ciencias de la Información Documental en Metodologías de Investigación en Información y Documentación. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Guba, E.G y Lincoln, Y.S. Glasserfeld, Ernst y Nussbaum, J. (1994) Constructivismo: El paradigma, el aprendizaje, la enseñanza y el cambio. PUBLICADO, Universidad Santiago de Cali, Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Educación.

Guevara, Marcos y Chacón, Rubén (1992) Territorios indios en Costa Rica: orígenes, situación actual y perspectivas. San José: García Hermanos, S.A.

Guevara, Marcos (2004) Algunos datos sobre la Región de Chirripó. Trabajo presentado en el Curso Cosmovisión de los Cabécares de Chirripó. Sobre su medio ambiente, la salud y la educación. Turrialba. Costa Rica.

Gurdián, Alicia (2007) El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Costa Rica: Printcenter.

Gvirtz, Silvina; Gringberg, Silvia y Abregú, Victoria (2007): La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía Buenos Aires: Aique. Grupo Editor.

Hernández Sampieri, R; Fernández, C y Baptista, Pilar. (2004). Metodología de la investigación. Tercera edición. México, D.F. McGraw-Hill Interamericana.

- Hurtado de Mendoza, Luis (1984) Asentamientos indígenas cabécar en la cuenca media del Pacuare, Costa Rica. Memorias del Primer Simposio Científico sobre Pueblos Indígenas de Costa Rica. San José: CONICIT-UCR-IGCR.
- Inclán, Catalina (1992) Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa en México (1975-1978). Cuadernos del CESU, N°28. México: CESU, UNAM
- Jamioy, José Narciso (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. Nómadas, N° 7, 64-72.
- López, Mario; Campos, José; Stoian, Dietmar y Villalobos, Róger. (2005) Uso de productos forestales en la Reserva Indígena Cabécar de Alto Chirripó, Costa Rica. Recursos Naturales y Ambiente/no. 45:105-111
- Lozano, Janneth (s.f.), "Pedagogía comunitaria", Módulo de trabajo de la Escuela Interétnica de agentes multiplicadores de formación, Corporación Centro de Estudios Étnicos. Sin publicar.
- Martorell, María y González, Remedios (1999). Entrevista y consejo psicológico. España: Síntesis
- Medina, Antonio y Salvador, Francisco (2002) Didáctica General. Madrid: Prentice Hall
- Ministerio Educación Pública (s.f.). Costa Rica. Marco institucional y contexto. Consultado en junio 19, 2011 en <http://www.mep.go.cr/>.
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2007) Índice de desarrollo social 2007. San José: MIDEPLAN
- Peralta, Victoria (1998). El criterio de pertinencia cultural. Consultado en Julio 20, 2010 en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/20/staff.htm>.
- Programa Estado de la Nación (2008). II Informe del Estado de la Educación. San José: Proyecto Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación (2011). III Informe del Estado de la Educación. San José: Proyecto Estado de la Nación.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2001). Informe nacional de desarrollo humano: educación y pobreza. Consultado en marzo de 2008 de <http://bdigital.binal.ac.pa/bdp/artpma/educacionypobreza.pdf>
- Sinigue, 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

Stone, Doris (1993) Las tribus talamanqueñas de Costa Rica. San José: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.

Taylor, SJ y Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

Tamayo y Tamayo, M. (1995). El proceso de la investigación científica. 3ra. edición. Edit. Limusa. México.

Universidad de Costa Rica, Sede del Atlántico (2004). Acta 333 Asamblea de Sede.

Universidad de Costa Rica. (2002) Estatuto Orgánico. San José: Edición Gráfica

Venegas, María. (1999). La educación rural en Costa Rica en Política Social y Educación en Costa Rica. San José: UNICEF

Watson, Hannia, Bolaños, Margarita y Brenes, Cristian. (2006) La escuela desde el territorio indígena Cabécar de Chirripó, Costa Rica. Universidad de Costa Rica: Memoria III Jornadas de Divulgación "La visión del desarrollo sostenible a través de cuatro cristales". Costa Rica.

Watson, Hannia (2006) Propuesta de auto y mutua formación del grupo docente del nivel inicial, Escuela Tsipirí. Trabajo presentado para optar al grado de Magister en Pedagogía con mención en Diversidad en los procesos educativos. Heredia: Universidad Nacional.

Watson, Hannia y Camacho, Lolita. (2007) Proyecto Jornadas de auto y mutua capacitación a maestros y maestras de Lengua y Cultura. Turrialba: Sede del Atlántico-Universidad

ANEXOS

Anexo N°1



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

Guía de Entrevista

La siguiente guía de entrevista es para ser utilizada en la investigación “Una mirada a la educación de la comunidad cabécar de Chirripó, desde la perspectiva de diferentes actores sociales” que se está realizando en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica. Con la información recopilada se pretende caracterizar y construir un concepto de educación que permita generar procesos educativos pertinentes en las comunidades cabécares. Es de uso exclusivo con fines académicos, no lucrativos

I Parte. Datos generales

1. Sexo: Mujer _____ Hombre _____
2. Edad: _____
3. Clan al que pertenece: _____
4. Comunidad en la que vive: _____
5. Ocupación: _____
6. Organización o institución comunal en que participa: _____
7. Sabe leer en español: Si ____ No ____ Un poco ____
Sabe escribir en español: Si ____ No ____ Un poco ____
Sabe leer en cabécar: Si ____ No ____ Un poco ____
Sabe escribir en cabécar: Si ____ No ____ Un poco ____
8. Fue a la escuela: Si ____ ¿Cuál grado hizo? _____ No ____
9. Fue al colegio: Si ____ ¿Cuál nivel hizo? _____ No ____

10. Ha realizado otros estudios: Si ____ ¿Cuáles? _____ No ____

11. Nombre de la ó de las instituciones educativas que se ubican en la comunidad donde usted vive:

II Parte. La educación en la comunidad cabécar

2.1 Educación tradicional

1. ¿Cuáles personas de la comunidad cabécar son las encargadas de enseñar a las personas de la comunidad? ¿Qué enseñan?
2. ¿Las mujeres y los hombres aprenden lo mismo?
3. ¿Qué y cómo le enseñan las mamás cabécares a sus hijas e hijos?
4. ¿Qué y cómo le enseñan los papás cabécares a sus hijas e hijos?
5. ¿Hay tiempos o edades específicas para aprender algo? (por ejemplo a cazar, a sembrar, para el matrimonio)
6. ¿Cómo participan las personas mayores, abuelas, abuelos en la enseñanza de la comunidad? ¿Cómo enseñan?
7. ¿Cuáles actividades tradicionales se realizan en la comunidad? ¿Quiénes participan?

2.1 Educación formal

1. ¿Qué es la escuela para usted?
2. ¿Cree usted que la escuela es importante para las personas cabécares?
3. ¿Qué necesitan aprender en la escuela las personas cabécares?
4. ¿Qué otros conocimientos que no enseña la escuela cree usted que son importantes para la comunidad cabécar?
5. ¿Cómo enseñan en la escuela? ¿Esta usted de acuerdo? ¿Cómo cree usted que debe enseñarse en las escuelas de las comunidades cabécares?
6. ¿Quiénes deben ir a estudiar a la escuela?
7. ¿Por qué usted manda a sus hijas e hijos a la escuela? Sino los manda por qué no lo hace

8. ¿Qué hacen las mujeres cuándo terminan la escuela?
9. ¿Qué hacen los hombres cuándo terminan la escuela?
10. ¿Qué debe hacer la escuela para mantener la cultura cabécar?
11. ¿Qué necesitan las escuelas de las comunidades cabécares?
12. ¿Cuáles son los problemas que tienen los niños y niñas cabécares que asisten a las escuelas?
13. ¿Quiénes terminan generalmente la escuela en las comunidades cabécares, los hombres o las mujeres?
14. ¿Por qué dejan la escuela las mujeres cabécares?
15. ¿Por qué dejan la escuela los hombres cabécares?
16. ¿Qué hacen las mujeres cabécares cuando terminan la escuela?
17. ¿Qué hacen los hombres cabécares cuando terminan la escuela?
18. ¿Considera usted que la escuela responde a las necesidades de las comunidades cabécares?

III Parte. Instancias comunales y educación

1. ¿Qué espera la comunidad cabécar de la escuela?
2. ¿Cómo debe ser la relación entre la escuela y los grupos de la comunidad?
3. ¿Qué personas de la comunidad deben participar en la escuela? ¿Cómo?
4. ¿Cuáles otras instituciones u organizaciones fuera de la escuela forman parte de la comunidad?
5. ¿Qué hacen estas instituciones u organizaciones?
6. ¿Existe alguna relación entre estas instituciones u organizaciones y la escuela?

Anexo N°2



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

Guía de Entrevista

Personas Expertas en temática de educación indígena cabécar

La siguiente guía de entrevista es para ser utilizada en la investigación “Una mirada a la educación de la comunidad cabécar de Chirripó, desde la perspectiva de diferentes actores sociales” que se está realizando en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica. Con la información recopilada se pretende caracterizar y construir un concepto de educación que permita generar procesos educativos pertinentes en las comunidades cabécares. Es de uso exclusivo con fines académicos, no lucrativos

¿Qué piensa usted de la educación en las comunidades indígenas cabécares de Chirripó?

¿Qué papel debe jugar la educación en el desarrollo de las comunidades indígenas cabécares de Chirripó?

¿Cuáles personas deben participar en la educación de las comunidades indígenas cabécares de Chirripó?

¿Cuál considera usted que debe ser el perfil de la docente o el docente en estas comunidades?

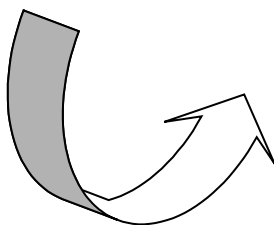
¿Cuáles sugerencias propondría usted para generar procesos educativos de calidad con pertinencia cultural en las escuelas de las comunidades indígenas de Chirripó?

¿Cuáles instancias deben participar en los procesos educativos de estas comunidades?

Anexo N°3

Guía de visita “Aproximación a la escuela indígena en Duchí”

1. Caracterización institucional

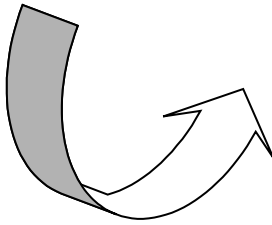


Escuela: _____
Ubicación geográfica: _____
Año de fundación: _____
Horario: _____

Personal docente y de apoyo	Cargo	Nivel educativo	Años de servicio	Domicilio en tiempo lectivo

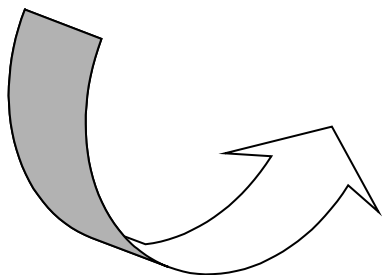
2. Recursos humanos

Población estudiantil	Sexo	Cantidad	Edades
	Mujeres		
	Hombres		



Disponibilidad y aprovechamiento de instalaciones	Si	No
La ventilación de las instalaciones es adecuada.		
La iluminación de las instalaciones es adecuada.		
Disponibilidad y aprovechamiento del mobiliario	Si	No
El uso que se le da a las instalaciones es adecuado.		
Las condiciones en que se encuentra el mobiliario son adecuadas.		
El estado de la infraestructura es adecuado.		
La cantidad de instalaciones para cubrir las necesidades de la población estudiantil es suficiente.		
La cantidad de pupitres que hay en las aulas para la cantidad de estudiantes es suficiente.		
La cantidad de copias para las instalaciones es suficiente.		
La cantidad de copias para las instalaciones es suficiente.		
La dirección y las aulas es suficiente.		
Las aulas tienen un tamaño adecuado.		
El mantenimiento que le dan al mobiliario es adecuado.		

3. Recursos físicos

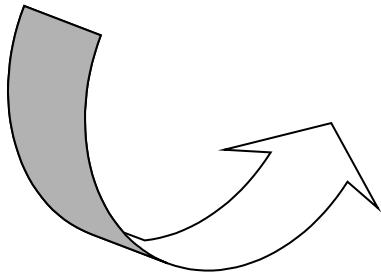


Disponibilidad y aprovechamiento de recursos	Si	No
La calidad de los recursos materiales y/o didácticos es adecuada		
La cantidad de los recursos materiales y/o didácticos es suficiente		
Se hace un uso adecuado de los recursos didácticos con los que se cuenta		
El mantenimiento que se da a los recursos didácticos con que se cuenta es suficiente		

Croquis de la escuela



4. En el aula



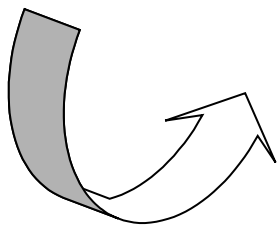
Organización del estudiantado en el aula para atender los diferentes niveles

Tipo de actividades o técnicas utiliza en el desarrollo de los contenidos

Uso de materiales del entorno para apoyar el aprendizaje de la población estudiantil

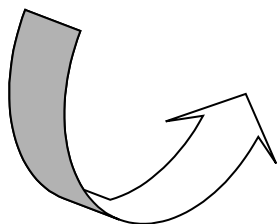
Modelo comunicativo

5. Escuela - Familia

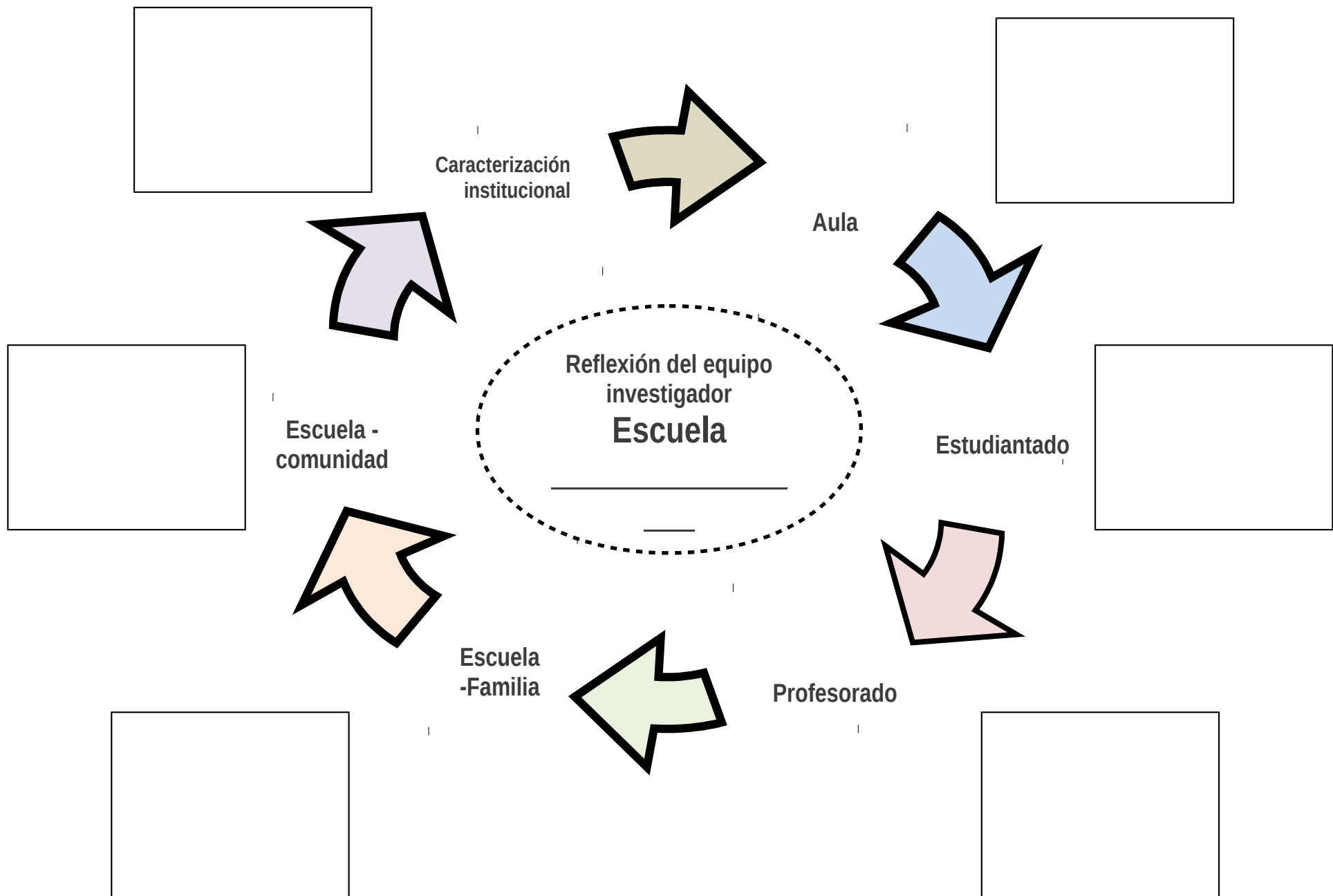


Actividades de vinculación

6. Escuela- comunidad



Actividades de vinculación



Anexo N°4 Sistematización de información básica de entrevistas a personas nativas

I Parte. Caracterización de Personas Informantes claves

No.	Edad	Sexo		Clan al que pertenece	Comunidad en la que vive	Ocupación	Organización o institución comunal en la que participa
		Mujer	Hombre				
1	45		X	Kölpanei	Sinoli	Asistente técnico en atención primaria de la salud	C.C.S.S
2	23		X	Tsirurú (cacao)	Alto de Pacuare, Escuela Yoldy	Asistente técnico de atención primaria	C.C.S.S
3	58	X		Kabek	Jameikirí	Labores de Campo	Lidereza Comunal
4	34		X	Kabek	Jameikirí	Guía Turístico-Empresa Explornatura	Coordinador Interno Asociación de Turismo Indígena Cabécar- Jameikirí
5	37		X	kakirwak (Serpiente)	Sharabata-Bajo Pacuare	Maestro de Lengua Cabécar	Ministerio de Educación Pública
6	35	X		Kjoswa (Libélula)	Alto Almirante	Maestra de Cultura Cabécar	Ministerio de Educación Pública
7	43		X	Kjölpnewak	Paso Marcos	Cantor	
8	32	x		Tsiruruwak	Pozo Azul	Maestra de Lengua	Ministerio de Educación Pública
9	32	x		Kabewä	Ximiriñak	Cocinera Escuela	Grupo de Mujeres de Mariposario de Ximiriñak
10	24		x	Julabúlu wák	Namaldí Bajo Chirripó	Maestro de Lengua	Ministerio de Educación Pública

Educación Formal

No.	Educación Primaria Grado			Educación Secundaria Nivel			Otros Estudios		Estudios realizados
	Sí	No	Grado	Sí	No	Nivel	Sí	No	
1	X		4to.				X		ATAP
2	X		6to.	X		4to.	X		ATAP
3		X			X			X	Ninguno
4	X		6to.					X	Inglés, Cursos de Seguridad en aguas rápidas, Curso de Primeros Auxilios, Curso de RCP, Rescate en la montaña.
5	X		6to.	X		8vo.	X		Cómo superar la timidez Historia del Pensamiento Filosófico
6	X		6to.				X		UNED
7	x		6to		X				
8		x	6to	x		8vo.		x	
9	x		5to					X	Curso Contabilidad INA Curso Diseño y cuidado de Mariposarios ICE
10	x		NR	x		NR		x	

Dominio de idiomas

No.	Sabe leer en español			Sabe escribir en español			Sabe leer en cabécar			Sabe escribir en cabécar		
	Sí	No	Un poco	Sí	No	Un poco	Sí	No	Un poco	Sí	No	Un poco
1	x			x			x			x		
2	x					x			x	x		
3		x				x		X			x	
4	x			x			x			x		
5	x			x					x			x
6			x			x	x			x		
7	x			x					x			x
8	x			x			x			x		
9	x			x			x			x		
10	x			x			x			x		

Instituciones educativas presentes en las comunidades donde residen

No.	Nombre de la ó de las instituciones educativas que se ubican en la comunidad de residencia de las personas informantes
1	Escuela de Sinoli/ Tzutzuble cuein sitiogilda
2	Escuelas:Grano de Oro, Villa Damaris, Namari Tauro, Jaktain, Montego
3	Escuela de Jamequirí
4	Escuela de Jamequirí
5	Escuela Bajo Pacuare, Tayutic.
6	Escuela Alto Almirante
7	Escuela Paso Marcos
8	Escuela Pozo Azul
9	Escuela Ximiriñak
10	Escuela Namaldí - Telesecundaria Namaldí

II Parte. La educación en la Comunidad Cabécar.

2.1 Educación Tradicional

No.	Personas encargadas de la enseñanza en la comunidad	Personas a quienes se recurre para aprender saberes de la cultura
1	Madre, padre, abuelo, abuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Papá/ Mamá/ Abuela: historia 2. Curandero Sukia (Planta medicinal): como trabajar macheta y hacha, como hacer la flecha de una lanza y los materiales, cerbatana- como se hacen, el tiempo para hacer las cosas y como sembrar de acuerdo al tiempo (por ejemplo luna llena) 3. Velorios: el Jo prepara el muerto para enterrar, el Namaitami prepara las bebidas de café y cacao, el Bickla es el jefe del velorio; y el Setebla mata a los animales.
2	Madre, padre, abuelo, abuela	<p>Se transmite de persona mayor a menor</p> <p>Velorio:</p> <p>Jo: prepara al muerto</p> <p>Vicaccla: manda, organiza el velorio</p> <p>Setela: encargado de matar a los animales para alimentar a las personas en el velorio</p> <p>Namaitami: mujer encargada de preparar bebidas como café, cacao</p> <p>Jo Tamí: persona que prepara lo que se necesita para alistar el difunto</p> <p>Sukia: sabe de plantas medicinales</p> <p>Cantor</p>

3	En esta comunidad, soy la mayor. Yo enseño	Cómo cocinar, qué comer, cómo ir a la montaña, la diferencia entre lo malo y lo bueno; todo lo que es ser indígena que es muy diferente
4	La mamá y el papá y las personas mayores de la comunidad.	A los mayores.
5	La familia y las personas de la comunidad que desempeñan las ocupaciones	Depende del saber tradicional que quiera saber busca a la persona encargada, por ejemplo del velorio: 1. El Joi: encargado de llevar la ceremonia del muerto, rituales a las personas que fallecen, sólo él puede tocarlo. Hombre: tiene que ir donde un mayor. 2. La Jotamin: prepara el brebaje para purificar a todas las personas que anden en el entierro. 3. El Bickla: dirige la ceremonia, ordena que se repartan los alimentos: caco molido, carne de diferentes tipos, palmito de pejibaye cocinado, chicha (bebida preparada de camote, ayotes, banano, yucas, pejibaye y maíz). Aprende por imitación, después ritual de purificación. 4. La Namaitami: prepara los alimentos en el velorio. 5. La Yatiak 6. Jawa: se empieza desde pequeño, el proceso dura 7 años. Enseña a curar a las personas. Siempre tiene que aprender, se hereda por línea familiar, enseñanza en la casa (de forma inconsciente), debe tener disposición y cumplir con dietas, hay días con mayores cuidados.
6	Con los mayores, la abuela (o)	1. Mayores: abuela y abuelo (plantas: para tomar, para bañarse, para suki)
7	Mayores y personas importantes de la comunidad	Personas importantes de la comunidad 1. Jawa: Dios hizo el mundo, enseña a otro joven, canto del bursike, canto de curación, la medicina, la relación con la naturaleza, piedras sagradas, cómo se usan las dietas. La lengua muy bien para el canto. 2. Namaitami: chocolate para el velorio, enseñado a las niñas, el por que se hace el chocolate en los velorios así como que tipo de bebidas. 3. Jo Tamí: enseña a las niñas a calentar el agua cuando el Jo y otras personas van a enterrar al muerto. Calienta el agua y traen hojas para purificara al calentar el agua- se baña al Jo y a los enterradores. 4. Jo: enseña a los niños cómo se entierra a las personas, cómo se envuelve el muerto y el por qué. Sólo un hombre. Como se entierra con la cabeza por donde nace y los pies por donde esconde. 5. Brckackla: repartir el chocolate, es hombre y cuando Namaitami y Jo Tamí le dan chocolate él le da al Jo y a los que lo acompañaron. Enseña a los niños a tocar y pone el asiento para el Jo y los sepultureros y los que van hacer la ceremonia. Le enseña a repartir las bebidas, cuando matan los animales cortan un pedacito de corazón envuelto en una hoja, esperan un ratito y lo echan al fogón.
8	Mayores	Trabajos, historias, artesanías
9	Las madres y los padres Maestros de lengua y cultura Mayores	Hablar Cabécar, las tradiciones Cuenta historias en la tarde para recordar a los antepasados, los clanes y las tradiciones.

10	Maestros de idioma y cultura	En particular no hay nadie, solo nosotros los maestros de idioma, enseñamos en la escuela y nosotros enseñamos como conocer los valores, la cultura, como saber escribir correctamente.
----	------------------------------	---

Métodos de enseñanza en la familia

No.	Métodos de enseñanza de las madres	Enseñanzas de las madres cabécares a sus hijas e hijos	Métodos de enseñanza de los padres	Enseñanzas de los padres cabécares a sus hijas e hijos
1	Por historias, imitación, demostración.	No especifica	Por historias, imitación, demostración.	A cazar A sembrar Hacer utensilios: flechas, coladores, mochilas.
2	Por historias, imitación, demostración.	Lo relativo al embarazo, a la menstruación, la siembra, tejer mochilas, historias.	Ejemplo	Cacería, siembra, hacer flechas, coladores.
3	Explicando, diciendo muchas veces, enseñando como se hace	Quehaceres del hogar Menstruación	Explicando, diciendo muchas veces, enseñando como se hace. Regaña y explica, trabaja a la par.	Siembra y caza
4	Demostración, práctica, imitación por parte del papá y la mamá.	A las niñas se les enseña la siembra.	Enseñan mediante demostración y transmisión de conocimientos en forma oral	A los niños voltear el terreno, llevar la carga, la cacería. El papá lo enseña
5	Las mujeres aprenden de su mamá, por imitación.	A realizar bebidas (chicha) y mochilas.	Los hombres aprenden por imitación de sus padres	Estos enseñan a cazar A preparar el terreno para sembrar Flechas, cerbatanas, tambor.
6	Las hijas e hijos observan y también contando historias	Cocinar Estudiar Lavar Limpiar Alimentar animales Cuidar hermano	Llevándolos con él cuando va a hacer las cosas.	Buscar leña. Sembrar Estudiar Bañar hermano Cazar Montear Pescar

7	Con práctica y ejemplo	Tejer mochilas Historias Respeto al clan Cocinar Sembrar verduras Lavar	Con práctica y ejemplo	Trabajar Sembrar (frijoles y maíz) A cazar, explicándolo y lo demuestran.
8	Usando el diálogo	Trabajar y respetar	Usando el diálogo	Trabajar y respetar Conocer la naturaleza
9	Imitación Narración de historias	Sobre la menstruación y los cuidados en esos días. La primera vez pasan una semana sin hacer nada, después guardan tres días. Abuela enseña a hacer mochilas	Práctica	Siembra Cacería Como hacer lanzas, cerbatanas, tambores
10	Imitación	Las madres empiezan a enseñar cómo se pronuncian algunas palabras cuando los empiezan a alimentar.	Los padres hacen poco solo cuando ya están un poco grandes enseñan a trabajar en el campo.	Siembra

No.	Edades para aprendizajes específicos
1	Dependiendo de la familia, 12 años para aprender la cacería
2	18 años para casarse 12 años a montar, y los padres enseñan a manejar el rifle
3	Jawa: cuando apenas tiene 7 años empieza a enseñar y su enseñanza es bastante mayor cuando alcanza los 15 años. A la edad de los 20 años el Jawa Tain es un doctor grande. Por la pureza un niño aprende más rápido y mejor.
4	7 ó 8 años a nadar, las plantas que se deben consumir y cuáles no. 13 o 14 años la práctica de la cacería
5	Ocho años generalmente cuando las niñas y niños se sienten seguros y pueden levantar carga y ayudan. Se casan a los 13 o 14 años.
6	según la familia
7	10 años en adelante los hombres ayudan a los papás a sembrar y se les enseña la cacería.
8	De los 10 años en adelante se les enseña a los hombres a cazar y sembrar
9	Desde pequeños con historias por ejemplo que en el río no se grita porque hay unos bichos, que hay que respetar a la familia y que los antepasados eran buenos, cuando se siembra el banano hay que sentarse alrededor de la mata para que de buena cosecha.
10	Las madres empiezan a enseñar cómo se pronuncian algunas palabras cuando los empiezan a alimentar. Los padres hacen poco solo cuando ya están un poco grandes, enseñan a trabajar en el campo

Edades para aprendizajes

Participación de personas mayores en la enseñanza comunal

No.	Participación de las personas mayores, abuelas, abuelos en la enseñanza de la comunidad
1	Las mayores transmiten conocimientos de generación en generación, desde pequeñas enseñan por medio de leyendas, historias en las tardes y en las noches. Aprenden de la cultura. Estos enseñan tanto a hombres como a mujeres.
2	Enseñan por medio de historias, demostrando por ejemplo la siembra, hacer hamacas, canastas, collares, sillas, cocinar chicha, dietas para curar enfermedades Los abuelos y las abuelas enseñan por medio de las plantas el conocimiento de cuáles sirven para: tomar, bañarse, suki (caña brava) del cual el abuelo le enseña al nieto. Conversando entre ellos sujeto a cantos, mitos y relatos. Cómo y cuándo se debe sembrar el maíz
3	Siempre en las tardes y en las noches hacen café y le reparten al abuelo y a la abuela, y van preguntando las historias o lo que quieran; por lo que es una enseñanza oral. La artesanía, fechas y cómo usarlas (ukawata), arco (ukawata kla), hamacas (kipo), mochilas (jameta), cómo se utiliza la cacería, enseña hacer guacal (tka) y su uso, por que los diatsa (cabécares). También enseñan historias de cómo nacieron los cabécares, de dónde vinieron, cómo eran primero, cómo Dios hizo el mundo, clanes, por qué tenemos clanes, cómo se emparentan. Enseñan cantos (buluwakrr): por qué se canta, cuál es el canto que empezó sibu Dios y el ancestro.
4	Con el ejemplo, contando historias a partir de las 4 p.m. sobre las tradiciones.
5	Las personas mayores enseñan a través de historias que permiten mantener la cultura. La abuela es muy importante porque enseña cosas que las demás personas no saben.
6	Por medio de historias que cuentan los abuelos, esto solo se hace por las tardes. También enseñan en la práctica, por ejemplo porque no se deben maltratar los árboles.
7	Los mayores por medio de historias.
8	Los abuelos enseñan en cada casa, contando historias por la tarde.
9	Los abuelos enseñan a las niñas y a los niños contando historias por la tarde de los antepasados y de las tradiciones de la cultura Cabécar.
10	Cuando alguien se preocupa por aprender le preguntan a los mayores, puede ser en una chichada

Actividades tradicionales

No.	Actividades tradicionales de la comunidad
1	<p><i>Inauguración de la casa – Ju Dieye:</i> celebración para que haya buena vibra, Jawa dibuja en los postes del rancho, participa toda la comunidad en una chichada, esto se hace para que la casa dure mucho tiempo.</p> <p><i>Ritual de Cosecha:</i> participa toda la comunidad cuando se va a empezar a sembrar.</p> <p><i>Velorio</i></p> <p>Subida a San José –Cabécar.</p>
2	<p>Algunas celebraciones son:</p> <p><i>Inauguración de la casa</i></p> <p><i>Siembra del banano</i></p> <p><i>Ware:</i> cuando el niño tiene 12 años, para que sea valiente y tenga suerte monteando, se le compra una vaca que debe cuidar para que no se le muera.</p> <p><i>Tua:</i> collar cuando una mujer es rica. Denota el poder de dinero que tiene un hombre o mujer.</p> <p><i>Velorios</i></p> <p><i>Construcción de la casa</i></p> <p><i>Subida a San José Cabécar</i></p>
3	<p><i>Curación del rancho:</i> los mayores hacen una ceremonia de protección al rancho cuando se construye</p> <p><i>Velorio:</i> personajes, en la comunidad lo más importante es que venga otro clan hacer la ceremonia.</p> <p><i>Celebración del maíz o cosecha (Sakpe):</i> participan los que les gusta sembrar sólo maíz, se realizan cantos para la cosecha.</p>
4	<p>Siembra</p> <p>Cosecha</p> <p>Inauguración de la casa</p>
5	<p>Inauguración: baile bursike, comida especial y contar historias para mantenerse juntos. La voltea, arreglo del camino, de la escuela, traer materiales: se hace una chichada y se invita a todos y a otras comunidades que participen y vienen las familias, las mujeres cocinan y siembran.</p>
6	<p>Velorio</p> <p>Curación del rancho</p> <p>Celebración de la cosecha</p>
7	<p>Inauguración del rancho</p> <p>Inicio de la siembra</p> <p>Subida a San José Cabécar</p> <p>Velorio</p>
8	Festival cultural que organiza cada comunidad.
9	La siembra
10	Ceremonia de la muerte y solo los encargados, los escogidos participan.

2.1 Educación Formal

Significado de la escuela

No.	Significado de la escuela
1	Donde se enseñan las cuatro materias básicas: español, matemáticas, ciencias y estudios sociales.
2	Un lugar donde se enseña al estudiantado a hacer artesanías, contar historias, nombres, alimentos, dietas. Es importante para que aprendan bien lo que no saben y aprendan el

	idioma español
3	La escuela es lo mejor para la enseñanza.
4	Un lugar de enseñanza para aprender español y si hay maestro de lengua y cultura se aprende cabécar. Un lugar para aprender a leer y escribir.
5	La escuela es un lugar para prepararse y aprender. Antes de abrirse las escuelas en las comunidades indígenas se tuvieron muchas dificultades para aprender a leer y a escribir, no aceptaban tener escuelas en las reservas indígenas.
6	Un lugar para aprender, ahí aprenden español y matemáticas
7	El lugar donde van los niños para aprender y ser mejores personas.
8	Es la segunda casa donde cada persona aprende muchas cosas buenas.
9	Un lugar para aprender
10	Es como una casa donde los padres o madres empiezan a enseñar cómo vivir

Importancia de la escuela

No.	Importancia de la escuela para personas cabécares
1	Para mejorar primero en donde se enseña hablar español. Por que todas las materias se imparten en español. Usar el cabécar como un medio para aprender español. Sin embargo, es importante que mejore el estilo de enseñanza.
2	Por que las personas no enseñan como antes, entonces la escuela tiene que enseñar mucho.
3	Por que a futuro los y las cabécares no sean discriminados, tengan oportunidades y puedan avanzar; además permitir ir por ejemplo a un banco y hablar español.
4	Para aprender a leer y escribir en español y en cabécar y mantener la cultura.
5	Es importante, porque las niñas y los niños deben educarse pues el mundo va cambiando, debe tener conocimientos para las cuentas, las compras, para hablar el español, conocer los números. Visión para enseñar a los hijos y que tengan un mejor futuro que no tengan dificultades de expresarse, de conocer los números.
6	Es muy importante para que los niños se preparen y puedan aprender muchas cosas que les van a servir.
7	Si los niños estudian pueden tener una mejor forma de vida
8	Es importante para que los niños aprendan a ser mejores y se preparen
9	Aprender para prepararse, aprender de personas españolas.
10	Es de suma importancia porque los indígenas en otros tiempos no sabían leer. El niño empieza a conocer en la escuela.

Expectativas sobre aprendizaje escolar

No.	Lo que necesitan aprender las personas cabécares en la escuela
1	Aprender a leer y escribir. Cultura e idioma cabécar
2	Lo que no saben
3	El maestro debe enseñar sus conocimientos así como el respeto y los hábitos. También sobre matemáticas, español; en fin las siete materias incluyendo inglés.
4	Cultura sobre tradiciones, oficios de la comunidad. Preparar para la maternidad y paternidad.
5	Las niñas y los niños deben aprender a leer, escribir, los números y sobre el mundo (geografía)
6	La cultura cabécar y el español
7	Tradiciones culturales y también el español
8	Escribir y leer bien en español y cabécar
9	Las tradiciones y la cultura
10	Enseñar bien el español y también la cultura cabécar.

Conocimientos importantes para la comunidad que no se incluyen en los contenidos de la escuela

No.	Conocimientos importantes para la comunidad cabécar que no se enseñan la escuela
1	Las tradiciones de la cultura, aprender a respetarlas
2	Necesitan enseñar que estudien bien, una mejor preparación para ir al colegio. También cultura.
3	Enseñar todas las cosas de la cultura como de la menstruación, de las comidas- dietas, sobre los clanes.
4	Cultura: sobre las tradiciones, oficios de la comunidad Preparar para la maternidad y paternidad
5	Tradiciones culturales
6	Tradiciones culturales
7	Las tradiciones, las plantas medicinales
8	La cultura Cabécar para que no se pierda
9	Las tradiciones
10	El velorio, cómo ser sukia o doctor.

Métodos de enseñanza escolares

No.	Métodos de enseñanza de las escuelas
1	Explicaciones orales (en español y la mayoría lo dominan) Pizarra Trabajo independiente y grupos.
2	Por medio de <i>relatos</i> ; se necesitan más explicaciones como el conocimiento de los abuelos compartiendo.
3	Escribiendo
4	Las 4 materias básicas con pizarra y libros.
5	Forma en que enseñan en la escuela. Esta de acuerdo porque no han tenido problemas, les gusta como enseña y trata el maestro a las niñas y a los niños y también tiene buenas relaciones con las familias. El problema es que no tienen maestro de lengua y cultura.
6	Con la pizarra
7	Los niños copian de la pizarra
8	Algunas veces usan libros, pero generalmente se usa la pizarra
9	Usan la pizarra, y algunas veces libros
10	Usando la pizarra

¿Cómo debería enseñarse en la escuela cabécar?

No.	Opinión sobre cómo debería enseñarse en la escuela cabécar
1	En cabécar (ciencias, estudios sociales y matemáticas) y el español. El lenguaje en primero es oral.
2	Los cabécares aprenden por historias, estas deberían usarse también en la escuela.
3	Deberían enseñar también cultura por enseñanza oral. Que se haga un trabajo conjunto entre el maestro regular y el de cultura – lengua, con amor, respeto, actitud y conocimiento.
4	Utilizando más las tradiciones y las historias
5	Para que la escuela sea mejor se necesita un maestro de lengua que les enseñe a las niñas y a los niños a escribir cabécar y la cultura para que les enseñe la cultura. La cultura la debe enseñar una persona que tenga conocimiento.
6	Incluyendo a las personas de la comunidad.
7	Respetando las tradiciones culturales
8	De acuerdo con la cultura y respetar las costumbres cabécares

9	Está de acuerdo en la forma como se enseña actualmente
10	Motivarlo a conocer su propia cultura. Respetar siempre a los adultos y no pasarme por encima de lo que saben, por eso se pregunta y con base a eso se aplica.

¿Quiénes deben ir a estudiar a la escuela?

No.	¿Quiénes deben ir a estudiar a la escuela?
1	Todos, niños y niñas. Escuelas nuevas (2005)- personas adolescentes. Programa de alfabetización en adultos
2	Todas las personas (extra edad)
3	Todas las personas
4	Cualquier persona que necesite aprender a leer y escribir, niñas niños, jóvenes o personas adultas como el caso de la mamá.
5	Las niñas y los niños deben ir a la escuela.
6	Los niños
7	Los niños y las personas que quieren aprender
8	Todas las personas que quieran
9	Las niñas y los niños
10	Todas las personas pero como no se puede siempre todos los niños.

¿Por qué usted manda a sus hijos e hijas a la escuela?

No.	¿Por qué usted manda a sus hijos e hijas a la escuela?
1	Obligación, intersección de la política educativa.
2	Por que necesito que aprendan para tener una mejor vida.
3	Para que aprendan y no se queden rezagados, además para que no sean sujetos de las discriminaciones que sufrí y sepan defenderse.
4	Para que aprendan, tengan buena preparación
5	Para aprender bastante números, defender, hablar, leer y escribir. Se considera importante tener la oportunidad de tener en la comunidad un programa de secundaria a distancia pues la educación es importante. De los que han sacado el sexto ninguno ha seguido en el colegio, han sacado cursos o se quedan trabajando en el campo.
6	Para que puedan aprender mucho y prepararse para ser mejores
7	Para que aprenda a leer y escribir
8	Para que se preparen a futuro y sean profesionales
9	Para que aprendan de todo
10	No ha pasado esa etapa.

¿Qué hacen las mujeres al terminar la escuela?

No.	Al salir de la escuela las mujeres generalmente
1	Se juntan, se embarazan. Algunas van al colegio (un 25%)
2	Se organizan y conversan sobre las siembras, el rancho; ayudan con la labores. Otras trabajan en el campo.
3	Sí quieren siguen estudiando y van al colegio, se quedan en la casa o se juntan.
4	Hacer familia, tener hijos la mayoría. No siguen estudiando por falta de recursos
5	Si tienen el apoyo de la familia continúan estudiando pues se necesitan recursos para poder hacerlo, sino van al colegio hacen cursos. Las que no estudian generalmente se juntan a los trece o catorce años. Otras buscan trabajo afuera de la reserva. Depende de la visión de la familia que quiera que siga estudiando o que se vaya a trabajar al campo.
6	Muy pocas estudian más por la distancia de los colegios, la mayoría se junta
7	Si la familia las apoya van al colegio y sino se quedan en la casa y rápido se juntan

8	Algunas siguen estudiando y otras se juntan
9	Se juntan porque la familia generalmente no las apoya, no por falta de recursos sino porque no hay interés.
10	Cuando ya las mujeres están un poquito grande se consigue su compañero (problema que tenemos nosotros)

¿Qué hacen los hombres al terminar la escuela?

No.	Al salir de la escuela los hombres generalmente:
1	Se juntan (y asumen la obligación del hogar), otros van al colegio
2	Le preguntan a la mamá sí van al colegio. Otros trabajan en el campo.
3	Sí quieren siguen estudiando y van al colegio, se quedan en la casa o se juntan.
4	Van a la secundaria, hacen familia o se van a trabajar a otro lado. No siguen estudiando por falta de recursos
5	Los que no pueden seguir estudiando se dedican a trabajar generalmente en el campo. Los que pueden reciben cursos como por ejemplo primeros auxilios.
6	Se dedican a trabajar en el campo, algunos van al colegio
7	Trabajan, las secundarias quedan alejadas de las comunidades y hay pocas por lo que son pocos los que siguen estudiando.
8	Algunos siguen estudiando y otros se dedican al trabajo en el campo
9	Se quedan solteros, jornalean para tener dinero, algunos se meten al colegio (UNED)
10	Estudian en el colegio o se van a ayudar al papá.

¿Qué debe hacer la escuela para mantener la cultura cabécar?

No.	Lo que debe hacer la escuela para mantener la cultura cabécar
1	Un maestro que valore su cultura es valorado en la comunidad. Tener el maestro es un líder, un modelo a imitar por lo que ayuda a valorar su cultura. Mantener la lengua cabécar, respetar las costumbres como usar medicina naturales)
2	Explicar tradiciones, las dietas, la medicina y la relación con la naturaleza.
3	Apoyar al Director que está de acuerdo en trabajar en conjunto para valorar la cultura y mantenerla desde la escuela.
4	Que los maestros aprendan de los mayores
5	Lo principal es que el maestro respete la cultura, que no la perjudique y no se mete en eso, por ejemplo las celebraciones y también debe valorarla y aprender un poco de conversación en cabécar para atender sobre todo a las niñas y a los niños.
6	Ayudar mantener la lengua y la cultura Cabécar. Que aprendan los niños a leer y escribir en Cabecar
7	Que los niños valoren más su cultura y también que los maestros respeten las tradiciones, buscar el apoyo de los mayores que son muy importantes para los cabécares
8	Respetar y enseñar más las tradiciones de la cultura para ayudar a mantenerla
9	Enseñar cabécar y español en balance, mantener las tradiciones
10	Tener siempre maestros cabécares.

Necesidades de las escuelas cabécares

No.	¿Qué necesitan las escuelas de las comunidades cabécares?
1	Un cambio total: Asesoría y supervisión del MEP, supervisar la metodología. Maestro comprometido y líder en la comunidad. Infraestructura adecuada- espacio- mobiliario- materiales didácticos atractivos
2	Maestros preparados, que quieran mucho a los alumnos ni los maltrate, enseñe sobre la

	cultura, ayude a con los materiales, respete a las familias. También un edificio y materiales.
3	Hace falta que los mayores se organicen para que capaciten sobre la cultura a los maestros de lengua y cultura contando con el apoyo desde la Dirección Regional. Así como sacar material de apoyo en Cabécar.
4	Que los docentes no falten tanto para que las niñas y los niños tengan mejor preparación. Dejar de repetir los temas en todos los niveles en lengua y cultura, dosificar el programa de estudios. Mejor infraestructura, recursos físicos (pizarra, balanza, tallímetro),
5	Que los maestros den mejor educación y que las escuelas sean mejores
6	Tener materiales para enseñar a los niños y que los maestros no falten tanto.
7	Mejores edificios y maestros que quieran las comunidades
8	Materiales didácticos y maestros con vocación
9	Ayudar con becas para que se mantengan las niñas y los niños estudiando, materiales, pintura, que los maestros salgan menos.
10	Tener siempre maestros cabécares.

Problemas de las niñas y niños cabécares en el estudio

No.	Problemas que enfrentan las niñas y los niños cabécares para estudiar
1	<i>IR:</i> La distancia, condiciones del terreno, pobreza extrema. <i>Aprender:</i> barrera idiomática, apoyo familiar (familias en condición de analfabetismo)
2	La distancia. Ausencia de materiales. No tienen que comer. Barrera idiomática pues no entienden el español.
3	En el caso de la comunidad de Jameiquiri no hay problemas de lejanía pues todos los niños viven cerca, la comunidad apoya mucho la escuela por lo que los niños no tienen problemas.
4	Falta de recursos y lejanía
5	Las escuelas quedan muy largo, entonces tienen que caminar solos por la montañas, algunos cruzar ríos y cuando se crecen no pueden llegar.
6	Cuando llegan a la escuela no saben hablar español entonces no entienden
7	Algunos padres no apoyan a sus hijos para que estudien o no los pueden ayudar porque no dominan el español
8	Algunos son tímidos y algunos les falta interés en los estudios por lo que requieren motivación.
9	Lejanía del hogar por lo que hay mucho ausentismo, lluvias, falta de materiales
10	Idioma, los maestros no explican bien.

¿Quiénes terminan generalmente la escuela en las comunidades cabécares?

¿Quiénes terminan generalmente la escuela en las comunidades cabécares?			
No.	Hombres	Mujeres	Ambos
1			x
2			x
3			x
4			x
5			x
6			x
7			x
8			x
9			x
10	x		

Razones de la deserción escolar femenina

No.	¿Por qué dejan la escuela las mujeres cabécares?
1	Por falta de ayuda socioeconómica
2	Por embarazo, la cultura es otra cosa pues no puede entrar a la escuela ya que puede contagiarse de enfermedad. Por que el marido no la deja.
3	Algunas veces son grandes en la escuela y se juntan.
4	No les gusta
5	A los papás no les interesan
6	Por problemas económicos
7	Por que se van juntar o porque no les gusta
8	Por diferentes situaciones: queda muy largo, no les gusta, es aburrida, embarazos
9	Falta de apoyo de padres
10	Hacen familia, las maestras no son indígenas entonces no las entienden

Razones de la deserción escolar masculina

No.	¿Por qué dejan la escuela los hombres cabécares?
1	Por falta de ayuda socioeconómica.
2	Vagancia Tiene que mantener a la familia
3	Cuando hay extra edad y se juntan
4	Vagancia o necesidad de trabajar
5	Por trabajo o porque no les gusta
6	Falta de interés, trabajo o lejanía
7	No les gusta o quieren trabajar
8	Por que tienen que trabajar para ayudar a la familia
9	Falta de apoyo de los padres, los llevan a ayudar a las siembras
10	Porque se van a trabajar

Respuesta de la escuela a las necesidades de las comunidades cabécares

No.	Respuesta de la escuela a las necesidades de las comunidades cabécares
1	No responde por que ellos esperan en la escuela un medio para mejorar como personas y aprender (matemáticas, ciencias, estudios sociales, español)
2	Es buena para los niños, las niñas y los adultos. Se están dando muchos cambios ya que se está enseñando a leer y a escribir. Debe enseñar otras costumbres así como una enseñanza en cabécar.
3	Algunas si aunque se requiere mejor infraestructura y mejor enseñanza.
4	Hay que mejorar algunas cosas como el compromiso de los docentes con las comunidades
5	Si responde a las necesidades pues les enseñan lo que las niñas y los niños necesitan.
6	Hay que mejorar la preparación de los niños.
7	Se necesita que los niños reciban mejor educación para que puedan seguir estudiando.
8	No se debe respetar más la cultura y preparar mejor a los niños
9	Si ayuda mucho enseñando a leer y escribir
10	Si porque enseñan a leer

III Parte. Instancias comunales y educación.

Expectativas de la comunidad cabécar sobre la escuela

No.	Expectativas de la comunidad cabécar sobre la escuela
1	Esperaban un cambio positivo donde iban a ser como blancos. Ahora aprenden a escribir y a leer.
2	Enseñe inglés, matemáticas, español y todo lo que uno no sabe del mundo.
3	Que se les dé una enseñanza a los niños y que nuestros hijos aprendan mejor.
4	Mejorar la condición de las personas
5	Que la escuela se mantenga y siga educando a las niñas y a los niños y que no se quede atrás y que la educación pueda ampliarse a la secundaria para que puedan seguir aprendiendo. La escuela debe seguir mejorando su planta física para que el maestro este cómodo y las niñas y los niños también y les guste ir, que tenga las condiciones y se sientan seguros.
6	Que participe con la comunidad y enseñe bien a los niños, que los maestros no falten tanto.
7	Que ayude a los niños y también a la comunidad a ser mejor.
8	Que de una buena preparación a las niñas y a los niños para que sean mejores.
9	Que enseñen bien y que los maestros sean puntuales.
10	Que los niños salgan adelante

Relación escuela – grupos comunales

No.	¿Cómo debe ser la relación entre la escuela y los grupos de la comunidad?
1	Debe haber una buena comunicación. El Director debe de tomar en cuenta a la Junta de Educación y respetarlos. Rendir cuentas tanto en el plano económico como del proceso de aprendizaje. Reunirse con las familias de lo bueno y de lo malo. Trabajar para el desarrollo de los niños Preocuparse para mejorar la estructura de la escuela.
2	Debe tener una muy buena relación para que los padres quieran mandar a la escuela a sus hijos e hijas. Trabajar por el camino, la comida, la leña, una escuela bonita y los aprendizajes.
3	Se ha avanzado y se está de acuerdo trabajar juntos con la Asociación de Desarrollo ATAP
4	La comunidad debe apoyar a la escuela y al maestro para que progrese
5	Los padres de familia tienen que preocuparse por la escuela, que el maestro no tenga que llegar a pedir las cosas sino que la comunidad es la que tiene que ir a ver si falta algo. Las madres son las encargadas del comedor, se comparte es trabajo voluntario. Igual los padres cuando el maestro necesita ayuda para traer materiales o alimentos. La familia ha participado en la construcción de la escuela para que sea un sitio agradable para las niñas y los niños, la plaza y el play
6	Las personas de la comunidad deben participar más en la escuela, enseñando a los niños cosas
7	Trabajar juntos por el bien de los niños
8	Deben trabajar unidos y organizarse para ayudarse unos a otros
9	En la comunidad no hay muchos grupos solo el de Mujeres que tienen el mariposario
10	Que la comunidad y la escuela se ayuden mutuamente

Personas de la comunidad que deben participar en el quehacer escolar

No.	Personas de la comunidad que deben participar en la escuela	Formas de participación
1	Padres y madres de familia Egresados de la escuela	Enseñando a jalar la comida. Picar la leña Motivando a los niños a aprender Enseñar medicinas y artesanías.
2	Los mayores, los abuelos.	Trabajando y enseñando historias y relatos de conocimiento para el bien común.
3	Los mayores	Enseñando con historias
4	Todos juntos, familias	Ayudando en la construcción, cocinando para los niños,
5	Las personas mayores para transmitir conocimientos.	El maestro hace consultas a la persona mayor para aprender sobre la cultura y utilizarlo en el proceso educativo de las niñas y los niños.
6	Los mayores y los papás	Contando sobre las tradiciones
7	Los mayores	Enseñando como hacer las cosas y contando sobre la cultura a los niños.
8	Los líderes y personas no indígenas que realmente quieren ayudar a las comunidades	Buscando cosas que mejoren a las escuelas, capacitando a los maestros.
9	Los mayores	Enseñando cultura
10	Las familias	Ayoyando a los maestros

Instituciones comunales y sus aportes

No.	Instituciones u organizaciones fuera de la escuela que forman parte de la comunidad	Aportes de estas instituciones u organizaciones
1	Asociación de Desarrollo, Junta de Educación, Grupos Evangélicos, EBAIS	Enseñar doctrinas religiosas y ayudar a convivir mejor. Salud, evitar enfermedades, visitar la escuelas.
2	Asociación de Desarrollo- ATAP	Colaboran con las necesidades de la escuela.
3	C.C.S.S	Cuida la salud
4	Comité de Salud Nimari	Mejorar la condición de salud, realizar proyectos, recaudar dinero para necesidades comunales
5	Asociación de Turismo Indígena cabécar Jamequirí.	Esta asociación esta impulsando la creación de un proyecto turístico para traer turistas y que se queden en un campamento y puedan compartir con las personas la cultura cabécar.
6	ATAP	Cuidar la salud de las personas visitándolos en sus casas
7	Iglesia CCSS	Enseñan religión y ayudan a las personas con cosas Enseñan a las personas sobre salud
8	CCSS, ADI, MEP	Cuidado de salud. Educación
9	Grupo de Mujeres de Mariposario de Ximiriñak	Es un grupo que se formó con ayuda del ICE para iniciar un negocio que genere ingresos económicos a las familias que participan
10	No hay	

Relación entre instituciones comunales y la escuela

No.	Relación entre estas instituciones u organizaciones y la escuela
-----	--

1	Trabajo aislado por que no se ha promovido el acercamiento
2	no se especifica
3	Sí, se trabaja en conjunto revisando la salud.
4	Depende de los maestros
5	El proyecto incluye a la escuela como una de las estaciones para el turismo, las personas visitan la escuela y observan a las niñas y a los niños y los turistas y dan una donación a la escuela.
6	Los ATAP visitan la escuela y pesan y miden a los niños
7	Con la iglesia no hay relación. La CCSS manda a los ATAP para que revisen a los niños.
8	Realizan algunos proyectos en conjunto
9	Ninguna, el grupo de Mujeres del Mariposario está recién formado.
10	No hay otras instituciones o grupos

Anexo N°5

Sistematización de información básica de entrevistas a personas expertas

¿Qué piensa usted de la educación en las comunidades indígenas cabécares de Chirripó?	
María Eugenia	<p>Ha sido insuficiente el esfuerzo aunque sí ha ido mejorando, lo que pasa es que ha ido mejorando muy gradualmente. Luego, el esfuerzo de tomar en cuenta la comunidad y la cultura cabécar es muy reciente. También hay que reflexionar sobre las maneras eficaces de relacionar la comunidad con el mundo exterior, para que las relaciones resulten ventajosas para la comunidad y no al contrario. Entonces, hay un gran campo por explorar, innovar, ampliar.</p>
Carmen	<p>Pienso que es demasiado básica, muy rudimentaria y no ofrece lo que el mundo actual demanda ni lo que la cultura local requiere.</p>
Marisol	<p>Primero por respeto a esta cultura, debo aclarar que reconozco y valoro la educación familiar que de manera espontánea se comparte en el seno de cada hogar.</p> <p>Creo que la educación en las comunidades indígenas debe constituirse en un espacio para reconstruir el pensar y sentir de estos pobladores en torno a sus raíces culturales, es decir en torno a su filosofía de vida, su aprehensión con el medio y su visión de humanidad-comunidad.</p> <p>La educación debe ser una alternativa para redescubrir la esencia de su vida, esa que subyace en la mente y el corazón de los abuelos y abuelas y en el entorno natural, que ha podido conservarse pese a todos los procesos neo-colonizadores que han experimentado con el paso del tiempo.</p> <p>Los pueblos deben tener derecho a pensarse con espíritu crítico, mirando al mundo foráneo con ojos nuevos, solo así podrán descubrir el valor de su cultura para ellos, ellas y el mundo externo. Estos escenarios debe brindarlos la educación.</p> <p>Creo además, que la educación es una puerta que abre posibilidades para conocer, aceptar y aprender a valorar otras manifestaciones culturales de pueblos ubicados en puntos geográficos distantes y bien, presentes en el territorio nacional producto de procesos migratorios.</p> <p>La educación formal y no formal es una oportunidad para que teniendo como referencia la cultura autóctona se reconstruya la</p>

	vida comunitaria y el modelo de educación primaria y secundaria.
Margarita	La educación pública en las comunidades indígenas de Chirripó es reciente y responde además a la visión estandarizada impuesta desde la década de los años ochenta del siglo pasado. Esta visión, a pesar de sustentar un discurso de reconocimiento de la desigualdad y exclusión, mantiene el mismo enfoque homogenizante que se impone desde mediados de siglo XIX con respecto a la incorporación de las comunidades indígenas a la sociedad nacional. Por eso, la propuesta educativa para las comunidades indígenas cabécares, sin desconsiderar los esfuerzos de muchas personas e instituciones para que responda a sus visiones de mundo, sigue partiendo del principio de que para salir de la pobreza, la educación debe educar para el progreso y la competitividad. Dos principios que se oponen a la visión de mundo que una mayoría de las comunidades cabécares insisten en mantener.

¿Qué papel debe jugar la educación en el desarrollo de las comunidades indígenas cabécares de Chirripó?	
María Eugenia	La educación juega un papel fundamental en el desarrollo. Es la base para todo: el bienestar, el trabajo, la salud, la vida familiar, la relación con el ambiente natural, con el medio social externo al cabécar.
Carmen	Debe ser, por una parte, el motor que promueve y fortalece la cultura local y por otra, el puente que acerca, que permite conocer y cruzar – con la posibilidad de devolverse - hacia la cultura nacional y global. La educación debe posibilitar el pensamiento, el cuestionamiento del modelo de desarrollo que se quiere y conviene a las comunidades.
Marisol	Creo que un papel crucial, primero para conceptualizar desde la raíz cultural el concepto de desarrollo, de manera que sea pensado desde la filosofía del buen vivir y no en el gran tener. La educación juega el papel de abrir espacios de pensamiento para pensar en el pasado, el presente y el futuro. Para contestarse colectivamente qué pueblo fuimos, qué pueblo somos y qué pueblo añoramos y necesitamos ser. Todo esto pensando desde la esencia de la cultura autóctona.
Margarita	Mejorar las condiciones de vida dentro de los valores que sustentan su visión de mundo y su hábitat natural.

¿Cuáles personas deben participar en la educación de las comunidades indígenas cabécares de Chirripó?	
María Eugenia	Pues todas las personas, según sus posibilidades y capacidades. En la comunidad: adultos, jóvenes y niños de ambos sexos. En la escuela, personas capacitadas para ejercer en la educación. Las personas que trabajan para distintas instituciones que ejercen en las comunidades (personal de salud, seguridad, entidades religiosas, etc). La educación debe tener perspectiva integral. Lo ideal es que las personas conozcan lo cabécar de cerca si no son cabécares ellas mismas; si son cabécares, también tienen que estudiar lo propio, pues no siempre saben lo que deben saber.
Carmen	Personas con sensibilidad y aprecio por la cultura local, con ética y concientes de los derechos del niño y de su papel como educadores. De preferencia deberían ser hablantes del cabécar y debe haber un alto porcentaje de cabécares como docentes.
Marisol	Yo creo que toda persona que muestre sensibilidad, amor y respeto por un pueblo que tiene derecho a redescubrirse, a reposicionarse y a perpetuarse. Una persona capaz de comprender la cultura Cabécar desde la cultura Cabécar, una persona capaz de ser bilingüe o multilingüe culturalmente. Creo que los niños y niñas, jóvenes y sus pobladores tienen derecho a tener educadores y educadoras de otros grupos culturales, siempre y cuando conozcan, respeten, valoren y sean capaces de amar la cultura Cabécar. Soy consciente que para paralelamente se deben atender procesos emancipatorios desde la educación no formal para que la cultura Cabécar se pueda resignificar y dignificar como pueblo ante sí mismos y ante la comunidad nacional. Esto es posible cuando se articulen los procesos académicos de extensión, investigación, docencia y producción
Margarita	Todas aquellas que las comunidades y sus integrantes consideren importantes en su proceso de formación como personas. Una visión de escuela abierta a los saberes de sus mayores. Un espacio para la educación de carácter experimental, de síntesis de saberes, multilingüe y multicultural. Esto es sin duda, un proceso de largo plazo, en el que el mantenimiento de la lengua y la identidad étnica son primordiales.

¿Cuál considera usted que debe ser el perfil de la docente o el docente en estas comunidades?	
María Eugenia	<p>Ser cabécar en primer lugar; si no se es cabécar, ser capaz de entender lo cabécar y estudiar aspectos tales como idioma cabécar, formas de trabajo, vida familiar, etc. Se sea o no se sea cabécar, se deben tener cualidades favorables para el trabajo en la enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, disciplina, energía, disposición para tratar con otros, buen humor y optimismo; entender que en estas comunidades el o la docente tienen una responsabilidad más amplia que satisfacer, que en otras comunidades, dadas las carencias y dificultades al emprender labores en esas áreas geográficas alejadas, escarpadas, de asentamiento disperso y de limitados recursos económicos.</p>
Carmen	<p>Hablante de la lengua cabécar; conocedor de la cultura; con aprecio por la cultura cabécar, muy visionario, conocedor de las expectativas de desarrollo de la comunidad, con una visión crítica de los procesos económicos, políticos y sociales que se desarrollan a nivel global, nacional y local. Debe tener características de personalidad como capacidad de comunicarse y darse a entender, ser responsable y respetuoso, tener dominio de los programas y contenidos educativos, conocimientos en administración y gestión, con conciencia ambientalista.</p>
Marisol	<p>Primero debe asumirse como educador, educadora, más que como docente. Es decir, es una persona que forma para la vida, con un fuerte arraigo en la cultura autóctona, con una visión a futuro, enraizada en los saberes del pueblo y articulado con los saberes foráneos</p> <p>Una educadora, un educador capaz de mirar-sentir el valor de los asuntos esenciales de la vida, solo así podrá impulsar procesos educativos fundamentados en el ser y no en el tener.</p> <p>Una persona respetuosa, generosa y amorosa. Un ser humano capaz de relacionarse visionariamente con el mundo local y establecer vínculos con otras culturas mostrando sentimientos-pensamientos respetuosos y nunca la dominación.</p> <p>Una persona democrática, es decir un ser humano capaz de generar espacios para el diálogo colectivo, con claridad para orientar cuando es necesario y con tenacidad para impulsar procesos participativos que empoderen política-social-cultural y económicamente a los pueblos.</p> <p>Una persona deseosa de aprender, enseñar, hacer y compartir.</p>

Margarita	Aquellas personas que con vocación de docentes sean capaces de educar en escenarios culturales diversos y condiciones socioeconómicas y políticas adversas a las comunidades indígenas y aspiraciones de sus integrantes.
-----------	---

¿Cuáles sugerencias propondría usted para generar procesos educativos de calidad con pertinencia cultural en las escuelas de las comunidades indígenas de Chirripó?

María Eugenia	<p>Dotar de materiales educativos no solo los centros educativos sino también los hogares, para la complementación mutua (ejemplos: juegos educativos de origen cabécar y de origen externo, tanto en la escuela como en el hogar; materiales de lectura que abarquen tanto lo externo como lo comunal en ambos locales).</p> <p>Intensificar uso del idioma propio a la vez que se enseña español y otros idiomas.</p> <p>Ligar mucho entre sí el binomio hogar-escuela.</p> <p>Jornadas, cursos cortos, seminarios u otros tipos de encuentros que generen diálogos entre personal educativo y el liderazgo local en distintas áreas: representantes de hogares, de las distintas actividades económicas, de las asociaciones locales.</p> <p>Hacer proyectos piloto o ensayos <i>controlados</i> con metodologías que hayan dado resultado con poblaciones en condiciones semejantes a las de Chirripó, tanto dentro como fuera del país.</p>
Carmen	<p>Los docentes deben tener capacitación y acompañamiento para contextualizar los programas de estudio y para incorporar contenidos culturales. La capacitación de los docentes regulares debe ser permanente.</p> <p>Hay que trabajar más con las familias para puedan ver la importancia de la educación y sean vigilantes del proceso educativo.</p> <p>También se requieren textos educativos más cercanos a la realidad de la región, de preferencia en cabécar.</p> <p>Sería deseable contar con una política educativa clara, con planes de acción definidos y a mediano y largo plazo. Por lo menos saber qué se espera de los pueblos indígenas, cómo se visualiza, desde el Estado, su desarrollo.</p>
Marisol	<p>Primero es valioso que las comunidades junto con personal de las universidades desarrollen proceso de investigación para que logren redescubrirse como pueblo ancestral, con una historia que dignifica su existencia como cultura, como pueblo.</p> <p>Es necesario luego de redescubrirse en la historia universal, nacional y local, producir materiales educativos con enfoque no formal, para generar un proceso alfabetizador cultural.</p> <p>Luego es necesario construir un currículo pertinente para la vida local. Ese que emerge de la vida cotidiana, y no de escritorios.</p> <p>También es urgente crear un modelo pedagógico pensado más desde la vida cotidiana de las gentes, que desde la vida escolar tradicional.</p> <p>La formación de educadores y educadoras en y para estos contextos debe ser novedosa, creativa y vinculada al entorno.</p> <p>La educación continua deber ser estratégica, inspirada en el intercambio de saberes gestados en el silencio del trabajo pedagógico de educadores y educadoras empeñosos.</p>
Margarita	Formar maestros y maestras indígenas tal y como lo está

¿Cuáles instancias deben participar en los procesos educativos de estas comunidades?	
María Eugenia	<p>Algunas son de rigor, como por ejemplo, e el nivel local, obviamente los hogares y asociaciones de vecinos para distintas actividades, y las instancias estatales para la educación y la salud como las escuelas, los EBAIS, etc..</p> <p>En el nivel cantonal las universidades y todas las demás instituciones del Estado con representación en ese nivel, como son las municipalidades, hospitales y las instancias judiciales, por ejemplo. Con respecto a sectores privados, las universidades podrían dar una rectoría o asesoría para la participación.</p> <p>Se necesitan en la parte económica, por ejemplo, en la venta de productos agrícolas y artesanales de las comunidades, en el transporte, etc. Los grupos religiosos deben ser respetuosos de las tradiciones cabécares y no ser coercitivos. Un problema es que suelen introducir conflictos a lo interno de las comunidades. Eso habría que ver cómo se evita.</p>
Carmen	<p>Las Juntas de Educación, a Asociación de Desarrollo, los Supervisores, la Dirección Regional, el DEI (en coordinación con departamentos académicos) y según la comunidad, representantes de organizaciones o programas que se desarrollen ahí.</p>
Marisol	<p>Yo creo que las comunidades deben participar pensando y proponiendo, pero antes es necesario compartir espacios de pensamiento informativo y formativo en asambleas de pueblo con invitados locales (abuelos, abuelas, buenos líderes y lideresas locales) y foráneos. (académicos, investigadores,...).</p> <p>Deben participar las Asociaciones de Desarrollo, para que se viva como un proceso de compromiso ciudadano y una sana rendición de cuentas sobre el futuro de sus comunidades.</p> <p>Las universidades para que puedan articular los procesos de investigación, extensión, docencia y producción para orientar procesos educativos formales y no formales en el ámbito comunitario.</p>
Margarita	<p>Como lo hemos propuesto en Siwä Pakö: comunidades, educadores y educadoras indígenas, estudiantes, instancias especializadas del MEP y las universidades públicas. Me parece importante mantener la vinculación internacional con instancias académicas con experiencia en este campo. Esta iniciativa de educar para la diversidad es una preocupación global. Los</p>

	esfuerzos aislados han resultado en el pasado de corta duración.
--	--

Anexo N°6

Sistematización de observación de escuelas cabécares.

Caracterización de las Escuelas

Escuela	Ubicación	Año Fundación	Circuito Escolar	Casa maestro	Matrícula	
					H	M
Jokbata	Jokbata Chirripó	1992	6	Si	19	12
Kokotsa kubata	Cocotsa Kubata Chirripó	2006	6	No	15	17
Ñuka Kicha	Ñuka Kicha Chirripó	2007	6	No	7	7

Personal docente y de apoyo

Escuela	Cargo	Nivel educativo	Categoría profesional	Domicilio en tiempo lectivo
Jokbata	Directora	Licenciada	PT5	Comunidad
	Docente de lengua	Bach. Sec.	Aspirante	Casa maestro
	Docente de cultura	Bach. Sec.	Aspirante	Casa maestro
	Docente de preescolar	Bachiller		Casa maestro
Kokotsa kubata	Director	Licenciado	PT6	Turrialba
	Docente de lengua	Bach. Sec.	Aspirante	Grano de Oro
	Docente de cultura	Bach. Sec.	Aspirante	Grano de Oro
Ñuka Kicha	Directora	Bachiller.	PT3	Grano de Oro
	Docente de cultura	Sexto grado	Aspirante	Ñuka Kicha
	Docente de lengua	Sexto grado	Aspirante	Tsipiri

Recursos físicos

Disponibilidad y aprovechamiento de instalaciones	Jokbata		Kokotsa kubata		Ñuka Kicha	
	Si	No	Si	No	Si	No
La ventilación de las instalaciones es adecuada.		x		x	x	
La iluminación de las instalaciones es adecuada		x		x	x	
El uso que se le da a las instalaciones es adecuado	X		x		x	
El estado de la infraestructura es adecuado						
La cantidad de instalaciones para cubrir las necesidades de la población estudiantil es suficiente		x		x		x
El mantenimiento que se da a las instalaciones es suficiente		x		x		x
Las aulas tienen un tamaño adecuado		x		x		x

Disponibilidad y aprovechamiento del mobiliario	Jokbata		Kokotsa kubata		Ñuka Kicha	
	Si	No	Si	No	Si	No
Las condiciones en que se encuentra el mobiliario son adecuadas		x		x	X	
La cantidad de pupitres que hay en las aulas para la cantidad de estudiantes es suficiente.	X		x		x	
La cantidad de mobiliario para resguardar los materiales de la dirección y las aulas es suficiente.		x		x		x
El mantenimiento que le dan al mobiliario es adecuado.		x		x	x	

Disponibilidad y aprovechamiento de recursos materiales y/o didácticos	Jokbata		Kokotsa kubata		Ñuka Kicha	
	Si	No	Si	No	Si	No
La calidad de los recursos materiales y/o didácticos es adecuada		x		x		X
La cantidad de los recursos materiales y/o didácticos es suficiente		X		x		x
Se hace un uso adecuado de los recursos didácticos con los que se cuenta	X			x	x	
El mantenimiento que se da a los recursos didácticos con que se cuenta es suficiente		x		x	x	

En el aula

Criterio	Jokbata	Kokotsakubata	Ñuka Kicha
Organización del estudiantado	Grados Trabajo Independiente.	Grados Cooperativo, Grupal e individual.	Grados las actividades se realizan en forma grupal pero si hay

			estudiantes rezagados entonces se trabaja individualmente
Actividades o técnicas para desarrollo de contenidos	Dibujo	Algunas actividades expuestas por otros docentes, las mías en particular y la de los libros de texto, ejercicios	Actividades concretas y cotidianas. Se explica en lenguaje sencillo y también en cabécar.
Uso de materiales del entorno	Naturaleza muerta, arcilla, piedras del río. Salir al exterior, lo que le gusta a los niños.	Por ejemplo en las materias de estudios sociales, sobre geografía, clima, elementos del clima, ríos, entre otros, tenemos el recurso a nuestro alcance Sí, Natural, hojas , plantas, paisaje, frijoles, entre otros	Todos los materiales del entorno (semillas, piedras, etc) Se utiliza todo el espacio físico para el desarrollo de contenidos
Modelo comunicativo	Las interacciones entre infantes son limitadas y en lengua cabécar. Comunicaciones docentes-estudiantes generalmente para dar instrucciones sobre el trabajo escolar.	Las interacciones entre infantes son limitadas y en lengua cabécar. Comunicaciones docentes-estudiantes generalmente para dar instrucciones sobre el trabajo escolar.	Las interacciones entre infantes son limitadas y en lengua cabécar. Comunicaciones docentes-estudiantes generalmente para dar instrucciones sobre el trabajo escolar.

Vinculación Escuela - Familias

Escuela	Actividades
Jokbata	Reuniones con padres de familia para comunicar cuando alguna institución tiene alguna ayuda o actividad.
Kokotsakubata	Bingos para mejoramiento de la institución, fiesta de fin de año.
Ñuka Kicha	Reuniones

Vinculación Escuela - Comunidades

Escuela	Tipo de vinculación escuela-comunidad
Jokbata	Uso de instalaciones escolares cuando se imparten lecciones para adultos y actividades recreativas con niños y comunidad y cuando llegan los doctores.
Kokotsakubata	Para realizar actividades para recoger fondos para el patronato escolar o reuniones de la junta de educación
Ñuka Kicha	Grados Las instalaciones no se usan para actividades comunales.

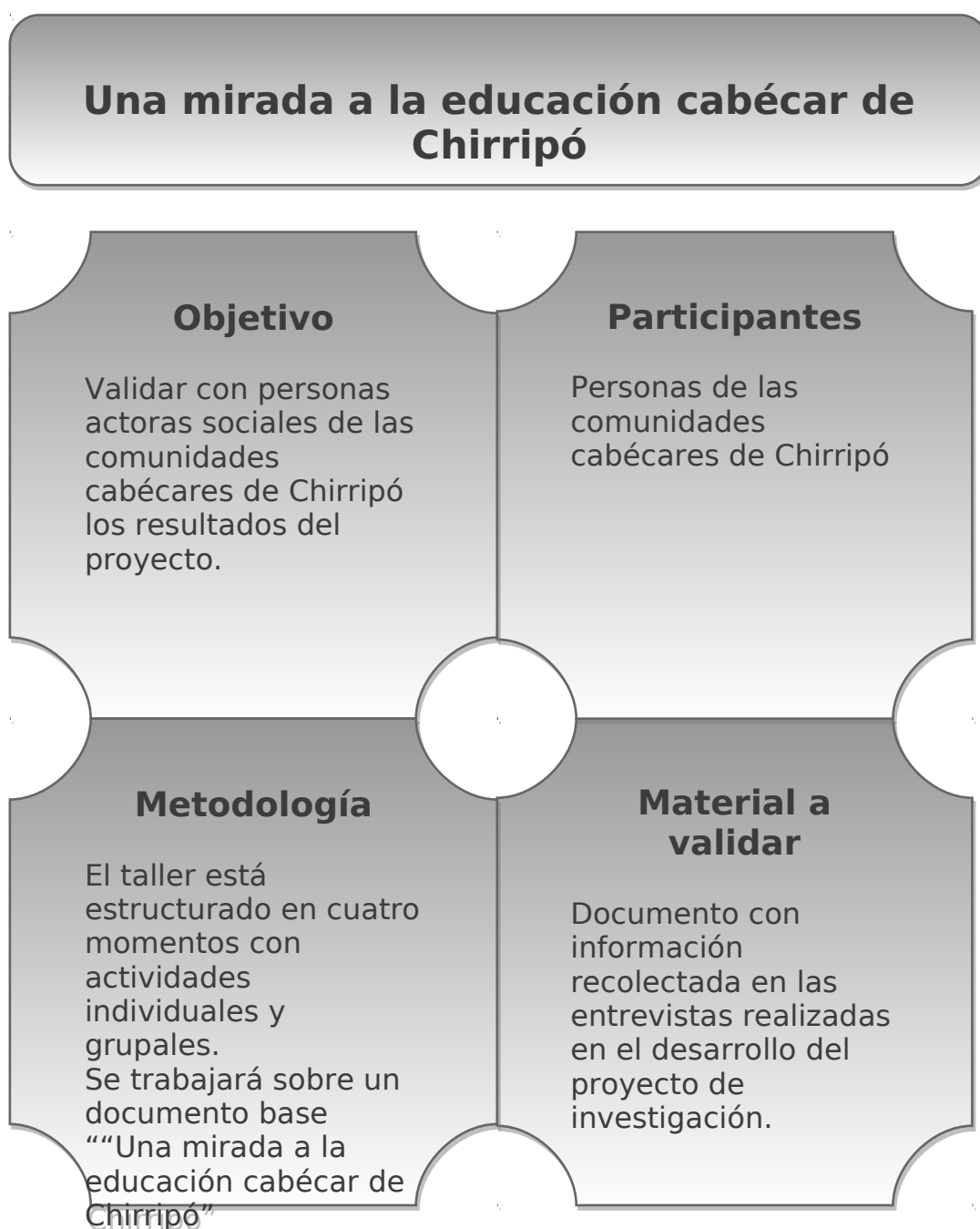
Anexo N°7

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
INSTITUTO DE INVESTIGACION EN EDUCACION**

Material para Grupo de Discusión

Proyecto:

“Una mirada a la educación de la comunidad cabécar de Chirripó, desde la perspectiva de diferentes actores sociales”



Momento 1: Acercamiento

Actividades

- ✓ Presentación de equipo facilitador
- ✓ Síntesis del Proyecto de Investigación
- ✓ Sobre el taller... objetivos, metodología de trabajo

Momento 2: Conozcámonos

Actividad

- ✓ Dinámica de presentación de participantes: “La educación en mi comunidad”

Momento 3: Miremos nuestra educación

Actividades

- ✓ Lectura y análisis grupal de la información del material “Una mirada a la educación cabécar de Chirripó. Hallazgos del proceso investigativo”.

Momento 4: Propongamos

Actividades

- ✓ Validación de información del documento.
- ✓ Propuesta de sugerencias para mejorar el documento base.

Parte 1: Acercamiento

Actividad Nº 1: Presentación del equipo facilitador del taller

- ✓ Hannia Watson Soto
- ✓ Lolita Camacho

Tiempo:
5 minutos

Actividad Nº2: El taller Presentación de generalidades del taller:

Objetivo:

Validar con personas actoras sociales de las comunidades cabeceras de Chirripó los resultados del proyecto.

Tiempo:
5 minutos

Metodología:

El taller está estructurado en cuatro momentos denominados:

- ✓ Acercamiento al taller
- ✓ Conozcámonos
- ✓ Miremos nuestra educación
- ✓ Propongamos

En cada uno de los momentos se realizará trabajo tanto grupal como individual por parte de las personas participantes.

Agenda:

Actividad	Horario
Recepción de personas participantes	8:30 a.m. - 8:45 a.m.
Acercamiento al taller	8:45 a.m. - 9:05 a.m.
Conozcámonos	9:05 a.m. - 9:30 a.m.
Refrigerio	9:30 a.m. - 10:00 a.m.
Miremos nuestra educación	10:00 a.m. - 10:30 a.m.
Propongamos	10:30 a.m.- 11:00

Conclusiones

a.m.

11:00 a.m. - 11:30

a.m.

Almuerzo

11:30 m.

Actividad N°3: Conociendo el origen del taller

Síntesis de los antecedentes Proyecto de Investigación
“Una mirada a la educación de la comunidad cabécar

Tiempo:
10 minutos

Antecedentes del proceso investigativo

El quehacer académico de la Universidad de Costa Rica se proyecta a la comunidad nacional mediante el desarrollo de sus labores sustantivas: docencia, investigación y acción social. Para generar acciones pertinentes en estas áreas debe responder a las necesidades del país y específicamente a las de las regiones en las cuales tiene presencia directa mediante las Sedes y Recintos, ubicadas en diferentes cantones del país.

La Universidad de Costa Rica establece en el Estatuto Orgánico como una de sus funciones “Estudiar los problemas de la comunidad y participar en proyectos tendientes al pleno desarrollo de los recursos humanos, en función de un plan integral destinado a formar un régimen social justo, que elimine las causas que producen la ignorancia y la miseria, así como a evitar la indebida explotación de los recursos del país”. (UCR, p.9)

Esta función debe cumplirse en todas las Sedes de la Universidad de Costa Rica. Una de estas es la Sede del Atlántico la cual tiene presencia en los cantones de Turrialba, Guápiles y Paraíso mediante sus tres recintos. El recinto de Turrialba se ubica en el cantón del mismo nombre que

lo anterior representa un reto para la Universidad de Costa Rica de generar procesos reflexivos y propuestas, sobre las demandas de un grupo social, en este caso la comunidad Cabécar de Chirripó que reclama presencia y acciones inmediatas y efectivas ante los problemas que la aquejan, para promover respuestas que coadyuven al desarrollo de forma tal que puedan encontrar respuestas a sus necesidades que les conduzcan a superar la condición de rezago social en que se encuentra inmersa.

Siendo uno de los componentes principales del desarrollo social la educación, es importante que la Universidad aporte a esta comunidad con rezago social oportunidades de generar procesos educativos de calidad, no debe de olvidarse lo señalado por Delors (1999) citado por González (2007, p. 33) quien manifiesta que “la educación constituye una de las armas más poderosas de que disponemos para forjar el futuro”.

Considerando el principio de regionalización del quehacer universitario, es importante que desde las diferentes sedes se propicien acciones que promuevan el desarrollo local.

desarrollo de la comunidad indígena Cabécar, a partir del año 2004 en la Sede del

de representantes de este grupo humano y de organizaciones e instituciones estatales con presencia en territorios indígenas, una serie de acciones para convertir a la educación en un verdadero motor del desarrollo

regional y permitir a la población Cabécar la participación activa en la construcción de nuevas oportunidades de desarrollo. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados todavía falta mucho por hacer, pues como lo plantean Watson, Bolaños y Brenes (2006, p.53):

... es una realidad que en el Territorio Cabécar, la educación no ha jugado ese papel por razones diversas, que han servido de excusa pero que son ampliamente cuestionables desde los derechos culturales de los pueblos originarios: lo remoto y lo extenso de su territorio, el reducido tamaño de su población, el monolingüismo o desconocimiento del español, la ausencia de vías de comunicación y servicios públicos básicos entre otros aspectos.

Los mismos autores (2006, p. 62) apuntan como uno de los retos y desafíos de la escuela en los territorios indígenas de Chirripó:

Garantizar procesos educativos que respondan al derecho a la educación desde la equidad, la calidad y la inclusión social, de manera que las personas puedan alcanzar un desarrollo humano integral en medio de las

constituir una zona de población indígena Cabécar, es importante que los procesos educativos no solo sean de calidad sino también con pertinencia cultural de forma tal que se rescate en un mundo globalizado, la realidad histórica-cultural de los estudiantes y las estudiantes, promoviendo la construcción de aprendizajes significativos, en un ambiente respetuoso de la diversidad y vinculado al contexto en que se desarrolla el proceso educativo, respondiendo de esa forma a las necesidades de la población estudiantil y de la comunidad donde se encuentran inmersos.

Tomando en cuenta lo anterior, es necesario para poder concebir procesos educativos de calidad y con pertinencia cultural en el distrito de Chirripó, como tarea primordial e ineludible la identificación del concepto de educación y de escuela que tienen las personas de la comunidad Cabécar, puesto que como señala Watson (2006.p.12)

...la educación de la etnia Cabécar debe concebirse como un acto de entendimiento y de elaboración conjunta, donde los interlocutores puedan dialogar sobre el modelo de sociedad, de persona y de escuela que desean, con la intención de construir un proyecto educativo común, partiendo de un cuestionamiento y una reflexión constante de los hechos sociales, con el propósito de que las personas elaboren sus propios

Parte 2: Conozcámonos

Actividad N°1: Dinámica de presentación “Dibujo mi comunidad”

Materiales:

- ✓ Papeles
- ✓ Marcadores
- ✓ Mapa de Chirripó

Tiempo:
20 minutos

Desarrollo

Solicitar a las personas participantes que piensen en la educación en su comunidad, en sus características, sus fortalezas y debilidades y que luego hagan un dibujo que la represente.

Cuando las personas terminan el dibujo, cada una se presenta al grupo y muestra su dibujo, lo explica y lo ubica en el mapa del distrito de Chirripó.

Al finalizar la persona facilitadora hace una síntesis de los aspectos de la educación representados en los dibujos.

Actividad N°2: Integración de grupos de trabajo.

Enumerar a las personas del 1 al 4. Se agrupan de acuerdo al número que les correspondió para conformar los grupos de trabajo para los siguientes momentos.

Tiempo:
5 minutos

Parte 3: Miremos nuestra educación

Actividad 1: Se asigna a cada grupo una sección del material “Una mirada a la educación cabécar de Chirripó. Hallazgos del proceso investigativo”, para que hagan la lectura y análisis de la información y la retroalimenten cuando lo consideren pertinente.

Tiempo:
20 minutos

Secciones:

- ✓ Educación tradicional (Características, Personas responsables de transmitir saberes ancestrales y Celebraciones comunales).
- ✓ Educación formal (La escuela cabécar: importancia y pertinencia; La escuela cabécar: metodología y equipo docente; La escuela

cabécar: necesidades y expectativas; La escuela cabécar: acceso, permanencia y deserción).

Parte 4: Propongamos

Actividad N°2: Validación de información y propuesta de sugerencias

Cada grupo indica en el documento si valida la información recopilada a través del proceso de investigación y en caso de considerarlo pertinente propone en forma escrita en la columna denominada “Retroalimentación” para mejorarlo.

Tiempo:
30
minutos

Material

“Una mirada a la educación cabécar de Chirripó. Hallazgos del proceso investigativo”

Educación tradicional en las comunidades cabécares de Chirripó: Características

Hallazgo	Retroalimentación
La educación tradicional de las personas de las comunidades indígenas cabécares de Chirripó como en todas las sociedades recae principalmente en el núcleo familiar siendo señaladas las madres y padres de familia como encargados de las enseñanzas en el hogar.	
Se identifican como principales métodos de enseñanza utilizados por las madres y padres de familia la demostración de las diferentes tareas a sus hijas e hijos y por ende la imitación de ellas y ellos de sus progenitores, también se aprende mediante la narración de historias.	
Las principales enseñanzas de las madres cabécares a sus hijas son: lo relativo al embarazo, a la menstruación, los quehaceres del hogar, alimentar los animales, cuidar a las hermanas y hermanos, la siembra, el tejido de mochilas e historias. También el respeto por el clan al que pertenecen.	
Los padres enseñan a los hijos a cazar, a sembrar, a hacer herramientas y utensilios tales como: flechas, coladores, mochilas,	

lanzas, cerbatanas, tambores, también a pescar, buscar leña y montar entre otros. Llevan a los hijos a la montaña para enseñarles estas tareas cuando tienen entre diez y doce años de edad.

El trabajo es utilizado como una forma de transmitir saberes propios de su cultura e identidad, por parte de las madres y los padres a sus hijas e hijos, desde pequeños son instruidos y entrenados en el manejo de herramientas e instrumentos que se utilizan en las diferentes tareas, lo anterior inmersos en el ambiente en que se desarrollan las mismas. Además de enseñar tareas y uso de herramientas, se transmiten conocimientos sobre la naturaleza, las normas de convivencia con ésta y también con las personas, para lo anterior se utilizan las historias que dan respuesta a las preguntas de las niñas y de los niños sobre el por qué de las cosas.

En la cultura cabécar tienen un papel fundamental en la transmisión de saberes cotidianos y culturales “las mayores y los mayores” término con el que se hace referencia a las abuelas y abuelos incluyendo también a otras personas adultas mayores de la comunidad.

Las mayores y los mayores transmiten los conocimientos de su cultura de generación en generación por medio de la narración de historias. La historia se utiliza como técnica de enseñanza porque una creencia de esta etnia es que Sibú, el dios de

<p>los cabécares, les dejó en estas historias todo el conocimiento para vivir de acuerdo a sus principios. Las historias las cuentan las abuelas y abuelos a las niñas y niños en las tardes y noches y se enseñan por igual a las mujeres y a los hombres, no hay diferencia por sexo.</p>	
<p>Las historias les permiten a las personas cabécares conocer el origen de su pueblo, los valores que rigen su convivencia, la relación con la naturaleza, en fin su cultura.</p>	
<p>La educación tradicional en las comunidades indígenas cabécares debe fortalecerse desde diferentes instancias como la familia, la comunidad y la escuela pues constituye la posibilidad de que esta etnia siga conservando su acervo cultural y de que las nuevas generaciones lo asuman con orgullo y se comprometan a preservarlo.</p>	

Educación tradicional en las comunidades cabécares de Chirripó: Personas responsables de transmitir saberes ancestrales	
Hallazgo	Retroalimentación
<p>Otras personas externas al ámbito familiar reconocidas por la comunidad como poseedoras de conocimientos ancestrales y responsables de transmitir saberes culturales a las nuevas generaciones de la comunidad son las que tienen que ver con la medicina tradicional y también las</p>	

que se encargan de diferentes tareas en el velorio.

Curandero Sukia: se desempeña en el campo de la medicina natural pero también transmite enseñanzas relacionadas con el uso de herramientas para el trabajo en el campo y en la cacería como por ejemplo: el machete, el hacha, cómo hacer flechas, cerbatanas y también instruye sobre los tiempos apropiados para la siembra.

Jawa: cumple también el papel de médico en la comunidad, este saber se hereda por línea familiar. Enseñan el canto de bursike, el de la curación, la relación con la naturaleza y también las dietas que es un proceso de purificación muy valioso y practicado en la actualidad, la misma hace referencia a un concepto de salud colectiva puesto que no solamente se integra la persona enferma sino también su grupo familiar. La dieta consiste en el ayuno de la sal, algunos alimentos y exposición a la luz solar.

Los médicos tradicionales (solamente los hombres pueden serlo) son considerados personas que poseen conocimiento para proteger de todo tipo de enfermedades físicas y espirituales no solamente de las personas sino también de plantas y animales. El conocimiento se transmite a otro hombre de su familia, a quien se enseñan las relaciones entre las personas, la naturaleza y lo divino y también se le prepara para asumir el compromiso y la

responsabilidad que implica este cargo dentro de la étnia cabécar.

El velorio es una celebración muy importante entre la comunidad cabécar, implica una ceremonia en la que diferentes personas asumen un rol específico el cual tiene un nombre propio. El conocimiento específico de la tarea de cada participante se transmite de generación en generación.

Bickla: es el jefe del velorio, es el hombre que organiza y distribuye las tareas durante la celebración. Ordena que se repartan los alimentos: cacao molido, carne de diferentes tipos, palmito de pejibaye cocinado, chicha (bebida preparada de camote, ayotes, banano, yucas, pejibaye y maíz).

Jo: es el hombre que se encarga de preparar al muerto para enterrarlo, solamente él lo puede tocar. Es quien enseña cómo se entierra a las personas, cómo se envuelve a los difuntos.

Setela: es el hombre encargado de matar a los animales para alimentar a las personas en el velorio.

Namaitami: es la mujer que se encarga de preparar las bebidas de café y cacao que se ofrecen a las personas durante la celebración del velorio.

Jo Tamí: mujer que prepara lo que se necesita para alistar el difunto. Prepara también el brebaje para purificar a las personas que asisten al entierro y a quienes tienen que

ver con la disposición del difunto.	
Cantor: hombre que entona los cantos durante el velorio.	
Brakackla: hombre que reparte el chocolate en el velorio.	

Educación tradicional en las comunidades cabécares de Chirripó: Principales celebraciones comunales	
Hallazgo	Retroalimentación
Las actividades tradicionales constituyen otros espacios de educación, que permiten la transmisión de conocimientos y valores propios de las personas cabécares.	
Inauguración de la casa - Ju Dieye: cuando se construye una casa se realiza una ceremonia para pedir por la protección de la misma y para que dure mucho tiempo, el Jawa dibuja en los postes del rancho a Sibú y a otras deidades. En esta celebración participa toda la comunidad en una chichada, se hace comida especial, se realiza el bursike baile tradicional cabécar y se cuentan historias.	
Ritual de Cosecha: se realiza cuando se va a empezar la siembra, se invita a la población vecina.	
Subida a San José Cabécar: se realiza una vez al año, personas elegidas de la comunidad van al lugar donde se asienta el clan Usekä que es el clan semilla de la cultura cabécar. Estas personas llevan ofrendas como pago por	

haber recibido una buena cosecha y de San José Cabécar traen buena semilla para la próxima siembra.

Velorios: celebración para el entierro de una persona.

Educación formal

La escuela cabécar: importancia y pertinencia

Hallazgo

La escuela es un lugar donde las niñas y los niños van para aprender, es un espacio como la casa donde se aspira a convertir a las hijas e hijos en mejores personas, mediante aprendizajes para la vida entre los que se incluye el dominio de las cuatro materias básicas del currículo escolar oficial y también conocimientos sobre la cultura.

La escuela tiene la posibilidad de generar oportunidades de desarrollo comunal y personal.

Es importante que los procesos educativos de las comunidades cabécares no se limiten a los contenidos del currículum oficial sino que más bien se nutran con la cultura de la etnia para promover su afirmación y supervivencia.

A pesar de que en el país se han hecho esfuerzos por dar respuesta a las necesidades educativas de las diferentes grupos, en las comunidades cabécares la escuela no escapó al modelo educativo homogenizante y poco pertinente constituyéndose así en una

Retroalimentación

institución ajena, una evidencia de un préstamo cultural desequilibrado, que no tomó en cuenta la cultura nativa

Para generar procesos educativos pertinentes es valioso que las comunidades junto con personal de las universidades desarrollen proceso de investigación para que logren redescubrirse como pueblo ancestral, con una historia que dignifica su existencia como cultura, como pueblo.

La escuela es importante porque:
Las niñas y los niños deben educarse pues el mundo va cambiando, debe tener conocimientos para las cuentas, las compras, para hablar el español, conocer los números. Visión para enseñar a los hijos y que tengan un mejor futuro que no tengan dificultades de expresarse, de conocer los números.
Para que a futuro los y las cabécares no sean discriminados, tengan oportunidades y puedan avanzar; además permitir ir por ejemplo a un banco y hablar español.
Para aprender a leer y escribir en español y en cabécar y mantener la cultura.

La escuela cabécar debe replantear la oferta educativa para que sea pertinente, equitativa y significativa, lo que implica un proceso de diseño curricular acorde a las necesidades, intereses, expectativas y aspiraciones de las comunidades.

Se demanda de la escuela el desarrollo de contenidos ligados mayoritariamente a la cultura y patrimonio cabécar tales como: idioma, tradición, historias, oficios de la comunidad, respeto, además del aprendizaje del español en todas sus funciones, el cálculo y el idioma inglés	
En algunas escuelas no se respetan las tradiciones como: las dietas, los roles, la medicina natural, las celebraciones propias de la etnia y los clanes entre otros aspectos.	
En las instituciones educativas de estos territorios a privado el interés por enseñar y aprender español y matemáticas, dejando de lado la historia y el conocimiento de su cultura indígena,	
Es necesario que desde la escuela se genere un diálogo con las personas de las comunidades para llegar a acuerdos sobre lo qué debe enseñarse de la cultura cabécar en la escuela y cómo debe enseñarse para mejorar los procesos educativos de las niñas y niños.	

Educación formal	
La escuela cabécar: metodología y equipo docente	
Hallazgo	Retroalimentación
La pizarra es el recurso más usado para potenciar los procesos de educativos, también el uso ocasional de libros y de los relatos.	
En las escuelas cabécares se	

necesita una enseñanza en lengua cabécar de las materias básicas y además que la enseñanza en el primer grado sea en primera instancia oral.	
Para ofrecer una educación pertinente se deben ofrecer métodos para la enseñanza del español como una segunda lengua, pues en el caso de la etnia cabécar éste no es su lengua materna.	
La enseñanza en la escuela debe respetar las principales formas de aprendizaje en estas comunidades que son: las historias, la demostración y la imitación, además se deben desarrollar procesos educativos respetuosos de las tradiciones y costumbres.	
La lengua cabécar es principalmente oral, por lo que es importante que se promueva un rescate desde la escuela de la tradición oral mediante las historias, el diálogo con las personas mayores que permitan además mantener la cosmovisión del pueblo cabécar y sus formas de vida.	
En la escuela se deben explicar las tradiciones, las dietas, la medicina y la relación con la naturaleza, además enseñar el cabécar con la misma importancia que el español.	
La escuela debe tomar en cuenta a comunidad para que participe en la escuela y además favorecer el mejoramiento de esta a través de actividades.	
Para que la escuela sea mejor se	

<p>necesita un maestro de lengua que les enseñe a las niñas y a los niños a escribir cabécar y uno de cultura para que les enseñe la cultura. La cultura la debe enseñar una persona que tenga conocimiento.</p>	
<p>Las maestras y los maestros deben ser personas que conozcan la cultura cabécar preferiblemente hablantes de la lengua, comprometidas con las tradiciones y preservación de la cultura pero con visión para asumir el reto de articular lo propio con lo foráneo, lo anterior para promover la superación de estos pueblos.</p>	
<p>Las comunidades cabécares tienen derecho a tener educadores y educadoras de otros grupos culturales, siempre y cuando conozcan, respeten, valoren y sean capaces de amar la cultura Cabécar.</p>	
<p>Las maestras y maestros deben ser personas que con vocación de docentes sean capaces de educar en escenarios culturales diversos y condiciones socioeconómicas y políticas adversas a las comunidades indígenas y aspiraciones de sus integrantes.</p>	

<p>Educación formal</p>	
<p>La escuela cabécar: necesidades y expectativas</p>	
<p>Hallazgo</p>	<p>Retroalimentación</p>
<p>Las escuelas cabécares necesitan mejorar la calidad educativa con maestros bien preparados, que sean cabécares y tengan mejor</p>	

asistencia.	
Se requieren también becas estudiantiles, dotar de infraestructura, mobiliario y materiales adecuados en calidad y pertinencia.	
Otro aspecto importante que debe analizarse es la dosificación de los programas para que no se repitan los temas en todos los niveles en lengua y cultura.	
Es necesario construir un currículo pertinente para la vida local. Ese que emerge de la vida cotidiana, y no de escritorios.	
Es urgente crear un modelo pedagógico pensado más desde la vida cotidiana de las gentes, que desde la vida escolar tradicional.	
La formación de educadores y educadoras en y para estos contextos debe ser novedosa, creativa y vinculada al entorno.	
Se requiere trabajar más con las familias para puedan ver la importancia de la educación y sean vigilantes del proceso educativo.	
Se requieren textos educativos más cercanos a la realidad de la región, de preferencia en cabécar.	
Se necesita una visión de escuela abierta a los saberes de sus mayores. Un espacio para la educación de carácter experimental, de síntesis de saberes, multilingüe y multicultural.	

La escuela debe mantenerse y seguir educando a las niñas y a los niños, que no se quede atrás.	
La educación debe ampliarse a la secundaria para que las niñas y niños puedan seguir aprendiendo.	
La escuela debe ser el espacio en que las personas se preparen bien, para que sean mejores y para que salgan adelante	
La escuela debe tener una relación con los grupos de la comunidad que se caracterice por ser cercana, colaborativa, transparente en su gestión, respetuosa y dialógica, en beneficio de la comunidad y el bienestar y aprendizaje de la población escolar.	
Las personas de la comunidad deben participar más en la escuela, enseñando a las niñas y a los niños aspectos de la cultura.	
La escuela debe mejorar en aspectos tales como: respeto por la cultura, métodos de enseñanza e infraestructura, desarrollo de competencias en las materias básicas.	

Educación formal	
La escuela: acceso, permanencia y deserción	
Hallazgo	Retroalimentación
A la escuela debe ir cualquier persona que necesite aprender a leer y escribir, niñas niños, jóvenes o personas adultas.	

La principal razón para que las mujeres concluyan su educación formal con el sexto grado es que al salir de la escuela, entre los trece y catorce años la mayoría busca un compañero y se junta, a lo que se asocia el embarazo.

Otra razón por la que muy pocas mujeres estudian es por la distancia de los colegios, solamente si tienen el apoyo de la familia continúan estudiando pues se necesitan recursos para poder hacerlo, sino van al colegio hacen cursos. Otras buscan trabajo afuera de la reserva.

En el caso de los hombres las razones asociadas al abandono de la escuela son: por que tienen que trabajar para ayudar a la familia cuando hay extra-edad, porque se juntan y hay necesidad de trabajar, de igual manera se señala la falta de apoyo familiar, la lejanía, las pocas secundarias en el territorio y también que no hay interés o por vagancia.

Las principales limitaciones que enfrenta la población estudiantil cabécar son:

- ✓ La distancia entre su casa y el centro escolar.
- ✓ Las condiciones topográficas de la zona.
- ✓ La pobreza extrema.
- ✓ Algunos padres no apoyan a sus hijos para que estudien o no los pueden ayudar porque son analfabetas y no dominan el español.
- ✓ El idioma

Anexo N°8

Artículo presentado a Revista InterSedes

(Aprobado en la sesión 05-2011 del Consejo Editorial de la Revista InterSedes)

LA EDUCACION TRADICIONAL DE LA COMUNIDAD CABECAR DE CHIRRIPO: ALGUNAS CONSIDERACIONES

The traditional education in the cabecar community of Chirripó:
some considerations

*Lolita Camacho Brown
Hannia Watson Soto*

Resumen

Este artículo es producto de la investigación “Una mirada a la educación de la comunidad Cabécar de Chirripó, desde la perspectiva de diferentes actores sociales” que se desarrolló en el Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica. El propósito de este trabajo es la construcción de una aproximación a la concepción de la educación tradicional de la etnia Cabécar, para lo cual participaron personas que están implicadas en los procesos educativos tradicionales y formales de estas comunidades. El estudio implica la caracterización de la comunidad cabécar de Chirripó para estudiar el concepto de educación y la identificación de instancias sociales participantes en los procesos educativos para proponer insumos que aporten a la discusión de la pertinencia cultural en las instituciones educativas cabécares. Se determinó que la educación tradicional en las comunidades indígenas cabécares debe fortalecerse desde diferentes instancias como la familia, la comunidad y la escuela pues constituye la posibilidad de que esta etnia siga conservando su acervo cultural y de que las nuevas generaciones lo asuman con orgullo y se comprometan a preservarlo.

Palabras claves: educación tradicional, etnia Cabécar, actoras y actores sociales, pertinencia cultural

Abstract

This article is a result of the research “Looking into the Cabecar’s community education, from the view of different social actors”. It has been developed in the Educational Research Institute (INIE, in Spanish) which is and institute from the University of Costa Rica. The purpose of this work is the construction of an approach close enough to the traditional education of this ethnic group; therefore the participants chosen for it are totally involved with both the traditional and formal educational processes in these communities. This study implies the Cabecar’s community characterization to examine the concept of education, and to identify the social authorities who participate in the

educational processes; all that, to suggest certain components to contribute with the discussion about cultural relevance in the Cabécar institutions. It was decided that the traditional education in the Cabecar's communities must be strengthen in different areas, such us family, community and school, since this might become the only possibility for this ethnic group to preserve their cultural heritage, so that the future generations would take it on proudly, committing to protect it forever.

Keywords: traditional education, Cabécar ethnic group, social actors/authorities, cultural relevance

1. Introducción

El quehacer académico de la Universidad de Costa Rica se proyecta a la comunidad nacional mediante el desarrollo de sus labores sustantivas: docencia, investigación y acción social. Para generar acciones pertinentes en estas áreas debe responder a las necesidades del país y específicamente a las de las regiones en las cuales tiene presencia directa mediante las Sedes y Recintos, ubicadas en diferentes cantones del país.

La Universidad de Costa Rica establece en el Título I, Artículo 5 del Estatuto Orgánico como una de sus funciones:

Estudiar los problemas de la comunidad y participar en proyectos tendientes al pleno desarrollo de los recursos humanos, en función de un plan integral destinado a formar un régimen social justo, que elimine las causas que producen la ignorancia y la miseria, así como a evitar la indebida explotación de los recursos del país". (UCR, p.9)

Siendo uno de los componentes principales del desarrollo social la educación, es importante que la Universidad desde el Instituto de Investigación en Educación, aporte a comunidades con rezago social oportunidades de generar procesos educativos de calidad. No debe olvidarse lo señalado por Delors (1999) citado por González (2007, 33) quien manifiesta que "la educación constituye una de las armas más poderosas de que disponemos para forjar el futuro". Lo anterior, se complementa con lo planteado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2001) cuando apunta que la educación contribuye al desarrollo de las potencialidades de las personas, forma a las personas. Además es un factor que influye en la reducción de la pobreza y la exclusión social, así como en la construcción de sociedades más democráticas, tolerantes, estables y pacíficas.

El distrito de Chirripó del Cantón de Turrialba, según MIDEPLAN (2007, 42) "...es el que enfrenta el valor más bajo dentro del Índice Desarrollo Social del país... y constituye una zona de concentración de población indígena", lo anterior representa un reto para la Universidad de Costa Rica de generar procesos reflexivos y propuestas, sobre las demandas de un grupo social, en este caso la comunidad Cabécar de Chirripó que reclama presencia y acciones inmediatas y efectivas ante los problemas que la aquejan, para promover respuestas que coadyuven al desarrollo de

forma tal que puedan encontrar respuestas a sus necesidades que les conduzcan a superar la condición de rezago social en que se encuentra inmersa.

La población Cabécar es un grupo indígena costarricense, que habita el territorio ubicado en diferentes puntos de la Cordillera de Talamanca. El territorio está dividido en dos secciones una en la provincia de Limón y otra en la de Cartago, específicamente en el Cantón de Turrialba, Distrito de Chirripó.

Con respecto a la participación de la Universidad en procesos de desarrollo de la comunidad indígena Cabécar, a partir del año 2004, en la Sede del Atlántico se inicia un proceso reflexivo que ha permitido definir en compañía de representantes de este grupo humano y de organizaciones e instituciones estatales con presencia en territorios indígenas, una serie de acciones para convertir a la educación en un verdadero motor del desarrollo regional y permitir a la población Cabécar la participación activa en la construcción de nuevas oportunidades de desarrollo. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados todavía falta mucho por hacer, pues como lo plantean Watson, Bolaños y Brenes (2006,53):

... es una realidad que en el Territorio Cabécar, la educación no ha jugado ese papel por razones diversas, que han servido de excusa pero que son ampliamente cuestionables desde los derechos culturales de los pueblos originarios: lo remoto y lo extenso de su territorio, el reducido tamaño de su población, el monolingüismo o desconocimiento del español, la ausencia de vías de comunicación y servicios públicos básicos entre otros aspectos.

Considerando el principio de regionalización del quehacer universitario, es importante que desde las diferentes instancias se propicien acciones que promuevan el desarrollo local. Bolaños (2006, 2) hablando de la participación universitaria en el ámbito educativo señala "La Universidad de Costa Rica debe apoyar los esfuerzos que en materia educativa realiza el Ministerio de Educación, los educadores, estudiantes y padres de familia para mejorar la calidad de la educación pública en la región".

En la última década la Universidad de Costa Rica ha fortalecido los procesos de desarrollo de la comunidad indígena Cabécar desde el ámbito educativo para convertir a la educación en un verdadero motor del desarrollo regional, lo anterior en compañía de representantes de este grupo humano y de organizaciones e instituciones estatales con presencia en territorios indígenas, sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados todavía falta mucho por hacer, pues como lo plantean Watson, Bolaños y Brenes (2006,53):

... es una realidad que en el Territorio Cabécar, la educación no ha jugado ese papel por razones diversas, que han servido de excusa pero que son ampliamente cuestionables desde los derechos culturales de los pueblos originarios: lo remoto y lo extenso de su territorio, el reducido tamaño de su población, el monolingüismo o desconocimiento del español, la ausencia de vías de comunicación y servicios públicos básicos entre otros aspectos.

Los mismos autores (2006, 62) apuntan como uno de los retos y desafíos de la escuela en los territorios indígenas de Chirripó:

Garantizar procesos educativos que respondan al derecho a la educación desde la equidad, la calidad y la inclusión social, de manera que las personas puedan alcanzar un desarrollo humano integral en medio de las contradicciones y tensiones que se generan entre lo local y lo global, en las esferas de lo económico, lo político, lo cultural y lo social.

En el caso de las instituciones educativas del distrito de Chirripó al constituir una zona de población indígena Cabécar, es importante que los procesos educativos no solo sean de calidad sino también con pertinencia cultural de forma tal que se rescate en un mundo globalizado, la realidad histórica-cultural de los estudiantes y las estudiantes, promoviendo la construcción de aprendizajes significativos, en un ambiente respetuoso de la diversidad y vinculado al contexto en que se desarrolla el proceso educativo, respondiendo de esa forma a las necesidades de la población estudiantil y de la comunidad donde se encuentran inmersos.

Para concebir procesos educativos de calidad y con pertinencia cultural en el distrito de Chirripó, la identificación del concepto de educación y de escuela que tienen las personas de la comunidad Cabécar es una tarea primordial e ineludible puesto que como señala Watson (2006, 12)

...la educación de la etnia Cabécar debe concebirse como un acto de entendimiento y de elaboración conjunta, donde los interlocutores puedan dialogar sobre el modelo de sociedad, de persona y de escuela que desean, con la intención de construir un proyecto educativo común, partiendo de un cuestionamiento y una reflexión constante de los hechos sociales, con el propósito de que las personas elaboren sus propios significados y construyan colectivamente la realidad.

Es importante considerar que la primera escuela en el territorio Cabécar se crea en la década de los años ochenta, lo que implica un tardío desarrollo de la educación en la región, aunado al difícil acceso de las comunidades a los centros educativos, lo que hace que se conciba a la escuela como una institución ajena a su cultura, que no articula los saberes tradicionales y las formas de transmisión de conocimiento propias de la etnia Cabécar.

Desde la década del ochenta, se ha venido año tras año aumentando la cobertura educativa en el territorio indígena Cabécar, sin embargo como lo señala Watson (2006) en esta zona la calidad no parece mejorar porque las formas de aprender, comunicar y expresarse de su población no han sido tomadas en cuenta, dejándose de lado la pertinencia cultural.

2. Referente conceptual

Generalidades de la etnia Cabécar

La población Cabécar es un grupo indígena costarricense, que habita el territorio ubicado en diferentes puntos de la Cordillera de Talamanca. FUNDEPA (2008) citando el censo del año

2008 indica que la etnia Cabécar es la más grande de las ocho etnias indígenas de Costa Rica con una población aproximada de 10,175 miembros. El territorio está dividido en dos secciones una en la provincia de Limón y otra en la de Cartago la “Reserva Indígena Chirripó o Duchí “.

Origen de los Cabécares de Chirripó

No se tiene certeza de la procedencia del grupo indígena cabécar, lamentablemente las investigaciones arqueológicas en Chirripó son actualmente insuficientes para determinarla. Sin embargo, los estudios arqueológicos de la zona de Turrialba, si han permitido determinar la presencia de asentamientos humanos alrededor de los márgenes del río Reventazón desde hace 12 000 años en el pasado.

Guevara y Chacón (1992) señalan que la zona de Chirripó, desde antes de la llegada de los europeos a tierra costarricense era una región donde se hallaban establecidas poblaciones indígenas, al respecto Borge (2003) indica que Chirripó fue habitada siglos atrás por una tribu de la cual se desconoce su nombre pero que no eran ni bribris ni cabécares. Hurtado (1986,101) manifiesta que hay referencias importantes que cuentan del asentamiento de la población cabécar en la cuenca del río Pacuare a principios del Siglo XX.

Según Barrantes (1998,16) la etnia Cabécar ha sido relacionada dentro de los grupos Chibchoides del área intermedia de América, similar a los Ngömes, Guaymís, Bribris y Cunas. Específicamente, se les ha asociado durante siglos a los Bribris, se apunta que antes de la llegada de los españoles los Bribris habían conquistado a los cabécares mediante varios enfrentamientos, pero en lugar de desarrollarse una relación de vencido contra vencedor se creó a partir de ahí un patrón cultural de mutua dependencia, donde los Bribris tenían la cabeza política de la comunidad y los cabécares aportaban a los líderes espirituales.

De acuerdo con Stone (1993,3) ambos grupos (Bribris y Cabécares) estaban organizados en clanes matrilineales y las prácticas funerarias les eran comunes realizando enterramientos secundarios y ritos específicos con ofrendas y culto al espíritu del muerto, costumbres que fueron prohibidas durante la primera mitad del siglo XX por parte del gobierno de Costa Rica.

Es importante apuntar, como lo indica Guevara (2004) que con la llegada de los españoles la distribución espacial indígena fue desarticulada y muchos de estos grupos fueron expulsados hacia regiones alejadas donde se les dificultaba el acceso a los colonos y militares españoles. Además se libraron diferentes batallas por el control de estos territorios a través de los años.

Carlos Borge (1994,78) al respecto plantea:

Al contacto de los indígenas de la cordillera de Talamanca con los españoles, estos encuentran como aliados en Chirripó a la tribu de los Tariacas. Ya desde 1610 se menciona dicha alianza y en 1613 los conquistadores establecen un puesto de avanzada militar o cabeza de playa llamado el

presidio de Tierra adentro o San Mateo de Chirripó..... La rebelión de Pablo Presbere (1705-1710) sacó a los españoles por siempre de la cordillera de Talamanca.

Se menciona que en el siglo XIX se dan luchas internas entre las tribus talamanqueñas por el poder en la región, esto obligó a ciertos grupos a abandonar sus territorios hacia el Valle de la Estrella, Alto Telire, Buenos Aires y Chirripó por parte de clanes de San José Cabécar.

Bozzoli citada por Guevara y Chacón (1992, p. 89) señala que “el inicio de las actividades bananeras por parte de la UFCO en la zona caribeña del país, implicó la toma de tierras por parte de la transnacional y con ello la invasión de los territorios indios”. Por ejemplo la población indígena asentada en las partes bajas del río Reventazón, fue expulsada de sus tierras, esto según Bozzoli (1975, p. 55) aunado al acoso de pequeños campesinos principalmente de Tuis, Platanillo y Moravia después de 1940, incidió en la migración a las tierras altas de la zona.

Con la llegada de los colonos desde Talamanca, la población indígena de Chirripó comienza a crecer. Por este fenómeno demográfico las poblaciones cabécares entre 1925 y 1950 buscaron nuevas tierras para vivir y poco a poco sus territorios se extienden a Paso Marcos, Alto Nimarí, Vereh, Alto Pacuare, Siripí y Simiriñak (Hurtado de Mendoza, 1986 citado por Guevara y Chacón 1992).

Los grupos cabécares se asentaron en los valles aluviales del río Chirripó, la llegada de estos colonos implicó cambios en el paisaje del bosque, como lo señala Borge (2003, 79)

Cuentan en Chirripó que sus abuelos y tatarabuelos trajeron las semillas y cepas de musáceas, aráceas, curcubitáceas, yuca, pejibaye, maíz, frijoles, chile, café, cítricos y otras frutas desde San José Cabécar o Ka Spö (Valle Verde). También traían aves de corral, cerdos y ganado.

Los grupos foráneos se unieron por medio de matrimonios con los grupos existentes en la zona para ese momento, creando una unidad político-religiosa entre estas nuevas poblaciones de Chirripó con los que se mantenían en Talamanca.

Actividades productivas

Según lo indica Watson (2006) la economía de la etnia Cabécar de Chirripó, se encuentra sustentada en cuatro actividades fundamentales: la agricultura de consumo, la recolección de alimentos, caza y pesca, la crianza de cerdos y gallinas y el comercio de los excedentes de productos agrícolas y pecuarios. Este último, según la misma autora (2006) ha ido desplazando a las otras actividades productivas, esta incursión en la economía de mercado no solo es desventajosa por las limitaciones de terrenos de cultivo y abusos de no indígenas sino también porque a partir de esto como lo señala Guevara (2004,5) “Se estima, entonces, que ha ocurrido una disminución severa de la fauna y de la flora de uso alimenticio...”

Guevara y Chacón (1992, 89) señalan que las personas cabécares asentadas en Chirripó han practicado un sistema de cultivo migratorio, el cual comienza a sufrir modificaciones, en razón

de la insuficiencia de terrenos aptos para la agricultura, producto de las invasiones no indígenas. Este sistema de producción tradicional, que fomenta el trueque y las chichadas como forma de intercambio de fuerza de trabajo, caracteriza la vida de los cabécares quienes, además tienen la particularidad de vivir muy dispersos unos de otros.

Los cultivos principales de la agricultura son: maíz, frijoles, banano y pejibaye. Otras actividades son la confección de canastas, tambores, bolsos, guacales, arcos, flechas y otros, pero no se producen artesanías para la venta ya que no hay mercado para las mismas.

La etnia Cabécar al igual que otros grupos indígenas enfrenta amenazas sobre sus territorios por personas no indígenas, destrucción de los bosques, falta de semilla, técnicas agrícolas insuficientes, redes de comercialización deficientes, entre algunos de sus mayores problemas. Como lo señalan López, Campos, Stoian y Villalobos (2005,7) "el desarrollo y supervivencia de la etnia se deben, en gran medida, a la diversidad de recursos vegetales y animales (productos forestales maderables y no maderables) que poseen los bosques de la Reserva Indígena Cabécar".

Lengua/idioma

La población Cabécar habla la lengua Cabécar, la cual aprenden en la casa, y una vez que ingresan a la educación formal aprenden el español. FUNDEPA (2008) indica que la lengua Cabécar se clasifica bajo la familia lingüística Chibcha. A diferencia de otros grupos indígenas del territorio nacional, el idioma Cabécar se habla extensamente y se mantiene por tradición oral.

Cultura

La cultura simbólica se mantiene a nivel familiar como también en articulación con la figura del *jawá*, especialista en medicina tradicional. El *jawá* es, además una persona que cumple una función místico-religiosa importante.

La cultura se conserva en muchos aspectos como en la confección de las casas tradicionales, la elaboración de artesanías, las prácticas agrícolas, las formas de relacionarse con la naturaleza. Este grupo indígena experimenta inestabilidad en cuanto a la posesión territorial, falta de apoyo a la organización local, destrucción del medio ambiente, escuelas desadaptadas y poco funcional con respecto a las concepciones tradicionales, dependencia de la economía mercantil y otros.

Estructura social

En las comunidades cabécares se mantienen sus formas tradicionales de organización política y social, donde se distinguen personas que ejercen liderazgo desde labores importantes para la vida en comunidad. Las personas mayores son muy importantes y respetadas porque son quienes conocen las tradiciones y forma de vida ancestral, consideradas como sabias.

De acuerdo con Rogelio Barquero, maestro del Programa de Lengua y Cultura (comunicación personal, 8 de julio de 2010) el grupo Cabécar todavía tienen vigente un sistema de clanes cuya descendencia es matriarcal, se cree que Sibö sembró en San José Cabécar el maíz que dio origen a las personas de esta etnia. Cada color de la semilla de maíz representa un clan diferente. Algunos de estos son: el Clan Kabewak (Grupo Quetzal), Clan Tsirurwak (Grupo Cacao), Clan kjolpanewak (Grupo Guarumo), Kjoskichëiwak (Grupo Roble), Tuaripawak (Grupo Planta Surtua), Bolo batak (Grupo árbol de poro), Kabekirwak (Grupo Serpiente), entre otros. Un aspecto importante es que no se pueden hacer parejas de personas que pertenecen al mismo clan.

Medios de transporte

Para la movilización en las comunidades, la principal forma de traslado de las personas es caminando, a caballo y para cruzar los ríos se utilizan canoas, troncos o andariveles y en algunas comunidades hay puentes.

Patrón de asentamiento

En las comunidades cabécares prevalece el patrón de asentamiento de alta dispersión, las casas están muy separadas unas de otras. Por lo general tienen forma cónica y se llama jútsini. Las paredes y el techo están construidas con troncos, cortezas y el techo con hojas de suitea o de caña brava. Se construyen con la ayuda de las personas vecinas en lo que se denomina la Junta de Manos.

Al respecto Borge (2003,78) señala que:

Este patrón de asentamiento de alta dispersión es una adaptación indígena a sistemas naturales frágiles, que no aguantan altas densidades ni concentraciones de población. También ayudan a la poca proliferación de enfermedades y epidemias en la población humana. Además evitan la dispersión de plagas y enfermedades en los cultivos y en los animales domésticos. Es importante anotar que dicho patrón de asentamiento disperso fue fundamental para evitar la conquista española de la etnia bribri-cabécar.

Se calcula que Bajo Chirripó tiene una extensión de 19 710 Hectáreas y Chirripó arriba y Nairí-Awarí tienen una extensión de 74 677 hectáreas y que el 70 por ciento del territorio es bosque, el patrón de asentamiento es disperso y está asociado a las quebradas y los trillos que están paralelos a ellas, las viviendas están en lomas y cerca de ojos de agua (Borge, 2003), la ubicación de puestos de salud y de educación en lugares específicos no garantizan la nucleación de los asentamientos o las comunidades.

Servicios

La mayoría de las comunidades no tienen agua potable por lo que se trae el agua a las casas con mangueras o recipientes de las quebradas y ríos, tampoco hay electricidad, pocas casas y escuelas cuentan con paneles solares.

La ubicación de los centros de salud y educación corresponde más a criterios técnicos (transporte, comodidad del docente o médico, posibilidad de terrenos aptos para la centralización de viviendas) y no a la organización espacial de las comunidades.

Poblaciones más importantes

Las poblaciones más importantes son:

-Chirripó Arriba : Alto Pacuare, Salitre de Pacuare, Alto Quebrada Moravia, Ximiliriñak, (Paso Marcos), Tobosí, Sinoli, Capilla Uno, Capilla Dos, Alto Quetzal, Raíz de Hule, Roca Quemada, Sarclí, Tsipiri, Bajo Tsipiriñak, Lote Dos, El Seis, Jamokicha, Río Peje, Valle Escondido,.

- Bajo Chirripó: Namaldi, Pozo Azul o Palmera, Dyey, Tcucalari, Saseyn y Nimaldi. Nairí-Awarí: Nairí, Awarí, Janeyclari, Toloctzaca, Mocolutey, Valle Escondido.

3. Método

El proyecto de investigación que da origen a este artículo se inició en el año 2009 y finalizó en abril del 2011. El mismo se desarrolló desde una posición teórica interpretativa y se enmarcó en el paradigma cualitativo. El trabajo es de tipo diagnóstico-descriptivo y su propósito fue realizar un análisis del concepto de educación que tienen los actores sociales de la comunidad Cabécar, para a partir de este contribuir en la elaboración de lineamientos que permitan generar procesos educativos con pertinencia cultural para las niñas y niños que asisten a las escuelas indígenas Cabécares.

El equipo investigador se acercó a la realidad para describir y develar aquellos factores y aspectos que pueden ser mejorados, potenciados, superados o desechados. La realidad que se investiga es compleja y se construye socialmente. Por lo tanto, su análisis debe hacerse desde posiciones múltiples y no unilaterales. La búsqueda de conocimiento socialmente compartida no sólo enriquece el conocimiento de esa realidad, también propicia su eventual transformación. Se asume que solamente quienes participan del análisis de su propia realidad social, pueden transformarla. De allí la importancia de la participación en este proceso de investigación con actores sociales de diversos campos de la comunidad cabécar y también personas académicas que han investigado la realidad de estas culturas.

El estudio se realizó en las comunidades cabécares de Chirripó y las personas participantes fueron actoras y actores sociales implicados en los procesos educativos de las mismas, tales como: docentes de lengua y cultura, una cacica y personas líderes de las comunidades así como integrantes de grupos organizados.

La recolección de la información para el estudio se realizó utilizando las siguientes técnicas:

Revisión documental: Con el propósito de generar una aproximación al estado del arte, se recurrió a libros, artículos y publicaciones, entre otros. Es importante recordar que este tipo de técnica en el proceso de investigación tiene como finalidades según Gómez (2004):

- Identificar nuevos problemas.
- Conocer el estado de la cuestión en nuestro tema.
- Conocer el alcance y relevancia del problema dentro de nuestra comunidad científica.
- Obtener información para el desarrollo de la investigación misma.
- Confrontar nuestras conclusiones con la investigación previa.

Entrevista focalizada con las personas actoras sociales identificadas como informantes claves. Con respecto a las características de esta técnica Gurdían (2007,200) señala:

- De antemano se predetermina un tema o foco de interés.
- La conversación se orienta hacia el tema predeterminado y a partir de él se selecciona a la persona entrevistada.
- Es abierta pero funcionalmente más estructurada y conceptualmente definida.
- Es más una técnica que un arte.

Para realizar el análisis e interpretación de la información, se utilizaron las siguientes estrategias:

- Análisis de contenido: de las entrevistas a informantes claves de la comunidad y a personas expertas en la temática.
- La enumeración: utiliza cálculos de frecuencia y se aplica para controlar la calidad de información o como complemento, o bien, para registrar la frecuencia con que ocurren los sucesos en la información que arrojan las entrevistas.
- Triangulación de la información: se emplea para determinar el nivel de veracidad de los datos y dar credibilidad a las averiguaciones. Para Colás y Buendía (1992) esta es una de las técnicas más características de la metodología cualitativa y el principio básico

consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos, con el fin de contratarlos e interpretarlos.

4. Hallazgos

Como resultado del análisis de la información recolectada se determinaron los siguientes hallazgos en relación con la educación tradicional de las comunidades cabécares de Chirripó:

La educación tradicional de las personas de las comunidades indígenas cabécares de Chirripó como en todas las sociedades recae principalmente en el núcleo familiar siendo señaladas las madres y padres de familia como encargados de las enseñanzas en el hogar.

Se identifican como principales métodos de enseñanza utilizados por las madres y padres de familia la demostración de las diferentes tareas a sus hijas e hijos y por ende la imitación de ellas y ellos de sus progenitores, también se aprende mediante la narración de historias. En palabras de las personas informantes claves:

“Explicando, diciendo muchas veces, enseñando cómo se hace. Regaña y explica, trabaja a la par” (Informante clave N° 3)

“Con práctica y ejemplo.” (Informante clave N°7)

“Las hijas e hijos observan y también contando historias” (Informante clave N° 5)

Las principales enseñanzas de las madres cabécares a sus hijas son: lo relativo al embarazo, a la menstruación, los quehaceres del hogar, alimentar los animales, cuidar a las hermanas y hermanos, la siembra, el tejido de mochilas e historias. También el respeto por el clan al que pertenecen, es importante señalar que los clanes en la etnia Cabécar son matrilineales.

Los padres enseñan a los hijos a cazar, a sembrar principalmente maíz, yuca, camote, tiquizque; también a hacer herramientas y utensilios tales como: flechas, coladores, mochilas, lanzas, cerbatanas, tambores, también a pescar, buscar leña, a reconocer plantas y frutas silvestres comestibles y a montear entre otros. Se indica que los padres llevan a los hijos a la montaña para enseñarles estas tareas y valores relacionados con el cuidado y respeto por el medio natural cuando tienen entre diez y doce años de edad.

Como lo apuntan López et al (2005,107)

para las comunidades indígenas cabécares de Alto Chirripó, el bosque ha jugado un papel muy importante dentro de su cosmovisión, ya que la tierra es la madre del entorno natural del indígena, es la fuente de vida, el dispensario de medicinas, el refugio de Sibö, de los animales, las plantas, el agua y, en general, de todos los elementos vivos y no vivos de la naturaleza

Se puede apuntar que el trabajo en las comunidades cabécares es utilizado como una forma de transmitir saberes propios de su cultura e identidad, por parte de las madres y los padres a sus hijas e hijos, desde pequeños son instruidos y entrenados en el manejo de herramientas e

instrumentos que se utilizan en las diferentes tareas, lo anterior inmersos en el ambiente en que se desarrollan las mismas por ejemplo al niño se le lleva al monte y ahí se le enseña cómo cazar. Además de enseñar tareas y uso de herramientas, se transmiten conocimientos sobre la naturaleza, las normas de convivencia con ésta y también con las personas, para lo anterior se utilizan las historias que dan respuesta a las preguntas de las niñas y de los niños sobre el por qué de las cosas. Como lo manifiesta Jamioy (1966,67)

Los niños de familias que conservan la tradición empiezan su vida en un ambiente de adiestramiento sobre el manejo de los instrumentos que utiliza la comunidad, en los espacios donde ésta desarrolla sus trabajos, con el propósito de inculcar en ellos los saberes propios de su cultura.

Es importante rescatar que en este grupo étnico al igual que en la mayoría de las culturas indígenas, tienen un papel fundamental en la transmisión de saberes cotidianos y culturales “las mayores y los mayores” término con el que se hace referencia a las abuelas y abuelos incluyendo también a otras personas adultas mayores de la comunidad. Se consideran personas guardianas de la sabiduría.

Jamioy (1997, 66) señala al respecto:

Las comunidades indígenas reconocen a los ancianos sabedores de la cultura tradicional como sus voceros y consideran que sus consejos, opiniones y recomendaciones son “La Palabra Correcta”, expresión utilizada para significar que en sus palabras conllevan un profundo conocimiento sobre los temas u objetos que dan a conocer. Así, los sabedores indígenas constituyen una fuente fundamental del conocimiento tradicional de cada pueblo.

Las mayores y los mayores transmiten los conocimientos de su cultura de generación en generación por medio de la narración de historias, es importante mencionar que el pueblo Cabécar se caracteriza por ser una cultura oral, por esto la lengua es tan importante, porque permite conservar sus saberes. La historia se utiliza como técnica de enseñanza porque una creencia de esta etnia es que Sibö, el nombre que le da a Dios el grupo cabécar, les dejó en estas historias todo el conocimiento para vivir de acuerdo a sus principios. Las historias las cuentan las abuelas y los abuelos a las niñas y niños en las tardes y noches y se enseñan por igual a las mujeres y a los hombres, no hay diferencia por sexo.

Jamioy (1997, 71) apunta

al interior de cada uno de los pueblos el fin de transmitir los saberes indígenas a las nuevas generaciones por parte de los maestros sabedores es el de dar a conocer la sabiduría con la que les dio identidad su creador y con la convicción de formar hombres de respeto a su cultura, capaces de continuar buscando la felicidad de toda la comunidad.

Se infiere de la cita anterior, que las historias les permiten a las personas cabécares conocer el origen de su pueblo, los valores que rigen su convivencia como por ejemplo en el caso

de la etnia cabécar a no buscar una pareja que sea de su mismo clan, no robar, no hablar mal, vivir bien, también la relación con la naturaleza, en fin su cultura. Esto se reafirma con lo señalado por tres personas informantes:

“Los abuelos enseñan a los niños contando historias por la tarde de los antepasados y de las tradiciones de la cultura Cabécar”. (Informante clave N° 9)

“Las personas mayores enseñan a través de historias que permiten mantener cultura. La abuela es muy importante porque enseña cosas que las demás personas no saben”. (Informante clave N° 5)

“Enseñan historias de cómo nacieron los cabécares, de dónde vinieron, cómo eran primero, cómo Dios hizo el mundo, el origen de los clanes, por qué tenemos clanes, cómo se emparentan. Enseñan cantos, por qué se canta, cuál canto empezó Sibö Dios y los ancestros”. (Informante clave N° 3)

Es importante, que se rescate la educación familiar en las comunidades cabécares, en este sentido las escuelas pueden contribuir reforzándola y utilizando los saberes de las familias en los procesos educativos de las niñas y de los niños, se debe evitar que suceda lo acontecido en gran cantidad de pueblos indígenas de Latinoamérica en donde como lo señala García (2007,4)

Ante la invasión magisterial, la educación tradicional indígena retrocede y retrocede. Se "encoge", pues los más jóvenes han de pasar muchas horas, cada día, entre las paredes de la escuela, sustraídos a la interacción comunitaria. Los niños estarán menos tiempo que nunca *al lado de* sus mayores, al lado de esos ciudadanos que encarnan los valores "locales", étnicos; y más tiempo que nunca *bajo el poder* de estos extraños que difunden los principios "nacionales", occidentales.

Otras personas externas al ámbito familiar reconocidas por la comunidad como poseedoras de conocimientos ancestrales y responsables de transmitir saberes culturales a las nuevas generaciones de la comunidad son las que tienen que ver con la medicina tradicional y también las que se encargan de diferentes tareas cuando una persona muere, en lo que se denomina el velorio, que constituye una celebración muy importante en esta etnia. Estas personas son:

Jawa: cumple también el papel de médico en la comunidad, este saber se hereda por línea familiar. Enseñan el canto de buisike, el de la curación, la relación con la naturaleza y también las dietas que es un proceso de purificación muy valioso y practicado en la actualidad, la misma hace referencia a un concepto de salud colectiva puesto que no solamente se integra la persona enferma sino también su grupo familiar. La dieta consiste en el ayuno de la sal, algunos alimentos y exposición a la luz solar.

Se desempeña en el campo de la medicina natural pero también transmite enseñanzas relacionadas con el uso de herramientas para el trabajo en el campo y en la cacería como por

ejemplo: el machete, el hacha, cómo hacer flechas, cerbatanas y también instruye sobre los tiempos apropiados para la siembra.

Con respecto al modelo de atención en salud de la población indígena, Aragón (s.f.,2) señala:

...el aplicado por los Jawa o Sukias cabécares, es completamente diferente, el médico Jawa se desplaza hasta el hogar de su paciente, le da la atención dentro de su entorno familiar, se toma uno o más días en atender exclusivamente a este paciente y su familia, dependiendo del caso, ya que la cura de la enfermedad se entiende más allá de los síntomas, y se enfoca también en el entorno; con un fuerte componente espiritual, además del uso de plantas medicinales, con fines curativos así como preventivos.

Los médicos tradicionales (solamente los hombres pueden serlo) son considerados personas que poseen conocimiento para proteger de todo tipo de enfermedades físicas y espirituales no solamente de las personas sino también de plantas y animales. El conocimiento se transmite a otro hombre de su familia, a quien se enseñan las relaciones entre las personas, la naturaleza y lo divino y también se le prepara para asumir el compromiso y la responsabilidad que implica este cargo dentro de la étnia cabécar. Su formación tarda siete años.

El velorio (Sö dieiye) es un ritual muy importante entre la comunidad cabécar, implica una ceremonia en la que diferentes personas asumen un rol específico. El conocimiento específico de la tarea de cada participante se transmite de generación en generación y las personas mayores son quienes eligen a las niñas y niños que se van a ir preparando para desempeñar estas funciones en la comunidad. Las principales personas que participan en el velorio son:

Bikakla: es el jefe del velorio, es el hombre que organiza y distribuye las tareas durante la celebración del funeral. Ordena que se repartan los alimentos: cacao molido, carne de diferentes tipos, palmito de pejibaye cocinado, chicha (bebida preparada de camote, ayotes, banano, yucas, pejibaye y maíz).

Jo: es el hombre que se encarga de preparar al muerto para enterrarlo, solamente él lo puede tocar. Es quien enseña cómo se entierra a las personas, cómo se envuelve a los difuntos.

Sätebla: es el hombre encargado de matar a los animales para alimentar a las personas en el velorio. Ayuda al enterrador y tiene que ser de un clan distinto al de la persona que falleció. Para desempeñar este rol, no se necesita estudiar. Otra tarea que le corresponde es contar la historia de la vida de quien murió.

Jo Tamí: mujer que prepara lo que se necesita para alistar el difunto. Elabora también el brebaje para purificar a las personas que asisten al entierro y a quienes tienen que ver con la disposición del difunto, para esto se utilizan hojas de anís. Es la única que puede atender al Jo porque él no está purificado.

Namaitami: es la mujer que se encarga de preparar las comidas y las bebidas de café y cacao que se ofrecen a las personas durante la celebración del velorio. Ella posee el conocimiento ancestral y la responsabilidad social para asumir esta función. Desde pequeña se le va preparando para que pueda ir aprendiendo.

Ksäklä o cantor: es el hombre que entona los cantos durante el velorio. A través de los cantos se habla con Sibö, con Sura, con el guardián y con el camino para que reciban bien a la persona difunta. Todos los cantos tienen un significado espiritual.

Después del entierro de la persona difunta que es tres días después de fallecer, la familia de quien murió, el Jo y el Bikakla tienen que hacer dieta por tres días.

Es evidente, que las actividades tradicionales constituyen otros espacios de educación, que permiten la transmisión de conocimientos y valores propios de la etnia, como lo señala Lozano (s.f., p.10) en las prácticas tradicionales de las comunidades indígenas “se enseña y se aprende para la vida, cada integrante de la comunidad se convierte en agente educador y en este sentido es responsable a su vez de la pervivencia de su cultura”.

En la etnia cabécar las principales celebraciones comunales son:

Construcción de la casa: para esta actividad se conforma un grupo de personas de la comunidad, que colaboran en la tarea en forma gratuita en lo que se llama junta de manos, es una forma de reciprocidad, pues cuando otra persona necesite ayuda la tendrá. Tres días antes de iniciarse los preparativos para construir la casa (buscar el terreno, la madera, las hojas de suita y caña brava para el techo, el bejuco para las amarras, acarrear los materiales, entre otras), las personas que van a participar se someten a una dieta. Durante la construcción del rancho, este se encuentra cerrado, no se puede entrar solamente quien lo está edificando.

Inauguración de la casa – Ju Dieye: cuando se construye una casa se realiza una ceremonia para pedir por la protección y purificación de la misma y también para que se conserve durante mucho tiempo. En una primera parte de esta celebración, en la que solamente participan las personas mayores, el Jawa dibuja en los postes del rancho, iniciando con el dibujo de Sibö por donde sale el sol y se finaliza por donde se esconde el sol con la figura del dueño del monte. La purificación se hace con chicha de maíz para que se alejen los espíritus malignos; se consumen comidas tradicionales como: quelites, chicha de maíz y pejivalle, carne de saíno y de tepezcuintle y se entonan cantos. Si la mujer que va a vivir en el rancho está embarazada, se tiene la costumbre de que ella le da vuelta al fuego que se encuentra en el centro del mismo, para que le de poder a la casa y a la niña o niño que lleva en su vientre.

Transcurridos ocho días de la purificación de la casa, se convoca a toda la comunidad a una chichada, en la que mayores, jóvenes, infantes, se reúnen para contar historias, cantar, danzar el buisike (baile tradicional cabécar) y comer.

Ritual de la Cosecha: es una reunión de la comunidad para la purificación de la semilla que se va a sembrar, para obtener una buena cosecha. La semilla ha sido elegida de la cosecha anterior. Se comparten comidas y bebidas tradicionales y se baila el Sorbón (baile ceremonial en el cual las mujeres y los hombres forman un círculo y se mueven marcando con sus pies el ritmo, generalmente es acompañado por un canto tradicional).

Chichada: es una reunión social, en la que se participan varias familias, propicia el acercamiento entre personas jóvenes para que busquen pareja. Se prepara una bebida fermentada de maíz, banano o pejivalle denominada chicha, de ahí el nombre de la celebración. Esta puede durar varios días.

Subida a San José Cabécar: se realiza una vez al año, personas elegidas de la comunidad van donde Useklä que es el cacique de la cultura cabécar, que puede ser del clan Koktu o Kätsuibäwak Tekäbi. Estas personas llevan ofrendas como pago por haber recibido una cosecha abundante y de San José Cabécar traen buena semilla para la próxima siembra.

Velorio: la población Cabécar considera que la persona al morir está impura por lo que no se puede tocar y requiere de una celebración muy compleja para posibilitar el tránsito del difunto hacia el lugar sagrado. En esta celebración participan diferentes personas con roles muy especializados y la magnitud del evento depende de la etapa de desarrollo de quién murió, las características de vida y los bienes materiales que poseía.

La educación tradicional en las comunidades indígenas cabécares debe fortalecerse desde diferentes instancias como la familia, la comunidad y la escuela pues constituye la posibilidad de que esta etnia siga conservando su acervo cultural y de que las nuevas generaciones lo asuman con orgullo y se comprometan a preservarlo. Como lo manifiesta Jamioy (1997, 71)

Así, transmitir el saber indígena a las nuevas generaciones es un deber de los padres de familia, los abuelos y la comunidad en general. Dicho saber, percibido por los niños y los jóvenes a través de sus familiares y ancianos sabedores, garantiza la identidad a estas nuevas generaciones y, en consecuencia, la comunidad o pueblo los legitima como miembros de la familia indígena.

Por su parte García citado por Sinigüe y Henao (2009) apuntan que en las dinámicas culturales de los pueblos indígenas es posible reconocer milenarios procesos de aprendizaje en los cuales papás, mamás, mayores, sabios y sabias han transmitido oralmente a sus hijos e hijas, y durante sus prácticas culturales cotidianas, conocimientos ancestrales, prácticas y formas de ser y estar en el mundo, técnicas para cuidar y cultivar la tierra, cazar, pescar, recolectar, conservar y preparar alimentos, fabricar herramientas y vestidos, participar en ceremonias y festines, tomar decisiones, sanar una enfermedad, construir una vivienda, manejar la lengua oral y elaborar sus expresiones artísticas, entre muchas otras.

5. Conclusiones

A partir de los hallazgos se concluye:

Las comunidades cabécares de Chirripó en la actualidad mantienen sus formas tradicionales para transmitir el conocimiento de generación en generación, siendo la instancia principal la familia donde se aprenden los saberes requeridos, para desenvolverse dentro de este grupo humano donde las personas mayores juegan un papel fundamental en la formación de la población infantil y juvenil.

Existe una diferenciación de conocimientos que se adquieren en algunas etapas de desarrollo de acuerdo al sexo, por ejemplo las madres enseñan a sus hijas prácticas culturales en torno a la menstruación, embarazo y labores domésticas. De igual manera, los padres instruyen a los hijos en tareas relacionadas con la cacería, agricultura, elaboración de herramientas y materiales utilitarios.

Las labores cotidianas constituyen una fuente muy importante de aprendizaje para las niñas y los niños, siendo los principales métodos de enseñanza la demostración por parte de las madres y padres y también la imitación de ellas y ellos.

En las comunidades cabécares el trabajo constituye una actividad importante para la transmisión de saberes culturales, desde edades tempranas las niñas y los niños son instruidos y entrenados en el manejo de herramientas e instrumentos que se utilizan en las diferentes tareas. También se aprovecha para transferir conocimientos sobre la naturaleza, las normas de convivencia con ésta y también con las personas, mediante las historias que dan respuesta a las preguntas de las niñas y de los niños sobre el por qué de las cosas.

Los aprendizajes en este grupo humano se dan desde la oralidad, por lo que cobran especial relevancia la narración de historias, es una creencia de esta etnia que Sibö, el Dios de los cabécares, les dejó en estas historias todo el conocimiento para vivir de acuerdo a sus principios. Las historias las cuentan las abuelas y abuelos en las tardes y noches.

La educación tradicional cabécar recibida en el hogar, es complementada por otras personas que gozan de reconocimiento comunal por su sabiduría ancestral y que son responsables de transmitir saberes culturales específicos a las nuevas generaciones de la comunidad, como son los médicos tradicionales (Jawa) y las personas que desempeñan roles específicos en la celebración del velorio tales como: el Bikakla (encargado de guiar el funeral), el Jo (enterrador), el Sätebla (responsable de la cacería de animales para alimentar a las personas en el velorio), el Ksäkla (cantor), la Jo tami (mujer que asume la preparación de lo que se necesita para alistar al difunto y la namaitami (mujer que elabora las bebidas y comidas que se ofrecen a las personas participantes).

Las celebraciones y actividades tradicionales de la etnia Cabécar como la construcción e inauguración de la casa, los velorios, la subida a San José Cabécar, la fiesta del maíz, la fiesta de

los animales, constituyen otros espacios de educación, que permiten la transmisión de conocimientos y valores propios de este pueblo.

La educación tradicional en las comunidades indígenas cabécares debe fortalecerse desde diferentes instancias como la familia, la comunidad y la escuela pues constituye la posibilidad de que esta etnia siga conservando su acervo cultural y de que las nuevas generaciones lo asuman con orgullo y se comprometan a preservarlo.

Se considera necesario el diálogo con las personas de las comunidades para determinar lo que se debe enseñar de la cultura Cabécar en la escuela y cómo debe enseñarse, para generar procesos de enseñanza y aprendizaje culturalmente pertinentes.

6. Recomendaciones

Es importante, en las comunidades Cabécares para preservar la cultura, promover el trabajo conjunto de diferentes instancias tales como: familia, escuela, comunidad, entre otros. Se presentan algunas recomendaciones enfocadas principalmente desde el trabajo escolar:

- Promover la investigación intercultural desde la escuela como herramienta de dinamización y producción continua de conocimiento, en la que participen docentes, estudiantes, especialistas, familias y personas sabias de las comunidades.
- Los procesos educativos formales en las comunidades indígenas deben procurar generar espacios de educación comunitaria, en los que participen personas del entorno para mantener y recuperar los sistemas de conocimiento indígena y sus aplicaciones, además no limitarse a la institución educativa, sino también utilizar los espacios y tiempos de la educación tradicional como por ejemplo las diferentes actividades comunales, como fuente de aprendizaje para el estudiantado.
- La escuela, en la propuesta didáctica además de los contenidos de los programas oficiales debe incorporar otros saberes que tiene que ver directamente con la cultura y patrimonio cabécar, los cuales deben ser abordados involucrando a los grupos familiares y personas de la comunidad.
- Diseñar y producir materiales didácticos con pertinencia cultural, que expresen el contexto sociocultural de la etnia cabécar, que estén libres de estereotipos y escritos en su lengua.
- Se plantean como saberes susceptibles de integrar en los procesos educativos formales los siguientes:
 - las tradiciones, historias, origen del pueblo cabécar, personas importantes en la comunidad, celebraciones, normas de relación entre las personas y con la naturaleza, saberes tradicionales, los clanes;

- la fabricación artesanal de herramientas y utensilios para las labores cotidianas del hogar y de otras actividades como: siembra, caza, pesca, recolección, conservación y preparación de alimentos;
 - tejidos para diferentes objetivos, por ejemplo: hamacas, mochilas, redes de pesca;
 - cantos, bailes rituales, medicina natural y otras manifestaciones culturales del pueblo y
 - la lengua cabécar.
- Emplear estrategias didácticas para favorecer el conocimiento de la cultura, que tengan correspondencia con la oralidad, característica fundamental de la comunicación en esta etnia, como: la narración de historias, los cantos, las poesías, dramatizaciones, invitar personas de la comunidad a conversar con las niñas y los niños sobre aspectos relevantes de la cultura.
 - Utilizar los elementos del contexto escolar y comunal para enriquecer el proceso educativo del estudiantado privilegiando el aprendizaje vivencial, por ejemplo hacer visitas a terrenos donde se están realizando labores agrícolas (preparación del terreno, siembra o cosecha), invitar a personas del entorno a enseñar a las niñas y niños cómo elaborar utensilios para la casa (coladores, guacales, paletas, entre otros), tejidos (mochilas, hamacas, redes para pescar).
 - En conjunto con las personas mayores de la comunidad y la población estudiantil, construir un calendario escolar propio que refleje las principales actividades comunales como: tiempos de cosecha, de reuniones comunales y festejos, entre otros.
 - Decorar el aula con elementos de la cultura cabécar para favorecer la autoafirmación y el reconocimiento en la población estudiantil y en los grupos familiares.
 - En el salón de clases y en la escuela en general, promover el trabajo cooperativo entre las niñas y los niños y también con las familias para que exista correspondencia con la visión de mundo de la etnia cabécar que privilegia lo colectivo sobre lo individual.
 - Generar procesos de reflexión y análisis de la propia cultura en los espacios escolares mediante el análisis de los saberes comunitarios, que son el reflejo de su forma de ver, sentir y crear el mundo, para propiciar el reconocimiento y orgullo de su diversidad cultural.
 - Involucrar en las diferentes actividades del proceso educativo formal no solamente al estudiantado, sino también a los grupos familiares, a las personas mayores y a las personas expertas en saberes tradicionales de la comunidad.

- Mantener un contacto permanente con la comunidad para socializar los avances, los cuestionamientos y desafíos producto de la dinámica escolar.
- Socializar e incluir permanentemente la comunidad de los avances, preguntas y retos que surgen en la dinámica escolar.

6. Referencias

- Aragón, V. (s.f.) Modelo de Atención en Salud Contextualizado Territorio Indígena Cabécar de Chirripó. Foro Nacional de Salud de los pueblos indígenas de Costa Rica. Consultado en junio 20. 2011 en <http://www.ministeriodesalud.go.cr/ops/documentos/ponenciasdocumentos.htm>
- Barrantes, R. (1998) Evolución en el trópico: los amerindios de Costa Rica y Panamá. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica. Costa Rica
- Bolaños, M. (2006) Discurso 35 Aniversario. Presencia de la Universidad de Costa Rica en la Región Atlántica.
- Borge, C. (2003) Caracterización sociocultural de los cabécares de Chirripó. II Congreso sobre Pueblos Indígenas: Del conocimiento ancestral al conocimiento actual. Visión de la Comunidad Indígena en el Umbral del Siglo XXI. Costa Rica: SIDEIN
- Colás, P. y Buendía, L. (1992) Investigación educativa. Sevilla: Alfar
- Fundación para el Desarrollo de los Pueblos Autóctonos (2008) La etnia Cabécar. Consultado en octubre 20. 2009 en <http://www.fundepa.org/index.html>
- García, P. (2007). La educación victimada: Aproximación a la 'educación comunitaria tradicional' propia de los pueblos indios de México. Consultado en Julio 22, 2010 en <http://www.lahaine.org/index.php?p=22834&blog=2>.
- González, J. (2007). Internalización de la Educación Superior. Consultado Julio 22, 2010 en www.uduc.org/autonomiauniversitaria/González.pdf
- Gómez, J. (2004) La recopilación documental. Para qué y cómo documentarse en Ciencias de la Información Documental en Metodologías de Investigación en Información y Documentación. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Guevara, M.y Chacón, R. (1992) Territorios indios en Costa Rica: orígenes, situación actual y perspectivas. San José: García Hermanos, S.A.
- Guevara, M(2004) Algunos datos sobre la Región de Chirripó. Trabajo presentado en el Curso Cosmovisión de los Cabécares de Chirripó. Sobre su medio ambiente, la salud y la educación. Turrialba. Costa Rica.
- Gurdián, A. (2007) El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Costa Rica: Printcenter.
- Hurtado de Mendoza, L. (1984) Asentamientos indígenas cabécar en la cuenca media del Pacuare, Costa Rica. Memorias del Primer Simposio Científico sobre Pueblos Indígenas de Costa Rica. San José: CONICIT-UCR-IGCR.
- Jamioy, J. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. Nómadas, N° 7, 64-72.

- López, A; Campos, J.; Stoian, D. y Villalobos, R. (2005). Uso de productos forestales en la Reserva Indígena Cabécar de Alto Chirripó, Costa Rica. . Recursos Naturales y Ambiente , 45, 105-111.
- Lozano, J. (s.f.), "Pedagogía comunitaria", Módulo de trabajo de la Escuela Interétnica de agentes multiplicadores de formación, Corporación Centro de Estudios Étnicos. Sin publicar.
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2007) Índice de desarrollo social 2007. San José: MIDEPLAN
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2001). Informe nacional de desarrollo humano: educación y pobreza. Consultado en marzo de 2008 de <http://bdigital.binal.ac.pa/bdp/artpma/educacionypobreza.pdf>
- Sinigue, S. y Henao, A. (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
- Universidad de Costa Rica. (2002) Estatuto Orgánico. San José: Edición Gráfica
- Watson, H., Bolaños, M. y Brenes, C. (2006) La escuela desde el territorio indígena Cabécar de Chirripó, Costa Rica. Universidad de Costa Rica: Memoria III Jornadas de Divulgación "La visión del desarrollo sostenible a través de cuatro cristales". Costa Rica.
- Watson, H. (2006) Propuesta de auto y mutua formación del grupo docente del nivel inicial, Escuela Tsipirí. Trabajo presentado para optar al grado de Magister en Pedagogía con mención en Diversidad en los procesos educativos. Heredia: Universidad Nacional.