

Costa Rica: pueblos indígenas y reconquista educativa

Ana Campos Centeno*
Mauricio González Oviedo**

Recibido: 16/10/2015

Aceptado: 16/12/2015



Resumen

Durante la última década en Costa Rica se ha desarrollado un proceso de reformas educativas orientadas al cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas. La reforma ha abarcado aspectos de carácter normativo, tratando de «poner a tono» el ordenamiento curricular y administrativo del Ministerio de Educación Pública con los convenios internacionales y la legislación nacional. Además, se han llevado a cabo experiencias de contextualización curricular y pedagógica acordes con la cosmogonía indígena, con participación de docentes, líderes comunales, padres de familia y estudiantes. Este artículo da cuenta de tales procesos y, aunque aún es temprano para establecer resultados concluyentes, los aportes han sido significativos y dan lugar a reflexiones profundas sobre el devenir de la educación intercultural en contextos de empoderamiento y resistencia de los pueblos originarios en la preservación de sus identidades ancestrales en un sistema educativo que siempre se mostró hostil ante la diversidad cultural.

Palabras clave

Pueblos indígenas, Costa Rica, derechos de pueblos indígenas, reforma educativa, contextualización curricular, educación intercultural.

Costa Rica: indigenous people and the educational reconquest

Abstract

During the last decade in Costa Rica a process of educational reforms oriented to the achievement of the rights of the indigenous people have been developed. The reform has covered normative aspects, trying to put «up to date» the curricular and administrative regulations of the Ministry of Public Education with the international agreements and the national legislation. Besides, experiences of curricular and pedagogical contextualization according to the indigenous cosmogony have been developed with the participation of teachers, community leaders, parents, and students. This article tells about such processes and even when it is early to establish concluding results, the contribution have been significant and allow deep reflections on the future of intercultural education in contexts of empowerment and resistance of the native people in the preservation of their ancestral identities in an educational system which has always been hostile to the cultural diversity.

Key words

Indigenous people, Costa Rica, rights of indigenous people, educational reform, curricular contextualization, intercultural education.

* Ministerio de Educación de Costa Rica, Departamento de Educación Intercultural. *E-mail*: ana.campos.centeno@mep.go.cr

** Universidad Nacional Autónoma de Costa Rica. *E-mail*: mgonzalezoviedo@gmail.com

1. Introducción

En el contexto histórico latinoamericano, igual que en Costa Rica, la noción de interculturalidad está estrechamente relacionada con las relaciones asimétricas que se establecieron entre vencedores y vencidos a partir de la conquista del llamado «Nuevo Mundo». Es precisamente el análisis de estas relaciones desiguales entre indígenas y no indígenas, que persisten en la actualidad, lo que hizo surgir el término «interculturalidad» en el contexto educativo latinoamericano, a finales de los años setenta, como resultado del trabajo de los lingüistas antropólogos venezolanos, Monsoyi y González, al contar sus experiencias educativas con indígenas arahuacos, en la región del Río Negro, en Venezuela (Ferráu, 2010).

En el campo educativo es vital recordar que los pueblos originarios fueron sometidos por los invasores, primero a un proceso de aculturación y luego de asimilación. Fueron forzados a hablar la lengua de los conquistadores, a cambiar sus dioses por el dios cristiano y a adoptar valores ajenos a sus cosmovisiones. Todo este cambio ideológico fue dirigido por la Iglesia Católica, primordialmente, y luego por el Estado a través de la educación formal, es decir, por la escuela y casi siempre mediado por la violencia militar.

En la actualidad, uno de los grandes dilemas en que se debate la educación intercultural e intercultural bilingüe latinoamericana es sobre cómo debería construirse, para qué y para quiénes. A continuación, describiremos en detalle el caso costarricense.

En Costa Rica habitan nueve pueblos originarios distribuidos administrativa y geográficamente en 24 territorios que abarcan aproximadamente 330.509 hectáreas con representación en cinco, de las siete provincias de la nación. Se trata de los pueblos Cabécares, Bribris, Borucas, Ngöbes, Buglé, Huetares, Maleku, Chorotega y Térraba, a quienes la Ley y el Estado les reconocen la soberanía sobre el 7% del territorio nacional, aunque el conflicto por la propiedad de la tierra y la delimitación y administración de los territorios indígenas está a flor de piel y por mucho tiempo no terminará de resolverse (Borges, 2007). Los idiomas Cabécar, Bribri, Ngöbe, Buglé y Maleku se mantienen vivos, en uso y con importantes variaciones dialectales, dependiendo del lugar exacto donde habiten estas comunidades.

Además de los pueblos indígenas, la diversidad étnica costarricense es enriquecida con la presencia de afro–descendientes, mestizos y más recientemente nicaragüenses, panameños, colombianos, dominicanos, estadounidenses, canadienses, europeos y asiáticos producto de las migraciones, que le dan un carácter pluricultural y multilingüe a la identidad nacional.

En los territorios indígenas, el Ministerio de Educación Pública (MEP) atiende, aproximadamente, a 12.000 estudiantes indígenas en sus ofertas educativas de preescolar, primaria y secundaria distribuidos en más de 300 centros educativos a cargo de, por lo menos, 1.000 docentes. La cantidad de centros educativos es notablemente alta y el promedio de estudiantes por centro y por docente es aceptable. Pero éstos, como casi todos los promedios en materia de educación, son engañosos. Debido a la dispersión del mundo rural, los servicios son limitados y de difícil prestación: en educación preescolar, los docentes son mayoritariamente itinerantes; en primaria el 95% de las escuelas son unidocentes; en secundaria hay 28 liceos rurales y apenas siete colegios académicos indígenas que brindan los servicios del Tercer Ciclo y Educación Diversificada, más tres servicios de educación

de adultos, conocidos como CINDEA¹ y un colegio virtual. Estos números explican que la aceptable cobertura del 93% de la educación primaria, caiga al 21% en secundaria y también que de cada diez estudiantes que inician la primaria, con mucha suerte, uno logre graduarse de bachiller en un proceso signado, además, por la falta de calidad, en que el 50% de los docentes son aspirantes (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2008), es decir, no tienen formación universitaria para ejercer como maestros o profesores.

2. Consideraciones conceptuales: entre lo singular, lo diverso y el pluriverso

El respeto y la apreciación de la pluralidad cultural implica asumir una actitud crítica con respecto a las ideas y acciones transculturizantes de los centros de poder nacionales y globales que pretenden la estandarización. Igualmente, se requiere cautela y autocrítica para no privilegiar las singularidades de lo local, regional o nacional por encima de la convivencia, lo que podría conducirnos por el riesgoso camino de la fragmentación etnocentrista. Está el otro extremo: fomentar utopías negativas que pretendiendo, una supuesta integración humana, tratan de borrar las singularidades, estandarizando las diferencias culturales.

Asumimos que una perspectiva intercultural en educación se construye desde la pluralidad e implica el diálogo entre los culturalmente diferentes, aunque, de manera radical y universal, iguales en dignidad y derechos. Las relaciones interculturales deben estar signadas por el respeto de las singularidades en las que reside la riqueza de la pluralidad, hasta el límite en que no se relativice la aplicación de la norma en nombre de la defensa de prácticas que supuestamente, arraigadas en la cultura, van en detrimento de los Derechos Humanos de los que todos y todas las personas son titulares. La educación es clave para construir la unidad en la diversidad y evitar las fragmentaciones y particularidades promotoras de la disolución, el racismo, el etnocentrismo y la exclusión que pueden desembocar incluso en el enfrentamiento entre etnias o grupos nacionales o culturales distintos.

La educación intercultural presenta importantes retos para los sistemas educativos en materia de política educativa intercultural, de los cuales se destacan los siguientes: a) pasar de una política curricular rígida, homogénea y estandarizante, a una flexible, contextualizada, pertinente para la recuperación de los saberes contextuales y su espacio, b) trascender la noción de unidad estandarizante a unidad en la diversidad y, c) poner la educación al servicio del equilibrio de saberes que promueva el rompimiento de las asimetrías sociales, culturales, económicas y tecnológicas impuestas por la globalización (Fornet-Betancourt, 2009). El Ministerio de Educación en los últimos ocho años ha impulsado reformas normativas importantes que inciden en la creación participativa de propuestas curriculares innovadoras, flexibles y con pertinencia cultural en materia de educación intercultural, en este caso particular por y para los pueblos indígenas.

3. Reforma legal y educativa

Con la independencia de Costa Rica de España en 1821, la fundación de la República y la influencia de la supremacía del pensamiento positivista eurocéntrico —esa fe ciega y laica en la razón, el orden y el progreso «blancos» que inspiró a los militares liberales que gobernaron la Costa Rica de la segunda mitad del Siglo XIX— surgió en el país un sistema educativo que desplegó un discurso estandarizante en materia de política educativa: el territorio es uno, la Nación es una, la educación es una, el estudiantado es uno, el currículo es uno, la «raza» es una. Este discurso entró en conflicto con lo dispuesto en el

¹ La sigla corresponde a los Centros Integrados de Educación de Adultos. [Nota del Editor].

ordenamiento jurídico en materia de Derechos Humanos, especialmente desde finales del Siglo XX, igual que lo ha estado desde siempre con la evidencia empírica. Lo dispuesto por el ordenamiento jurídico nacional, a finales del siglo pasado en materia de Derechos Humanos e identidad cultural, contribuyó a que el Estado costarricense iniciara un proceso de reversión histórica del tradicional racismo criollo y sus diversas manifestaciones en diferentes tipos de discriminación.

En las dos últimas décadas, Costa Rica ha dado pasos importantes en su marco legislativo nacional para el reconocimiento de los derechos culturales, sociales y económicos de los pueblos originarios. Un primer paso fue la ratificación y aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1993 por la Asamblea Legislativa costarricense que se introdujo en el ordenamiento jurídico interno por medio de la Ley N° 7316 del 3 de noviembre del año 1992. Seis meses después, el 26 de abril del año 1993, el Ministerio de Educación normalizó su aplicación promulgando el Decreto Ejecutivo N° 22072, publicado en el Diario Oficial *La Gaceta* N° 78 de ese año. Con la publicación del Decreto Ejecutivo de 1993, el Estado costarricense, en particular el Ministerio de Educación Pública, dio un enorme salto cualitativo en materia de reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas, al menos en el plano normativo, al dar origen al Subsistema de Educación Indígena. Un año más tarde se aprueba la Ley 7526 del Día de las Culturas que reconoce el país como multiétnico y pluricultural y el papel del sistema educativo al atribuirle la adaptación de los planes de estudio de la educación pública a dicho carácter. En la misma línea, ese año el Ministerio de Educación publicó en *La Gaceta* el Decreto N° 23490 el cual asignaba a las Direcciones Regionales de Educación, entidades representativas e integradoras del sistema educativo costarricense en el nivel regional y local, adaptar los planes de estudios según esas condiciones. Esta acción llevaba implícita un proceso de contextualización curricular que, en ese momento, no trascendió el texto escrito (González, 2009).

Con la publicación del Decreto Ejecutivo N° 22072 de 1993, el Estado costarricense, en particular el Ministerio de Educación Pública, asumió importantes compromisos que incidían positivamente en la reivindicación de los derechos educativos de los pueblos originarios. Pueden destacarse varios aspectos fundamentales en relación con ese salto cualitativo. Uno de ellos, es el reconocimiento de la existencia, aunque aún de manera limitada, de los pueblos indígenas habitantes de lo que entonces se denominaban reservas, herederas de las antiguas reducciones, como sujetos de derechos portadores de cultura y lenguas maternas propias. Y en función de ello, el establecimiento de unos objetivos concordantes con lo definido de previo por el Convenio 169 de la OIT. Aunque tales objetivos solamente quedaron estampados en el papel, fue notable lo aportado en el artículo 9° del Decreto, que dice así:

Los educadores de las Reservas Indígenas deberán pertenecer a la etnia local y ser, preferiblemente, nativos de la respectiva Reserva Indígena. El Ministerio de Educación Pública acordará con los Consejos Directivos planes de promoción de estudios pedagógicos para jóvenes de las reservas que muestren interés. Igualmente en las Reservas Indígenas, en las que la enseñanza sea bilingüe, los educadores deberán dominar totalmente el idioma materno, así como el español.

(Decreto 22072, Art. 9)

Asimismo, el artículo 11 del mismo Convenio establece que, “*El Ministerio de Educación Pública antes de nombrar el personal docente de las Reservas Indígenas deberá consultar al respectivo Consejo Directivo cuyas observaciones deberá tomar en consideración*”. Con ello el Ministerio de Educación reconocía como interlocutor válido, para desarrollar el derecho de consulta, una organización de los pueblos de acuerdo con la Ley Indígena, aunque limitada y centralista. Además, el artículo 6 del Convenio 169 le otorga, la que quizás sea la mayor garantía a los pueblos indígenas en cualquier materia de política pública y, en este caso particular, en materia de política educativa: el derecho de consulta, que dice textualmente:

1. Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán: a) consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente; b) establecer los medios a través de los cuales los pueblos interesados puedan participar libremente, por lo menos en la misma medida que otros sectores de la población, y a todos los niveles en la adopción de decisiones en instituciones electivas y organismos administrativos y de otra índole responsables de políticas y programas que les conciernan; c) establecer los medios para el pleno desarrollo de las instituciones e iniciativas de esos pueblos, y en los casos apropiados proporcionar los recursos necesarios para este fin. 2. Las consultas llevadas a cabo en aplicación de este Convenio deberán efectuarse de buena fe y de una manera apropiada a las circunstancias, con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas.

(Convenio 169, Art. 6)

Pero la innovación careció de mecanismos prudentemente claros de participación en los procesos de consulta y tampoco produjo ningún tipo de reforma institucional al interior del Ministerio que permitiera desarrollar un auténtico Subsistema de Educación Indígena. A partir del 15 de mayo del año 2009 se inició, de manera formal, la reforma del Subsistema de Educación Indígena bajo la impronta de que al Gobierno de la República, según dicta el Convenio 169, le corresponde:

(...) asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos indígenas, una acción coordinada y sistemática de políticas públicas orientadas a proteger sus derechos y garantizar el respeto de su integridad, lo que debe incluir, entre otras cosas, que las personas indígenas gocen igualmente de los derechos y las oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás ciudadanos, que se promueva efectividad plena de sus derechos sociales, económicos y culturales, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones; así como el apoyo a los ciudadanos indígenas para eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre ellos y el resto de la ciudadanía costarricense, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida.

(Convenio, 169, Art. 2)

Según el Convenio, las acciones “(...) *deben encararse con la participación y cooperación de los pueblos indígenas, por medio de la implementación de medidas encaminadas a allanar las dificultades que experimenten dichos pueblos sobre todo al afrontar nuevas condiciones de vida y de trabajo (...)*” (Convenio 169, Art. 5). En este marco, se le plantea al Gobierno de la República “(...) *la obligación de respetar la importancia especial que para las culturas*

y valores espirituales de los pueblos indígenas reviste su relación con las tierras que habitan, pueblan y utilizan y, en particular, los aspectos colectivos de esa relación (...). Es de destacar el concepto de «territorio» que se utiliza a partir del Convenio 169, “(...) el cual cubre la totalidad del hábitat de las regiones que los pueblos indígenas ocupan o utilizan de alguna u otra manera” (Art. 13).

4. La reforma educativa indígena intercultural

La reforma desarrollada abarcó tres procesos de redacción de decretos ejecutivos y dos de consulta. En primer lugar, el Decreto Ejecutivo N° 36451–MEP, crea el Departamento de Educación Intercultural (DEI) para promover el diálogo, el respeto, la valoración, y el fortalecimiento de la diversidad cultural de carácter étnico, nacional y generacional del país mediante procesos de investigación y contextualización y orientar el diálogo técnico y pedagógico en todos los niveles del sistema educativo en materia de educación intercultural. Este departamento es creado por decreto en marzo del año 2011 como una respuesta más integral a la diversidad cultural que compone la sociedad costarricense al ir más allá de la atención a la población indígena exclusivamente. El artículo 71, establece las funciones del Departamento de Educación Intercultural en los ámbitos curricular, sociolingüístico y sociocultural con las diferentes comunidades y pueblos indígenas que conforman la diversidad cultural y lingüística del país. Éstas deben ser consideradas en todos los niveles, ciclos y modalidades de la educación pública costarricense. Para cumplir sus funciones el DEI se dividió en dos unidades: Educación Indígena y Contextualización y Pertinencia Cultural. La primera está enfocada en la atención de las necesidades educativas de la población indígena costarricense mediante procesos investigativos, propuestas curriculares bilingües, pluriculturales y congruentes con la cosmovisión de los pueblos indígenas entre otros. La otra unidad tiene la asesoría técnica del nivel central y regional en materia de educación intercultural.

En segundo lugar, el Decreto Ejecutivo N° 35513–MEP establece el reconocimiento de los territorios indígenas dentro de las definiciones territoriales y administrativas, sean regiones y circuitos, como parte del proceso de reforma institucional del Ministerio de Educación Pública. Esto significa la posibilidad de creación de circuitos educativos y direcciones regionales que representen los intereses de los pueblos originarios. Los 24 territorios son: Télibre, Cabécar, Bribri, Keköldi, Tayní, Bajo Chirripó, Nayri Awari, Chirripó, Ujarrás, Cabagra, Salitre, Boruca, Rey Curre, Térraba, China Kichá, Alto Guamí, Comte Burica, Abrojo Montezuma, Altos de San Antonio, Altos de Laguna, Quitirrisí, Zapotón, Maleku y Matambú. Este decreto también crea la Dirección Regional Sulá, primera Dirección Regional Indígena del país, conformada por siete territorios indígenas en la provincia de Limón y con seis circuitos educativos, además se crean tres circuitos indígenas en Chirripó, Dirección Regional Turrialba; cuatro circuitos indígenas en la Dirección Regional Grande del Térraba y dos circuitos indígenas en la Dirección Regional de Coto. Un circuito educativo está constituido por un grupo de escuelas y colegios que comparten un espacio geográfico y territorial específico y es administrado por un(a) supervisor(a).

En este Decreto se incluye la definición precisa de «comunidad educativa» y la autorización —en su artículo 80— para que las direcciones regionales indígenas organicen sus departamentos de asesoría pedagógica de acuerdo con la realidad sociocultural de los territorios indígenas, lo cual ha dado lugar a que se generen redes socioeducativas y núcleos educativos que deben reflejarse en las tareas de directores, jefes técnicos, asesores, supervisores y docentes. El Artículo 9° del Decreto Ejecutivo 37801 define con mayor precisión

la naturaleza de los circuitos y direcciones regionales educativas indígenas. Según esto, las direcciones regionales educativas indígenas son dirigidas y administradas por profesionales indígenas, agrupando uno o más territorios indígenas pertenecientes a las mismas o diferentes culturas. Los circuitos indígenas corresponden a aquellos dirigidos por supervisores indígenas, creados a partir de la agrupación de varios territorios o de varios circuitos en un mismo territorio, siempre que tengan a su cargo únicamente centros educativos indígenas. Por otra parte, están las direcciones regionales mixtas que incluyen, aunque no de manera exclusiva, territorios indígenas. En este caso, podrá nombrarse como Director a una persona indígena o no indígena, quien deberá velar por el cumplimiento a cabalidad del subsistema indígena.

En tercer lugar está, precisamente, el Decreto Ejecutivo N° 37801–MEP, que reforma el Decreto Ejecutivo N° 22072–MEP de creación del Subsistema de Educación Indígena, en el cual se establecen los objetivos, órganos administrativos y mecanismos de participación y consulta de dicho Subsistema, así como las características y requisitos básicos que debe tener y cumplir la totalidad del personal, desde los funcionarios de menor rango hasta las jefaturas del más alto nivel regional, haciendo mención al personal del nivel central cuyo nombramiento no requiere ser consultado, aunque sí debe ser considerado en esta propuesta.

Siguiendo la idea del fortalecimiento de la educación indígena, entendida como proceso de descentralización y ruptura con el modelo etnocentrista vigente, la apuesta a la reforma del Subsistema de Educación Indígena se realizó con el objetivo de promover, de manera paulatina, la articulación armónica de la cosmovisión y las aspiraciones de desarrollo autónomo de los pueblos indígenas, con el currículo nacional. Los indígenas costarricenses quieren ser ciudadanos en el país que los vio nacer, así como en sus comunidades y territorios, quieren lo propio, quieren ser parte del nosotros y quieren y aspiran a que sus hijos e hijas tengan lo que quieren todos los desheredados de la Tierra: no quieren dejar de ser indios, lo que sí quieren es dejar de ser pobres.

En esta dirección, los objetivos vigentes para la educación indígena, según este decreto, son los siguientes:

- Preservar los idiomas indígenas que aún existen.
- Divulgar los derechos y obligaciones de los pueblos indígenas.
- Articular los conocimientos universales, nacionales, regionales y locales en los planes y programas.
- Promover el diálogo intercultural.
- Facilitar los recursos curriculares, pedagógicos y financieros para cumplir del derecho a la educación.
- Velar por la calidad de los servicios educativos en términos de equidad en el acceso, resultados en términos de rendimiento académico, buen trato entre profesores y estudiantes, respeto y cumplimiento de los Derechos Humanos.
- Promocionar y facilitar la formación de educadores originarios de las comunidades y pueblos indígenas y su participación en la formulación y ejecución de los programas de estudio.
- Impulsar la creación de instituciones educativas propias de los pueblos indígenas.
- Fomentar el acceso universal de la población indígena a la educación en todos los ciclos y niveles en que está organizado el Sistema Educativo costarricense y a las modalidades educativas disponibles que mejor se adapten a sus necesidades socioculturales.

- Responder a las necesidades socioeconómicas y culturales de los pueblos indígenas, abarcando su historia, conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones de carácter material y espiritual.
- Producir materiales educativos para el Sistema Educativo, orientados a sensibilizar y capacitar a todos los sectores de la comunidad nacional y especialmente a los que estén en contacto más directo con los pueblos indígenas, con el fin de eliminar los prejuicios existentes respecto de éstos.

Para cumplir con tales objetivos, en materia de recursos humanos, se estableció que, en cuanto al personal contratado dentro de los parámetros del Título Primero del Estatuto del Servicio Civil (profesionales no educadores y servicios generales), todas las personas deben ser indígenas hablantes. En cuanto al Título Segundo del Estatuto del Servicio Civil (puestos docentes), el personal debe cumplir con varios requisitos mínimos, los que se especifican con mayor precisión en el Manual de Puestos de esa institución pública: desde la educación preescolar hasta la conclusión del segundo ciclo deben ser indígenas hablantes de su idioma. Del tercer ciclo a la educación diversificada, técnica y de adultos, también deben ser hablantes de la lengua materna, aunque se introduce una excepcionalidad; siempre dando prioridad a los docentes indígenas, se autoriza la contratación de personal no indígena capacitado en el conocimiento y respeto por la cultura en que le correspondería laborar, esto debido a una poderosa razón de fondo.

De esta manera la estructura ministerial quedó permeada por el Subsistema de Educación Indígena en sus diferentes niveles de decisión y ejecución de las políticas educativas, instancias que se suman de manera ordenada al Departamento de Educación Intercultural, las direcciones regionales y circuitos indígenas, sin que ningún viceministerio quede fuera de alguna responsabilidad específica.

Hoy día ese proyecto político está obligado, jurídicamente, a pactar con el proyecto político educativo de los pueblos indígenas, así lo acordó la mayoría de los países del mundo al aprobar el Convenio 169 de la OIT, así lo asumió el país cuando la Asamblea Legislativa aprobó la Ley N° 7316 del 3 de noviembre de 1992 con que quedó ratificado el Convenio, así lo saben los pueblos indígenas. La propia Sala Constitucional les da la razón, al decir que su permanente participación en la toma de las decisiones que les atañen, es la puesta en práctica de los principios democráticos correctamente entendidos, porque implica el ejercicio permanente del poder por el pueblo. Y aún más, de la capacidad de los pueblos indígenas para generar profesionales responsables que se hagan cargo de luchar por la administración autónoma de sus territorios, parece depender buena parte del futuro del país en materia de sustentabilidad medio ambiental. De acuerdo con los objetivos de la educación indígena, pueden establecerse las prioridades programáticas en cuatro aspectos:

- La preservación de las lenguas maternas, en cumplimiento del artículo 76 de la Constitución Política: *“El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales”*.
- La lectoescritura y aprendizaje bilingüe, por derecho al aprendizaje de la lectura y la escritura en el idioma materno y el desarrollo progresivo de la enseñanza bilingüe que garantice que los niños y niñas indígenas lleguen a dominar el español como idioma oficial de la Nación y a que, progresivamente, se desarrollen programas educativos bilingües.

- El enfoque intercultural, para que en los centros educativos indígenas y en todas las asignaturas se produzca la integración de conocimientos locales propios de su cultura, cosmovisión, organización política, social y económica, con los conocimientos regionales, nacionales y universales, lo que debe expresarse en planes de estudio contextualizados y pertinentes, que fomenten la perspectiva intercultural, así como una pedagogía y evaluación de los aprendizajes apropiadas y congruentes.
- La formación y desarrollo profesional de jóvenes indígenas, promoviendo el estudio de las carreras universitarias, en particular en el campo de la docencia y la administración educativa, entre jóvenes indígenas por medio de convenios con instituciones de educación superior que incluyan la asignación de becas y otras facilidades para su formación y desarrollo profesional.

Entendiendo lo anterior e incorporando la visión académica, la agenda de política educativa indígena intercultural propuesta por el Ministerio de Educación Pública y aceptada por los pueblos indígenas desde el año 2009 y que, poco a poco, ha ido cobrando vigencia ha sido la siguiente:

- El reconocimiento de los territorios indígenas dentro de las definiciones territoriales y administrativas, sean regiones y circuitos, del Ministerio de Educación Pública, tal y como ha sido expuesto más arriba.
- El respeto del proceso de consulta de los nombramientos interinos, acatando las recomendaciones que al respecto había hecho la Defensoría de los Habitantes y mejorando los mecanismos de consulta y participación por medio de la reforma normativa e institucional descrita.
- El acatamiento de las sentencias de la Sala Constitucional para la redacción y consulta, en conjunto con la Dirección General del Servicio Civil, de una nueva serie de clases y puestos especializados en educación indígena dentro del Manual de Puestos del Servicio Civil.
- La reforma completa del Subsistema de Educación Indígena, siguiendo la idea del fortalecimiento de la educación indígena desde el punto de vista curricular, pedagógico, didáctico y de capacitación. Entendido todo este proceso como un vasto esfuerzo de descentralización y ruptura con el modelo etnocentrista vigente, desde el punto de vista de toda la gestión del Ministerio de Educación Pública y la mejora de los mecanismos de participación y consulta con y a los pueblos indígenas.
- Por último, se considera el tema de la infraestructura y equipamiento escolar, que en los territorios indígenas ha estado en un estado tan deplorable como los resultados mismos de la gestión académica. Para el año 2014 alrededor de 100 comunidades verán reconstruidas, en su totalidad, las instalaciones de sus centros educativos, quedando la mitad de la infraestructura y el equipamiento pendiente de cumplir con recursos propios del MEP a partir del año 2015, pues esta primera parte fue financiada con un préstamo de 30 millones de dólares provenientes del Banco Mundial (Convenio de Préstamo CR-7284/Ley N° 8555). Con recursos de ese mismo préstamo se han propuesto mejoras en el marco regulador de la educación indígena (reforma normativa e institucional), la política curricular, los modelos pedagógicos y las prácticas educativas concretas, en consulta con los pueblos indígenas de todo el país.

5. Reforma pedagógica en los territorios indígenas

La reforma educativa indígena en el marco legal-administrativo ha ido acompañada de una reforma pedagógica que propicia la construcción de un currículo pertinente pensado por y para los pueblos indígenas costarricenses. Amparados en el artículo 80 del Decreto 35513 y el artículo 5 del Decreto 37801 del Subsistema de Educación Indígena, las Di-

recciones Regionales y circuitos educativos indígenas tienen la oportunidad de construir propuestas de contextualización curricular tomando en consideración las cosmovisiones, los valores culturales, los idiomas y la historia de los pueblos originarios.

A continuación describiremos una experiencia innovadora de contextualización curricular que ha venido desarrollando la Dirección Regional de Sulá en Talamanca de Limón y que constituye una buena práctica para el trabajo de contextualización curricular en los demás territorios indígenas del país.

Como se señaló, las ofertas educativas en territorios indígenas han aumentado en cobertura y mucha de la infraestructura escolar se ha renovado, pero todavía se mantienen altos índices de deserción, escasos índices de promoción, y bajo porcentaje de finalización de la educación secundaria. Una de las causas de los pobres resultados de aprendizaje está asociada a la falta de pertinencia del currículo que ha invisibilizado, por años, los elementos culturales y lingüísticos de los pueblos originarios. Con miras a iniciar una reforma pedagógica que acompañara el marco normativo, un equipo de trabajo de la Dirección Regional de Sulá y el Departamento de Educación Intercultural, unimos esfuerzos en la construcción de un modelo pedagógico contextualizado y pertinente fundamentado en la cosmovisión, la historia y los valores culturales del pueblo Bribri y Cabécar que articulara el trabajo de los liceos rurales y las escuelas unidocentes o multigrado en la Dirección Regional de Sulá. En el proceso participaron supervisores, directores de centros educativos, docentes, estudiantes y miembros de las comunidades indígenas de los seis circuitos educativos de la Dirección Regional de Sulá, en consonancia con el Decreto del Subsistema de Educación Indígena N° 37801, que favorece la participación democrática de las comunidades indígenas en la toma de decisiones sobre la calidad y el contenido de la Educación Indígena.

La Dirección Regional de Sulá (DRE Sulá) nace por Decreto Ejecutivo N. 35–513 en septiembre de 2009: es la primera Dirección Regional Indígena del país. Está conformada por más de 100 centros educativos de los cuales cuatro son colegios indígenas y ocho son liceos rurales, un colegio de educación técnica, un colegio virtual y un CINDEA con servicios de educación para personas jóvenes y adultas distribuidos en varias comunidades. Los centros educativos restantes son, mayoritariamente, escuelas unidocentes. El nombre de la Dirección Regional, Sulá, honra a un personaje mítico de la cosmovisión Bribri, quien al igual que un artesano, participa con Sibö (Dios) en la creación del pueblo Bribri a partir de las semillas del maíz. Territorial e históricamente, la DRE Sulá, ha albergado en sus seis territorios, (Talamanca–bribri–Kekoldi, Talamanca Bribri, Talamanca Cabécar–Telire, Bajo Chirripó, Nairi Awari y Taj–Valle la Estrella), dos pueblos indígenas hermanos: los bribris y los cabécars. Sin embargo, desde tiempos inmemoriales mantienen relaciones de intercambio con los pueblos Ngöbes y Nasos de la República de Panamá, por lo que es frecuente encontrar estudiantes pertenecientes a estos pueblos al recorrer los centros educativos.

6. Propuesta de contextualización curricular

La construcción de modelos pedagógicos pertinentes y contextualizados para la Dirección Regional Sulá fue pensada en varias etapas, según las prioridades de la Región en sus ofertas y modalidades educativas. La primera etapa, que describimos en esta experiencia, se enfocó en la construcción de un modelo pedagógico–tecnológico que respondiera a las necesidades propias de los pueblos indígenas Bribri y Cabécar y articulara el trabajo pe-

pedagógico de los liceos rurales y las Escuelas Multigrado. Se visionó la construcción de un modelo pedagógico participativo, pertinente e integral que contextualizara los contenidos del currículo nacional con los contenidos culturales y lingüísticos de los pueblos Bribri y Cabécar, con enfoque intercultural. Las etapas siguientes apuntaban a la construcción de un modelo de supervisión que complementara la propuesta pedagógica y la elaboración de otros modelos pedagógicos para otras ofertas y modalidades educativas. Además se contempló, como parte integral del modelo pedagógico, la apropiación y uso educativo de las tecnologías por parte de docentes y estudiantes indígenas como recurso para el fortalecimiento cultural, lingüístico e identitario. En este escenario, surge la estructura de red y núcleo pedagógico, como espacios para crear, impulsar y sustentar los procesos de contextualización curricular.

La propuesta pedagógica para los liceos rurales y las Escuelas Multigrado de los pueblos Bribri y Cabécar, se fundamentó en cuatro pilares: idioma, tierra–territorio, cosmovisión y uso de las tecnologías. El idioma materno fue considerado herramienta fundamental de la identidad, vitalidad en la comunicación y preservación del conocimiento ancestral y cultural del pueblo Bribri–Cabécar. La tierra y el territorio se valoraron como elementos complementarios que representan la identidad colectiva y el sentido de pertenencia. La tierra para los pueblos originarios es sagrada, es la vida misma y el territorio constituye el espacio físico y espiritual, es donde se teje su cosmovisión y cosmogonía. La cosmovisión se definió como la forma de ser y concebir el mundo de cada pueblo, y la tecnología se visualizó como una oportunidad para preservar las culturas e idiomas de los pueblos.

La red educativa y el núcleo pedagógico se pensaron como espacios complementarios de interacción, aprendizaje, intercambio y colaboración entre los diferentes actores para dinamizar, contextualizar y dar pertinencia al proceso educativo.

La red educativa se definió por los participantes como un espacio de intercambio, unión de esfuerzos y recursos del ámbito pedagógico–administrativo–comunal representado por todos los actores educativos ubicados en un espacio socio–histórico y político determinado, adscritos a un circuito educativo indígena, con el propósito de mejorar la calidad de la educación indígena en los centros educativos de la red. Durante el proceso, la red se nombró en idioma bribri, como, *Kaneblok Ñita* y en idioma cabécar, *Shkablö Nara*, que traducido al español significa «trabajando juntos».

En las redes circuitales entrelazan esfuerzos el Director Regional, el supervisor, directores(as), gobiernos estudiantiles, Juntas de Educación, y comunidad (Consejo Local de Educación Indígena, mayores de la comunidad, padres de familia y representantes de los grupos de interés de la comunidad). Es importante destacar que, en esta estructura, al supervisor del circuito se le asignó la responsabilidad de liderar, posibilitar y organizar los espacios de intercambio y colaboración entre los miembros de la red.

La construcción del concepto de red y su funcionamiento fue un proceso sistemático, participativo y progresivo que se desarrolló en etapas mediante talleres de reflexión, discusión y producción. Al inicio, el equipo de trabajo identificó los circuitos indígenas que conformarían las redes que agrupaban los liceos rurales y las escuelas multigrados de la DRE Sulá, nueve en total, Katsi, Boca Cohen, Palmeras, Coroma, Yorkin, Usekla, China Kicha, Alto Cohen y Namaldi. Seguidamente, se seleccionaron tres redes: Katsi, Boca Cohen y Palmeras para aplicar los primeros diagnósticos participativos e iniciar la cons-

trucción de los planes de vida de estas redes.

Cada red educativa elaboró un Plan de Vida con el apoyo de un asesor pedagógico de la DRE Sulá a partir de un diagnóstico participativo que identificó sus fortalezas, debilidades, intereses y necesidades educativas. El Plan de Vida de la red es un proyecto educativo–pedagógico contextualizado con metas en el corto, mediano y largo plazo, con miras a mejorar la calidad de la educación indígena, acorde a sus intereses, necesidades y contexto socio–cultural.

7. *Siwa Bla/ Shkablö Kichá*–Núcleo Pedagógico

El núcleo pedagógico se pensó como un espacio de intercambio de experiencias y crecimiento pedagógico, planificación curricular, contextualización y la mejora de las prácticas educativas de los docentes indígenas con impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes. En el núcleo pedagógico convergen los docentes de preescolar, escuelas multigrado y liceos rurales para analizar a la luz del plan de vida de la red, las asignaturas o ámbitos del área pedagógica que requieren articulación, atención y trabajo colaborativo entre ciclos para reducir la deserción estudiantil y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Se aspira a que los docentes participen en forma grupal o individual en la construcción de propuestas de contextualización con pertinencia cultural, elaboren materiales, planeamiento didáctico, intercambien experiencias exitosas y realicen procesos de auto y mutua capacitación en áreas prioritarias de su función. Los participantes nombraron este espacio, *Siwa Bla* en idioma bribi y *Shkablö Kichá* en idioma cabécar que traducido al español significa: «centro del conocimiento o raíz del conocimiento».

Los participantes definieron que el núcleo pedagógico sería liderado y dinamizado por los Asesores Pedagógicos de la región quienes acompañarían, regularmente, a los docentes en los encuentros. Los espacios de encuentro serían facilitados por los Directores y Supervisores, quienes junto con los Asesores Pedagógicos y los Consejos Locales de Educación Indígena se encargarían de coordinar procesos de capacitación con el nivel central, regional o local, así como evaluar y dar seguimiento al trabajo que se desarrollaría en los núcleos pedagógicos y su impacto en las prácticas educativas que se implementarían en las aulas. Los mayores de la comunidad y los estudiantes, como recursos valiosos para difundir el idioma y la cultura ancestral, serían aprovechados por los docentes para la planificación contextualizada y los procesos de capacitación o mediación pedagógica en cultura e idioma nativo.

8. Metodología de trabajo para la construcción de planes de vida y su implementación

La metodología desarrollada en la construcción de estos espacios de encuentro y la elaboración de los planes de vida de cada red fue participativa, mediada por reuniones comunales y talleres de reflexión, discusión y construcción conjunta. El equipo de trabajo fue liderado por representantes de la Dirección Regional y el Departamento de Educación Intercultural (DEI) quienes, inicialmente, visitamos las redes de Katsi, Boca Cohen y Palmeras para dar a conocer a los actores educativos el modelo curricular del Liceo Rural y las líneas pedagógicas coincidentes con el modelo de las escuelas multigrado, tales como polifuncionalidad de los docentes, integración curricular, contextualización, entre otros y, la posibilidad de desarrollar un modelo pedagógico pertinente que, aunado a lo que ya planteaban estas propuestas, se fundamentara en la historia, los saberes y la cosmovisión de los bribis y los cabécares. Se elaboró una matriz de trabajo que abarcaba cinco grandes

ámbitos de articulación: perfil de docente y estudiante, pertinencia curricular, cultura, medios socio-productivos de la red y problemática socio-contextual. Esto sirvió de base para la elaboración de los diagnósticos participativos y la consiguiente elaboración de los planes de vida de cada Red, que a la vez era un plan de contextualización curricular para todos los centros educativos de la red, incluyendo servicios de preescolar, escuelas multigrado y liceos rurales. Los planes de vida incorporaron en su diseño los tres ejes fundamentales de la propuesta pedagógica de los liceos rurales: componente intelectual, personal-social y socio-productivo.

Cada miembro del equipo de trabajo, perteneciente a la Dirección Regional de Sulá, asumió la tarea de liderar el trabajo de construcción de los planes de vida en cada Red, lo cual implicó desplazamiento a comunidades distantes. Un elemento importante es que todos pertenecían a los pueblos bribri o conocían bastante bien la cultura cabécar y en su mayoría eran hablantes del idioma bribri. Esto fue fundamental para ingresar a las comunidades y lograr la confianza y la participación de los sabios-mayores de la comunidad, padres de familia, docentes y estudiantes de las redes educativas en los procesos constructivos. Finalmente, el equipo de trabajo sistematizó toda la información recopilada para, a partir de ahí, construir la base de los planes de vida de cada red.

Tabla 1: Extracto del Plan de Vida de la Red de Katsi para el componente intelectual

ÁMBITO	OBJETIVOS	METAS	ACTIVIDADES	INDICADORES	ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN
Perfil	Contribuir en la construcción de un currículo pertinente en educación bilingüe intercultural en la Dirección Regional de Sulá, para fomentar aprendizajes con pertinencia cultural, contextualizados y de calidad.	Que el 90% de los docentes de la red estén desarrollando sus clases en el idioma bribri, en los próximos 7 años.	Identificación de los docentes que tienen experiencia en educación bilingüe intercultural en los núcleos pedagógicos.	Lista de docentes con experiencias en educación intercultural bilingüe. Números de experiencias sistematizadas. Número de encuentros para socialización y análisis de experiencias.	Organización de sesiones de intercambio y sistematización de experiencias entre docentes en educación bilingüe intercultural en los núcleos pedagógicos.

		<p>Intercambio y sistematización de experiencias en educación bilingüe intercultural que contribuyan a la construcción de un currículo pertinente.</p> <p>Socialización y análisis de las experiencias exitosas en educación bilingüe intercultural a nivel de redes y núcleos pedagógicos.</p> <p>Identificación de los niveles de bilingüismo presentes en la población docente y estudiantil.</p> <p>Identificación de los contenidos culturales desarrollados por los núcleos pedagógicos que enriquezcan los contenidos del currículo nacional básico y un currículo pertinente en educación intercultural bilingüe.</p>	<p>Agenda de trabajo y listas de asistencias.</p> <p>Lista de los niveles de bilingüismo encontrados en la población docente y estudiantil de la red Katsi.</p> <p>Lista de contenidos culturales identificados en los núcleos pedagógicos.</p>	<p>Coordinación de encuentros de socialización de experiencias en EBI a nivel circuital y regional.</p> <p>Elaboración y aplicación del instrumento, definiendo la estrategia de implementación a nivel de núcleos con el apoyo del DEI.</p> <p>Sistematización de los contenidos culturales y lingüísticos para presentarlo a las autoridades correspondientes en el nivel local, regional y central.</p>
--	--	---	---	--

Fuente: Dirección Regional de Sulá.

A partir de los planes de vida de las redes, se conforma el Plan de Vida de la Dirección Regional de Sulá, que es la instancia encargada de coordinar esfuerzos en el nivel regional y central para ejecutar las acciones plasmadas en los planes de vida de las redes educativas y velar por dar seguimiento a su cumplimiento.

Tabla 2: Extracto del Plan de Vida de la Dirección Regional de Sulá

ÁREAS	METAS	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN	PLAZOS EN EL NIVEL REGIONAL
Elevar el nivel de dominio del idioma cabécar/ bribri en los docentes no hablantes que laboran en la red, que redunde en una mejor comprensión de elementos lingüísticos y culturales del pueblo Cabécar/ Bribri	Lograr que el 100% de los docentes no hablantes adquieran un nivel avanzado o intermedio del idioma bribri/cabécar en 7 años.	<p>Elaboración de módulos para el aprendizaje del cabécar/ bribri como segunda lengua en los núcleos de la red.</p> <p>Conformación de grupos y desarrollo de capacitación en el nivel básico en los núcleos.</p> <p>Diálogo en el ámbito de aula y comunidad en el idioma materno. Aplicación de evaluaciones para verificar avances.</p> <p>Socialización de avances a nivel de red.</p>	<p>Identificación de actores claves a nivel de núcleo y comunidad para conformar un equipo de trabajo que elabore los programas, los materiales y su implementación. Incorporación como parte del POA (Plan Anual Regional).</p> <p>Incorporación como parte del Plan de Mejoramiento institucional y el trabajo de los núcleos pedagógicos. Apertura de códigos docentes en idioma Bribri y cabécar en todos los niveles y modalidades.</p> <p>Convenios con IDP (Instituto de Desarrollo Profesional) y universidades para la apertura de cursos en grupos de bribri y cabécar.</p>	<p>2 años para que el 100% de los docentes tenga un nivel básico de dominio bribri/ cabécar.</p> <p>2-5 años para que el 100% de los docentes tenga un nivel intermedio de dominio bribri/ cabécar.</p> <p>5-7 años para que el 100% de los docentes tenga un nivel avanzado de dominio bribri/ cabécar.</p>

Fuente: Cartilla Propuesta Curricular DRE Sulá, 2014.

En forma paralela, con la construcción de los planes de vida de las nueve redes, se desarrollan cuatro talleres en distintas sedes de las redes. Participaron cerca de 90 funcionarios de las redes de Katsi, Coroma, Yorkin, Sepecue, Usekla, China Kicha y Boca Cohen, incluyendo docentes de preescolar, primaria, secundaria, directores supervisores y los miembros del Equipo Técnico de la DRE Sulá para definir el funcionamiento de las redes y los núcleos pedagógicos. Este proceso era fundamental para poder hacer la devolución de los planes de vida a las redes y echar a andar los núcleos pedagógicos.

La primera sesión del taller inició con un repaso de los pilares del modelo pedagógico para liceos rurales y Escuelas Multigrado, los planes de vida y la conceptualización de red educativa y núcleo pedagógico a cargo de Guillermo Rodríguez Romero, educador y líder indígena bribri destacado, quien además en ese momento, coordinaba el proceso en la DRE Sulá. Los resultados de los diagnósticos y planes de vida de las primeras tres redes estuvieron a cargo de Rodrigo Torres Hernández, Dino Allan Vargas Morales y Ana Rebeca Cabraca Cabraca (2014), todos respetados educadores bribbris. La idea era que, con una visión integral de los planes de vida de las tres primeras redes, los participantes pudieran visualizar los retos de cada red y cada núcleo pedagógico y los requerimientos para que cada espacio funcionara y cumpliera su propósito.

Seguidamente, planteamos la necesidad de definir la estrategia de organización de las redes y los núcleos pedagógicos para poder implementar los planes de vida. Se plantearon una serie de preguntas a los participantes tales como: ¿el qué y para qué de las redes y los núcleos pedagógicos?, ¿quién o quiénes los liderarían?, ¿qué funciones y tareas debía asumir cada miembro de ambos espacios para implementar los planes de vida y el modelo pedagógico construido? Al finalizar cada ejercicio de reflexión y discusión se realizaba una plenaria y síntesis de los resultados presentado por cada grupo y se sistematizaba.

El siguiente paso consistió en simular, durante la metodología, sesiones de trabajo de red y sesiones de núcleo pedagógico. Los grupos pertenecientes a la red eran liderados por un supervisor(a) y los grupos pertenecientes al núcleo pedagógico eran liderados por los asesores pedagógicos.

Para la segunda jornada de afinamiento del trabajo, la metodología se ajustó un poco más, se crearon dos grandes grupos, uno que se denominaba *Kanoblok Nital Shkablö Nara* y el otro *Siwa Blal Shkablö Kichá*. La dinámica amplió los espacios de discusión entre los miembros de cada grupo, requirió de un trabajo mayor de coordinación de los supervisores y los asesores pedagógicos en la red y núcleo pedagógico. Esta fase generó toda una discusión a nivel interno de los grupos para, finalmente, llegar a un consenso sobre las tareas y funciones del *Kanoblok Nital Shkablö Nara* y al *Siwa Blal Shkablö Kichá*. A continuación se presenta un extracto de las funciones generales definidas por los participantes para ambos espacios. Las funciones Generales del *Kenoblok Nital Shkablö Nara* consensuadas por los participantes se describen como sigue:

- Velar por el cumplimiento de la política educativa, del subsistema de educación indígena y directrices de orden pedagógico, técnico-administrativo y legal en el nivel central y regional.
- Velar que todas las acciones propuestas para el Plan de Vida de la red se cumplan.
- Velar por el cumplimiento del Plan de Mejoramiento de los centros educativos de la red.
- Velar por el mejoramiento de las relaciones y comunicación entre los padres y madres de familia y el centro educativo.

- Velar por el cumplimiento del acceso de los programas de equidad.
- Proponer espacios para actividades de talentos, tales como festivales culturales y otros eventos programados.
- Lograr una buena colaboración, comunicación, participación, coordinación de todos los actores para mejorar la calidad educativa.
- Conformar un proceso continuo de autocapacitación a los miembros de la red.
- Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y evitar la deserción y la repitencia en la red.
- Crear un vínculo con las universidades estatales, para tener un sistema de capacitación en áreas débiles del núcleo pedagógico, fortalecer el plan de tutorías a estudiantes y gestionar becas para que más jóvenes ingresen a las universidades.

Por otra parte, las funciones generales definidas por los participantes para el *Siwa Blal Shkablö Kichá* núcleo pedagógico, son las siguientes:

- Fortalecer una educación integradora de la cultura, el idioma y de los conocimientos convencionales: ambientación en todas las instituciones de los núcleos.
- Poner en práctica, dentro del aula, el Plan de Vida emanado por las redes.
- Aportar desde el núcleo pedagógico los conocimientos metodológicos para diseñar la propuesta de modelos pedagógicos contextualizados para la Dirección Regional de Sulá.
- Generar espacios para la auto y mutua capacitación e intercambio de buenas prácticas sobre necesidades docentes.
- Articular los conocimientos propios de la cultura con los contenidos de las materias específicas.
- Transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en espacios innovadores y creativos.
- Elaborar materiales didácticos contextualizados.
- Implementar técnicas de evaluación pertinentes que se ajusten a las particularidades de los estudiantes.
- Promover la formación de personas con arraigo cultural, hablantes de su idioma materno, conocedoras de la cultura nacional y universal y con capacidad de desarrollo personal desde su contexto.
- Contribuir al fortalecimiento cultural, elevación del rendimiento académico y promoción escolar, mediante el intercambio de experiencias educativas exitosas.

La propuesta de funcionamiento del núcleo pedagógico se dividió en cuatro momentos. El primer momento se nombró: *köpakok* (conversemos). Para dar la bienvenida a los participantes, se realiza una actividad cultural o artística a cargo de los docentes.

El segundo momento, se nombró: *kaneblök* (construyamos). Los docentes trabajan en grupos por ciclos o interciclos en la construcción de propuestas de contextualización curricular en áreas específicas del Plan de Vida de la Red o reciben capacitación en áreas de interés o necesidad.

En el tercer momento, *köpakok*, (aprendamos juntos) los docentes sin distinción de ciclos, intercambian experiencias exitosas, retos, aprendizajes o los avances en la implementación de los planes de vida a nivel institucional o áulico.

Finalmente, el cuarto momento, *kane yone* (disfrutemos) es un espacio para el juego, la música, la danza, la poesía, el teatro, la narración de historias, comida tradicional para lo cual se puede invitar a un sabio mayor de la comunidad, o lo puede preparar uno de los

centros educativos.

Estos cuatro momentos son flexibles y se pueden ajustar dependiendo de las prioridades de cada núcleo. En caso de que se requiera una capacitación sobre un tema específico para todos los miembros del núcleo pedagógico, se puede realizar el momento inicial y final, con la actividad de capacitación como el eje central del trabajo.

A finales del año 2014 trabajamos como equipo en una propuesta de pilotaje en tres núcleos pedagógicos de las redes de Katsi, Palmeras y Coroma con el fin de ejecutar en tiempo real la metodología que los núcleos propusieron para trabajar y evaluar su funcionamiento.

Tabla 3: Extracto de una propuesta de trabajo de la Red de Katsi

ÁREAS DE TRABAJO	ÁREA INTELECTUAL	ÁREA PERSONAL SOCIAL	ÁREA SOCIO-PRODUCTIVA
Tareas	Mejoramiento Lingüístico. Identificación de contenidos culturales. Ajuste contextualizado al programa de alfabetización de adultos. Identificación de estudiantes con necesidades educativas especiales.	Socialización de experiencias artísticas. Identificación de sabios mayores que contribuyan a la preservación de actividades culturales propias.	Encuentros de agricultores y juntas de trabajo para el intercambio de semillas criollas.
Necesidades de Capacitación	Cursos intensivos del idioma bribri. Talleres artísticos. Talleres socioproductivos. Elaboración de expedientes (estudiantes con Necesidades Educativas Especiales). Talleres sobre aprovechamiento de las tecnologías. Intercambio de experiencias exitosas en uso de tecnología para el fortalecimiento lingüístico y cultural o contextualización curricular.		
Comisiones de trabajo	Comisión cultural-artística. Comisión socio-productiva. Comisión de idioma materno. Comisión de recursos tecnológicos.		

Fuente: Docentes del núcleo pedagógico de la Red de Katsi.

Los planes de vida de cada red constituyen una propuesta curricular contextualizada que provee una visión educativa articulada y orienta el trabajo pedagógico de los liceos rurales y las Escuelas Multigrado. Además, genera la construcción permanente de nuevos procesos de contextualización curricular en el núcleo pedagógico, el centro educativo y el aula. También, define las prioridades de política educativa de la Dirección Regional de Sulá en el corto, mediano y largo plazo, así como las acciones de acompañamiento del Departamento de Educación Intercultural en el plano técnico y demás instancias del MEP en el nivel Central, generando un proceso de contextualización continuo que nace en las comunidades y va generando demandas hacia el nivel regional y central en función de las prioridades y necesidades de las comunidades indígenas en materia educativa.

9. Conclusiones Generales

La primera etapa de construcción demandó al equipo muchas horas de trabajo conjunto para planificación, reflexión, lectura, estudio, sistematización de experiencias, recuperación e interpretación de los aportes suministrados por los actores educativos en los talleres participativos y que hoy constituyen los planes de vida de las redes.

El proceso de construcción todavía no termina. Se ha completado la elaboración de los planes de vida de las nueve redes que conforman los liceos rurales. Se han realizado las devoluciones a las redes y se está piloteando la metodología de los núcleos pedagógicos. A partir de los planes de vida de las redes, la DRE Sulá elaboró su Plan de Vida.

Los retos más importantes para la Dirección Regional y el Departamento de Educación Intercultural son velar por la continuidad de los procesos y consolidar el equipo de trabajo que ha venido liderando el proceso en la DRE Sulá y unir más miembros. Es fundamental que las autoridades educativas de la Dirección Regional de Sulá, implementen su Plan de Vida Regional y apoyen a las redes y los núcleos pedagógicos de forma que su modelo pedagógico se pueda implementar y consolidar y sirva como buena práctica para otros contextos indígenas nacionales o internacionales.

Referencias Bibliográficas

- Borge, C. (2007). Consulta de los Territorios Indígenas del Pacífico de Costa Rica sobre la regularización de los derechos relacionados con la propiedad inmueble en áreas bajo regímenes especiales. San José de Costa Rica: Unidad Ejecutora del Contrato de Préstamo BID 1284/OC-CR-Componente 2.
- Ferráu, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina. En: González, M. (ed.). *Lo propio, lo nuestro y lo de todos: Educación e Interculturalidad*. (pp. 323-333). San José de Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- González, M. (2009). Pluralidad, derechos humanos y educación intercultural. En: González, M. (ed.). *Lo Propio, lo nuestro y lo de todos: Educación e Interculturalidad*. (pp. 67-106). San José de Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (1993). *Decreto 22072*. [Consultado el 17 de setiembre de 2015], <www.iadb.org>.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2008). *La Educación Indígena en Costa Rica: actualización de la Memoria sobre la Aplicación de los Convenios ratificados con la OIT–Pueblos Indígenas*. San José de Costa Rica: MEP/ Dirección de Planeamiento y Desarrollo Educativo/ Departamento de Planes y Programas.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (1992). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Ginebra: OIT. [Consultado el 4 de setiembre de 2015], <<http://www.cesdepu.com/instint/oit169.htm>>.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica). (2008). *Segundo Estado de la Educación*. San José de Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores.
- Torres, R., Campos, A., Vargas, D., Cabraca, A., Mayorga E., Morales, D., *et al.* (2014). *Cartilla propuesta curricular DRE Sulá*. San José de Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.