

[Cierre de edición el 01 de setiembre del 2017]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## **Poblaciones indígenas de Costa Rica y su acceso a la educación superior. División de Educación Rural: Una alternativa de formación**

***Indigenous Populations of Costa Rica and Their Access to Higher Education. Rural Education Division: A Training Alternative***

***Povos indígenas da Costa Rica e acesso ao ensino superior. Divisão de Educação Rural: uma formação alternativa***

*Vivian Carvajal-Jiménez*<sup>1</sup>

Universidad Nacional

División de Educación Rural

Heredia, Costa Rica

[vivian.carvajal@gmail.com](mailto:vivian.carvajal@gmail.com)

*Kenneth Alfredo Cubillo-Jiménez*<sup>2</sup>

Universidad Nacional

División de Educación Rural

Heredia, Costa Rica

[kenneth.cubillojimenez@una.cr](mailto:kenneth.cubillojimenez@una.cr)

*Marielos Vargas-Morales*<sup>3</sup>

Universidad Nacional

División de Educación Rural

Heredia, Costa Rica

[maryvamo39@gmail.com](mailto:maryvamo39@gmail.com)



Recibido 29 de agosto de 2016 • Corregido 6 de julio de 2017 • Aceptado 27 de agosto de 2017

Received 29 de agosto de 2016 • Revised 6 de julio de 2017 • Accepted 27 de agosto de 2017

Recebido 29 de agosto de 2016 • Revisado 6 de julio de 2017 • Aprovado 27 de agosto de 2017

<sup>1</sup> Filóloga hispanica y pedagoga. Docente e investigadora en la División de Educación Rural (CIDE).

<sup>2</sup> Licenciado en Educación con énfasis en Educación Rural I y II, ciclos. Magister en Formación de Formadores de Educación Primaria. Académico de la División de Educación Rural.

<sup>3</sup> Licenciada en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos (UNA). Máster en Programas y Proyectos de Desarrollo (UCR). Académica de la División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

**Resumen:** El siguiente texto muestra el devenir histórico y operativo de las acciones inclusivas, en materia educativa, dirigidas a las poblaciones indígenas en Costa Rica, parte de los grupos más vulnerables y discriminados de nuestro país. De manera concreta, este artículo evidencia cómo han evolucionado la legislación nacional y la educación superior en materia del reconocimiento de derechos inalienables de los pueblos ancestrales. Al respecto, se rescata la labor de la Universidad Nacional, específicamente de la División de Educación Rural (DER), con una carrera de grado itinerante formadora de docentes para la Educación General Básica, que se ofrece en los contextos rurales e indígenas donde reside el estudiantado. Como parte del análisis se reflexiona acerca de las barreras para acceder a la vida universitaria y el papel de las universidades públicas en cuanto a democratizar la educación superior. Se concluye que en Costa Rica se han dado avances significativos respecto del acceso a la educación para pueblos indígenas en materia legal, administrativa y pedagógica; no obstante, estos no se deben interpretar como logros acabados en la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios, ya que queda mucho camino por recorrer en el aseguramiento de una oferta equitativa para las personas indígenas.

**Palabras claves:** Pueblos ancestrales; acceso a la educación superior; formación docente para I y II ciclos.

**Abstract:** The following text describes the historical and operational evolution of inclusive actions in education directed towards indigenous populations in Costa Rica, one of the most vulnerable and discriminated groups in the country. This article specifically underlines how the national higher education and laws have evolved toward acknowledging the inalienable rights of these ancient peoples. The work done by the Universidad Nacional [National University of Costa Rica], specifically by the *Rural Education Division* (DER, in Spanish), stands out with roving degree courses and trainers of teachers for the General Basic Education being offered in the rural and indigenous contexts where students live. Part of the analysis includes a review of the barriers for accessing the university environment, as well as the role of public universities in democratizing higher education. The conclusion is that Costa Rica has made significant progress in the fields of law, administration, and pedagogy regarding access to education for the indigenous peoples; notwithstanding, these shall not be deemed as concluded achievements concerning the rights of the original peoples as there is a long way to go yet for asserting an equitable offering for them.

**Keywords:** Ancient peoples; Access to higher education; Teacher training I y II cycles.

**Resumo:** Esta pesquisa apresenta a evolução histórica e operacional das ações inclusivas na educação, destinadas aos povos indígenas na Costa Rica, que fazem parte da população mais vulnerável e discriminada do nosso país. Concretamente, este artigo mostra a evolução por parte da Legislação Nacional e do Ensino Superior, no reconhecimento dos direitos inalienáveis dos povos indígenas. Neste sentido, enfatiza-se o trabalho da Universidade Nacional, especificamente a Divisão de Educação Rural (DER), com uma carreira de educação itinerante que forma docentes para o ensino fundamental, oferecido em contextos rurais e indígenas, aonde moram as pessoas estudantes. Como parte da análise, a reflexão feita gira em torno as barreiras que impedem o acesso à vida universitária e a atuação das universidades públicas em seu trabalho de democratizar o ensino superior. Conclui-se que na Costa Rica existem avanços significativos relacionados ao acesso à

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

educação para os povos indígenas, em questões legais, administrativas e pedagógicas; porém, estes avanços não devem ser interpretados como realizações concluídas em defesa dos direitos dos povos indígenas. Existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido de garantir uma atenção justa e equitativa para os esta população nativa.

**Palavras-chave:** Povos indígenas; acesso ao ensino superior; formação de professores para o ensino fundamental.

## Introducción

Desde su creación en 1989, la División de Educación Rural (DER), perteneciente al Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA), se ha caracterizado por formar docentes para la Educación General Básica en poblaciones de alta vulnerabilidad y alejadas de la metrópoli: las zonas rurales más remotas del país. Con tal iniciativa, se garantiza no solo el acceso a la educación superior para estas personas, sino una formación de calidad para el cuerpo docente de I y II ciclos que labora y reside en cualquier rincón del suelo costarricense.

Para lograr este cometido, la DER ha desarrollado una amplia experiencia en la atención de las particularidades de los grupos humanos que habitan en diversos ámbitos rurales, entre ellos, las zonas donde residen los pueblos originarios de Costa Rica. De igual forma, y como parte de las adecuaciones que se requieren para brindar una formación docente de calidad a estas personas, la unidad académica desplaza a su profesorado hasta distintas zonas del país y hace entrega de la docencia desde una modalidad presencial y a distancia, que en años recientes, además, se apoya en distintos recursos comunicativos y tecnológicos.

En el marco de este artículo se plantean los esfuerzos impulsados desde diversas instancias estatales, donde sobresale la División de Educación Rural, en busca de ofrecer una formación universitaria de calidad dirigida a las personas indígenas interesadas en ejercer la docencia; o bien, a aquellos maestros y maestras en servicio, pertenecientes a alguno de los pueblos originarios que existen en Costa Rica, que carecían de una formación en el nivel terciario.

Dicha formación, concretamente en la carrera Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos, se presenta como una alternativa de acceso a la educación superior –y, por tanto, como una oportunidad de movilidad social– para personas que residen en diversos territorios indígenas del país. Personas que, en muchos casos, y de no ser porque se ha gestionado además un proceso de admisión diferenciado –la docencia llega hasta sus localidades y se da un acompañamiento permanente para el éxito académico (que incluye desde el soporte y orientación logística, pasando por diferentes tipos de beca, hasta la nivelación académica, el apoyo con tramitología administrativa y una mediación pedagógica adecuada a las necesidades del estudiantado, entre otros)–, no podrían haber accedido o culminado estudios universitarios.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

En estas zonas, la DER también desarrolla proyectos de investigación y extensión que nutren la tarea docente, aportan conocimientos respecto de las necesidades que requieren ser atendidas en el ámbito de la formación inicial, la educación continua de docentes en servicio y las comunidades educativas en general; esto es particularmente relevante en términos de que tales proyectos crean vínculos con entidades locales e instalan capacidad, lo que asegura la continuidad y sostenimiento de procesos que resultaron exitosos, sobre todo porque quienes fueron con formación en la carrera seguirán ejerciendo la docencia en la misma región donde han vivido.

### **¿Por qué es necesaria una alternativa de formación en docencia para personas indígenas?**

La educación es uno de los derechos humanos más imperiosos. El acceso a esta deviene en múltiples posibilidades para mejorar el bienestar de cada individuo y de los grupos a los que se pertenece. Pero la educación además constituye un potente instrumento que le otorga poder a quien lo accede. Desde luego, esto solo es cierto si se tienen posibilidades de educarse en un sistema pertinente, reflexivo, respetuoso, crítico y de calidad; es verdad solo si existe la oportunidad de elegir, entre incontables fuentes de información, aquella que resulte relevante y potenciadora de los recursos con que se cuenta; es genuino solo si se da una auténtica coyuntura para gestionar y generar conocimientos; es un hecho únicamente cuando quienes participan de la experiencia sienten que se les reta y se motivan, y reciben un tratamiento con dignidad y equidad.

En este entendido, no se puede obviar que los pueblos originarios de América Latina han sido sometidos a siglos de marginación y maltrato. Sus posesiones, conocimientos, idiomas, creencias y valores les han sido arrebatados. Hasta hoy, quienes pertenecen a un pueblo indígena continúan siendo objeto de discriminación y prejuicio, y por lo menos en Costa Rica, las zonas rurales donde se asientan las diversas etnias indígenas que coexisten en el ámbito nacional se cuentan entre las regiones con menores índices de desarrollo, promoción educativa, atención y recursos en áreas como salud, transporte, servicios y recreación, entre muchas otras condiciones que generan vulnerabilidad e inequidad social (Borge, 2012; Sánchez, 2015).

A esta realidad se suma el hecho de que, por años, en los contextos indígenas del país, muchas de las personas que ejercían la docencia carecían de una formación de calidad –en el nivel terciario– para desarrollar su importante papel educativo. Adicionalmente, antes de la promulgación de la *Reforma del Subsistema de Educación Indígena en el 2013* (Poder Ejecutivo de la República de Costa Rica, 2013), se tenía personal docente foráneo, desconocedor del idioma, la cultura, cosmovisión y realidad de los pueblos ancestrales, lo que en no pocas ocasiones contribuyó con un modelo que estigmatizaba y sancionaba todo lo relativo a las culturas originarias, desde diversas formas de discriminación, pasando por la ignorancia de prácticas y demandas locales, hasta la humillación y el castigo por emplear el idioma materno, vestir el traje tradicional, ingerir las comidas autóctonas o evidenciar conocimientos y costumbres locales.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Decenios de estigmatización y represión contribuyeron, entre muchas otras nefastas consecuencias, a que todas las lenguas indígenas de los pueblos originarios de Costa Rica se encuentren en diferentes niveles de desplazamiento o hayan desaparecido (Sánchez, 2014); a que muchos conocimientos y prácticas se hayan perdido, a que la cosmogonía autóctona sea suplantada de forma violenta por diversas religiosidades –particularmente cristianas–, y a que la identidad de la persona indígena se encuentre lesionada, lo que resulta evidente ante la aculturación de estas comunidades (López, 2011).

Otro asunto preocupante de previo a la promulgación de la *Reforma al Subsistema de Educación Indígena en el año 2013* (Poder Ejecutivo de la República de Costa Rica, 2013), era el hecho de que maestras y maestros urbanos solicitaban ante el Ministerio de Educación Pública trabajar en estas zonas solamente como una catapulta temporal para acceder a una plaza vitalicia en otro contexto, y tras algunos meses de rigor, pedían ser trasladados a la ciudad, dejando su plaza vacante por días, semanas y hasta meses, y en el mejor de los casos, interrumpiendo cualquier proyecto educativo que ya se hubiera iniciado, pues ante esta situación es difícil que el personal docente se identifique con la comunidad y acuñe una propuesta, pues su anhelo es irse de la escuela, no asentarse ni construir junto con los grupos locales (UNICEF, Costa Rica, 2009).

Si bien desde 2013 quienes asumen el rol de educadores en territorios donde residen los pueblos originarios deben ser reconocidos por sus comunidades como personas indígenas y son nombrados en los puestos docentes de forma autónoma por una instancia comunitaria, los retos que esta situación plantea no solo se vinculan con la imposibilidad de recuperar el uso cotidiano del idioma o detener la pérdida de las prácticas tradicionales, sino que nuevamente surgen otros problemas, como el contar con suficientes docentes indígenas formados como tales por una institución de educación superior.

Los territorios indígenas de Costa Rica se ubican en zonas alejadas de los centros poblacionales donde se sitúa la academia, en algunos casos, estas comunidades se asientan en zonas remotas con escasos servicios y recursos, donde el transporte público es irregular o muy caro, y donde existen otras barreras para movilizarse: atravesar ríos a pie o en bote; desplazarse grandes distancias por caminos donde no transitan vehículos (a pie o a caballo), y movilizarse en medio de condiciones climatológicas adversas que pueden hacer que el trayecto resulte peligroso, entre otras.

Estas condiciones dificultan que quienes residen en zonas indígenas puedan trasladarse con frecuencia hasta un campus universitario, pues estos se encuentran ubicados en cabeceras de cantón, incluso las sedes regionales. A lo anterior debe adicionarse el hecho de que la alta vulnerabilidad de estos contextos repercute en una baja promoción académica en la culminación de estudios en Enseñanza Media y resultados de las pruebas de admisión a las universidades estatales (Borge, 2012). Como si esto fuera poco, quienes viven en territorios indígenas perciben



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

ingresos muy bajos y experimentan grandes privaciones educativas, sociales y económicas a lo largo de su niñez y adolescencia (UNICEF, Costa Rica, 2009), lo que representa un nuevo obstáculo para quienes deseen acceder a una formación universitaria de calidad.

Por lo anterior, para tener claridad acerca del alcance que podría implicar el que personas indígenas reciban una educación superior pertinente –especialmente para quienes se profesionalicen como docentes de la Educación General Básica–, resulta fundamental comprender las condiciones y particularidades de los pueblos originarios que se encuentran en territorio costarricense.

### Los pueblos indígenas de Costa Rica: Descripción y contexto

Antes de iniciar con el recorrido legislación-historia que este artículo expone, se debe entender que los pueblos indígenas, originarios o ancestrales, son “los grupos descendientes de los habitantes originarios de Latinoamérica. Así, se ha hablado de naciones, comunidades, etnias, minorías, poblaciones o pueblos indígenas, aborígenes, originarios, nativos o autóctonos” (Cuneo, 2015, p. 7). Esta autora alude a lo planteado por el especialista Jorge Fernández Chili del Instituto de Ceramotología CONDORHUASI, quien afirma que los pueblos originarios son las “poblaciones indígenas americanas previas a la invasión europea” (Fernández, s. f., p. 5).

De acuerdo con la Ley Indígena artículo 1.º- “Son indígenas las personas que constituyen grupos étnicos descendientes directos de las civilizaciones precolombinas y que conservan su propia identidad” (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1977).

En relación con el referente de identidad para entender “lo indígena”, se debe anotar:

[esta] se relaciona necesariamente con el derecho territorial indígena. Esto que se refiere y que parece una redundancia se explica mejor si se postula el siguiente principio: Es indígena la persona que, siendo habitante de un territorio indígena, conserva la identidad que la caracteriza como tal y es aceptada así por la comunidad donde habita (Mejía et al., 2012, p. 24).

Por tanto, ser persona indígena no solo tiene que ver con el autorreconocimiento individual, sino que requiere que la “comunidad indígena” lo admita.

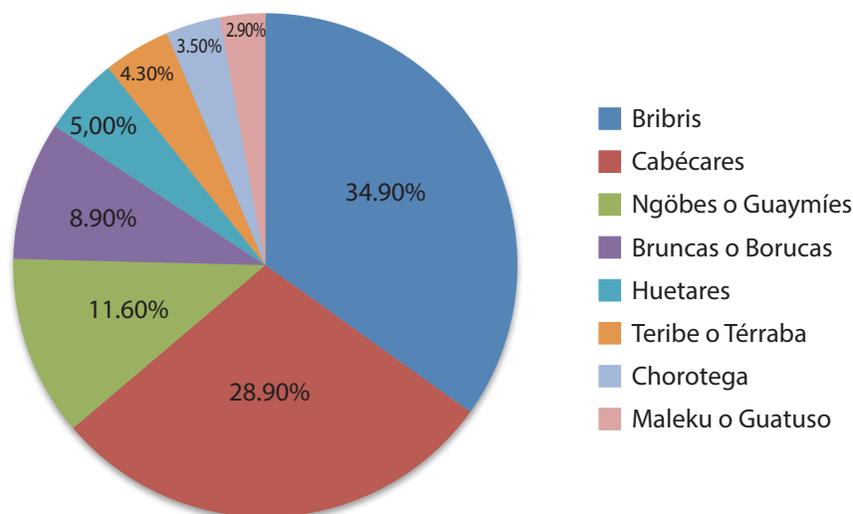
Es posible sostener que se considera indígena quien conserva la identidad propia. La identidad indígena está constituida por una serie de factores entre los cuales se pueden citar vínculos genéticos, lingüísticos, culturales, y como se ha visto, territorial; y estos factores son sostenidos en el tiempo por una colectividad, que se denomina “comunidad indígena”. (Mejía et al., 2012, p. 24)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

En Costa Rica, según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2013), la población indígena asciende a 104 143 personas, lo que representa un 2,42 por ciento de la población total del país. Dicho grupo se conforma de ocho distintos pueblos: bribris, noves, huetares, bruncas, broranso, cabécares, chorotegas y malecu, distribuidos en 24 territorios a lo largo del país (ver Figura 1).



**Figura 1:** Población indígena de Costa Rica.

**Nota:** Elaboración propia a partir de datos del INEC (2013, p. 34).

Del total de habitantes indígenas costarricenses, “un 35 por ciento vive dentro de sus reservas (denominación legal) o territorios indígenas (autodenominación) y un 65% fuera de ellos. La población indígena asentada en sus tierras se concentra en una extensión] total de 334 447 hectáreas” (Borge, 2012, p. 7). Los pueblos que cuentan con mayor densidad poblacional son el bribri con 34,9% y el cabécar, con 28,9% (INEC, 2013).

Según datos demográficos del INEC (2013), el 37,6% de las personas indígenas oscila edades entre los 0 y 14 años; entre los 15 y los 65 años de edad se registra un 57,5% y de 65 años en adelante 4,9% . El INEC también apunta que un 9,9% de la población indígena costarricense presenta algún tipo de discapacidad.

Por otro lado, la población indígena con secundaria completa y otros estudios alcanza el 13,2% del total de personas pertenecientes a un pueblo originario (INEC, 2013).

En lo que respecta a fuentes de ingreso, un 5,9% de la población indígena que reside en suelo costarricense es asalariada; 3,8% trabaja por cuenta propia, 61,2% es asegurada por el Estado y el 10,8% carece de seguridad social (INEC, 2013, p. 39).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Entre quienes son empleados en el área agrícola, un 1,9% tiene patrono; el 69,2% trabaja por cuenta propia y un 20,2% trabaja en una empresa privada (INEC, 2013. Borge (2012), por su parte, refiere que la tasa de ocupación entre los pobladores indígenas es de un 42,9%.

Es notorio que, entre esta población, el INEC reporta que el 70,1% de los hogares indígenas presentan alguna necesidad básica insatisfecha.

Según Borge (2012), en los pueblos originarios el analfabetismo es de 7,7% y la población que asiste a la educación regular entre los 5 y los 24 años de edad, es el 64,9% del total.

Sobre el acceso a la educación superior estatal, en el periodo 2013-2014, de un total de 468 personas indígenas inscritas en las pruebas de admisión en las universidades públicas, solo 376 realizan dicho examen, y de estos, 98 resultaron elegibles, para un total de 84 admitidas. Del total de estudiantes que ingresaron en este periodo a la educación superior, la UNA registra un 17,57% de estudiantes indígenas, la UCR un 9,25% y el TEC un 8,73% (Fernández, 2017).

De los 376 estudiantes indígenas que hicieron la prueba de admisión, 165 deseaban ingresar específicamente a la Universidad Nacional; de este grupo, 62 fueron elegibles y finalmente solo 29 solicitaron admisión (Fernández, 2017). Es importante tener presente que la Universidad Estatal a Distancia (UNED) no requiere de un examen de admisión para ingresar a esta casa de estudios y que en la UNA, mediante la gestión de la División de Educación Rural, se realiza un proceso de admisión diferenciado para darle acceso a la carrera Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos, a poblaciones indígenas vulnerables.

En relación con la toma de decisiones y la participación política, las poblaciones indígenas tienen escasa injerencia en lo que respecta a elegir los gobiernos locales y nacionales, por lo que es lógico que, históricamente, los pueblos originarios hayan sido marginados y que, todavía hoy, continúen sufriendo la indiferencia estatal. En este contexto, la educación formal también ha contribuido con la generación de desigualdades y el estancamiento de la inequidad.

En las culturas indígenas costarricenses encontramos elementos comunes, entre ellos se destacan los conocimientos relativos a la medicina y su nexos con la cosmovisión:

En los pueblos bribri, cabécar y ngöbe de Costa Rica, los terapeutas tradicionales son el *awá*, *jawa* y *sukia*. Entre los malekus, chorotegas, huetares, brunkas y teribes hay especialistas en plantas medicinales y curanderos. Su formación incluye extensos estudios sobre la historia, las plantas, la espiritualidad, la cosmovisión, los cantos de sanación y ceremonias (Bozzoli, 1982). La condición de terapeuta se gana por una larga preparación (entre 10 y 15 años) bajo la dirección de otro *awá*, *jawá* o *sukia*; en el momento adecuado el postulante obtiene el reconocimiento comunal a través de un complejo ceremonial. El acceso a dicha condición está reservado a niños en quienes se reconoce cierto designio. (IIDH, 2006, p. 29)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Es evidente la riqueza cultural que ostentan los pueblos indígenas de Costa Rica, no solo en las formas de organización, las creencias ancestrales, las técnicas de caza y pesca, la gastronomía, los sistemas agrícolas, la producción artesanal, el conocimiento de la flora y fauna locales, los rituales, los saberes matemáticos y la estrecha relación con el medio ambiente; por lo que resulta imperioso que la educación como sistema, de forma respetuosa y equilibrada, tienda puentes entre tales conocimientos y los procesos educativos formales costarricenses.

A continuación, una breve descripción de cada uno de los ocho pueblos indígenas ubicados en territorio costarricense (Guevara, 2011):

### Huetares

Habitán en el poblado Quitirrisí (Mora, San José) y en Zapatón (Puriscal). Según el INEC (2013), en Costa Rica residen 2 417 personas que se autodenominan huetares, lo que representa un 5% del total de la población indígena del país.

En lo que refiere al mestizaje, Moreno (2008, p. 28) refiere "que manifiestan presencia de elementos de ambas culturas: la indígena y la blanca mestiza. Se considera que lo anterior es potenciado por la fuerte relación laboral con San José". Aunque los huetares perdieron su idioma, quedan vestigios de este en el español hablado. Los huetares conservan algunas características culturales, aunque es evidente su aculturación.

### Malecus

La población indígena malecu dividen sus territorios en tres palenques: El Sol, Tonjibe y Margarita, ubicados en el cantón de Guatuso, provincia de Alajuela. Mantienen muchas costumbres, tradiciones y creencias, entre las que destaca su tradición oral, las prácticas de enterramiento, la gastronomía y las técnicas de caza y pesca. Aunque su idioma se encuentra también en desplazamiento, el 67.5% lo habla (INEC, 2011); incluso, gran cantidad lo habla con fluidez; otra parte, si bien tiene una producción comunicativa baja, lo comprende.

En Guatuso se registra la menor población indígena de Costa Rica (2,9%). Del total de personas que viven en este territorio, solo el 34,9% son indígenas, lo que equivale a 1 423 personas reconocidas como malecus.

### Bribris

De acuerdo con el INEC (2013), el pueblo bribri está integrado por 16 938 personas, lo que lo convierte en el que mayor población indígena registra, ya que representa el 34,9% de la población aborigen.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Este pueblo indígena se encuentra agrupado en puntos diversos del país, particularmente en Talamanca y en la zona sur, en los territorios Salitre y Cabagra en la provincia de Puntarenas, cantón de Buenos Aires. En esta población, el 54,7% habla el idioma (INEC 2013).

En la parte sur, a pesar de los altos niveles de aculturación, se mantiene el sistema clánico, las costumbres como el baile del sorbón y las prácticas relacionadas con el nacimiento y la muerte, entre otras. La lengua se mantiene, pero también con altos niveles de desplazamiento.

En el territorio Talamanca Bribri, provincia de Limón, se conservan el sistema clánico y las prácticas espirituales, con mayor arraigo en las zonas más altas, dado que las partes bajas han sufrido más profundamente los procesos de aculturación. Aunque también el idioma se ha desplazado, acá se habla más bribri que en Salitre y Cabagra.

## Cabécares

Se localizan en puntos diversos del país, en concreto en Talamanca y en la zona Sur. Este pueblo ocupa el primer lugar en territorio con 52,79%, y el segundo lugar en relación con la cantidad de población indígena en Costa Rica: 13 993 personas se reconocen como indígenas cabécar, para un 28,9% del total de la población indígena del país (INEC, 2013). En relación con el uso del idioma cabécar, el 87,6% habla su lengua materna (INEC, 2013), aunque esta también es desplazada.

En el territorio Talamanca Cabécar (provincia de Limón) se conservan costumbres, el sistema clánico y prácticas tradicionales como la medicina.

En Cabécar-La Estrella (Limón), se encuentran los territorios Tayn y Telire, que mantienen su territorio e idioma, y como hechos trascendentales destacan el conservar las creencias, costumbres y prácticas tradicionales.

De igual manera, en la región cabécar de Chirripó se encuentran los territorios de Alto Chirripó, Bajo Chirripó y Nairi Awari. En estos se conservan las tradiciones, el sistema clánico, la lengua y las organizaciones autóctonas.

Los territorios de Ujarrás (Buenos Aires, Puntarenas) y China Quichá (Pérez Zeledón, San José) conservan también la lengua y algunas costumbres y tradiciones de su pueblo.

De acuerdo con [Camacho y Watson \(2010, p. 144\)](#):

La cultura simbólica se mantiene a nivel familiar como también en articulación con la figura del *jawá*, especialista en medicina tradicional. El *jawá* es, además una persona que cumple una función místico-religiosa importante. La cultura se conserva en muchos aspectos como en la confección de las casas tradicionales, la elaboración de artesanías, las prácticas

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

agrícolas, las formas de relacionarse con la naturaleza. Este grupo indígena experimenta inestabilidad en cuanto a la posesión territorial, falta de apoyo a la organización local, destrucción del medio ambiente, escuelas desadaptadas y poco funcional con respecto a las concepciones tradicionales, dependencia de la economía mercantil y otros.

### **Nove–Buglé**

Este pueblo está conformado por 5 643 personas, lo que equivale a un 11,6% de la población indígena de Costa Rica. De estos, el 77,9% habla la lengua materna, y un 7,7 experimenta algún tipo de discapacidad (INEC, 2013). Este grupo indígena está conformado por dos pueblos distintos: los noves y los buglé, y se ubican en cinco territorios del Pacífico Sur:

- Abrojo Montezuma
- Coto-Brus
- Guaymí de Osa
- Conte Burica
- Altos de San Antonio

Entre los elementos culturales más relevantes de este pueblo indígena está la práctica del Jegui (danzas ejecutadas por hombres y mujeres), la toma del cacao (para toma de decisiones especiales), los ritos dirigidos por chamanes, el ayuno y las chichadas.

En cuanto a las lenguas, los noves hablan el novere, y los buglé, el buglére. Ambos idiomas, según lo que señala Guevara (2011), son tan distantes como el rumano del español.

### **Chorotegas**

Los indígenas chorotegas habitan el territorio Matambú (entre Hojanca y Nicoya, Guanacaste), su lengua se considera extinta; no obstante, conservan algunas tradiciones artísticas como la cerámica y el conocimiento de la flora local. Como chorotegas se reconocen 1 685 personas, un 3,5 por ciento del total de la población indígena costarricense (INEC, 2013).

### **Bruncas**

Los bruncas o borucas, como se les conoce, ascienden a 4 317 personas indígenas, un 8,9% de la población indígena total de Costa Rica. Para el 2011, según el INEC, el 5,6% habla el idioma boruca (INEC, 2013); aunque actualmente solo hay hablantes semifluidos (lengua desplazada). Se encuentran en los territorios Curré y Boruca (Buenos Aires); mantienen tradiciones artesanales (tejidos con algodón, elaboración de máscaras, extracción de tintes naturales) y son



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

ampliamente conocidos por el *Baile de los Diablitos* (representación del enfrentamiento entre los bruncas y los españoles en la conquista).

## Térrabas-broranso

La población térraba asciende a 2 084 habitantes, lo que representa un 4,3% de la población indígena total. Habitan los distritos de Boruca, Potrero Grande y Pilas (Buenos Aires), y a pesar de la fuerte influencia no indígena y chiricana, aún conservan algunas manifestaciones culturales y trabajan en el fortalecimiento de su identidad indígena.

Ahora bien, tras tener claridad acerca de algunas particularidades de los pueblos originarios, a continuación, se detallará la evolución que en el ámbito legislativo ha habido en lo que respecta a legitimar y hacer valer los derechos de los pueblos ancestrales en términos de su acceso a una educación pertinente.

## Contexto legal en el ámbito costarricense

En Costa Rica las acciones inclusivas referidas a los pueblos originarios avanzan lentamente. Muchos de los acuerdos que legislan en favor de los pueblos indígenas se han dado a partir de la regulación internacional; como es el caso del Convenio 107 de la OIT ([Organización Internacional del Trabajo, OIT, 1957](#)) relativo a la protección e integración de las poblaciones indígenas y de otras poblaciones tribales y semitribales en los países, el cual, a partir de lo establecido en la Constitución Política de Costa Rica de 1949, en su artículo 7, se asume como legislación nacional: “Los tratados públicos, los convenios internacionales y los concordatos, debidamente aprobados por la Asamblea Legislativa, tendrán desde su promulgación o desde el día que ellos designen, autoridad superior a las leyes” ([Asamblea Nacional Constituyente de la República de Costa Rica, 1949, p. 1](#)).

De esta forma, con la Ley N° 2330, emitida el 9 de abril de 1959, se incluye el Convenio 107, aprobado por la Asamblea General de la [OIT \(1957\)](#).

Posteriormente, el Convenio 107 ([OIT, 1957](#)) es superado por el Convenio 169 de la [OIT \(2002\)](#), que amplía los derechos específicos de los pueblos indígenas. Si bien este fue importante avance hacia el reconocimiento de los derechos de estos pueblos, la materialización de dicho convenio tenía un enfoque integracionista, y aunque buscaba reconocer derechos de los pueblos ancestrales como tierras, idiomas, vestidos, costumbres, cultura, entre otros elementos, la visión estaba orientada a las propuestas de desarrollo y de mercado desde una perspectiva occidental y no desde la cosmovisión, comprensión y aceptación de las poblaciones indígenas, lo que incrementó la problemática y visión asistencialista y la aculturación de los pueblos originarios.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Existen, así, transformaciones políticas en derechos humanos a partir del derecho internacional, ya que en 1989 se aprueba la Reforma Constitucional a la Ley N.º7128 ([Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1989](#)), que incorpora cambios en el numeral 48 de la Constitución, que establece que la justicia constitucional costarricense no discrimina en la aplicación de los derechos humanos, sean establecidos por el país o generados en el contexto internacional. Este cambio le otorga supremacía a todo convenio, convención, declaración, ley o tratado referente y garante en derechos humanos en el ámbito internacional.

Sin embargo, el reconocimiento y accionar autónomo de los pueblos originarios se posibilita con el “Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes” ([OIT, 2002](#)).

### **Una mirada a la educación ofrecida a los pueblos indígenas en Costa Rica**

A partir de la adscripción de Costa Rica a los convenios 107 ([OIT, 1957](#)) y 169 ([OIT, 2002](#)), el Ministerio de Educación Pública y las universidades públicas del país asumen acciones concretas para materializar tales derechos. Entre estas acciones destacan:

#### **a) Desde el Ministerio de Educación Pública**

Los fundamentos legales de la educación indígena en Costa Rica, amparados en el Convenio 169 de la [OIT \(2002\)](#) y la Ley Fundamental de Educación ([Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1957](#)), se sustentan en el Subsistema de Educación Indígena, que establece elementos medulares como los siguientes ([Poder Ejecutivo de la República de Costa Rica, 1993](#)):

Artículo 3: Los programas y servicios educativos destinados a las Reservas Indígenas deberán ser planificados y desarrollados por las propias comunidades. ... (decretan, párr. 12)

Artículo 5: En las Reservas Indígenas en las que se mantiene en uso el idioma indígena, la enseñanza será bilingüe, siempre y cuando así lo decidan sus respectivos Consejos Directivos. ... (decretan, párr. 14)

Artículo 9: Los educadores de [los territorios] Indígenas deberán pertenecer a la etnia local y ... preferiblemente, [haber nacido en dicha] reserva. (decretan, párr. 26)

Estos pasos revelan una intencionalidad del Estado costarricense por garantizar procesos educativos que atiendan la realidad de los contextos indígenas. Así, en mayo de 2013, el [Poder Ejecutivo de la República de Costa Rica \(2013\)](#), mediante el decreto ejecutivo 3781-MEP Reforma



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

del subsistema de educación indígena, establece los objetivos de la educación indígena, los idiomas maternos vigentes, el aprendizaje de la lectura y escritura del idioma materno, el enfoque desde una perspectiva intercultural y la promoción y formación de jóvenes indígenas.

Además, esta reforma presenta los órganos administrativos, los mecanismos permanentes de participación y consulta, las juntas administrativas y de educación, así como el personal de educación indígena.

El artículo 24 de esta Reforma al Subsistema de Educación Indígena ([Poder Ejecutivo de la República de Costa Rica, 2013, párr. 3-6](#)) establece que:

**Inciso a)** En la educación inicial, preescolar y del primero y segundo ciclo se debe garantizar que el personal docente y técnico-docente en todos los niveles educativos esté compuesto por indígenas de su propia cultura y de su propio territorio y que sean hablantes certificados de su idioma materno. El personal administrativo, administrativo-docente, de servicios generales y profesional en los centros educativos deben ser indígenas de la misma cultura y hablantes certificados del idioma materno del territorio. Para todos los casos, entre los oferentes prevalecerán quienes demuestren mayores calificaciones académicas o, en condiciones de igualdad, mayor experiencia en tiempo laborado.

**Inciso b)** De no existir suficiente personal dentro de un territorio indígena para suplir la demanda interna del personal necesario, los puestos pueden ser ocupados por personal de la misma cultura, aunque de otros territorios, que cumplan con los mismos requisitos y condiciones. De persistir la falta de personal, los puestos podrán ser ocupados por indígenas de otros territorios y culturas o personas no indígenas elegidas entre quienes demuestren mayores calificaciones académicas o experiencia en tiempo laborado. Ante la inexistencia de personal suficiente, las personas nombradas serán contratadas por inopia y en calidad de interinas.

**Inciso c)** Los docentes indígenas nombrados por su condición étnica, cultural y lingüística que no hayan concluido sus estudios universitarios, deberán presentar un plan de estudios ante la Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos [sic] Humanas del MEP, que otorgará un plazo razonable para la conclusión de los estudios, el cual puede ser prorrogado de manera justificada. Dicho plazo se realizará de acuerdo con las características de los estudios, su contexto y posibilidades.

**Inciso d)** En el nombramiento de los maestros de lengua se privilegiará la contratación de los docentes de lengua indígena que tengan mejores atestados académicos y que manejen el idioma español como segunda lengua. En el nombramiento de los educadores

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

de cultura se privilegiará a las personas que mejor demuestre ante el Consejo Local de Educación Indígena ser conocedor de la cultura, sea este profesional o no, con el fin de que preserven al máximo su cultura materna, la filosofía, la espiritualidad, la cosmovisión ancestral de los pueblos indígenas.

De esta manera, en el marco de la reforma impulsada por el MEP, se plantea una política educativa que estimula nuevas relaciones interculturales, la inversión en materiales educativos y capacitación, la reforma pedagógica, la reforma de la contextualización curricular, la del régimen de recursos humanos, la reforma normativa e institucional y la inversión en infraestructura desde un enfoque ético y político de derechos.

Otro paso importante para la educación indígena es la creación de la Dirección Regional de Sulá en Talamanca, el 4 de abril de 2014. En primer lugar, porque su equipo de trabajo es indígena y, en segundo lugar, porque se ha dedicado a generar las condiciones administrativas y pedagógicas para el fortalecimiento de la educación formal (preescolar, primaria y secundaria) en las zonas indígenas donde tiene incidencia.

En este sentido, en 2014 se presentó la "Cartilla. Propuesta curricular DRE Sulá. Planes de vida y estructura organizativa de la red y el núcleo pedagógico" (Vargas, et al., s. f.), una propuesta pedagógica contextualizada, cuya estructura organizativa es fundamentada en la historia, saberes, cosmovisión e idiomas de los bribris y los cabécares.

Con base en lo anterior, la DRE Sulá (Vargas et al., s. f.) procura resolver problemas de accesibilidad, rendimiento y pertenencia, crear una estructura educativa y programas de equidad que reduzcan la brecha de acceso, la conformación de redes que favorezcan la participación de todos los sectores, y promover el uso de las herramientas tecnológicas para modificar la malla curricular.

De igual manera, se busca construir un modelo educativo que integre conocimientos, saberes, identidad, tierra (relación entre hombre y naturaleza), cosmovisión, conciencia y la filosofía del buen vivir, un paradigma surgido de los pueblos indígenas originarios de América del Sur, que promueve una propuesta en franca oposición a lo occidental-capitalista. Desde esta visión, los modelos neoliberales y de acumulación material han sido generadores de las enormes brechas e impulsores del individualismo y el abuso del ser humano sobre los ecosistemas y la naturaleza.

Ante esta realidad, surge como respuesta / propuesta la cultura de la vida, que corresponde al paradigma ... comunitario, el cual llama a reconstituir la visión de comunidad ... de las culturas ancestrales. Esta herencia de las primeras naciones considera a la comunidad como estructura y unidad de vida, es decir, constituida por toda forma de existencia y no solo como una estructura social. (Huanacuni, 2010, p. 6)



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

En dicho marco, se desarrollan planes de vida que plasman las aspiraciones educativas de ciertas redes y se enfocan en contextualizar el mejoramiento de los procesos de mediación, capacitación y participación educativa. Estos planes de vida buscan conocer las necesidades del contexto, identificar las desigualdades, establecer prioridades educativas, mejorar la toma de decisiones y planificación institucional.

A partir de lo expuesto en la reforma del Subsistema en Educación Indígena, así como del trabajo realizado por la DRE Sulá, se reconocen los esfuerzos del Ministerio de Educación en contextos indígenas. No obstante, se debe considerar lo siguiente:

1. En el nivel político-administrativo, hace falta poner en marcha el Subsistema de Educación Indígena Nacional.
2. En la mayoría de los centros educativos indígenas son inexistentes las condiciones de infraestructura que permitan el desarrollo de procesos educativos pertinentes.
3. Los materiales y recursos adecuados a las características culturales son escasos.
4. Generalmente, el personal docente de lengua es hablante, pero sin habilidades para la enseñanza del idioma.
5. Se impulsa la alfabetización en la lengua materna, pese a que se carece de procesos sistemáticos para la vitalización de estos idiomas en su ámbito de uso real, que es el contexto oral; a su vez, son inexistentes los documentos, textos o ámbitos de lectura que hagan provechosa la comprensión lectora en dichas lenguas.
6. Se reconoce como necesaria la formación inicial de docentes indígenas, con el fin de que estas comunidades tengan maestras y maestros con las habilidades necesarias para la entrega de la docencia.
7. Se requieren procesos de educación continua que les permitan a docentes indígenas mejorar su práctica, resolver dudas y actualizarse.

## **b) Desde la educación superior**

En Costa Rica existe un ente rector de la educación superior pública: el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), conformado por las cinco universidades estatales: Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA), Universidad Estatal a Distancia (UNED), Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) y recientemente, la Universidad Técnica Nacional (UTN) ([Programa Estado de la Nación, 2013](#)).

CONARE establece los medios para la coordinación con la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES), lo cual es un requerimiento para la calidad y funcionamiento operativo de la educación superior universitaria.

Dada la exclusión social y educativa, así como los bajo índices de admisión de poblaciones vulnerables –como la indígena– a la educación superior, y en atención al Convenio 169; “el 21 de

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

marzo del 2006, en la Sesión [Ordinaria] 02-06, de la Comisión de Vicerrectores de Acción Social y Extensión [de CONARE], se crea la Comisión [de] Pueblos Indígenas, que inicia sus labores el 25 de abril del mismo año y posteriormente cambia su nombre a Equipo Interuniversitario de Coordinación con Pueblos Indígenas" (Mejía et al., 2012, p. 153). Con esta se inicia una gesta importante en materia de inclusión, con la Comisión Siwä Pakö.

Las funciones de la subcomisión y de la comisión citadas consisten en promover espacios para la articulación de iniciativas inclusivas que les permitan a los pueblos indígenas costarricenses, el acceso a las universidades estatales, en respeto de su cultura y cosmovisión. Las Comisiones de CONARE son cuerpos interuniversitarios, lo que quiere decir que tienen representación de todas las universidades estatales, en procura de una visión de conjunto, esfuerzos y accionar integrados.

El trabajo realizado por las comisiones de CONARE ha permitido el desarrollo de proyectos para el fortalecimiento de saberes, identidad y cultura indígena, a la vez que se generan acciones para el acceso, permanencia y éxito de estudiantes pertenecientes a algún pueblo indígena, en la educación superior. Como ejemplo, destaca el plan de estudio Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar, dirigido por la Comisión Interinstitucional Siwä Pakö (Universidad de Costa Rica –UCR–, Universidad Nacional, Universidad Estatal a Distancia –UNED– y Ministerio de Educación Pública), que actualmente desarrolla su segunda promoción.

En relación con los procesos de admisión a los planes de estudio interuniversitarios, se aplican procesos diferenciados al ejecutar la cláusula décima del Convenio Específico de Cooperación entre la UCR, UNA, y UNED, en donde se establece que "serán estudiantes vía convenio UCR, UNA y UNED. ... Si este estudiantado pretende trasladarse a una carrera diferente deberá realizar el examen de admisión (PPA), de acuerdo con las normas y procedimiento que se establezcan en ese año de ingreso" (Mejía et al., 2012, p. 97).

## **División de Educación Rural: Una propuesta educativa para personal educador rural e indígena**

En la Universidad Nacional se realizan acciones de discriminación positiva como propuestas de inclusión educativa para las poblaciones vulnerables. En relación con las poblaciones indígenas se puede citar la operacionalización del Convenio 169 de la OIT (2002), y la disposición para crear y ejecutar convenios que les permitan a sectores marginados y excluidos de las agendas de desarrollo, su ingreso a la universidad.

Para el desarrollo de acciones inclusivas, la UNA ha sufrido una profunda transformación en cuanto a planteamientos jurídicos, lo que ha llevado a cambios sustantivos en las normativas institucionales. Al respecto se pueden citar las modificaciones el Plan Global Institucional 2004-



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

2011 ([Universidad Nacional, 2014](#)) y las Directrices emanadas del Consejo Universitario en Políticas de Admisión, sesión del 16 de febrero de 2007 ([UNA, 2009](#)), materializadas en:

- Acuerdos del Consejo Académico de la UNA de marzo de 2008 referentes a la prueba de aptitud académica, donde se señalan las calificaciones del Ciclo Diversificado y un sistema de estratificación y tipificación favorecedor del ingreso a la universidad de personas provenientes de todos los sectores sociales y zonas geográficas del país.
- Los cambios en la normativa institucional en los procesos de admisión para el ingreso a las carreras de grado de la Universidad Nacional desde el 2007, que posibilitan el ingreso de estudiantes a una carrera particular sin hacer la prueba de admisión, siempre y cuando se respalden por un convenio firmado entre la Universidad Nacional y la institución de la que provienen, o se trate de un grupo de interés institucional.

Simultáneamente, se establecen apoyos que contribuyen con la permanencia del estudiantado indígena en la educación superior a través de ayudas económicas decretadas por las políticas del Sistema de Becas Estudiantiles de la Universidad Nacional, emitidas por el Consejo Universitario (SCU-748-2008) el 3 de junio de 2008, según consta en la Gaceta N° 9-2008 del 15 de junio de 2008 ([UNA, Consejo Universitario, 2008](#)).

Las acciones acotadas permitieron que la División de Educación Rural (DER), del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), lograra la apertura de varios grupos integrados por personas indígenas eximidas de la prueba de admisión, para cursar específicamente la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos, que se imparte en comunidades rurales e indígenas.

La UNA ha facilitado también el ingreso de estudiantes indígenas y afrodescendientes en otras carreras, así como de personas pertenecientes a poblaciones rurales costeras, mediante acciones positivas y el accionar consciente y comprometido en busca de una sociedad más justa, solidaria y equitativa.

En este sentido, se debe destacar que la División de Educación Rural, en atención a la misión histórica de la Universidad Nacional, ha procurado atender el principio de Universidad Necesaria en comunidades rurales e indígenas de nuestro país.

Con base en lo anterior, esta unidad académica ha desarrollado procesos de docencia, extensión e investigación, que aportan a la educación indígena con una mirada humana y solidaria amparada en el respeto por la diversidad, las prácticas culturales y la individualidad del ser indígena.

En el marco de la formación docente, desde 1990 el CIDE y la DER han desarrollado acciones vinculadas con la atención de necesidades de poblaciones indígenas. Entre estas destacan las siguientes ([ver Figura 2](#)):

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

|   |
|---|
| 1989: Diagnóstico de necesidades de formación.                    |
| 1990: Adecuación de planes de estudio.                            |
| 1990: Incorporación de idiomas bribri y cabécar                   |
| 1993: Plan de estudios: Educación indígena.                       |
| 1998: Plan ciencias educación: Talamanca-Buenos Aires.            |
| 2004: Comisión interuniversitaria Siwä Pakö.                      |
| 2006: Plan de estudios vigente: atención de estudiantes indígenas |

**Figura 2:** Atención a poblaciones indígenas desde el CIDE y la DER.

**Nota:** Elaboración propia.

En el marco del plan de estudios de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos, la División de Educación Rural, solo entre 2008 y 2017 (UNA, Centro de Investigación y Docencia en Educación, División de Educación Rural (s. f.a), ha atendido una población de 252 estudiantes indígenas procedentes de 6 de los 8 pueblos originarios de nuestro país:

**Tabla 1:** Atención del estudiantado indígena desde la DER

| Año de ingreso | Lugar                   | Pueblo indígena                                 | Cantidad de estudiantes |
|----------------|-------------------------|---|-------------------------|
| 2008           | Limón                   | Bribri  | 3                       |
| 2009           | Campus Coto, Corredores | Nove  | 21                      |
| 2010           | La Fortuna, San Carlos  | Malecu  | 3                       |
| 2011           | Turrialba               | Cabécar   | 14                      |
| 2011           | Talamanca               | Bribri-Cabécar                                  | 44                      |
| 2012           | Campus Coto, Corredores | Nove, Brunca, Broranso                          | 19                      |
| 2013           | Buenos Aires            | Nove, Brunca, Broranso, Bribri, Cabécar         | 66                      |
| 2014           | Valle de la Estrella    | Cabécar-Bribri                                  | 44                      |
| 2016           | Coto                    | Nove, Brunca, Broranso, Bribri, Cabécar, Bribri | 38                      |

**Nota:** Elaboración propia.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Como se destaca en la [Tabla 1](#), la DER sobresale por la composición multiétnica de su estudiantado. Así, de 240 estudiantes que cursaban el grado en 2015, ya sea como estudiantes regulares o en proceso de culminar su trabajo final de graduación, un 81 por ciento (194 estudiantes) eran indígenas. De acuerdo con el *Informe de autoevaluación para el mejoramiento de la carrera* (Carvajal, Torres y Ramírez, 2015), de 172 estudiantes que se encuestaron, un 71% señala que se identifica como indígena. De este porcentaje, 32% se autodenomina bribri, 16% nove, 8% cabécar, 6% térraba y 2% malecu.

Es importante señalar que del total de estudiantes que se identifica como indígenas, un 41% son mujeres y un 29 hombres.

Como parte de las acciones realizadas para atender aspectos culturales y lingüísticos, se señalan las siguientes:

- Conversatorios con asociaciones de desarrollo para contextualizar el plan de estudio.
- Creación de cursos optativos con temáticas indígenas.
- Designación de los cursos de Estudios Generales que atienden temáticas indígenas.
- Cursos de idioma instrumental relacionados con las lenguas indígenas (bribri, cabécar y nove [guaymí]).

En el ámbito de los proyectos de extensión e investigación que atienden comunidades indígenas, destacan los que se registran seguidamente ([ver Tabla 2](#)).

**Tabla 2:** Proyectos de extensión e investigación desarrollados por la DER en y con comunidades indígenas. 2009-2016

| Proyecto  | Vigencia  |
|---|-----------|
| Acción interuniversitaria desde la extensión para la construcción de oportunidades de educación intercultural bilingüe en el territorio indígena de Chirripó.   | 2008-2010 |
| Construcción de las relaciones entre las universidades públicas y las comunidades indígenas, desde una perspectiva intercultural y de diálogo permanente. Fase 2  | 2009-2011 |
| “Apuja mafan”: recuperando nuestra identidad  | 2011-2014 |
| Apuja mafan, una contribución al rescate de las costumbres y tradiciones malecus.   | 2011-2014 |
| Red Regional de Educación Rural   | 2003-2013 |
| Fortalecimiento de metodologías docentes en la educación indígena a partir de la investigación de prácticas cotidianas, patrones de crianza y transmisión de valores y conocimientos al interior de familias y comunidades de culturas indígenas de Guatemala | 2011-2012 |
| Semillero de investigación educativa en contextos rurales e indígenas   | 2014-2018 |
| UNA educación continua para repensar el hacer y el sentir de las gentes   | 2014-2018 |
| Observatorio de la educación y la cultura de los pueblos indígenas costarricenses   | 2014-2016 |
| Rincón de cuentos en Talamanca  | 2014-2017 |

**Nota:** Elaboración propia.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Como es claro, entre 2009 y 2017 se evidencian importantes logros vinculados con el quehacer de la DER en materia de docencia y extensión, materializados en hechos tales como el ingreso a la educación superior de poblaciones vulnerables, la construcción y desarrollo interinstitucional de un plan de estudios dirigido a una población indígena, la alianza con otra unidad académica del CIDE para el apoyo a estudiantes de secundaria que están por presentar pruebas nacionales, el trabajo intenso con personas adultas mayores del pueblo indígena malecu y otras acciones comunitarias en distintas zonas del país.

Ahora bien, en la UNA, otras sedes, escuelas y facultades han desarrollado acciones que también buscan atender la educación (continua y no formal) en estos contextos, por ejemplo, en 2017 se convoca a personas indígenas de la zona sur del país para ingresar en 2018, desde la figura de grupo de interés institucional -exentos de la prueba de admisión-, a carreras de los campus Pérez Zeledón y Coto; lo mismo ocurrió en Guanacaste, en la sede ubicada en Nicoya, donde la misma invitación se extendió a personas chorotegas.

A pesar de los esfuerzos realizados, la dinámica cambiante, que es la educación, ha mostrado la necesidad de generar caminos, de atender situaciones emergentes y sobre todo, de la mano con el Convenio 169 de la OIT (2002), de trabajar en la construcción de los procesos educativos en contextos rurales desde las comunidades y sus gentes y con las comunidades y sus gentes.

### Todavía queda camino por recorrer

Entre 2014 y 2015 la División de Educación Rural desarrolló un proceso denominado "*Reflexión colectiva para el replanteamiento del quehacer sustantivo de la DER*". En el marco de esta, surgió una serie de preguntas que abonan el quehacer y repensar de esta unidad en materia de la pertinencia de su oferta para las diversas poblaciones rurales que atiende.

Estas interrogantes se convierten en serios desafíos para todas las instancias educativas:

- ¿Cómo podemos construir un currículo intercultural bilingüe que atienda la diversidad indígena de nuestro país, con la participación de la comunidad educativa y desde esta?
- ¿Cómo recuperar la riqueza de los pueblos originarios?
- ¿Cómo incorporar las tradiciones socioculturales en el currículo? ¿Realmente al hacer esto, estamos recuperando la cultura?
- ¿Qué desean las comunidades indígenas mantener, qué recuperar y qué transformar? En atención al convenio 169 de la OIT, son las mismas comunidades las que deben decidir sobre esto.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- ¿Cuál es el papel de la educación como medio de formación crítica, transformadora y pertinente?
- ¿Qué tipo de sociedad desean construir los grupos indígenas a partir de su historia, su lengua, su cultura?
- ¿Cuál es el tipo de escuela que se necesita? ¿Quiénes definen este tipo de escuela? ¿Cómo se construye este tipo de escuela?
- ¿Deben la lengua y la cultura ser parte de un currículo formal?
- ¿Se deben normalizar las lenguas indígenas? ¿Es esto urgente? ¿Quién lo decide?
- ¿Cuál es el papel que debe desempeñar la Universidad Necesaria para atender estos desafíos?
- ¿Hasta dónde llega el límite en el aporte pertinente de las instancias educativas y cómo debe ser este actuar en respeto a la democratización y calidad de la educación, la autonomía, y las cosmovisiones de los pueblos y culturas indígenas?

La educación superior de las personas indígenas implica analizar estas interrogantes desde varias vertientes, ya que acceder a una formación universitaria tiene relación directa con el ejercicio de derechos ciudadanos y la evolución en materia jurídica nacional e internacional.

Para dar cuenta de la posibilidad de mejores escenarios de formación universitaria para las poblaciones indígenas del país, es indispensable detenerse ante una realidad costarricense que devela una brecha histórica: Hallazgos obtenidos por el Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas (IICE) indican que en la educación superior hay sobrerrepresentación de los grupos de altos ingreso, pues el alumnado que ingresa proviene del quintil de mayor ingreso ([Programa Estado de la Nación, 2013](#)).

Al respecto, se reconoce que los factores socioeconómicos juegan un papel importante en el acceso a mejores oportunidades educativas y el éxito que se tenga en el sistema, pues como ya se expuso en apartados anteriores, las poblaciones originarias figuran entre los grupos de mayor desventaja socioeconómica. Esta situación refleja la necesidad de apoyo económico para jóvenes indígenas que deseen ingresar a la educación superior.

Como es claro tras el recuento histórico-legal que se expuso en el apartado anterior, se puede advertir que esta situación ha sido asumida de manera consciente por las universidades estatales, ya que de 232 estudiantes indígenas matriculados en el período 2013-2015 ([Mora, 2016](#)), el 93,96% recibe beca socioeconómica, lo que contribuye con su permanencia en la universidad.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Pese a este esfuerzo, el ingreso de estudiantes indígenas a la educación superior no es fácil, pues como se indica en la introducción de este artículo, son evidentes también sus desventajas al rendir exámenes estandarizados para graduarse como Bachilleres en Educación Media (requisito indispensable para matricularse en cualquier universidad costarricense), lo mismo que en las pruebas de aptitud superior para ingresar a las universidades. Esto no solo tiene que ver con las oportunidades que desde la niñez estas personas han tenido para ampliar su “zona de desarrollo próximo” (Vigotsky en Rivière, 1988)<sup>4</sup> o su capital cultural (Bourdieu, 1979)<sup>5</sup>, en el entendido, claro está, de que no existe una cultura superior a otra, sino que las posibilidades de acceder y cuestionar la cultura general brindan herramientas para enfrentarse mejor a los diversos esquemas y requerimientos estandarizados que determinan el alcance de oportunidades individuales.

La situación de desventaja entraña también una forma de exclusión que condiciona el crecimiento integral de la persona en la satisfacción de sus necesidades básicas y en su aspiración de una mejor calidad de vida. Esto se refleja claramente en los resultados de las pruebas de aptitud superior que aplicaron 928 personas indígenas en las universidades públicas entre el 2005 y el 2011, donde el 71,02% la reprobó (Mejía et al., 2012).

La situación se agrava al mirar las estadísticas generales, dado de los 101 547 nuevas personas matriculadas en las universidades públicas entre 2010 y 2014, solo el 0,23% corresponde con estudiantes indígenas (Mora, 2016).

Esta realidad ha llevado a las instancias de educación superior a analizar que, si bien se debe luchar por la calidad del perfil de ingreso, este representa una barrera generada desde la cultura occidental, al constituirse en una herramienta política que acrecienta la deuda histórica con los pueblos ancestrales. Por ello, el sistema de universidades públicas ha promulgado una serie de acciones afirmativas para minimizar los estragos de inequidad que la prueba de admisión genera; entre estas destacan (ver Tabla 3):

Además, se debe rescatar que las universidades estatales de Costa Rica han generado otras medidas para brindarles mejores condiciones de acceso a estudiantes indígenas, como aplicar las pruebas de admisión en sus propias zonas y admitir la excepcionalidad en ciertas carreras mediante el Convenio 169 de la OIT (2002); este es, por ejemplo, el caso de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos. Igualmente, suma como acción afirmativa el que esta carrera se ofrezca en contextos indígenas, lo que posiciona a la educación superior estatal en espacios donde se genera impacto educativo y movilización social.

<sup>4</sup> Para ampliar el tema sobre “zona de desarrollo próximo”, ver el capítulo VII de “La psicología de Vigotsky” de Rivière (1988).

<sup>5</sup> Para una mayor comprensión del concepto “capital cultural”, consultar “Los tres estados del capital cultural” de Bourdieu (1979).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

**Tabla 3.** Acciones afirmativas del sistema de educación superior estatal de Costa Rica

| Institución | Propuesta  | Acciones afirmativas para el acceso de personas indígenas   |
|-------------|--|---|
| CONARE      | Políticas afirmativas  | “Políticas afirmativas en las universidades públicas costarricenses [mediante] el <i>Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (Planes) 2011-2015</i> , establece en su objetivo... Incrementar la cobertura y el acceso a las universidades estatales, en una forma equitativa y planificada que permita promover la cohesión y la movilidad sociales” ( <i>Programa Estado de la Nación, 2013, p. 214</i> ).   |
| UCR         | Admisión diferida  | Con el objetivo de brindar mayores oportunidades a las y los estudiantes que no fueron admitidos en la fase ordinaria del concurso a carrera, la UCR implementa el mecanismo de Admisión Diferida para promover la Equidad. Esta nueva fase de ingreso combina elementos como el número de colegios en los cuales un 15% o menos del estudiantado que efectuó la Prueba de Aptitud Académica (PAA) resultó admitido en la fase ordinaria de concurso a carrera, la preferencia vocacional de los estudiantes, nota de admisión, cantidad de cupos ofrecidos en cada carrera y la nota de admisión modificada para cada una de las carreras y recintos ( <i>Mora, 2016, p. 23</i> ). |
| UNA         | Modelo de estratificación y tipificación de los sujetos aspirantes | Compensaciones en la nota de ingreso por desigualdades en las condiciones de entrada... El sistema de admisión de la UNA aplica un modelo de estratificación y tipificación de los aspirantes, a quienes se distribuyen en estratos con el objetivo de que compitan dentro de un grupo con características similares ( <i>Programa Estado de la Nación, 2013, p. 214</i> ).   |
| TEC         | Sistema de cuotas por desigualdades                                | Sistema de cuotas por desigualdades en la condición socioeconómica y la zona de procedencia: el caso del ITCR. En el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) existe el Programa de Admisión Restringida (PAR)..., adscrito a la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos, que ofrece la oportunidad de ingresar a la institución a estudiantes de escasos recursos económicos, de colegios públicos, de distritos de bajo índice de desarrollo social y que hayan quedado en condición de elegibles en la prueba de admisión. ( <i>Programa Estado de la Nación, 2013, p. 215</i> ).   |
| UTN         | Ajuste de notas  | No aplica una prueba de aptitud académica, pero sí realiza un ajuste en el resultado promedio de las notas de bachillerato para compensar desigualdades de origen ..., según lo indica la sección “Condiciones para la aplicación de acciones afirmativas” de las <i>Políticas de Admisión 2013</i> ( <i>Programa Estado de la Nación, 2013, p. 214</i> ).  |

**Nota:** Elaboración propia.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Si bien la UNA aplica pruebas para quienes aspiran a ingresar en esta casa de estudios, su proceso de admisión permite excepciones específicas que no aplican otras universidades, dado que el modelo de estratificación y tipificación de las personas aspirantes identifica su lugar de procedencia, lo que asegura mayor equidad social y educativa. Según el acuerdo de CONSACA-058-2008, del 29 de abril de 2008, publicado en la GACETA 7-2008:

[La UNA] define incorporar a la aplicación de la prueba de general de admisión el criterio de discriminación positiva, para favorecer a aquellos estudiantes que reciben una formación académica más limitada, con lo que se busca dar acceso a la población definida en las Políticas de Admisión aprobadas por el Consejo Universitario y que establece la misión institucional (UNA, CONSACA, 2008, p. 3).

Aunque en la UNA la aplicación de medidas compensatorias para poblaciones indígenas apenas data de 2008, esta destaca al constituirse en la universidad estatal con prueba de admisión que ostenta la mayor cantidad de estudiantes indígenas formándose en sus recintos. Tal situación es el resultado de haber creado mecanismos jurídicos y administrativos que lo posibilitan.

La UNA, como institución humanista que hace vida el lema de “universidad necesaria”, ha comprendido que, si al estudiantado se le acompaña en procesos burocráticos y pedagógicos, los resultados de éxito académico son satisfactorios. Por ello, ha gestionado la flexibilización de trámites administrativos y ha generado un proceso de acompañamiento permanente. Ejemplo de ello es el quehacer de la DER en el marco del proyecto *UNA oportunidad de formación para las personas de los espacios rurales costarricenses* (UNA, CIDE, DER, (s. f.b); que da como resultado que en el periodo 2013-2014, de 59 estudiantes matriculados solo un individuo carezca de beca socioeconómica (Mora, 2016).

Es importante aclarar que las acciones afirmativas puestas en práctica son insuficientes, pues el camino de desigualdad trazado históricamente requiere de la confluencia y sinergia de todos los actores de la sociedad civil y gubernamental, pero cada paso dado se constituye en cimiento para la creación de nuevas propuestas que apunten a mayor equidad y a la democratización de la educación superior, en aras de contribuir con la formación de una ciudadanía del mundo con conciencia crítica y propositiva. Estos hechos cobran una relevancia mayor cuando se tiene en mente que las oportunidades de profesionalización empiezan por docentes de la Educación General Básica, gracias a las gestiones de la División de Educación Rural, pues son los maestros y maestras quienes tienen mayores posibilidades de marcar la diferencia en sus comunidades y formar generaciones mejor preparadas y orgullosas de su identidad indígena.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## A modo de conclusión

La educación es un derecho inalienable que, no obstante, en ocasiones es postergado por los gobiernos u otras instancias con claras competencias y responsabilidad de actuación en este tema, especialmente cuando se trata del derecho de poblaciones minoritarias que profesan una cultura distinta de la occidental, como es el caso de los pueblos originarios. No solo porque la legislación nacional lo establezca, este derecho debería evidenciarse de manera directa, democrática, justa y pronta; sin embargo, la realidad muestra que la evolución en dicha materia se da por la presión de diversos sectores de la sociedad civil y las luchas que los pueblos ancestrales han impulsado para posicionar en la agenda pública el tema de los derechos indígenas y su aplicación.

En la sociedad costarricense hace falta profundizar en la realidad concreta de los derechos que disfrutaban los individuos que pertenecen a uno de los pueblos originarios, como ciudadanos y ciudadanas no solo de Costa Rica, sino del mundo; pues pareciera ser que se han normalizado como un continuum histórico el rezago, las vulnerabilidades y los pocos éxitos en materia de acceso de estas poblaciones a la educación superior.

Si bien debe existir un perfil de ingreso en las carreras de las universidades estatales, ante los resultados de una prueba admisión como elemento definitivo para que una persona sea o no excluida de la educación superior, cabe preguntarse: ¿No es también valioso el perfil profesional desarrollado a lo largo de la formación cuando se trata de educar y atender a nuestra niñez? ¿Qué pasa con las necesidades concretas de los pueblos originarios en términos de su visión cultural, idioma y tradiciones? ¿Es responsabilidad del sistema educativo potenciar las capacidades de sus estudiantes indígenas con miras a dotar al país y a estas regiones en concreto, de los grupos profesionales requeridos? ¿No es obligación del Estado asegurar que sean las regiones más vulnerables del país las mejor dotadas en términos de profesionales docentes que atienden a la niñez y juventud de tales contextos?

Una prueba de aptitud superior mide habilidades cognitivas que el estudiantado podría alcanzar cuando ingresa al recinto universitario; claro está, si este está preparado y enfocado para desarrollar tal tarea. Partir de aceptar únicamente a quienes ya han logrado desarrollar sus habilidades hasta un nivel considerable pudiera apuntar a la búsqueda de mayor comodidad y menor dificultad para la academia, al desarrollar ofertas curriculares con estudiantes que provienen de los mejores quintiles de la educación secundaria, lo que deviene en una situación de inequidad para quienes no pudieron acceder a una preparación igual o no tuvieron las condiciones socioeconómicas mínimas para lograrlo.

Los avances en materia legal, administrativa y pedagógica que ha desarrollado Costa Rica en los últimos años, y en especial, CONARE, el MEP y la UNA, constituyen esfuerzos valiosos, pero no se deben interpretar como cúspides en la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

En la Universidad Nacional todavía queda pendiente una mayor apertura de las facultades, centros y escuelas para democratizar la educación superior mediante trasladar carreras específicas de manera itinerante, con propuestas pertinentes para el acceso de poblaciones vulnerables a la educación superior; e igualmente, con acceso a los recursos y oportunidades de las que goza el estudiantado de las sedes centrales, como equipamiento, recursos bibliográficos, actividades culturales, servicios de salud, entre otros.

En los contextos indígenas el trabajo por realizar es grande, pues las condiciones de desigualdad han ampliado la brecha en relación con otras realidades. En este ámbito existen impostergables desafíos que deben atenderse en corto y mediano plazo: se hace urgente la creación de planes de estudio avocados a atender los liceos ubicados en territorios indígenas y la educación preescolar en tales contextos; igualmente, la administración educativa en escenarios rurales, la educación intercultural bilingüe y la educación comunitaria.

Es indispensable construir propuestas educativas junto con las comunidades, desde sus necesidades y fortalezas, en consulta permanente con especialistas y personas que hayan tenido ya experiencias similares. De esta manera, es posible integrar los saberes locales, atender cada pueblo indígena desde su especificidad cosmogónica e histórica, y considerar a los actores clave en tales contextos.

La Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos no solo ha procurado llevar la academia hasta las zonas indígenas del país como alternativa de formación superior, sino que promueve la instrucción inicial y continua de docentes indígenas con un alto compromiso por salvaguardar su identidad, lengua y cultura, con una visión clara de lo que implica el empoderamiento para el desarrollo autóctono y local, conscientes de su responsabilidad social para con los niños, niñas y adolescentes de sus entornos, y con vínculos también con diversos proyectos de fortalecimiento de las comunidades educativas en pleno.

Si bien los desafíos están a la vista, ahora corresponde seguir soñando y haciendo vida los sueños.

## Referencias

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1957). Ley N.º 2160. Ley Fundamental de Educación. Recuperado de [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=TC)

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1977). Ley Indígena. N.º6172 de 29 de noviembre de 1977 y sus reformas. Recuperado de <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/cr/cr057es.pdf>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1 de setiembre, 1989). Ley 7128 del 18/08/1989. Reforma constitucional (creación de la sala constitucional). Recuperado de [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=58055&nValor3=63622&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=58055&nValor3=63622&strTipM=TC)

Asamblea Nacional Constituyente de la República de Costa Rica. (1949). *Constitución política de Costa Rica*. San José: Imprenta Nacional. Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Parties/CostaRica/Leyes/constitucion.pdf>

Borge, C. (2012). *Cuarto informe del estado de la educación. Informe final*. Costa Rica: Estado de la educación en territorios indígenas. San José, Costa Rica: Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Recuperado de [http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/004/borge\\_educacion\\_indigena.pdf](http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/borge_educacion_indigena.pdf)

Bourdieu, P. (1979). *Los tres estados del capital cultural*. Recuperado de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>

Camacho, L y Watson, H. (2010). La educación tradicional de la comunidad cabécar de Chirripó: Algunas consideraciones. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica*, 11(20), pp. 128-141. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/1018/1079>

Carvajal, V., Torres, L. P. y Ramírez, A. (2015). *Informe de autoevaluación. Licenciatura en educación con énfasis en educación rural, I y II ciclos*. Heredia, Costa Rica: UNA, CIDE, División de Educación Rural.

Cuneo, M. (2015). *Pluralismo jurídico y jurisdicción indígena en América Latina. Sistemas de coordinación*. Recuperado de <http://www.juscorrientes.gov.ar/wp-content/uploads/jurisprudencia/publicaciones-juridicas/pdf/2015/PLURALISMO-JURIDICO-Y-JURISDICCION-INDIGENA-EN-AMERICA-LATINA.-SISTEMAS-DE-COORDINACION.-CC3%BAneo.pdf?iframe=true&width=95%&height=95%>

Fernández, A. (17 de mayo, 2017). UNA duplica a la UCR y TEC en porcentaje de admisión de indígenas. *El Financiero*. Recuperado de [http://www.elfinancierocr.com/economia-y-politica/duplica-UCR-TEC-admision-indigenas\\_0\\_821317862.html](http://www.elfinancierocr.com/economia-y-politica/duplica-UCR-TEC-admision-indigenas_0_821317862.html)

Fernández J. (s. f.). *¿Pueblos originarios, indios, indígenas o aborígenes?* Recuperado de [http://www.condorhuasi.org.ar/docs/pueblos\\_originarios\\_indios\\_indigenas\\_o\\_aborigenes.pdf](http://www.condorhuasi.org.ar/docs/pueblos_originarios_indios_indigenas_o_aborigenes.pdf)

Guevara, F. (2011). *Cronología básica de los pueblos indígenas de Costa Rica: Desde los inicios del siglo XVI hasta el año 2000*. Recuperado de [http://www.cide-rural.una.ac.cr/attachments/article/61/LIBRO\\_Cronologia%20Basica%20de%20los%20Pueblos%20In.pdf](http://www.cide-rural.una.ac.cr/attachments/article/61/LIBRO_Cronologia%20Basica%20de%20los%20Pueblos%20In.pdf)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Huanacuni, F. (2010). *Vivir bien / Buen vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. CAOI. Recuperado de [http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0535/Vivir\\_Bien\\_1\\_.pdf](http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0535/Vivir_Bien_1_.pdf)
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). (2006). *Campaña educativa sobre derechos humanos y derechos indígenas, salud indígena y derechos humanos. Manual de contenidos*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/2089/campa%C3%B1a-educativa-salud-indigena-2008.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2013). *X Censo nacional de población y VI de vivienda 2011. Territorios indígenas. Principales indicadores demográficos y socioeconómicos*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de [http://www.uned.ac.cr/extension/images/ifcmdl/02\\_Censo\\_2011\\_Territorios\\_Indigenas.pdf](http://www.uned.ac.cr/extension/images/ifcmdl/02_Censo_2011_Territorios_Indigenas.pdf)
- López, N. (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado de [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal\\_informe2011\\_indice.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_informe2011_indice.pdf)
- Mejía, N., Vargas, M., Chacón R., Campos, S., Guzmán, A. L. y Sánchez, E. (2012). *Evaluación socioeducativo-cultural de los pueblos indígenas: Acceso, permanencia y éxito en la educación superior costarricense*. Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/3289/Evaluaci%C3%B3n%20Socioeducativo%20y%20Cultural%20de%20los%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas.pdf?sequence=1>
- Mora, J. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe nacional: Costa Rica*. CINDA. Recuperado de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/COSTA-RICA-Informe-Final.pdf>
- Moreno, M. (2008). Identidad étnica en indígenas huetares en Quitirrisí. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(122), 27-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/153/15312992003.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1957). *C107 - Convenio sobre poblaciones indígenas y tribuales, 107*. Recuperado de [http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_INSTRUMENT\\_ID:312252](http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312252)
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2002). *C169 - Convenio sobre pueblos indígenas y tribales*. Recuperado de [http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169\\_oit.pdf](http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf)
- Poder Ejecutivo de la República de Costa Rica. (26 de abril, 1993). *Decreto ejecutivo: 22072-MEP del 25/02/1993. Crea subsistema educación indígena*. Recuperado de [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=10147&nValor3=10857&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=10147&nValor3=10857&strTipM=TC)



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Poder Ejecutivo de la República de Costa Rica. (15 de julio, 2013). *Decreto ejecutivo: 37801-MEP del 17/05/2013. Reforma del subsistema de educación indígena*. Recuperado de [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NR TC&nValor1=1&nValor2=75249&nValor3=93243&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NR TC&nValor1=1&nValor2=75249&nValor3=93243&strTipM=TC)

Programa Estado de la Nación. (2013). Capítulo 4. La evolución de la educación superior. En *Cuarto informe estado de la educación* (pp. 197-243). San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/informe-iv-estado-educacion>

Rivière, A. (1988). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Sánchez, C. (2014). Muerte de lenguas y lenguas en peligro en Costa Rica: La perspectiva exocomunitaria. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 40(1), 173-196. Recuperado de [http://www.academia.edu/9699956/Muerte\\_de\\_lenguas\\_y\\_lenguas\\_en\\_peligro\\_en\\_Costa\\_Rica\\_La\\_perspectiva\\_exocomunitaria](http://www.academia.edu/9699956/Muerte_de_lenguas_y_lenguas_en_peligro_en_Costa_Rica_La_perspectiva_exocomunitaria)

Sánchez, C. (2015). *La cola de la iguana: El pueblo malecu ante el desplazamiento de su lengua y su cultura tradicional*. San José, Costa Rica: EUCR.

Vargas D. A., Cabraca A. R., Mayorga E. O., Morales, D., Nercis I., Torres, R. y Campos A. I. (s. f.). *Cartilla. Propuesta curricular DRE Sulá. Planes de vida y estructura organizativa de la red y el núcleo pedagógico*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública/UNICEF.

UNICEF, Costa Rica. (2009). "Así vivimos los pueblos indígenas..." *Diagnóstico niñez y adolescencia indígena* (Mesa Nacional Indígena de Costa Rica). San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de [https://www.unicef.org/costarica/docs/cr\\_pub\\_Asi\\_vivimos\\_los\\_pueblos\\_indigenas.pdf](https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Asi_vivimos_los_pueblos_indigenas.pdf)

Universidad Nacional. Centro de Investigación y Docencia en Educación. División de Educación Rural. (s. f.a). *Licenciatura en educación con énfasis en educación rural, I y II ciclos (plan de estudios)*. Recuperado de [http://www.cide-rural.una.ac.cr/index.php?option=com\\_mmporfolio&view=projects&category\\_id=1&Itemid=65](http://www.cide-rural.una.ac.cr/index.php?option=com_mmporfolio&view=projects&category_id=1&Itemid=65)

Universidad Nacional. Centro de Investigación y Docencia en Educación. División de Educación Rural. (s. f.b). *Una oportunidad de formación paara personas de espacios rurales costarricenses*. Heredia, Costa Rica: Autor.

Universidad Nacional, Consejo Académico (CONSACA). (2008). Reglamentos o modificaciones a reglamentos. *Gaceta N.º 7*. Recuperado de <http://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/1311/gaceta%207-2008.180.pdf?sequence=1>

Universidad Nacional. Consejo Universitario. (15 de junio de 2008). Reglamento o modificaciones a reglamentos, 3 de junio del 2008. *Gaceta N.º 9-2008*. Recuperado de <http://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/1313/Gaceta%209-2008.182.pdf?sequence=1>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Universidad Nacional. (2009). *Procedimientos de admisión para primer ingreso a las carreras de grado de la Universidad Nacional*. Recuperado de <http://www.edeca.una.ac.cr/files/edeca/Reglamentos/ProcAdm.pdf>

Universidad Nacional. (2014). *Plan Global Institucional 2004-2011*. Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/1600/Plan%20Global%20Institucional%202004-2011.498.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

