



1 9 4 6 - 2 0 0 6  
UNIDOS POR LA INFANCIA

unicef 

**Edición:**

UNICEF Costa Rica, 2006  
Cristian Munduate,  
Representante de UNICEF-Costa Rica

**Coordinación general:**

Rodolfo Osorio Ponce,  
Oficial de Programas UNICEF-Costa Rica

**Elaboración de Contenido:**

Carlos Van Der Laat, Consultor  
Juan Carlos Santa Cruz, Consultor

**Aporte especial:**

Abraham Castañeda Cortéz,  
"Salud de la Niñez Indígena en Costa Rica"

**Validación del Documento:**

Severiano Fernández y Ginet Saborio,  
Departamento de Educación Indígena,  
Ministerio de Educación Pública  
Donald Rojas, Mesa Nacional Indígena  
Johanna Chavarría, Ministerio de Salud  
Luís Bernardo Villalobos,  
Escuela de Salud Pública de la UCR  
Tomasa Villca, IIDH  
Ana Robles y Sheila Rosales  
Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes  
Vielca Piti, Despacho apoyo social  
de la Presidencia  
Mario Alvarado, CONAI  
Marcela Jiménez, Ministerio de Trabajo

**Revisión de Contenido:**

Rodolfo Osorio Ponce  
Blanca López  
UNICEF -Costa Rica

**Coordinación diseño y diagramación:**

Xinia Miranda, Comunicación  
UNICEF

**Diseño y diagramación:**

Ileana Ondoy J.  
Proyectos Creativos S.A.

**Compilación de Fotografías**

Michael Martin, UNICEF



Carlos Van der Laat, Consultor

**Foto Portada:**

Niña Guaymí  
Programa de Pequeñas Donaciones,  
Programa de Naciones Unidas para el  
Desarrollo, 2005.

**Corrección Filológica:**

Licda. Rocío Monge

**Diseño Portada:**

Ileana Ondoy J.  
Proyectos Creativos S.A.

**Impresión:**

Editorama

**Agradecemos la donación de las fotografías:**

Museos Banco Central de Costa Rica (BCCR)  
Mike y Corinna Blum  
(piezas de oro Precolombino)  
Rodrigo Rubi (sello Precolombino)  
Carolina Castillo  
Gisela Sánchez  
Hugo Pineda  
Vivian Solano

La Colección del Laboratorio Etnología  
Escuela Antropología y Sociología

Programa de Pequeñas Donaciones (PPD)  
(PNUD)

Departamento de Educación Indígena  
Ministerio de Educación Pública (MEP)  
Rafael Chinchilla  
Marine Hesdröne  
Alí Segura García  
Cristian Brenes  
DINADECO  
Carlos Vander Laat



## Índice

Acrónimos	9
Motivación	11
Presentación	13
<b>Sección I: Para entender la situación de la niñez y adolescencia indígena de Costa Rica</b>	<b>17</b>
Demografía: niños, niñas y adolescentes indígenas	19
Contexto socio-cultural	25
Condiciones del medio ambiente	25
Vivienda como espacio saludable	25
Agua: recurso vital para la salud	26
Excretas	28
Electricidad	28
Dinámica familiar	28
Organización familiar	28
Familia como centro de formación de cultura	29
Formación de nuevas familias	30
De niño a adulto. ¿Adolescencia indígena?	30
Riesgos para el niño, la niña y población adolescente indígena	31
Drogas y alcoholismo	31
Violencia intrafamiliar	32
Sexualidad en riesgo	32
Riesgo del indígena emigrante	33
Contexto económico	35
Agroproducción de subsistencia	35
Tenencia de tierras	36
Niños, niñas y población adolescente indígena trabajadora	36
<b>Sección II: Situación del derecho a la salud de la niñez y la adolescencia indígena</b>	<b>39</b>
Introducción	41
Derecho a la salud del niño, la niña y adolescente indígena	42
Perfil de salud de la niñez y la adolescencia indígena	44
Percepción cultural del proceso salud enfermedad	44
Epidemiología: evidencia de la exclusión	47

¿De qué se enferman los niños, las niñas y la población adolescente indígena?	48
Tuberculosis	50
Desnutrición	52
Mujer y salud materna	53
Más que cobertura, se requiere acceso al servicio de salud	55
Respuesta social articulada	55
Prestación del servicio de salud	55
Requerimientos de salud de la niñez y adolescencia indígena	59
Propuestas estratégicas de acción	60

### **Sección III: Situación del derecho a la educación intercultural bilingüe de la niñez y adolescencia indígena en Costa Rica 63**

Introducción	65
Consideraciones previas	67
Situación educativa de la educación preescolar indígena	74
Situación educativa de la enseñanza primaria indígena	80
Cobertura	80
Calidad y pertinencia educativa	82
Situación educativa de la educación secundaria y diversificada en comunidades indígenas	90
Tres ámbitos de acciones estratégicas sugeridas para el pleno cumplimiento del derecho a la educación intercultural bilingüe de la niñez y la adolescencia indígena en Costa Rica	95

### **Bibliografía 100**

### **Anexo I: Educación de la niñez y adolescencia indígena 103**

Fundamentos teóricos para educación intercultural bilingüe	103
Fundamento legal que sustenta la educación indígena	103
Fundamento pedagógico y curricular de la educación indígena	104
El enfoque pedagógico y curricular de la Educación Intercultural Bilingüe	104
Educación inclusiva	105
Educación para Todos, marco de acción de Dakar	107
“Educación para Todos”, según Dakar	107
Fundamentos técnicos, pedagógicos y legales que sustentaron la creación y funciones del Departamento (DEI-MEP).	109



<b>Anexo II: Cobertura educativa en los territorios indígenas por nivel, tipo de servicio, matrícula, provincia, territorio y Dirección Regional Educativa</b>	<b>111</b>
Servicios educativos nivel preescolar en territorios indígenas, por región educativa	111
Servicios educativos nivel primaria (I y II ciclos) en territorios indígenas, por región educativa	112
Servicios educativos de lengua y cultura indígena por territorios y para educación primaria, por región educativa	113
Servicios educativos nivel secundaria (III y IV ciclos) en territorios indígenas, por región educativa	114
<b>Anexo general</b>	<b>115</b>
Información sobre los pueblos indígenas de Costa Rica	115
Contexto territorial, ambiental, cultural y demográfico	115
Ubicación geográfica, extensión y distribución actual	115
Fundamento legal de creación de territorios indígenas	116
Acotación y definición sobre la ubicación y la territorialidad	116
Organización político-administrativa de los territorios y los pueblos	117
Contexto socioeconómico y ambiental	119
Contexto y situación sociocultural	120
Parámetros e indicadores socioculturales indígenas	120
Niveles de pervivencia y fortaleza sociocultural	122
<b>Índice de cuadros</b>	
<b>Cuadro 1</b>	
Costa Rica: población menor de edad indígena, según edad y lugar de residencia, año 2000.	23
<b>Cuadro 2</b>	
Problemas de abastecimiento de agua en los pueblos indígenas, año 2000.	27
<b>Cuadro 3</b>	
Tipología de labores más frecuentes que realizan niños, niñas y personas adolescentes en el hogar y en el campo.	37
<b>Cuadro 4</b>	
Percepción del tipo de enfermedades que cura cada sistema de salud.	45

<b>Cuadro 5</b>	
Mortalidad infantil en cantones con alta población indígena	47
<b>Cuadro 6</b>	
Causas de mortalidad en la población infantil de Costa Rica	49
<b>Cuadro 7</b>	
Tasas de tuberculosis por cantones sin territorios indígenas y cantones con alta población indígena	51
<b>Cuadro 8</b>	
Infraestructura y recursos de los servicios de salud en los territorios indígenas	58
<b>Cuadro 9</b>	
Condicionantes que afectan el estado situacional de la educación indígena para los niños, las niñas y las personas adolescentes indígenas	72
<b>Cuadro 10</b>	
Servicios educativos en el nivel preescolar en jardines de niños para los territorios indígenas en Costa Rica	79
<b>Cuadro 11</b>	
Servicios educativos nivel primario (I y II ciclos) en escuelas para territorios indígenas en Costa Rica	88
<b>Cuadro 12</b>	
Servicios educativos de lengua y cultura indígenas, por territorio y para escuelas en Costa Rica	89
<b>Cuadro 13</b>	
Servicios educativos en el nivel de Secundaria (III y IV ciclos) según tipos de colegios, para territorios indígenas en Costa Rica	94
<b>Cuadro 14</b>	
Servicios educativos nivel preescolar en territorios indígenas, por región educativa	111
<b>Cuadro 15</b>	
Servicios educativos nivel primaria (I y II ciclos) en territorios indígenas, por región educativa	112
<b>Cuadro 16</b>	
Servicios educativos de lengua y cultura indígena por territorios y para educación primaria, por región educativa	113
<b>Cuadro 17</b>	
Servicios educativos nivel secundaria (III y IV ciclos) en territorios indígenas, por región educativa	114
<b>Cuadro 18</b>	
Nombre, cultura, extensión, región y provincia de los territorios indígenas	116



## Índice de recuadros

<b>Recuadro 1</b>	
Comentario de un adolescente sobre la percepción frente cultura no indígena	21
<b>Recuadro 2</b>	
Comentario indígena sobre condiciones sanitarias	28
<b>Recuadro 3</b>	
Juegos	29
<b>Recuadro 4</b>	
Algunos elementos de la cosmovisión indígena	31
<b>Recuadro 5</b>	
Relato de una mujer Ngäbe sobre violencia intrafamiliar	32
<b>Recuadro 6</b>	
Definición de la Exclusión indígena en salud	47
<b>Recuadro 7</b>	
Caracterización sociocultural de los pueblos indígenas costarricenses.	124

## Índice de gráficos , diagramas y mapas

<b>Gráfico 1</b>	
Comparación entre pirámide de población indígena y el resto del país	20
<b>Gráfico 2</b>	
Costa Rica: Niños, niñas y personas adolescentes indígenas por segmentos etarios, según lugar de residencia	22
<b>Gráfico 3</b>	
Población menor de edad en territorios indígenas, según segmento etario y grupo étnico. Año 2000	23
<b>Gráfico 4</b>	
Tasa de mortalidad infantil, por quinquenio y según el tipo de distrito.(Tasa por 1.000 nacidos vivos)	47
<b>Gráfico 5</b>	
Tasas de mortalidad infantil en cantones con mayor población indígena	50
<b>Gráfico 6</b>	
Tasa de tuberculosis por 10.000 habitantes	51
<b>Gráfico 7</b>	
Cobertura educativa de la población infantil indígena menor de 6,5 años	75
<b>Gráfico 8</b>	
Cobertura educativa en Primaria para niños y niñas indígenas, por cultura y de acuerdo con la población total en edad escolar	81
<b>Diagrama 1</b>	
Lo económico como un determinante de salud	35
<b>Mapa 1</b>	
Ubicación de los Territorios Indígenas en Costa Rica	115



# ACRÓNIMOS

ATAP	Asistente Técnico de Atención Primaria
CEN	Centro de Educación y Nutrición
CENIFE	Centro Nacional para Infraestructura Escolar
CINAI	Centro Infantil de Atención Integral
CINDEA	Centro de Educación Integral para la Educación de Adultos
CONAI	Comisión Nacional de Asuntos Indígenas
DEI	Departamento de Educación Indígena
EBAIS	Equipos Básicos de Atención Integral en Salud
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EPT	Educación Para Todos
IMAS	Instituto Mixto de Ayuda Social
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censo
MEP	Ministerio de Educación Pública
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización no gubernamental
PAIA	Programa de Atención Integral a la Adolescencia
PANEA	Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y Adolescente
PANI	Patronato Nacional de la Infancia
SINAMI	Sistema Nacional de Información de Mortalidad Infantil y Materna
UCR	Universidad de Costa Rica
UNESCO	Organización Naciones Unidas para Educación, Ciencia y Cultura
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia





## Motivación

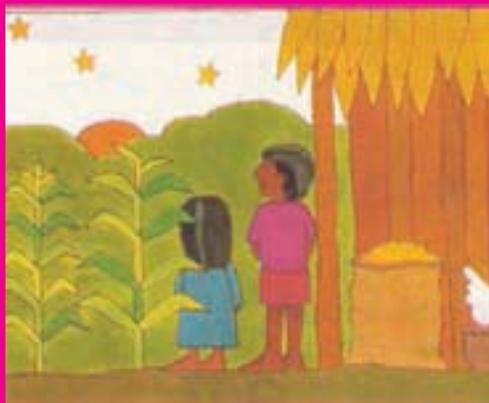
*“Los niños cabécares se levantan muy temprano. Apenas el señor Sol comienza a asomarse y a mostrar sus primeros rayitos, ellos tienen la esperanza de ver a los /sërikë/, que son tres pequeños huracanes niños, muy traviesos.*

*Sucede que el señor Sol se acuesta todas las noches bien cansado, después de haber trabajado durante el día. Su labor es muy importante: él nos da el calor necesario para vivir y la luz suficiente para que la vida crezca.*

*El maíz sonríe feliz cada vez que el señor Sol lo ilumina; tal vez, a eso se deba que las mazorcas agradecidas sean amarillitas como él. Al señor Sol le cuesta levantarse, se da vuelta, se tapa con las nubes hasta arriba, pero aun así los /sërikë/ lo encuentran. A estos niños juguetones nada se les escapa, mucho menos el señor Sol.*

*El más pequeñito, el /yaba batasku/, siempre lo encuentra de primero y le dice: “Señor Sol, ¿todavía está dormido?”.*

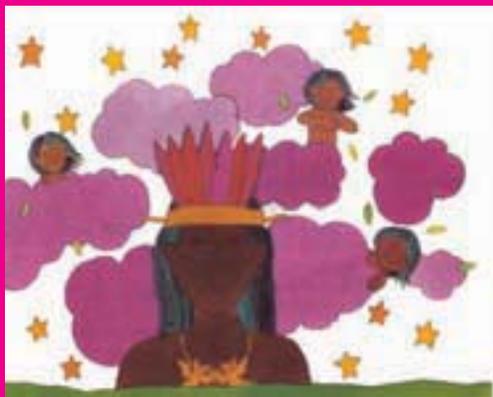
*– ¡Oh, sí, sí! - le responde haciéndose el tonto, -pero ya me levanto, ya es hora de trabajar-.*



*Mientras, los /sërikë/ se tapan la boca para soportar la risa que les da el haber encontrado al señor Sol escondido.*

*A esta hora el señor Sol tiene aún sus bigotes arrollados y se ve algo descuidadillo. Por eso, /yaba batasku/ le dice: “¿Quiere vestirse?... Nosotros venimos a ayudarlo”.*

*–Ah, muchas gracias, aunque yo no tenía deseos de levantarme-, confiesa el señor Sol. Son recién las cinco de la mañana, y da un gran bostezo, pero los /sërikë/ le agarran los bigotes cada uno de un lado y comienzan a estirarlos y a prepararlos para que el señor Sol realice su labor diaria. Cada uno tira un puñado de bigotes de cada lado y van jalándolos más y más.*



*Esos bigotes es lo que uno ve en la mañana: ellos son la luz del alba que alumbra nuestro horizonte. Cuanto más tiren de los bigotes los huracancitos, más calor hace y hay más luz. Cuando el sol ha salido completamente, es que ya le han estirado todos los bigotes.*

*Si mañana quieres ver a los /sërikë/, hay que levantarse muy temprano para observar cómo esos pequeños huracanes niños le jalan los bigotes al señor Sol”.*

Tomado de: Fernández, Severiano y Varas, Valeria. **Historias Cabécares 2.**

Editorial de la Universidad de **Costa Rica. 1989.**

Ilustraciones por Álvaro Borrasé.

Narrado por Tolók Bótobö (1895- 1980) de San José Cabécar.

Al igual que los /sërikë/, hoy queremos levantarnos temprano, con la esperanza de ayudar a que lo antes posible salga el sol para todo niño, niña y adolescente indígena. Queremos que haya más luz en sus caminos, que sea más claro su horizonte y que manteniendo la grandeza de su identidad étnica, puedan ser parte de una sociedad más justa y equitativa.

Con este documento intentamos acercarnos a las condiciones de vida de los pueblos indígenas de Costa Rica a través de los ojos de la población infantil y adolescente. Buscamos puentes interculturales que permitan mejorar la calidad de vida de las personas que son y serán los habitantes indígenas de hoy y de mañana.

Queremos,  
*“arrojar luz sobre muchas personas que viven en un mundo oculto o abandonado, un mundo donde existe la vulnerabilidad y la exclusión. Y nos pide que hablemos a favor de los derechos de la infancia y actuemos en nombre de aquellos que necesitan nuestra protección”*<sup>1</sup>.

1 Tomado del mensaje del Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan, para el *Estado mundial de la Infancia*. UNICEF. 2006.



## Presentación

Si preguntásemos al costarricense medio, qué sabe de los pueblos indígenas del país, cuántos son, cuántas etnias distintas existen, cuántos territorios habitan y dónde están localizados, cuántos viven en sus propios territorios y cuánto fuera de ellos, qué pueblos conservan sus lenguas originales, cuáles son sus cosmovisiones, sus expresiones culturales, su participación en los procesos políticos, económicos, culturales nacionales ¿qué respuestas obtendríamos?

Y si preguntásemos acerca de la situación más específica de la niñez y de la adolescencia indígena, qué tanto sabemos de ellos, ¿cuál sería la respuesta?

En teoría de los derechos humanos, un requisito indispensable para aceptar y respetar las diferencias, las diversidades y para establecer relaciones de respeto mutuo, es el conocimiento y reconocimiento del otro.

Aunque Costa Rica es un país que ha avanzado notoriamente en cuanto al reconocimiento formal de los derechos humanos de sus habitantes, incluidos los pueblos indígenas, todavía se requiere avanzar para que los derechos establecidos se cumplan en igualdad de condiciones para todas las personas.

Los datos indican que el promedio de 21% de pobreza existente en el país, se eleva a casi al 90% entre la población indígena. En algunos territorios indígenas, la mortalidad infantil casi triplica el promedio nacional, y la educación presenta coberturas muy bajas y alta repitencia; la deserción o más bien la expulsión del sistema es sumamente alta. Además, casi el 60% del total la población originaria, estimada en alrededor de 70.000 habitantes, reside fuera de los 24 territorios indígenas.

La dispersión y el aislamiento en el que vive la mayoría de la población indígena al interior de los países y el desconocimiento de su realidad, con las debidas excepciones, son comunes en América Latina y, según diversos estudios, son dos de las razones por las cuales los pueblos indígenas sufren situaciones de exclusión y de discriminación.



BCCR/ 2006/Gisela Sánchez

Para contribuir a revertir esta situación, en el año 2005 la Oficina Regional de UNICEF para América Latina (TACRO) puso en marcha el proyecto Derechos de la Niñez indígena en América Latina, con la participación de 17 países de la región y el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

En este marco, UNICEF en Costa Rica se sumó a los esfuerzos nacionales tendientes a que los y las habitantes, así como las autoridades del país conozcan y reconozcan a los pueblos indígenas como parte de la nacionalidad costarricense, se interioricen de su realidad y su cultura y contribuyan al cumplimiento de sus derechos, establecidos en la legislación internacional y nacional (especialmente del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo –OIT-, ratificado por Costa Rica en el año 1992).

Desde esa perspectiva, en el año 2005, UNICEF promovió la participación de siete adolescentes indígenas costarricenses, hombres y mujeres, en el Primer Encuentro Iberoamericano sobre Derechos de la Niñez y la Adolescentes Indígena, celebrado en Madrid, España.

A partir de estas acciones, UNICEF apoya los esfuerzos del país orientados a dar a conocer la realidad de los pueblos indígenas y, específicamente, a promover el cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia indígena

en las áreas de la educación, la salud y nutrición, la participación y la protección especial, en el marco de sus propios valores y costumbres.

En esta ocasión, y como parte de esos esfuerzos mayores, UNICEF se complace en presentar este primer estudio titulado **“Niñez y Adolescencia Indígena en Costa Rica: Su derecho a la Salud y a la Educación”**.

El estudio contribuye a identificar los vacíos existentes en materia de cumplimiento de derechos en estos dos ámbitos y, sin limitarse al diagnóstico, sugiere acciones concretas en el nivel de políticas y programas para, paulatinamente, ayudar a eliminar las desigualdades y ampliar las oportunidades de ejercicio pleno de ciudadanía de los niños, niñas y la población adolescente indígena en estas dos dimensiones claves para su desarrollo pleno.

En una primera sección, y para efectos de introducir al lector en la dimensión socio-cultural y económica en la cual se desenvuelve la niñez y la adolescencia indígena, y para facilitar la comprensión de sus situaciones específicas en salud y en educación, se expone información relevante sobre demografía, contexto sociocultural y económico, condiciones del medio ambiente, dinámica familiar y situaciones de riesgo prevalecientes en los territorios indígenas. En esta ocasión, no fue posible estudiar la situación de la población



indígena menor de edad que habita fuera de los territorios.

En una segunda sección, se examina, en detalle y con visión prospectiva, el estado de cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en materia de salud. Lo más relevante es que, en realidad, lo que pareciera necesitarse es asegurar el acceso a la salud con pertinencia cultural, más que centrarse en el tradicional esfuerzo de logro formal de cobertura. El aislamiento y la dispersión propios de las familias indígenas en sus territorios, requieren de formas innovadoras para asegurar el acceso oportuno a servicios de calidad en salud. Y quizás ésta es una alerta para fortalecer el nivel primario de todo el sistema de salud.

En una tercera parte, se estudian los avances y vacíos en el cumplimiento del derecho a la educación, en este caso, a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), incluso, de doble vía. En esta materia, es loable el esfuerzo que ha realizado el país por hacer realidad los postulados de este enfoque; sin embargo, todavía falta mucho por hacer, especialmente en lo que se refiere a la incorporación de la EIB como parte constitutiva de las políticas educativas del país.

Finalmente, se incorporó un anexo con información general sobre los pueblos indígenas para contribuir a difundir su conocimiento entre la población costarricense, de tal manera que sea de utilidad y de

frecuente uso por las y los actores sociales que inciden en la toma de decisiones, en la formación de opiniones y en las propuestas técnicas.

La voluntad política expresada por las autoridades por avanzar más amplia y profundamente hacia políticas inclusivas y respetuosas de la diversidad y la sensibilidad expresada por los propios dirigentes indígenas respecto a promover los derechos de las personas menores de edad en sus territorios, son buenas noticias para sumarse a los esfuerzos que vienen desarrollando, en este sentido, la institucionalidad pública y numerosas organizaciones no gubernamentales y las propias organizaciones indígenas.

Los niños, las niñas y los y las adolescentes indígenas de Costa Rica, como lo dijeron en España, sólo esperan tener las mismas oportunidades que la niñez y adolescencia no indígena para desarrollarse como personas y contribuir al desarrollo del país.

Cristian Munduate  
Representante,  
UNICEF Costa Rica

## La creación de la tierra

Cuando Sibö vivió aquí en la tierra por la primera vez el suelo estaba cubierto de piedras y arena por todos lados. No había tierra, ni condiciones favorables para que la vida existiera.

Con el trabajo y el esfuerzo de todos los animales y seres sobre naturales, Sibö terminó de construir el Universo. Sin embargo, aún faltaba un elemento indispensable para concluir la conformación total de la Tierra.

Cierta día, uno de los reyes que vivía en la casa de Sibö, el señor Dukur Bulú, defecó dentro de la vivienda. El excremento desprendía un aroma agradable, y al poco tiempo nacieron sobre él matitas preciosas que se desarrollaron con vigor. El acontecimiento cautivó la curiosidad de Sibö, quien admirado y con respeto, se detuvo a observar, por varias horas, cómo crecían las hermosas criaturas nunca antes vistas ni dentro ni fuera de su casa.

Sibö aprovechó para preguntarle al señor Dukur Bulú:

-¿Por qué crecen las hierbas sobre el excremento que usted depositó amablemente en mi casa?

El señor Dukur Bulú le respondió:

-Cada atardecer vuelo con discreción sobre los misteriosos cerros cubiertos con espesos y oscuros nubarrones, para evadir las miradas curiosas de otros animales. Llego hasta el Santuario Sagrado, y con cuidado de no hacer ruido, entro al cuarto de la doncella Namabasiá Sulara, a quien le chupo la sangre del cuerpo. Cuando obtengo suficiente sangre, salto con prudencia y apresuro el retorno a esta casa, lugar donde duermo plácidamente durante todo el día. Este viaje lo hago solo de vez en cuando, para evitar ser descubierto en la casa de la doncella Sulara...

Namabasiá suele observar el universo y escuchar el susurro del viento. Mientras tanto, su abuelita le narra pacientemente múltiples historias y leyendas, y le canta canciones melodiosas para explicarle el cuidado que deben tener los niños y las niñas ante la presencia de otros seres vivos: "Muchos animales nos sirven de alimento. Otros, como Dukur Bulú, es enemigo de nuestra familia porque se nutre de nuestra sangre, y la de algunos animales, mientras dormimos. Además el señor Sibö tiene interés en transformar nuestra familia en la tierra, y de esta forma generar el ambiente propicio para el desarrollo y el crecimiento de sus semillas: los seres humanos. Por esta razón hay que tener mucho cuidado... ¡Hija mía!, si siente o ve a alguien desconocido caminar o volar hasta nuestra casa, por favor llore y grite con fuerza en busca de auxilio."

Sibö, ansioso de conocer el Santuario Sagrado de las Namaitamí, convocó a sus amigos y amigas, los Tkabí de los animales y les dijo: ¡Familias, necesito ayuda y mucha

colaboración de cada uno de ustedes! Es urgente buscar y tener en nuestras manos a la doncella Namabasiá, la niña Sulara, para convertirla en tierra fértil y cubrir toda la roca madre. ¿Qué les parece esta idea?

Los asistentes de Sibö exclamaron a una sola voz:  
-¡Qué idea tan excelente hemos escuchado!

Era el tiempo de la creación del Universo y los animales tenían apariencia humana. Así, acompañaron a Sibö en la expedición al lugar donde estaba ubicada la casa de los Namaitamí. Su misión era traer viva a la doncella Namabasiá Sulara al paraíso de Sibö, y mediante una ceremonia especial, transformarla en Jariría, sobre la cual crecerían muchos seres vivos.

Sibö y sus acompañantes se hicieron presentes en el Santuario Sagrado. Pronto salió la abuela de la familia Namaitamí, y lo saludó con una plácida bienvenida:

-Señor Sibö, ¿cómo está? ¿En qué le puedo servir señor?

Sibö contestó:

-Vengo para invitar a su amable doncella a que colabore conmigo para recoger las semillas maduras de cacao, ya que si no las recolecta a tiempo pueden perderse. Además, quiero que después del trabajo, participe en una gran fiesta que tengo preparada en mi casa, para compartir con mis amigos y amigas.

La señora Namaitamí, madre de la doncella, expresó cautelosamente:

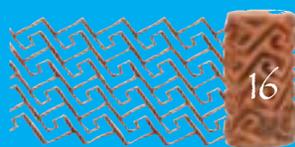
- ¿Por qué Sibö viene hasta ahora a invitarla? ¿Quién le enseñó la dirección de nuestra casa? El señor Sibö nunca ha venido por estos lugares, su presencia me hace dudar.

Sibö les dijo:

-No se preocupen. Siempre hay un momento especial y una oportunidad para encontrarnos y compartir amistosamente. La señora Namaitamí fue a trabajar en la recolección de las cosechas de cacao en la finca de Sibö, pero no había nada sembrado, Sibö la había engañado. A su regreso, se retrasó por apreciar los detalles y la escultura mágica de la casa de Sibö.

Sibö llamó al señor Dukur Bulú y le dijo:

-Es el momento de que usted nos muestre el camino directo para llegar al cuarto de la doncella Namabasiá Sulara.





## Sección I

Para entender la situación de la niñez y adolescencia indígena de Costa Rica

El señor Dukur Bulú se rehusó expresando que era sumamente peligroso ir al cuarto de la doncella Namabasiá. Sibö insistió varias veces, hasta que Dukur Bulú al fin decidió ir. Voló rápidamente al palacio de los Namaitamí, entró al cuarto donde estaba durmiendo la doncella Namabasiá y sin esperar mucho, empezó a chuparle la sangre.

Sibö ya tenía listo al señor TláYekela, rey del rayo y especialista en el tiro al blanco. Este preparó una enorme bala de piedra, tomó su larga cerbatana y disparó con fuerza. Al instante, destrozó la casa de los Namaitamí y el sonido de la cerbatana se escuchó como un enorme retumbo que estremeció la casa de Sibö.

La madre de Namabasiá Sulara corrió de prisa a su casa, pero Sibö había colocado varios animales con el fin de detenerla. Entre ellos estaba una venadita que se detuvo frente a la entrada de la mansión de los Namaitamí y se puso a llorar exactamente como la niña Namabasiá Sulara. La señora Namaitamí se quedó observándola y enfada le gritó:

-¡Me estás distraendo!

La tomó del cuello y por las patas de un solo tirón y la dejó medio muerta. Desde entonces, las venaditas tienen las patas y el cuello largos.

La señora Namaitamí continuó corriendo de un lado a otro por entre los escombros de su casa. En la desesperación encontró a su madre medio muerta... había perdido el habla a causa de los sonidos de la destrucción del palacio.

Se sentó a llorar desconsoladamente. De sus ojos brotaban chorritos de lágrimas, y de las gotas saltaron varios animales: el águila, unas maravillosas mariposas estampadas con múltiples colores, búhos con hermosos cachitos y ojos grandotes y azulados como el color del cielo del mediodía, y unos gavilanes con ojos vivaces que salían volando velozmente y miraban por todos lados. La mayoría eran especies depredadoras.

Cuando dejó de llorar, decidió salir al patio de su casa destruida. Encontró una enorme fiesta en la que todos danzaban el Bulúsiká o el Sorbón. Uno de los seres llevaba una criatura idéntica a su doncella Namabasiá. Corrió a abrazarla y quedó atrapada en una enorme muñeca de balsa... era el simulacro que Sibö y sus ayudantes habían preparado para distraerla una vez más.

El señor Sulá, padre de la doncella Namabasiá, se encargó de llevar a su hija al lugar de Sibö, porque los asistentes de Sibö, debido al peso de la doncella no habían podido cargarla.

Una vez en la casa de Sibö, la linda doncella Namabasiá fue transformada mediante una ceremonia especial en una sustancia que sería distribuida por toda la faz de la roca madre: la Jariría, tierra fértil donde estamos, apta para el sostén y crecimiento de todos los seres vivos, con la que jugamos cuando somos niños, y donde los agricultores siembran nuestros alimentos... la que cubre las montañas que alimentan a miles de especies de seres vivos.

De esta forma, Sibö terminó la construcción de la tierra y la dedicó a sus semillas, los hombres de maíz, para que la cuidemos entre todos y la utilicemos con respeto y sabiduría.

Recopilado por Severiano Fernández Torres.  
Tomado de: Marine Hedström-Rojas y Ovidio Martínez Sanabria. Estudiemos Cabécar 2. Fundación Nairi, 2005.



## DEMOGRAFÍA: niños, niñas y adolescentes indígenas



BCCR/Mike y Corinna Blum

Costa Rica es un país centroamericano reconocido como multiétnico y pluricultural, en donde habitan aproximadamente cuatro millones de personas. Según el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) realizado en el año 2000, el 1,6% de su población es considerada "indígena", en la cual se aplica la definición establecida en la Ley Indígena (N.º 6172 del 29 de noviembre de 1977) que los reconoce como "las personas que constituyen grupos étnicos descendientes directos de las civilizaciones precolombinas y que conservan su propia identidad".

En la actualidad, se registra una población indígena de 63.876 personas, las cuales forman parte de 8 diferentes pueblos de los grupos étnicos Bribri, Cabécar, Ngäbe, Maleku, Brunca, Teribe, Huetar y Chorotega. La zona del Atlántico Sur del país, en donde se ubican las etnias Cabécar y Bribri, con-

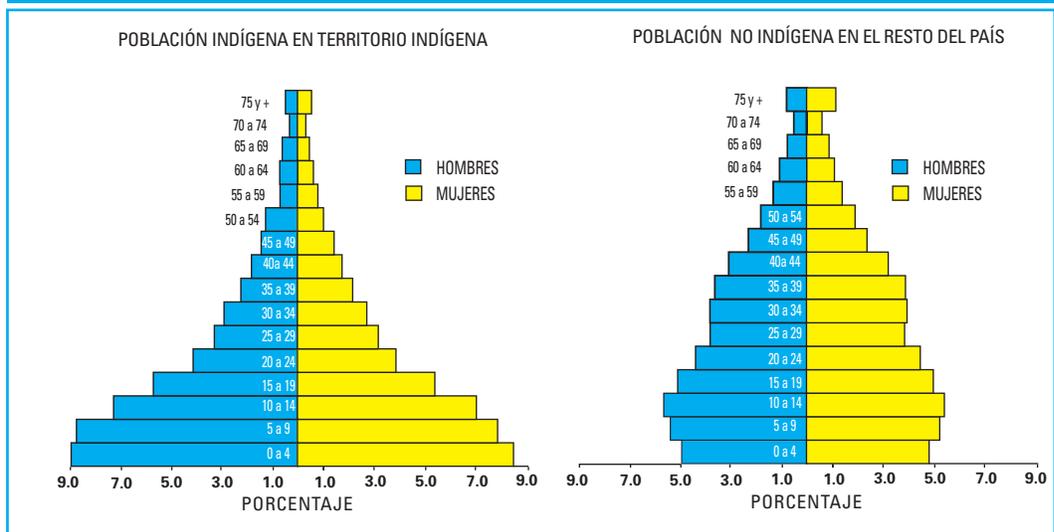
centra alrededor del 70% de toda la población indígena.

Se debe reconocer, desde el inicio, que una limitante para el desarrollo social de estas comunidades se presenta en la calidad de la información, pues existe un subregistro importante, principalmente, por no estar la variable étnica incluida en muchas de las fuentes. Gran parte de la información se encuentra mezclada con datos sobre la población campesina, lo que dificulta la identificación de la especificidad indígena.

Al realizar el análisis por medio de los distritos con mayor población indígena, según el censo 2000 (INEC), es evidente que los pueblos indígenas están ubicados en los distritos más marginales del país, con índices de desarrollo humano muy bajos. Un ejemplo es Talamanca, con 60% de la población indígena del país, y que es el

Gráfico 1

## Comparación entre pirámide de población indígena y el resto del país



Tomado de: Desarrollo y salud de los pueblos indígenas en Costa Rica. OPS. Costa Rica. 2003

cantón más pobre, al registrar la posición 81 tanto en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) como en el Índice de Rezago Social (IRS) en el año 2000, mientras que en el cantón Central de San José ocupa el lugar 9 en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) y el 16 en el Índice de Rezago Social (IRS).

La población indígena, reconocida en el Estado de la Nación del año 2001 como "siempre muy pobres independientemente del lugar donde se encuentren"<sup>2</sup>, está conformada, predominantemente, por niños, niñas y adolescentes, siendo el 47,6% personas menores de 17 años (36% personas menores de 12 años y 11,6% adolescentes entre los 12 y 17 años).

2 VIII Informe del Estado de la Nación 2001.  
3 Organización Panamericana de la Salud (OPS). Desarrollo y salud de los pueblos indígenas en Costa Rica. San José, Costa Rica. 2003

Alta morbi-mortalidad general y altas tasas de fecundidad establecen una pirámide de población triangular con base muy amplia y disminución importante conforme avanza la edad. El resto de la población nacional, la cual presenta mejores condiciones generales, acceso a servicios básicos y disminución en la fecundidad, adelgaza la figura de la pirámide y disminuye, de forma importante, la población infantil. Al realizarse una comparación entre ambos grupos, se puede afirmar que "hay 1,5 más jóvenes indígenas menores de 15 años que el resto de la población costarricense"<sup>3</sup>.

Este predominio de población joven responde a que la fecundidad dentro de los territorios indígenas se encuentra aumentada, con un promedio de 4 hijos comparado con 3 hijos de quienes habitan fuera. También, el promedio nacional,

que para el año 2004 era de 2 hijos por pareja, fue superado y hasta duplicado en gran parte de la población indígena. Como ejemplo, en Bajo Chirripó se encuentra que el promedio aumenta hasta en 5,4 hijos. Las poblaciones indígenas que habitan fuera de los Territorios presentan un promedio de fecundidad similar al de la población campesina.

En términos de género, de los 15.043 niños, niñas y adolescentes indígenas que habitan dentro de los Territorios, el 51,5% son de sexo masculino.

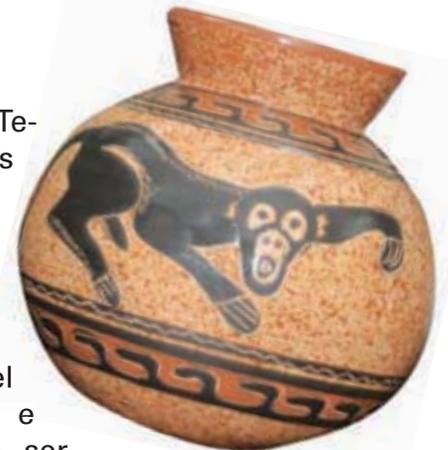
Demográficamente, considerando una población prioritariamente juvenil, se hace evidente la importancia del reconocimiento de la especificidad indígena para el diseño, la formulación y la realización de proyectos, estableciendo prioridades en el binomio madre-hijo y grupo adolescente.

También, la ubicación de los niños, las niñas y adolescentes indígenas es un determinante del grado de vulnerabilidad social y necesario conocimiento para un adecuado acercamiento. Se indican tres diferentes condiciones:

1. Población ubicada dentro de los territorios indígenas, que corresponde al 42,3% del total, y que habita en alguno de los 24 Territorios protegidos por la Ley Indígena. En este grupo se destacan las etnias Cabécar y Bribri quienes, unidos, corresponden a un 72% de quienes se mantie-

nen dentro de los Territorios. En algunos casos, su vulnerabilidad se relaciona con el difícil acceso geográfico y las condiciones climáticas que impiden el traslado oportuno e implementación de servicios básicos como salud y educación. Es la población con mayores condiciones para el mantenimiento de la identidad cultural pero, a la vez, son quienes cuentan con menores posibilidades para el desarrollo social.

2. Fuera de los Territorios, habita un 57,6% de la población. Este grupo, que en su mayoría se mantiene en zonas periféricas a estos lugares, busca mayores posibilidades para el ingreso económico, así como mayor acceso a los servicios básicos. Incluye una población infantil y adolescente con mayor influencia externa que, al mantener una estructura familiar muy fuerte, se forma entre dos mundos culturales diferentes, los cuales no son necesariamente incompatibles. Su mayor amenaza es el poco reconocimiento de su identidad indígena, lo cual genera que rápidamente puede ser consumida por el peso de "una civilización más moderna".



UNICEF/Michael Martin/ 2006

Recuadro 1

*La cultura de los no indígenas: "hablan español, les gusta vivir en las ciudades, no les gusta vivir en la montaña y en ciudades viven muy cercano; y tienen casa bonita, como para que todos lo vean como muy lindo, y tienen cultura diferente que los indígenas, la escuela les queda muy cerca, pulpería, colegio, universidad. Y también cuando tienen que salir a un lugar les queda muy cerca la parada de bus".*

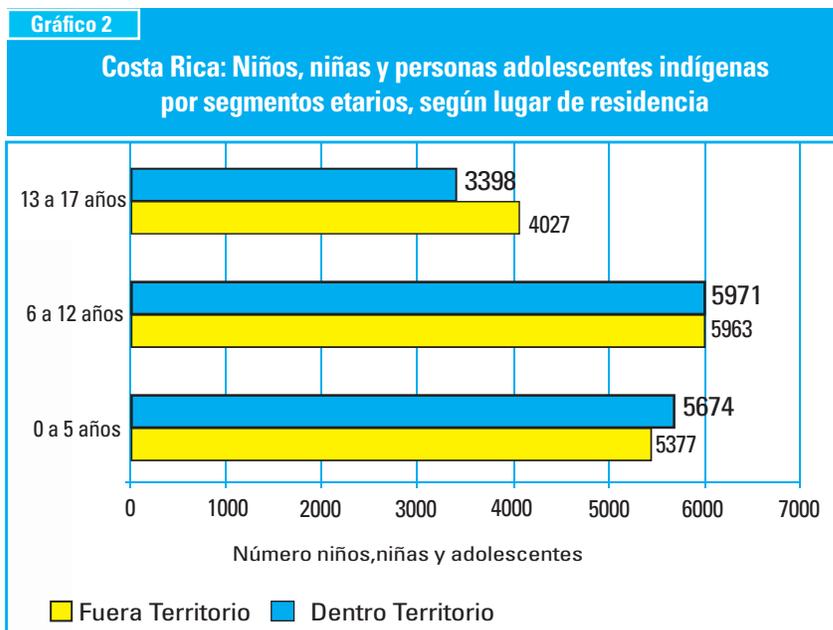
Comentario de un participante adolescente.  
Percepción frente a la cultura no indígena.  
Taller para adolescentes indígenas, Grano de Oro, Chirripó. PANI, 2000.

Una cantidad importante de este grupo es engrosado por los y las adolescentes quienes, por motivos laborales o de estudio, se trasladan a zonas externas, (en el grupo etario de los 13 a los 17 años es donde se observa un 18,5% más de población habitando fuera de los Territorios). El y la adolescente, por lo general, con el tiempo, asume condiciones, actitudes y elementos culturales, con lo que conforma una identidad y una personalidad similares a la de la persona adolescente no indígena.

- Finalmente, está la población migrante indígena, que no se encuentra bien definida ni estudiada, pero que, por razones laborales, se traslada de forma estacionaria a zonas externas a los Territorios.

Esta movilidad que se realiza generalmente con todo el grupo familiar, aumenta aún más la vulnerabilidad y la exclusión en las poblaciones infantil y adolescentes quienes, con una fuerte influencia cultural externa, son incorporadas por medio del trabajo infantil y juvenil. Por lo general, presentan mayor peligro frente al alcoholismo, uso de drogas y sexualidad riesgosa. Su patrón de movilidad les impide el acceso a la educación y a los servicios de salud, siendo, también, sus viviendas temporales, con malas condiciones sanitarias, determinantes importantes en el proceso de salud y enfermedad.

Dentro de los Territorios, la población de niños, niñas y adolescentes indígenas se



Fuente: Elaborado a partir de datos del Censo del año 2000.





Cuadro 1		Fuera de territorio indígena	Dentro de territorios indígenas	Total	%
Rango de edad					
0 a 5 años		5377	5674	11051	36,3
6 a 12 años		5963	5971	11934	39,2
12 a 17 años		4027	3398	7425	24,4
Total		15367	15043	30410	100,0
%		50,5	49,5	100,0	

Fuente: Elaborado a partir de datos del Censo del año 2000.

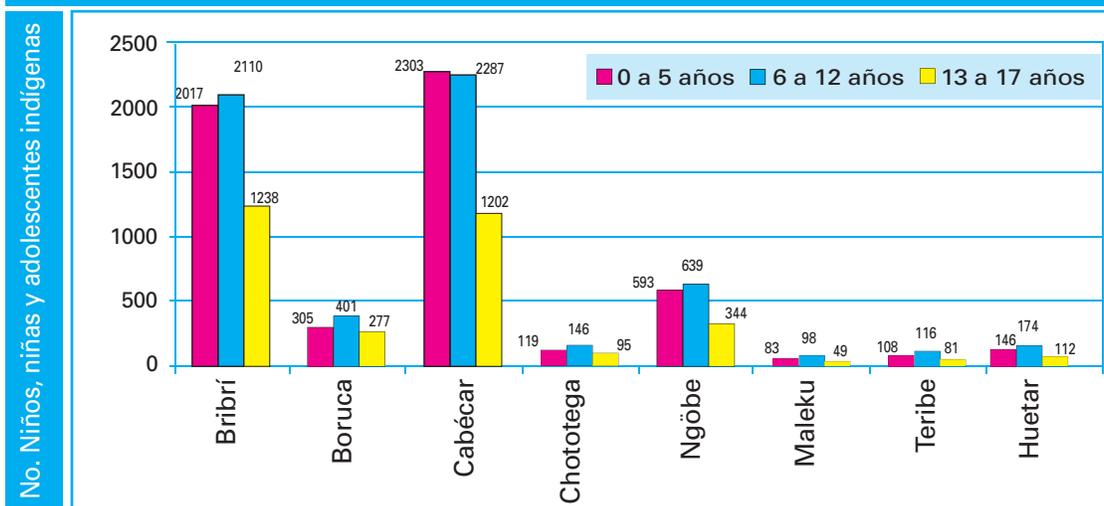
Tomado de: Castañeda, Abraham. Salud de la niñez indígena de Costa Rica. UNICEF. 2005.

encuentra compuesta, predominantemente, por el segmento entre los 6 y 12 años, seguido por el de los de 0 a 5 años. Los territorios de Talamanca, Bribri, Alto Chirripó, Boruca, Taynín y Cabagra concentran el 55,6% de toda la población infantil y adolescente. Lamentablemente, los dos nombrados inicialmente, que son los más numerosos,

son también los que menores condiciones básicas presentan y los que, por condiciones geográficas, tienen mayores limitantes de acceso. En términos numéricos, se trata de 11.157 niños, niñas y adolescentes pertenecientes a estos grupos étnicos quienes se encuentran, actualmente, en condiciones de mayor vulnerabilidad

Gráfico 3

**Población menor de edad indígena en territorios indígenas, según segmento etario y grupo étnico. Año 2000.**



Fuente: Elaboración propia.

frente a la enfermedad, la inequidad y la pobreza.

Otro grupo etario que debe ser valorado independientemente, considerando su sensibilidad frente a las condiciones del medio, es la población menor de 1 año, la cual está constituida por 1.755 personas, quienes corresponden al 11% de la población menor de edad que habita dentro de los Territorios. En muchos de los casos, y principalmente con las etnias Cabécar y Bribri, se trata de niños y niñas, quienes durante su gestación, no cuentan con atención médica prenatal, nacen de forma extrahospitalaria, con muy limitada asistencia durante el parto y

permanecen en un aposento improvisado durante tres días hasta ser “incorporados” por medio de un rito que realiza el médico tradicional.

Considerando la alta vulnerabilidad de este grupo etario y sumando mayores condiciones de riesgo por el sistema cultural frente al nacimiento, se fundamenta la sospecha de que existe un subregistro importante de la mortalidad infantil por complicaciones durante el parto.

En general, como consecuencia del difícil acceso geográfico, estos niños y estas niñas tienen un limitado ingreso a los servicios de salud, con pocas posibilidades de recibir controles de crecimiento y desarrollo, promoción de condiciones de vida saludables y respuesta rápida frente a enfermedad o trauma.



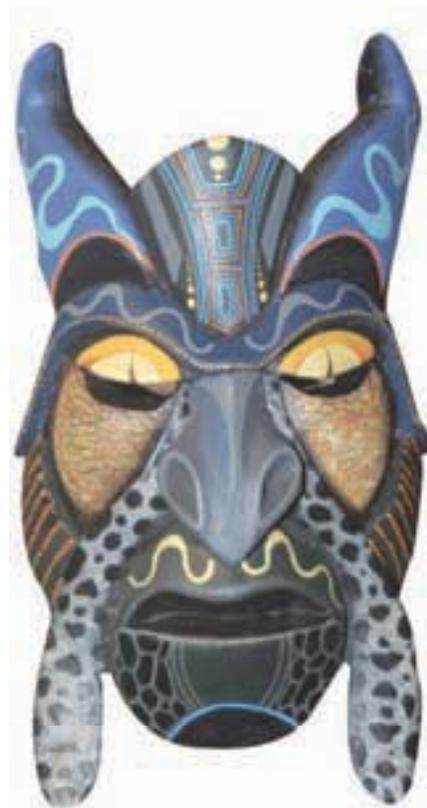


## Contexto socio-cultural

Dentro de los 24 Territorios, y considerando los ocho diferentes grupos étnicos, se observan diversos grados de conservación de tradiciones y elementos culturales. Quizás el más evidente es el idioma, siendo el 58% de la población que mantiene su utilización. Los Ngäbe, Cabécar, Bribri y Maleku conservan la lengua en su totalidad, la cual predomina en zonas menos accesibles, en donde la relación social se basa, fundamentalmente, al grupo familiar. Los demás pueblos tienen una proporción mínima de hablantes o bien únicamente se conocen toponimias. Es evidente la relación de menor conservación de la cultura a mayor cercanía e incorporación al campesinado nacional.

## Condiciones del medio ambiente

Los niños, las niñas y la población adolescente indígena forman parte de un tejido social en el que mantienen un espacio, ejercen sus roles, se relacionan con otras personas y se forman con la influencia de las circunstancias que les rodea. Para el indígena que habita dentro de los Territorios, y respondiendo a elementos de la cultura y al aislamiento geográfico, este contexto es creado basándose, principalmente, en las relaciones familiares, en las que se lleva a cabo gran parte de lo económico, social y cultural.



UNICEF/Michael Martin/ 2006

Parte de esta situación es representada por las condiciones de la vivienda, saneamiento y acceso a los recursos básicos, siendo, también, determinantes muy importantes de la condición de salud de la niñez y adolescencia indígenas.

## Vivienda como espacio saludable

La vivienda y sus alrededores es el espacio que ocupan los niños y las niñas indígenas durante la mayor parte del día. Condiciones como la presencia intradomiciliar de animales domésticos, estructuras que no brindan una adecuada protección frente al clima y el hacinamiento, entre otros, son elementos que se observan en la gran mayoría de casas dentro de los Territorios. El piso de tierra, registrado en 37% de las viviendas, el techo de palma, en 23%, y las paredes



PPD/ 2003

de caña brava, son características para viviendas de uso temporal que, en estas comunidades, se utilizan de forma permanente, lo cual afecta principalmente la salud de la población infantil.

En los territorios indígenas, el promedio de aposentos es de 2 por vivienda, en donde, por lo general, uno sirve como cocina y, en el más grande, que utiliza el sistema de tres troncos como fogón sobre el suelo, es donde se ubican los camastros, las hamacas y se realiza la mayor parte de las actividades familiares. Estos espacios tan limitados, favorecen condiciones de hacinamiento, clasificado por el INEC como más de 3 personas por dormitorio. Las familias numerosas y extendidas, el brindar alojamiento a otras familias como consecuencia de las costumbres de migración interna y la herencia matrilineal, son algunos de los elementos que generan condiciones de hacinamiento, las que, en

promedio, llegan a un 46%, pero puede ser hasta de 84% y 72% en comunidades como Telire y Alto Chirripó, respectivamente. Fuera de los Territorios, el promedio se mantiene en 22%.

Frente a estas condiciones de hacinamiento, los más vulnerables siguen siendo los niños, las niñas y la población adolescente indígena que, por lo general, comparten cama o bien duermen sobre telas en el suelo del aposento, lo cual genera el riesgo a enfermedades infectocontagiosas, mordeduras de rata o serpiente. También las limitadas posibilidades de espacios con mayor privacidad generan un impacto muy importante para los y las adolescentes y dificultan la relación de la pareja.

### Agua: recurso vital para la salud

Uno de los roles que desde muy pequeños asumen niños, niñas y adolescentes indígenas es el acarreo de agua. El censo 2000, reporta condiciones críticas en la disponibilidad y acceso al agua dentro de los Territorios; se reporta únicamente 38% de las familias con agua intradomiciliar y 40% sin disponibilidad de ningún tipo de acueducto. Un 69% utiliza el agua proveniente de ríos y quebradas que, aunque parecieran ser de adecuada calidad, terminan por contaminar el producto con la utilización de mangueras, recipientes y medios de acarreo en malas condiciones.



En el nivel nacional, 92% de la población cuenta con acceso al agua por medio de acueductos, contrastando con el 29% de indígenas que no tiene esta posibilidad.

Cuadro 2	Problemas de abastecimiento de agua en los pueblos indígenas, año 2000
Guatuso	Existen acueductos en las comunidades, pero en verano hay escasez. Acueductos también abastecen a población no indígena, la cual, al utilizar el agua en sus lecherías, llenan grandes pilas con lo que se abusan de las condiciones que se les ofrece. El agua en toda la región es considerada de mala calidad.
Quitirrisí y Zapatón	En 1981, se construyó un acueducto para abastecer a 120 familias. Actualmente, se reporta el doble de usuarios, por lo que el agua no alcanza y se debe racionar. Se almacena el agua en estañones, situación que provoca contaminación del líquido. En Zapatón, el acueducto, construido en 1981, aún abastece a toda la comunidad. Algunos no indígenas, quienes trabajan en la ganadería, llenan pilas con agua para el ganado y ocasionan escasez del líquido.
Bajo Chirripó Chirripó Arriba Nairi-Awarí	No hay acueducto en ninguna comunidad. Las viviendas cuentan con sistemas de acarreo del agua: mangueras o tubería de PVC. Se estima que el agua en su fuente es de buena calidad, pero el sistema de acarreo y almacenaje deficiente la contamina.
Tayní Telire	Acueductos existen solo en las comunidades de Xicalarbata y Bella Vista. Se desconoce el estado del agua que consumen los pobladores de las demás comunidades y se sospecha de algunos problemas de salud producto de la contaminación del líquido por parte de animales domésticos (cerdos).
Talamanca Bribri, Talamanca Cabécar, Keköldi	Calidad del agua es deficiente. Hay 14 acueductos. De ellos, 13 no tienen agua apta para el consumo. Se requiere la construcción de 16 miniacueductos más en el valle. Keköldi no cuenta con acueducto, por lo que sus habitantes se abastecen de riachuelos por medio de mangueras. Un 50% de la población carece de agua potable, lo que provoca enfermedades.
Conte Burica, Coto Brus, Abrojos- Montezuma, Osa, Altos San Antonio	Coto Brus: no hay acueductos. Conte Burica y Osa: acueductos solo en dos comunidades. Abrojos-Montezuma y Altos de San Antonio: no hay acueductos. En todas las comunidades se presume que el agua utilizada es de mala calidad y la causante de enfermedades.
Ujarrás, Salitre, Cabagra, Curré, Boruca,	No existen estudios para la región, pero se sospecha que, en muchas comunidades, los casos de parasitosis están asociados a la mala calidad del agua. No hay seguimiento institucional con respecto al abastecimiento de agua.
Térraba	Las cañerías existentes han sido iniciativas familiares o locales.

**Fuente:** Guevara, Marcos. -RUTA/Banco Mundial. Cuadro N.º 13, Cap. IV. Perfil de los pueblos indígenas de Costa Rica. San José, Costa Rica. 2000.

## Excretas

También el manejo de excretas es riesgoso dentro de los Territorios. Se encontró, según el censo 2000, únicamente 66% de las viviendas con letrinas y, por lo general, en malas condiciones e instaladas sin cumplir con recomendaciones técnicas como la lejanía con la vivienda, los cultivos y las tomas de agua.

Las comunidades con mayores dificultades de acceso son las que presentan las peores condiciones en el manejo y en el mantenimiento de las condiciones sanitarias.

## Electricidad

Únicamente, el 30% de las viviendas dentro de los Territorios cuentan con electricidad. Por ejemplo, solo el 5% del pueblo Cabécar cuenta con este servicio, lo que contrasta con un 98% de la población no indígena a quien sí se le brinda cobertura.

## Dinámica familiar

La alta dispersión de la población, las limitaciones geográficas, la herencia matrilineal y el tipo de micro economía de subsistencia utilizada por quienes habitan dentro de los Territorios, son algunos de los elementos que, histórica y socialmente, han generado una dinámica social centrada en un núcleo familiar muy fuerte. En la

familia se fundamenta toda actividad y recursos para la resolución de problemas y quehacer cotidiano. En ella, también, debería basarse todo diseño e implementación de propuestas que pretendan generar condiciones con mayor calidad de vida.

## Organización familiar

Las familias que principalmente habitan dentro de los territorios indígenas, mantienen un sistema de organización bien definido, con roles específicos para cada miembro. Niños, niñas y adolescentes forman parte activa de este sistema y desarrollan habilidades desde edades tempranas para cumplir con estas responsabilidades.

Un ejemplo de esta organización se observa en el trabajo de las fincas, el cual es realizado de forma compartida por todos los miembros de la familia: preparación de la tierra, cultivo y recolección. Posteriormente, los hijos varones y el padre quedan a cargo del traslado y la comercialización del excedente, mientras las hijas y la madre mantienen un rol de amas de casa, con el cuidado de hijos e hijas más pequeños, la preparación de alimentos y el aseo de la vivienda. Generalmente, el padre es quien decide por los asuntos relacionados con los miembros de su familia. En algunas comunidades, la participación en la toma de decisiones de las mujeres es muy limitada.

Actualmente, con el acceso a la educación y otras actividades no tradicionales, algunos de estos

### Recuadro 2

*“Necesitamos más letrinas. Ahora usamos un tronco con un hueco. La hacemos cerca de la casa para que quede más cómodo. Es mejor cerca de la casa. Para hacerla, no usamos ninguna técnica ni nada”.*

Comentario de indígena.<sup>4</sup>

4 Carlos Van der Laet. *Determinantes de la salud basados en la perspectiva de la población indígena cabécar de Chirripó*. CENDEISSS-UCR. 2006





patrones de organización familiar se han modificado. Gran parte de los niños, las niñas y adolescentes indígenas, además de caminar largas distancias y cumplir con las tareas escolares, utilizan el poco tiempo restante en el cumplimiento de los roles familiares establecidos.

### Familia como centro de formación de cultura

La formación de la identidad cultural se encuentra directamente relacionada con el nivel de culturización en el que se encuentre la familia, así como en su interés por transferir este conocimiento. Este proceso de aprendizaje y formación de identidad se facilita cuando el niño y la niña forman parte, desde su nacimiento, de la cosmovisión indígena. Por medio de historias, ritos y mitos, conocen la tradición y ocupan su lugar dentro de la identidad. Poco a poco asumen sus roles dentro de la familia y la comunidad.

En la tradición Bribri y Cabécar, por ejemplo, se respetan diferentes etapas que, para ser superadas, deben ser representadas por medio de ritos en donde el médico tradicional desempeña un papel trascendental.

*“en el parto, el recién nacido(a) y la madre deben ser bañados con hierbas y cacao en una ceremonia antes de que los otros conozcan a la criatura” (Carlos Borge, 1997).*

Posteriormente, el niño y la niña se mantienen inmersos en la dinámica familiar para asimilar, por observación, muchos de los elementos culturales de su pueblo. Mediante juegos confeccionados por los padres<sup>5</sup>, como muñecos, botecitos y animales en madera de balsa, conocen historias y se familiarizan con los elementos propios de su cosmovisión.

El niño, la niña y el y la adolescente indígena, por medio del cumplimiento de sus roles en la dinámica familiar, van adquiriendo destrezas. Su condición física, equilibrio y habilidad para la natación se alcanzan por medio de la pesca, las largas caminatas, el buscar leña, el encender el fuego y preparar la comida, entre otras cosas. Estas tareas pasan a ser responsabilidad de muchos de ellos entre los 5 y 10 años.

Los roles que deben asumir durante la niñez y la adolescencia se encuentran muy bien definidos y varían según el género.

Las mujeres entre los 8 y 10 años, aprenden de su madre y abuela las labores domésticas y el cuidado de sus

Recuadro 3

**Juegos<sup>6</sup>**

*Tirar una piedra plana a la corriente del río y es ganador quién la encuentra.*

*Construir barcos con vainas de bejuco. Se tiran al río con diferentes tipos de carga.*

*Con un palo y un mecate, se jinetea simulando un caballo.*

BCCR/Hugo Pineda/ 2005



5 Alfredo González. “Juegos y juguetes entre los niños bribri.” Revista Herencia. Vol. 2, N. 2. Universidad de Costa Rica. 1990. Pp 11-19.

6 Idem, Pp 11-17.



hermanos(as) menores. Asisten en la siembra y cosecha familiar, sin involucrarse en el traslado y comercio del producto. A los 15 años, "lo normal es juntarse y hacer una familia".

Los hombres aprenden del padre y hermanos por medio del ejemplo y acompañamiento. Sus enseñanzas se basan, principalmente, en destrezas para la pesca, la cacería y la agricultura. Por lo general, acompañan a la persona adulta en el traslado y comercio del producto. También son considerados depositarios de los conocimientos tradicionales y elementos de la cultura. El padre le trasmite al hijo historias, tradiciones y técnicas como el reconocimiento de

plantas medicinales. Por lo general, inician su familia entre los 15 y los 17 años.

### Formación de nuevas familias

El matrimonio, por medio de acto religioso o firma de documentos, no es frecuente en estas comunidades. Por lo general, la condición civil más encontrada es la unión civil. Aunque en la actualidad, la apertura de escuelas y colegios en muchos de los Territorios han cambiado este patrón, en las zonas menos accesibles, el noviazgo, visto como periodo de preparación para las futuras parejas de esposos, no es utilizado, dado lo disperso de la población. La mayoría de las veces, el varón interesado realiza varias visitas previas para hacer amistad con los miembros de la familia y, finalmente, solicita quedarse. Al mantener aún la herencia matrilineal, el padre de la mujer entrega parte de sus tierras a la nueva pareja, por lo que, generalmente, se mantienen viviendo cerca o en la misma vivienda de la familia materna.

### De niño a adulto. ¿Adolescencia indígena?

La socialización del niño, la niña y la población adolescente indígena se encuentra muy ligada a las prácticas productivas familiares y comunales. Tiene una alta dependencia en la ubicación y en la condición de las familias.

Para aquellos con acceso a la educación, o bien asalariados que habitan fuera de los Territorios, la



PPD/2002

socialización es muy similar a la del campesino rural. Para ellos, el mantenimiento de una identidad cultural es difícil, dada la influencia tan fuerte de la cultura no indígena. De igual forma que el no indígena, se documenta el inicio de vida sexual entre los 15 y los 16 años.

Quienes habitan dentro de los Territorios, dado lo disperso de la población y las dificultades geográficas, tienen posibilidades de interacción muy limitadas. Sin embargo, como ventaja desde la perspectiva étnica, presentan mayores procesos de legitimación social y cultural. Por lo general, y respondiendo a las pocas condiciones para la socialización, inician su vida sexual y asumen roles de la persona adulta entre los 12 y los 13 años.

En los pueblos más tradicionales, se tiende a invisibilizar el periodo de adolescencia. A pesar de que no hay estudios específicos acerca de esta etapa de la vida en la población indígena, pareciera que es bastante común el sentimiento de que, para dicha población, la adolescencia, vista como periodo de maduración y formación de identidad, es muy

restringida. El análisis de este tema debe realizarse considerando su cosmovisión, identidad cultural y problemática socioeconómica.

Niños, niñas y adolescentes indígenas, estén donde estén, se encuentran en una lucha por su identidad cultural que determina, en gran parte, su formación como personas adultas. Buscar una identidad personal, tarea de los y las adolescentes, inmersos(as) en una sociedad que no le reconoce como indígena, dificulta aún más el crecimiento.

## Riesgos para el niño, la niña y población adolescente indígena

### Drogas y alcoholismo

La amenaza de la droga ilícita en los territorios indígenas se ha observado, principalmente, en zonas de la Alta Talamanca, donde personas externas a la comunidad obligan y engañan a las familias ofreciéndoles alimentos, ropa o dinero por su apoyo en la siembra, la cosecha y el traslado de marihuana. Aunque no hay estudios específicos referentes a esta problemática, se ha registrado consumo y tráfico en comunidades del Valle de la Estrella, Alto Cuén, Bajo Bley y Piedra Meza.



PPD/2000

#### Recuadro 4

#### *Algunos elementos de la cosmovisión indígena:*

- *Estamos interconectados a la naturaleza.*
- *El estado natural de la tierra es sagrado.*
- *La menstruación es impura. Se debe hacer dieta y no comer con utensilios que otros utilicen.*
- *Después del parto, madre e hijo o hija son apartados hasta que se lleve a cabo la purificación por parte del médico tradicional.*

## Recuadro 5

*“Sabemos que las mujeres Ngäbe tenemos un lugar inferior en nuestros pueblos porque, desde pequeñas, la gente en la comunidad nos dice qué debemos hacer y cómo debemos ser, sin que nosotras opinemos ni decidamos... Las mujeres Ngäbe sufrimos violencia emocional cuando nuestros compañeros y familiares nos imponen con quién debemos juntarnos y la edad a que debemos irnos con un esposo, sin estar preparadas.*

Loría Bolaños, Rocío. *Complementariedad entre géneros u ocultamiento de la violencia: relatos de mujeres Ngäbe de Conte Burica*. Universidad de Costa Rica. 2000.

Sin embargo, la amenaza más significativa para la población adolescente indígena se presenta frente al alcoholismo. En la gran mayoría de los grupos étnicos, el uso de la “chicha” (licor de maíz, banano, pejibaye, entre otros) es casi cotidiano y, en especial, durante los festejos comunitarios. En algunos casos, el uso en exceso de este licor genera violencia y disfunción familiar, pero se reconoce<sup>7</sup> que la principal amenaza se encuentra en el consumo de licores tipo “guaro” que son comprados en las afueras del Territorio. También se comenta, como una amenaza, la fabricación de licor por medio de la “tapa de dulce”, lo que genera un licor de acción muy fuerte y rápida.

Las condiciones de aislamiento geográfico, el uso cotidiano de la “chicha”, los elementos machistas de la cultura, la observación de la conducta de las personas adultas y el desconocimiento de las consecuencias, son condiciones que aumentan la vulnerabilidad de niños, niñas y adolescentes frente al uso de drogas y alcohol.

### Violencia intrafamiliar

También la violencia, como problema social, es comúnmente desestimada e invisibilizada. En poblaciones indígenas, hay muy pocas

referencias acerca del estado de la violencia intrafamiliar. Sin embargo, es evidente que también genera graves secuelas, siendo los niños, las niñas y la población adolescente víctimas y testigos de este mal.

En un estudio realizado con la población Ngäbe<sup>8</sup>, se reconocen elementos culturales de la sexualidad como actos de violencia, que generan graves repercusiones psicológicas en las mujeres indígenas.

### Sexualidad en riesgo

Al igual que el resto de la población adolescente, el indígena también es vulnerable frente a condiciones de riesgo para la sexualidad. Actualmente, el que habita fuera del territorio presenta los mismos riesgos que la población campesina, con posibilidades para adquirir enfermedades de transmisión sexual, relaciones inestables psicológicamente y embarazos tempranos. En algunos casos, al migrar solos y de forma temporal a zonas donde tienen acceso a la educación secundaria, aumentan aún más las condiciones de vulnerabilidad.

Por otro lado, la población adolescente que habita dentro de los Territorios, mantiene, en la mayor parte de los casos, elementos culturales en donde el inicio de relaciones sexuales a edades tempranas (12-14 años) y la formación de familias muy jóvenes es considerado como normal. El noviazgo, reconocido como periodo de conocimiento y maduración de la pareja, es, por lo general,

7 Carlos Van der Laet. *Determinantes de la salud basados en la perspectiva de la población indígena cabécar de Chirripó*. CENDEISS – UCR. 2006.

8 Loría Bolaños, Rocío. *Complementariedad entre géneros u ocultamiento de la violencia: relatos de mujeres Ngäbe de Conte Burica*. Universidad de Costa Rica. 2000



muy corto o hasta inexistente en los Territorios. Las personas adolescentes asumen roles sociales, sexuales y familiares sin el debido espacio y tiempo para formarse, lo cual genera dificultades para el establecimiento de una relación de pareja adecuada y una sexualidad sana. También, desde la perspectiva médica, el embarazo en adolescentes es considerado de alto riesgo.

Frente a esta realidad tan arraigada por elementos culturales y sociales, se genera una polémica intercultural debido a que las relaciones sexuales en menores de 15 años, aun con su consentimiento, han sido tipificadas como delito en el Código Penal (artículo 159).

La presencia de escuelas y colegios modifican la dinámica social frente a la sexualidad y deben valorarse las repercusiones culturales frente a estos cambios, así como las estrategias interculturales para el manejo preventivo de la población adolescente in-



UNICEF/Michael Martin/ 2006

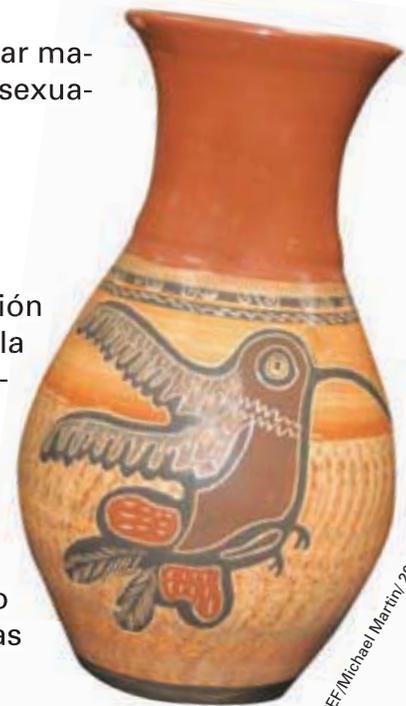
dígena y con el fin de generar mayores condiciones para una sexualidad sana.

### Riesgo del indígena emigrante

Otro riesgo para la población indígena se presenta con la migración, que ha sido estudiada de forma muy limitada pero que al realizarse generalmente con todo el núcleo familiar, trae importantes repercusiones para la salud y para el desarrollo del niño, la niña y los y las adolescentes.

Se encuentran diferentes tipos de corrientes migratorias:

- Un tipo de migración transitoria se presenta de forma frecuente entre las familias que habitan dentro de los Territorios, en especial las más jóvenes. Ellas se trasladan, durante determinados periodos del año, a zonas periféricas de los Territorios, para laborar en la corta de caña o cogida de café. Trabajan en condiciones poco favorables, son víctimas de marginación y cuentan con dificultades para acceder a los servicios de salud.
- Otro tipo de migración transitoria estacional es la registrada por la población Ngäbe, la cual se traslada desde la Comarca, en Panamá, para trabajar en la cogida de café y corta de caña en las zonas



UNICEF/Michael Martin/ 2006

de Sixaola, San Vito y Los Santos. Según los datos del Ministerio de Trabajo, en la cosecha 2002-2003 ingresaron 4.600 indígenas. Esta población, que habita en climas cálidos, se traslada a zonas altas las que, junto a condiciones sanitarias muy deficientes y mala nutrición, generan condiciones de alta vulnerabilidad para la morbilidad respiratoria e infecciosa. El Ministerio de Salud indica que, durante el año 2003, las seis primeras causas de consulta, en ese grupo, fueron: infección respiratoria aguda (57,2%), diarreas (13,6%), faringoamigdalitis aguda (10,3%), lumbalgia, asma, escabiasis, conjuntivitis, enfermedad estreptocócica, tuberculosis y malaria<sup>9</sup>.

- Finalmente, se registra migración indígena permanente en los años 1980 de poblaciones Miskito provenientes de Nicaragua. En la actualidad, este grupo mantiene el idioma miskito e, incluso, las generaciones nacidas en Costa Rica luchan por mantener su identidad cultural. Presentan condiciones de vulnerabilidad en salud similares al resto de la población migrante del país.

Esta población, que no se encuentra dentro de un territorio específico, por aspectos administrativos y políticas rígidas no ajustadas, encuentra condiciones aún más limitadas para el acceso a sus derechos. Un ejemplo, es la Caja Costarricense de Seguro Social que dificulta los trámites de aseguramiento de estas personas, al considerarlos como foráneos o extranjeros.



9 Ministerio de Salud – Área Rectora de Los Santos. *Informe para disminuir la morbilidad y la mortalidad en la población inmigrante en la zona de Los Santos durante la época de recolección de café*. San Marcos Tarrazú. 2004.



## Contexto económico

La actividad económica del indígena dentro de los Territorios se basa, fundamentalmente, en la agricultura, y es una actividad centrada en el ámbito familiar. Los niños, las niñas y adolescentes mantienen roles muy específicos desde cortas edades y, con ello, forman parte activa como unidad de producción.

### Agroproducción de subsistencia

En los Territorios más tradicionales, con mayores dificultades de traslado, las familias utilizan un sistema de agricultura de subsistencia; en su actividad buscan la producción básica para alcanzar la necesidad del grupo, guardando semilla y vendiendo únicamente los excedentes. No se observa una intención clara de comercio, por lo

que las propuestas de mejoría, en términos de agroproducción, son muy limitadas. Otra característica de su sistema de agricultura es la siembra de forma itinerante, rotando los suelos con periodos de descanso.

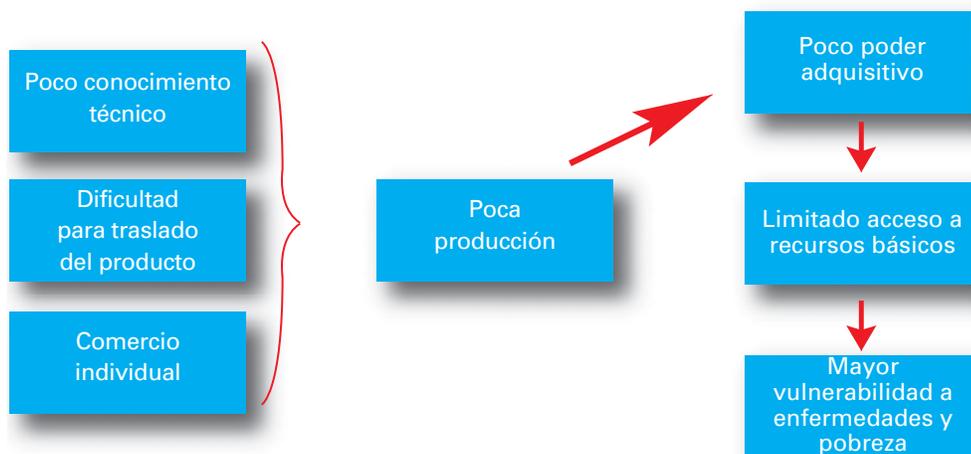
Los productos más frecuentes son frijoles, plátanos, maíz, ayote, cacao, pejibaye, yuca, tubérculos, entre otros. También es frecuente observar la cría de gallinas y de cerdos.

Las comunidades con mejores vías de acceso han cambiado progresivamente su producción de autoconsumo por monocultivos. También, algunas etnias buscan un mejor ingreso económico por medio de la venta de artesanías, cestería, hamacas, cerámica, textiles, arcos, flechas y collares. (Ngäbe, Huetar, Maleku).



Diagrama 1

### Lo económico como un determinante de salud



**Fuente:** Determinantes de la salud, basados en la perspectiva de la población indígena cabécar de Chirripó. Van der Laat. 2005.

La actividad económica de base familiar es un determinante para la deserción escolar y aunque debe evaluarse el impacto real y sus fundamentos culturales, es un tipo de trabajo infantil, con toda la vulnerabilidad que esto acarrea.

### Tenencia de tierras

Otro elemento de variable económica y con grandes repercusiones para la familia indígena es la limitada tenencia de tierras, valor de alto peso desde la cosmovisión cultural. El 44% de las tierras indígenas establecidas por ley, se encuentran en manos de no indígenas<sup>10</sup>. En algunos grupos, como los Teribe y los Huetar, el despojo ha llegado al grado de un 88% y 85% de sus tierras, respectivamente. Esta condición de carencia de tierra familiar tiene una alta repercusión en las poblaciones infantil y adolescente, lo que dificulta su subsistencia, posibilidad de estudios y trabajo.

Es parte de los determinantes de migración, lo cual genera malas condiciones en las familias jóvenes al desempeñarse como jornaleros, en fincas de no indígenas, o como empleadas domésticas.

En la actualidad, la población indígena posee únicamente 3,9% del territorio nacional. Sin tierra, es aún más difícil la conservación de una identidad.

### Niños, niñas y población adolescente indígena trabajadora

El trabajo infantil, también arraigado por elementos culturales y sociales, genera polémica con la normativa jurídica nacional, pues en el Código de la Niñez y Adolescencia se establece prohibición para que laboren personas menores de 15 años y, entre los 15 y 17, solo bajo protección especial. Para las familias indígenas, el trabajo de personas menores de edad es percibido como cumplimiento de los roles establecidos y como aporte importante para la economía familiar.

Frente a esta disyuntiva, es fundamental el diálogo de culturas que permita estudiar la perspectiva indígena, con el fin de buscar espacios y condiciones apropiados para la niñez y la adolescencia.

Según estudios realizados<sup>11</sup>, se documentó en los pueblos Bribri, Boruca y Ngäbe una tasa de analfabetismo general de hasta 41%, y se encontró un 17% de los niños, las niñas y los y las adolescentes indígenas no incorporados(as) a ningún sistema de estudio. También se hizo evidente la alta repitencia, con un 51% de la población

UNICEF/Michael Martín/ 2006



Cuadro 3

### Tipología de labores más frecuentes que realizan niños, niñas y personas adolescentes indígenas en el hogar y en el campo

Trabajo en la casa	%	Trabajo en el campo con familia	%
• Acarrear leña	78	• Cosechar	85
• Aseo / limpieza	76	• Sembrar	72
• Desgranar / pelar	76	• Chapear	69
• Cuidar animales domésticos	75	• Recoger en montaña	38
• Lavar ropa	60	• Ganadería	25
• Cuido de otros(as) niños(as)	53	• Artesanías	10
• Hacer mandados	61	• Fumigar	6
• Cocinar	47		
• Acarrear agua	43		

que ha repetido al menos un año, y una importante deserción escolar de un 35%, aduciendo salir de la escuela para poder laborar.

En el Módulo de Trabajo Infantil, de la Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples del año 2002, se identifican 1.658 niños, niñas y adolescentes indígenas con edades entre 5 y 17 años involucrados(as) en labores, entre las que predominan la agrícola (cosechar, sembrar y chapear), las domésticas (acarrear leña, hacer limpieza y desgranar o pelar) y la atención de hermanos o familiares menores.

Gran parte de estas tareas se realizan con horarios excesivos, que aumentan las condiciones de riesgo para accidentes y morbilidad. Los Ngäbe reportan hasta un 80% de esta población trabajando sobre el límite de riesgo.



También describen que un 24% de los niños, las niñas y los adolescentes indígenas quienes trabajan, no reciben atención médica en caso de enfermedad. Estas condiciones responden a la alta necesidad y dependencia al trabajo colectivo para la supervivencia familiar.





## Sección II

# Situación del derecho a la salud de la niñez y la adolescencia indígena

## Canción para la molida del Maíz

Yo voy a moler maíz, maíz, maíz.  
Usted va a moler maíz, maíz, maíz.  
Vamos a moler maíz, maíz, maíz.

Yo muelo maíz,  
de aquí, allá,  
de allá, acá.

Usted muele maíz,  
de aquí, allá,  
de allá, acá.

Nosotros molemos maíz  
de aquí, allá,  
de allá, acá  
Yo muelo maíz,  
feliz, feliz.

Usted muele maíz,  
feliz, feliz.

Nosotros molemos maíz,  
felices, felices.

Kané=feliz, contento, alegre, con cariño, motivado,  
con entusiasmo.

Recopilado por Severiano Fernández Torres.  
Cantada por Emérita Figueroa Villanueva

Tomado de: Marine Hedström-Rojas y Ovidio Martínez  
Sanabria. Estudiemos Cabécar 2. Fundación Nairi, 2005.



## Introducción

*“Lo que a nosotros los indígenas nos duele más, es que nuestro traje lo ven bonito, pero la persona que lo lleva es como si fuera nada”.*

Rigoberta Menchú, Premio Nobel de la Paz.

Los pueblos indígenas se encuentran dentro de los grupos sociales más excluidos de nuestra sociedad. Las estrategias y las políticas sociales no toman en cuenta la multiplicidad étnica y, como consecuencia, se presentan altos índices de pobreza, analfabetismo, necesidades básicas insatisfechas y el irrespeto-explotación de los pueblos<sup>12</sup>. En Costa Rica, los indicadores epidemiológicos son claros y reflejan cifras alarmantes en la condición de vida de las familias indígenas, haciendo evidente la enorme brecha social existente y la injusta deuda histórica que aún hoy, a causa de nuestro silencio, seguimos incrementando.

Frente a esta realidad, los niños, las niñas y la población adolescente indígena son los más vulnerables de los vulnerables, dada su condición de personas menores de edad, siendo parte de una minoría excluida, población pobre y, en el caso de la mujer, susceptible a discriminación por género.



BCCR) Mike y Corinna Blum

Este trabajo tiene como propósito presentar, de forma concisa, información básica sobre la condición de salud de la niñez y adolescencia indígena. Creemos en la importancia de que cualquier tipo de intervención que se realice, debe considerar aquellos elementos culturales, sociales, económicos e institucionales los cuales determinan el tipo de servicio que realmente se requiera, no solo basándose en la epidemiología local sino, también, considerando todos los elementos determinantes y formadores de su cultura.

Pretende un acercamiento que sirva en la formulación de estrategias específicas para esta población, tomando en cuenta aspectos interculturales que deben incorporarse en los servicios para que verdaderamente respondan a su especificidad.

<sup>12</sup> Organización Panamericana de la Salud (OPS). *Memoria del Primer Encuentro Nacional Salud y Pueblos Indígenas: hacia una Política Nacional Intercultural en Salud*. Chile. Febrero, 1998.

## Derecho a la salud del niño, la niña y adolescente indígena

En la actualidad, existe un marco jurídico amplio para la defensa de los derechos de los niños, las niñas y los y las adolescentes, incluyendo en este grupo a la población indígena, sin embargo, no existen instrumentos de protección específicos. La niñez y la adolescencia queda amparada en la generalidad de los convenios y los códigos para la infancia y de protección al indígena.

*La Convención sobre los Derechos del Niño*, ratificada en Costa Rica en el año 1990, es el primer instrumento vinculante que se ocupa de los derechos de la infancia y, en su artículo número 30, recomienda a los Estados a respetar el derecho de los niños y las niñas a “tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma<sup>13</sup>”. También, en el artículo 24, se incluye el derecho a la salud por medio de medidas para la reducción de mortalidad, prestación de servicios de atención primaria y la promoción de la cooperación internacional para cubrir sus objetivos.

“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de

las enfermedades y la rehabilitación de la salud.

Los Estados Partes se esforzarán por asegurar que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios”.

Convención sobre los Derechos del Niño, artículo 24, 1989.

También en la generalidad del Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, quedan amparados por su condición étnica. Este instrumento incorpora, en el derecho a la salud, el deber de las instituciones en crear condiciones para que los servicios de salud consideren la especificidad indígena y se adecuen a la realidad y cultura de los Pueblos.

*“Los gobiernos deberán velar porque se pongan a disposición de los pueblos interesados servicios de salud adecuados o proporcionar, a dichos pueblos los medios que les permitan organizar y prestar tales servicios bajo su propia responsabilidad y control, a fin de que puedan gozar del máximo nivel posible de salud física y mental”.*

Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, Artículo 25.

Finalmente, otro instrumento jurídico de peso muy importante en el sistema nacional es el Código de la Niñez y Adolescencia, que se aprobó en 1997 para complementar y ampliar el ámbito de gestión. En este se brinda mayor protección a la población infantil y adolescente en general, sin hacer consideraciones especiales sobre

13 Artículo 30 de la *Convención sobre los Derechos del Niño*. 1989.





la niñez indígena. En su artículo 3, indica que “las disposiciones de este Código se aplicarán a toda persona menor de edad, sin distinción alguna, independientemente de la etnia, la cultura, el género, el idioma, la religión... o cualquier condición propia”. En salud, otorga atención médica directa y gratuita por parte del Estado a toda persona menor de 18 años, e indica a la Caja Costarricense de Seguro Social la adopción de medidas para su aseguramiento. También responsabiliza al padre, madre o encargado del niño o niña a cumplir con los controles médicos que la persona menor requiera, el cumplimiento de indicaciones y el suplemento nutritivo adecuado en su dieta.

Vigilando el cumplimiento de los instrumentos indicados, se observan limitantes importantes en el reconocimiento de la especificidad de los pueblos indígenas. Actualmente, el Patronato Nacional de la Infancia (PANI), institución

pública a cargo de la protección de los derechos de la niñez, mantiene un perfil muy bajo de trabajo con las comunidades indígenas, al realizar intervenciones, por lo general, para el manejo de casos, con pocas políticas o programas diseñados específicamente para las condiciones y las realidades de los niños, las niñas y los y las adolescentes indígenas.

La Caja Costarricense de Seguro Social con su Programa de Atención Integral a la Adolescencia (PAIA), brinda un servicio con importante impacto para este grupo etario, pero no tiene injerencia ni planteamientos específicos para la realidad indígena.

De esta forma, gran parte de las instituciones públicas respetan los derechos básicos establecidos en la normativa jurídica, pero se quedan cortos en la propuesta y en la gestión de programas con base intercultural y en la adecuación



PPD/2000

## Perfil de salud de la niñez y la adolescencia indígena

### Percepción cultural del proceso salud enfermedad

La forma de percibir la salud y la enfermedad varía en nivel individual, en los diferentes grupos sociales. Por su alto componente de subjetividad, se mantiene en un plano socialmente construido, imaginario y simbólico<sup>14</sup>. Esto es aún mayor cuando se trata de poblaciones indígenas, donde el componente mágico-religioso forma parte fundamental en todas las fases del proceso salud-enfermedad. Conocer elementos culturales vinculados con la enfermedad del niño, la niña y el o la adolescente indígena, debe ser uno de los principales objetivos y acciones de toda organización que se relacione con esta población, para así comprender, al menos en parte, el comportamiento y las formas de respuesta de la comunidad.

según las condiciones específicas de los Pueblos.

Considerando el poco reconocimiento de la especificidad indígena, en el año 2003, el Ministerio de Salud estableció la Política Nacional de Salud Indígena, en la cual se expresa la importancia de: "dar garantía de acceso a la población indígena e indígena migrante a una atención en salud con criterios de calidad que respondan a las particularidades económicas, geográficas, sociales y culturales".

Desde entonces, por medio de un proceso lento, pero sistematizado, las instituciones del sector salud, han realizado esfuerzos importantes buscando estrategias que permitan un acercamiento más integral e intercultural.

*"Hay enfermedades que no las pueden curar los doctores, por eso utilizamos mucho la tradicional".*

(Entrevista a mujer indígena de Chirripó. Van der Laet, 2006.)

14 Agustina Lejarraga. *La construcción social de la enfermedad*. Arch.argent.pediatr 2004; 102(4).





Cuadro 4 Percepción del tipo de enfermedades que cura cada sistema de salud	
<p><b>Médico no indígena</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accidentes, fracturas</li> <li>• Mordedura de serpiente</li> <li>• Problemas respiratorios</li> <li>• Parásitos</li> </ul> <p>Patología aguda</p>	<p><b>Médico tradicional indígena</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convulsiones</li> <li>• Reumatismo y dolor crónico</li> <li>• Insomnio</li> <li>• Ansiedad o depresión</li> <li>• Conocer pronóstico</li> <li>• Para prevenir enfermedad</li> </ul> <p>Patología crónica</p>

Fuente: Análisis de grupos focales y entrevistas, Van der Laet. 2006.

UNICEF/2006/Michael Martin



La medicina tradicional es reconocida como vital para la cultura indígena, principalmente en las etnias Cabécar, Bribri y Ngäbe, en donde todavía es muy utilizada y considerada muy efectiva.

Para la población bribri y cabécar<sup>15</sup>, la medicina indígena permite el mantenimiento del equilibrio cósmico, reconociendo que la vida es generada con la unión del cuerpo, los sentidos, la mente, el alma, la naturaleza y se encuentra estrechamente ligada a la cosmovisión, cuya base simbólica y material es la tierra. De esta manera, la enfermedad no debe tratarse de forma fragmentada y la salud es considerada como un estado holístico de bienestar físico, mental, social, moral y espiritual.

En el Territorio Indígena de Chirripó<sup>16</sup>, se reporta que un 22% de la población utiliza la medicina tradicional como principal recurso frente a la enfermedad. Un 48% lo hace dependiendo del tipo de patología y únicamente un 30% refirió no utilizarla.

Se considera que la medicina tradicional y la medicina no indígena, lejos de ser incompatibles, son complementarias. La población tiene bien definido cuál es el tipo de enfermedad para cada uno de los sistemas.

Sin embargo, a pesar de que el sistema de medicina tradicional es muy reconocido y utilizado por las comunidades que aún lo tienen, se encuentra muy amenazado. La población indica que la mayoría de los médicos tradicionales viven muy aislados, en zonas montañosas de muy difícil acceso y es bastante complicado buscar su asistencia. También, se encuentra la

15 María Eugenia Bozzoli. "Investigación sobre los especialistas de medicina aborigen Bribri", 1982.

16 Carlos Van der Laet. "Determinantes de la salud basados en la perspectiva de la población indígena cabécar de Chirripó". CENDEISS – UCR. 2006.



amenaza de que para el año 2000 se contabilizaban en el ámbito nacional, aproximadamente, 50 médicos tradicionales, menos de 2,5 por cada 1.000 habitantes, la gran mayoría muy ancianos y sin sustitutos en formación.

La adopción por parte de la población joven de patrones culturales del no indígena con rechazo a lo tradicional y lo difícil de la profesión, hace que la formación de nuevos médicos tradicionales sea muy limitada. En un taller<sup>17</sup> realizado con doce adolescentes indígenas del territorio de Chirripó, frente a la pregunta sobre ¿qué preferirían estudiar si tuvieran la posibilidad?, solamente uno indicó su interés en ser *jawá*. Los demás participantes indicaron que les gustaría ser médicos no indígenas y agregaron que es muy difícil ser *jawá*, y que el trabajo es muy

cansado, trabajando de noche y caminando muchas horas para llegar donde se ubica el paciente. También los años de formación son muy duros, deben ser elegidos y, durante un periodo de hasta quince años, se les prepara sobre historia, espiritualidad, cantos de sanación, la ceremonialidad y el conocimiento extenso de plantas medicinales. Deben realizar dietas, prohibiciones y mantener una disciplina muy estricta.

Los médicos tradicionales, principalmente de las etnias donde ya no mantienen esta práctica, indican, como otra de las causas, la deforestación, siendo cada vez más difícil ubicar ciertas plantas medicinales.

Finalmente, para el establecimiento de políticas contextualizadas a la realidad de vida de las familias indígenas, es preciso su incorporación en los procesos, con el propósito de generar análisis desde su percepción y basarse en sus necesidades reales y sistemas culturales ya establecidos y validados.

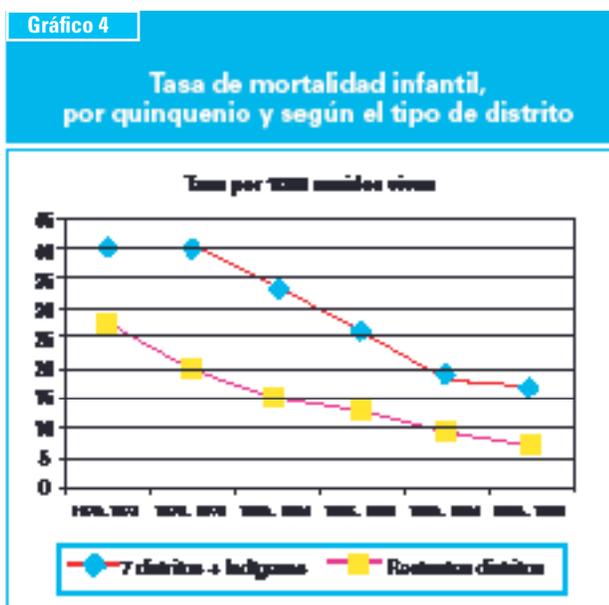
17 Van der Laet, Carlos. "Determinantes de la salud basado en la perspectiva de la población indígena Cabécar de Chirripó", CENDEISS – UCR. 2006.

## Epidemiología: evidencia de la exclusión

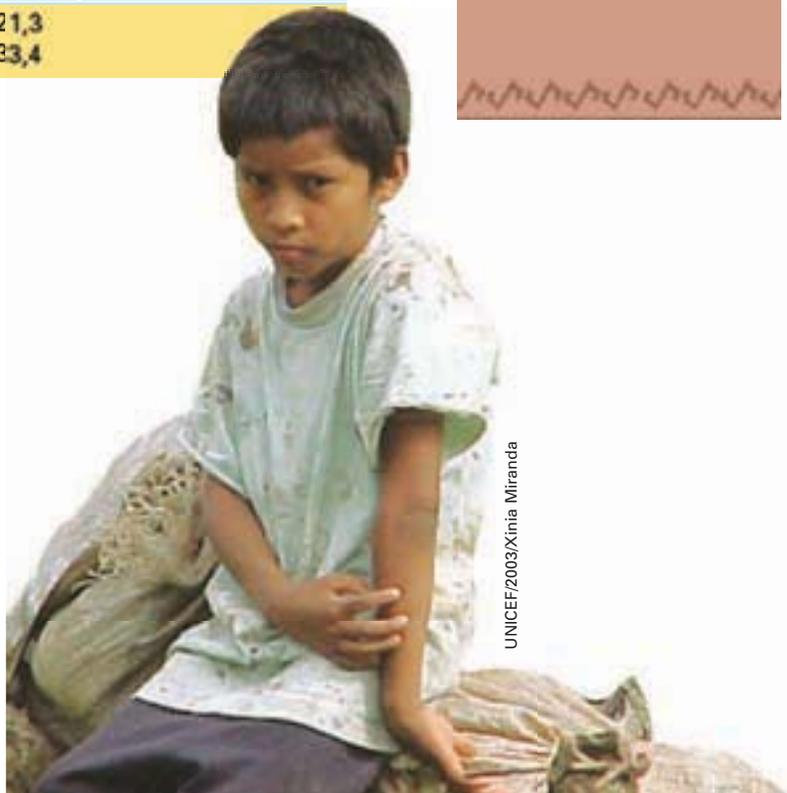
Al analizar la epidemiología, se debe considerar nuevamente que existe un subregistro muy importante, siendo los datos, por lo general, no específicos para la población indígena. Sin embargo, con la información existente, es evidente la importante brecha social entre la población indígena y el resto de la sociedad.

La mortalidad infantil, como un indicador de acceso a los servicios de salud, se encuentra duplicada en algunos de los cantones con población indígena, donde, también, se observa que se mantienen los patrones culturales de familias numerosas, con limitadas posibilidades reales para el desarrollo social.

Cuadro 5 Mortalidad Infantil en cantones con alta población indígena			
	Nacional	Cantones indígenas	
Mortalidad infantil	9,2	Promedio 13,1	Talamanca: 18,4 Coto Brus: 16,9 Corredores: 15,2 Turrialba: 15,1 Buenos Aires: 13,9
Tasa natalidad	17	21,3	
Índice de desarrollo social	46,9	33,4	



Fuente: CCP e INEC



UNICEF/2003/Xinia Miranda

Estos datos son testimonio numérico del nivel de exclusión en el que se encuentra la población indígena, donde, en gran parte de los sectores, el silencio institucional gubernamental discrimina por ausencia o pasividad, y el no reconocimiento de una especificidad indígena genera acción sin impacto.

### ¿De qué se enferman los niños, las niñas y la población adolescente indígena?

*“La gente se enferma mucho. Hay mucha varicela, gripe, reumatismo. Se enferman más los niños. Le da mucha asma y problema respiratorio”.*

(Entrevista a hombre indígena de Chirripó. Van der Laet, 2006.)

La morbilidad presente en los niños, las niñas y los y las adolescentes indígenas es respuesta de las condiciones del medio ambiente, capacidad inmunológica de la población y potencial de respuesta comunitaria e institucional frente a la enfermedad. Factores como la desnutrición, las malas condiciones de saneamiento y el limitado acceso a los servicios de salud, se encuentran presentes en gran parte de nuestra población infantil indígena y son determinantes en el proceso salud-enfermedad. Por ello, se observa una morbilidad principalmente basada en enfermedades infectocontagiosas.



BCCR/2005/Carolina Castillo

En etnias como la Bribri y Cabécar, es claro que la niñez se mantiene en una condición crítica por la presencia de diarrea, parasitosis, infecciones respiratorias altas, tuberculosis y desnutrición.

También el rezago en la cobertura de vacunas, en los cantones con mayor población indígena, aumenta la vulnerabilidad frente a la enfermedad. Dificultades de traslado y mantenimiento de la cadena de frío en las zonas más alejadas de los Territorios, y el escaso recurso humano asignado para la atención primaria de estas comunidades, hacen difícil alcanzar una cobertura de vacunación adecuada.

Lamentablemente, gran parte de las patologías reportadas como morbilidad son, también, causa de mortalidad en las poblaciones infantil y adolescente indígenas. Un



Cuadro 6		Causas de mortalidad en la población infantil de Costa Rica	
%	Tipo de patología		
20%	Infecciones de vías respiratorias superior		
13%	Diarrea		
9%	Otras infecciones		
2%	Desnutrición		
7%	Accidentes		
3%	Violencia		
3%	Sarampión		
3%	Tos ferina		
1%	Meningitis		
2%	Tétano		
36,5%	No sabe		



PPD/2003

Fuente: Zulema Jiménez, 1994.

41% de las causas de mortalidad tiene etiología infectocontagiosa.

Se reportó en el análisis situacional de salud de Talamanca, del año 2000, que más del 62% de las causas de defunción en personas menores de un año se debió a bronconeumonía, inmadurez prematura, shock séptico y deshidratación.

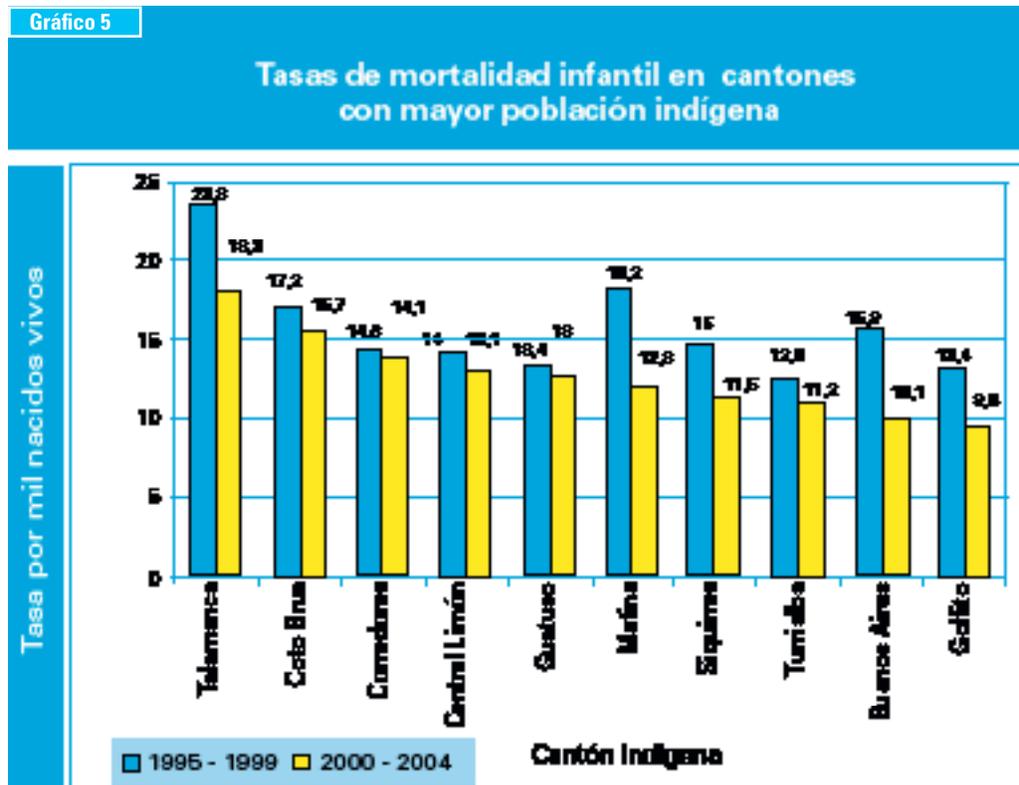
Frente a esta condición de vulnerabilidad, el Sistema Nacional de Información de Mortalidad Infantil y Materna (SINAMI), no logra alcanzar la especificidad de la población indígena, ya que sus registros tampoco reconocen la variable étnica; se encuentra la información únicamente mediante los cantones con mayor población indígena. También debe considerarse que en los Territorios más

aislados, algunos niños y algunas niñas al nacer no son reportados al Registro Civil, por lo que, para fines estadísticos, no se registra su nacimiento ni su muerte.

Analizando la mortalidad, se puede concluir que la población indígena es fundamentalmente afectada por causas de enfermedad que son prevenibles y tratables. En el año 2003<sup>18</sup>, las Regiones Huetar Atlántica y Brunca presentaron un 66,2% y 39,6% respectivamente, de casos prevenibles. El área de salud de Talamanca reportó 17 defunciones, de las cuales un 85% fue considerada prevenible y Limón registró 30 muertes con un 53% que pudo ser prevenible. En este estudio, se indica, también,

18 "Informe Anual Ministerio de Salud 2003". P 51.

Gráfico 5



Fuente: Elaborado a partir de datos del Informe 2004 SINAM. Ministerio de Salud.

que un 59% de las muertes en personas menores de un año, presentaba bajo peso al nacer.

### Tuberculosis

La tuberculosis, en comunidades indígenas, se ha convertido en un reto para la medicina comunitaria debido a que su diagnóstico se realiza por medio de técnicas de laboratorio y gabinete, las cuales requieren del traslado de la población y mucho acompañamiento durante su realización. Además, el tratamiento consiste en antibióticos por 6 meses de duración, que requiere de monitoreo intensivo del paciente y sus familiares.

Se conocen zonas de difícil acceso dentro de los Territorios con

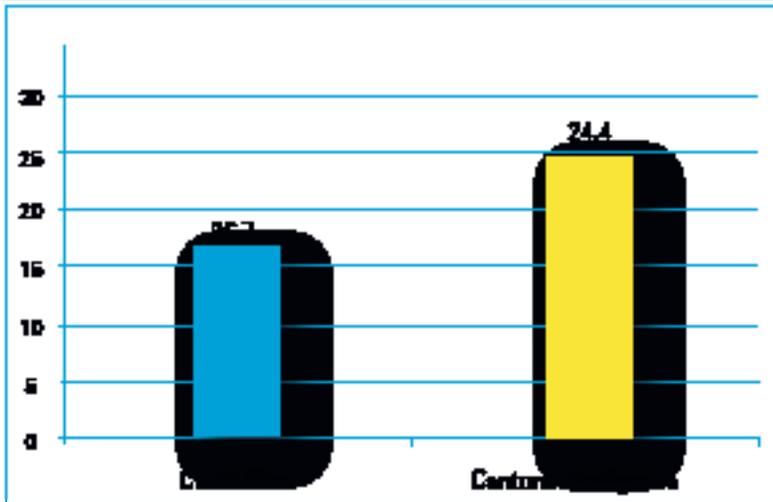
alta prevalencia de tuberculosis, principalmente en Chirripó y Alta Talamanca, donde se asume que, por el nivel de hacinamiento intradomiciliar y condición sanitaria, la posibilidad de contagio es alta. Sin embargo, reconociendo que en estos lugares el subregistro es muy elevado, no existe ningún recurso adicional institucional que identifique la magnitud del problema y la realización de una intervención.

A la fecha, no se identificó información específica referente a esta patología en población indígena. Por cantón, se observan las siguientes tasas (casos nuevos / población del cantón por 100.000 habitantes):



Gráfico 6

### Tasa de tuberculosis por 10.000 habitantes



Fuente: Elaborado a partir de OPS/OMS-Ministerio de Salud. Indicadores básicos 2005.



Cuadro 7

### Tasas de tuberculosis por cantones sin territorios indígenas y cantones con alta población indígena

	Cantón	Tuberculosis
Cantones sin territorios indígenas	San José	31,3
	Desamparados	18
	Upala	21,2
Cantones con alta población indígena	Turrialba	16
	Buenos Aires	19,9
	Coto Brus	179,6
	Talamanca	58,0

Datos tomados de: Indicadores de Salud Cantonales 2002. Ministerio de Salud, CCSS, A y A, OPS.

## Desnutrición

Mientras que el sobrepeso y la obesidad se indican como amenazas para la niñez y la adolescencia urbana, la desnutrición sigue siendo uno de los retos en las poblaciones indígenas. Niños, niñas y adolescentes con deficiencias nutricionales tienen menores recursos para su desarrollo integral y son más susceptibles a las enfermedades. El estado nutricional también es indicador y determinante de múltiples factores socioeconómicos.

Un ejemplo es en la población Cabécar de Chirripó, en donde se encontraron niveles de desnutrición de algún grado, en el 44% (32% de desnutrición leve, 11% moderada y 1% grave) de la población menor de 6 años<sup>19</sup>. También en Talamanca, por medio de Sitios Centinela<sup>20</sup>, se reporta que existe discriminación a los sectores indígenas por sus bajos niveles de alfabetización (57,1%), siendo los niños y las niñas indígenas quienes presentaron mayor grado de deterioro nutricional (27,3% entre los 24 y 36 meses), coincidiendo con el periodo de destete.

En el análisis de las causas de la desnutrición en la niñez indígena, se encuentran múltiples factores desencadenantes:

- Reducción del periodo de amamantamiento y sustitución de la leche materna. Varios autores coinciden en que los diversos grados de aculturación e integración de

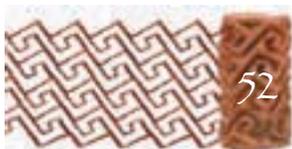
las familias a culturas no indígenas, generan presión para disminuir o evitar la lactancia materna. En algunos casos, se asocia la distribución de leche en polvo por los programas nutricionales, como impulsor al uso del biberón.

- Cambios en el consumo<sup>21</sup>. La introducción de productos foráneos como el banana, arroz, caña de azúcar, frijol *sikua* y el acceso a pulperías en donde las personas compran enlatados, bebidas, licores y golosinas, han modificado mucho del hábito de consumo de las familias.
- Cambios en la organización familiar. Por medio del estudio de once familias cabécaras de la periferia del Territorio Indígena de Taynín, se observó cómo al ingresar el jefe de familia al sistema de asalariado, cambia la organización familiar y la mujer deja de realizar labores agrícolas, dependiendo ahora de la ayuda de su compañero. Actualmente, existe mayor dependencia externa y aumenta la vulnerabilidad a condiciones de riesgo nutricional.

19 "Análisis Situacional Integral de Salud. Programa para la Atención Integral Indígena de Chirripó". Grano de Oro. 2003.

20 William Brenes. *Estado nutricional y sus determinantes en niños del cantón de Talamanca*. Inédito. 1995.

21 Romano González. *La tradición alimentaria en la Talamanca indígena*. Tesis UCR. 2005.





- Finalmente, aunque no hayan investigaciones al respecto, se conoce que las políticas asistenciales y paternalistas de organizaciones e instituciones que constantemente realizan campañas de distribución de ropa, comida y otros tipos de implementos, a veces en mal estado, afectan directamente la autoestima del indígena y generan condiciones de poca respuesta comunitaria frente a sus condiciones de riesgo. Aunque la intención sea otra, terminan generando mayores condiciones de pobreza y desnutrición.

Frente a este problema, es claro que, aunque existen varias instituciones gubernamentales dedicadas al tema de la nutrición, con el mandato claro de apoyar a la niñez y la adolescencia, al no abordarse la especificidad de los grupos étnicos, se genera un impacto muy limitado en la población indígena.

El Programa de Nutrición y Desarrollo Infantil, creado para brindar apoyo nutricional a la población menor de 7 años, con ingresos familiares menores de \$62 al mes, no está presente en los territorios indígenas. En algunas comunidades únicamente hay distribución de leche.

El Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y Adolescente (PANEA), que nace por convenio entre Ministerio de Educación Pública (MEP), Caja Costarricense de Seguro Social y Ministerio de

Salud, mantiene una cobertura de 400 centros educativos (año 2004), pero no se cuenta con la información de si alguna de la población beneficiaria es indígena.

En general, a pesar de que la desnutrición es una importante causa de morbi mortalidad para niños, niñas y adolescentes indígenas, existe poca documentación específica acerca del tema y no hay, a la fecha, propuestas interculturales adecuadas para abordar la problemática.

## Mujer y salud materna

En la actualidad, un 40% del total de embarazos en la población indígena se presenta en adolescentes. Esta cifra tan alta parece ser la respuesta a múltiples condiciones que, en muchos casos, se encuentran culturalmente aceptadas y hasta incentivadas. La limitada educación en salud sexual, la baja escolaridad, las pocas posibilidades de trabajo o estudio, el aislamiento geográfico, entre otros, son determinantes para el inicio de relaciones sexuales tempranas y la creación de familias con padres aun en edad adolescente. En los pueblos más tradicionales, un joven entre 15 y 16 años, que inicia su familia con una adolescente entre 13 y 14 años, es un acontecimiento normal. Este adelanto de etapas del ciclo de vida, aumenta, también, los riesgos frente a complicaciones biológicas y secuelas psicológicas, más aún en lugares en donde el acceso a los servicios de salud es tan limitado y no hay percepción de la importancia del control prenatal.



PPD/2002

Otro factor cultural de alto riesgo para la persona recién nacida y la madre es el parto extra hospitalario y, en algunas etnias, solitario. Por ejemplo, en el Territorio Cabécar de Chirripó, el 71% de los nacimientos se reportó<sup>22</sup> en el ámbito domiciliar. En este pueblo, no hay parteras y la mujer es asistida durante la labor de parto únicamente por su madre o hermana. A esto se agregan los tres días en que la madre y su hijo o hija recién nacido(a) permanecerán en un rancho improvisado hasta ser purificados por un médico tradicional.

También la prevención del cáncer de cérvix, por medio de la citología vaginal, es una tarea bastante difícil, incluso en la población adolescente. La mujer, por razones como el alto costo del traslado e

influencias socioculturales como temor, desconocimiento, bajo nivel educativo, timidez a exponerse frente a personal del sexo opuesto y machismo por parte del compañero, generalmente no consulta para este tipo de condiciones.

En relación con la solicitud y la utilización de métodos de planificación familiar, no hay datos específicos para la población adolescente. En Talamanca, se reporta un 45% de la población fértil femenina con algún método de planificación, siendo los gestágenos orales, dispositivo intrauterino, inyectables y preservativo, los utilizados con más frecuencia. El aumento y el escogimiento del método de planificación dependen de la influencia del sistema de salud.

22 "Análisis Situacional Integral de Salud. EBAIS de Chirripó". 2004.



## Más que cobertura, se requiere acceso al servicio de salud

Al valorar algunas de las condiciones de acceso a un servicio de salud, se deben considerar barreras geográficas, culturales (idioma y cosmovisión), condición educativa, grupos de apoyo, entre otros. El hecho de brindar servicios dentro de los territorios indígenas solo resuelve en parte la limitante geográfica, pero no así las múltiples limitantes de acceso.

## Respuesta social articulada

De forma muy lenta y limitada, pero progresiva, la respuesta social se viene articulando con la integración de algunas de las instituciones públicas para generar procesos de formación y sistematización que consideren aspectos interculturales. Un ejemplo de esto es la Universidad de Costa Rica (UCR), la que, en el último semestre del año 2005, se organizó por medio de una oficina de asuntos indígenas la cual pretende reunir los esfuerzos académicos y comunitarios que realizan las diferentes facultades, para buscar, también, la interacción con las otras universidades públicas en este tema.

El sector salud, por su parte, coordinado por el Ministerio de Salud, inició, en el año 2002, un esfuerzo interinstitucional para la elaboración de políticas específicas para la población indígena. Para su se-



BCCR/Mike y Corinna Blum

guimiento, se constituyó el Equipo Técnico Asesor en Salud de los Pueblos Indígenas, con funciones de *“promover, asesorar y apoyar la organización y gestión de planes, programas y proyectos dirigidos a mejorar la calidad de vida de los Pueblos Indígenas y promover el desarrollo de un modelo de atención específico con criterios de calidad e interculturalidad”*<sup>23</sup>.

Con participación de miembros de las diferentes instituciones que conforman el sector salud, se organizan comisiones regionales que buscan la integración de los procesos locales. También, como esfuerzo integrador, en octubre del año 2005, se convocó al **Primer Foro Nacional de la Salud de los Pueblos Indígenas**, en donde se reunieron 300 personas entre miembros de los equipos de salud, médicos tradicionales, técnicos de atención, expertos en el tema y representantes de todos los Territorios, para analizar la realidad del acceso al derecho a la salud de estas poblaciones. Por medio

23 Ministerio de Salud. *“Documento constitutivo del Equipo Técnico Asesor en Salud de los Pueblos Indígenas”*. 2003.

de sus conclusiones, se generaron gran cantidad de propuestas que, en la actualidad, esperan el espacio político administrativo para implementarse.

Lamentablemente, a pesar de estos esfuerzos, es claro que muchas de las propuestas que se realizan en el campo de la salud indígena, se generan por iniciativas individuales, siendo muy pocos los programas sostenidos que cuentan con una base política económica para mantenerse y generar verdaderos cambios en la situación de la salud del indígena. Tampoco existe una adecuada sistematización en el manejo de la información, lo cual limita la memoria en términos de proyectos fracasados o exitosos.

En el nivel central de Gobierno, por ejemplo, muy pocas instituciones cuentan con instancias específicas para asuntos indígenas. Con un recurso que tiende a ser insuficiente, la Caja Costarricense de Seguro Social y el Ministerio de Salud han asignado a uno o dos funcionarios en el tema, en forma, a veces, de recargo frente a otras funciones y sin el espacio, el presupuesto ni la organización adecuados. Las otras instituciones del sector no han logrado siquiera integrarse de forma real y participativa al equipo técnico asesor.

## Prestación del servicio de salud

Analizando la respuesta social en términos de la prestación de los servicios de salud, la Caja Costarricense de Seguro Social es la institución con este mandato y establecen a los "Equipos Básicos de Atención Integral en Salud" (EBAIS), como estrategia para el primer nivel de atención. Estos equipos están formados por un médico, un auxiliar de enfermería, un técnico en registros médicos y técnicos de atención primaria. Su capacidad de resolución tiene una alta dependencia en las condiciones de infraestructura, equipamiento, apoyo de otros niveles de atención y, finalmente, quizás la más importante, sensibilización social para involucrarse y generar mejores condiciones para las comunidades.

En general, los criterios de densidad de población no se ajustan a los patrones rurales y a la alta dispersión en la que se ubican las comunidades indígenas, siendo los servicios de salud con los que se cuentan muy limitados. En el primer nivel de atención, los servicios han sido calificados por los usuarios como deficientes, "descontextualizados, insuficientes y culturalmente irrespetuosos"<sup>24</sup>. En general, se promueve poco la realización de programas de medicina preventiva y se brinda un servicio asistencial de tipo biólogo y

24 Organización Panamericana de la Salud (OPS). "Desarrollo y salud de los pueblos indígenas en Costa Rica". San José, Costa Rica. 2003.



medicalizado, formulado, medido y evaluado con los mismos términos y exigencias de los servicios de salud del resto de la población nacional. Como agravante, el personal del equipo de salud recibe poca capacitación para el desarrollo de estrategias específicas y existe mínima participación de indígenas en la realización de diagnósticos comunales, prestación de servicios y formulación de proyectos.

También la Defensoría de los Habitantes<sup>25</sup>, en sus informes anuales, ha señalado que se utiliza un modelo de atención en salud no adecuado para la cultura indígena; que la mayoría de funcionarios y funcionarias del sector público no están sensibilizados(as) para atender la especificidad cultural y que no se respeta la medicina tradicional.

Por otro lado, el Asistente Técnico de Atención Primaria indígena (ATAP), quien es capacitado para funciones de promoción y prevención de la salud, por medio de la vacunación, educación y la visita domiciliar, es insuficiente, considerando lo disperso de la población. Aunque son indígenas, se les exige un rol y un perfil laboral sin ningún tipo de especificidad y su vinculación en la toma de decisiones dentro del EBAIS es, por lo general, muy periférica. Lamentablemente, su único aporte consiste en servir como traductores



UNICEF/2006/Michael Martin

y guías durante las largas caminatas. Es claro que la labor del personal técnico de atención primaria, quienes en algunas comunidades son el único recurso, es esporádica, poco adaptada y no utilizada en todo su potencial.

Es evidente que los servicios de salud son insuficientes, inoportunos y poco adaptados para la gestión intercultural. Zonas como Alta Talamanca, Alto Chirripó y la mayor parte de los territorios Ngäbe, presentan grandes limitaciones de acceso geográfico y, dada la movilidad permanente del personal de salud, los servicios son esporádicos y escasos.

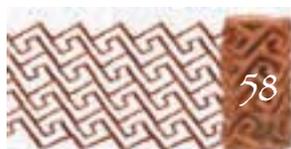
Las posibilidades de atención en el segundo y tercer nivel de atención, que incluye la consulta especializada, internamiento médico, procedimientos quirúrgicos y estudios de alta tecnología, están directamente relacionados con el acceso a los EBAIS que, finalmente, son quienes refieren a los pacientes según su condición clínica. En estos centros, no solo las largas distancias dificultan el acceso, también las barreras de idioma y la discriminación étnica por desconocimiento y por poca

25 Defensoría de los Habitantes. "Informe anual 2000-2001. Capítulo Población Indígena".

Cuadro 8		
Infraestructura y recursos de los servicios de salud en los territorios indígenas		
Territorio indígena /etnia	Tipo de servicio	Infraestructura / recurso humano
Etnia: Maleku Margarita Tonjibe El Sol	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puesto de salud en Margarita: visita un día por semana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puesto de Salud.</li> <li>• Dos ATAP.</li> <li>• Un centro de nutrición.</li> </ul>
Etnia: Huetar Zapatón Quitirrisí	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visitas periódicas.</li> <li>• Deben trasladarse fuera del territorio indígena.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita de un ATAP (Zapatón).</li> </ul>
Etnia: Cabécar Alto Chirripó	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención permanente en Grano de Oro.</li> <li>• Visitas periódicas mensuales o trimestrales según lejanía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 ATAP.</li> <li>• Tres EBAIS móviles.</li> <li>• Ocho puestos de salud.</li> </ul>
Etnia: Cabécar Nairi Awari	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita una vez al mes.</li> <li>• Deben trasladarse para retirar medicamentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un puesto de salud.</li> </ul>
Etnia: Cabécar Tayní Telire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visitas periódicas.</li> <li>• Visitas de ATAP muy eventuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tres puestos de salud.</li> </ul>
Etnia: Bribri Cabagra Salitre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención periódica en puesto Las Brisas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuatro ATAP</li> <li>• Dos puestos de salud.</li> </ul>
Etnia: Boruca y Térraba	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención una vez por semana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un puesto de salud.</li> <li>• Un centro de nutrición.</li> </ul>
Etnia: Bribri Talamanca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención permanente en Amubri, Suretka, Bribri y Sepecue.</li> <li>• Servicio de emergencias en Suretka.</li> <li>• Equipo móvil para visita periódica a otras comunidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuatro EBAIS.</li> <li>• Un equipo móvil.</li> </ul>
Etnia: Cabécar Talamanca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visitas periódicas muy distantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay puestos de salud, sin equipo ni personal</li> </ul>
Etnia: Chorotega	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplean sistema de salud fuera del territorio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin limitantes de acceso a los servicios locales.</li> </ul>
Etnia: Ngābe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención permanente en La Casona.</li> <li>• Visitas periódicas en las otras comunidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EBAIS La Casona.</li> <li>• Hay ATAP indígena.</li> </ul>

sensibilización intercultural del personal, generan, en algunos casos, un servicio de baja calidad e impacto.

Es importante que todo nivel de atención pueda reconocer la especificidad de este tipo de población y adapte sus servicios para ofrecer mayor calidad y calidez intercultural.



## Requerimientos de salud de la niñez y adolescencia indígena

La salud, para la cosmovisión indígena, tiene influencia y relación directa con una visión general del mundo. Se reconoce como un proceso de construcción social y biológica que tiene estrecha relación con los aspectos ambientales, culturales, sociales y económicos de cada grupo de población.

*Considerando este enfoque integral de la salud, se realiza un análisis de los requerimientos de salud de la niñez y la adolescencia indígena según las conclusiones de relatoría del **I Foro Nacional de Salud de los Pueblos Indígenas**, realizado en San José, en noviembre 2005, en donde expertos en el tema, personal de salud y miembros de la comunidad participaron en la formulación de propuestas específicas para la problemática de salud de la población infantil y adolescente indígena nacional. También, se observaron importantes coincidencias y similitudes con las propuestas señaladas durante la consulta realizada a los niños, las niñas y las y los adolescentes indígenas, la cual se llevó a cabo en julio 2005, por la Mesa Nacional Indígena, con el apoyo de UNICEF.*



## Propuestas estratégicas de acción

1. **Asegurar la supervivencia, nutrición y desarrollo de la niñez indígena.**
  - La promoción de adecuadas prácticas de higiene en los cuidados de la población infantil indígena, para reducir la morbi mortalidad por causa de enfermedades infecto-contagiosas.
  - Desarrollar programas de seguridad alimentaria que promuevan adecuadas prácticas nutricionales.
  - Crear programas de estimulación del desarrollo basados en las necesidades y las características de los niños y las niñas indígenas de 0 a 3 años.
  - Lograr coberturas óptimas de vacunación para la población indígena.
2. **Disminuir el riesgo para las madres embarazadas y el recién nacido.**
  - Fortalecer la atención prenatal.
  - Implementar servicios interculturales para un parto digno y el adecuado control postparto.
  - Promover el espaciamiento de embarazos en las mujeres en edad reproductiva.
3. **Crear acceso a servicios para el control de crecimiento y desarrollo para niños y niñas indígenas.**
3. **Desarrollo de programas de salud para adolescentes indígenas.**
  - Implementar programas de salud mental adaptados a las necesidades, cultura y características de la población adolescente indígena.
  - Prevención del embarazo en edades tempranas.
  - Prevención de las infecciones de transmisión sexual y VIH-SIDA.
4. **Control de enfermedades parasitarias y transmisibles en pueblos indígenas.**
  - Desarrollar programas de desparasitación periódica.
  - Control de malaria, dengue, hepatitis B y otras enfermedades endémicas y epidémicas de incidencia local.
5. **Medio ambiente, escuelas y viviendas saludables en los pueblos indígenas.**
  - Crear programas interculturales de saneamiento y manejo del ambiente.





UNICEF/Michael Martin/ 2006

- Acceso al agua potable y manejo adecuado de excretas.
- 6. Asegurar el acceso universal a los servicios de salud, con calidad, capacidad resolutive y pertinencia cultural.**
- Implementar servicios de salud en las comunidades indígenas.
  - Adecuar el servicio de salud de forma intercultural y según las necesidades propias de cada territorio o población.
  - Establecer canales de referencia y de comunicación con el sistema de medicina tradicional.

Para alcanzar estos requerimientos, se indicó la importancia de que las instituciones gubernamentales fortalezcan instancias de gestión específicas para los asuntos indígenas, formulando, por medio de personal especializado en el tema, propuestas de tipo intercultural que realmente generen un impacto en la condición de vida de la población. Se recomienda que los programas sean basados con y para el grupo familiar, siendo eje central en la dinámica y en el desarrollo de los niños, las niñas y adolescentes indígenas. Finalmente, se sugiere que toda gestión que se realice en estas poblaciones, incluya la participación activa de la comunidad y se establezcan sistemas de control social indígenas que fiscalicen y apoyen los procesos.

# Olökapú, una inmensa águila que devoraba a bribbrís y a cabécares en la región de Talamanca

La historia de los sollozos causados preocupaban a bribbrís y cabécares. La noticia recorría las diferentes regiones de Talamanca, y sus encrespadas montañas adornadas con hermosas y gigantescos robles, espabeles, cedros y almendros, eran testigos de lo que ocurría.

Desde algún tiempo, atrás la paz y la tranquilidad de las comunidades habían sido alternadas por una águila enorme y feroz. Era tan grande que las plumas de sus alas tenían el tamaño de las hojas del guineo negro, y las del plumaje de su pecho se parecían a las de la bijagua. Esta inmensa águila se divertía cazando a los moradores de la zona, ya nadie se atrevía a salir a buscar sus alimentos por temor a ser atacados por el águila.

Los Usekla, cabécares sabios que antiguamente dirigían los destinos de los pueblos, se reunían todas las noches a cantarle plegarias sagradas y misteriosas al señor Sibö, para implorarle que el águila olvidara descargar su atroz poderío sobre el pueblo indígena.

Hasta que un día un valiente joven cabécar decidió tejer, con ayuda de toda su gente, un gran canasto con cuatro capas de corteza de pejibaye, reforzado con toscos mimbres, del cual solo el joven sabría cómo entrar y salir. Dentro del canasto tendría un palo resistente, un rollo enorme de mecate de cabuya, y varios puros de tabaco curad, que debían fumar constantemente porque el humo haría que el águila calmara su agresividad.

El gran canasto fue lanzado a la soledad del patio del palenque Jutisiní, y de inmediato fue apresado por Olökapú, que volando desapareció de la vista de los pobladores.

Desde las alturas, el joven divisó a plenitud el verdiazul de las montañas, estriadas por el suave deslizar de los ríos. Pronto fue colocado en la cumbre de una roca colosal, ante los hambrientos polluelos que querían comerse el pequeño banquete.

Impacientemente empezaron a despedazar el canasto con su afilado pico y sus grandes garras mortíferas y luego de mucho esfuerzo lograron destrozarse la primera capa. Movieron el canasto de diversas maneras para tratar de sacar al joven, quien permanecía confiado y seguro de la estructura firme del canasto, en forma ovalada. Pero les fue difícil, gracias a la resistencia del excelente tejido tuvieron que luchar durante toda la tarde. El joven confiaba en la hermosa y tosca construcción del canasto y esperaba que el sol se perdiera rápido al final del crepúsculo para vengarse.

Al caer la noche, el águila y sus polluelos se acomodaron para dormir sobre las rocas. Había una gran cantidad de huesos desperdigados y se esparcía un olor nauseabundo en la cúspide. A la media noche, el joven cabécar salió en forma sigilosa y rápida de su escondite. En su interior se decía: "Es el momento". Se preparó con audacia y con el palo golpeó varias veces con toda su energía a la majestuosa águila y a sus polluelos; que cayeron al instante sobre las rocas. El joven regresó de prisa a su gran canasto lleno de laberintos. Un silencio abrumador reinó por unos momentos... pero inmediatamente se escuchó el gemido de las aves: "¡Ahhhhhh!"

Apenas saboreaba la gran hazaña de haber acabado con el funesto enemigo, cuando escuchó las preguntas de unas voces preocupadas:

-“¿Qué pasó? ¿Qué ocurre? ¿Quién se lleva a nuestros polluelos?”

El joven se decía: "Esas voces son de Bë o de Sakébalawa" y por lo tanto, guardaba silencio total. En su interior se preguntaba cómo había logrado descargar su energía sobre este depredador.

Su soledad era acompañada por el inmenso manto y las oscuras montañas distantes. De vez en cuando, los murciélagos cruzaban el cielo en busca de sus alimentos y de los néctares de algunos árboles.

La noche se tornaba cada vez más helada y el frío hacía temblar al héroe, que sollozaba en su escondite.

Era la época de verano y el Dalá Bulúktö yacía diáfano y estrellado; luces radiantes se desvanecían inagotablemente hasta el infinito, sólo Sibö sabía por qué las había hecho. Tanta belleza extasiaba sus pupilas y por momentos escuchaba que la montaña le hablaba con ternura dándole una voz de apoyo a su alma y a su espíritu por su gran hazaña.

La noche inacabable se apoderaba y estrujaba a mordiscos la paciencia del joven. Finalmente, en el horizonte se asomaron los grandes rayos del astro rey, el señor Sol, y pudo ver el caudal de los ríos, y por lo tanto, su regreso.

Llegado el momento, salió de su lecho, llevó los mecates de cabuya y los amarró bien a una roca. Muy cerca de donde se encontraba divisó los cadáveres del Olökapú y de sus polluelos.





DEI-MEP/2005/Marine Hesdrone

## Sección III

Situación del derecho a la educación intercultural  
bilingüe de la niñez y adolescencia  
indígena en Costa Rica

El joven se colgó el machete y se deslizó a lo largo de la roca hasta tocar la tierra. Caminó largas horas río abajo y al caer la noche, se subió a las copas de los árboles para dormir escondido entre las tupidas hojas. Así logró evadir las miradas de los felinos.

Durante la noche, se divirtió escuchando los conciertos de las ranas multicolores... ¡Oh Madre Naturaleza tan hospitalaria! Se sirvió palmito, frutas y algunos animales. Todo estaba hecho a la perfección: agua fresca y cristalina en abundancia, el hábitat impecable de los peces... un equilibrio natural que lo asombraba.

De pronto, escuchó el grito de una voz perdida en la selva. Eran sus hermanos indígenas que iban en su búsqueda. Se encontraron y los ojos se llenaron de lágrimas, era tanta la alegría que se contagiaron unos a otros. El joven regresó a casa y estuvo un mes apartado de su familia, tomando medicina y bañándose para eliminar las "Ña" o impurezas de su cuerpo. Después de un mes empezó a narrar lo ocurrido a toda su familia y demás miembros de la comunidad.

Este gesto heroico yace vivo en los corazones del pueblo cabécar, gracias a la tradición oral que ha pasado de generación en generación.

Ahora el pueblo indígena debe prepararse para defender su entorno y su cultura, rica en valores éticos y espirituales; porque en la actualidad existen otros Olökapú.

Recopilado por Severiano Fernández Torres.  
Tomado de: Marine Hedström-Rojas y Ovidio Martínez Sanabria. Estudiemos Cabécar 2. Fundación Nairi, 2005.



## Introducción

*“Al estudiar e insertarme bien en la sociedad, yo no quiero dejar de ser indígena, ni perder mi cultura ni mi identidad, lo que quiero es dejar de ser pobre”.*

Rigoberta Menchú, Indígena Quiche, Guatemalteca, Premio Nobel de la Paz.

En ocasión de la conmemoración de los 500 años del descubrimiento de América, el Estado costarricense renovó sus esfuerzos por equiparar las condiciones ciudadana y jurídica de sus pobladores indígenas, con las del resto de la población. En ese propósito, la educación indígena ha tenido un proceso lento, iniciando su desarrollo desde lo más elemental, debido al insuficiente conocimiento de las raíces y las culturas autóctonas, la interculturalidad y el trato pedagógico de la diversidad cultural, así como por el respeto y la promoción del bilingüismo, entre el español y los idiomas indígenas.

Las condiciones y las características socioculturales que presentan los pueblos indígenas costarricenses, denotan rezagos importantes en la atención de sus necesidades básicas, con el agravante de que en la solución de la mayoría de ellas, no son tomadas en cuenta sus particularidades culturales más elementales, lo cual marca significativas formas de exclusión,

en detrimento de las culturas autóctonas y del concepto que debe existir de la identidad nacional pluricultural y multilingüe.

Las políticas y los enfoques curriculares de la educación nacional, no contemplan la educación indígena ni la educación en la diversidad cultural. Esta situación, unida a los altos índices de pobreza, necesidades básicas insatisfechas e irrespeto-explotación de los pueblos, determina que los poblados indígenas registren bajos niveles de cobertura, rendimiento, promoción y acceso a oportunidades de formación. Además, los servicios educativos que se les brindan a estos pobladores, presentan deficiencias en cuanto al personal docente que los atiende y a la falta de innovación y adecuación de los elementos pedagógicos complementarios, como son: infraestructura, material didáctico, libros y textos, planes y programas de estudio.



BCCR/Mike y Corinna Blum



La Educación Indígena en Costa Rica constituye un buen esfuerzo por superar estos vacíos; sin embargo, es necesario que en todo el sistema se operen cambios profundos en materia de currículo, pedagogía, formación docente, objetivos y fines de la educación, planes y programas de estudio, que tiendan a reducir la enorme brecha social existente con los pueblos indígenas y con otros significativos sectores de población costarricense en diversidad cultural.

Aunque los niños, las niñas y los y las adolescentes indígenas reciben atención y cobertura institucional educativa por parte del Estado mediante loables y significativos esfuerzos, estos aún no satisfacen las necesidades pedagógicas, de formación y proyección básicas que demandan su condición sociocultural indígena bilingüe. Estas insuficiencias reducen sus posibilidades de inserción positiva en la sociedad nacional y no los dota de conocimientos y herramientas para constituirse en factor de cambio en sus comunidades y para asegurar su futuro, contrariando los fines de la educación nacional.

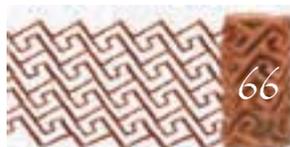
El presente informe trata de describir los esfuerzos estatales para cumplir con el derecho constitucional que asiste a niños, niñas y jóvenes indígenas a una educación fundada en sus culturas, en proyección con las sociedades modernas y la cultura universal. Se señalan los logros y las fortalezas que en cobertura y ampliación educativa se han alcanzado y



BCCR/2005/Hugo Pineda

se provee información acerca de la educación formal básica que el MEP brinda por medio del Departamento de Educación Indígena, como ente oficial y principal encargado de atenderla. Pero, también, abre la discusión sobre la calidad y el tipo de educación intercultural, bilingüe e intercultural en todos los niveles de la educación formal a la que la niñez y la adolescencia indígena tienen derecho según la normativa nacional e internacional.

En el trabajo queda establecido que el proceso educativo para la niñez y la adolescencia indígena, es un producto inacabado y que este no puede darse ni seguir siendo atendido segregado de los cambios y las reformas que requiere todo el sistema educativo nacional, tanto en el tema indígena como en la diversidad cultural.





Es importante señalar que toda intervención que se haga con estas comunidades, incluyendo la educación, debe incorporar, estratégicamente, los elementos culturales, sociales y económicos que identifican y sustentan la identidad y la autoestima de los pueblos indígenas costarricenses. Es por esta razón que se han incluido los fundamentos teóricos que, en materia legal, pedagógica e institucional, sustentan el proceso complejo de la educación indígena en Costa Rica, y se da particular importancia a los aportes hechos por los pueblos indígenas y por lo que manifiestan los propios niños, niñas y jóvenes.

## Consideraciones previas

Para describir y analizar críticamente el estado de situación del derecho a la educación intercultural bilingüe de la niñez y la adolescencia indígena en Costa Rica, es necesario establecer previamente algunos criterios y parámetros determinantes, que inciden directamente en los resultados que se presentan y por la trascendencia que tienen en la interpretación de la problemática educativa indígena actual.

La educación es considerada como el espacio fundamental que el Estado ha de favorecer para la formación personal, intelectual, socio ética, cultural y ciudadana de sus pobladores; constituye, además, una oportunidad para el ascenso social y mecanismo para la inserción positiva y productiva en la sociedad, propiciando el mejoramiento de la calidad de vida individual y colectiva de los habitantes del país. Coherente con el mandato constitucional que le confiere el Estado costarricense, y en razón de la función social que le es inherente a la Educación, el análisis se centra en dos aspectos fundamentales reveladores de eficacia.

**Cobertura educativa:** la cual se basa en la cantidad y en el tipo de servicios educativos que se brindan, de acuerdo con la cantidad de población que debiera y es atendida, en relación con grupos de edad, condición rural o urbana y condición demográfica y socioeconómica en la que se ubican.

**Calidad y pertinencia educativa:** determinadas por las características y las cualidades del servicio educativo que se brinda, en relación con el contexto, las necesidades, las expectativas y las posibilidades, así como de acuerdo con el desarrollo sociocultural que presenten las poblaciones estudiantiles de la sociedad hacia la que se dirige la acción. (Aspectos referidos por el actual Ministro de Educación, Dr. Leonardo Garnier, en Semanario Universidad, Universidad de Costa Rica, pág.8. Agosto, 2006).

La primera acotación que podría hacerse está relacionada con el hecho de que la situación educativa de los pueblos indígenas en Costa Rica, respecto a cobertura y calidad, así como a las problemáticas que enfrenta en los distintos niveles y modalidades, resulta emblemática con lo que ocurre en el resto del sistema educativo nacional, ya que todos los elementos y los factores que confluyen en este proceso son los mismos que inciden en cada ámbito educativo nacional. La educación indígena y la educación nacional están estrechamente relacionadas y vinculadas entre sí, por lo que su atención y su afectación no pueden verse desligadas ni independientes unas de otras. Por ello, las conclusiones, los retos y los desafíos que se plantean, conforme se expone en este estado situacional, son vinculantes a la educación indígena y trascendentes para el sistema educativo nacional.

Una segunda acotación importante es que la educación costarricense actual no contempla ni considera diferenciación alguna entre la condición rural o la urbana, en ninguno de los ámbitos educativos, lo cual es trascendente y está ausente también, en los procesos de formación profesional docente, administración y prestación de bienes y servicios y en la aplicación curricular pedagógica, lo cual incide sensiblemente en el tipo y en la calidad educativa que se brinda a la niñez y a la adolescencia de cada uno de los grupos bajo tal o cual condición.

Además, el servicio educativo que brinda Costa Rica a sus pueblos indígenas, forma parte del Sistema Educativo Nacional; por tanto, no puede desvincularse de los fundamentos, los objetivos ni de los fines que rigen y persigue la Educación Nacional. Así, la Educación Indígena no deja de estar determinada y delineada por las políticas educativas y curriculares establecidas en el nivel nacional, las cuales se relacionan con planes y programas de estudio, enfoque curricular, promoción, evaluación, material didáctico, administración y formación docente, entre otros. La única diferenciación a la que se ha apelado y planteado como pertinencia pedagógica de la educación con pueblos indígenas, es la consideración y la adecuación del currículo nacional, con las condiciones, las necesidades y las expectativas en las que se desarrollan y conviven los pueblos indígenas, de acuerdo con las situaciones social, cultural, económica y ambiental en la que históricamente han evolucionado.



El tratamiento pedagógico que se dé al tema indígena, es un indicador respecto de la pertinencia y la calidad con que el sistema educativo nacional aborda los temas de diversidad cultural, interculturalidad y plurilingüismo hacia la población estudiantil, incluyendo las de comunidades indígenas, aunque comprende a otros grupos culturales diferenciados, calificados como minorías étnicas, inmigrantes con otras culturas, poblaciones rural y campesinas, plurilingües o vulnerables, quienes, también, califican dentro de esta categoría.

En la actual coyuntura histórica por la que atraviesan las naciones y el mundo, el fenómeno social de interculturalidad y plurilingüismo es creciente y evidente, y ocurre, prácticamente, en todo nivel y estrato de las sociedades modernas. Ello demanda, de los Estados, acuerdos y legislación coherentes para que sus sociedades evolucionen positivamente, acordes con este fenómeno social. Esto involucra de modo primordial a los sistemas educativos nacionales y, consecuentemente, la generación de mecanismos pedagógicos pertinentes en este sentido, que favorezcan la función social que históricamente se le adjudica y le corresponde a la educación.

Sin embargo, hay que señalar que en Costa Rica aún existen situaciones de tipo legal y jurídico que no han evolucionado al mismo ritmo de estas situaciones, por tanto, se hallan rezagadas y obsoletas en algunos de estos temas. Por ejemplo, la Constitución Política,

aún contemplaba en su articulado básico, hasta 1999, alusiones sobre “la existencia de una religión y un idioma oficiales”; situaciones que afectan de modo directo a la acción educativa que se desarrolla en el país. En contraste, la educación en Costa Rica es un derecho inalienable de toda persona y, además, obligación del Estado brindarla en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades. No obstante, la educación indígena aún se trata y enfoca de modo colateral y subsidiario. Hay aspectos pedagógicos y culturales esenciales que atañen a toda la sociedad y a todo el sistema educativo, pero todavía se plantean como adecuaciones curriculares diferenciadas, exclusivamente para pobladores indígenas, lo que va en detrimento del enfoque y de la aplicación curricular de la interculturalidad y el plurilingüismo atinente con la realidad nacional.

Debido a esto es que el sistema educativo nacional actual, es definido por algunos como conservador, tradicional y obsoleto con respecto a la realidad sociocultural costarricense; como prueba de ello se señalan indicadores de “expulsión” (no deserción), baja retención y promoción y bajos rendimientos académicos, entre otros, los cuales no son más que las muestras de incompatibilidad de las poblaciones estudiantiles (indígenas o no) con respecto a lo que brinda y ofrece el sistema actual, lo que para contextos



UNICEF/2006/Michael Martin

rurales e indígenas, toma visos preocupantes en algunos niveles o momentos de la transición educativa.

Otra condición que se convierte en limitante para la educación indígena es la geográfica, porque restringe y circunscribe el servicio educativo, solo a la población indígena que habita dentro de los territorios indígenas (Decreto 22072, 1992), (Rojas, C., 1999), validada con la creación del Subsistema de Educación Indígena. Por tanto, se deduce que el enfoque pedagógico intercultural bilingüe es de uso restringido solo para esas poblaciones y se desestiman situaciones como la que indica que una parte importante de la población que habita dentro de los territorios no es indígena y vive y se desarrolla desde hace varios años, hasta con derechos adquiridos, dentro de los territorios. Y aun así, no es inapropiado que reciban educación desde ese enfoque; no obstante, esto se ha tergiversado y mal interpretado por progenitores y autoridades, quienes aducen que esa "educación es solo para indígenas" y no para sus hijos e hijas.

Tampoco sería aceptable que la niñez y la adolescencia no indígena fuera segregada del servicio educativo, porque serían prácticas discriminatorias e ilegales a la inversa. La incomprensión y la tergiversación que se hace del enfoque pedagógico, así como de su aplicación en el nivel nacional, sigue siendo una limitante de fondo y muy importante de la práctica educativa del sistema nacional.

Esta es deficiente aun a lo interno de los territorios indígenas, por la composición social de la población estudiantil que atiende y por la formación y la extracción socio-cultural del personal docente que está a cargo de la acción educativa. Esta situación pedagógica y curricular también tiene relación con la siguiente.

Una limitante muy importante es la demográfica, ya que los veinticuatro territorios indígenas costarricenses formalmente constituidos, son habitados por tan solo 27.960 personas indígenas, de todos los grupos de edad, que representan el 42,3% de la población indígena total nacional, la cual en todo el país asciende a 63.876 personas, (INEC, Censo de Población 2000 y proyección 2006), lo que da un promedio general de 1.165 personas indígenas por territorio, aunque en la realidad no es así, ya que cada cultura y territorio presenta una particular situación. El hecho es que 35.916 personas indígenas, quienes viven fuera de sus territorios y que representan mayoría, 57,6% de la población indígena total, no reciben ningún tipo de atención educativa que fomente, promocióne o respete su particular condición sociocultural.

Esto constituye una sustancial deficiencia del sistema educativo nacional, en cuanto a enfoque curricular y de las políticas educativas para la atención pedagógica de la diversidad cultural, la interculturalidad y el plurilingüismo, y de particular insuficiencia pedagógica para la atención de la niñez y la adolescencia indígenas que



habitan y se desarrollan fuera de sus territorios originales.

Las dos situaciones anteriores, devienen de procesos de emigración indígena e inmigración de no indígenas, que se vienen dando a lo interno de las comunidades y de los territorios indígenas del país y que tienden a acrecentarse en los últimos años. La emigración y la salida de indígenas afecta, de modo importante, el enfoque y el servicio educativo que pretende brindárseles a los niños y a las niñas indígenas. La falta de oportunidades, desempleo, pérdida de sus medios de sobrevivencia, especialmente la tierra, la búsqueda de alternativas para estudio o trabajo, unión o matrimonios interétnicos o mestizaje, entre otros, han provocado la salida de los territorios indígenas de personas ubicadas en los grupos de edad escolar y productiva (5 a 35 años), hacia zonas cercanas o aledañas, centros urbanos de población con mejores niveles de desarrollo e, incluso, hasta las cabeceras provinciales y ciudades más grandes del país (INEC, 2000).

La consecuencia ha sido una sensible reducción de la población indígena habitante de los territorios, a lo cual se agregan, baja natalidad, aumento de niñez mestiza, así como creciente inmigración de personas de origen rural y campesina, no indígena, hacia los Territorios, lo cual descompensa la emigración autóctona, por lo que aumenta la población y la densidad demográfica de los Territorios, con el consecuente intercambio cultural que propicia poblaciones

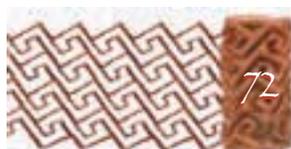


escolares cada vez más interculturales a lo interno de las mismas zonas (ver anexo general Información sobre los pueblos indígenas de Costa Rica).

Previo a la exposición acerca del estado de cumplimiento del derecho a la educación de la niñez y la adolescencia indígenas, en el marco del derecho a la interculturalidad y el bilingüismo en Costa Rica, se ha prevenido que la cobertura y la calidad del servicio educativo brindado a estas comunidades, está afectado por una serie de situaciones muy complejas, unas de índole general, y particular otras, relacionadas con tierras, identidad, condición socioeconómica, ambiental, social y cultural que de modo sensible afectan a los pueblos y las comunidades indígenas de todo el país, impacto al cual el proceso educativo no escapa, variando únicamente en intensidad y en calidad, dependiendo del pueblo indígena de que se trate.

Cuadro 9 <b>Condicionantes que afectan el estado situacional de la educación indígena para los niños, las niñas y las personas adolescentes indígenas</b>		
SITUACIONES CONDICIONANTES	CAUSAS Y EVIDENCIAS QUE LO PROVOCAN	IMPACTO Y EFECTOS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA INDÍGENA
1. <sup>a</sup> La educación indígena es emblemática respecto a la educación nacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lo que ocurre en educación indígena, se asemeja al resto del Sistema Educativo Nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No puede haber cambios positivos en educación indígena si el Sistema Nacional no cambia.</li> </ul>
2. <sup>a</sup> No existe diferenciación entre educación rural y educación urbana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Igual tratamiento pedagógico.</li> <li>Mismos programas y material descontextualizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Procesos educativos inadecuados.</li> <li>Irrespeto a las culturas locales.</li> <li>Falta de pertinencia pedagógica y didáctica en la acción educativa.</li> </ul>
3. <sup>a</sup> Dependencia y apego al Sistema Educativo Nacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visión, enfoques, fines y objetivos del Sistema Educativo Nacional no son pluriculturales, ni consideran la diversidad cultural ni el carácter plurilingüe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No consideración de la pluri e interculturalidad.</li> <li>Desconocimiento de valores ancestrales autóctonos diferentes.</li> <li>Temor al cambio, a mejorar, a atreverse a innovar, a crecer.</li> </ul>
4. <sup>a</sup> El tratamiento pedagógico de lo indígena, es reflejo del trato a la diversidad cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dominancia de la cultura occidental.</li> <li>Poca o nula definición de los elementos que constituyen la identidad local y nacional.</li> <li>Falta de reconocimiento a esta sociedad multicultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Invisibilización de indígenas.</li> <li>Estigmatización, prejuicios y discriminación.</li> <li>Pérdida de identidad nacional.</li> <li>Bajo aprecio y autoestima por lo propio, lo autóctono.</li> </ul>
5. <sup>a</sup> Marco legal y jurídico constitucional limitado y obsoleto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cultura y religión oficiales.</li> <li>No consideración de la diversidad cultural.</li> <li>Visión monocultural rígida</li> <li>Falta de políticas educativas y curriculares precisas.</li> <li>Ausencia de enfoques y de marcos conceptuales definidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Monoculturalidad y monolingüismo oficiales.</li> <li>Rigidez e inflexibilidad del MEP y del currículo.</li> <li>Desestimación de la diversidad cultural y la interculturalidad.</li> </ul>
6. <sup>a</sup> Condicionante geográfica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>La educación indígena se restringe solo a la población que habita en los territorios indígenas.</li> <li>La interculturalidad y el enfoque curricular en la diversidad y la inclusión "es solo para indígenas".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No viven solo indígenas en los territorios indígenas.</li> <li>La educación intercultural debe ser para toda la población nacional y estudiantil.</li> <li>Existen diferencias étnicas, culturales y regionales, además de las indígenas.</li> </ul>
7. <sup>a</sup> Condicionante demográfica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solo el 43,7% de la población indígena vive en territorios.</li> <li>Densidad y cantidad de población en territorios indígenas crece y es más diversa.</li> <li>Indígenas emigran y población no indígena inmigran, ocupan y adquieren derechos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>56,3% de indígenas, la mayoría, no son atendidos.</li> <li>La educación formal no ayuda a fortalecer la identidad ni el arraigo cultural indígena.</li> <li>La población no indígena y algunos indígenas reniegan a la educación contextualizada acorde con la cultura local.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia de Juan Carlos Santa Cruz, 2006.





La heterogeneidad existente en los pueblos y las culturas indígenas de Costa Rica, se explica por las distintas formas de desarrollo alcanzadas y por la particular manera que han tenido para enfrentar la historia. Es por ello que resulta muy difícil dar una visión panorámica que generalice la situación indígena nacional. Sobre cada pueblo y comunidad confluyen diversos factores y elementos objetivos y subjetivos muy particulares que los diferencian y a los cuales la educación no puede sustraerse. Por el contrario, los incorpora con sus particularidades, como parte del accionar educativo, en algunos casos, mezclándolos con enfoques y con esquemas estandarizados generalizantes, de reciente difusión.

En este sentido, es importante aclarar que este trabajo da cuenta únicamente de la educación pública formal, que constituye casi el 100% de la oferta educativa a los pueblos indígenas. Existen propuestas educativas complementarias e, incluso, algunas iniciativas alternativas provenientes de organizaciones no gubernamentales (ONG's) y agrupaciones de base que, por ser muy puntuales, no fueron parte del objeto de estudio de este trabajo. Sin embargo, es posible señalar que todavía pareciera no existir alguna propuesta concreta de carácter privado que delinee cuál podría ser la forma de atender pertinente y apropiadamente la educación intercultural y bilingüe con los pueblos indígenas.

Es pertinente reconocer las acciones de apoyo y complementariedad que entes y organizaciones de todo tipo han dado a la educación indígena nacional, han sido siempre desde el marco legal, enfoque y base institucional del Ministerio de Educación a través del Departamento de Educación Indígena. Entidades como UNICEF, UNESCO, Universidad Nacional, Universidad de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Banco Mundial o Banco Interamericano para el Desarrollo, u organizaciones locales como Iriria Tsöchok, Proyecto Namasöl, Gnöbegüe, Mesa Nacional Indígena y ARADIKES, de corte eminentemente indígena comunal, por mencionar algunas, han hecho importantes aportes y valiosas contribuciones al proceso educacional indígena, en lo material, logístico, para la edición y promoción de materiales, así como de apoyo técnico profesional o financiero para investigaciones, producción, reproducción o difusión de productos o resultados pedagógicos de la experiencia.

Es por ello que puede afirmarse que la educación indígena costarricense es hoy lo que es, con debilidades y grandes desafíos por superar; enfrentada con gran esfuerzo compartido multisectorial, y que, como tal, le resta aún mucho camino por recorrer. Existen múltiples retos y barreras



UNICEF/2006/Michael Martin



BCCR/2005/Carolina Castillo

por vencer, en aras de alcanzar el modelo educativo intercultural y plurilingüe, acorde con las necesidades y las expectativas de los pueblos indígenas costarricenses y, también, con el resto de la población nacional que demanda adecuaciones y planteamientos certeros y asertivos en materia pedagógica y curricular, para ser coherente con la realidad pluricultural y multilingüe que vive esta sociedad moderna.

En el siguiente apartado se expone la actual situación de la educación de la niñez y la adolescencia indígena, de acuerdo con los niveles formales de: Educación Preescolar, Educación Primaria, Secundaria y Diversificada, vinculándolos con los aspectos complementarios y esenciales que atañen y afectan al servicio educativo.

## Situación educativa de la educación preescolar indígena

En cuanto a cobertura, el servicio educativo en Preescolar pretende brindar atención pedagógica a todos los niños y todas las niñas indígenas menores de seis años y seis meses, para lo cual se estructura el servicio en dos niveles distintos: el que va de 4,5 a 5,5 años de edad, denominado ciclo Materno Infantil, Grupo Interactivo II, y el que abarca de 5,5 a 6,5 años, denominado de Transición o Preparatoria.

En el curso lectivo 2006, se han atendido 1.197 niños y niñas indígenas (Madrigal, V., 2006) (Departamento de Educación Preescolar, MEP, 2006), que representan el



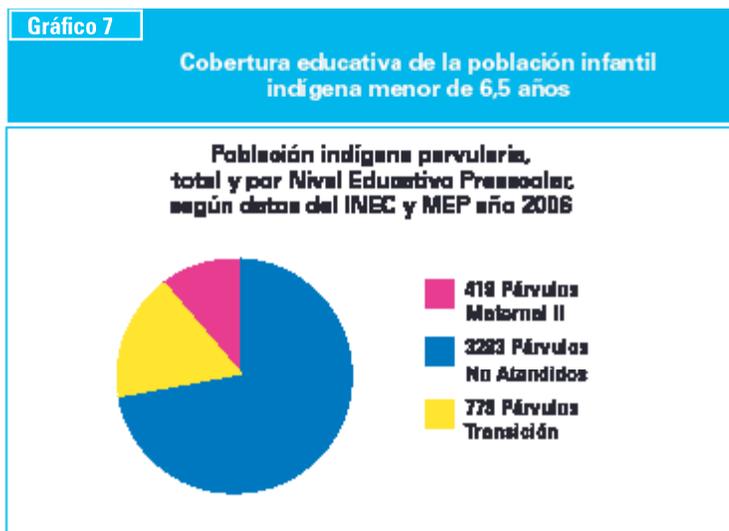
26% de la población infantil indígena en edad escolar para ser atendida en estos niveles y servicio educativo.

De acuerdo con las estadísticas nacionales (desde el Foro Nacional de Educación Para Todos, Ministerio de Educación, UNESCO, 2005), el 65% de esta población (778 párvulos) cursa el Ciclo de Transición (Preparatoria); mientras que el restante 35% (419 niños - niñas) se atiende en el Ciclo Maternal Interactivo II.

Por la estructura pedagógica que presenta la educación Preescolar, y debido a las limitantes y las circunstancias propias del ambiente rural y de los territorios indígenas, ha habido necesidad de plantear variantes alternativas que propicien la atención educativa preescolar de los párvulos indígenas. Las variantes o las modalidades de pertinencia más importantes que se han aplicado son el Servicio Preescolar Heterogéneo y el Servicio Itinerante.

Confrontando los datos poblacionales por pueblo, cultura y territorio, con la información del servicio educativo Preescolar que actualmente se brinda (INEC y MEP ya referidas), puede afirmarse que la gran mayoría de la población indígena costarricense, con edades entre los 0 a menores de 6,5 años, no cuenta con servicios educativos de preescolar especializados, como son, el Ciclo Materno Infantil, Interactivos I y II, que corresponde a bebés y menores de 4,5 años de edad y que, eventualmente, son atendidos en

otras regiones por algunos servicios públicos como Ministerio de Salud, a través de entes como los Centros de Educación y Nutrición (CEN) y Centros Infantiles de Atención Integral (CINAI), u otros, auspiciados por el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), etc; o administraciones privadas del servicio.



Fuente: INEC y MEP, 2006.

Desde el año 2000, cuando el servicio educativo Preescolar es declarado por el Estado costarricense como obligatorio y gratuito, es que empiezan a darse acciones concretas para que este servicio llegue realmente a todas las regiones del país: zonas rurales, campesinas e indígenas, que estaban particularmente desatendidas. Es por ello que la apertura de estos servicios es muy reciente, deviene de pocos años atrás y, aunque no ha logrado generalizarse para la mayoría de la población indígena, su avance es significativo, especialmente porque para la prestación del servicio preescolar, se requiere de una serie de condiciones y



BCCR/2005/Vivian Solano

requerimientos básicos en cuanto a infraestructura, material didáctico, apoyo y seguimiento docente, los cuales, en gran medida, hacen meritorio el servicio pero, a la vez, dificultoso para conseguirlo, lo que limita y restringe la apertura de nuevas opciones.

La cobertura en Preescolar varía según la región educativa, la cultura y el pueblo indígena en cuestión, porque las circunstancias y las condiciones culturales determinan su aceptación y eficacia; es por ello que la implementación ha tenido que ser gradual y medida, lo que permite decir que, cuantitativamente, los resultados hasta ahora son importantes y significativos. En este mismo sentido, puede decirse que el servicio aún se mantiene deficiente, por estar debajo del 50% con respecto al promedio de atención y cobertura Preescolar en zonas indígenas llega al 38%.

En cuanto a calidad, es importante señalar que los requisitos y las condiciones para la prestación del servicio preescolar son los elementos más limitantes para apertura del servicio y para lograr calidad sostenida, a diferencia de los otros niveles educativos superiores.

Para lograr realmente cobertura en Preescolar para niños y niñas indígenas, con los parámetros de calidad que se requieren y que se ha propuesto la Asesoría Nacional de Preescolar, ha habido que hacer replanteamientos en cuanto a modelos alternativos no tradicionales de atención, tal y como lo constituyen el servicio itinerante y la conformación de grupos heterogéneos; además, la necesidad de incorporar la lengua materna indígena como idioma básico y el español como segunda lengua.

Estos modelos alternativos no tradicionales que se han implementado sobre todo en zonas rurales, campesinas e indígenas son: Servicio Itinerante en Preescolar, que consiste en la prestación del servicio educativo bajo tal modalidad, es decir, que atiende a la población parvularia de dos o más instituciones en horarios, días o semanas alternas, por un(a) mismo(a) docente, según la demanda que exista en los Ciclos Materno o Transición. Alternativamente, se ha tenido que implementar otra modalidad en Preescolar, denominada Preescolar Heterogéneo, la cual consiste en la prestación del servicio educativo en donde se fusionan ambos niveles, Maternal y Transición, en uno solo, para ser atendido por un(a) solo(a) docente,





algo así como un multigrado pero en Preescolar, el cual también puede ser Itinerante a la vez.

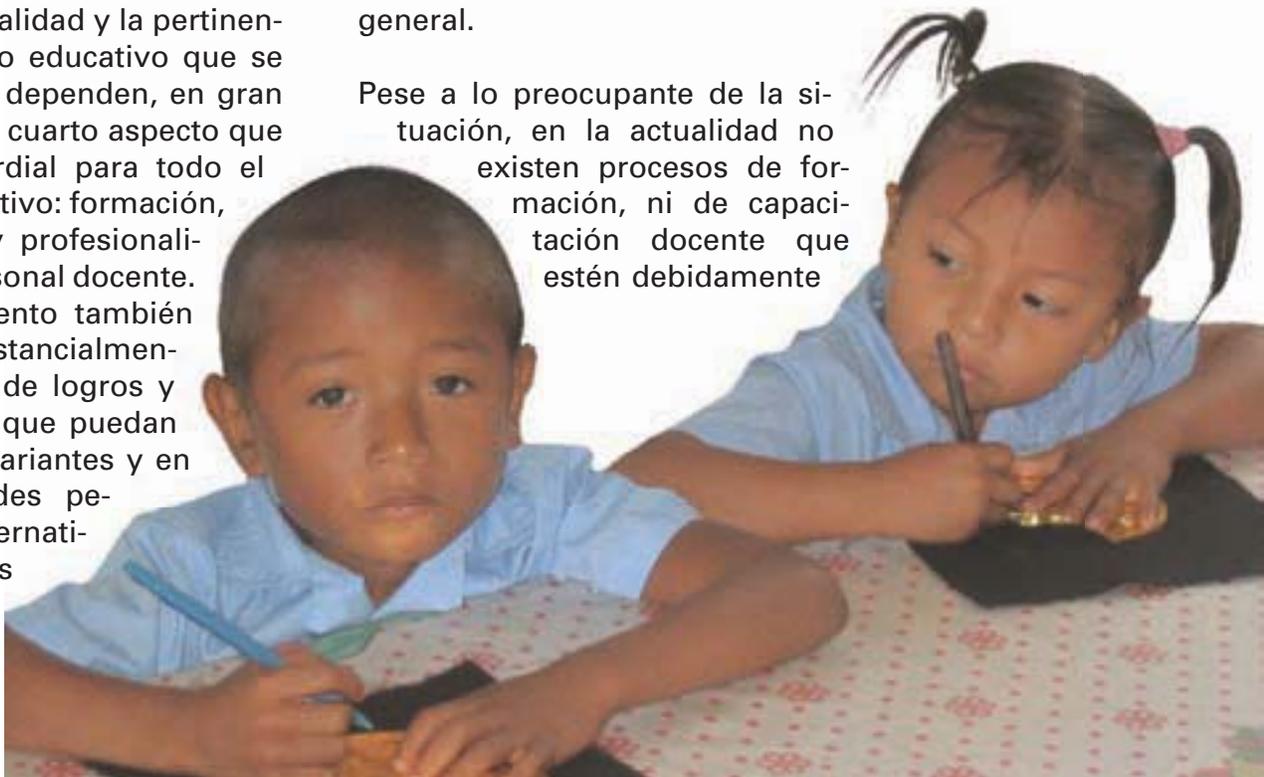
Otra variante importante que se ha implementado, de carácter exclusivo, es un plan piloto de educación Preescolar Bilingüe, en cinco escuelas de igual número de comunidades cabécares en Alto Chirripó, el cual ya lleva tres años de funcionamiento. En esta modalidad trabaja un(a) docente de Preescolar con el apoyo de una persona hablante cabécar traductora, quien media entre docente y párvulos monolingües cabécares. Este plan corresponde con un 21% de los servicios educativos locales de la región indígena, no obstante, se desconoce la evaluación, así como el derrotero que pueda dársele a esta experiencia.

Los tres aspectos citados anteriormente están directamente relacionados con la calidad y la pertinencia del servicio educativo que se brinda. Estos dependen, en gran medida, de un cuarto aspecto que resulta primordial para todo el proceso educativo: formación, capacitación y profesionalización del personal docente. De este elemento también dependen, sustancialmente, el alcance de logros y de resultados que puedan darse en las variantes y en las modalidades pedagógicas alternativas, las cuales se han planteado en la Educación Preescolar Indígena.

Solo en Educación Preescolar Indígena aparecen datos que son reveladores respecto a este asunto: de los 84 servicios educativos que se prestan (entre Materno, Heterogéneo, Itinerante y Transición), tan solo el 40% del personal docente es titulado en la especialidad. Otro 42% es aspirante (sin título ni formación profesional alguna); el restante 18% corresponde a profesionales no titulados o titulados en otras áreas educativas (Madrigal, V., 2006).

La formación, capacitación y profesionalización docente para la atención educativa indígena y en la diversidad cultural, interculturalidad y plurilingüismo, para todos los niveles y las modalidades del Sistema Nacional, es un factor recurrente y reiterado de singular trascendencia y relevancia para el logro de mejoras sensibles en la calidad educativa del servicio en general.

Pese a lo preocupante de la situación, en la actualidad no existen procesos de formación, ni de capacitación docente que estén debidamente



estructurados, ni sistematizados, ni desarrollados por las universidades públicas ni las privadas que imparten la carrera de Educación. Ningún plan de estudios, hasta ahora, aborda o integra entre sus objetivos y contenidos, la pedagogía en los temas mencionados. En tal sentido, se rescatan algunos cursos acerca del área temática desarrollados por el Departamento de Educación Indígena del MEP, así como algunos programas llevados a cabo, en el pasado, de manera puntual por la Universidad de Costa Rica. Ambas son experiencias eventuales, por contingencia, por lo que no se han vuelto a repetir.

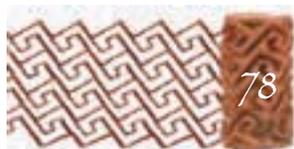
El ejercicio docente y profesional de la Educación Preescolar Indígena evidencia algunas señales positivas en cuanto a propuestas, intenciones y aplicación (Documento: Foro Nacional de Educación para Todos, 2005:31).

Lamentablemente, mucho de ello ha quedado en planteamientos e intenciones que no han sido retomadas por las autoridades educativas, los gremios ni las universidades. El tema de formación docente aparece de modo reiterado como elemento esencial de la educación, como reto y desafío constante de ser superado y mejorado por todas las instancias competentes del Sistema Educativo.

La Educación Preescolar oficialmente data del año 2000, aunque ya había varios servicios anteriores, públicos y privados, pero esa es la fecha cuando se

inicia la prestación del servicio en comunidades indígenas. Desde ese momento, se ha venido experimentando un leve crecimiento porcentual por año, en cuanto a cobertura y a ampliación, no tanto así en diversificación y en calidad del servicio por las limitaciones y las condicionantes que la afectan.

Las autoridades del Ministerio de Educación han flexibilizado al máximo algunas regulaciones y algunos requisitos establecidos para la apertura y la prestación del servicio; por ejemplo, la División de Programación y Presupuesto, en lo concerniente a la cantidad de matrícula mínima o proyección de esta, lo redujo de 20 a 10 párvulos por comunidad, para posibilitar la apertura y el mantenimiento del servicio educativo. La Dirección de Personal, en lo referente a la exigencia del título y la formación docente de las personas interesadas en ocupar el puesto, aceptó la incorporación de graduados recientes de colegio o estudiantes universitarios de otra especialidad educativa para suplir el servicio. También el Centro Nacional para Infraestructura Escolar CENIFE-MEP, en lo referente a infraestructura requerida para abrir el servicio, ha realizado loables esfuerzos por construir y por acondicionar aquellas instituciones que lo demandan y, aun así, el déficit es todavía significativo en zonas indígenas, siendo esta una de las mayores limitaciones para ampliar y extender el servicio porque la gran mayoría de escuelas indígenas sigue siendo multigrado o unidocente.





Cuadro 10

**Servicios educativos en el nivel preescolar  
en jardines de niños para los territorios indígenas en Costa Rica**

Provincia Dirección Regional Educativa (DRE)	Territorios indígenas	N°. Instituciones	N°. docentes	Ciclo Materno Infantil	Estrategia Heterogéneo	Ciclo de Transición	Estrategia Itinerante	Total de alumnos
Limón	Talamanca	31	36	4	22	8	-	534
Puntarenas Coto	Guaymies	10	11	1	9	1	-	133
Puntarenas P. Zeledón	Buenos Aires	22	18	1	10	2	9	279
Alajuela San Carlos	Malekus	2	1	-	-	-	2	14
San José Puriscal	Huetares	2	3	1	1	1	-	48
Guanacaste Nicoya	Chorotegas	2	2	-	1	1	-	20
Cartago Turrialba	Cabécares	14	13	1	10	1	2	169
<b>Subtotal</b>				18	53	14	13	
<b>Total</b>		83	84	61		27		1197

Fuente: M.Sc. Vera Madrigal. Asesora Nacional de Preescolar. Ministerio de Educación, 2006.

Pese a estas dificultades y a las relacionadas con la especificidad y las características propias de la condición indígena, de interculturalidad y multilingüismo, se procura mantener el servicio educativo en Preescolar. Por lo trascendente e importante que es, para el resto del proceso formativo en la población infantil, este servicio demanda superación y mejoramiento.

Lo que se ha podido alcanzar se debe a la suma de entrega, capacidad y esfuerzo de varias instancias y entidades que trabajan por la educación preescolar indígena

en el país. Ello ha hecho posible reconocer y valorar la incalculable importancia que tiene la educación preescolar para el proceso formativo y educativo del párvulo en general y de la niñez indígena en particular. Son incontables las áreas de desarrollo, inteligencias, aptitudes y actitudes que, con una buena atención preescolar, logra desarrollar el niño o la niña indígena, lo cual ratifica la importancia y la necesidad de la educación preescolar adecuada en todo ámbito y contexto, especialmente por lo que representa para la niñez parvularia indígena.

## Situación educativa de la enseñanza primaria indígena

### Cobertura

Para el curso lectivo 2006, el sistema educativo nacional ha atendido a un total 9.441 niños y niñas indígenas (DEI-MEP 2006), que representa el 93% de la población indígena en edad escolar que debiera estar cursando la enseñanza Primaria. Estos datos dan cuenta de un margen de cobertura muy positivo en Primaria y dentro de territorios indígenas, similar o muy cercano al de la media nacional que es de 95% (Foro Nacional EPT, 2005: 35). En este nivel, la educación indígena registra una matrícula sostenida y creciente durante todos los años, desde 1994.

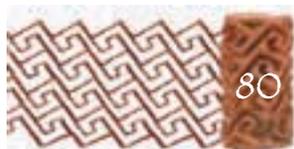
La cantidad contabilizada de población indígena en edad escolar, al año 2006, que puede estar siendo atendida en cualquiera de los servicios de Preescolar, I ó II ciclos, asciende a 10.159 niños(as) (INEC, 2006) y el dato de población indígena estudiantil que registra el DEI-MEP en el año 2006 es de 9.441 en Primaria, más 1.197 en Preescolar, lo que suma 10.638 niños y niñas indígenas estudiando en las escuelas, para un registro de una cobertura irreal del 105%, respecto a la matrícula anterior.

No obstante que en las comunidades indígenas existe una cantidad significativa de niños y niñas que asisten a las escuelas regulares,

son poblaciones que, en su mayoría, presentan edades entre los siete y los trece años (edad oficial), con algunos datos de deserción, repitencia o nueva matrícula, matrícula con sobre edad y, en menor proporción, con edad inferior al nivel que les corresponde.

La problemática de “repulsión” y apatía, hasta llegar al abandono de la educación, se explica porque, generalmente, la población joven indígena no cuenta con suficientes opciones de estudio creadas por el MEP, en las que puedan potenciar o solucionar el atraso académico que arrastran de la Primaria, opciones como: Educación Abierta o el Primer Plan modular de la educación para jóvenes y adultos. El no acceso a estas opciones desemboca en una de las dos situaciones excluyentes que se dan: se quedan con sobre edad en la escuela en donde muy probablemente, abandonarán después, o bien, la abandonan desde ese mismo instante para convertirse en una estadística más, tal vez engrosando la población analfabeta rural nacional.

Desde la misma creación del Departamento de Educación Indígena, en 1994, se ha aumentado la cobertura del servicio educativo en este nivel, el cual comenzó con 114 escuelas, hasta llegar a las 220 que existen en la actualidad (un aumento del 93% en 12 años). Este servicio, unido a otros que corresponden a servicios subsidiarios y complementarios, que requiere la educación y que se han ido sumando, ha hecho posible que la cantidad de estudiantes indígenas





atendidos año tras año haya ido en aumento. Sin embargo, como se ha indicado, es importante señalar y analizar algunas situaciones que van más allá de lo cuantitativo y que por las particularidades culturales de los pueblos indígenas, así como por su geografía, cultura, medio ambiente e historia, hacen que la acción pedagógica requiera de atención específica en cuanto a currículo, calidad y pertinencia del servicio.

En cuanto a cobertura escolar, se está dentro de los índices nacionales satisfactorios. Sin embargo, existe un alto grado de incertidumbre y desconocimiento en lo que respecta a la atención educativa de la población indígena que está

fuera de los Territorios Indígenas, la cual asciende a poco menos de 36.000 indígenas, de los cuales más de 13.000 son niños, niñas y jóvenes en edad escolar, con derecho a recibir atención educativa pertinente y acorde con su cultura e idioma. A este respecto, no existe una respuesta ni postura bien definida ni manifiesta por parte de las autoridades nacionales ni regionales de educación que lo explique o aborde.

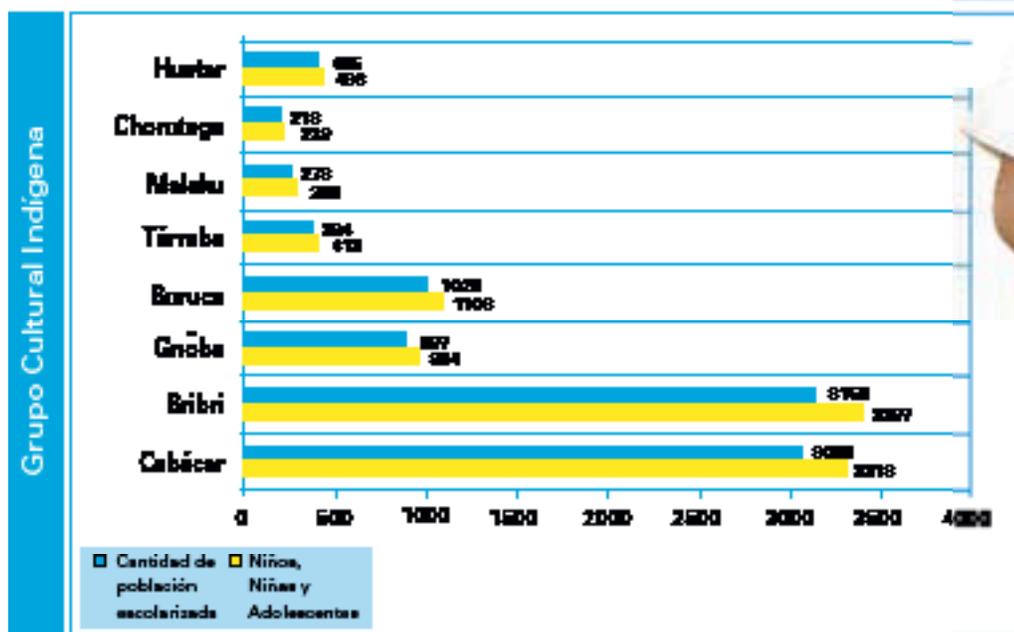
La situación demográfica a lo interno de los Territorios tiende a complicarse por la reducción real y creciente de la población indígena, aunado a una cada vez mayor presencia de personas, niños y niñas no indígenas, en los centros



PPD/2000

Gráfico 8

**Población infantil indígena total y cobertura educativa, en I y II ciclos, por pueblo y cultura indígena**



Fuente: INEC censo 2000 y Estadística del MEP. Niños escolarizados





BCCR/2005/Vivian Solano

educativos. Esto pone en riesgo y alta vulnerabilidad el fomento y la recuperación de la cultura indígena local, en franca desventaja y desigualdad (salvo en ciertos y muy puntuales territorios) ante la transculturación, ya que padres y madres de estos niños y niñas no indígenas, por desconocimiento o inconciencia, adversan el tratamiento pedagógico que debe impartirse en las escuelas indígenas.

Esta situación genera un sensible conflicto de intereses culturales, en el que la visión occidental pesa mucho. Contribuye a este proceso la docencia, en donde nuevamente conspira la insuficiente o nula formación y capacitación profesional del personal académico acerca del tema indígena, la interculturalidad y el bilingüismo, lo que lo

inhabilita para dar el tratamiento pedagógico pertinente y positivo a dicha problemática.

## Calidad y pertinencia educativa

El primer impacto educativo que se evidencia en cuanto a la calidad y la pertinencia del servicio que se brinda, es que las políticas, los planes y los programas de estudio, que obligatoriamente aplican para todos los niveles y las modalidades de estudio existentes en el país, carecen de una clara definición curricular y pedagógica respecto al tema autóctono e indígena nacional, la interculturalidad y el plurilingüismo.

En las administraciones gubernamentales de los cuatro últimos períodos, se ha evidenciado que de existir tales políticas educativas o curriculares, estas pasan a un segundo o tercer plano, en lo que concierne a las acciones que emprende el sistema educativo nacional. Algunas políticas, que han fijado posturas y directrices sobre tal o cual tema, son obviadas y desestimadas por “planes y programas coyunturales” en los cuales ha prevalecido la visión temporal del momento y del jerarca de turno, lo que redunde e impacta, del mismo modo temporal, superficial e intrascendente, en el accionar educativo, la labor docente y el enfoque pedagógico a nivel nacional.

Los efectos que en materia educativa ha provocado esta situación en la niñez y la adolescencia





indígenas, es que el trato pedagógico del tema indígena y lo intercultural, el de la cultura y sus elementos primordiales, los idiomas y la historia, entre otros, sea incoherente y poco consistente con la estructura de todo el sistema educativo. No existe una política del Estado en materia de educación indígena.

En la Educación Primaria Indígena, lo más que se ha podido lograr, como elementos curriculares de pertinencia y que aplican como atención diferenciada para estos grupos estudiantiles meta, han sido los tres programas que, desde 1996, planteó y propuso el Departamento de Educación Indígena. Ellos cuentan con fundamento legal, pedagógico y curricular, que han sido desarrollados y sobre los cuales se sustenta la educación indígena actual:

- Programa para promoción y enseñanza de las lenguas indígenas.
- Programa de cultura indígena.
- Programa de educación ambiental indígena.

Los primeros dos programas, Lengua y Cultura indígenas, son de los elementos curriculares primordiales que marcan inclusión y atención diferenciada para la población estudiantil indígena. Sin embargo, se imparten de modo empírico, ya que no existen docentes formados formal ni pedagógicamente en estas áreas del conocimiento cultural; tampoco existen ni se vislumbran carreras afines en las universidades para

suplir esta necesidad. Se cuenta únicamente con el apoyo de un profesional en Lingüística y Antropología del Departamento de Educación Indígena en el MEP, quien tiene a cargo este programa, así como la atención, la asesoría y el seguimiento de las seis lenguas o idiomas indígenas. Pero, además, tiene a cargo la atención, asesoría y seguimiento de las ocho culturas indígenas, las cuales se imparten en la mayoría de las escuelas y Territorios, dependiendo del grupo cultural al cual pertenecen los grupos estudiantiles en I y II ciclos.

Más allá de intentar explicar o fundamentar la existencia de estos dos programas, el análisis se centra en el cumplimiento del cometido de estos programas, de acuerdo con las circunstancias pedagógicas, curriculares y docentes en las que se imparten, porque los 69 docentes de idioma indígena, como los 40 que imparten la asignatura de Cultura y que atienden aproximadamente al 50% de la población e instituciones indígenas del país, son personas nativas de sus comunidades, quienes han sido seleccionadas de modo empírico, por referencia y propuesta de algunos miembros de sus comunidades, dado que existen muy pocos parámetros e instrumentos que permitan valorar, evaluar y verificar, el grado de conocimiento, aprehensión y dominio que cada quien tiene de su idioma y de su cultura.

Sin menoscabo de su capacidad y valores, la mayoría de estos docentes de lengua y cultura (90%) no tiene aprobado más que el 6º

grado de escuela primaria, muy pocos el 9º año o colegio, haciendo la salvedad que ese 10% es titulado universitario. En las áreas culturales se carece de docentes y de programas integrales, de los insumos, las herramientas y los instrumentos pedagógicos básicos para desarrollar procesos educativos de calidad, que promuevan y consoliden la cultura, el conocimiento ancestral, la identidad, los valores, así como el idioma indígena local, entre otros. Con esto, se pierde la capacidad científica y pedagógica que toca a la educación para definir metas, logros y el alcance y cumplimiento de objetivos, especialmente en áreas tan delicadas y esenciales como son la cultura y el idioma indígenas.

Los dos programas se imparten por la modalidad itinerante, es decir que un docente atiende con su asignatura (Lengua o Cultura), a tres o cuatro escuelas por semana, a todos los grupos, desde 1º hasta 6º año donde los hay; teórica y didácticamente son apoyados por el asesor regional indígena (donde existe), o por la persona profesional encargada del DEI-MEP. Para estos programas, es importante mencionar que el Ministerio y las respectivas instancias no han escatimado esfuerzos ni inversión. Se han debido superar problemas coyunturales de desconocimiento, subestima y hasta desconsideración de algunas autoridades educativas de nivel medio y básico; pero esto se debe a que la educación indígena como tal, así como los programas y las áreas de trabajo que la constituyen, no forman parte del enfoque ni del

fundamento educativo estatal; esta se rige por iniciativas específicas, decretos, reformas de ley o programas de contingencia.

Podría señalarse que en el país se carece de una educación indígena bilingüe, por la ausencia de varios factores, entre los cuales se mencionan los más relevantes:

- Porque no existen currículos diferenciados en lenguas autóctonas y, si los hubiese, tendrían que ser uno por cada grupo cultural que exista; no obstante, habría que considerar y recordar la situación demográfica y sociocultural que presentan cada uno de ellos.
- Porque no se cuenta con personal docente calificado para elaborar y mucho menos desarrollar estos currículos, ni planificación que considere formarlos en el corto o mediano plazo.

Debe reiterarse que los programas de Lengua y Cultura indígenas pretenden, ante todo y en primera instancia, promover y fomentar el uso, la lectura y la escritura, así como la difusión de las seis lenguas vivas existentes. Asimismo, promover aquellas actividades, tradiciones y costumbres autóctonas, propias de cada una de las culturas y pueblos que los identifican y distinguen como tales.

El otro elemento curricular incorporado como parte de la educación indígena nacional, es la educación ambiental, que se da por



demanda explícita de las comunidades, en diagnóstico realizado previamente. Esta se implementa según dos vertientes: una, el marco teórico conceptual educativo de lo ambiental y lo intercultural, y dos, la recuperación, la sistematización y la integración pedagógica, del acervo cultural y ambiental que poseen las comunidades indígenas del país. Es así como la educación ambiental indígena se imparte en I y II ciclos como parte de la contextualización curricular, y como tema transversal que toca y enriquece la acción educativa de todas las demás asignaturas; y para el III y IV ciclos, como una asignatura especial con el componente indígena.

En cuanto a la formación y profesionalización docente, para I y II ciclos de la Educación Indígena, de los 458 maestros regulares, quienes están a cargo de las 220 escuelas que prestan el servicio educativo a los 9.441 niños y niñas indígenas del país, el 50% de ellos posee al menos un título calificado de docencia, mínimo Profesorado, Bachiller, Licenciado o hasta Postgrado. El informe académico y curricular de estos profesionales proviene tanto de universidades públicas como privadas, no obstante, ambas carecen de enfoques curriculares y planteamientos de formación y profesionalización docente que integren lo rural, lo campesino, lo indígena o lo intercultural. La mayoría preserva la visión monocultural, urbana y estigmatizada de un sistema con iguales características. Se acercan muy poco a la realidad educativa de la ruralidad, la diversidad

cultural, el plurilingüismo, la docencia multigrado o unidocente, la influencia del medio ambiente campesino y natural. Esto contribuye a marcar diferencia y desventaja para la niñez y la adolescencia indígenas con respecto a las poblaciones infantiles y juveniles urbanas o semiurbanas.

El otro 50% del personal docente corresponde a aspirantes, o sea, personas que como mínimo se les ha exigido tener el título de Colegio, Bachillerato académico o técnico medio sin terminar. La gran mayoría de estos docentes, quienes atienden a escolares indígenas, no posee un título o grado universitario.

La única forma como ha podido suplirse o subsanarse tal carencia en la atención educativa de la niñez y adolescencia indígena, ha sido por medio de la capacitación y las asesorías concurrentes, en talleres realizados en las regiones, las instituciones o en el DEI. Sin embargo, estas acciones educativas se han visto reducidas y muy limitadas por la rigidez del ciclo lectivo y los 200 días lectivos por cumplir, así como por la poca iniciativa y disponibilidad de autoridades intermedias quienes, en última instancia, son lo que toman las decisiones en el uso del tiempo del personal docente de las escuelas y los educandos.

De las 220 escuelas indígenas



BCCR/2006/Vivian Solano

que existen, 75% son unidocentes (DEI-MEP, 2006), es decir, un(a) solo(a) docente atiende a un grupo no mayor de 30 niños(as), quienes, eventualmente, cursan los seis grados de Primaria. Cuando ese número es mayor de 30 y menor que 52, se ha optado por nombrarle un “docente de apoyo”, el cual comparte la atención educativa de la mitad de estudiantes, o tres de los seis grados, lo que la convierte en escuela indígena unidocente con maestro de apoyo. Cuando no se alcanza el número de matrícula, es un(a) docente la persona que prácticamente hace de todo, desde la funciones de Director hasta de conserje, pasando por la labor docente que es la más delicada e importante.

El otro 23% de las escuelas indígenas es Dirección 1 ó Dirección 2, las cuales se diferencian de las unidocentes por el número de docentes que las conforman, lo cual oscila entre 2 hasta 5. En ellas se atiende una población estudiantil que oscila de 52 hasta 180 niños y niñas. Sin embargo, la labor docente sigue siendo, de alguna manera, multigrado, ya que un(a) docente atiende, como mínimo, dos grupos distintos, en jornada única u horario alterno.

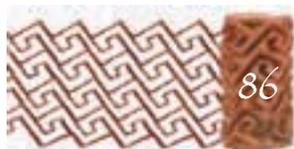
Si se suman los porcentajes de escuelas unidocentes y Dirección 1 que existen en zonas indígenas, se obtiene que el 98% representa a escuelas multigrado, es decir, que tienen como característica la atención por parte del o la docente de dos o más grupos de escolares de diferentes grados. Lo anterior,

combinado con las observaciones hechas anteriormente, en cuanto a la formación y a la capacitación docente, se convierte en una insuficiencia o debilidad, fundamentalmente por la calidad del servicio educativo que se brinda a infantes indígenas, en relación con la población urbana.

Además de la insuficiente preparación docente, se suman deficiencias en lo que respecta al apoyo y uso de recursos didácticos apropiados y contextualizados, tanto para el o la docente, como para la población estudiantil, lo cual, en resumidas cuentas, marca diferencia adversa porque redundante y afecta sensiblemente la calidad del servicio educativo dirigido a la niñez indígena.

Es importante señalar que los parámetros y los indicadores existentes para la educación indígena, en cuanto a cobertura y calidad, son muy parecidos en fondo y problemática a los que arroja la situación educativa nacional en Primaria. En esta, de las 3.707 escuelas primarias, en el 2005, 47,9% corresponde a unidocentes, 34% a Dirección 1, lo que sumadas dan un 81,9% de escuelas multigrado en el nivel nacional (Campos, C. Foro Educación Para Todos. 2005:46). Dichas instituciones atienden al 32% de la población estudiantil nacional, por tanto, los retos y los desafíos para este nivel educativo por mejorar la calidad del servicio que se brinda, afectan y redundan en ambos sentidos.

Confrontando los datos demográficos y la densidad poblacional





indígena por cultura y territorio puede decirse que cuantitativamente y en cobertura, se alcanza un nivel aceptable del 93,7% para sectores y regiones indígenas. La deficiencia claramente ubicada y focalizada se presenta en algunas regiones en donde aún no ha sido posible llevar el servicio porque definitivamente se encuentran en una condición totalmente primitiva y precaria, tales como Alta Talamanca, Telire, sectores de Alto Chirripó o la región profunda del territorio Cabécar Tayni, en el Valle del Río La Estrella o algunas regiones Gnöbes o Guaymies en la zona fronteriza sur. Un aspecto importante a resaltar, es que el servicio educativo que ha logrado llegar a la inmensa mayoría de los territorios y pueblos indígenas costarricenses, va con los servicios complementarios, no menos importantes y que con la debida gestión, brinda el Sistema Educativo Nacional Costarricense, los cuales son:

- **Infraestructura:** existe en condición funcional aceptable en el 70% de las instituciones educativas indígenas. Incluye, al menos, un aula y servicio sanitario (letrina, fosa séptica o sanitario) como mínimo para impartir clases, dependiendo de la matrícula y demanda estudiantil. El déficit de aulas se está actualizando, aunque es no mayor al 30%, del cual un 10% carece totalmente de infraestructura, otro 10% ha dejado de ser funcional -es obsoleta e irreparable por estar muy dañada-; el restante 10% es poco funcional y

amerita ser reacondicionada o remozada. Eventualmente, se le agrega una casa para el personal docente, la que, en su gran mayoría no existe, pero aunque necesaria, no es sentida primordialmente como tal.

- **Servicio de comedor escolar:** comprende el servicio de compra, provisión, preparación y suministro de alimento para la población escolar, así como, también, la planta física en donde se atiende y brinda el servicio a los niños y niñas y, eventualmente, incorpora un estipendio para la cocinera -como la dotación de utensilios y equipo-. Pese a situaciones socioculturales y logísticas de otra índole, que distan del objetivo y la función del servicio, más del 80% de las escuelas indígenas goza de este privilegio, el cual cumple una función importantísima, en el cumplimiento de la función educativa y como incentivo y estímulo para gran parte de esa niñez y adolescencia que busca superarse por medio de la educación.
- **Otros servicios educativos complementarios:** la educación Primaria recibe atención preferencial en el Sistema Educativo, ya que constituye una de las metas sociales primordiales de la población. Es por ello que la atención educativa comprende el suministro de otros servicios complementarios, tendientes a paliar

Cuadro 11

Servicios educativos nivel primario (I y II ciclos)  
en escuelas para territorios indígenas en Costa Rica

REGIÓN EDUCATIVA Subregión	# de Territorios/ # de Escuelas	Culturas Indígenas presentes	Matrícula	%	# de Maestros Lengua	# de Maestros Cultura	# de Maestros Regular	# de Centros Educativos	Porcentaje
LIMÓN, Talamanca Valle La Estrella Siquirres	7 territorios 60 escuelas	Bribri Cabécar Cabécar	3999	42,3	21	13	164	60	27,3
COTO Coto Osa San Vito	5 territorios 28 escuelas	Guaymí	1005	10,6	09	06	48	28	12,7
P. ZELEDÓN Buenos Aires	7 territorios 66 escuelas Boruca Térraba	Cabécar Bribri	1899	20,1	12	08	119	65	29,5
SAN CARLOS Guatuso	1 territorio 4 escuelas	Maleku	141	01,5	01	01	07	04	01,8
NICOYA Matambú	1 territorio 2 escuelas	Chorotega	242	2,6	00	01	08	02	01,0
PURISCAL 5 escuelas	2 territorios	Huetar	261	2,8	00	01	14	05	02,3
TURRIALBA 56 escuelas	1 territorio	Cabécar	1894	20,1	26	10	98	56	25,5
<b>TOTALES</b> 220 escuelas	<b>24 territorios</b> Culturas	<b>8 Estud.</b>	<b>9441</b>	<b>100</b>	<b>69</b> maestros de lengua	<b>40</b> maestros de Cultura	<b>453</b> Maestros Regulares	<b>220</b> escuelas	<b>100%</b>

Fuente: Departamento de Educación Indígena. MEP.



**Cuadro 12** Servicios educativos de lengua y cultura indígenas, por territorio y para escuelas de I y II ciclos en Costa Rica

REGIÓN EDUCATIVA	Territorio / número escuelas	Cultura	Cantidad de Maestros Itinerantes		N.º escuelas atendidas en:			
			Lengua	Cultura	Lengua	%	Cultura	%
LIMÓN, Talamanca Valle La Estrella Siquirres	Salamanca / 45 Tayni / 08 Nairi Awairi / 01 Bajo Chirripó / 06 Total 60	Bribri Cabécar Cabécar	21	13	44	73	33	55
COTO	# de escuelas: 28	Guaymí	09	06	21	75	14	50
P. ZELEDÓN Buenos Aires	7 territorios / 65 Total 65	Cabécar Bribri Boruca Térraba	12	08	34	52	24	37
SAN CARLOS Guatuso	Palenques /04	Maleku	01	01	02	50	02	50
NICOYA Matambú	Matambú /02	Chorotega	00	01	00	00	02	100
PURISCAL	Quitirrisi/Zapatón 05	Huetar	00	01	00	00	05	100
TURRIALBA	1 Territorio / Alto Chirripó/ 56	Cabécar	26	10	43	77	20	36
7 Direcciones Regionales de Educación 18 circuitos	220 escuelas	8 pueblos	69 Maestros Lengua	40 Maestros Cultura	144 Esc/de Lengua	65	99 Esc/de Cultura	45

Fuente: Departamento de Educación Indígena. Programa de Lengua y Cultura Indígenas.

o ayudar a subsanar, de mejor manera, la condición socioeconómica precaria y limitada por la que pasan las familias de las y los estudiantes. En tal sentido, la educación nacional brinda servicios como:

- **Becas:** que consisten en un suministro económico mensual que se brinda al o la estudiante para sufragar gastos

y garantizar su permanencia en el estudio; oscila entre 9 y 12 mil colones por mes, monto que se otorga previa gestión administrativa y estudio socioeconómico que hace el Ministerio de Educación Pública. La población escolar indígena que recibe este beneficio es relativamente poca, generalmente por lo difícil que resulta el trámite y papeleo administrativo, así como la entrega

vía cheques o depósito; no rebasa el 10% de niños y niñas beneficiados(as).

- **Bonos escolares de inicio:** este es otro beneficio económico que el Ministerio de Educación Pública otorga a los y las estudiantes y sus familias, solo al inicio del ciclo lectivo, para que suplan y superen las necesidades económicas que implica la compra de uniformes, zapatos y útiles escolares básicos. También requiere de trámite y estudio socioeconómico previo. Este beneficio también es de entrega y provisión muy limitada para algunos o algunas estudiantes indígenas que están en zonas más accesibles.

## Situación educativa de la educación secundaria y diversificada en comunidades indígenas

La única diferenciación que puede hacerse entre el III y IV ciclos en la educación indígena, radica en la forma y en el tipo de servicio educativo que se les brinda, ya que lo que corresponde a III ciclo (7.º, 8.º y 9.º años), los planes y los programas de estudio son prácticamente lo mismo, independientemente del tipo o modalidad en que se brinde el servicio. Además, la educación secundaria para pueblos indígenas es muy reciente y tampoco algo que se haya concebido e implementado con sensibilidad y profundidad.

En el ciclo lectivo 2006, la cantidad de servicios educativos para secundaria ascendió a 21 centros educativos que atienden a un total de 1.397 jóvenes indígenas. De acuerdo con los datos de población indígena en este grupo de edad, la cifra es de 6.702 (INEC, 2006), lo cual indica que, cuantitativamente, se atiende tan solo al 21% de la población indígena joven.

Las modalidades de entrega del servicio son tres: colegios académicos, Telesecundarias y Centros de Educación Integral para la Educación de Adultos (CINDEA), estas dos últimas son solo variantes para jóvenes y personas adultas de la modalidad académica. La meta máxima a la que puede aspirar este tipo de estudiantes es el bachillerato académico, lo cual



UNICEF/2006/Michael Martín



sirve solamente para acceder a la universidad, sin alguna modalidad técnica o de oficios adquiridos.

La brecha se hace mayor para los pueblos indígenas, porque si bien la enseñanza primaria se provee con insuficiencias y limitaciones, por su especificidad y necesidades, la educación secundaria es más compleja y difícil de proveer en cantidad y calidad.

Existen cuatro colegios académicos en las regiones indígenas más numerosas: Sulayöm y Sepecue, en Talamanca; Boruca y Terraba, en Buenos Aires, los cuales atienden a un total de 660 muchachos y muchachas, para quienes estos centros constituyen las únicas opciones reales de formación académica para ese nivel educativo, ya que incluyen III y IV ciclos.

Otra oferta de este nivel es la modalidad de telesecundarias, de las cuales existen 14 en total, en igual número de territorios indígenas. Estas atienden un total de 473 jóvenes indígenas, especialmente cabécares, bribbris, maleku y gnöbes. Las telesecundarias son una modalidad de contingencia de aplicación parecida a las escuelas unidocentes y multigrado, reforzadas con los recursos tecnológicos de la televisión y el vídeo.

Por último, existen tres CINDEA's, los cuales son una modalidad interesante para educación de personas adultas, pero que los y las jóvenes han adoptado por conveniencia y oportunidad. Difiere sustancialmente de los colegios académicos, porque la instrucción



DEI-MEP/2004/Alí Segura García

se imparte por módulos y créditos, por tanto, no son modelos pedagógicos compatibles ni equiparables, según el Departamento de Educación de Adultos del Ministerio de Educación (2006).

Las dificultades para la apertura de estos servicios se deben a que el nivel profesional de los profesores y las profesoras es específico por asignatura y, además, por el número de lecciones. Asimismo, porque requieren de infraestructura más compleja y completa, con matrículas que lo justifiquen por arriba y no menos de 100 estudiantes; razón por la cual ha optado por brindar, alternativamente, el servicio en otras modalidades más accesibles y menos costosas.

En cuanto a calidad, los colegios académicos, como en general la educación secundaria en zonas indígenas, además de las limitaciones materiales y físicas que presenta, resulta bastante difícil la conformación de equipos docentes calificados, estables, completos y permanentes. Desde la más antigua creación, años 1996

y 1997, han tenido que nombrarse docentes con nivel profesional por debajo de los requisitos mínimos. Prácticamente cada año se cambia o traslada a la mitad del personal, o más, lo cual genera una gran inestabilidad académica en la población estudiantil y pérdida de tiempo mientras ocurre la sustitución. En no pocas ocasiones, se ha iniciado el ciclo lectivo con falta de personal y, en el mejor de los casos, se nombran aspirantes y personal no calificado que ocupa el puesto, pero académica y pedagógicamente no llena la expectativa y necesidad.

Por otro lado, la perspectiva académica de los y las estudiantes es limitada y poco estimulante ya que, en el mejor de los casos, y lo más que pueden llegar a obtener es el título de bachillerato, el cual los "obliga" a tener que ir a la universidad, en donde prácticamente no tienen opciones ni existen ofertas académicas atractivas ni posibles. Algunos planes y proyectos han intentado las universidades

públicas nacionales, pero con restricción en las carreras y modalidades que ofrecen. Realmente, la educación superior no constituye una opción factible ni alcanzable, bajo estas circunstancias, para los y las jóvenes indígenas. A esta situación se debe agregar, además, las condiciones socioeconómicas y culturales, pues muchos estudiantes con esas edades, ya necesitan o están obligados a trabajar para cumplir con sus necesidades y responsabilidades familiares económicas.

Uno de los factores que afecta sensiblemente la promoción en este nivel educativo, es la deserción (o repulsión del sistema) a los y las jóvenes por problemáticas diversas que, generalmente se aducen a aspectos socioeconómicos, aunque es más compleja la realidad. En educación secundaria indígena, la deserción en términos absolutos es más sensible que en términos relativos; y en relación con la cantidad de jóvenes que hacen esfuerzos por llegar al colegio; es por ello que los índices promedio de deserción en las instituciones indígenas, los ubican entre el 15% y el 20%.

La población estudiantil que estos centros recibe, es significativamente reducida con respecto al porcentaje de niños y niñas que egresan del 6º año de las escuelas primarias indígenas aledañas; esto evidencia una reducción importante en cuanto a cobertura y acceso a las oportunidades para niños, niñas y jóvenes



DEI-MEP/Marine Hesdrone



indígenas en el nivel de transición de la enseñanza primaria a la educación secundaria.

Para el IV ciclo o Educación Diversificada, el panorama es aún menos halagüeño, ya que por mayor grado de complejidad, resulta todavía más insuficiente e ineficaz. No existe una sola opción técnica, ni para la formación en algún oficio ni artes. Conforme se avanza en el sistema, se reduce sensiblemente la población.

A la fecha, los cuatro colegios académicos existentes cuentan con el IV ciclo, y aunque se les ha querido implementar la connotación indígena, los planes y programas específicos creados para tal fin, aún no cuentan con la aprobación del Consejo Superior de Educación del MEP por varias razones; además, tal connotación indígena varía dependiendo del lugar, ya que básicamente aspira a lo sumo, al igual que en la escuela Primaria, a la inclusión de las materias llamadas culturales, como son: Lengua Indígena, Artesanía, Música, Cultura y Educación Ambiental Indígenas. Siendo que para las otras dos modalidades, como son, Telesecundarias y CINDEA's, prácticamente no se les ha hecho ningún cambio curricular en este sentido; resultando que son exactamente iguales a las del resto del país sin diferenciación alguna.

Otro indicador importante y revelador con respecto a este nivel, es que la promoción y la cantidad de personas que se han graduado por año desde su creación, han sido muy pocas y muy limitadas;

en general, todos los servicios mantienen niveles de promoción muy bajos, que no rebasan los 15 estudiantes por ciclo año lectivo.

Esta situación de la educación diversificada para zonas indígenas no dista mucho de la problemática educativa nacional para el sector juvenil de la población costarricense, ya que la oferta de educación técnica para áreas rurales e indígenas no solo es muy limitada sino que carece de pertinencia y aplicabilidad en general, con lo cual se les cierran opciones de vida e integración a quienes constituyen el futuro del país.

De los casi 800 colegios existentes en el país, tan solo el 10% corresponde a colegios técnicos, o de los que cuentan con algún área formativa para el trabajo. Al ser mayoritaria la oferta en esta modalidad académica en el IV ciclo, induce a que los egresados y las egresadas de este nivel, se vean obligados a asistir a la educación superior universitaria para forjarse un futuro en alguna profesión o especialización laboral; lo cual implica un tiempo promedio aproximado de 10 años más, de estudio y preparación, y con pobre a muy pobre oferta de carreras que sean relevantes y trascendentes para el ejercicio técnico o profesional y aporte al desarrollo de sus regiones. Agregando además, que la oferta no solo es muy reducida, sino que la gran mayoría la imparten universidades privadas, con muy diversas calidades y costos.

En resumen, y bajo las circunstancias académicas y curriculares

Cuadro 13 Servicios educativos en el nivel de Secundaria (III y IV ciclos) según tipos de colegios, para territorios indígenas en Costa Rica						
REGION EDUCATIVA	Número MATRÍCULAS y por sexo (H y M)	DOCENTES REGULARES	TIPO DE COLEGIO			TOTAL DE SERV. EDUC.
			Académica	Telesecundaria	CINDEA	
LIMÓN, Talamanca Valle La Estrella	686 (357 y 329)	50 (23 y 27)	2	3	2	7
COTO	131 (66 Y 65)	11 (10 y 01)	--	5	--	5
PÉREZ ZELEDON	438 (230,208)	43 (26 y 17)	2	3	--	5
SAN CARLOS	42 (23 y 19)	5 (3 y 2)	--	--	1	1
NICOYA	--	--	--	--	--	--
PURISCAL	43 (27 y 16)	1 (01 y 00)	--	1	--	1
TURRIALBA	57 (38 y 19)	3 (3 y 0)	--	2	--	2
TOTALES	1397 Estudiantes	113 Docentes	4	14	3	21

Fuente: Departamento de Educación Indígena. Programa de Educación Ambiental Indígena.

actuales, resulta muy difícil reducir las brechas existentes entre los niveles de Primaria con los de Preescolar, así como los niveles del III con el IV ciclos; más aún, la oferta educativa en el nivel superior resulta prácticamente inútil e ineficaz para la juventud indígena. Porque además de estar en condiciones geográficas y socioeconómicas las poblaciones indígenas, en las que su población estudiantil tenga acceso y posibilidades reales para prepararse, poco o muy

poco han hecho el Ministerio de Educación, las universidades públicas o privadas, en cuanto a capacidad para emprender acciones concretas y consistentes que tiendan a superar estas dificultades, lo cual deja a estos sectores de población estudiantil no solo con ofertas educativas muy limitadas y restringidas, sino con pocas opciones de vida para el futuro y el desarrollo.



## Tres ámbitos de acciones estratégicas sugeridas para el pleno cumplimiento del derecho a la educación intercultural bilingüe de la niñez y la adolescencia indígena en Costa Rica

### Revalorar, profundizar y fortalecer la atención educativa que se brinda a la niñez y la adolescencia indígenas.

- Revisar las funciones y los ámbitos de acciones pedagógicas y curriculares asignadas al DEI-MEP por la División Curricular, para definir y ejecutar mejor el Enfoque Educativo Intercultural Bilingüe. Asimismo, fortalecer las áreas profesionales y el personal idóneo que aplica el enfoque, en concordancia con las condiciones, las necesidades y las expectativas de la niñez y la adolescencia de cada una de las culturas indígenas nacionales.
- Impulsar programas específicos de formación y profesionalización docentes en coordinación con las universidades públicas, iniciando desde el IV ciclo o nivel diversificado de los colegios hasta la educación superior universitaria. Esto con el fin de contar y promover personal idóneo para la docencia, proveniente de las propias

comunidades, de manera que impartan todos los niveles educativos. Se postula que el personal lo conformen indígenas, hablantes, con vocación para la enseñanza y comprometidos con sus comunidades. Los programas de formación deben estar compenetrados y contextualizados con la realidad educativa intercultural y con la realidad de cada uno de los pueblos y las culturas indígenas nacionales.

- Desarrollar un plan de corto plazo para capacitación, asesoría, seguimiento y evaluación del personal docente actual para reforzar la temática educativa en la interculturalidad, pedagogía en la diversidad cultural y, específicamente, la educación con cada una de las culturas indígenas nacionales.
- Sistematizar, elaborar y editar material didáctico pertinente y adecuado que incida y complemente los planes y los programas de estudio de todos los niveles de la educación, para que sea utilizado formalmente en toda acción educativa dirigida a la niñez y la adolescencia indígena costarricense.
- Elaborar una propuesta educativa específica para el III y IV ciclos de la educación formal (diversificada) dirigida a la adolescencia indígena que egresa de la educación primaria. Esta debe ser una

oferta educativa atractiva, útil, pertinente y formativa dentro de los parámetros culturales indígenas y, ante todo, útil para la vida y la inserción positiva y productiva en la vida comunal; una oferta original y legítima en función de las necesidades culturales y comunales de los pueblos indígenas de Costa Rica. Para ello, se requiere coordinar y articular esfuerzos con universidades públicas, el Instituto Nacional de Aprendizaje, educación técnica y otras instancias educativas.

- Incidir positivamente en el sistema educativo nacional, particularmente en la División Curricular, para que el Enfoque Educativo Intercultural Bilingüe de atención a la diversidad cultural, sea parte constitutiva del Enfoque Curricular que asuma la educación nacional. En este sentido, deberá incluir los mecanismos pedagógicos apropiados para que se implemente en todas las regiones, acciones, niveles y modalidades educativas del país, incorporando las particularidades locales, como parte de la flexibilización curricular y las reformas educativas que demanda la situación educativa nacional.
- Valorar y fortalecer los tres programas académicos específicos existentes para la población indígena, en tanto única opción diferenciada

que asiste a la Educación Indígena Nacional: a) Promoción y enseñanza de las lenguas indígenas, b) Lenguas y culturas indígenas nacionales, y c) Educación ambiental indígena, para ponerlas a tono con las nuevas condiciones socioculturales y educativas que presentan las comunidades y las culturas indígenas nacionales.

### Mejorar los servicios administrativos y de infraestructura que brinda el Ministerio de Educación Pública a la niñez y la adolescencia Indígena del país.

- Optimizar los procesos de reclutamiento, selección, promoción y nombramiento del personal docente que atiende a la niñez y la adolescencia indígenas, tomando en cuenta la vocación, el conocimiento, el arraigo cultural, la pertinencia y la identificación que se tengan, respecto a la pedagogía en la interculturalidad y la diversidad cultural. El proceso se enriquecería si se realizase conjuntamente entre el Departamento de Educación Indígena, representantes calificados de las comunidades indígenas de cada una de las culturas y la Dirección de Personal del Ministerio de Educación Pública.

- Dotar a las instituciones educativas indígenas de la infraestructura requerida para que el acto educativo se realice en condiciones dignas y favorecer la adecuación y el mejoramiento de la ya existente, de acuerdo con las condiciones ambientales, climáticas y socioculturales, con miras a contribuir a que esta complemente y coadyuve con los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Fortalecer los programas de comedores escolares y colegiales indígenas con la asignación de presupuestos acordes con las necesidades alimentarias de las poblaciones estudiantiles. De esta manera, contribuir a mejorar las dietas y las prácticas nutricionales locales, tomando en cuenta hábitos y productos alimenticios que cada cultura y comunidad produce y consume como parte de sus mecanismos de sobrevivencia y práctica cultural ancestral.
- Repensar y mejorar los criterios y los mecanismos de asignación de bonos, becas y estipendios financieros que se otorgan a niños, niñas, jóvenes y familias indígenas, para que lleguen efectivamente a su destino y puedan alcanzar los objetivos originales de retención, permanencia, promoción y mejoría estudiantil, evitando las acciones asistenciales nocivas.
- Complementar el mejoramiento y la dotación de infraestructura educativa en zonas indígenas, con la asignación de materiales y equipos adecuados, sencillos y funcionales, especialmente cuando se crean nuevos códigos o apertura de centros educativos.
- Dotar a las instituciones educativas indígenas con mecanismos ágiles y eficientes para efectuar la recepción, trámite y resolución administrativa de situaciones relacionadas con supervisores, nombramientos, incapacidades, personal sustituto, conserjes, guardas o cocineras, retraso de pagos, traslados, entre otros. Para ello, se deberán considerar las dificultades de comunicación, caminos, accesibilidad,



UNICEF/Michael Martin/ 2006



distancias y adversidades de todo tipo que enfrentan las comunidades estudiantiles indígenas nacionales.

- Propiciar la integración de las instituciones educativas indígenas en los niveles regional y de circuitos, de acuerdo con la cultura, el idioma, la geografía, el contexto ambiental, la dinámica y las problemáticas correspondientes. De esta manera se favorecería el trabajo local en equipos debido a la semejanza de condiciones y contextos en los que se desenvuelve cada institución, educadores y educadoras, pueblos y culturas indígenas locales.

Incorporar la participación indígena en la formulación de políticas y programas educativos dirigidos a la niñez y la adolescencia indígena, así como en su ejecución y evaluación, tal como lo estipula el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

- Fomentar programas de alfabetización, salud mental e integral, organización comunal, promoción estudiantil, orientación y otros temas, dirigidos a fortalecer la integración comunal y familiar indígenas, adaptados y adecuados a las necesidades, condiciones, cultura y características de sus comunidades.
- Propiciar en cada comunidad y cultura indígena local, la inclusión y la participación de representantes comunales legítimos, con arraigo e identidad cultural, en los procesos de selección, supervisión, evaluación y recertificación, tanto del personal docente asignado, como de los procesos y actividades educativas que se realizan.
- Considerar y tomar en cuenta a personas de la comunidad indígena local para que realicen y se hagan cargo de trabajos y puestos vinculados con la acción educativa, tales como guardas, conser-

jes, constructores, ayudantes, pintura, mantenimiento, proyectos productivos, entre otros, que permitan paliar el desempleo y la precariedad en que viven las familias indígenas.

- Fortalecer los organismos comunales indígenas que asisten a las instituciones educativas, como Patronatos y Juntas de Educación, por medio de capacitaciones y asesorías, para que actúen y desempeñen el rol determinante que tienen en las mejoras institucionales, ejecución y supervisión de presupuestos financieros, gestión y búsqueda de apoyos externos, fiscalización educativa e institucional, vigilancia y denuncia de anomalías, entre otros.

Finalmente, y para contribuir con la protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas y con el mejoramiento de la educación de sus niños, niñas y adolescentes, se hace un llamado a:

- Propiciar que toda instancia o entidad pública o privada que incursione en las comunidades y pueblos indígenas nacionales, conozcan y estén conscientes de la jurisprudencia y de la legalidad indígenas, los requerimientos y los planteamientos de cada pueblo, comunidad y cultura, así como de las restricciones y las limitaciones en cuanto a derecho consue-

tudinario y propiedades que asisten a los pueblos indígenas nacionales.

- Continuar adecuando la normativa nacional a los acuerdos y los convenios internacionales ratificados por Costa Rica en cuanto a territorialidad, culturas e idiomas indígenas, tierras, propiedad intelectual, biodiversidad y recursos naturales, entre otros, para eliminar vacíos legales en detrimento de los pueblos, culturas y educación de la niñez y la adolescencia indígenas.
- Que el Ministerio de Educación Pública continúe sus esfuerzos por desarrollar y aplicar los modernos enfoques de interculturalidad, educación en la diversidad y la inclusión educativa para la niñez y la adolescencia indígena, según los preceptos y los esquemas teórico-pedagógicos existentes impulsados por la Organización de las Naciones Unidas, UNESCO y UNICEF, que se relacionan con la "Educación para todos", la "Inclusión educativa" y "Derechos y compromisos con la niñez y la adolescencia".



## Bibliografía

- Arnaiz Sánchez, P. Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. Revista *Educación para el 2000*. Monográfico. Madrid, España. 2003. Pp. 15-19.
- Arnaiz Sánchez, P. *Las escuelas son para todos*. Editorial Siglo Cero: Madrid, España 1996. Pp. 25-34.
- Barreno, F. *La educación superior en las poblaciones indígenas de América Latina*. Ponencia en Seminario Internacional. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) 2000. P. 24.
- Bolaños B, Guillermo. *Introducción al currículo*. G. Bolaños B., Zaida Molina B. 4.<sup>a</sup> Reimpresión de la 1.<sup>a</sup> edición. Editorial EUNED: San José, Costa Rica. 1995. P. 184.
- Borge C., Carlos; León, P.; Rojas, C.; Hernández, G.; Torres, A.; Fernández T., S.; Rojas, G. *La educación en el territorio indígena Bribri-Cabécar de Talamanca, ¿Etnocidio o fortalecimiento de la cultura?* Informe final de investigación. UNESCO. MEP. Circuito 07, Limón. Octubre 1994.
- Campos Ramírez, Carmen. *Informe de seguimiento Plan de Acción "Educación para todos"*. Foro Nacional de Educación para Todos, auspiciado por el MEP, UNESCO, Editorial AURUM CISA: San José, Costa Rica. Marzo 2005.
- Chapin, M. & Threlkeld, B. *Indigenous Landscapes. A study in Ethnogeography*. Arlington, VA, USA; Center for the Support of Native Lands.
- Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación Pública. *Acuerdo-Resolución N.º 34-97. "Propuesta del Plan de Estudios de I y II ciclos de la Educación General Básica en comunidades indígenas"*. MEP. San José, Costa Rica, 8 de mayo de 1997.
- Constitución Política de la República de Costa Rica*. Título VI, capítulo único, Título VII, capítulo único. Artículo 76. Ley N.º 5703. 6 de junio de 1975.
- Departamento de Estadística-MEP. *Descartación intra-anual en el sistema educativo, año 2001*. Ministerio de Educación Pública; Publicación 225-02. San José, Costa Rica. Marzo 2002.
- Defensa de la Niñez Internacional. (DNI) *Defensa de la niñez internacional. Estudio sobre la realidad educativa rural e indígena en Costa Rica*. Banco Mundial: San José, Costa Rica. Diciembre 2002.
- García, Guillermo. *La educación indígena en Costa Rica*. Editorial ANDE: San José, Costa Rica. 1994.
- González Morales, Marilyn E. y Mata Mata, William R. *Descripción étnico-cultural de los Gnóbes, en un contexto educativo*. Marco teórico de tesis de grado. Universidad Nacional, Sede Buenos Aires, Puntarenas. CIDE, Educación Rural. 2005.





- Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad de Costa Rica (IIS-UCR). *La deserción escolar en Costa Rica: un estudio de causas y consecuencias en una institución educativa*. Instituto de Investigaciones Sociológicas. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. 1996.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). *Demografía y población indígena de Costa Rica. Resultados del Censo Nacional de Población. 2000*.
- La Gaceta. *Decreto 22072-MEP y Decreto 22612-MEP. Creación del Subsistema de Educación Indígena*. MEP. 25 de febrero de 1993.
- La Gaceta. *Decreto 23489, Artículo 54. Creación y funciones del Departamento de Educación Indígena*. MEP. 29 de julio de 1994.
- Madrigal, Vera. *Educación Preescolar en zonas indígenas*. Informe de acciones, situación y atención educativa. Sin difundir aún/no editado. 7 páginas, Asesoría Nacional de Educación Preescolar, MEP. San José, Costa Rica. 2006.
- Meléndez Ch., Carlos. *Cartografía histórica de Costa Rica. Siglos XVI – XIX*. Junta de Protección Social de San José. Editorial de la JPS: San José, Costa Rica. Abril de 1989.
- Ministerio de Educación Pública. *Política educativa hacia el siglo XXI*. Despacho del Ministro. San José, Costa Rica. 1994.
- Molina Bogantes, Zaida. *La contextualización del currículo. Una Estrategia para alcanzar la calidad y la equidad en la educación*. Ministerio de Educación Pública. Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación General Básica (PRO-MECE). San José, Costa Rica. Noviembre de 1995.
- Muñoz Sedano, Antonio. *Educación intercultural teoría y práctica*. Editorial Escuela Española S.A.: Madrid, España. 1997. P. 261.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). *Convenio N.º 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Oficina de la OIT para América Central, Panamá y República Dominicana. San José, Costa Rica. 1996.
- Oviedo, G. & Maffi, L. *Indigenous and traditional peoples of the world and ecoregion conservation. An integrated approach to conserving the world's biological and cultural diversity*. Gland Switzerland: WWF International-Terralingua. 2002.
- Proyecto Estado de la Nación. *Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Sexto informe, año 2000*. Proyecto Estado de la Nación: San José, Costa Rica. 2001.
- Proyecto Estado de la Nación. *Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Séptimo informe, año 2001*. San José, Costa Rica: Proyecto Estado de la Nación. 2002.
- Rojas Chaves, Carmen. *Compendio de legislación referente a lenguas y culturas Indígenas*. Depto. de Educación Indígena, Ministerio de Educación, San José, Costa Rica. 1999.
- Santa Cruz Molina, Juan C. y Ugarte O., M.<sup>a</sup> de los A. *Propuesta de aplicación del enfoque educativo intercultural en la educación indígena costarricense*. Material impreso sin editar. Bogota, Colombia. Octubre, 1997.

UNESCO. *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir con nuestros compromisos comunes.* Foro Mundial sobre la Educación. Impreso en Francia. 2000. Pp. 35-42.

UNESCO. Sistema Integral de Mejoramiento Educativo-MEP (SIMED-MEP). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos (EPT): cumplir con los compromisos comunes.* Foro Nacional. MEP. UNESCO/MEP: San José, Costa Rica. 2000.

UNICEF: Estado Mundial de la Infancia 2006.

UNICEF-PRIDENA, UCR: "V Estado de los Derechos de la niñez y Adolescencia en Costa Rica" 2006.

UNICEF-Programa Estado de la Nación "Derechos de la Niñez y Adolescencia: una mirada detallada a las brechas cantonales y regionales" 2006.

Universidad de Costa Rica. "Tenemos que perder el miedo". *Semanario Universidad.* Entrevista al actual Ministro de Educación de Costa Rica, Dr. Leonardo Garnier. U.C.R., Sede Central, San José, Costa Rica. Del 27 de julio al 2 de agosto. N.º 1676. 2006.

Vargas Mena, Emilio. *Retos de la conservación biológica en territorios indígenas.* Ponencia del Congreso Internacional sobre Conservación y Manejo de Vida Silvestre. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. Febrero 2005.



UNICEF/Michael Martin/ 2006

## Anexo I: Educación de la niñez y adolescencia indígena

### Fundamentos teóricos de la Educación Intercultural Bilingüe

#### Fundamento legal que sustenta la educación indígena

En este anexo se cita tan solo una parte del marco legal y jurídico que sustenta y respalda las acciones y las funciones de la Educación Indígena en el Ministerio de Educación Pública (MEP), así como sobre algunas otras áreas de incumbencia relacionadas. Marco que es importante conocer, abordar e incorporar a la labor educativa, ya que permite el tratamiento objetivo y pedagógico de la situación indígena nacional y, específicamente, lo concerniente a la Educación Indígena. Se mencionan solo algunas de las leyes y normativas vigentes y su área de incidencia particular.

- **Ley N.° 7316.** *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.* (conocido como Convenio 169 de la OIT). 1992.

Es la ley marco de mayor peso y de más amplio espectro, ya que trata y legisla, sobre diversos y complejos aspectos puntuales como, trabajo, tierra y educación entre otros.

- **Ley 5251.** *Creación de la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI).* 1973.

Es la ley más antigua en cuanto a constitución y administración organizativa de los pueblos indígenas, aunque no se basa en la representatividad de estos, sino que fue la creación de una instancia estatal-gubernamental que, durante muchos años, se confundió con la representatividad de los pueblos indígenas.



UNICEF/Michael Martin/ 2006

- **Ley N.° 3170.** *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.* 1973.
- **Ley N.° 7184.** *Convención sobre los derechos del niño.* (Preámbulo y artículos concernientes a la educación). 1990.
- **Decreto N.° 22072-MEP.** *Creación del subsistema de Educación Indígena.* 1993.

Es la legislación más amplia y clara que se haya hecho de Educación Indígena; determina y regula conceptos, enfoque curricular, así como los mecanismos para encausarla; sin embargo, nunca se había aplicado debido a que desapareció la instancia que, en su momento, podía hacerla realidad.

- **Decretos N.° 23489-23490-MEP.** *Creación del Departamento de Educación Indígena dentro de la División de Desarrollo Curricular en el Ministerio de Educación Pública.* 1995.
- Reforma al artículo 76 de la Constitución Política, en la cual se da reconocimiento y calidad de idioma, a las lenguas autóctonas indígenas de Costa Rica.
- **Acuerdo N.° 34-97.** *Acuerdo del Consejo Superior de Educación, referente a horarios e inclusión de los tres ejes temáticos cultura-*

les básicos en instituciones educativas indígenas. 1997.

Todas y cada una de estas leyes, ratifican el respeto y el derecho que asisten a los pueblos indígenas costarricenses para contar con una educación de calidad, de acuerdo con sus necesidades y sus expectativas de desarrollo humano en igualdad de oportunidades pero, sobre todo, que toda acción, que se emprenda con ellos o en sus comunidades, debe garantizar el respeto, la promoción, la incorporación y el aporte de los valores, las tradiciones, así como el acervo cultural y científico que estos pueblos y sus culturas poseen, en un marco de respeto, interculturalidad, pluralismo y representatividad democrática.

## Fundamento pedagógico y curricular de la educación indígena

### El enfoque pedagógico y curricular de la Educación Intercultural Bilingüe

El fundamento pedagógico y curricular que sustentó la creación, en 1994, del Departamento de Educación Indígena en el MEP, deviene de la experiencia desarrollada, años atrás, por la "Asesoría de Indigenismo", y con la base teórica que contempla en su articulado "El subsistema de educación indígena". (Ley 22072, 1992), en donde menciona al enfoque pedagógico para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

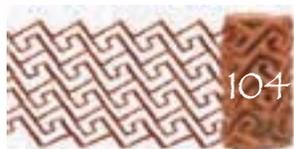
Es importante aclarar que este enfoque inicia su desarrollo a finales de la década de los años ochenta, por iniciativa iberoamericana de estados y naciones que albergan, en su población nacional, diversidad cultural, la cual es manifiesta por grupos étnicos de culturas locales o regionales, migrantes, minorías o colonias de residentes, que no están aisladas o segregadas sino que interactúan, conviven, aportan, trabajan y viven con toda la población conformando, con ello, sociedades

"interculturales" de facto, ya que, en su conjunto, conforman un todo: el de la identidad nacional.

Ejemplos contemporáneos de ello fueron: España, con sus diversas nacionalidades (vascas, catalanas, gallegos, etc.); las grandes mayorías de las naciones latinoamericanas, con sus pueblos aborígenes autóctonos, negros, migrantes y colonias residentes, entre otros, en las que el denominador común es la condición de diversidad cultural, multiétnica y plurilingüe.

Es a partir de esta nueva realidad sociocultural, en las naciones, provincias y regiones, que se plantea la necesidad de promover nuevos enfoques pedagógicos que atiendan, de manera coherente y pertinente, la educación de las actuales y futuras generaciones estudiantiles, ya que esa composición poblacional diversa genera nuevas dinámicas en lo social, lo económico y lo político, las cuales inciden directamente en el sistema y en los modelos educativos que se apliquen. De esta manera, es como surge, a inicios de los años noventa, el enfoque educativo intercultural y que, en algunos casos particulares donde existe diversidad de lenguas o idiomas vivos, se le agregó la característica de bilingüismo o plurilingüe.

Puede apreciarse que la realidad poblacional costarricense no difiere en mucho con las características y las condiciones descritas anteriormente, ya que en su conformación demográfica es evidente la diversidad sociocultural. Aunque la población indígena no representa más del 2% del total nacional, existen condiciones multiétnicas y plurilingües, en este territorio relativamente pequeño, en donde se reconoce que existe un amplio abanico de culturas locales, regionales y multiétnicas reales, tales como indígenas, negros, chinos, migrantes nicaragüenses, colombianos, entre otras.





La población indígena costarricense es la primera que demanda reconocimiento, como legítimos y pobladores originales del país, y aunque posteriormente otros grupos lo han hecho, tampoco es la idea que se propongan tantos sistemas y currículos educativos, como grupos étnico culturales existan. La necesidad radica en que exista una educación con fundamento, que se implemente desde un enfoque educativo que contemple y considere la diversidad en todas sus formas, bajo marcos de pluralidad, equidad, respeto y democracia.

En Costa Rica, la implementación del enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), ha requerido de gradualidad, debido a una serie de dificultades de tipo conceptual, filosófico, pedagógico y hasta político, ya que las características y los lineamientos pedagógicos “rompen” con un sistema tradicional y rígido, aun en la actualidad.

Por ello, implementar la educación indígena con una concepción más amplia y fundamentada, ha implicado la realización de cambios graduales y coherentes con sus fines, para que, a futuro, pueda concretarse un enfoque educativo integral como es el de la EIB.

Al inicio es fundamental y necesario recuperar los valores culturales y las tradiciones autóctonas; exaltar los conocimientos científicos e intelectuales que los pueblos indígenas de Costa Rica preservan; su historia, las prácticas productivas, los aportes, las visiones de mundo, las formas de vida, las relaciones con su entorno natural, y todo aquello que implica cultura indígena, para ser fortalecido desde la educación. Asimismo, lo referente a construcción de la identidad y autoestima, como el carácter pluricultural y multilingüe de Costa Rica, con acciones formativas tendientes a fomentar la convivencia, el respeto, la legalidad, la paz, la relación sociedad-naturaleza y los derechos humanos.

Toda esta recuperación y construcción es el paso previo a la incorporación transversal de ello al currículo educativo, lo que le da un valor agregado complementario a la acción educativa y le da particularidad y connotación indígena al proceso educativo.

Este es el mayor alcance que se ha podido dar en cuanto a la implementación del enfoque intercultural y bilingüe en Costa Rica, lo cual se ha venido reforzando con nuevos planteamientos pedagógicos y educativos, que la involucran o la incorporan, sin perder la esencia de sus principios, como es el caso de la Educación Inclusiva y la propuesta mundial de Educación para Todos, los cuales se complementan y amplían el fundamento.

## Educación inclusiva

El concepto de educación inclusiva no es algo nuevo. Desde los años ochenta se inicia el cambio en la intervención educativa hacia alumnos(as) en desventaja por capacidad, procedencia, etnia o situación económica. El fracaso de las políticas utilizadas en esa década, provocó una serie de iniciativas y propuestas para avanzar hacia una auténtica “Educación con calidad para todos(as) los y las estudiantes sin exclusiones”.

Enunciados o documentos que contemplan y proponen la Educación inclusiva, en el nivel internacional:

- Carta de los ochenta (1980).
- Declaración mundial de educación para todos (Tailandia/Jomtien 1990).
- Declaración de Salamanca (España 1994).
- Educación para Todos (República Dominicana, febrero 2000).
- Marco de acción. Educación para Todos (Dakar, Senegal, abril 2000).
- Declaración de Cochabamba (Ecuador, marzo 2001).

#### Declaraciones y reconocimientos sobre Educación inclusiva en Costa Rica:

- Código de la niñez y la adolescencia.
- Reglamento de evaluación de los aprendizajes en el contexto de las adecuaciones al currículo.
- Ley 7600: De igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.
- Reglamento a la ley 7600.
- Política, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Creación del Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa.

#### Educación inclusiva (definición):

Implica eliminar barreras que existen para el aprendizaje y la participación de niños, niñas, personas jóvenes y adultas, con el fin de que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales y de género, no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, en desigualdades sociales.

Es reconocer y aceptar con responsabilidad, como profesionales en el campo de la educación, la existencia de la diversidad en el aula, con todas sus manifestaciones, para no seguir insistiendo en prácticas educativas homogéneas dirigidas solo a estudiantes “promedio o normales”, inexistentes en la realidad educativa. La educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores y de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones.

Es un enfoque que, en concepción y aplicación, va más allá de lo sociocultural, porque trasciende a todo tipo de distinciones y categorizaciones que se “aplican o crean” a los y las estudiantes para segregarlos(as), separarlos(as) o desatenderse de ellos o ellas, por ser “diferentes a los normales”. Ha influido favorablemente para que, sin excusas, se brinde una educación para

todos(as), incluyendo a estudiantes denominados(as) “especiales” por tener alguna discapacidad física o mental para el estudio, aunque dentro de ese concepto también aplicaría para estudiantes con otro tipo de “problemas de aprendizaje”, tales como adaptabilidad o altos coeficientes mentales.

Algo muy importante de la propuesta de “educación inclusiva” es que surge desde el área de Educación Especial, como un enfoque más amplio que permite abarcar más, y como eje transversal que posibilita la educación para todos, para poder afirmar que:

“La educación inclusiva no es la etiqueta moderna para la “educación especial” ni un sinónimo de integración, sino la sincera preocupación por “todos y todas los y las estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (Dakar, 2000; MEP, 2002).

Cuando un grupo dominante de una sociedad define los rasgos de la cultura que configuran la comprensión del éxito y el fracaso académico y cuando esas mismas formas de pensamiento e interpretación de la realidad se reflejan en las disposiciones, las organizaciones económicas, políticas, caracterizando el diferencial de los miembros de su sociedad, obviamente esa concepción y esa visión filosófica también se transfiere e incorpora al sistema educativo oficial, por ser este el principal generador y productor de pensamiento.

Puede afirmarse que las sociedades y los Estados, que adoptan la visión monocultural o segregante, con esas características, no son equitativas, ya que además de estar divididas en clases sociales (económicas), también se dividen por grupos y patrones culturales, grupos integrados y “desintegrados” a la sociedad, grupos aptos y grupos ineptos para el desarrollo.





Dichas divisiones no afectarían en lo social significativamente si fuesen reconocidos todos en condición de igualdad, y segundo, si el tratamiento que se les diera, en todas las áreas y los aspectos (derechos, servicios, obligaciones y educación, sobre todo), fuesen, también, plurales y en condiciones de equidad y congruencia, respetuosas y armónicas.

## Educación para Todos, marco de acción de Dakar

**El Foro Mundial sobre Educación**, constituido en Dakar, Senegal, entre el 26 y el 28 de abril de 2000, con la representación de más de 190 países, generó y adoptó el Marco de Acción para la Educación para Todos: cumplir con nuestros compromisos comunes, con el fin de reiterar los acuerdos que, desde la perspectiva de la Declaración mundial sobre Educación para Todos, había sido adoptada hacía diez años (1990), en Jomtien, Tailandia.

Este marco de acción se elaboró con base en el más amplio balance de la educación básica realizado a la fecha, el cual fue previsto en la Conferencia mundial realizada en 1990, con un profundo análisis detallado acerca del estado de la educación básica en el mundo entero.

Paralelamente, cada región del mundo hizo lo concerniente en sus Estados, considerando particularidades y perspectivas, lo cual llevó a la **Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos**, realizada en Santo Domingo (República Dominicana), del 10 al 12 de febrero de 2000, en la que se trataron aspectos y consideraciones del Foro Mundial pero, también, se le hicieron ampliaciones y adecuaciones coherentes con la realidad educativa latinoamericana que, en definitiva, son los lineamientos y los compromisos más cercanos y atinentes con lo que ocurre y lo que se puede hacer en materia educativa en nuestros países. Particularmente, cada país ha evaluado sus

propios adelantos, logros e insuficiencias, con la intención de cumplir los objetivos de Jomtien; los resultados están registrados en el llamado Diagnóstico preliminar sobre la educación costarricense (MEP: noviembre de 2000) y en Principales programas para el desarrollo educativo nacional 2003-2015.

Documentos que constituyen la adaptación de Costa Rica a los planteamientos hechos en el nivel mundial y regional sobre la “educación para todos”. Con base en ellos, es que se han trazado lineamientos y estrategias nacionales para solucionar la problemática educativa plasmada en el diagnóstico y mediante la implementación de una serie de programas y propuestas las cuales están registradas en el Plan nacional de acción.

A continuación, se describen y enumeran, de modo muy general, los distintos planteamientos y programas que comprende la Educación Para Todos, sobre los cuales el MEP trabaja. Se señala lo convergente que son, con lo que hace y propone la educación indígena, sobre todo en objetivos primordiales, entre los cuales están: mejorar la calidad educativa en el país, revertir el deterioro o desatención sufrida en los sectores donde se han detectado, así como cumplir con los compromisos asumidos en la cumbre mundial, pero, principalmente, cumplirle a todos los grupos humanos que conforman la población educativa costarricense.

## “Educación para Todos”, según Dakar

Es necesario señalar que las propuestas de la educación indígena como las de la EPT, son la forma o la pretensión de satisfacer o resolver una problemática educativa específica, por tanto, sugieren y proveen fundamentos y concepciones que, eventualmente, podrían mejorar la situación. No deben ser vistas como recetas o doctrinas rígidas, pero sí como alternativas viables

de aplicación. Desde esta premisa, se exponen, a grandes rasgos, los programas y las áreas del Marco Educación Para Todos, los cuales son congruentes y complementarios con lo que plantea la Educación Indígena nacional.

Los 12 propósitos del **Marco de acción regional de educación para todos:** (el orden no es relevante y para comprensión y profundización de esta propuesta, se sugiere acudir a la bibliografía citada (UNESCO: 2000 y MEP: 2003, entre otras).

**Atención y educación de la primera infancia.** Comprende específicamente la atención educativa que requieren la población infantil entre 2 y 6 años; se denomina educación desde el Materno Infantil, Transición y Preescolar.

**Educación Básica.** Comprende la denominada educación Primaria (de 1.º a 6.º año de escuela, ó I y II ciclos) y parte de la educación Secundaria (7.º a 9.º año ó III ciclo), para las poblaciones de niñez y adolescencia comprendidas entre los 6 y los 16 años).

**Satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y personas adultas.** Pretende la cobertura educativa de estos dos sectores de población, particularmente desatendidos, con el fin de proveer servicios educativos, de calidad, en todos los niveles de la educación formal, considerando su condición de edad, madurez y responsabilidad pero, a la vez, que abra oportunidades para la vida y el desarrollo.

**Logros de aprendizaje y calidad de la educación.** Aspecto particularmente importante que se vincula con la calidad y la eficiencia del servicio educativo que se brinda, focalizado en revertir los indicadores conflictivos como deserción con retención, repitencia con promoción, abandono-continuidad, bajo rendimiento con promoción, y otros, los cuales, en general, tienen que ver con la pertinencia, el atractivo, la funcionalidad, la significancia y los

pragmatismos de la acción educativa por medio del currículo.

**Educación Inclusiva.** Considerado como un eje transversal, ya que conjuga todos los elementos, los factores y los actores de la educación, para que esta sea de calidad y llegue a todas las poblaciones estudiantiles.

**Educación para la vida.** Relacionada con el propósito 4, enfatiza en qué es lo que se enseña y para qué se enseña; contempla el contexto sociocultural, ambiental y económico de la población a la que se dirige la educación, en función de los potenciales productivo, laboral, económico y de desarrollo sostenible.

**Aumento de la inversión nacional en educación y efectiva movilización de los recursos en todos los niveles.** Dirige la atención a aspectos de tipo técnico-administrativo y presupuestario del Estado, para el rubro educativo, en el cual se debe combinar la parte técnica con la pedagógica, en la búsqueda de indicadores satisfactorios de inversión, resultados y costo-beneficio, no solo en lo económico sino en los resultados y productos beneficiosos para la sociedad.

**Profesionalización docente.** Aspecto específico relacionado con la capacitación, la asesoría, el seguimiento y la formación profesional del personal docente en todas las áreas, niveles y modelos pedagógicos. Desde la perspectiva del planeamiento estratégico, la educación normal y normal superior, universidades, docencia, incluyendo colegios profesionales.

**Nuevos espacios para la participación de las comunidades y la sociedad civil.** Aspecto fundamental que se plantea con el fin de recuperar los espacios que la educación ha descuidado con respecto a la participación activa de padres, madres, familia, comunidad, líderes y representantes de las comunidades en el proceso educativo. Tiene que ver con el compromiso y con la interacción



positiva que debe darse, en doble sentido, entre la(s) institución(es) educativa(s) y las expectativas, las necesidades y los aportes mutuos.

**Vinculación de la educación básica a las estrategias para superar la pobreza y las desigualdades.** Aspecto vinculado estrechamente con la pertinencia y la significancia de los currículos educativos y la situación socioeconómica y cultural de las poblaciones estudiantiles meta, en la búsqueda de una mejor calidad de vida y desarrollo sostenible desde sus posibilidades, contexto, cultura y aspiraciones.

**Utilización de las tecnologías en educación.** Considera el acceso, la calidad, las posibilidades y las oportunidades que propicie el sistema educativo a la tecnología moderna o funcional, en aras del mejoramiento de la educación. No es la sofisticación del proceso, sino la optimización del uso y del beneficio de la tecnología que se pueda tener para la mayoría, sino para toda la población estudiantil.

**Gestión de la educación.** Trata sobre la capacitación y la preparación que pueda tener el personal docente, técnico y administrativo del sistema educativo para realizar las gestiones necesarias que optimicen todos los procesos, tanto los administrativos, como los académicos, los curriculares y los pedagógicos como un todo, ya que ninguno funciona sin la complementariedad de cualquiera de los otros.

## Fundamentos técnicos, pedagógicos y legales que sustentaron la creación y funciones del Departamento (DEI-MEP).

El DEI-MEP inició su trabajo con la realización de ocho investigaciones diagnósticas, muestrales y representativas de la situación indígena, en 1995, con el fin de determinar el estado de situación socioeconómica, cultural, ambiental y educativa de los pueblos indígenas. Estos estudios constituyeron, en primera instancia, el sustento técnico original que dio pie a la definición de los lineamientos y del esbozo del plan de acción a desarrollar por el Departamento.

Se aplicaron metodologías de investigación-acción, participativas-activas, sobre ruralidad, interculturalidad, desarrollo social, comunal, ambiental y educación para valorar aspectos como: situación comunal, condición y nivel de la cultura local, nivel e impacto de la labor educativa y pedagógica y algunos otros indicadores económicos, productivos, político-administrativos que tienen incidencia directa con la labor educativa.

También, sumó y complementó la investigación, la experiencia y los resultados obtenidos en el estudio realizado en Talamanca, con apoyo de UNICEF: *Educación en Talamanca, ...etnocidio o fortalecimiento de la cultura?* (Borge, et al: 1994), el cual fue elaborado de acuerdo con la misma perspectiva y tendencia, lo que contribuyó a delinear, a futuro, la constitución y la definición de las áreas prioritarias de lo que habría de ser el Departamento de Educación Indígena-MEP.

El sustento técnico instrumental que coadyuvó para la creación del DEI-MEP, fue la propuesta educativa que inicialmente elaboró el Circuito Escolar Indígena 07 de Talamanca, Limón, con apoyo de la UNICEF, denominado *El plan una nueva educación en Talamanca,*



PPD/2005

Costa Rica: enseñanzas de un proceso de educación con pueblos indígenas, el cual fue realizado con varios aportes que proveyeron los estudios diagnóstico multidisciplinarios referidos, con el objeto de evaluar el impacto, las implicaciones y las alternativas de la educación formal que se desarrollaba en las comunidades indígenas hasta ese año.

La creación, en 1994, del Departamento de Educación Indígena, en el Ministerio de Educación Pública, con las características y los criterios delineados anteriormente, vino a satisfacer, en primera instancia, una demanda histórica y sistemática que los pueblos indígenas de Costa Rica venían planteando al Estado durante más de veinte años. No obstante, es importante aclarar que la implementación del nuevo enfoque educativo requirió de conocimiento, discusión y profundización gradual, no solo porque era desconocido, sino porque requería de adecuaciones y pertinencia para el caso particular de Costa Rica.

Para el cumplimiento de las disposiciones técnico-administrativas, se elaboró el Decreto 23489, que creó al Departamento de Educación Indígena, el cual, en su Artículo 51, desglosa las funciones que comprenden su misión y accionar, las que son de tipo curricular, pedagógico, administrativo y académico.

Son funciones del Departamento de Educación Indígena:

- Diseñar, ejecutar y evaluar proyectos y acciones curriculares dirigidas a la educación formal e informal de las comunidades indígenas, con apego a la política educativa y las disposiciones curriculares nacionales.
- Orientar la contextualización del currículo a las características y necesidades de las poblaciones indígenas locales.

- Promover la educación bilingüe y pluricultural en las instituciones educativas de las comunidades indígenas.
- Promover y divulgar los aportes que los pueblos indígenas de Costa Rica han dado para el enriquecimiento cultural de la cultura nacional.
- Impulsar la inclusión de objetivos y contenidos curriculares, en distintos programas de estudio, atinentes a las características socioeconómicas y culturales propias de los pueblos indígenas de Costa Rica.

(Extraído del Decreto Ejecutivo N.º 23489, artículo 54, creación del DEI-MEP).

El cumplimiento de estas funciones requirió, en un principio, de la ejecución de varias acciones y procesos, como la implementación de algunas iniciativas las cuales, al pasar de los años, han ido variando y ampliándose. En la actualidad, buena parte de estas funciones han dejado de tener razón de ser o, por omisión, han tenido que ser transformadas. Ante esta realidad, el DEI-MEP procura adecuarse a las actuales desafíos implicados en la EIB.

Esta es la explicación y el fundamento técnico que sustenta el hecho de que la educación indígena nacional no es producto acabado; por el contrario, se dan nuevos retos y desafíos ante las perspectivas y las expectativas que se van abriendo.

Es así como se estudian nuevos proyectos y programas, que amplíen y hagan crecer las opciones para los pueblos indígenas, sin desestimar que la incidencia y la proyección de los planteamientos están incidiendo en todo el Sistema Educativo Nacional, en aquellas áreas pedagógicas, técnicas y curriculares en donde requieren de actualización y pertinencia.

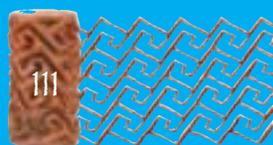


## Anexo 2 :

### Cobertura educativa en los territorios indígenas por nivel, tipo de servicio, matrícula, provincia, territorio y Dirección Regional Educativa

Cuadro 14									
Servicios educativos nivel preescolar en territorios indígenas, por región educativa									
REGIÓN EDUCATIVA	MATRÍCULA	TIPO DE SERVICIO			CANTIDAD DE			# de Centros Educativos	%
		Materno	Itinerante y Heterogéneo	Transición	Docentes	Grupo Prof.	%		
<b>LIMÓN</b>	<b>534</b>				<b>36</b>	<b>19 ASP</b>	<b>53</b>	<b>31</b>	<b>52</b>
Talamanca	431	4	17	05	28	07 KT2	19	23	53
V. Estrella	89	--	4	03	07	08 KAU	22	07	88
Bajo Chirripó	14	--	1	–	01	02 PT	06	01	17
<b>COTO</b>	<b>133</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>01</b>	<b>11</b>	<b>08 KT</b>	<b>73</b>	<b>10</b>	<b>36</b>
						<b>02 KAU</b>	<b>18</b>		
						<b>01 ASP</b>	<b>09</b>		
<b>PÉREZ ZELEDÓN</b>	<b>279</b>	<b>1</b>	<b>19</b>	<b>02</b>	<b>18</b>	<b>11 KT</b>	<b>61</b>	<b>22</b>	<b>33</b>
Buenos Aires						<b>01 KAU</b>	<b>05</b>		
						<b>06 ASP</b>	<b>34</b>		
<b>SAN CARLOS (Palenques)</b>	<b>14</b>	<b>--</b>	<b>2</b>	<b>–</b>	<b>01</b>	<b>01 KT</b>	<b>100</b>	<b>02</b>	<b>50</b>
<b>NICOYA</b>	<b>20</b>	<b>--</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>02 KT3</b>	<b>100</b>	<b>02</b>	<b>100</b>
					<b>02</b>				
					<b>02</b>				
<b>PURISCAL</b>	<b>48</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>01</b>	<b>03</b>	<b>03 KT3</b>	<b>100</b>	<b>02</b>	<b>50</b>
					<b>02</b>			<b>1</b>	
					<b>01</b>			<b>4</b>	
<b>TURRIALBA (Alto Chirripó)</b>	<b>169</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>01</b>	<b>13</b>	<b>09 ASP</b>	<b>70</b>	<b>14</b>	<b>25</b>
						<b>02 KT3</b>	<b>30</b>		
						<b>02PT5</b>	<b>30</b>		
<b>TOTALES</b>	<b>1197</b>	<b>08</b>	<b>13 y 53</b>	<b>14</b>	<b>84</b>	<b>35 ASP</b>	<b>42</b>	<b>83</b>	<b>38</b>
						<b>34 KT</b>	<b>40</b>		
						<b>11KAU</b>	<b>13</b>		
						<b>04 PT</b>	<b>05</b>		

Fuente: MSc. Vera Madrigal. Asesora Nacional de Preescolar. Ministerio de Educación. 2006.



Cuadro 15		Servicios educativos nivel primaria (I y II ciclos) en territorios indígenas, por región educativa							
REGIÓN EDUCATIVA	Territorio / # de Escuelas	Cultura(s)	Matricula	%	Maestro Lengua	Maestro Cultura	Maestro Regular	Centros Educativos	%
LIMÓN,	7 territorios 60 escuelas		3999	42,3%	21	13	164	60	27,3
Talamanca	T. Bribri/31	Bribri			14	08	26	31	14,1
	Kekoldi /02	Bribri			01	00	02	02	01,0
	T.Cabécar/09	Cabécar			02	02	06	09	04,1
	Telire /03	Cabécar							
Valle de La Estrella	Tayni /08	Cabécar			00	00	03	03	01,4
Siquirres	Nairi Awairi/ 01	Cabécar			03	00	03	06	02,7
	Bajo Chirripó /06	Cabécar							
Puntarenas	5 territorios 28 escuelas	Guaymí	1005	10,6%	09	06	48	28	12,7
Coto	Abrojos Mont /03 escuelas	Guaymí			02	00	03	03	01,4
	Conte Burica/ 14 escuelas	Guaymí			03	05	08	14	06,4
	Altos de S.A./01 esc.	Guaymí			01	00	01	01	00,5
Osa	Osa/2 esc.	Guaymí			00	00	01	02	01,0
San Vito	Coto Brus/ 8 escuelas	Guaymí			03	01	08	08	03,6
PÉREZ ZELEDÓN	7 Territorios/ 65 escuelas		1899	20,1%	12	08	119	65	29,5
Buenos Aires	Ujarrás/9	Cabécar			02	01	06	09	04,1
	China Kicha /1 escuela	Cabécar			01	01	01	01	00,5
	Salitre /9	Bribri			01	01	04	09	4,1
	Cabagra/15	Bribri			04	02	11	15	06,8
	Boruca/12	Boruca			02	01	06	12	05,4
	Rey Curré/7	Boruca			01	01	03	07	03,2
	Térraba/8	Térraba			01	01	03	06	03,6
SAN CARLOS Guatuso	1 Territorio / 4 escuelas Palenques/4	Maleku	141	01,5%	01	01	07	04	01,8
		Maleku			01	01	02	04	01,8
NICOYA	1Territorio/ 2 escuelas Matambú/01	Chorotega	242	2,6%	00	01	08	02	01,0
		Chorotega			00	01	00	02	01,0
PURISCAL	2 territorios 5 escuelas. Quitirrisí /01 Zapatón /04	Huetar	261	2,8%	00	01	14	05	02,3
		Huetar			00	01	00	01	00,5
		Huetar			00	—	—	04	01,8
TURRIALBA	1 territorio/56 A. Chirripó/56	Cabécar	1894	20,1%	26	10	98	56	25,5
PARCIALES	24 territorios/ 220 escuelas	8 culturas	9 441	100%	69 doc. Lengua	40 doc Cultura	458 docent. regulares	220 Escuelas.	100

Fuente: Departamento de Educación Indígena. MEP



Cuadro 16

**Servicios educativos de lengua y cultura indígena por territorios  
y para educación primaria, por región educativa**

REGIÓN EDUCATIVA	Territorio / Número de Escuelas	Cultura	N.º Maestros Itinerantes de:		Escuelas que son atendidas en:			
			Lengua	Cultura	Lengua	%	Cultura	%
<b>LIMÓN,</b>	<b>7 Territorios</b>		21	13	44	73	33	55
Talamanca	<b>60 Escuelas</b>							
	T. Bribri (31)	Bribri	14	08	26	84	21	65
	Kekoldi (02)	Bribri	01	00	02	100	06	86
	T. Cabécar (09)	Cabécar	02	02	06	75	06	75
	Telire (03)	Cabécar	00	00	00	00	00	00
Valle La Estrella	Tayni (08)	Cabécar	03	03	07	86	06	75
Siquirres	Nairi Awairi (01)	Cabécar	00	00	00	00	00	00
	Bajo Chirripó (06)	Cabécar	01	00	03	50	00	00
<b>COTO</b>	<b>05 Territorios</b>	Guaymí	09	06	21	75	14	50
	<b>28 Escuelas</b>							
Coto	Abrojos M. (03)	Guaymí	02	00	03	100	00	00
	Conte Burica (14)	Guaymí	03	05	08	50	11	79
	Altos de S.A. (01)	Guaymí	01	00	01	100	00	00
Osa	Osa (02)	Guaymí	00	00	01	50	00	00
San Vito	Coto Brus (08)	Guaymí	03	01	08	100	03	38
<b>PÉREZ ZELEDÓN BUENOS AIRES</b>	<b>07 Territorios</b>		12	08	34	52	24	37
	<b>65 Escuelas</b>							
	Ujarrás (09)	Cabécar	02	01	06	66	02	22
	China Kicha (01)	Cabécar	01	01	01	100	00	00
	Salitre (09)	Bribri	01	01	04	44	04	44
	Cabagra (15)	Bribri	04	02	11	73	08	53
	Boruca (12)	Boruca	02	01	06	50	03	25
	Rey Curré (07)	Boruca	01	01	03	43	03	43
	Térraba (08)	Térraba	01	01	03	38	04	50
<b>SAN CARLOS</b>	<b>1 Territorio/ 4 Esc.</b>	Maleku	01	01	02	50	02	50
Guatuso	Palenques / (04)	Maleku	01	01	02	50	02	50
<b>NICOYA</b>	<b>1 Territorio/2 Esc.</b>	Chorotega	00	01	00	00	02	100
	Matambú / (01)	Chorotega	00	01	00	00	02	100
<b>PURISCAL</b>	<b>2 Territorio / 5 Esc.</b>	Huetar	00	01	00	00	04	100
	Quitirrisí (01)	Huetar	00	01	00	00	01	100
	Zapatón (04)	Huetar	00				03	75
<b>TURRIALBA</b>	<b>1 Territorio/ 56 Esc.</b>	Cabécar	26	10	43	77	20	36
	Alto Chirripó (56)							
<b>PARCIALES</b>	<b>24 Territorios / 220 Escuelas</b>	8 culturas Lengua	69 Doc Cultura	40 Doc	144	65%	99	45%

Cuadro 17 Servicios educativos nivel secundaria (III y IV ciclos) en territorios indígenas, por región educativa						
REGIÓN EDUCATIVA	MATRÍCULA (H y M)	DOCENTES REGULARES	TIPO DE COLEGIO			TOTAL DE SERV. EDUC.
			Académico	Telesecundaria	CINDEA	
<b>LIMÓN,</b>						
Talamanca	686 (357-329)	50 (22 y 27)	2	3	2	7
Amubri	240 (115-125)	18 (5 y 13)	(1)			(1)
Amubri	78 (40-38)	6 (3 y 3)			(1)	(1)
Yorkin	27 (06-21)	01 (1 y 0)		(1)		(1)
Sepecue	118 (70-48)	13 (6 y 7)	(1)			(1)
Suretka	140 (68-72)	7 (3 y 4)			(1)	(1)
San Vicente	70 (38-32)	4 (4 y 0)		(1)		(1)
Valle La Estrella						
Boca Coen	40 (20-20)	2 (2 y 0)		(1)		(1)
<b>COTO</b>						
(Coto Brus)	131 (66 Y 65)	11 (10 y 01)				
	20 (09-11)	1 (01 y 00)				
(Abrojos M)	35 (19-17)	4 (04 y 00)	--	5	--	5
	27 (19-18)	2 (02 y 00)		(1)		
(Conte B.)	18 (07-09)	1 (01 y 00)		(2)		
(S. Rafael)	31 (12-19)	3 (03 y 00)		(2)		
<b>PÉREZ ZELEDÓN</b>						
Buenos Aires	438(230-208)	43 (26 y 17)	2	3		5
(Ujarrás)	67 (40-27)	(5) (2 y 3)	--	--	--	(1)
(Salitre)	48 (27-19)	(3) (2 y 1)	--	(1)	--	(1)
(Cabagra)	37 (19-18)	(3) (3 y 0)	--	(1)	--	(1)
(Boruca)	180 (83-97)	(16) (9 y 7)	1	--	--	(1)
(Térraba)	99 (44-55)	(16) (10 y 6)	1	--	--	(1)
<b>SAN CARLOS</b>						
(Palenques)	42 (23 y 19)	5 (3 y 2)			1	1
	42 (23 y 19)	5 (3-2)	--	--	(1)	
<b>NICOYA</b>	--	--	--	--	--	--
<b>PURISCAL</b>						
(Zapatón)	43 (27 y 16)	1 (01 y 00)	--	1	--	1
	43 (27 - 16)			1		
<b>TURRIALBA</b>						
(Alto Chirripó)	57 (38-19)	3 (03 y 00)		2		2
	57 (38-19)	(3) (3 y 0)	--	2	--	2
<b>PARCIALES</b>	<b>1397</b>	<b>113</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>21 Serv. Educt.</b>
	<b>Estudiantes</b>	<b>Profesionales.</b>	<b>Académico</b>	<b>Telesecundaria</b>	<b>CINDEA</b>	



Nombre, cultura, extensión, región y provincia de los territorios indígenas				
Pueblo y cultura	Ubicación y distribución	Porcentaje territorial	Provincia(s)	Orden
CABÉCAR	Chirripó, Buenos Aires y Talamanca	52,79%	Cartago, Limón,	1.º
BRIBRI	Talamanca y Zona Sur	27,15%	Limón y Puntarenas	2.º
BORUCA	Zona Sur	7,51%	Puntarenas	3.º
GNÖBES	Zona Sur – Sur	7,46%	Puntarenas	4.º
TÉRRABA	Zona Sur	2,50%	Puntarenas	5.º
MALEKU	Guatuso, San Carlos	0,85%	Alajuela	6.º
CHOROTEGA	Nicoya	0,53%	Guanacaste	7.º
HUETAR	Puriscal	1,21%	San José	8.º
		100%	Presencia en 6 de las 7 provincias	

### Fundamento legal de creación de territorios indígenas

Todos los territorios indígenas quedaron legal y nuevamente registrados y ratificados, en la modificación hecha al artículo 6.º del decreto N.º 13573 G-C, publicado en *La Gaceta* N.º 94 del 27 de mayo de 1982, en el cual se enumera la lista oficial de territorios indígenas y los grupos étnicos a los que pertenecen. A la fecha, de modo oficial, constituyen **21 territorios indígenas**, de ocho grupos étnicos. (Decreto Ejecutivo 247-85) (*La Gaceta*, 25 de septiembre de 1985).

Queda pendiente la incorporación de los siguientes territorios:

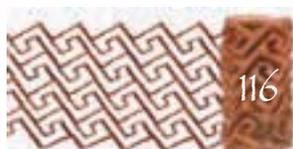
1. **Altos de San Antonio**, del Pueblo **Guaymí**, en la zona Sur, Puntarenas, el cual se registró por medio del Decreto Ejecutivo 29451-G, (*La Gaceta* N.º 93 del 16-05-2001);

2. **Kekoldí, Bribri**, en Limón, el cual fue ratificado y ampliado, por medio del Decreto Ejecutivo N.º 29956-G (*La Gaceta* de noviembre de 2001) y, por último;

3. **China Kicha**, de la etnia **Cabécar**, en Pérez Zeledón, el cual se le restituyó la categoría de territorio indígena, mediante el Decreto Ejecutivo N.º 29447-G. (*La Gaceta* del 21 de marzo de 2001), con lo cual se completó el estado y la cantidad actual de veinticuatro territorios indígenas.

### Acotación y definición sobre la ubicación y la territorialidad

Una acotación pertinente y necesaria de hacer, por las implicaciones educativas, formativas y culturales que conlleva, es respecto al uso y la aplicación del término y categoría de “reservas” indígenas, que todavía se usa en la actualidad para definir los lugares de asentamiento y vivencia de los pueblos indígenas





nacionales, sin discernir sobre la connotación y el antecedente histórico que ese uso denota. En honor a la verdad y la justicia, el término correcto que define la ubicación geográfica de los pueblos indígenas nacionales, adecuado y apropiado es **territorios indígenas**.

El término “*Reserva indígena*” deviene de una imitación y símil legislativa, aplicada y ejecutada por los Gobiernos de Estados Unidos de Norte América, con respecto a las prevenciones y las medidas que se tomaron en contra de las poblaciones aborígenes autóctonas de aquellos territorios y, como consecuencia de las acciones de invasión y colonización desatadas por los inmigrantes europeos (Inglaterra e Irlanda), quienes llegaron a estas tierras a establecerse, a sangre y fuego, a costa del exterminio y despojo de las poblaciones indígenas originales norteamericanas.

De esa realidad histórica deviene el origen y la aplicación del término “*reserva indígena*” (reservation en inglés); el cual no es solo una inadecuada traducción sino, peor aún, resultó ser una perversa aplicación práctica del concepto en Costa Rica, por las condiciones inhumanas en las que se les quiso hacer decaer a las culturas autóctonas.

Pero, la tierra y los territorios indígenas costarricenses tuvieron otra dinámica y otra evolución histórica, ya que casi todas las áreas denominadas en la actualidad como territorio indígena, constituían, y aún constituyen, patrimonio comunal y cultural de estos pueblos. Porque los pueblos que habitan esos territorios han estado allí desde tiempos ancestrales, anteriores a la colonización.

Además, porque la ubicación actual de los territorios indígenas obedece, más que todo, al repliegue estratégico que como pueblos tuvieron que hacer, ingeniándose las para no ser invadidos, sometidos y eliminados. Como referencia bibliográfica que sustenta e ilustra estas aseveraciones, puede acudir al

material denominado: *Cartografía histórica de Costa Rica, siglos XVI al XIX*, recopilado por el historiador Carlos Meléndez; documento en el cual se aprecia una recolección de mapas sobre la percepción territorial española y colonial de Costa Rica que se tenía durante y hasta finales del siglo XIX. (Meléndez Ch, C. 1989) (Junta de Protección Social y Comisión del V Centenario).

## Organización político-administrativa de los territorios y los pueblos

Los veinticuatro (24) territorios y comunidades indígenas oficialmente reconocidos en Costa Rica, se distribuyen y organizan de acuerdo con los criterios geopolítico-administrativos nacionales establecidos por el Estado costarricense, que comprende provincias, cantones y distritos, los cuales, también, determinan y delimitan la organización y la distribución administrativa en el servicio educativo que se les brinda, el cual data del año 1986. La estructura en donde se ubica a la educación indígena nacional está distribuida de la siguiente manera:

### De los veinticuatro (24) territorios indígenas:

Ocho (8)	pertenecen al pueblo y cultura Cabécar	(*)
Cuatro (4)	pertenecen al pueblo y cultura Bribri	(*)
Cinco (5)	pertenecen al pueblo y cultura Gnöbe o Guaymí	(*)
Dos (2)	pertenecen al pueblo y cultura Boruca o Brunca	(*)
Uno (1)	pertenece al pueblo y cultura Térraba	(*)
Uno (1)	pertenece al pueblo y cultura Maleku o Guatuso	(*)
Uno (1)	pertenece al pueblo y cultura Chorotega (idioma extinto)	
Dos (2)	pertenecen al pueblo y cultura Huetar (idioma extinto)	

(\*) Pueblos que conservan su idioma materno autóctono.

Veintiuno de estos territorios mantienen vivos y en uso, seis (6) de sus idiomas indígenas maternos autóctonos; aunque cada uno está en situación diferente respecto a vigencia y vitalidad. Los idiomas indígenas autóctonos costarricenses que aún se practican son:

1) Cabécar, 2) Bribri, 3) Gnöbe o Guaymí, 4) Malekú, 5) Boruca y 6) Térraba.

Los 24 territorios se ubican en seis de las siete provincias del país, de la siguiente manera:

- 7 Territorios en la provincia de Limón
- 12 Territorios en la provincia de Puntarenas Sur
- 1 Territorio en la provincia de Alajuela
- 2 Territorios en la provincia de San José
- 1 Territorio en la provincia de Cartago
- 1 Territorio en la provincia de Guanacaste

Para efectos administrativos y de organización, las instituciones educativas que atienden a comunidades indígenas están bajo la jurisdicción de siete

(7) Direcciones Regionales Educativas, las cuales son: Limón, Pérez Zeledón, Coto, Turrialba, Puriscal, San Carlos y Nicoya.

Académica y administrativamente, todas las instituciones educativas indígenas existentes, indistintamente del tipo o nivel que imparten, forman un segmento de un total de 18 circuitos escolares, de las siete, de veinte, Direcciones Regionales Educativas Nacionales. (Estructura Administrativa del Ministerio de Educación 2004.)

De manera resumida, se presenta a continuación la cantidad y el tipo de servicios educativos, por nivel, que se ha prestado en el nivel nacional, durante el año 2006, en los 24 territorios y pueblos indígenas de Costa Rica. Se incluye, también, una cantidad aproximada de estudiantes.

• **Educación Preescolar: 84 servicios.**

Tipos: Materno Infantil	(3-5 años)	8	(9%)
Transición	(5-6 años)	14	(16%)
Itinerantes	(visita alterna)	13	(15%)
Heterogéneos	(integrados ambos)	53	(60%)

Matrícula aproximada en Preescolar: **1.197 párvulos**

• **Educación Primaria: 220 escuelas Primarias.**

Tipos: Unidocente o multigrado	176	(80%)
Dirección 1	(3 o más docentes)	40 (19%)
Dirección 2	(5 o más docentes)	04 (2%)

Matrícula aproximada en Primaria: **9.441 estudiantes**

• **Educación Secundaria: 21 servicios educativos en Secundaria y Diversificado**

Tipos: Colegios académicos (III y IV ciclos)	04	(19%)
Telesecundarias (multigrado con TV)	14	(66%)
CINDEA (Secundaria para adultos)	03	(15%)

Matrícula aproximada en Secundaria: **1.391 estudiantes**

Fuente: Boletín Estadístico DEI-MEP. (Cobertura Educativa en zonas Indígenas por provincia y Dirección Regional Educativa, 2006).





## Contexto socioeconómico y ambiental

La importancia y la relevancia de describir, al menos de modo general, las condiciones socioeconómicas de los pueblos indígenas y sus relaciones con el contexto ambiental que habitan, radica en que muchas de las actividades productivas y laborales que ellos practican son fundamentales para la supervivencia y, además, porque, en primera instancia, estas se desarrollan en estrecha relación con la Naturaleza -el medio ambiente y los recursos naturales con los que cuentan-. Actividades que, en muchos casos, se desarrollan como parte de su acervo cultural indígena ancestral, ya que están prendadas férreamente como formas de vida en su cultura, tradiciones y costumbres.

En segunda instancia, porque estas labores y actividades constituyen elementos esenciales e ineludibles por incorporar en el proceso educativo con pueblos indígenas; si es que dicho proceso pretende fortalecer y fincar la formación intelectual desde su cultura, pero en concordancia con la diversidad y con la interculturalidad. Por tanto, el conocer, caracterizar y profundizar acerca de estas condiciones socioculturales y económicas, resulta indispensable para brindar un servicio educativo pertinente y significativo para la vida y la calidad de aprendizajes.

La gran mayoría de los territorios en donde actualmente habitan los pueblos indígenas costarricenses, tiene la condición de ser zonas rurales, algunos distantes, y otros no tanto, de los llamados centros urbanos concentrados o dispersos; lo cual, entre otras cosas, determina la existencia de contextos campestres y campesinos, por ende, en relación directa y estrecha con ambientes y recursos naturales tangibles, vernáculos o con poca o mediana intervención del ser humano. De ahí que la presencia de montañas, volca-

nes, ríos, bosques, laderas y planicies de tierra, que resguardan la Naturaleza en condiciones y elementos y factores climático-ambientales determinados y prevalecientes, es muy importante. Por consiguiente, todas las actividades socioeconómicas y productivas que en tales territorios se desarrollan están condicionadas y determinadas por ello, incluyendo la educación.

En los territorios indígenas, las condiciones rurales y campesinas específicas determinan una serie de particulares limitaciones y dificultades que afectan la ejecución de todas sus labores, incluyendo la educación. Entre estas podrían citarse: baja calidad o inexistencia de caminos transitables, regímenes de lluvias fuertes y prolongadas "llenas", y crecimientos de ríos, accesos y veredas lodosas, irregularidad o inoperancia de servicios de transporte automotores, entre tantas otras.

Otra condición relevante y trascendental que afecta a los pueblos indígenas es que, hasta cierto momento histórico, habían suplido sus necesidades básicas de alimentación y supervivencia por medio de la agricultura, labor que formaba parte inherente de su acervo cultural ancestral, en donde aplicaban sus conocimientos y su sabiduría. Sin embargo, en los últimos diez años, de manera gradual pero vertiginosa, ha ido disminuyendo el número y la calidad de comunidades indígenas que practican la agricultura como forma de suplir y garantizar la alimentación diaria, segura y diversa. En el mejor de los casos, cultivan algunas raíces, granos, frutales o huertas que en parte resuelven su situación alimentaria pero, la gran mayoría, son dependientes del tráfico y comercio de comestibles que se da a lo interno de los territorios, por parte de personas indígenas y no indígenas, como una forma de trabajo y sustento.

Lo anterior permite afirmar, con fundamento, que los pueblos indígenas costarricenses han perdido la seguridad

alimentaria y con ella, peor aún, la pérdida y la erosión de la llamada soberanía alimentaria, lo cual acarrea sensibles implicaciones negativas de dependencia y vulnerabilidad, así como en lo sociocultural, por la pérdida de tradiciones y conocimiento ancestral, que impacta de modo directo en la calidad de vida de sus pobladores, fundamentalmente en lo referente a la calidad y la cantidad de la alimentación que consumen. Asimismo, se ve afectada la riqueza cultural, científica, tradicional y de conocimientos que por años venían preservando estos pueblos, como emblemas de su cultura y pensamiento.

La situación demográfica tiene, también, un papel relevante en este aspecto, ya que influye y afecta significativamente en el grado y la intensidad de fortaleza y vitalidad cultural de los pueblos, lo cual, a su vez, también determina la calidad de vida y las formas de sustento con que cuentan para la productividad, el desarrollo y la supervivencia.



## Contexto y situación sociocultural

### Parámetros e indicadores socioculturales indígenas

El estado de situación cultural actual de los pueblos indígenas costarricenses, evidencia señales y efectos sensibles como consecuencia de los procesos de invasión y colonización sufridos a lo largo de los siglos; señales que se manifiestan en diversas formas de transculturación, disímiles y con distintos matices y formas, según como hayan impactado a cada pueblo indígena pero, además, de acuerdo con la evolución histórica que, de modo particular, devino en Costa Rica.

Los efectos difieren en forma e intensidad a lo ocurrido con los Centros Imperiales Indoamericanos por excelencia: Maya, Azteca e Inca; pero no por ello dejan de ser secuelas violentas e inclementes que, alevosa y brutalmente, afectaron los patrones y los elementos culturales esenciales de la vida autóctona.

Es por ello que el grado de afectación no puede ser minimizado, ya que el efecto de los daños es tangible y evidente en los contextos geográfico, ambiental y político de los pueblos indígenas; daños que se hicieron más sensibles a lo largo de la historia.

El daño ocasionado en otros aspectos, menos tangibles y perceptibles, por subjetivos y hasta más profundos, que afectaron y degradaron la identidad cultural, el autoconcepto, individual y comunal, la integridad y la autoestima de las personas y los pueblos, son los que afloran y adversan cuando se trata de restituir la legitimidad o reivindicar el ser cultural indígena, de pueblos como individuos. Estas labores, en gran medida, pueden atenderse con una verdadera acción educativa.





Durante la invasión y la colonización española, los pueblos indígenas en lugar de reconstruir o consolidar su identidad y sentido de pertenencia, fueron condenados a luchar y esforzarse por la sobrevivencia, lo cual les endilgó a desarrollar una “cultura de subsistencia y resistencia”, en la que los principales objetivos se limitaban a preservar y conservar la vida en sus formas y manifestaciones más elementales, lo cual implicó, también, preservar la cultural autóctona como parte de la vida misma y, con ella, las formas y las manifestaciones ideológicas y filosóficas fundamentales que así lo propiciaran.

Los rezagos y las consecuencias de esta situación han hecho que, en la actualidad, con altos costos y grandes esfuerzos, cada pueblo indígena luche, a su manera y según su capacidad, por sobrevivir, lo cual se ve limitado por las condiciones y las posibilidades que la sociedad actual impone y permite. Sin embargo, esto ha sido posible por la potenciación de aquellos elementos culturales que hicieron factible su propia sobrevivencia.

No obstante, los pueblos indígenas aún luchan por sobreponerse a esos rezagos y atrasos, bajo condiciones inobjetable de desventaja y menosprecio que las sociedades autonombradas “no indígenas” heredaron e implantaron como praxis cotidiana en el devenir de la historia, hasta tiempos actuales.

Estas condiciones deben ser revertidas por un sistema educativo que sea coherente y consecuente con el tema y con la realidad indígena actual, mediante procesos educativos pertinentes y objetivos, fundamentados por un enfoque pedagógico intercultural, positivo y constructivo, que provea de valores y principios sólidos al estudiantado en general pero, en especial al indígena, para lograr la construcción de identidades, autoconcepto y autoestima renovados, en marcos de respeto y armonía para la convivencia intercultural.

En la coyuntura actual, existen otras tendencias ideológicas que promulgan la estandarización y monoculturalidad en la sociedad; por tanto, contrarias a la diversidad cultural, al tema indígena y al aprecio de lo local comunal. Aquel pueblo o individuo que tenga una débil o frágil postura respecto a su identidad, integridad y legitimidad culturales, es presa fácil de la duda y la inconsistencia, lo cual favorece para que se le imponga, sustituya, cambie y hasta “venda”, sus más elementales valores y principios de vida o, peor aún, que sucumba y se someta al poder autoritario sin oposición alguna.

La situación e integridad sociocultural en la que se encuentran actualmente cada uno de los pueblos indígenas costarricenses, no puede tomarse, ni ser interpretada desde una visión homogénea que los englobe a todos y cada uno.

Por consiguiente, tampoco puede emitirse un juicio general determinante que delinee el estado de situación cultural de todos ellos, precisamente porque cada uno existe y ha existido a lo largo de la historia con sus particulares formas y modos de vida, lidiando contra los factores y las condiciones adversas citadas anteriormente. Según el manejo dado, algunos han desembocado en situaciones positivas a sus intereses, y otros, en no pocos casos, han contribuido al detrimento y la degradación cultural propia de la población indígena.

La condición sociocultural de los pueblos está determinada por algunos factores de orden externo, ajenos a los intereses comunales, como los descritos anteriormente, pero, también, por otros de orden interno, los cuales afectan dependiendo del manejo particular y sui generis que cada pueblo y cultura le dé. En este sentido, intervienen la evolución histórica acaecida, la idiosincrasia y las formas de supervivencia adoptadas por cada pueblo.

De los productos y de las situaciones que se generan del manejo e interpretación de la realidad, es lo que define, en gran medida, el carácter diverso y pluricultural de las sociedades. La fortaleza y la consistencia de cada cultura dependerán del arraigo y de la práctica cotidiana que desarrollen con particularidad y características propias; esto es lo que, en definitiva, incidirá en la solidez y en la pervivencia de cada cultura, lo cual se complementa con el desarrollo en las áreas del pensamiento ideológico, cultural, político y filosófico.

### Niveles de pervivencia y fortaleza sociocultural

Con base en estudios realizados por la “Organización Tierras Nativas” (divulgados parcialmente por la revista National Geographic (1992 y 2003) (Chapin y Threlkeld, 2001) y estudios sobre el Estado y relación de los elementos culturales-lingüísticos-indígenas con el entorno natural de sobrevivencia (Oviedo y Maffi; WWF-Terralingua, 2000), citados por Vargas M., Emilio (2005), en los que se analizan y describen los cuatro estadios del desarrollo sociocultural de los pueblos indígenas americanos, tres de las cuatro categorías, son posibles de ubicar y permiten caracterizar a los pueblos indígenas costarricenses, de acuerdo con indicadores y la vigencia de sus manifestaciones culturales, a saber: la fortaleza de sus manifestaciones culturales, la práctica aplicada de sus conocimientos y sabiduría, y la estrecha relación que existe entre estos con el estado del entorno natural ambiental en el que conviven.

De las ocho culturas y pueblos indígenas costarricenses existentes, se puede aseverar que tres de ellos se ubican en una condición relativa de “fortaleza y oportunidad”, de acuerdo con la cantidad de población que se reconoce, vive y practica la cultura autóctona (indicador demográfico). Asimismo, por las calidades del entorno natural y

ambiental en el que se asientan y desarrollan, el cual resguarda condiciones básicas para la práctica, la promoción y la reproducción de la cultura local (indicador ambiental) y, también, por la vigencia, la fortaleza y la vitalidad en la que se encuentra el idioma autóctono, como elemento cultural determinante de comunicación y transmisión cultural (indicador lingüístico).

Estos indicadores permiten valorar la inherente capacidad potencial que poseen los pueblos indígenas para resistir, superar y desarrollarse en distintos momentos de crisis existencial o relativa de la historia. Los pueblos indígenas costarricenses que cuentan con esta condición, sustentada en los índices demográficos y geográficos que registran y que son definidos como relativamente altos, porque social y culturalmente cuentan con asidero y condiciones tangibles que posibilitan no solo la generación de mayores y mejores opciones alternativas para el desarrollo sociocultural sino, también, por la posibilidad de salir adelante con miras al futuro mediato, son los pueblos y las culturas Cabécares, Bribris y Guaymies.

Existe una segunda categoría en la cual se ubican tres de los pueblos indígenas costarricenses, es aquella en la que los pueblos están en una condición sociocultural delicada, vulnerable y riesgosa; en transición a la degradación. Esto debido a que sus indicadores tangibles como: demografía, territorialidad, calidad de uso y tenencia de la tierra, así como preservación del entorno ambiental en el que viven, denotan bajos niveles o tendencias crecientes al deterioro y a la degradación y los convierten en motivo de preocupación por el evidente estancamiento y retroceso cultural que experimentan.

Respecto a los aspectos subjetivos de mayor sensibilidad y relevancia cultural relacionados con la vigencia y la fortaleza de la cultura, también evidencian marcadas tendencias a la extinción o a una eventual y disminuida práctica





y vivencia de sus expresiones autóctonas. Asimismo, la reducción en los hábitos de uso y cotidianidad sociocultural, la pérdida de vigencia y la riqueza lingüística del idioma autóctono, la notable disminución en las prácticas productivas de subsistencia y la seguridad alimentarias, la pérdida y la desaparición de tradiciones y de otras manifestaciones filosóficas e ideológicas autóctonas, han hecho que estos grupos indígenas hayan ido perdiendo importantes espacios de resonancia en el contexto de la sociedad nacional pero, ante todo, en los grupos humanos componentes de su comunidad. Al grado que a lo interno de sus pueblos y comunidades, existen sectores de población y grupos de edad importantes como algunas personas adultas, jóvenes, niños y niñas, que se desarraigan y reniegan de su cultura, hasta desconocerla como parte de su ser integral indígena. Los pueblos y las culturas indígenas que se ubican en esta categoría son: Borucas, Térrabas y Malekus.

Existe una tercera categoría del estado sociocultural, en la cual las manifestaciones de los pueblos experimentan una "inminente e irreversible involución o extinción cultural", la cual se denota por sensible reducción demográfica en su composición comunal y familiar. En el mejor de los casos, se notan marcadas tendencias al mestizaje por la incorporación de genealogías distintas al linaje original de descendencia y, además, se dan variaciones significativas en las prácticas de vida cotidianas evidentes y, por tanto, nuevas formas de expresión y de relación con el entorno ambiental y sociocultural.

Los pueblos y las comunidades indígenas que se ubican en esta categoría, puede afirmarse que se asientan y sobreviven en reductos territoriales, los cuales, en el mejor de los casos, han sido "integrados o asimilados" por las formas y las prácticas de vida distintas de las comunidades cercanas, aquellas que, generalmente, también son rurales y campesinas. En estos pueblos

quedan vestigios incoherentes de las manifestaciones y las prácticas de vida vernáculas, al igual que ocurre con sus tradiciones y formas productivas; también denotan sensible ausencia de los principios y los preceptos filosófico-ideológicos autóctonos, así como la pérdida y la extinción del idioma, del cual ya no existen hablantes ni escritos, ni códigos, por lo cual son considerados idiomas extintos o desaparecidos.

En el aspecto demográfico, los pueblos y las comunidades ubicados en esta categoría, denotan, también, evidencias significativas del proceso involutivo por el que atraviesan, con abruptas tendencias de reducción poblacional, índices de natalidad bajos, mínimos o negativos; tasas de mortandad crecientes en las personas mayores, quienes no alcanzan a ser repuestas con los nacimientos y, más grave aún, procesos crecientes de emigración (sobre todo jóvenes y personas adultas) hacia fuera de sus territorios, en busca de nuevas y mejores oportunidades socioeconómicas para la vida, pues sus comunidades no pueden suplir localmente sus necesidades.

Otra evidencia crítica del proceso de degradación lo constituye la aparición de algunos fenómenos endogámicos en la niñez, relacionados con algunas taras o afecciones físico-mentales de medias a agudos, detectadas recientemente sobre todo en la niñez escolarizada, cuya causa se aduce a la unión, matrimonio y procreación de hijos(as), entre personas de la misma progenie (medios hermanos, primos, tíos, etc.). Los pueblos indígenas en esta categoría son: Chorotegas y Huetares.

Las categorizaciones y los estadios de evolución sociocultural y ambiental en los que se ha ubicado a los pueblos indígenas costarricenses en este estudio, se toman con base en argumentos y elementos sustentadores que aportan estudios etnográfico-antropológicos más amplios, así como estudios hechos en Indo América sobre aspectos

demográfico-genealógicos, como el de Barreno, F. (IESALC-UNESCO) (2000); además de los ya citados en este documento de Vargas Mena (2005), Chapin y Threlkeld (2002) y Oviedo y Maffi (2002), en los que se incluyen elementos multidisciplinarios e interculturales de los pueblos indígenas ancestrales de América, así como la relevancia que tienen las relaciones que ellos establecen con el contexto ambiental donde se asientan, en los que han vivido, donde construyeron y acumularon su valioso acervo cultural.

#### Recuadro 7

#### Caracterización sociocultural de los pueblos indígenas costarricenses

*“La cultura en general es dinámica, es herencia social que se transmite y renueva constantemente. Es la experiencia social que se hereda por generaciones, se nutre de la memoria histórica del grupo (capacidad para escoger, conservar y reconstruir información de la experiencia colectiva). Esta memoria histórica, como recurso vital para la recreación permanente de la cultura, es la principal víctima de los procesos de transformación y degradación cultural que afecta a las sociedades contemporáneas, la cual es muy particular en la forma como se ha presentado y afectado a las comunidades indígenas costarricenses”.*

UNICEF/Michael Martin/2006

