

**Universidad Nacional**  
**Sistema de Estudios de Posgrado**  
**Facultad de Filosofía y Letras**  
**Doctorado en Estudios Latinoamericanos con Énfasis en Pensamiento**  
**Latinoamericano**

**Elementos de resistencia lingüística y sociocultural presentes en el espacio educativo-pedagógico de centros educativos del circuito 02 del territorio Talamanca-Bribri y la relación con la cultura hegemónica desde un análisis intercultural crítico**

**Ana Isabel Campos Centeno**

Heredia, 2020

Trabajo presentado para optar al grado de Doctorado en Estudios Latinoamericanos con énfasis en pensamiento latinoamericano...Cumple con los requisitos establecidos por el Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional. Heredia. Costa Rica.

## **MIEMBROS DEL TRIBUNAL EXAMINADOR**

---

[PhD. Mayela Coto Chotto/ Dra. Caterina Guzmán Verri/ Dr. Luis A. Miranda Calderón,  
Dr. Francisco San Lee Campos, Dr. Rafael Arias Ramírez, MSc. Daniel Rueda Araya]  
Representante del Consejo Central de Posgrado

---

Dra. Alexandra Gamboa Jiménez  
Coordinador del posgrado o su representante

---

Dr. Alexis Segura Jiménez  
Tutor de tesis

---

Dr. Gilberto Alfaro Varela  
Miembro del Comité Asesor

---

Dra. Leonor Eugenia Cabrera Monge  
Miembro del Comité Asesor

---

Ana Isabel Campos Centeno

Sustentante

## **Resumen de la Investigación**

Esta investigación tiene como objetivo identificar y describir las estrategias de resistencia lingüística y socio-culturales del pueblo bribri en el contexto educativo de 8 instituciones educativas y sus poblaciones pertenecientes al circuito 02 de la Dirección Regional de Sulá en el territorio de Talamanca-Bribri en su relación con la cultura hegemónica.

La investigación utiliza un modelo cualitativo mixto: el etnográfico y el de la teoría fundamentada. La principal técnica de recolección de datos es la entrevista abierta a profundidad a informantes claves, aunque las observaciones, cuestionarios abiertos y análisis documental también fueron utilizados.

Los resultados indican que las formas de resistencia lingüística y socio-cultural utilizadas por del pueblo bribri en el contexto educativo han sido múltiples, unas tácitas, otras explícitas, fuertes e intencionadas, las cuales muestran variaciones de acuerdo con la forma en que han sido exigidas por la cultura hegemónica a través del tiempo. En un primer momento, las resistencias encontradas responden ante un escenario hegemónico coercitivo y de dominación durante los años sesenta y setenta inclusive. En un segundo escenario, las resistencias responden a formas más sutiles de hegemonía, por cuanto la resistencia indígena y las luchas sociales logran ganar mayores espacios de poder en el ámbito educativo, con presencia de docentes indígenas y con mayor libertad para el uso del idioma y las prácticas culturales. Sobresale la familia, los Awas o mayores y primordialmente la mujer, en la primera línea de defensa del idioma y las prácticas culturales bribris.

En años recientes, la resistencia indígena ha ganado espacios de poder en el contexto escolar con presencia mayoritaria de docentes indígenas en las aulas, una Dirección Regional Indígena e iniciativas educativas a nivel institucional con carácter anti-hegemónico. El estudio también identifica áreas específicas del espacio escolar donde predomina la cultura hegemónica y los centros educativos donde la cultura hegemónica ha incidido en el debilitamiento del idioma y las prácticas culturales.

La resistencia lingüística y cultural del pueblo bribri representa su voluntad inquebrantable de seguir ocupando un espacio vital en la acuarela de voces y cosmovisiones que nos constituyen como especie humana.

## **Agradecimientos**

Al Creador Supremo que me ha sustentado y ha puesto a las personas correctas en mi camino para poder alcanzar este sueño.

A don Alexis Segura Jiménez, mi profesor tutor, por creer en mi trabajo, por sus recomendaciones y valiosas aportaciones, siempre orientadas a profundizar, organizar y mejorar mi proceso investigativo.

A don Gilberto Alfaro Varela, por su apoyo incondicional como lector de mis tesis, por sus recomendaciones, lo cual me ha permitido culminar esta etapa tan importante de mi carrera académica.

A Leonor Cabrera Monge, mi mentora, a quién debo mucho de lo que he logrado académicamente y quien agradezco profundamente, me haya acompañado y alentado en este camino.

A doña Alejandra Gamboa Jiménez, por su interés y por sus palabras de motivación.

A mis amigos Carolina Hernández Chaves, Selbee Dieuf y Abdul Razaq, quienes creyeron en mí, y nunca dejaron de animarme.

A mi familia por su apoyo incondicional.

A doña Arcelia Lupario Lupario por abrirme las puertas de su casa y tratarme como un miembro más de la familia.

A don Ramón Buitrago Salazar por acompañarme en las giras y por brindarme siempre su colaboración, su respeto, su amistad para poder realizar esta investigación.

Y principalmente a cada una de las personas, jóvenes, docentes, directores de los 8 centros educativos investigados, personas de la comunidad, representantes de la Dirección Regional de Sulá y del Departamento de Educación Intercultural, a quienes su colaboración sin reservas, permitió llevar a cabo esta investigación.

## **Dedicatoria**

A mi madre, Nuria María Centeno, quién partió físicamente hace diez años. Por ella soy quien soy. Ha sido fuente inextinguible de inspiración y fuerza en los momentos más difíciles. Para ti, madre, con todo mi cariño.

Al pueblo bribri y a su niñez, por su valentía, por sus sonrisas, que su luz brille por siempre.

## Índice

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>19</b>
<b>INTRODUCCIÓN Y MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>19</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>20</b>
<b>Contexto histórico de la educación indígena en Talamanca-Bribri</b> .....	<b>24</b>
<b>Contexto de la investigación</b> .....	<b>27</b>
<b>Caracterización de los centros educativos objeto de estudio</b> .....	<b>29</b>
Escuela Bernardo Drüg Ingerman.....	30
Escuela Katsi. ....	32
Escuela Alto Katsi. ....	33
Escuela Duchabli .....	34
Escuela Namú Wokir. ....	36
Escuela Dubabli. ....	38
El Liceo Rural de Katsi.....	39
Colegio Sulayööm.....	41
<b>Justificación del tema-problema</b> .....	<b>43</b>
<b>Situación lingüística del pueblo bribri</b> .....	<b>44</b>
<b>Marco legal internacional y nacional para la preservación lingüística y cultural de los pueblos originarios</b> .....	<b>47</b>
Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.....	48
Convención sobre los Derechos del Niño. ....	49
<b>Marco Normativo Nacional</b> .....	<b>49</b>
La Constitución Política de Costa Rica .....	50
Ley del Día de las Culturas .....	50
El subsistema de Educación Indígena.....	50
Decreto del Subsistema de Educación Indígena.....	50
<b>Riqueza lingüística y cultural del pueblo bribri</b> .....	<b>53</b>
<b>Pueblos indígenas e identidad nacional</b> .....	<b>54</b>

Situación educativa del pueblo bribri .....	56
Objetivos generales de la Investigación.....	61
Objetivos específicos .....	61
Alcances de la Investigación .....	62
Código de Ética Profesional .....	62
Metodología .....	63
Diseño de la investigación .....	65
Métodos de recolección de los datos .....	67
Entrevista a profundidad a informantes clave .....	68
Información documental .....	71
Cuestionarios.....	72
Observaciones de campo.....	72
Categorías de análisis .....	73
Propuesta de análisis de los datos .....	75
Validez y confiabilidad.....	76
Fases de la investigación.....	78
<b><i>CAPÍTULO II.....</i></b>	<b>80</b>
<b><i>LA CULTURA HEGEMÓNICA EN EL CONTEXTO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS LATINOAMERICANOS.....</i></b>	<b>80</b>
<b><i>Introducción.....</i></b>	<b>81</b>
La categoría de hegemonía: marco interpretativo de las relaciones de poder entre los pueblos indígenas y los conquistadores .....	83
La hegemonía según Ernesto Laclau.....	90
La construcción del “indio” desde el constructo de hegemonía.....	91
El Estado nación y los pueblos indígenas .....	96



Los pueblos indígenas en las postrimerías del siglo XXI .....	100
La colonialidad del poder y el proyecto de modernidad .....	102
Cultura y control cultural.....	107
La escuela como espacio de control cultural.....	112
Escuela- identidad cultural. ....	114
Identidad cultural y bilingüismo.....	115
El pueblo Bribri en relación con la cultura hegemónica .....	116
<b><i>CAPITULO III.....</i></b>	<b>119</b>
<b><i>FORMAS DE RESISTENCIA EN EL CONTEXTO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS .....</i></b>	<b>119</b>
<b><i>Introducción.....</i></b>	<b>120</b>
<b>La resistencia en el contexto indígena .....</b>	<b>122</b>
La resistencia como respuesta a la agresión.....	125
La rebelión militar: resistencia frontal contra la agresión. ....	128
El aislamiento otra forma de resistencia .....	134
<b>La resistencia cultural .....</b>	<b>135</b>
<b>La resistencia lingüística .....</b>	<b>138</b>
El bilingüismo como estrategia de resistencia .....	141
Forma de identificación y diferenciación de la cultura dominante .....	142
Resistencia lingüística y poder político.....	143
Resistencia a través de los movimientos sociales .....	144
<b>La utopía del buen vivir: ¿nuevo escenario de la resistencia indígena? .....</b>	<b>145</b>
<b>Estudios sobre hegemonía y resistencia del pueblo bribri en el campo educativo ...</b>	<b>147</b>
<b><i>CAPITULO IV.....</i></b>	<b>150</b>
<b><i>UNA APROXIMACIÓN AL ESPACIO-EDUCATIVO- PEDAGÓGICO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DESDE LA RESISTENCIA .....</i></b>	<b>150</b>
<b><i>Introducción.....</i></b>	<b>151</b>
<b>Modelos educativos de los pueblos indígenas.....</b>	<b>152</b>
La educación indígena en la época prehispánica. ....	152

La educación colonial. ....	155
<b>La Educación indígena como imposición cultural: antecedentes .....</b>	<b>157</b>
La castellanización forzada. ....	157
Modelo educativo de transición. ....	158
El modelo bilingüe-bicultural. ....	158
La etapa bilingüe intercultural. ....	159
<b>Formas de contextualización del currículo intercultural bilingüe en América Latina</b>	<b>161</b>
Traducción de los contenidos del currículo básico.....	161
Selección y contrastación de contenidos contextualizables .....	162
Contextualización por clarificación y complementarización.....	162
<b>El currículo propio: modelos de educación indígena desde la resistencia.....</b>	<b>163</b>
Experiencias de educación intercultural bilingüe en Oaxaca, México. ....	163
<b>Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Bolivia .....</b>	<b>164</b>
<b>Reseña de la educación indígena en Tlamanca .....</b>	<b>168</b>
Etapa de catequización.....	169
Etapa de castellanización y asimilación .....	169
Etapa transicional.....	172
La educación bilingüe-bicultural .....	173
La educación intercultural bilingüe. ....	178
<b>Contribuciones de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) al contexto educativo</b>	
<b>latinoamericano .....</b>	<b>180</b>
<b>Retos actuales de la educación indígena en Latinoamérica .....</b>	<b>181</b>
<b>Críticas a los proyectos educativos con enfoque intercultural .....</b>	<b>182</b>
<b>Lecciones aprendidas sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).....</b>	<b>183</b>
<b><i>CAPÍTULO V.....</i></b>	<b><i>185</i></b>
<b><i>LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA Y LA FILOSOFÍA INTERCULTURAL: POSIBILIDADES</i></b>	
<b><i>Y RETOS PARA LA RESISTENCIA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN EL CONTEXTO</i></b>	
<b><i>EDUCATIVO.....</i></b>	<b><i>185</i></b>
<b><i>Introducción.....</i></b>	<b><i>186</i></b>

<b>Conceptualizaciones vinculadas con el concepto de interculturalidad .....</b>	<b>186</b>
Multiculturalidad.....	187
Pluriculturalidad.....	189
<b>Diversas aproximaciones al concepto de interculturalidad .....</b>	<b>189</b>
<b>Interculturalidad funcional versus interculturalidad crítica .....</b>	<b>196</b>
<b>Surgimiento de la filosofía Intercultural latinoamericana.....</b>	<b>198</b>
Metodología de la filosofía intercultural .....	201
Desafíos de la filosofía intercultural en el pensamiento latinoamericano.....	202
Aportes de la filosofía intercultural a la educación .....	203
Interculturalidad: retos para la educación.....	204
<b>La Interculturalidad en la educación costarricense .....</b>	<b>204</b>
<b>Reflexiones finales.....</b>	<b>205</b>
<b><i>CAPITULO VI.....</i></b>	<b><i>207</i></b>
<b><i>ELEMENTOS DE RESISTENCIA LINGÜÍSTICOS Y SOCIO-CULTURALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DEL PUEBLO BRIBRI EN SU RELACIÓN CON LA CULTURA HEGEMÓNICA: LO QUE REVELAN LAS NARRACIONES DE LOS ACTORES Y LAS DINÁMICAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.....</i></b>	<b><i>207</i></b>
<b><i>Introducción.....</i></b>	<b><i>208</i></b>
<b>Proceso metodológico en el análisis de los datos cualitativos .....</b>	<b>210</b>
<b>Ser y quehacer de la escuela indígena en Talamanca- Bribri: entre la hegemonía y la resistencia .....</b>	<b>212</b>
<b>La escuela en Talamanca: años sesenta .....</b>	<b>213</b>
Relatos biográficos .....	213
<b>Relación e influencia de la cultura hegemónica en las poblaciones indígenas de la Escuela de Katsi y Escuela Bernardo Drüg en los años sesenta.....</b>	<b>216</b>
<b>Formas de resistencia lingüística y cultural presentes en las narraciones .....</b>	<b>222</b>
1. La clandestinidad.....	222
2. Mantenimiento de la oralidad.....	222
3. Bilingüismo.....	222

4. El silencio como forma de resistencia cultural.....	222
<b>La escuela en Talamanca en los años ochenta.....</b>	<b>223</b>
Relatos biográficos.....	223
<b>Caracterización del contexto escolar hegemónico en la Escuela de Katsi y la Escuela Bernardo Drüg en los años ochenta según los relatos: principales hallazgos.....</b>	<b>226</b>
<b>Caracterización de las resistencias en su relación con la cultura hegemónica en las Escuelas de Katsi y Bernardo Drüg en los años ochenta.....</b>	<b>232</b>
Desinterés/ evasión al idioma español y la cultura hegemónica.....	232
Aparentar aceptación.....	232
Bilingüismo aditivo.....	233
Amnesia.....	233
Aislamiento y desinterés por la escuela.....	233
Redes de apoyo en el ámbito familiar o escolar.....	234
Mantenimiento del idioma nativo.....	234
<b>La Escuela en Talamanca en los años noventa.....</b>	<b>235</b>
Relatos biográficos.....	236
<b>Caracterización del contexto escolar hegemónico en las escuelas de Katsi, Namú Wokir y Bernardo Drüg en los años noventa según los relatos: principales hallazgos.....</b>	<b>239</b>
<b>Estrategias de resistencia lingüística y culturales presentes en las narraciones.....</b>	<b>243</b>
1. El rol de la familia y la resiliencia.....	243
2. El maestro indígena hablante.....	245
<b>Reflexiones y hallazgos de la década de los noventa: entre la hegemonía y la resistencia.....</b>	<b>248</b>
<b>Entre la hegemonía y la resistencia educativa: situación actual.....</b>	<b>250</b>
Características de la educación autóctona del pueblo bribri.....	250
<b>Modelo de análisis de la resistencia lingüística y socio-cultural en el contexto educativo en relación con la cultura hegemónica.....</b>	<b>256</b>
Elementos culturales hegemónicos en los centros educativos.....	261
La estructura administrativa organizativa del centro educativo.....	265
Contenidos curriculares y los programas de estudio.....	268
La metodología de enseñanza del idioma bribri.....	271

Evaluación de los aprendizajes .....	273
El tipo de alimentación y menú.....	275
<b>Centros educativos con elementos híbridos: entre lo propio y lo hegemónico .....</b>	<b>276</b>
La metodología con que se medían estos contenidos curriculares.....	277
Idioma dominante en que se imparte la mediación pedagógica. ....	281
Idioma que prevalece en la comunicación entre docentes y estudiantes. ....	285
Materiales para el aprendizaje del bribri y promoción de la cultura bribri. ....	286
Infraestructura y ambientación.....	287
Las efemérides y celebraciones culturales.....	288
<b>Escenarios de resistencia lingüística y cultural en el contexto escolar con predominio del escenario educativo propio .....</b>	<b>289</b>
Contrataciones docentes indígenas y preferiblemente hablantes del idioma bribri.....	289
<b>La identidad bribri: el clan y el idioma y las prácticas culturales.....</b>	<b>293</b>
El clan .....	293
El clan como forma de resistencia cultural bribri. ....	295
<b>El idioma como elemento de identidad cultural y de resistencia lingüística .....</b>	<b>297</b>
<b>Contexto educativo en resistencia a través de la prácticas culturales .....</b>	<b>303</b>
<b>Microresistencias: reafirmaciones lingüísticas y culturales que se muestran a través de las entrevistas a profundidad.....</b>	<b>305</b>
1. Estructura familiar y comunal. ....	306
2. Estructuras técnico-pedagógicas y políticas.....	309
3. Asociaciones y organizaciones educativas y comunales. ....	311
4. Movimientos organizados.....	311
5. Micro-resistencias en las comunidades. ....	312
6. Resistencia lingüística y cultural en el contexto educativo. ....	314
<b>Surgimiento de propuestas antihegemónicas en el contexto educativo.....</b>	<b>321</b>
Escuela Duchabli. ....	321
Escuela Namú Wokir. ....	323
<b>La utopía: la resistencia en busca del sueño posible .....</b>	<b>324</b>
Aprendiendo con los mayores y las abuelas. ....	325
Currículo propio: sin meter a los estudiantes en una burbuja.....	325
Que el idioma bribri no sea una materia. ....	326

Maestros y padres de familia arraigados al idioma y la cultura .....	326
Con eje intercultural.....	326
Ambiente multilingüe.....	326
Una casa cuna.....	326
Universidad Intercultural Indígena.....	327
Constitución Política que incluya lo cultural .....	327
<b>Resumen de las estrategias de resistencia lingüísticas y socioculturales encontradas</b> .....	<b>327</b>
<b>Reflexiones finales.....</b>	<b>331</b>
<b>Capítulo VII .....</b>	<b>336</b>
<b>DE LA HEGEMONÍA HACIA UNA EDUCACIÓN LIBERADORA: POSIBLES RUTAS .....</b>	<b>336</b>
<b>CONCLUSIONES FINALES .....</b>	<b>336</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>337</b>
<b>1.Principales hallazgos.....</b>	<b>338</b>
<b>2. La Resistencia lingüística:entre la oralidad y la escritura .....</b>	<b>341</b>
<b>3. La enseñanza del bribri en escenarios diversos de dominio lingüístico.....</b>	<b>346</b>
<b>4. Reafirmación lingüística y cultural:La contextualización curricular .....</b>	<b>350</b>
<b>5. La unidad en lo diverso .....</b>	<b>352</b>
<b>6. Posibles acciones de política pública para una educación liberadora y equitativa</b>	<b>353</b>
<b>7. Nuevas líneas de investigación .....</b>	<b>357</b>
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>359</b>
<b>APENDICES.....</b>	<b>376</b>
<b>Instrumentos de recolección de información .....</b>	<b>377</b>

## Lista de tablas

Tabla 1. Distribución de circuitos y territorios de la DRE Sulá.....	28
Tabla 2. Centros educativos participantes en el estudio. ....	29
Tabla 3. <i>Personal docente Escuela Bernardo Drüg.</i> .....	31
Tabla 4. Personal administrativo Escuela Bernardo Drüg. ....	31
Tabla 5. Personal docente Escuela de Katsi.....	32
Tabla 6. Personal administrativo Escuela Katsi .....	33
Tabla 7. Personal docente Escuela Duchabli .....	35
Tabla 8. Personal administrativo Escuela Duchabli .....	36
Tabla 9. Personal docente Escuela Namú Wokir .....	37
Tabla 10. Personal administrativo Escuela Namú Wokir. ....	37
Tabla 11. Personal docente Escuela Dubabli .....	39
Tabla 12. Personal docente Liceo Rural de Katsi.....	40
Tabla 13. Personal administrativo Liceo Rural de Katsi .....	41
Tabla 14. Personal docente Colegio Sulayöm.....	42
Tabla 15. Personal administrativo Colegio Sulayöm .....	43
Tabla 16. <i>Costa Rica: Indicadores demográficos según territorio indígena.</i> .....	45
Tabla 17. Participantes entrevistas a profundidad .....	69
Tabla 18. Categorías de análisis resistencia lingüística y sociocultural .....	73
Tabla 19. Categoría de análisis hegemonía versus dominación .....	74
Tabla 20. Categoría de análisis tipos de agresión cultura hegemónica .....	75
Tabla 21. Los ámbitos de la cultura en función del control cultural .....	109
Tabla 22. Diferenciación esquemática entre resistencia y supervivencia.....	125
Tabla 23. <i>Elementos de la cultura hegemónica</i> .....	251
Tabla 24. <i>Elementos y características de la educación propia bribri</i> .....	251
Tabla 25. <i>Matriz para el análisis de la relaciones resistencia y hegemonía en contextos educativos subalternizados</i> .....	257
Tabla 26. <i>Ámbitos y características de los escenarios educativos: entre lo hegemónico y lo propio presentes en los 8 centros educativos del circuito 02 de la DRE Sulá.</i> .....	260

Tabla 27. <i>Elementos de la cultura hegemónica con predominio en 8 centros educativos del circuito 02 de la DRE Sulá</i> .....	276
Tabla 28. <i>Resumen de los elementos del contexto educativo en escenarios de hibridez</i> .....	289
Tabla 29. <i>Las relaciones familiares definidas por el clan reflejado en el idioma bribri</i> .....	294
Tabla 30. <i>Percepciones sobre el idioma bribri y la identidad cultural</i> .....	298
Tabla 31. <i>Antigüedad de los centros educativos y niveles de bilingüismo</i> .....	301
Tabla 32. <i>Identificación de los escenarios lingüísticos que predominan en los centros educativos participantes del estudio</i> .....	302
Tabla 33. <i>Prácticas culturales en resistencia según centro educativo</i> .....	304
Tabla 34. <i>La resistencia lingüística</i> .....	328
Tabla 35. <i>La resistencia sociocultural</i> .....	329



## Lista de figuras

Figura 1. Dirección Regional de Sulá.....	29
Figura 2. Escuela Bernardo Drüg Ingerman.....	30
Figura 3. Escuela de Katsi.....	32
Figura 4. Escuela Alto Katsi .....	34
Figura 5. <i>Escuela Duchabli</i> .....	35
Figura 6. Escuela Namú Wokir .....	37
Figura 7. Escuela Dubabli .....	38
<i>Figura 8. Comunidad de Dubabli</i> .....	39
Figura 9. Liceo Rural de Katsi .....	40
Figura 10. Colegio Sulayöm.....	42
Figura 11. <i>Porcentaje de repitencia en escuelas públicas en territorios indígenas</i> .57	
Figura 12 <i>Porcentajes de promoción en bachillerato y cantidad de graduandos en territorios indígenas</i> .....	58
Figura 13. La resistencia lingüística y cultural del pueblo bribri bajo un escenario de hegemónico de dominación: primer momento: 1960-1980.....	235
Figura 14. Resistencia lingüística y cultural del pueblo bribri: Segundo momento 1990-2000 .....	247
<i>Figura 15. Estado del idioma bribri en la Escuela Bernardo Drüg y el Colegio Sulayöm</i> .....	263
<i>Figura 16. Diferencias poblacionales entre centros educativos</i> .....	264
Figura 17. <i>Bilingüismo bribri-español en los docentes de primaria</i> .....	290
<i>Figura 19. Bilingüismo en la población docente</i> .....	292
<i>Figura 20. Clanes Escuela Dubabli</i> .....	296
Figura 21. <i>Escuela Alto Katsi</i> .....	297
<i>Figura 22. Resistencia lingüística en 8 instituciones educativas del circuito 02 DRE Sulá</i> .....	299
<i>Figura 23. Total de estudiantes hablantes del idioma bribri en 8 centros educativos de la DRE Sulá</i> .....	300

Figura 24. Reafirmaciones lingüísticas y culturales del pueblo bribri en su relación con la cultura hegemónica. Fuente: Elaboración propia. ....	319
--	-----

## CAPÍTULO 1

### INTRODUCCIÓN Y MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

*Soy un indígena hablante bribri-cabécar. No conocía otras historias, sino las que mi abuelo me ha narrado desde niño. Pero un día todo cambió. Mi abuelo me dijo que iría a la escuela. Es un lugar donde iba a conocer cosas nuevas e interesantes. Para mí fue como entrar en una cueva oscura, tenebrosa, y escuchar voces extrañas, sentirme solo, aislado, perdido, confundido. El maestro me hablaba en una lengua desconocida, que yo no entendía, se me ridiculizaba constantemente ante los compañeros, para que aprendiera rápidamente a hablar la lengua desconocida. Pasaron los días y los meses, aprendí el español y otros valores. Entonces empecé a desconocer las historias que me narraba mi abuelo. Ahora solo hablaba español, aunque lo hiciera mal. Las historias y narraciones que contaba el abuelo cabécar quedaron en el baúl del olvido. La escuela me enseñó que las historias de mi abuelo cabécar no tienen sentido, son una historia de los bárbaros, del atraso, no sirven para nada. Incluso contesto el saludo en español cuando escucho el idioma de mis ancestros ¿Is be shkena? Ye shkena buae'. (Adaptado por Severiano Fernández Torres, escritor y narrador, indígena Bribri-cabécar)*

## Introducción

Este capítulo introductorio expone de forma breve el contexto histórico latinoamericano y costarricense en que surge la escuela para pueblos indígenas y las principales iniciativas que se han promovido en este escenario. Seguidamente, describe el contexto de los centros educativos investigados, los cuales se localizan en el territorio indígena de Talamanca-bribri. Explica la relevancia del estudio, puntualizando en la situación lingüística del pueblo bribri, y su riqueza cultural y lingüística como patrimonio de la nación y la humanidad, pero principalmente, destaca “lo indio” como punto de partida y de llegada de la identidad latinoamericana. Se describen las leyes nacionales y convenios internacionales de los cuales Costa Rica es signataria, que promueven la preservación del idioma y prácticas culturales de los pueblos indígenas. Finalmente, se detallan los objetivos de la investigación y se plantea la metodología utilizada para llevar a cabo este estudio. El estudio explorará las formas de resistencia lingüística y cultural del pueblo bribri, en un espacio hegemónico, que desde su génesis se injertó de forma impositiva.

Desde el inicio de la conquista de la América hispana, en 1492, hasta la actualidad, los pueblos indígenas latinoamericanos se han visto sometidos a un proceso de aculturación<sup>1</sup> que ha puesto en peligro la herencia ancestral y la identidad cultural y lingüística. En este contexto, esta investigación tiene como propósito, identificar, describir y problematizar las posibles estrategias de resistencia lingüísticas, socioculturales en el campo educativo-pedagógico, que el pueblo bribri haya construido en el circuito escolar 02 de la Dirección Regional de Sulá, para el mantenimiento de las estructuras culturales, sociales y lingüísticas autóctonas.

---

<sup>1</sup> Mujica Bermúdez (2002) define la aculturación como “un proceso social de encuentro de dos culturas en términos desiguales, donde una de ellas deviene dominante y la otra dominada. Es dominante, por un lado, porque la acción cultural invasora se impone por la fuerza o la violencia y, por otro lado, aunque la dominada es violentada o conquistada, hace frente a la intervención de los primeros, mediante el sometimiento incondicional o a través de la resistencia social, valiéndose de múltiples recursos de subsistencia (Wachtel, 1976)” (p. 2)

El estudio profundiza en las prácticas escolares, las historias y vivencias de diferentes generaciones de personas indígenas bribris, en el paso por la escuela, desde los años sesenta, cuando las primeras escuelas se abrieron en Talamanca. Una mirada sobre el accionar de la escuela y los testimonios de los actores, permiten identificar y comprender las características de los modelos socioculturales que ha producido, reproducido y promovido la escuela, así como los sentimientos y las respuestas del pueblo bribri ante estos modelos en diferentes contextos históricos y temporalidades.

La investigación se sitúa en las comunidades de 6 escuelas del circuito 02 de la Dirección Regional de Sulá y 2 colegios, ubicados en las comunidades de Amubri, Cachabli, Namú Wokir, Katsi, Alto Katsi, y Dubabli. Además, el estudio explora en qué medida podrían estas estrategias de resistencia lingüísticas y socioculturales evidenciar la existencia o evolución hacia la construcción de un sistema educativo-pedagógico propio.

El propósito de esta investigación es contribuir para generar una nueva perspectiva, sin prejuicios, acerca del rol de la escuela indígena en la preservación o no preservación de las tradiciones socioculturales e idioma bribri. El estudio, además, busca explorar cómo ha vivido, sentido y reaccionado el pueblo bribri al espacio escolar, que emerge en el contexto indígena como imposición y no por voluntad propia.

La reconstrucción de la vida escolar a partir de los testimonios de los autores permite, en la investigación cualitativa, capturar el proceso interpretativo de las personas, sobre los hechos vividos. Las historias de vida aportan datos valiosísimos sobre la vida cotidiana, a partir de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente (Ruiz Olabuénaga, 2012). Las narraciones e historias de vida permiten conocer el entramado social en un determinado momento histórico. En esta investigación los testimonios de diferentes generaciones de autores permiten recuperar, documentar y contrastar diferentes miradas sobre la escuela como espacio productor y reproductor de cultura. Este aporte es significativo para entender, desde una perspectiva histórica-antropológica, el rol de la escuela en contexto indígena costarricense. Finalmente, a partir de estos aportes sobre la vivencia escolar, también se buscó indagar en qué medida se evidencia un desarrollo de estrategias de resistencia lingüística y cultural, con el propósito de poder

identificarlas, describirlas y reflexionar sobre cómo se manifiestan y las condiciones que las generan.

El estudio también procuró documentar los elementos básicos que conforman la cosmovisión y la cosmogonía del pueblo bribri, presentes en el imaginario colectivo de los participantes, en comparación con los elementos socioculturales que los estudios antropológicos han identificado. Estos elementos son referentes importantes para poder identificar estrategias de resistencia sociocultural y lingüística, en caso de que estén vigentes en el “habitus” de las comunidades o en el espacio escolar. Bourdieu (citado por Catalán, 2016), en este sentido, define el “habitus” como “la tendencia del grupo social de reproducir las condiciones de su propia producción al producir, en los dominios más diferentes de la práctica, las estrategias objetivamente coherentes y sistemáticas que caracterizan a un modo de reproducción” (p.17) Esta tesis de Bourdieu aumentó el interés de la investigadora por examinar cuál es el “habitus” que se ha producido y reproducido en el ámbito escolar bribri y contrastar las diferencias o similitudes de estas prácticas con las que se reproducen en contextos cotidianos del vivir de los actores.

Esta investigación utiliza un diseño cualitativo de carácter etnográfico para abordar y estudiar de manera más profunda y minuciosa el objeto de estudio. Las técnicas aplicadas son principalmente de carácter etnográfico-cualitativo, pues se busca documentar la mirada de los actores educativos de distintas generaciones sobre este espacio, así como las distintas formas de relación social propiciados por y en la escuela, en lo referente a la cultura y el idioma bribri y la cultura hegemónica, lo cual incluye, entre otros: cultura y lengua dominante, clima institucional, contenidos curriculares, metodologías y técnicas de enseñanza utilizados por los maestros de idioma bribri, así como sus implicaciones (las de todos estos factores) en el idioma y cultura bribri. Los conceptos de hegemonía y dominación lingüística y cultural se desarrollan a profundidad en el capítulo 2 de esta tesis.

Este proceso de investigación inició con el trabajo de campo con visitas a los centros educativos, las comunidades, por medio de conversaciones formales e informales con docentes y personas de la comunidad. La investigadora participó en una feria cultural en la comunidad de Amubri, donde se ofrecen clases de idioma bribri, elaboración de hamacas y

artesanías, entre otros. Asimismo, se presentó a la comunidad como invitada a una actividad que realizó la Dirección Regional de Sulá el Día Internacional de las Lenguas Indígenas, celebrada el 21 de febrero del 2020.

Durante el proceso de investigación etnográfica, se ha ido construyendo una red de colaboradores (interrelacionada) para una mejor comprensión del objeto de estudio. Ha sido difícil procesar las diversas subjetividades, al recopilar, leer e interpretar los testimonios. Se manifiesta de esta forma la función ética y *émica* de la investigación cualitativa etnográfica (Pike, 1954). Como resultado de la relación intersubjetiva producida durante el trabajo de campo, emergen las interpretaciones de la investigadora fundamentadas en los datos recopilados y permeadas epistemológicamente por un marco conceptual sociohistórico, educativo y filosófico sobre los pueblos originarios en relación con la cultura hegemónica. Este último posicionamiento se contrapone y se complementa a través de la mirada de los propios autores y participantes. Ha sido un proceso dinámico, dialógico, interactivo en constante ebullición y evolución.

La organización de los capítulos de esta tesis surge, a partir de las categorías más relevantes sugeridas en los objetivos de esta investigación. El marco sociohistórico, conceptual e interpretativo desarrolla tres grandes líneas que conforman tres capítulos: el primero profundiza los conceptos de hegemonía desde la visión de Antonio Gramsci y Ernesto Laclau así como los enfoques descolonizadores latinoamericanos (Castro, 2000; Lander, 2000; Quijano, 2000) para interpretar las relaciones de poder que se generaron entre colonizador y el colonizado y el papel de la escuela en este proceso. El segundo capítulo desarrolla el tema de la resistencia desde un enfoque antropológico-social y las manifestaciones de esta resistencia en el contexto de los pueblos indígenas latinoamericanos. El tercer capítulo describe los modelos educativos que se han desarrollado por y para los pueblos indígenas latinoamericanos y el cuarto capítulo entrecruza los conceptos de interculturalidad, filosofía intercultural, educación intercultural para describir, analizar y problematizar las relaciones que surgieron a partir de la conquista entre los pueblos indígenas y los invasores. Estos marcos interpretativos son el punto de partida para identificar e interpretar los elementos de resistencias lingüísticas y culturales encontradas, las posibles

amenazas y las posibles líneas de acción que podrían seguir dando sostenibilidad y vida al idioma y la cultura del pueblo bribri.

### **Contexto histórico de la educación indígena en Talamanca-Bribri**

La educación en territorios indígenas costarricenses presenta distintos escenarios y niveles de influencia para los pueblos según la ubicación geográfica. Durante la conquista y la colonia se utilizó la evangelización como principal estrategia de aculturación. De acuerdo con Guevara y Solano (2017):

La educación dirigida a las poblaciones indígenas sometidas al dominio español se limitaba a evangelizar principalmente en la región de Nicoya luego de 1524 y el Valle Central después de 1560. Esta “educación” –que podría llamarse religiosa- estuvo a cargo de los franciscanos en los nuevos pueblos de reducción, denominados también pueblos de indios (p. 9).

Particularmente, el pueblo bribri, que ha habitado el territorio Talamanca-bribri sobresalió durante el periodo de conquista y posterior a este, como un pueblo valiente y aguerrido que se resistió a ser conquistado y sometido. Borges y Villalobos (1998) destacan el espíritu inquebrantable del pueblo bribri al citar las palabras de Alfredo Swaby, líder talamanqueño, quien dice:

Nuestros antepasados nunca usaron los nombres que les impuso la Iglesia, inclusive lo consideraron como una ofensa... Siguieron usando sus nombres cósmicos que encierran amor, respeto, aprecio y cariño, en su propio lenguaje.

Ante los distintos intentos de establecer escuelas como medio de destruir la cultura, los mayores sentenciaban: quienes aprendan a leer y escribir morirán. Se referían a la muerte espiritual y cultural del indio; por lo tanto no enviaban a sus hijos a la escuela y cuando se trataba de obligar enrollaban sus pertenencias yéndose a las montañas (p. XI).

Este relato evidencia por qué la escuela, como es sabido, tardó en establecerse a este territorio, en comparación con otros pueblos indígenas, como los chorotegas en Guanacaste



o los huetares en el Valle Central o bruncas en la zona de Buenos Aires. Según Molina (citado por Fernández, 2018) entre 1890 y 1891 se establecieron los dos primeros planteles escolares en la provincia de Limón para atender a la población Talamanqueña. Sin embargo, estos intentos de dominio cultural a través de la escolarización también fracasaron. El secretario de la cartera de Educación Pública de ese momento, el Licenciado Alfredo Volio, comunica al Congreso Constitucional, con gran pesar, que dicha Colonia no dio los frutos esperados:

Debo informaros que la Colonia escolar de Talamanca no ha dado los resultados que de ella se esperaban, porque ha sido difícil conseguir un personal que, comprendiendo la obra que se trata de realizar, reúna aquellas condiciones de ciencia, de rectitud, de abnegación e inteligencia, que serían las únicas que nos garantizarían el éxito de la empresa (Volio, 1909, p. XX, citado por Fernández, 2018, p. 18).

Alfredo Swaby destaca, como el rechazo del pueblo bribri a las escuelas fue muy contundente durante mucho tiempo, pues la escuela era vista como un asesino de la identidad cultural y lingüística. Casi setenta años después, cuando el Ministro de Educación era don Uladislao Gámez (1953-1958), se fundan las primeras escuelas en Talamanca-Bribri. Los centros educativos se ubicaron en las comunidades de Shiroles, Amubre, Katsi, Suretka y Bribri. La Escuela Bernardo Drüg Ingerman se funda en 1957 (Borge, 1998, p. 434). Don Uladislao trata de dar un mayor impulso a la educación en zonas rurales aisladas del país el cual se plasma en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo, el cual es aprobado según Decreto ejecutivo 3333-E con fecha 27 de octubre de 1972. En este plan la educación indígena y rural es concebida como un tipo de educación especial, Fernández (2018) cita el decreto como sigue:

Las escuelas rurales aisladas tienen una problemática particular que les da una fisonomía propia; desde el punto de vista social, deben considerarse en cierto modo como escuelas de educación especial. En su organización técnica serán atendidas siempre por un responsable que se denominará “Asesor-supervisor”, quien con la capacitación adecuada coordinará el asesoramiento técnico con los demás asesores de la respectiva Dirección Regional de Enseñanza. Estas escuelas merecerán especial atención y prioridad en cuanto a dotación de servicios, equipo, etc. (p.27).

Del decreto se desprende como prioridad estatal dar una mejor atención a estas escuelas en lo referente a capacitación y dotación de infraestructura y servicios. Fernández (2018) también cita varias acciones ejecutadas por el Estado y por el Ministerio de Educación con impacto en los servicios educativos, cuando el Ministro de Educación era el Lic. Fernando Volio Jiménez:

Durante 1976, la Dirección General de Planeamiento y Desarrollo Educativo, llevó a cabo el Censo de Población de Zonas Indígenas, cuyo objetivo fue obtener información sobre la población indígena atendida por el sistema educativo de Costa Rica, así como la distribución de la tierra y la vivienda de esos grupos marginados (p. 27)

Es evidente el interés del Estado por conocer más de cerca la realidad de los pueblos indígenas costarricenses con miras a intervenir de forma más agresiva con la escolarización y la ampliación de servicios. En la década siguiente, en Costa Rica las corrientes mexicanas de la antropología ejercieron una clara influencia en la educación indígena. Educadores y antropólogos destacados y conocedores del tema, tales como don Guido Barrientos y la antropóloga Karen Christiana Figueres (hija de don Pepe Figueres) ponen en práctica nuevas ideas para el fortalecimiento de la educación indígena en Talamanca, sobresalen la alfabetización en lengua materna, endoculturación (enseñanza desde la cultura propia) y biculturalismo en la Escuela de Katsi con apoyo de la reconocida educadora Elena Francis Reid. (Borge, Esquivel & Herrera, 2012).

Borge, Esquivel & Herrera (2012) destacan que en 1980 el Ministerio de Educación Pública y la Universidad de Costa Rica iniciaron un Programa de capacitación para maestros en zonas indígenas de Talamanca y Buenos Aires. Seguidamente, en 1981 inicia el desarrollo de un Programa de Educación Bilingüe y Bicultural. Ambos programas duraron hasta 1983, y como resultado...

Los primeros 27 maestros indígenas fueron capacitados para trabajar con niños indígenas, enseñanza del bribri para maestros no indígenas, silabarios en varios idiomas indígenas (Yëjkuö ALattsítsi-a), la organización en el MEP de la Asesoría de Educación Indígena (1985), textos escolares en bribri y cabécar, enseñanza de

idiomas maternos en primer ciclo y el nombramiento de los primeros maestros itinerantes para impartir lecciones de su lengua. (p. 12)

Finalmente, la iniciativa no logró los objetivos planteados de fomentar la enseñanza de la lengua autóctona a partir de la cultura, Borge, Esquivel, & Herrera (2012) señalan las razones siguientes, a) el gobierno entrante no estaba de acuerdo con dicho planteamiento y envió un nuevo supervisor que prohibió cualquier ensayo en ese sentido y b) todo el planteamiento se había hecho sin la participación de las estructuras de poder local, lo cual le restó fuerza a la acción (Borge, 1998, p. 435).

Es evidente que las transformaciones que se fueron suscitando en la escuela ubicada en el territorio indígena de Talamanca bribri fue de carácter exógeno, es decir impulsado por personas no indígenas y respondieron a modelos foráneos, implantados casi de manera impuesta y unilateral. Como muy bien lo señala Borge, cuando estos procesos no son consultados y cuentan con la participación de las comunidades indígenas usualmente están destinados a fracasar. De ahí la importancia de esta investigación para identificar las formas propias que ha generado de forma deliberada el pueblo bribri para preservar su idioma y su cultura en el contexto escolar.

### **Contexto de la investigación**

En Costa Rica hay ocho pueblos indígenas: cabécar, bribri, malecu, boruca, teribe, chorotega, huetar y ngöbe-buglé. Los pueblos indígenas están distribuidos geográficamente en el país en 24 territorios. Estos ocho pueblos aportan cuatro lenguas vivas a la diversidad lingüística del país. Ellas son: el cabécar, el bribri, el malecu y el ngöbere. Los pueblos indígenas representan el 2,4% de la población total del país. De acuerdo con los resultados del Censo 2010, hay un total de 104143 informantes autoidentificados como indígenas.

En Costa Rica, en el 2020, hay 263 escuelas indígenas, distribuidas en 10 regiones educativas. Los centros educativos indígenas representan el 6,5% del total de escuelas del país. Estas instituciones educativas albergan una matrícula de 9073 niños y niñas. En la Dirección Regional de Sulá hay 82 centros educativos, lo cual representa un 31% del total de los centros educativos indígenas. La Dirección Regional atiende 3345 estudiantes en edad

escolar. Esto representa el 0,71% de la matrícula total en primaria en el país (Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública, 2019).

En educación secundaria, hay un total de 37 colegios con una matrícula de 4170 estudiantes, la cual representa el 3,7% de la población estudiantil en III ciclo y la Educación Diversificada. La Dirección Regional de Sulá tiene 14 colegios, con una matrícula total de 1635 estudiantes, que representa el 39% del total de estudiantes indígenas matriculados en secundaria (Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública, 2019).

La Dirección Regional de Sulá es la primera y única Dirección Regional Indígena del país. Fue creada en el 2009 por el Decreto Ejecutivo N. 35-513. Está conformada por seis circuitos educativos, tres de ellos bribris y tres cabécares, como lo muestra la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de circuitos y territorios de la DRE Sulá.

Tabla 1

Distribución de circuitos y territorios de la DRE Sulá

Circuito	Territorio	Cantidad de instituciones educativas de primaria	Cantidad de Instituciones educativas de secundaria
01	Talamanca-bribri-Kekoldi	14	4
02	Talamanca-Bribri	16	4
03	Talamanca-Bribri	11	2
04	Talamanca Cabécar-Alto Telire	14	0
05	Taijy- Valle La Estrella	16	3
06	Territorio Chirripó y Bajo Nairi Awari	11	1

Fuente: Dirección Regional de Sulá (2018)



*Figura 1. Dirección Regional de Sulá*

El circuito escolar 02 de la Dirección Regional de Sulá está conformado por 16 escuelas y 4 colegios, para un total de 20 centros educativos, como lo muestra la Tabla 1. El contexto de esta investigación se sitúa en el circuito 02 de la Dirección Regional de Sulá y participan docentes y directores de los centros educativos en la Tabla 2.

Tabla 2. Centros educativos participantes en el estudio.

---

Tabla 2
Centros educativos participantes en el estudio
<b>Bernardo Drüg Ingerman</b>
<b>Duchäbli</b>
<b>Dubabli</b>
<b>Katsi</b>
<b>Namú Wokir</b>
<b>Colegio Suláyöm</b>
<b>Liceo Rural Katsi</b>

---

*Fuente: Elaboración propia.*

### **Caracterización de los centros educativos objeto de estudio**

A continuación, se presenta una descripción monográfica de los centros educativos objeto de la investigación:

**Escuela Bernardo Drüg Ingerman.** La Escuela Bernardo Drüg Ingerman se funda en el año 1957, como parte del trabajo misional de sacerdotes alemanes y con la finalidad de enseñar a leer y escribir al pueblo bribri asentado en Amubri. Lleva ese nombre gracias al fundador, padre Bernardo Drüg Ingerman, quien llega a Talamanca como misionero vicentino. El sacerdote organiza al pueblo y encuentra en varias personas una gran ayuda, entre ellos el señor Simón Mayorga, del clan Dondiwak, quien dona el terreno se construyó una casita para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Luego se hacen gestiones con el Ministerio de Educación Pública, para nombrar un docente. El primer maestro de la escuela nombrado por el MEP fue al señor Emel Solórzano.

Es importante destacar que la escuela, desde el año 1965, había sido liderada por la comunidad de Hermanas de la Caridad de Santa Ana, aspecto que impulsó en gran medida los valores espirituales de la población de Amubri. Al ser una de las primeras escuelas que se funda en Talamanca ha pasado por varias épocas que han marcado lo que es hoy el pueblo de Amubri, muchos con aspectos “positivos” como “el pensamiento progresista”. (monografía, Escuela Bernardo Drüg, 2016).



*Figura 2. Escuela Bernardo Drüg Ingerman*

**Población estudiantil.** Actualmente, la escuela es Dirección 3, es decir tiene un rango de matrícula de 201 a 400 estudiantes. La Escuela Bernardo Drüg cuenta actualmente con una matrícula de 265 niños y niñas.

**Personal docente.** Respecto del personal docente y administrativo, en la escuela laboran un total de 27 funcionarios, 20 de ellos son docentes. La Tabla 3 muestra las especialidades en que estos docentes se desempeñan:

Tabla 3. *Personal docente Escuela Bernardo Drüg.*

Tabla 3	
Personal docente Escuela Bernardo Drü	
Tipo de docente	Cantidad
<b>Docente de Preescolar</b>	2
<b>Docente Regular</b>	8
<b>Docente de Idioma Bribri</b>	1
<b>Docente de Cultura Bribri</b>	1
<b>Docente de Artes Plásticas</b>	1
<b>Docente de Educación Musical</b>	1
<b>Docente de Educación Física</b>	1
<b>Docente de Educación Religiosa</b>	1
<b>Docente de Inglés</b>	1
<b>Docente de Educación Especial</b>	3
<b>Total</b>	<b>20</b>

Fuente: Elaboración propia

*Personal administrativo.* La Tabla 4 presenta la distribución del personal administrativo del centro educativo. La escuela, en el sector administrativo, cuenta por primera vez en la historia con un director indígena bribri, hablante del idioma bribri, Ignolio Nercis Sánchez. Además, hay un asistente de dirección, dos guardas, dos conserjes y dos cocineras:

Tabla 4. *Personal administrativo Escuela Bernardo Drüg.*

Tabla 4	
Personal administrativo Escuela Bernardo Drüg	
Clase de puesto	Cantidad
<b>Director*</b>	1

<b>Asistente de Dirección</b>	1
<b>Conserjes</b>	2
<b>Cocineras</b>	2
<b>Guardas</b>	2
<b>Total</b>	<b>8</b>

Fuente: Elaboración propia - Hablante del bribri

**Escuela Katsi.** La Escuela de Katsi se fundó en 1964. Está ubicada en la comunidad de Katsi, comunidad indígena bribri, a cinco kilómetros de la comunidad de Amubri. La creación también fue gestada por el padre Bernardo Drüg en conjunto con la comunidad de Katsi. La escuela era un ranchito de *suita* y *chonta*. Posteriormente se construyó un edificio de madera y ahora es de madera y concreto con algunos elementos culturales como el *usulé* (rancho cónico).



Figura 3. Escuela de Katsi.

**Población estudiantil.** En la actualidad, la Escuela de Katsi es una Dirección 1, con una matrícula de 50 estudiantes, de los cuales hay 13 en materno y tres en transición.

**Personal docente.** La Tabla 5 presenta la cantidad de docentes que laboran en la Escuela de Katsi, siete docentes en total, todos indígenas bribris.

Tabla 5. Personal docente Escuela de Katsi

Tipo de docente	Cantidad
-----------------	----------



<b>Docente de Preescolar</b>	1
<b>Docente Regular</b>	2
<b>Docente de Idioma Bribri</b>	1
<b>Docente de Cultura Bribri</b>	1
<b>Docente de Educación Física</b>	1
<b>Docente de Artes Plásticas</b>	1
<b>Total</b>	<b>7</b>

Fuente: Elaboración propia

*Personal administrativo.* Por ser la escuela Dirección uno, la maestra de grado cumple también la función de directora, a cargo de seis docentes y una cocinera.

Tabla 6. *Personal administrativo Escuela Katsi*

Tabla 6

Personal administrativo Escuela Katsi

<b>Clase de puesto</b>	<b>Cantidad</b>
<b>Director/Docente</b>	1
<b>Cocinera</b>	1
<b>Total</b>	2

Fuente: Elaboración propia

**Escuela Alto Katsi.** El centro educativo Alto Katsi fue creado en el año 2006, bajo la modalidad de escuela unidocente, con el código 6025. Pertenece a la Dirección Regional Sulá, circuito 02. Los principales promotores de la creación de esta escuela fueron las personas líderes de la comunidad. Dos de estos personajes son: Justino Layan Gabb y Danilo Layan Gabb.

La razón principal de la creación de este centro obedece a que durante la época de lluvia los caminos se hacen difíciles de transitar y el río Katsi crece y no se puede pasar. A este centro educativo se puede llegar a pie o en vehículo. La distancia desde la oficina de la

supervisión del circuito 02, es de aproximadamente seis kilómetros. La dirección exacta de la escuela es dos kilómetros al sureste de la Escuela de Katsi.



*Figura 4. Escuela Alto Katsi*

**Personal docente.** Hay únicamente un maestro unidocente. En el 2019 era el maestro Víctor Iglesias López. El maestro es indígena bribri, hablante del idioma bribri. Además, lo acompañan un maestro de idioma, uno de cultura y una docente que atiende el nivel preescolar.

**Población estudiantil.** En el año 2019 contaba una matrícula efectiva de 15 estudiantes en los niveles de I y II ciclos y ocho de preescolar seis materno y dos de transición.

**Escuela Duchabli.** La Escuela Duchabli, código 3295, fue fundada en 1990. En los primeros años esta escuela era un satélite de la Escuela Bernardo Drüg de Amubri y era atendida por monjas de la congregación ubicada en la comunidad de Amubri, a unos seis kilómetros al este de Amubri. Entonces asistían 15 estudiantes. Con el pasar de los años y con el trabajo de diferentes maestros y directores, para el año 2000 la Escuela Duchabli pasa a ser Dirección 1. En ese momento contaba con 43 estudiantes, un docente de lengua materna y uno de cultura. Para el año 2003 la matrícula aumenta y se logra la creación de un código de Educación Preescolar y Educación Especial en la especialidad de Retardo Mental, a cargo de la docente Karla Calvo. Para el año 2009 el centro educativo aumenta la matrícula y pasa hacer una Dirección 2. Cuentan así con varios docentes en el centro educativo. Para el mes de octubre del año 2014, se inicia la construcción de un nuevo edificio y a finales del año 2015, se hace entrega de la nueva infraestructura a la Junta de Educación. Actualmente, la

escuela cuenta con 6 aulas académicas, un aula de educación especial, un aula de preescolar, un comedor, un gimnasio con batería sanitaria, una batería sanitaria para la población estudiantil, un área administrativa y un aula cultural.

En la actualidad, la Escuela Duchabli es Dirección dos, con una matrícula total de 120 estudiantes desde preescolar hasta sexto grado. Pertenece al circuito escolar 02 de la Dirección Regional Sulá y se ubica en la comunidad de Cachabli, cuya población es 100% indígena bribri y la comunidad es reconocida como el corazón cultural del territorio Talamanca-bribri (información tomada de la monografía institucional y conversaciones con el Director).



Figura 5. *Escuela Duchabli*

**Personal docente.** La tabla 7 describe el personal docente de la Escuela Duchabli y las especialidades que se ofrecen en cada uno de los ciclos.

Tabla 7. *Personal docente Escuela Duchabli*

Tabla 7	
Personal docente Escuela Duchabli	
Tipo de docente	Cantidad
<b>Docente de Preescolar</b>	2
<b>Docente Regular</b>	3
<b>Docente de Idioma Bribri</b>	1
<b>Docente de Cultura Bribri</b>	1
<b>Docente de Educación Física</b>	1
<b>Docente de Artes Plásticas</b>	1

<b>Docentes de Educación Especial</b>	2
<b>Total</b>	<b>11</b>

Fuente: *Elaboración propia*

**Personal administrativo.** La tabla 8 describe el personal administrativo de la Escuela Duchabli y los servicios de soporte al proceso educativo que se ofrecen a la población estudiantil.

Tabla 8. Personal administrativo Escuela Duchabli

<b>Clase de puesto</b>	<b>Cantidad</b>
<b>Director</b>	1
<b>Cocineras</b>	2
<b>Guarda</b>	1
<b>Total</b>	<b>4</b>

Fuente: *Elaboración propia*

**Escuela Namú Wokir.** La Escuela de Namú Wokir se ubica en la comunidad del mismo nombre, en el distrito de Telire, Talamanca. La escuela se fundó en 1994 con el propósito de responder a la necesidad de los niños y niñas de ir a la escuela en condiciones más seguras, por cuanto la escuela más cercana a la comunidad era la Escuela de Katsi y estaba como a tres kilómetros. Cuando el río Katsi estaba crecido, no los dejaba pasar. Los padres gestionaron la apertura de este centro ante la supervisión. El nombre Namú Wokir hace referencia a una montaña cercana que tiene la forma de una cabeza de tigre.

La escuela inicia como unidocente y posteriormente pasa a ser una escuela Dirección 1. Tiene una matrícula de 45 niños y niñas, 12 de ellos están en preescolar y 33 en primaria (información facilitada por el Director del centro educativo).



Figura 6. Escuela Namú Wokir

**Personal docente.** La escuela cuenta con ocho docentes en total, todos bribris. La tabla 9 describe el personal docente de la Escuela Namú Wokir y los servicios educativos que se ofrecen.

Tabla 9. Personal docente Escuela Namú Wokir

Tabla 9	
Personal docente Escuela Namú Wokir	
Tipo de docente	Cantidad
<b>Docente de Preescolar</b>	1
<b>Docente Regular</b>	2
<b>Docente de Idioma Bribri</b>	1
<b>Docente de Cultura Bribri</b>	1
<b>Docente de Educación Física</b>	1
<b>Docente de Educación Religiosa</b>	1
<b>Docente de Educación Especial</b>	1
<b>Total</b>	8

Fuente: Elaboración propia

**Personal administrativo.** La tabla 10 describe brevemente el personal administrativo que labora en el centro educativo. Por ser una escuela tan pequeña, la parte administrativa está representada por el director del centro, quien a la vez funge como docente y la cocinera que se encarga de preparar los alimentos para los estudiantes.

Tabla 10. Personal administrativo Escuela Namú Wokir.

Tabla 10

## Personal administrativo Escuela Namú Wokir

Clase de puesto	Cantidad
Director/docente*	1
Cocinera	1
<b>Total</b>	<b>2</b>

Fuente: Elaboración propia - Hablante del bribri

**Escuela Dubabli.** La Escuela Dubabli se fundó en el 2014 en la comunidad del mismo nombre. Es una escuela unidocente con una matrícula de seis estudiantes, dos hombres y cuatro mujeres. Todos indígenas hablantes fluidos del bribri. Hablan un poco de español y lo van desarrollando con los procesos de lectoescritura en español y reciben las demás materias del currículo en español, con excepción de la clase de idioma bribri y la clase de cultura bribri. La escuela fue creada a solicitud de la comunidad, por cuanto los estudiantes debían desplazarse por trillos a través de la montaña. El pueblo está a casi 11 kilómetros de Amubri, montaña arriba.

La escuela es un rancho de suitea con pupitres, una pizarra y algunos materiales didácticos. La escuela tiene un pequeño comedor para los estudiantes.



Figura 7. Escuela Dubabli



Figura 8. Comunidad de Dubabli

**Personal docente.** En la escuela laboran tres maestros. El docente regular que es unidocente y un docente de idioma y un docente de cultura.

Tabla 11. *Personal docente Escuela Dubabli*

Tabla 11	
Personal docente Escuela Dubabli	
Tipo de docente	Cantidad
<b>Docente Regular</b>	1
<b>Docente de Idioma Bribri</b>	1
<b>Docente de Cultura Bribri</b>	1
<b>Total</b>	3

Fuente: Elaboración propia

**Personal administrativo.** El docente unidocente cumple la labor de director y no tiene personal administrativo a cargo. Además del personal docente, hay una cocinera, que prepara los alimentos a los estudiantes.

**El Liceo Rural de Katsi.** El Liceo Rural de Katsi se ubica en la comunidad de Katsi a cinco kilómetros al sur de la comunidad de Amubri Centro. Es una población netamente indígena bribri. En el año 2007 se crea un código para secundaria en la modalidad de telesecundaria. Por falta de infraestructura propia, las lecciones se impartían en la escuela de Katsi. Sin embargo, la comunidad se organiza rápidamente y la Junta de Educación de la Escuela de Katsi dona una hectárea de lote y la empresa CORBANA dona cinco aulas para

que el centro educativo cuente con infraestructura propia. En el 2013, con un préstamo del Banco Mundial, se construye el colegio con una infraestructura pertinente y acorde con la cultura y cosmovisión bribri. Se construye un *usulè* y toda la construcción del edificio es elaborada en madera y con materiales mayoritariamente propios de la zona.



*Figura 9. Liceo Rural de Katsi*

El Liceo Rural de Katsi cuenta con una matrícula de 100 estudiantes y en el trabajan 5 docentes.

**Personal docente.** La tabla 12 muestra la cantidad de docentes que laboran en el Liceo de Katsi, así como las especialidades que imparten. Por ser un liceo rural, se ofrecen las materias básicas únicamente.

Tabla 12. Personal docente Liceo Rural de Katsi

Tabla 12	
Personal docente Liceo Rural de Katsi	
Tipo de docente	Cantidad
<b>Docente de Matemáticas</b>	1
<b>Docente Español</b>	1
<b>Docente de Ciencias</b>	1
<b>Docente de Estudios Sociales</b>	1
<b>Docente de Inglés</b>	1



---

Total	5
-------	---

---

Fuente: Elaboración propia

**Personal administrativo.** La tabla 13 muestra el personal administrativo nombrado en esta institución. Son cinco funcionarios en total, lo cual incluye un asistente administrativo, una orientadora, una miscelánea, un guarda y una cocinera. El director cuenta con un asistente administrativo y una orientadora. También cuenta con personal de limpieza y una guarda.

Tabla 13. *Personal administrativo Liceo Rural de Katsi*

Tabla 13

Personal administrativo Liceo Rural de Katsi

---

Clase de puesto	Cantidad
<b>Director</b>	1
<b>Asistente administrativo</b>	1
<b>Orientadora</b>	1
<b>Miscelánea</b>	1
<b>Cocinera</b>	1
<b>Guarda</b>	1
<b>Total</b>	<b>6</b>

---

Fuente: *Elaboración propia*

**Colegio Sulayöm.** El Colegio Sulayöm fue creado en 1995 cuando el Ministro de Educación era don Eduardo Doryan Garrón. Es el primer colegio indígena del país. Eso significó que fue el primer colegio donde se impartió un currículo diferenciado, que incluía en la malla curricular, lengua y cultura indígena en Tercer Ciclo, así como un componente de educación ambiental. El nombre Sulayöm es muy significativo culturalmente, pues es el nombre la montaña de Talamanca donde Sibö dio origen al pueblo bribri. El Colegio Sulayöm tiene una matrícula de 256 estudiantes y 20 docentes. Se ubica en el territorio indígena Bribri, en el distrito Telire, comunidad de Amubri.



Figura 10. Colegio Sulayöm

**Personal docente.** La tabla 14 muestra que el colegio tiene un personal de 20 docentes. Algunos de ellos son indígenas.

Tabla 14. *Personal docente Colegio Sulayöm.*

Tipo de docente	Cantidad
<b>Docente de Matemáticas</b>	2
<b>Docente Español</b>	3
<b>Docente de Ciencias</b>	1
<b>Docente de biología</b>	1
<b>Docente de Estudios Sociales y Cívica</b>	2
<b>Docente de Inglés</b>	1
<b>Docente de idioma Bribri</b>	1
<b>Docente de idioma Cabécar</b>	1
<b>Docente de Artesanía</b>	1
<b>Docente de Música</b>	1
<b>Docente de Educación Física</b>	1
<b>Docente de Religión</b>	1
<b>Docente de Filosofía</b>	1
<b>Docente de Psicología</b>	1

<b>Docente de Educación Ambiental</b>	1
<b>Docente de Educación para el Hogar</b>	1
<b>Total</b>	<b>20</b>

Fuente: Elaboración propia

*Personal administrativo.* La tabla 15 describe el personal docente administrativo de la institución.

Tabla 15. *Personal administrativo Colegio Sulayöm*

Tabla 15

Personal administrativo Colegio Sulayöm

<b>Clase de puesto</b>	<b>Cantidad</b>
<b>Director</b>	1
<b>Asistente administrativo</b>	1
<b>Oficinista</b>	1
<b>Auxiliar de oficina</b>	1
<b>orientadora</b>	1
<b>miscelánea</b>	2
<b>cocinera</b>	2
<b>guarda</b>	1
<b>Total</b>	<b>10</b>

Fuente: elaboración propia.

### **Justificación del tema-problema**

Costa Rica tiene ocho pueblos indígenas de los cuales solamente cuatro preservan las lenguas vivas. Uno de ellos es el pueblo bribri (Sánchez, 2009). El pueblo bribri ha habitado el territorio costarricense por siglos antes de la llegada de los españoles. Sobresalen las capacidades de resiliencia, al soportar por más de 500 años un asedio intenso sobre las estructuras políticas, sociales, culturales y lingüísticas, primero de los conquistadores españoles, luego por los estados nacionales y más recientemente por la cultura hegemónica

de la nación costarricense, Aun así, una cantidad significativa de este pueblo mantiene viva la identidad cultural y lingüística. ¿Cómo lo ha logrado en el espacio educativo de la escuela y por cuánto tiempo más?

Es valioso, desde una perspectiva sociocultural y lingüística, identificar, exponer y describir de forma explícita la existencia, en caso de haberla, de una estructura o un sistema de estrategias de carácter lingüístico y sociocultural que el pueblo bribri haya desarrollado, en el espacio educativo. Al respecto surgen varias interrogantes: ¿Cómo surge esta resistencia? ¿Es sistemática e intencional? ¿Es adaptativa? ¿Cuál es su estado actual? ¿Está activa o en declinación? ¿Cuáles podrían ser las causas? Hasta este momento, no existe literatura documentada al respecto, en el contexto costarricense.

### **Situación lingüística del pueblo bribri.**

Según datos estadísticos del Cuarto Informe del Estado de la Educación (Borge, 2012), los bribris son el pueblo originario más grande del país y representan el 17,5% de la población indígena costarricense, con un total de 18198 personas, 12785 viven dentro de territorio indígena y 5413 viven fuera. Habitan cuatro territorios: dos en Talamanca: Talamanca-Bribri y Kekoldi así como dos en Buenos Aires de Puntarenas: Salitre y Cabagra. Los bribris conservan el idioma en forma oral y escrita.

De acuerdo con datos del Censo 2011 y la información contenida en la tabla 16, un 54,7% de población bribri se autoidentifica como bribri hablante del idioma. En el territorio Talamanca-Bribri hay un 60,8% de hablantes del bribri y es el territorio bribri con más cantidad de hablantes. La tabla N.º 16 muestra varios indicadores demográficos de los pueblos indígenas. Respecto del pueblo bribri, la información indica que la pérdida lingüística es diferente en cada uno de los 4 territorios bribris. El territorio de Kekoldi es el más afectado, con solamente un 36,3% de personas hablantes del idioma bribri. Le sigue el territorio de Cabagra, con un 46,3% de hablantes:

Tabla 16. *Costa Rica: Indicadores demográficos según territorio indígena*

Territorios Indígenas	% grupos de edad			Relac. depend. demogr.	Relación hombres-mujeres	% inmigr. internac.	Hijos por mujer	Hijos por mujer en edad fértil	% adolec. madres	% muj. adolec. en unión	% de indig. habla idioma indígena <sup>1/</sup>
	0-14	15-64	65 y más								
<b>Costa Rica</b>	<b>24,8</b>	<b>67,9</b>	<b>7,2</b>	<b>47,2</b>	<b>95,9</b>	<b>9,0</b>	<b>2,2</b>	<b>1,6</b>	<b>4,3</b>	<b>4,3</b>	<b>60,0</b>
<b>Territorios indígena:</b>	<b>37,6</b>	<b>57,5</b>	<b>4,9</b>	<b>73,9</b>	<b>103,4</b>	<b>3,2</b>	<b>2,8</b>	<b>2,2</b>	<b>10,2</b>	<b>12,7</b>	<b>60,0</b>
<b>Bribris</b>	<b>36,7</b>	<b>58,7</b>	<b>4,6</b>	<b>70,4</b>	<b>102,1</b>	<b>4,7</b>	<b>2,8</b>	<b>2,2</b>	<b>10,1</b>	<b>12,4</b>	<b>54,7</b>
Salitre	41,0	54,9	4,2	82,2	91,2	0,5	2,8	2,3	8,9	10,0	53,4
Cabagra	40,9	54,2	4,8	84,4	100,1	0,4	3,0	2,4	9,1	11,7	43,6
Talamanca Bribri	35,4	60,0	4,6	66,6	103,7	2,0	2,8	2,2	11,2	13,9	60,8
Kéköldi	33,8	61,5	4,7	62,6	106,2	16,8	2,6	2,1	8,5	10,0	36,3
<b>Brunca o Borucas</b>	<b>31,4</b>	<b>61,6</b>	<b>7,0</b>	<b>62,4</b>	<b>108,6</b>	<b>1,0</b>	<b>3,0</b>	<b>2,0</b>	<b>5,5</b>	<b>6,3</b>	<b>5,6</b>
Boruca	31,4	61,8	6,9	61,9	110,2	1,2	2,9	2,0	3,3	4,1	5,9
Curré	31,5	61,1	7,4	63,8	103,9	0,5	3,1	2,0	12,7	14,8	4,4
<b>Cabécares</b>	<b>44,8</b>	<b>52,1</b>	<b>3,1</b>	<b>91,9</b>	<b>103,0</b>	<b>0,7</b>	<b>2,8</b>	<b>2,4</b>	<b>12,8</b>	<b>17,7</b>	<b>87,6</b>
Chirripó	47,9	49,8	2,3	100,7	100,2	0,3	2,6	2,4	11,9	16,5	96,7
Ujarrás	36,0	57,5	6,5	74,0	104,5	0,7	3,0	2,2	7,4	7,6	71,4
Tayni	47,5	50,1	2,4	99,7	103,9	0,5	3,1	2,6	18,7	25,2	86,7
Talamanca Cabécar	38,3	57,8	3,9	72,9	111,3	0,8	3,0	2,3	14,4	11,8	64,9
Telire	53,2	44,2	2,6	126,1	99,6	0,2	3,1	2,9	7,7	21,6	86,5
Bajo Chirripó	38,5	58,7	2,8	70,3	106,0	0,7	2,6	2,1	12,9	28,8	86,6
Nairi Awari	36,8	56,7	6,6	76,5	106,6	5,5	3,0	2,1	-	8,3	94,6
China Kicha	34,3	61,0	4,8	64,1	105,9	7,6	2,5	2,1	-	12,5	39,1
<b>Chorotega</b>	<b>25,4</b>	<b>64,1</b>	<b>10,5</b>	<b>56,0</b>	<b>98,9</b>	<b>1,1</b>	<b>2,7</b>	<b>1,7</b>	<b>2,8</b>	<b>-</b>	<b>0,4</b>
Matambú	25,4	64,1	10,5	56,0	98,9	1,1	2,7	1,7	2,8	-	0,4
<b>Huetares</b>	<b>25,1</b>	<b>66,4</b>	<b>8,5</b>	<b>50,6</b>	<b>101,6</b>	<b>3,6</b>	<b>2,6</b>	<b>1,7</b>	<b>3,0</b>	<b>2,0</b>	<b>0,7</b>
Zapatón	25,2	63,5	11,3	57,5	115,2	0,9	3,7	1,8	5,9	3,6	0,8
Quitirrisí	25,1	67,1	7,8	49,1	98,7	4,2	2,3	1,7	2,4	1,7	0,7
<b>Maleku o Guatuso</b>	<b>28,5</b>	<b>63,7</b>	<b>7,8</b>	<b>56,9</b>	<b>103,6</b>	<b>6,5</b>	<b>2,6</b>	<b>1,7</b>	<b>6,0</b>	<b>3,9</b>	<b>67,5</b>
Guatuso	28,5	63,7	7,8	56,9	103,6	6,5	2,6	1,7	6,0	3,9	67,5
<b>Ngöbes o Guaymies</b>	<b>41,1</b>	<b>54,9</b>	<b>4,1</b>	<b>82,3</b>	<b>105,1</b>	<b>7,5</b>	<b>2,8</b>	<b>2,3</b>	<b>13,1</b>	<b>16,1</b>	<b>77,7</b>
Abrojo Montezuma	36,6	57,3	6,1	74,5	105,8	4,1	3,2	2,2	12,1	9,2	86,4
Osa	32,1	64,8	3,1	54,4	101,3	4,4	2,3	2,3	-	-	87,0
Conteburica	39,1	57,5	3,4	73,9	114,9	8,7	2,6	2,1	11,1	19,4	67,3
Coto Brus	47,7	49,1	3,2	103,8	97,5	9,4	2,9	2,7	18,6	22,0	88,2
Altos de San Antonio	40,9	55,6	3,5	80,0	94,3	7,3	2,1	1,9	-	4,0	13,9
<b>Teribe o Térraba</b>	<b>31,3</b>	<b>62,5</b>	<b>6,2</b>	<b>60,1</b>	<b>107,2</b>	<b>1,2</b>	<b>2,8</b>	<b>1,9</b>	<b>1,0</b>	<b>3,1</b>	<b>9,9</b>
Térraba	31,3	62,5	6,2	60,1	107,2	1,2	2,8	1,9	1,0	3,1	9,9

1/ Porcentaje calculado para el total de indígenas.

Fuente: Censo 2011

De acuerdo con los datos, es necesario destacar que los datos muestran que el idioma y la cultura bribri hoy están muy amenazados. Incluso podrían desaparecer según las decisiones que se adopten ahora. Esto a pesar de la gran cantidad de leyes nacionales e internacionales existentes a favor de la preservación y fortalecimiento de las lenguas autóctonas y los esfuerzos realizados por educadores no indígenas, indígenas, así como antropólogos, sociólogos y lingüistas para ayudar a preservar el idioma y la cultura bribri.

Se puede tomar como referencia la situación de otros pueblos indígenas costarricenses que perdieron el idioma y en gran medida sus cosmovisiones, como es el caso del pueblo Huetar, en el Valle Central, y el pueblo Chorotega, en Guanacaste, como lo muestra en la tabla N.º 16.

Al respecto, Guevara & Solano (2017), destacan los estudios de Constenla (2011) sobre el estado de las lenguas chibchas, en donde refiere que el bribri junto al cabécar y el buglere son lenguas en estado de resistencia/ declinación. Estas condiciones no son estáticas, sino que ambas pueden coexistir en un grupo étnico o territorio. Guevara Víquez & Solano

Alpízar, (2017) con base en los estudios de Constenla definen a los pueblos en resistencia lingüística como aquellos que

Tienen hablantes de todas las edades, la mayoría bilingües; su número de hablantes tiende a mantenerse igual a lo largo del tiempo; en algunas situaciones los hablantes usan la lengua dominante en lugar de su lengua materna; las lenguas se adaptan a cambios culturales; y hay poca alfabetización o no se da del todo. (p.57)

Por el contrario, las características de las lenguas en estado de declinación son las siguientes:

...hablantes más jóvenes no muestran tanta fluidez en su manejo de la lengua; el número de hablantes decrece con el tiempo; la población es bilingüe y prefiere usar la lengua dominante en muchos tipos de situaciones; la influencia de la lengua dominante cada vez es mayor y prácticamente no se da alfabetización en la lengua indígena. (Guevara & Solano, 2017, p.57).

Estos datos revelan que el pueblo Bribri podría tener ambas condiciones: resistencia y declinación. Este estudio permitirá identificar cuál es la condición que más prevalece en el contexto, en los centros educativos seleccionados del circuito 02 e identificar las estrategias de resistencia que se han utilizado para mantener el idioma y la cultura. Según los estudios de Constenla (2011), después de la resistencia y la declinación (maleku y guatuso) sigue el estado de extinción, el cual es aplicable a las lenguas boruca, térraba y huetar.

Consecuentemente, la identificación de estrategias de resistencia lingüística y socioculturales en el ámbito educativo reviste importancia, para entender este fenómeno y para aprovechar este conocimiento en la preservación y mantenimiento lingüístico y sociocultural del pueblo bribri, considerando también que la lengua y la cultura bribri se imparten como asignaturas del plan de estudios de las escuelas indígenas y hasta el III ciclo en los colegios indígenas. En ese sentido, este estudio, además, sirve al pueblo bribri para hacer explícitas sus formas de resistencia, reflexionar sobre ellas y decidir cómo usarlas o adaptarlas a los nuevos tiempos para asegurar la continuidad de sus formas de vida y su idioma, a pesar de la presión que en la vía contraria ejerce la cultura hegemónica sobre su idioma y su cosmovisión.

Asimismo, es imperativo estudiar de cerca el papel que ha tenido la escuela históricamente en el proceso de imposición cultural y lingüística, y cómo ha respondido el pueblo bribri a esta imposición. Las luchas más recientes de los pueblos indígenas han permitido generar legislación a nivel internacional y nacional para proteger sus idiomas y sus culturas. Por tanto, es necesario empezar destacando y revisando las leyes atinentes a la preservación del idioma y la cultura de los pueblos indígenas y conocer en qué medida esta legislación se hace efectiva en los centros educativos. Porque estas leyes son el resultado de las luchas y demandas de los pueblos originarios.

### **Marco legal internacional y nacional para la preservación lingüística y cultural de los pueblos originarios**

El artículo 76 de la Constitución Política establece que es obligación del Estado preservar los idiomas indígenas existentes. En las cuatro últimas décadas, las luchas de los pueblos originarios por el reconocimiento de los derechos culturales, sociales y económicos dieron como fruto la generación de un marco legal en el nivel internacional y en el nivel interno, específicamente en aquellos países que los han ratificado, como es el caso de Costa Rica. A continuación, se destacan los aspectos más relevantes de la legislación internacional y nacional así como sus alcances en lo referente a los compromisos del Estado con los pueblos originarios en materia educativa.

Convenio 169. La Asamblea Legislativa ratifica el Convenio 169 en 1992. El Ministerio de Educación normalizó la aplicación de este promulgando el Decreto Ejecutivo N° 22072, publicado en el Diario Oficial La Gaceta N.º 78 de 1993. Artículos importantes del Convenio 169 relacionados con la educación, la escuela y preservación de los idiomas indígenas son los siguientes:

Artículo 27: Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos, con el fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Artículo 28: *Siempre que sea viable deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.*

Artículo 29: Los Estados Parte convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

c) *Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.*

**Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.** En 13 setiembre del 2007, las Naciones Unidas aprueban la siguiente declaración por mayoría de la Asamblea General de países miembros. Los siguientes artículos son vinculantes a la labor que se realiza desde los sistemas educativos para la preservación de los idiomas y cosmovisiones de los pueblos indígenas.

Artículo 2. Los pueblos y las personas indígenas son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas y tienen derecho a no ser objeto de ningún tipo de discriminación en el ejercicio de sus derechos, en particular la fundada en su origen o identidad indígenas.

Artículo 14 (1) *Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.* (2) Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. (3) Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, *en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.*



Artículo 15. *Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información públicos.*

**Convención sobre los Derechos del Niño.** La Convención sobre los Derechos del Niño es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorpora toda la gama de derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales. Los siguientes incisos son pertinentes a los pueblos originarios por cuanto destacan su derecho a mantener su idioma, identidad cultural, así como sus expresiones religiosas.

c) *Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;*

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

Artículo 30: *En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.*

### **Marco Normativo Nacional**

La legislación nacional en el ámbito educativo para pueblos indígenas se desprende de los marcos jurídicos internacionales. Hay tres instrumentos legales de gran alcance, la Constitución Política, la Ley del Día de las Culturas y el decreto del Subsistema de Educación Indígena, N.º 37801.

**La Constitución Política de Costa Rica. *La Carta Magna costarricense establece en relación con los pueblos indígenas lo siguiente:***

Artículo 76: El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales.

**Ley del Día de las Culturas.** La Ley (7526) del Día de las Culturas reconoce el país como multiétnico y pluricultural y le atribuye al sistema educativo la adaptación de los planes de estudio de la educación pública ha dicho carácter. Es decir, el sistema educativo es responsable de la contextualización de los planes de estudio en consonancia con la diversidad lingüística y cultural, lo cual incluye por supuesto a los pueblos indígenas del país.

**El subsistema de Educación Indígena.** El informe de labores del MEP del ciclo lectivo de 1993 destaca el decreto del Subsistema de Educación Indígena como una herramienta jurídica importante para mejorar la pertinencia de los servicios educativos en estos territorios (Fernández Aráuz, 2018).

El artículo 2 del Decreto N.º 22072 dice, entre otros propósitos:

1. Promover el disfrute pleno de los derechos sociales, económicos y culturales de los miembros de las reservas Indígenas, respetando su identidad sociocultural, su medio, sus costumbres, tradiciones e instituciones.

2. Facilitar la adquisición de conocimientos generales y desarrollar actitudes y valores que ayuden a sus miembros a participar plenamente, y en pie de igualdad, en la vida de su propia Reserva Indígena y en la de la comunidad nacional.

3. Preservar los idiomas indígenas utilizados en las Reservas Indígenas y promover el desarrollo y práctica de estos.

Este decreto destaca la importancia del respeto a la identidad y prácticas socioculturales de los pueblos, así como a la preservación de los idiomas. Este decreto es derogado en el 2011 por el nuevo decreto del Subsistema de Educación Indígena, Decreto N.º 37801-MEP

**Decreto del Subsistema de Educación Indígena.** *El Decreto Ejecutivo N.º 37801-MEP Subsistema de Educación Indígena deroga el decreto N.º. 22072 y establece lo*

*siguiente sobre la forma de preservación cultural y lingüística. El artículo 4º señala: — el Aprendizaje de la lectura y la escritura en el idioma materno y el desarrollo progresivo de la enseñanza bilingüe. Donde sea posible, los niños y niñas de los territorios indígenas tienen derecho a aprender a leer y escribir en su idioma materno, a que se les garantice que lleguen a dominar el español como idioma oficial de la Nación y a que progresivamente se desarrollen programas educativos bilingües, pertinentes y contextualizados en todas las asignaturas, modalidades y niveles del sistema educativo. Para ello se respetarán los procedimientos de consulta y participación previstos en este decreto.*

El artículo 24 del decreto se refiere a la contratación de personal docente, técnico docente y administrativo. El inciso a y b de este artículo señala que los docentes de preescolar, primaria y tercer ciclo para ser contratados deben ser indígenas de su propia cultura y territorio. Además, deben ser hablantes certificados del idioma materno. En todos los casos entre los oferentes prevalecerán quienes demuestren mayores calificaciones académicas o, en condiciones de igualdad, mayor experiencia en tiempo laborado.

El Decreto N° 38170-MEP, además, crea el Departamento de Educación Intercultural y deja sin efecto el Decreto N° 23489- MEP, que reforma la organización administrativa de las oficinas del MEP y por medio del cual se había creado el Departamento de Educación Indígena. El Decreto N° 38170-MEP en el artículo 85 indica que:

Para el cumplimiento de sus funciones, el Departamento de Educación Intercultural (DEI) contará con dos unidades: la Unidad de Educación Indígena y la Unidad de Contextualización y Pertinencia Cultural. Según el decreto, tiene las siguientes funciones,

En materia de Educación Indígena le corresponde: a) Contribuir al cumplimiento del mandato constitucional que establece que, aunque el español es el idioma oficial de la Nación, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales, por medio de la promoción de la educación bilingüe y pluricultural en las instituciones educativas de las comunidades indígenas. b) Coordinar con las autoridades educativas definidas en el ordenamiento jurídico para los territorios indígenas, de conformidad con la normativa que regula el funcionamiento del Subsistema de Educación Indígena y de las Direcciones

Regionales de Educación. c) Diseñar y evaluar los planes y los programas de estudio para los distintos niveles, ciclos y modalidades educativas de las comunidades indígenas, para que sean sometidas a las autoridades superiores del Ministerio y al Consejo Superior de Educación (CSE), según corresponda. Estadística del Subsistema de Educación Indígena de Costa Rica Historia y situación actual (1800 - 2016) 50 d) Proponer estrategias para el desarrollo curricular, así como coordinar la elaboración de recursos didácticos, con el fin de mejorar las ofertas educativas dirigidas a las comunidades indígenas, incorporando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en el marco de acción de la Dirección de Desarrollo Curricular y la Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación. e) Asesorar el desarrollo de procesos de investigación, evaluación y sistematización sobre los diferentes aspectos relacionados con las ofertas educativas dirigidas a las comunidades indígenas, para orientar la toma de decisiones, de conformidad con lo establecido en el ordenamiento jurídico y en coordinación con la Dirección de Planificación Institucional. f) Brindar la asesoría técnica necesaria para el desarrollo de las ofertas educativas dirigidas a las comunidades indígenas. g) Proponer directrices técnicas requeridas para la evaluación de los procesos de aprendizaje y la calidad de las ofertas educativas dirigidas a las comunidades indígenas, de conformidad con la normativa vigente, en coordinación con el Departamento de Evaluación de los Aprendizajes de la Dirección de Desarrollo Curricular, la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, así como las Direcciones Regionales de Educación. h) Proponer estrategias de articulación y correlación entre las distintas asignaturas, y ofertas del sistema educativo para las comunidades educativas indígenas. i) Formular estrategias para la sensibilización e incorporación de la comunidad y la familia en los procesos educativos. j) Asesorar a la Dirección de Recursos Humanos durante el proceso de reclutamiento del personal en los territorios indígenas, de conformidad con lo establecido en el bloque de legalidad aplicable. k) Otras funciones inherentes, relacionadas con su ámbito de competencia y sus atribuciones, asignadas por el superior jerárquico.

De este decreto se destacan los siguientes aspectos:

- Aprendizaje de la lectura y la escritura en el idioma materno y el desarrollo progresivo de la enseñanza bilingüe y pluricultural.
- El dominio del español de los estudiantes indígenas.
- El desarrollo progresivo de programas educativos bilingües, pertinentes y contextualizados en todas las asignaturas, modalidades y niveles del sistema educativo.
- Contratación de personal docente, técnico docente y administrativo indígena y hablante de su idioma.
- Creación del Departamento de Educación Intercultural, el cual contará con dos unidades: la Unidad de Educación Indígena y la Unidad de Contextualización y Pertinencia Cultural.

Sin embargo, más allá de los aspectos que obligan al país a proteger los idiomas y las culturas de los pueblos originarios desde los centros educativos, hay otras razones de gran peso por las cuales hacerlo, es necesario, como nación modificar las relaciones con los pueblos indígenas, la ciudadanía debe reconocer el origen indio como parte del imaginario identitario, histórico y cultural y replantear la mirada de lo indio.

### **Riqueza lingüística y cultural del pueblo bribri**

Un aspecto relevante en este estudio está relacionado con el reconocimiento por parte de la nación costarricense y su sistema educativo a la riqueza histórica y la diversidad cultural y lingüística que el pueblo bribri le aporta y ha aportado a Costa Rica y el compromiso de todos y todas las costarricenses de contribuir a su mantenimiento y preservación. El idioma bribri tiene un código de expresión lingüística único en el mundo. De acuerdo con el Foro Permanente para Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas (2019), y en el contexto de la declaratoria del año 2019 como año internacional de las lenguas indígenas en el mundo, hay cerca de 6700 idiomas, de los cuales 4000 corresponden a idiomas indígenas y son hablados por el 3% de la población mundial. Este foro también añade lo siguiente sobre la riqueza de los idiomas indígenas:

...son sistemas de conocimiento amplios y complejos que se han desarrollado a lo largo de milenios. Son fundamentales para la identidad de los pueblos indígenas, la conservación de sus culturas, sus concepciones e ideas y para la expresión de la libre

determinación. Cuando las lenguas indígenas están amenazadas, los pueblos indígenas también lo están. (p. 1)

Precisamente por esta relevancia, el idioma bribri ha sido objeto de múltiples estudios por reconocidos lingüistas nacionales, uno de ellos fue don Adolfo Constenla Umaña, quien junto con Jack Wilson crearon el alfabeto que actualmente se utiliza para representar el idioma bribri en forma escrita. Con relación a la cosmovisión bribri, similarmente, existe una cantidad importante de destacados antropólogos y sociólogos que han estudiado su espiritualidad y cosmovisión, destaca el trabajo de doña María Eugenia Bozzoli: “Nacimiento y muerte entre los bribris” (1979).

La cultura bribri aporta conocimientos ancestrales en el campo de la medicina natural, en la fabricación de artesanías, en sus sistemas de valores y su espiritualidad, la cual se manifiesta en prácticas rituales ancestrales, el respeto hacia la madre tierra y una filosofía de vida poco consumista y depredadora, por tanto mucho más armónica y equilibrada con el medio ambiente, lamentablemente estos conocimientos siguen siendo negados e invisibilizados, y, por lo tanto, poco valorados o incluso desconocidos, por gran parte de la colectividad. Otra razón más sobre la pertinencia del estudio.

### **Pueblos indígenas e identidad nacional.**

Al mismo tiempo es imprescindible destacar en una investigación doctoral en estudios latinoamericanos, la imposibilidad de entender o describir la identidad Latinoamérica y costarricense, sin reconocer y aceptar lo indígena que también los constituye. La historia y la antropología muestran que los pueblos indígenas habitaron el territorio nacional miles de años antes de que llegaran los españoles. Según las investigaciones realizadas por Solórzano, (2017), antes de 1502, la población indígena prehispánica en el territorio nacional podría haber sido de aproximadamente 400000 habitantes El autor añade que en esta época los pueblos indígenas estaban organizados.

...en al menos 13 cacicazgos o tal vez en 19, algunos de los cuales tenían preeminencia sobre otros. Se ha establecido que el cacicazgo del Guarco dominaba

sobre los cacicazgos menores de Pococí, Suerre, Curridabá y Aserrí y estaba constituido por los pueblos de: Cot, Quircot, Tobosi, Orosi, Uxarraci, Taquetaque, Atirro, Teotique, Turrialba, Ybuxybox, Corroci y Aquiy. (p.333)

Los pueblos indígenas han habitado el territorio nacional por miles de años y todavía lo hacen. Este estudio también busca avivar en la conciencia de la ciudadanía que la invisibilización, destrucción e incluso negación de lo indígena, significa la negación, la mutilación y destrucción de lo propio y de lo indígena que hay en cada uno. No es un secreto que una vez que inicia el proceso de conquista y colonización, se produce también el mestizaje. La sangre española se mezcla con la sangre indígena. La razón principal de este tipo de relación es que, en Costa Rica, como en casi toda Latinoamérica, la conquista es realizada por varones españoles, con poca presencia de mujeres europeas.

En la misma línea, la esclavización de los indígenas y la violación de mujeres indígenas fueron prácticas comunes durante la conquista y la colonia. Estos fueron factores importantes que contribuyeron al mestizaje (Morera & Barrantes, 1995) De acuerdo con los autores, el mestizaje podría ser considerado como uno de los ingredientes principales de aculturación del indio, por cuanto se entrelaza lo racial y lo cultural (Mörner, 1992, citada por Morera Brenes & Barrantes, 1995). Un personaje destacado, en la historia Latinoamérica, fruto primogénito de esta fusión entre un español y una princesa inca fue el Inca Garcilaso de la Vega.

Consecuentemente, la identidad latinoamericana se define partir de la relación de sometimiento, dominación, explotación del indio por su contraparte opresora y el sueño de una liberación. Este debate está presente en pensadores latinoamericanos tales como Vasconcelos (1925) en “Raza Cósmica”, en Rodó “Ariel” (1900) y Fernández Retamar en “La metáfora de Calibán” (1991). La identidad latinoamericana es el dilema interior del mestizo, en parte indígena, en parte europeo.

El hacer explícito lo indio en la génesis del latinoamericano, o lo costarricense, como lo manifiesta, el premio Nobel de Literatura, Octavio Paz (1959), en la obra, “El laberinto de la soledad” es reconocernos como “hijos de la chingada”, y trae consigo el estigma, razón por la cual, este parte del origen se rechaza y trata de ocultar. Lo indígena como elemento de

identidad nacional, únicamente se circunscribe a aquellos que viven en los territorios indígenas y se autoidentifican como indígenas. Esto evidencia la forma cómo se ha contado la historia del país, lo indio casi siempre se sitúa en el museo, en lo prehispánico, en el pasado remoto, en lo salvaje y no en el ser nacional. Otro ejemplo, es la negación del estatus de idioma a las lenguas indígenas, muchas veces llamadas “dialectos” en sentido peyorativo<sup>2</sup>.

El escritor mexicano Octavio Paz (1959) reconoce el valor de la historia como herramienta para adquirir conciencia de quienes somos, “despertar a la historia significa adquirir conciencia de nuestra singularidad, momento de reposo reflexivo antes de entregarnos al hacer” (p.1). Este ejercicio es necesario para a partir de un momento de autoconciencia, “entregarnos al hacer, que trae implícita el reconocimiento y reivindicación de lo indígena en nuestra historia, pasada, presente y futura”, asimismo en las relaciones políticas y sociales y culturales del Estado y la ciudadanía con los pueblos originarios.

La identificación de las estrategias de resistencia lingüística y cultural del pueblo bribri, en el contexto educativo, específicamente en el contexto del circuito 02 de la Dirección Regional de Sulá, el cual es reconocido como el corazón de la cultura y del idioma en el territorio de Talamanca-Bribri, es una forma de visibilizar la lucha de este pueblo costarricense por mantenerse y contribuir así a con la continuidad de este. El reconocimiento de lo indígena que nos constituye es una razón suficiente para avivar en el ser costarricense la responsabilidad de unirnos con los pueblos originarios en el proceso de reivindicación, como una oportunidad de reivindicación nacional e identitaria.

### **Situación educativa del pueblo bribri**

Según el Censo 2011, el pueblo bribri tiene una tasa de analfabetismo de un 9,2 % comparación con un 2,4% para el total nacional. Según el Cuarto Informe del Estado de la Educación (Borge, 2012), el porcentaje de repitencia en territorios indígenas era de un 12,2%,

---

<sup>2</sup> Carlos Montemayor afirma que una forma de discriminar a las lenguas indígenas es llamarlas “dialectos”, creyendo que son idiomas inferiores o sin desarrollo. No hay idiomas superiores; todo idioma es un sistema lingüístico definible en los mismos términos que cualquier otro, con el ordenamiento gramatical necesario para una compleja gama de comunicación abstracta, simbólica, metafórica, imperativa, expresiva, lúdica, a partir de un sistema fonológico particular. Así, el náhuatl es un sistema lingüístico tan complejo como el alemán, lo mismo el maya es complejo como el francés, el zapoteco como el italiano, el purépecha como el griego, o el español y el inglés como el náhuatl o el mazateco. La variación dialectal, por su parte, es un concepto lingüístico que se aplica al uso regional de un idioma (el español de la ciudad de México tiene diferencias de léxico, fonética y sintaxis que el de Yucatán o Bogotá). Véase Carlos Montemayor, Chiapas, la rebelión indígena en México, México, Joaquín Mortiz, 1997. (Citado por Smeke de Sonana, 2000, p.95)



en comparación de la media nacional de un 6% de acuerdo con el Departamento de Análisis Estadístico de MEP.

Un informe más reciente del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (Fernández Aráuz, 2018) muestra que los centros educativos indígenas de educación primaria en el 2016 tenían un porcentaje de repitencia del 17% en comparación con un 10,3% del resto de instituciones educativas, según se muestra en la figura 11, lo cual significa que la brecha se ha ampliado en este aspecto.

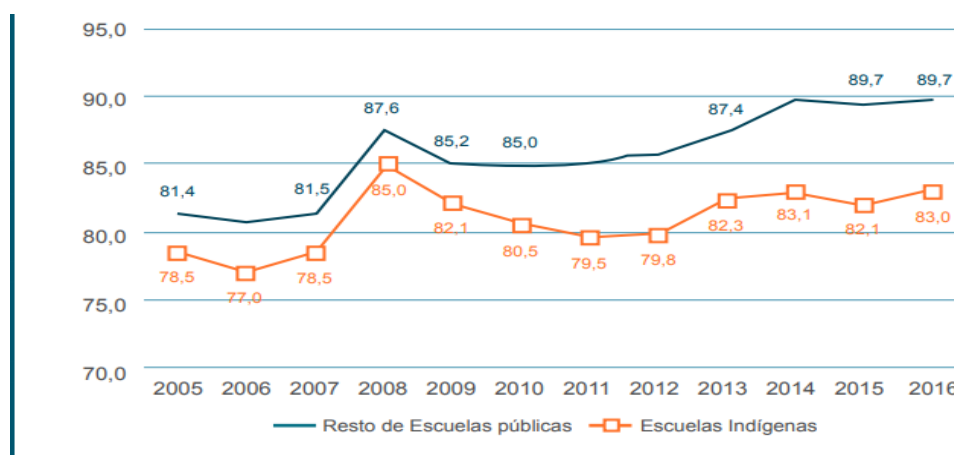


Figura 11. *Porcentaje de repitencia en escuelas públicas en territorios indígenas*

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, MEP (2018)

Los porcentajes de aprobación de los estudiantes de secundaria en las pruebas nacionales de bachillerato también son bajos comparados con los estudiantes no indígenas, como lo muestra el siguiente cuadro:

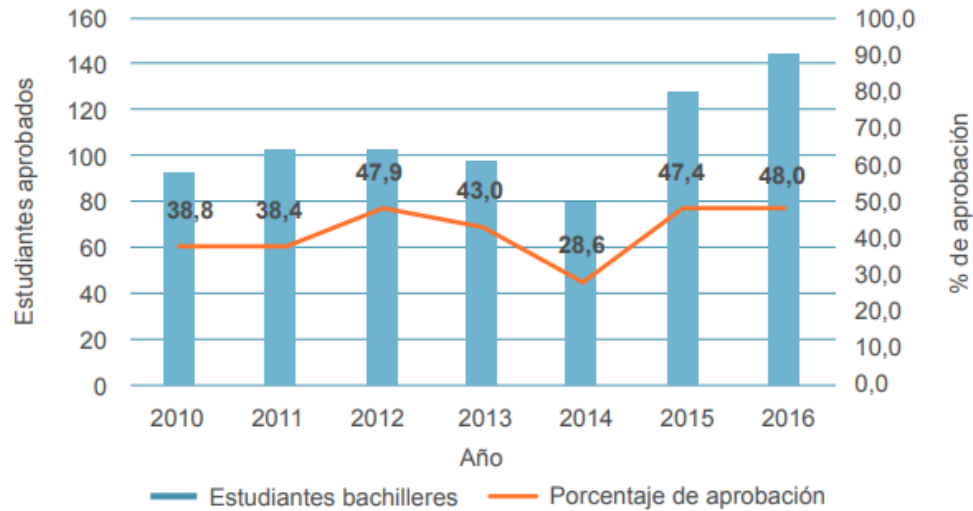


Figura 12 *Porcentajes de promoción en bachillerato y cantidad de graduandos en territorios indígenas*

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, MEP (2018)

La figura 12 muestra que los porcentajes de aprobación en bachillerato en la población estudiantil indígena en el 2016 fue de un 48%, es bastante bajo comparado con la población no indígena donde la media de aprobación en ese mismo año fue de 73,26%. Esto evidencia que quizá aspectos socioculturales y lingüísticos, calidad y pertinencia de los servicios educativos podrían estar incidiendo en estos resultados académicos. En esta misma línea, González (2009) describe el estado de la educación indígena en la última década:

En los territorios indígenas, el Ministerio de Educación Pública, atiende aproximadamente a 12000 estudiantes en 350 centros educativos a cargo de 800 docentes en 350 centros educativos. La cantidad de centros educativos es notablemente alta, en promedio 34 estudiantes por centro y 15 estudiantes por docente. Debido a la dispersión del mundo rural los servicios son limitados y de difícil prestación: en educación preescolar 72 servicios educativos mayoritariamente itinerantes, en primaria 231 escuelas de las cuales el 95% son unidocentes, en secundaria 14 telesecundarias y apenas 4 colegios académicos que brindan los servicios del Tercer Ciclo y Educación Diversificada (citado por González en Ministerio de Educación Pública, Dirección de Planes y Programas, 2008. “La educación Indígena en Costa Rica actualización de la memoria sobre la aplicación de los convenios ratificados con la OIT- Pueblos Indígenas” San José, Costa Rica, p. 213.)

Es importante destacar que diez años después el Ministerio de Educación ha ampliado la cobertura de colegios y ha transformado las telesecundarias en Liceos Rurales, según datos del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación, en el 2019 había 37 colegios y 263 escuelas en los 24 territorios indígenas. González (2009) critica fuertemente las acciones que el Ministerio de Educación Pública ha realizado con el fin de cumplir con lo estipulado en el Decreto 22072, en aras de cumplir con la legislación internacional:

Desde el punto de vista pragmático, históricamente los responsables de la gestión académica del Ministerio de Educación Pública y en particular de los y las funcionarias de la Dirección de Desarrollo Curricular, en vez de una política curricular, que integre de manera armónica la cosmovisión y las aspiraciones de desarrollo de los pueblos indígenas con el currículo nacional y el conocimiento universal, lo que han propuesto y lo que han hecho, es imponer un currículo estandarizado, que en nada responde a las necesidades de los pueblos autóctonos... En el mejor de los casos y de manera realmente reciente, el currículo nacional se combina desarticuladamente con clases de lengua impartidas por 70 docentes y de cultura impartidas por otros 40 que solo logran cubrir de manera muy deficiente en lengua el 65% y en cultura un 45% de la educación primaria, proceso que se corta en la secundaria, donde no se continúa este tipo de estudios (p. 214).

Es evidente que un gran desafío para el Ministerio de Educación Pública y los sistemas educativos en todos los niveles es la de ofrecer servicios educativos de calidad que permitan a la niñez y juventud de los pueblos originarios desarrollar todas las capacidades, ser parte de la nación, ser parte de la aldea global y del planeta tierra por hogar, sin menoscabo de la identidad lingüística y cultural. Respecto de la ampliación de los códigos de idioma y cultura, para el 2019, el Departamento de Análisis Estadístico del MEP reporta que hay 263 docentes de idioma y 245 de cultura, lo que significa que se ha alcanzado una cobertura de casi el 100% en los últimos 10 años.

González (2009) señala que ha habido desarticulación entre las instancias competentes del Ministerio de Educación encargadas de velar por el cumplimiento del marco jurídico internacional e internacional en materia educativa para pueblos indígenas. Consecuentemente, esto ha creado grandes brechas entre la calidad de los servicios que se

brindan a estas comunidades en comparación con el resto de las instituciones educativas para sectores no indígenas, lo que eleva la exclusión y marginación a la población indígena.

Entonces, tomado en cuenta esta realidad en contraposición con este marco normativo indígena en materia educativa, surgen las siguientes interpelaciones: ¿Cómo han vivido los actores educativos, estudiantes y docentes en la escuela estas disposiciones? ¿Cómo han respondido el pueblo bribri a ellas? ¿En qué medida han respondido estas normativas a las necesidades del pueblo bribri? ¿Cómo se han implementado en los centros educativos? ¿Cuál ha sido el rol del espacio escolar para la producción y preservación de la identidad cultural y lingüística en la comunidad bribri? ¿Qué modelo pedagógico se produce y reproduce en los centros educativos objetos de este estudio? ¿Qué principios orientan la práctica docente de los maestros de lengua y con qué resultados? ¿Cómo han contribuido las lecciones de idioma a la preservación de la lengua bribri? ¿Qué posición adoptan la región educativa de Sulá, el Departamento de Educación Intercultural, ¿los grupos de interés y las comunidades indígenas bribris para preservar su idioma? Estas son algunas de las interrogantes que se busca explorar y analizar en esta investigación.

Para que el pueblo bribri pueda lograr un mayor posicionamiento del espacio escolar como espacio propio para producir y reproducir su propia cultura, debe primero tomar conciencia crítica del proceso de aculturación del que ha sido objeto por décadas, identificar los espacios que ha recuperado y los nuevos retos y espacios de lucha que se vislumbran en el horizonte cercano.

Para entrar en un contacto más simétrico con otras culturas, es necesario que visualice sus estrategias de resistencia lingüística y sociocultural dentro de este espacio, así como reconocer conscientemente por qué y cómo las ha producido. Este aporte es importante también para el sistema educativo costarricense, el cual debe garantizar el cumplimiento del marco legal, que obliga al Estado a proteger y asegurar la continuidad de los pueblos indígenas.

### **Objetivos generales de la Investigación**

1. Examinar el ser y el quehacer de la escuela indígena a través de las miradas de personas indígenas bribris en su transitar, por 6 escuelas y 2 colegios del circuito 02 de la Dirección Regional de Sulá, en diferentes momentos históricos.
2. Identificar elementos de la cultura hegemónica y posibles estrategias de resistencia política, sociocultural y pedagógicas utilizadas por la comunidad bribri para la preservación de su historia e identidad cultural y lingüística en el espacio escolar.
3. Formular algunas hipótesis sobre cómo han incidido las dinámicas que surgen a partir de la relación de los elementos hegemónicos y los elementos de resistencia sociocultural en el centro educativo como espacio de interacción, en la preservación o no preservación de la identidad lingüística y sociocultural de los bribris.

### **Objetivos específicos**

1. Caracterizar la cultura que se produce y reproduce en los centros educativos a través de las miradas de sus actores.
2. Recuperar las memorias y sentires de personas bribris en distintos momentos históricos sobre cómo vivieron la escuela y cómo esta ha impactado su identidad lingüística y cultural.
3. Caracterizar los elementos de la cultura hegemónica que han estado presentes en las construcciones históricas de sus actores al recuperar sus percepciones sobre el clima escolar, la cultura organizativa, el currículo, los recursos para el aprendizaje y procesos de evaluación de 6 centros educativos de primaria y 2 de secundaria del circuito 02 de la Dirección Regional de Sulá en diferentes temporalidades.
4. Definir las características de los elementos de resistencia sociocultural y lingüísticas creadas por las generaciones pasadas y presentes que vivieron la experiencia escolar en 6 centros educativos de primaria y 2 de secundaria del circuito 02 de la Dirección Regional de Sulá.
5. Explorar el estado de la enseñanza y uso del bribri en el contexto de 6 escuelas y 2 colegios del circuito 02 de la Dirección Regional de Sulá.

6. Plantear algunas líneas de acción que favorezcan la generación de políticas educativas más inclusivas y con enfoque intercultural crítico, para la preservación lingüística y cultural de los pueblos originarios como resultado de las hipótesis que surjan de la investigación.

### **Alcances de la Investigación**

Los alcances de esta investigación son los siguientes:

- 1) Sistematización de la experiencia escolar desde la mirada de los diferentes actores y desde distintos momentos históricos.
- 2) Generación de nuevos conocimientos sobre los elementos de resistencia lingüística y sociocultural generada por el pueblo bribri para la preservación de su idioma y cultura.
- 3) Problematización de las dinámicas de la relación de la cultura hegemónica y las estrategias de resistencia lingüística y sociocultural del pueblo bribri como insumo para los creadores de políticas educativas.
- 4) Integración de las voces de los distintos actores para la identificación de los principios orientadores que conformarían una propuesta de escuela por y para la población bribri.
- 5) Posibles rupturas y nuevas relaciones en el campo educativo costarricense orientados a la visibilización, reconocimiento, revitalización y preservación de los idiomas y culturas indígenas como una responsabilidad de toda la sociedad costarricense.

### **Código de Ética Profesional**

1. Reconocer mi subjetividad como investigadora, como educadora y profesional en la enseñanza de idiomas, miembro de la cultura hegemónica y con un rol de autoridad técnica en la enseñanza del inglés en el Ministerio de Educación Pública.
2. Informar previamente a los posibles colaboradores sobre el propósito de la investigación, sus objetivos y alcances y obtener su consentimiento informado para participar.

3. Mantener absoluta confidencialidad en aspectos en que los participantes así lo soliciten.
4. Mantener una postura ética y de apertura para ingresar a la cultura e idioma del pueblo bribri de los centros educativos seleccionados y sus comunidades, para conocer, interpretar y reproducir sus voces de acuerdo con los propósitos de esta investigación y lo que ellos le permitan (a la investigadora del presente estudio) comunicar.
5. Verificar con cada informante si sus ideas y expresiones comunican y reflejan fielmente sus pensamientos.

### **Metodología**

La respuesta a los objetivos planteados en esta investigación requiere documentación y análisis de las relaciones interculturales en el espacio escolar entre el pueblo bribri y la cultura dominante. Es necesario describir y analizar el papel de la escuela como espacio de producción y reproducción de la cultura hegemónica en relación con la cultura del pueblo bribri y las formas cómo el pueblo bribri reaccionó a esta influencia. Para efectos de este estudio, eso implica identificar y analizar las estrategias de resistencia lingüístico-sociocultural que han permitido todavía su continuidad lingüística y cultural.

Por lo tanto, esta investigación adopta una metodología cualitativa mixta. De acuerdo con Hernández, Collado y Baptista (2006), “una investigación cualitativa intenta describir, comprender e interpretar un fenómeno a través de las percepciones y el significado generado por las experiencias de los participantes” (p. 12). En esta investigación esto es fundamental. Es a través de las miradas y las narraciones de los sujetos sobre cómo vivieron y viven la experiencia escolar, que es posible comprender y determinar las estrategias de resistencia lingüística y socioculturales utilizadas y cómo ha incidido la cultura hegemónica y el centro educativo en el desarrollo de estas.

En esta perspectiva, Gay, Mills y Airasian (2000) señalan que "la investigación cualitativa es la recopilación, el análisis y la interpretación de la narrativa completa y [...] datos visuales para obtener información sobre un fenómeno particular de interés" (p.7). Lo que señalan los autores describe la ruta metodológica, es decir los pasos de esta investigación

y viene a reforzar la razón por la cual el paradigma cualitativo era el más conveniente para responder a los objetivos generales y específicos del estudio.

Al respecto, Hernández, Collado y Baptista (2014) señalan algunas características del enfoque cualitativo que son elementos esenciales del estudio en cuestión:

...la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores. Además, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos. (p. 9)

Esta investigación tiene un modelo flexible y reflexivo que va evolucionado a medida que la investigación avanza. Esto tiene ventajas y desventajas para la investigadora. Requiere estar repensando y analizando los datos una vez que se obtienen, incluso en el mismo momento que se están realizando las narraciones e ir identificando tendencias y áreas donde se requiere profundizar. Es un verdadero reto, especialmente por las limitaciones de tiempo y acceso a los informantes y el campo de trabajo.

...Por lo anterior, el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos. (p. 9)

Como lo destacan los autores, la investigación cualitativa se centra en comprender y explorar a profundidad por qué ocurren los fenómenos particulares que se están estudiando. Esta investigación busca comprender las perspectivas, experiencias, emociones, aspiraciones, actitudes, procedimientos y el entorno de los participantes involucrados en el objeto de estudio. Las entrevistas a profundidad permiten extraer las voces de los participantes, describir sentimientos y emociones, así como recuperar las vivencias de los actores en su paso por la escuela. Se documentan e interpretan estas vivencias en distintos momentos históricos. Además, se identifican los distintos enfoques educativos que con el paso del tiempo permearon la educación para poblaciones indígenas en el país. Estas voces permiten conocer y reconocer las formas de resistencia que se desarrollaron, así como las



formas y los procedimientos con que la cultura hegemónica se manifestó en el espacio educativo.

Los autores también destacan la interrelación de interpretaciones entre los participantes y el investigador, que son los insumos para construir una teoría que explique el fenómeno objeto de estudio. El investigador es un participante junto con los colaboradores y, al interpretar el fenómeno y construir conocimiento, forma parte también del fenómeno de estudio. Las características antes expuestas son coherentes con el marco metodológico, el diseño, recolección de los datos, el análisis y la interpretación del objeto de estudio de esta tesis doctoral, la cual busca identificar las estrategias de resistencia lingüísticas y socioculturales del pueblo bribri en 7 centros educativos del circuito 02 de la Dirección Regional de Sulá y elaborar un enfoque teórico interpretativo, con apoyo del marco teórico conceptual y sociohistórico del estudio.

### **Diseño de la investigación**

Este estudio combina dos enfoques investigativos cualitativos: el enfoque etnográfico y el de la teoría fundamentada. El enfoque etnográfico permite describir los escenarios donde se desarrolló el trabajo de campo y sus actores desde la mirada de un observador no participante. La descripción del contexto escolar permite entender aspectos relacionados con el clima escolar, las manifestaciones de la cultura propia versus la autóctona, el tipo de interacciones que se producen y en el idioma que se producen.

Durante el trabajo de campo, se visitó la comunidad de Amubri, en tres ocasiones por periodos separados en un lapso de 3 años y se visitó cada institución por al menos un día, para conocer el contexto institucional y comunal, interactuar con los docentes y estudiantes, así como observar el desarrollo de las lecciones cuando las circunstancias lo permitieron. Las visitas de campo le permitieron a la investigadora, participar también en actividades culturales de carácter comunal y en conversaciones informales con personas indígenas bribris del lugar.

Asimismo, la investigación etnográfica tiene como objetivo estudiar "los patrones culturales y perspectivas de los participantes en su entorno natural" (Gay, Mills y Airasian,

p. 404; Seliger y Shohami, 2009, p.118-119), y se centra en “el comportamiento de los sujetos y los coloca en el contexto social y cultural en el que se producen” (Watson-Gegeo, 1988, p.577). En este sentido, las narrativas recuperadas en esta investigación corresponden a personas bribri que han pasado por el sistema escolar en distintos momentos y hoy también son educadores. Las descripciones y explicaciones sobre sus sentires, saberes, aspiraciones, conductas y las razones de este actuar brindan una alternativa fundamental para comprender aspectos lingüísticos y culturales que trascienden la experiencia áulica, considerando la integralidad de los factores que producen esa experiencia.

La etnografía en el contexto educativo, además, favorece la recuperación del conocimiento local y de la memoria histórica. Las narraciones de los sujetos constituyen también un componente principal que recupera su memoria histórica y particularmente aquellos hechos relacionados con la vivencia escolar desde la perspectiva del otro, del niño indígena que se ve de repente inmerso en un mundo muy distinto al propio, con personas extrañas que hablan un lenguaje desconocido. Recuperar estas historias, tiene gran valor para comprender el impacto del espacio escolar en los procesos de aculturación, de etnocidio o de mantenimiento y fortalecimiento lingüístico y cultural. Se aspira a que estos insumos permitan a los administradores de la educación en la Dirección Regional de Sulá, al Ministerio de Educación y a las instituciones y entidades que influyen en el subsistema de Educación Indígena, replantear las prácticas actuales o en su efecto visualizar nuevas vías para el cambio y la transformación que permita, favorezca y potencie la continuidad lingüística y cultural del pueblo bribri costarricense.

De la mano con la etnografía, la teoría fundamentada emerge, se construye inductivamente a partir de los datos recopilados (Glaser and Strauss, 1967) La teoría fundamentada de acuerdo con Strauss & Corbin (citados por Christensen, 2000), es una metodología cualitativa que desarrolla supuestos a medida que se recogen y analizan los datos. Hernández, Collado y Baptista (2014) concuerdan en que el investigador, basado en el análisis de los datos recogidos y las narraciones e interpretaciones de los participantes, produce una explicación general o teoría respecto de un fenómeno situado en un contexto específico. Precisamente, uno de los objetivos de esta investigación es la formulación de algunas hipótesis que permitan entender las dinámicas que surgen a partir de la relación de

los elementos hegemónicos y la cultura subalternizada y cómo los últimos manifiestan, construyen, formas de resistencia en el espacio escolar para preservar la identidad lingüística y sociocultural o, por el contrario, qué condiciones del contexto puede generar que estas estrategias de resistencia decaigan o eventualmente dejen de existir.

La principal técnica de recolección de datos es la entrevista abierta, a profundidad, a informantes claves. Aunque las observaciones, cuestionarios abiertos y análisis documental también fueron utilizados. De acuerdo con Denzin y Lincoln (citados por Hernández, 2014) el paradigma cualitativo incentiva los enfoques multimetodológicos, ya que favorecen la triangulación de miradas y se refleja la intención del investigador de asegurar la comprensión del objeto de estudio.

Finalmente, por un tema de conveniencia metodológica y para ampliar la mirada sobre el objeto de estudio se introduce un elemento cuantitativo, que es la recolección de datos estadísticos relacionados con la cantidad y el porcentaje de docentes y estudiantes que son monolingües o bilingües en el idioma bribri en cada centro educativo, donde fue posible conseguir el dato. Esta información es importante por cuanto una de las categorías conceptuales del estudio es la resistencia lingüística. Este elemento de carácter cuantitativo permite visualizar las zonas escolares de mayor o menor número de usuarios del idioma bribri y los factores que han favorecido o inhibido el uso de esta lengua. Aunque este dato estadístico es solamente una manera de abordar esta categoría conceptual, es importante resaltar el uso de otras fuentes de información de carácter cualitativo, que son la materia prima de este estudio, es decir las entrevistas y la observación de campo. Estos aspectos se detallan a continuación.

### **Métodos de recolección de los datos**

Con el propósito de garantizar la validez y confiabilidad de la investigación y ser congruentes con el diseño mixto de la investigación, se utilizaron técnicas mixtas para recoger los datos. Un enfoque utilizado es el de la teoría fundamentada y la técnica principal de recolección de datos fue la entrevista a profundidad, ya que uno de los objetivos de la investigación era generar nuevas hipótesis sobre cuáles son, cómo y por qué ha producido el pueblo bribri sus estrategias de resistencia lingüísticas culturales.

El estudio también buscó, a través de las entrevistas a profundidad y la observación, caracterizar las distintas formas de relación social propiciadas por y en la escuela en cuanto a la cultura y el idioma bribri, en contraste con la cultura hegemónica, que incluye factores como: clima y cultura institucional, los contenidos curriculares de las lecciones de idioma, los objetivos, metodologías y técnicas de enseñanza utilizados por los maestros, así como sus implicaciones para la preservación del idioma y cultura bribri.

Es por esta razón que en las técnicas de recolección y análisis de la información se aplica un diseño investigativo mixto. Heyvaert et al. (2015) definen la metodología mixta de la siguiente manera:

La investigación de métodos mixtos se puede aplicar tanto a nivel de estudio empírico primario como a nivel de síntesis. En un nivel primario, en los métodos mixtos... un investigador recopila datos cualitativos y cuantitativos directamente de los participantes de la investigación, por ejemplo, a través de entrevistas, observaciones y cuestionarios, y combina estos datos diversos en un solo estudio. (pp. 1, 2)

Con ese fin, en esta investigación se realizaron entrevistas a profundidad, entrevistas semiestructuradas y entrevistas estructuradas en forma de cuestionario. Las dos últimas se realizaron de esa manera por razones de conveniencia de los informantes, agendas y tiempos, lo que llevó a que se les enviara la entrevista estructurada por correo y se respondiera en forma escrita. Esto ocurrió en uno de los casos.

Se realizaron visitas y observaciones de los centros educativos, se aplicó un cuestionario por centro educativo con preguntas abiertas y cerradas sobre aspectos generales del centro educativo, historia, condiciones de infraestructura de la institución y datos de matrícula y niveles de bilingüismo. Finalmente, con los cuestionarios también se copiló información cuantitativa sobre las características demográficas de los centros educativos y los niveles de bilingüismo, según las percepciones de los entrevistados.

### **Entrevista a profundidad a informantes clave**

Una de las fuentes de información más importantes en la investigación cualitativa son las entrevistas a informantes clave (Yin, 2009). La entrevista es un medio de recolección de

información que nos acerca al mundo interior del sujeto y así obtener la mirada e interpretación sobre este (Hernández, 2014). La entrevista a profundidad requiere que se realicen varios encuentros entre el entrevistado y el entrevistador para profundizar, ampliar o aclarar ideas y conceptos planteados durante la entrevista (Taylor y Bogdan, 1994; Glaser y Strauss (1967) se refieren a este criterio para determinar cuándo se alcanza el nivel de saturación de información sobre una categoría, lo que significa que no hay más datos nuevos que los participantes aporten al desarrollo de un concepto sensible o crucial en el desarrollo teórico o al alcance de los objetivos de la investigación (Hernández, 2014). La entrevista a profundidad ofrece muchas ventajas en la investigación cualitativa. Una de ellas es que permite crear vínculos de confianza con los entrevistados que contribuyen en el proceso de recolección de los datos. Una segunda ventaja es que permite triangular y contrastar las opiniones e identificar contradicciones o ambigüedades.

Las entrevistas a profundidad se realizaron a diez personas en total. Participaron seis directores de escuela y un de colegio, dos maestros de idioma y un docente de cultura, el último cumple la función de “Awa” o mayor muy reconocido en la comunidad de Amubri, según se describe en la tabla 17. Muchos de estos participantes fueron entrevistados en más de una ocasión. Las entrevistas se aplicaron en distintos escenarios y espacios convenientes, de carácter formal o informal.

Tabla 17. *Participantes entrevistas a profundidad*

<b>Entrevistado</b>	<b>Centro educativo</b>	<b>Puesto</b>
1. Ignolio Nercis Sánchez	Escuela Bernardo Drüg	Director
2. Dagoberto Arias Zapata	Liceo de Katsi	Director
3. Lorena Morales Jiménez	Escuela de Katsi	Directora y maestra
4. Jesús Gallardo Almengor	Escuela Namú Wokir	Director y maestro
5. Víctor Iglesias López	Escuela Alto Katsi	Director y maestro
6. Sandro Rodríguez Lupario	Escuela Duchabli	Director
7. Randall Gallardo Nelson	Escuela Dubabli	Director y maestro
8. Justo Torres Lyan	Escuela de Katsi	Docente de cultura
9. Rita Torres Segura	Escuela Duchabli	Docente de idioma

---

10. Abelino Torres	Maestro de idioma pensionado
--------------------	------------------------------

---

Fuente: Elaboración propia.

En un segundo momento del proceso investigativo se aplicaron entrevistas estructuradas y semiestructuradas a 11 personas bribri. Muchas de ellas con gran experiencia y conocimiento sobre el tema educativo indígena en la dirección Regional de Sulá y con puestos de liderazgo e influencia en la toma de decisiones. Las entrevistas estructuradas se caracterizan por tener un guion fijo, las semiestructuradas tienen una guía de temas que permiten flexibilidad y adaptación a medida que se realiza la entrevista. Antes de cada entrevista explicó a cada uno de los participantes el objetivo de la investigación y que podían expresar libremente sus ideas y que se garantizaba su anonimato y confidencialidad. Sin embargo, indicaron que no tenían ningún inconveniente con que sus nombres fueran divulgados. También se les indicó que, si alguien no quería participar o quería retirarse en el proceso, lo podía hacer en cualquier momento. Los participantes firmaron la hoja de consentimiento informado.

Uno de los entrevistados fue el señor Ramón Buitrago, quien fue supervisor mucho antes de que se formara la nueva Dirección Regional indígena en el 2011. Antes de esa fecha, el territorio que hoy constituye la Dirección Regional de Sulá, formaba parte del circuito 07 de la Dirección Regional de Limón. Cuando se inició esta investigación, don Ramón era el supervisor del circuito 02. Actualmente, el señor Buitrago está pensionado y funge como presidente de la Asociación de Desarrollo ADITIBRI. Gracias a él fue posible ingresar al campo. Colaboró en toda la parte logística, tanto para conseguir alojamiento con una familia bribri en Amubri, como para realizar las visitas a los centros educativos. Don Ramón acompañó a la investigadora durante las visitas de las escuelas de difícil acceso (a las escuelas de Katsi, Alto Katsi, Namú Wokir, Duchabli y Dubabli, así como al Liceo Rural de Katsi). Se puede llegar solamente caminando por trillos muy empinados, montaña arriba. La comunidad se localiza como a diez kilómetros de Amubri, en la Alta Talamanca. Sin embargo, fue una experiencia muy enriquecedora, ya que se logra vivenciar la cultura y el idioma bribri de forma muy natural.

Otros informantes claves entrevistados fueron: el Director Regional de Sulá, don Alejandro Rodríguez Romero, el Jefe de Asesoría Pedagógica de la Dirección Regional de Sulá, don Rodrigo Torres Hernández, la nueva supervisora del circuito 02, señora Betty Hernández Torres, todos bribris con diferentes niveles de dominio del idioma bribri. Se efectuaron conversaciones informales y formales con don Abelino Torres, maestro de idioma bribri, ya pensionado, que contribuyó con el distinguido lingüista, Dr. Adolfo Constela Umaña, en la elaboración del alfabeto del idioma bribri que permitió la escritura, así como el primer diccionario bribri–español. De igual forma fue posible conversar con doña Arcelia Lupurio, una de las locutoras de más antigüedad en la radio local. Hospedó al equipo visitante en la casa y le proporcionó importantes narraciones sobre sus vivencias en la Escuela de Katsi en los años sesenta.

Se le aplicó una entrevista estructurada a la señora Carmen Rojas Chaves, asesora nacional y lingüista de gran trayectoria, Departamento de Educación Intercultural, otrora Departamento de Educación Indígena. Además, compartió materiales con la investigadora y sus impresiones sobre la temática, Patricia Delgado Morales, Asesora Nacional de Idioma Bribri del Departamento de Educación Intercultural y quien tiene muchos años de experiencia como docente de idioma bribri.

Finalmente entrevistó a dos estudiantes, uno egresado del Colegio Sulayöm y el otro del Colegio Nocturno de Amubri para recoger la percepción de dos jóvenes. También dieron aportes los dos nuevos directores del Colegio Sulayöm y el Liceo Rural de Katsi.

### **Información documental**

La información documental tiene que ver con documentos de política educativa y curricular emitidos por el Ministerio de Educación Pública para la preservación de los idiomas de los pueblos originarios. Particularmente en relación con el idioma bribri, se tomarán en cuenta planes y programas de estudio para la enseñanza de esta lengua, recursos didácticos, contextualización del currículo, inclusión de los saberes de los grupos subalternizados en el currículo nacional y materiales didácticos utilizados en los centros educativos, elaborados por el pueblo bribri para sus centros educativos.

La información documental incluye datos estadísticos con indicadores, tales como cobertura en enseñanza de idioma bribri, cantidad de estudiantes hablantes nativos del bribri en cada una de las instituciones educativas del circuito 02 de la DRE Sulá, cantidad de aprendientes como segundo idioma, cantidad de docentes hablantes del idioma bribri.

### **Cuestionarios**

Los cuestionarios se utilizan generalmente para determinar las características de los participantes o los contextos de la investigación, tales como "pensamiento, sentimientos, actitudes, percepciones... e intenciones de comportamiento" (Christensen y Johnson (2001), 127). Además, debido a la versatilidad del tipo de preguntas que pueden incluirse, los cuestionarios son de "mayor alcance" y pueden tener elementos abiertos / cerrados, múltiples preguntas y declaraciones (Dudley-Evans y Saint John 133; Christensen y Johnson, 127). Los cuestionarios recogieron información cuantitativa y cualitativa sobre la caracterización del centro educativo, infraestructura, equipamiento, caracterización de la población, datos estadísticos sobre, bilingüismo en la población estudiantil y docente.

### **Observaciones de campo**

Con la finalidad de conocer el contexto escolar y la cultura de los centros educativos donde se desarrollan las lecciones de idioma bribri, se realizó como mínimo 1 visita a cada centro educativo, que incluyó recorrido por el centro educativo y que permitió observar las actividades escolares. Se tomaron principalmente fotografías y algunos videos donde las circunstancias lo permitieron.

Con el propósito de orientar las entrevistas y la recolección de insumos, se elaboraron las siguientes categorías de análisis y subcategorías preliminares. Estas surgen de los grandes temas y conceptos plantados en los objetivos de la investigación y fueron complementados con lo expuesto y encontrado en el marco conceptual-socio histórico, que también servirá como marco interpretativo de esta investigación.



## Categorías de análisis

Las categorías de análisis en la investigación cualitativa permiten describir el fenómeno u objeto de estudio y orientar la construcción de los instrumentos de recolección de información. Estas categorías se originan a partir de los grandes conceptos que se plantearon en los objetivos del estudio y se profundizan en el marco teórico-conceptual y sociohistórico de la propuesta investigativa.

Se crearon cuatro categorías de análisis para identificar los elementos de resistencia lingüística y sociocultural en contraposición con la cultura hegemónica en el contexto de los centros educativos y a partir de las experiencias vividas en la escuela por los participantes. Para cada una de estas categorías de análisis se generaron subcategorías, que sirvieron de guía para crear instrumentos de recolección de información de carácter cualitativo y cuantitativo, así como para el análisis de documentos que permitieran la triangular la información obtenida.

Tabla 18. *Categorías de análisis resistencia lingüística y sociocultural*

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Descripción conceptual</b>	<b>Descripción operacional</b>	<b>Subcategorías</b>
Resistencia lingüística	La resistencia lingüística se refiere al desarrollo de sistemas socio-comunicativos bilingües que han permitido junto con la adquisición de una segunda lengua, en condiciones de imposición lingüística, la sobrevivencia de la lengua nativa... y su reproducción con un carácter político (Coronado, 1995)	Identificación de las formas de monolingüismo y bilingüismo presentes en los docentes y estudiantes de los centros educativos sujetos del estudio y los usos del idioma nativo en el contexto escolar	1. Oralidad vs escritura 2. Bilingüismo 3. Formas de identificación cultural 4. Expresión de poder político 5. Aislamiento

Resistencia cultural	Identificación de las formas de expresión e identificación cultural presentes en los espacios educativos y en las narraciones de los participantes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enfrentamientos frontales y sublevaciones armadas</li> <li>2. Aislamiento</li> <li>3. Prácticas clandestinas</li> <li>4. Rechazo a prácticas de la cultura dominante</li> <li>5. Apropiación</li> <li>6. Innovación</li> <li>7. Utopía</li> </ol>
----------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19. *Categoría de análisis hegemonía versus dominación*

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Descripción conceptual</b>	<b>Descripción operacional</b>	<b>Subcategorías</b>
Hegemonía versus dominación	<p>Es una forma de dominación política, cultural, intelectual y moral sobre un grupo social identificado como subalternizado. El poder es naturalizado a través del consenso por medio de estrategias sutiles de manipulación.</p> <p>La dominación es una forma de ejercer el poder mediante la fuerza y la coerción social.</p>	<p>Descripción de los hechos históricos bibliográficos y biográficos sobre las relaciones de poder entre la cultura hegemónica y los pueblos indígenas y el rol de la escuela en esta red de relaciones.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hegemonía vs. dominación</li> <li>2. Formas de dominación cultural y lingüística en el espacio escolar</li> <li>3. La escuela como espacio de resistencia</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20. *Categoría de análisis tipos de agresión cultura hegemónica*

Fuente: Elaboración propia.

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Descripción conceptual</b>	<b>Descripción operacional</b>	<b>Subcategorías</b>
Tipos de agresión de cultura hegemónica	La creación de ambientes de agresión, violencia formas dominación y etnocidio (Jaulin, 1970)	Identificación de las formas de agresión que han existido en el contexto educativo como formas de dominación a partir de las narraciones de los participantes.	Violencia doméstica Violencia estructural Violencia simbólica Violencia cultural

### **Propuesta de análisis de los datos**

La primera fase del análisis de datos requirió la transcripción de todas las entrevistas que se obtuvieron del trabajo de campo y las reflexiones y descripciones de lo observado durante las giras. Se logró efectuar todas las transcripciones, las que ocuparon aproximadamente doscientas páginas. En un segundo momento, el material documental fue sistematizado y codificado en categorías y temas que fueron surgiendo a través del análisis de los datos. Posteriormente estos fueron ordenados en subcategorías con características comunes. En un tercer momento se priorizaron aquellos temas y subcategorías que permitieron caracterizar la cultura que la escuela ha producido y reproducido. De la misma forma se identificaron, caracterizaron y sintetizaron las estrategias de resistencia lingüística y sociocultural, a partir de las narraciones de los participantes. Haber recompilado suficientes precepciones sobre el objeto de estudio, permitió identificar contradicciones o tendencias atípicas que permiten verificar o descartar interpretaciones, a medida el proceso de análisis avanzaba. En algunas ocasiones fue necesario conversar con los entrevistados para aclaraciones o verificar de las interpretaciones de las narraciones. La presentación del análisis final de esta investigación se estructuró según los temas y categorías más relevantes

considerando los objetivos de la investigación, y que permitieron formular una interpretación teórica del objeto de estudio.

Este proceso se realizó aplicando los principios para el análisis de datos según la teoría fundamentada. Esta fase requiere de una constante interacción entre los datos, el investigador y la teoría en construcción, para lo cual se establecen tres pasos: codificación abierta de los datos, codificación axial de la información, codificación selectiva y delimitación de la teoría emergente. La codificación abierta envuelve la examinación cuidadosa, línea por línea, de las transcripciones y nombrar y categorizar palabras y frases recurrentes o que resumen aspectos significativos en el contexto de la investigación. Después, estas categorías se van contrastando con la información obtenida con otros entrevistados.

En la segunda etapa se realiza la codificación axial, para lo cual los conceptos se desarrollan en categorías estructuradas a la luz de todos los datos recogidos y los patrones o temas emergentes. Se buscan relaciones entre las categorías, el objetivo, para una mejor comprensión, de cómo se manifiesta y se comporta el objeto de investigación en este contexto específico. Posteriormente, se realiza codificación selectiva, que es donde el investigador busca la idea principal de los datos que le permitan establecer una teoría o explicación del objeto de estudio. En esta fase se fundamenta la teoría o hallazgos de los datos. El proceso de análisis culmina cuando hay saturación teórica, es decir que los datos dejan de proporcionar información nueva. Esto significa que la teoría expuesta ha sido validada. (Christenson, 2000).

### **Validez y confiabilidad**

Para garantizar y proteger la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos en esta investigación cualitativa, se han utilizado las siguientes estrategias (Johnson & Christenson, 2000). **Validez descriptiva**: se refiere a presentar las narrativas, las percepciones e interpretaciones de los participantes de forma precisa y utilizando sus propias palabras. Todas las transcripciones y audios de las entrevistas están disponibles como prueba fehaciente del estudio. En esta misma línea, la investigación procura describir los acontecimientos y los contextos escolares en el mayor detalle posible. Otra forma de garantizar la validez descriptiva es mediante la recolección de diferentes perspectivas sobre el tema. En este caso

se lograron realizar 10 entrevistas a profundidad, 9 entrevistas semiestructuradas y 1 estructurada, para un total de 20 personas. La posibilidad de contrastar diversas perspectivas sobre un tema específico se conoce como triangulación de la información, lo cual permite identificar y a la vez corroborar las principales líneas de pensamiento de los participantes sobre un tema.

El estudio también procuró buscar la **validez interpretativa**. Esta se logró cuando la investigadora validó las interpretaciones de las narraciones, emociones y sentimientos expresados por los participantes, con los mismos participantes durante o después del proceso de entrevista. Incluso en algunas ocasiones fue necesario aclarar dudas, de forma que las interpelaciones realizadas correspondieran con el mensaje que los participantes querían expresar. Esto requirió desarrollar una relación de colaboración y de contacto cercano de la investigadora con los informantes.

Este proceso se realizó en forma recursiva durante todo el proceso. La investigadora también se apoyó en los profesores lectores, el Director de Tesis y conversaciones con colegas conocedores del tema indígena, lo que permitió mantener los estándares que demanda la investigación etnográfica.

Para aplicar la tercera estrategia, denominada *de validez es la teórica*, se utilizó la triangulación teórica de la filosofía intercultural crítica (Tubino, 2005; Walsh 2005), la teoría decolonial (Castro, 2000; Lander, 2000; Quijano, 2000) y la filosofía intercultural de Raúl Fornet-Betancurt (2000), así como los posicionamientos teóricos de Gramsci (1985) sobre hegemonía, Maldonado (2000) y de Bonfil (1990) sobre resistencia. Estos enfoques teóricos crearon el marco referencial de análisis e interpretación teórica de los datos, a la vez permitieron respaldar mejor la elaboración de hipótesis teóricas sobre los elementos de resistencia lingüística y sociocultural del pueblo bribri, en el contexto educativo del circuito 02 de la DRE Sulá en relación con la cultura hegemónica.

Estas estrategias, ya explicitadas de validez, son reforzadas por Savin-Baden y Major Teddlie y Tashakkori y Smith, (citados por Hernández, Collado y Baptista, 2014), quienes exponen principios similares. Uno de ellos es la fundamentación que implica desarrollar a profundidad y de manera amplia el marco referencial que informa el estudio. El otro principio

es la aproximación que se realiza al justificar claramente el diseño metodológico de la investigación. El tercero es la representatividad de voces, que también se cumplió en este estudio, al incluir diferentes grupos etarios y con diferentes tipos de formación y funciones en el ámbito escolar. El cuarto principio es el de capacidad de otorgar sentido. Este se cumple al realizar un análisis de los datos de manera profunda y amplia, de modo que permita la generación de nueva teoría.

### **Fases de la investigación**

**PRIMERA FASE:** Elaboración de instrumentos y entrada al contexto de la investigación

#### ***PASOS***

1. Diseño de los instrumentos de recolección de información y la estrategia de recolección de información cualitativa
2. Coordinación de acciones con el supervisor del circuito 02, directores y docentes para ingresar al contexto de la investigación, observar y conversar con los informantes claves.
3. Elaborar cartas de consentimiento informado.
4. Obtener el consentimiento de los colaboradores.
5. Validación de los instrumentos de recolección de datos.

**SEGUNDA FASE:** Ingreso al contexto de la investigación

#### ***PASOS***

1. Entrevistas a actores claves de la DRE Sulá.
2. Observación general del centro educativo y lecciones.
3. Recolección de información documental.

**TERCERA FASE:** Trabajo en marco teórico de la investigación

#### ***PASOS***

1. Revisión bibliográfica sobre filosofía intercultural crítica y pedagogía crítica, pedagogía intercultural, teoría decolonial, estudios culturales.

2. Educación Bilingüe Intercultural.

3. Enseñanza de idiomas indígenas: experiencia documental de otros países latinoamericanos.

**CUARTA FASE:** Regreso al campo para continuar las entrevistas y visitas

***PASOS***

1. Profundización de entrevistas a actores claves.
2. Entrevistas estructuradas y semiestructuradas a personas claves de la DRE Sulá y el Departamento de Educación Intercultural, MEP.
3. Recolección de información documental (Programa de estudios idioma bribri).

**QUINTA FASE:**

***PASOS***

1. Definir la estrategia de análisis de datos de carácter cualitativo.
2. Revisar que la información recolectada está completa y esté validada por los informantes.
3. Ordenar la información y definir unidades de análisis.
4. Agrupar la información de acuerdo con cada categoría.
5. Identificar los principales hallazgos e interrelación con las preguntas de investigación.
6. Validación de avances del análisis de datos con actores externos al proceso con conocimientos sobre el tema indígena.
7. Establecer conclusiones.
8. Definir la estrategia de presentación de los resultados (como narrativa).

## **CAPÍTULO II**

### **LA CULTURA HEGEMÓNICA EN EL CONTEXTO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS LATINOAMERICANOS**



## **Introducción**

Este capítulo desarrolla el concepto de hegemonía a la luz de los planteamientos de Antonio Gramsci y Ernesto Laclau (2004) con el fin de explicar las relaciones de dominación y subordinación que se dieron entre el conquistador y el conquistado en la historia latinoamericana. Similarmente, se presenta un análisis sociohistórico conceptual sobre las dinámicas sociales e ideológicas que convergen y explican las causas que han producido las condiciones de opresión, exclusión, marginación y subalternización de que han sido objeto los pueblos amerindios en los últimos cinco siglos según lo exponen Mires (1995) Barabas, (2000) y los pensadores decoloniales, Santiago Castro Gómez (2000), Aníbal Quijano(2000), Edgardo Lander (2000), Catherine Walsh(2005) y Fidel Tubino (2005). Seguidamente, con fundamento en la propuesta de control cultural planteada por Bonfil (1991), estos conceptos son vinculados con la escuela, la cual es implantada por la cultura hegemónica en los pueblos originarios como estrategia de asimilación y dominación lingüística y cultural. Finalmente, se explica, a la luz de investigadores costarricenses, como se ha relacionado el pueblo bribri con la cultura hegemónica en el último centenio (Rojas,2003, Borge y Villalobos,1994).

Los conceptos que sirven de marco interpretativo referencial de los hallazgos de la investigación, a saber: hegemonía, colonialidad del poder, formas de dominación cultural y construcción sociológica del “indio”, contribuyen a dar claridad teórica a uno de los objetivos de la investigación relacionados con los elementos de la cultura hegemónica presentes en los centros educativos objetos de la investigación. Por lo tanto, es esencial definir teóricamente el concepto de hegemonía, de dominación cultural y los enfoques sociológicos sobre la construcción, las herramientas sociales que lo facilitan, así como las manifestaciones en la relación entre culturas.

Una de las hipótesis de este capítulo es que el proyecto hegemónico liderado por las élites políticas dominantes que surgieron al iniciar el proceso de conquista, y formaron parte del proyecto civilizatorio de modernidad, siguen siendo en la actualidad una amenaza a la vida de los pueblos indígenas en al ámbito lingüístico y cultural, pero que, por otro lado, estos pueblos todavía desarrollan formas de resistencia que los mantiene vivos, lo cual además será determinante para que en el futuro puedan seguir existiendo, sin abandonar las

tradiciones, costumbres y prácticas. (Quijano, 2000; Lander, 2000). La escuela, en este contexto, entonces, también es un espacio político, que se debate en la misión de ser un instrumento de enajenación y/o liberación cultural.

Para comprender, interpretar e incluso pretender un cambio en el presente y el futuro de las relaciones de poder entre los pueblos indígenas y la cultura occidental, es necesario conocer el origen y desarrollo de los hechos históricos que propiciaron y reprodujeron estos esquemas de dominación. Bartolomé de las Casas en el diario, “Brevísima Relación de las Indias”, da luces sobre el tipo de alteridad que se produce entre los españoles y los pueblos indígenas a partir de la conquista. Emerge la dicotomía ideológica ente civilización y barbarie. Los “indios” son nombrados “bárbaros” “salvajes” “incivilizados”, “dependientes”. Esta relación de superioridad/ inferioridad va a instalar un modelo de dominación basado en la explotación, el exterminio, la esclavitud, el mestizaje que casi lleva a la desaparición del indio.

En “El Laberinto de la Soledad” de Octavio Paz (1950) también devela cómo se construye la identidad a partir de una relación desigual con el otro, relación asimétrica basada en la subordinación, marcada por la violencia, la explotación y la dependencia. A esto se refiere Octavio Paz (1950) cuando dice que los latinoamericanos somos hijos de la “chingada”. Como se hace referencia en el capítulo introductorio, utiliza esta metáfora para simbolizar el origen traumático, violento, humillante que heredan los hijos que son fruto de una violación, un acto de poder, degradación y agresión del hombre como figura patriarcal sobre la mujer, construida desde esa visión, como un ser inferior. Paz echa mano de la figura femenina para describir y ejemplificar la relación de poder entre indígenas y conquistadores. De forma similar, José Martí describe la génesis de los pueblos latinoamericanos: “Nuestra América” es esa dolorosa madre y nosotros sus hijos, “levantadas entre las masas mudas de indios, al ruido de pelea del libro con el cirial, ¿sobre los brazos sangrientos de un centenar de apóstoles?”. (Martí, 1887, p. 2)

Martí (1887) crítica en rol de la cristianización con forma de violencia simbólica, a la vez invita a conocer la historia propia, a buscar y reconocer la identidad como forma de emancipación:

Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento es el único modo de librarlo de tiranías. La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria (p.3)

Martí plantea que el camino de la libertad está en el autoconocimiento donde está el camino de la libertad, la plenitud y la autenticidad, nunca en el conocimiento y la imitación de lo extraño o foráneo que es sinónimo de esclavitud, de sumisión, de dominación, de la negación de nosotros mismos.

Como parte de este proceso de conocimiento y autoconocimiento, es necesario profundizar en el relato sociohistórico y teórico conceptual de cómo se construyeron las relaciones de poder entre los pueblos indígenas y los invasores. Analizar el impacto que esto ha tenido en la preservación o destrucción de los pueblos indígenas en Latinoamérica y en la construcción de la identidad desde la mirada de los conquistadores. Se expone y problematiza el rol de la escuela ya sea como forma de enajenación y destrucción cultural o como agencia liberadora.

### **La categoría de hegemonía: marco interpretativo de las relaciones de poder entre los pueblos indígenas y los conquistadores**

La palabra hegemonía proviene del griego *eghesthai*, que significa “conducir”, “guiar”, “ser jefe”; o del verbo *eghemoneno*, cuya raíz expresa la idea de “estar al frente”, “comandar”, “gobernar”. (Gómez Silva, 1998; Cortez, 2014; Alvarez, 2016). En la Grecia antigua el término estaba asociado al campo militar y se relacionaba con la imposición del poder mediante la fuerza física o las fuerzas bélicas.

El término hegemonía resurge en el siglo XX y los teóricos más influyentes son: Antonio Gramsci, Ernesto Laclau y Chantal Monffe. Las primeras apariciones del concepto se encuentran en la teoría marxista a finales del siglo XIX para describir las relaciones de poder entre la burguesía de la época y la clase obrera, denominada proletariado. Laclau (2003) identifica la primera referencia a esta categoría en Karl Marx y Frederik Hengels, en

el libro, *La Ideología alemana*. Ambos usan el término “dominación” para referirse a la lucha social de clases, en el cual una para triunfar sobre la otra, debía primero conquistar el poder político (Valdés, 2017).

Posteriormente, el filósofo italiano Antonio Gramsci, da nueva vida a la categoría “hegemonía”, el cual tiene un carácter dialéctico-antagónico donde se contraponen clases tales como: dirigente/dirigidos, dominantes /subalternos, vanguardias /masas y se podría agregar en esta misma línea: blancos/indios, civilizados/ salvajes. Gramsci aborda la hegemonía como una forma de dominación que toma distintos rostros de un grupo social sobre otro: el político, cultural, intelectual y moral. El grupo, que es subyugado o con menor poder es identificado como subalterno. Los planteamientos gramscianos sobre la hegemonía permiten analizar las relaciones sociales de dominación y subordinación, de lucha y resistencia. (Gramsci, 1971; Ojeda y Cabaluz, 2011). La teoría gramsciana establece la ruta de “dirección político-ideológica que forja la base social de la conquista del poder político por parte del grupo subyugado y la construcción de un nuevo estado” (Alvarez: 2016, p. 155). Para enfrentar la hegemonía vigente de las clases dirigentes, Gramsci propone la creación de alianzas entre las clases oprimidas que permitan la construcción de una nueva hegemonía.

Otro elemento fundamental del concepto gramsciano de “hegemonía” es destacado por Valdés (2017), al referirlo a:

...la relación de dominación/subordinación, en la que se involucran procesos permanentes de creación y re-creación de elementos significativos y valorativos del sentido común en la sociedad. Así, la hegemonía supone que ciertos valores y visión de mundo de las clases dominantes se convierten en un «**sentido común**» compartido por los dominados, lo que conlleva a que se acepte el ejercicio de poder de los primeros. (p. 34)

Este planteamiento de Valdés (2017) sobre la conceptualización gramsciana de hegemonía tiene implícita la noción de dominación cultural, el cual ejerce un grupo con poder sobre otro que carece de este, para lo cual el primero dispone de los medios de producción y reproducción cultural que le permiten mantener el statu quo, creando de forma sutil la aceptación de los dominados. Para convertir en “sentido común” sus valores sobre los

dominados, la clase hegemónica hará uso de distintos recursos como se expondrá más adelante. Cortez (2014) también se refiere a la dominación cultural como una forma de hegemonía, con fundamento en sus estudios sobre la obra de Gramsci, señala:

La hegemonía de un grupo social es la cultura que dicho grupo ha generado para otros grupos sociales. Puede ser comprobado que la noción de hegemonía es idéntica a la de cultura, pero con algo más. Mediante su aportación, la cultura incluye de manera necesaria una distinción específica de poder, de jerarquía y de influencia. (p.13).

El concepto de hegemonía está asociado a cuestiones culturales de carácter político. Genera las construcciones sociales e identitarias que definen las relaciones entre colectivos distintos. En este caso, el colectivo social con más poder las define para los miembros con menor poder. Entre estos sobresale, el nivel de jerarquía y el puesto que cada grupo ocupa. La hegemonía tampoco está circunscrita a un momento estático del proceso histórico o una única forma de ejercicio del poder, más bien describe un proceso continuo de distintas formas articuladas de control cultural (Valdés, 2017). Estas aproximaciones al concepto de hegemonía dan las primeras luces interpretativas sobre las causas que han desembocado en la condición subalterna de los pueblos indígenas viven y han vivido.

Por otra parte, Cabello (2008) afirma que Gramsci usó el término ‘hegemonía’ para referirse al consenso que trasciende la mera coerción sobre una clase subordinada para que se amolde a sus intereses. Alvarez Gómez (2016) profundiza en la importancia del consenso como herramienta esencial que debe lograr la clase dirigente para dirigir a la clase subordinada, la cual no escatimará en formas de manipulación sutil y engaños que le permitan imponer su visión cultural. Entre ellos destacan la escuela y también los medios de comunicación:

Así mismo, Gramsci nota que la clase dominante ejerce su poder no sólo por la coacción, sino porque logra imponer su visión del mundo a través de la escuela, medios de comunicación etc., o que favorece el reconocimiento de su dominación por las clases dominadas. De igual manera, busca consensos para asegurar su hegemonía tomando a su cargo algunos de los intereses de los grupos

dominados. La clase dominante para hacer valer sus intereses necesita, como decía Marx, presentar al Estado ante la sociedad como representante del conjunto del pueblo. (p.155)

Es evidente que la hegemonía para consolidarse y lograr el consenso sobre las clases subalternas debe también simular que protege y defiende los intereses de los grupos dominados. Cabello (2008) afirma que esto envuelve el ejercicio de una clase especial de poder –“el poder de estructurar alternativas y de contener oportunidades, de ganar y delimitar el consenso, de tal forma que la concesión de legitimidad hacia las clases dominantes aparezca no sólo como ‘espontánea’ sino natural y normal” (p.45). La hegemonía, según Gramsci, es una forma astuta y manipuladora de dominación cultural, cuya finalidad es perpetuarse en el tiempo. Sutilmente, busca que las relaciones de poder lleguen a naturalizarse entre los subalternizados y la sociedad dominante. En este sentido, resulta válido el cuento del elefante que se mantenía atado a su estaca, sin intentar siquiera una liberación, por cuanto ya había naturalizado su condición de cautiverio. Esto significa que las relaciones desiguales de poder y derechos, incluso de manera inconsciente, son aceptadas o poco cuestionadas por la mayoría de la sociedad. En relación con los pueblos indígenas, el vínculo de dominación se naturaliza cuando aparentemente aceptan esta condición subordinada, podría ser a cambio de pequeñas concesiones, como tierras, subsidios e incluso la garantía de seguir viviendo. Se naturaliza también cuando la sociedad hegemónica, acepta en su imaginario colectivo superioridad étnica, intelectual, social, moral sobre las clases subalternizadas.

Cabello (citado por Valdés, 2017) destaca que “[...] el papel de la hegemonía es asegurar que, en las relaciones sociales entre clases, cada clase es reproducida continuamente en su forma dominada o subordinada existente” (p.46). Esto deja claro la intención de la clase hegemónica de hacer todo lo posible por perpetuar su poder. Como se va develando en el análisis, la escuela, la religión y la cultura aparecen como formas perspicaces de dominación cultural e ideológica, en última instancia, se puede recurrir a la coerción y la fuerza como recursos extremos para mantener el poder.

De acuerdo con las anteriores consideraciones, la teoría gramsciana permite comprender que las relaciones que se establecieron entre los españoles y los pueblos

indígenas son de tipo hegemónico, donde claramente se identifica un grupo dirigente y otro subalterno. La clase hegemónica intenta ejercer el poder en todos los planos y utiliza, como uno de sus recursos más eficaces, la dominación cultural sobre el grupo que es subyugado. Weinberg (1981), historiador argentino, describe el proceso de conquista e identifica en el relato algunos elementos ya considerados en la construcción de estas relaciones de poder asimétricas, donde la fuerza bruta y la violencia prevalecieron desde el inicio de este proceso y poco a poco el péndulo se fue moviendo hacia forma más sutiles, como fue y ha sido la dominación cultural hegemónica.

...la llegada de los europeos al Nuevo Mundo, significó, más que una interrupción, una fractura en los procesos de desarrollo que tenían lugar en América. La imposición de sus propios modelos por parte de los conquistadores se realizó violentando los estilos de vida de los aborígenes, quienes, de todos modos, continuaron siendo partícipes de la historia (su peso puede reputarse decisivo, por ejemplo, en la producción de bienes y servicios, sea como encomendados, mitayos, yanaconas, peones, etc.), y por siglos constituyeron la abrumadora mayoría de la población. Dicho sea esto sin olvidar tampoco el exterminio al que fueron sometidos por diversos factores; de todas maneras quedaron marginados como protagonistas, desbaratadas sus instituciones, desarticuladas sus formas de organización, perseguidas sus creencias como idolatrías abominables, subvertidos sus valores...Y además, la historia, como siempre ocurre, la hicieron y la escribieron los vencedores. (p.11).

En el relato anterior explicita de forma cruda el avasallamiento cultural, político y social a que fueron sometidos los pueblos originarios llegando a los límites del exterminio, proporcionados por la cultura hegemónica desde los albores de la conquista. Se evidencia la complejidad y las tensiones que resultaron de la relación entre el conquistado y el conquistador. Por un lado, los pueblos originarios fueron forzados a hablar la lengua de los conquistadores, a cambiar sus dioses por el Dios cristiano y a adoptar valores ajenos a sus cosmovisiones, este proceso es abordado por Todorov (2011) en la obra “La conquista de América: el problema del otro” [sic]. Consecuentemente, los conquistadores usando su poder de distintas formas (coerción, violencia, evangelización y educación) injertaron su cultura, sus formas de pensar y de hacer, en los modelos de desarrollo de los pueblos indígenas.

A partir de este registro histórico, se hace necesario establecer una diferenciación importante entre la propuesta gramsciana de hegemonía y el ejercicio del poder en los inicios de la conquista, donde prevaleció un modelo de dominación basado en la fuerza y la violencia del conquistador sobre el conquistado. El consenso para naturalizar la dominación cultural y política se fue introduciendo sutil y paulatinamente por medio de la cristianización y la escuela con bastante suceso.

En relación con el rol de la educación como forma de dominación cultural, Gramsci (citado por Guibal, 1985), afirma que el “El Estado no es solamente una fuerza de coerción y represión, sino también un aparato de civilización (3) que trata de difundir una concepción de mundo conforme a los intereses de la clase que representa (4). La hegemonía aparece así en el nexo preciso entre política y educación y cultura” (p.21) Para Gramsci (citado por Guibal, 1985), el Estado tiene un rol pedagógico, similar a la relación alumno/ profesor: “Todo estado tiende a crear y mantener un cierto tipo de civilización y de ciudadano...tiende a hacer desaparecer ciertas costumbres y actitudes y a difundir otras... el Estado debe concebirse como “educador”, por cuanto tiende precisamente a crear un nuevo tipo o nivel de civilización”. (p. 23) El carácter dinámico de la hegemonía requiere un proceso de continua renovación y construcción, lo cual implica siempre, para Gramsci, un proceso pedagógico. La educación, para Gramsci, tiene un rol preponderante como agente de dominación cultural o anti-hegemónico.

Sobre el rol de la escuela como estrategia de dominación hegemónica, Ojeda y Cabaluz (2011) destacan su papel:

La educación no puede desvincularse del problema de la dirección y la dominación político-cultural, ya que ésta nunca es neutral ni desinteresada, sino por el contrario, es ineludiblemente política. Los planteamientos gramscianos nos invitan a develar el carácter político de la praxis pedagógica, la cual muchas veces se oculta tras un ropaje técnico, objetivo, despolitizado y a-histórico. En este ámbito, Gramsci no propone una politización de la escuela, la universidad y los espacios educativos en general, pues reconoce el carácter intrínsecamente político de éstos. Al reconocer abierta y explícitamente la posibilidad del problema pedagógico, su propuesta apunta a construir una concepción y posición política opuesta a la conformada



hegemónicamente en el capitalismo, es decir, enfrentar el adoctrinamiento para la explotación y el tecnicismo, y construir pensamiento crítico, práxico, motorizador, transformador y constituyente de nuevas relaciones sociales. (p. 43)

Los autores desde el planteamiento gramsciano presentan la visión de una escuela anti-hegemónica, que en vez de producir y reproducir la cultura dominante, contribuya a transformar y liberar al sujeto. Un enfoque similar está plasmado en la obra del educador brasileño, Pablo Freire: “La pedagogía del oprimido.”

De acuerdo con Gramsci, la escuela puede ser espacio de dominación cultural y/o espacio de emancipación, a la última él denomina, respuesta anti-hegemónica. Esta concepción abre la ventana a los pueblos y grupos oprimidos o subyugados a conquistar el espacio de la escuela y apropiarse de este en aras de recuperar su poder intelectual, político y cultural y lograr una red de relaciones simétrica en la esfera política, económica, intelectual, cultural, entre otros.

El rol liberador que puede ejercer la escuela, planteado por Gramsci, es elaborado por G. Huidobro, (Citado por Ojeda y Cabaluz, 2017) quien afirma,

...el Estado es esencialmente educador, ya que la clase dominante [*sic*] no puede eximirse de la búsqueda y de la conquista de hegemonía y del consenso de la mayoría social; de otra parte, una clase subalterna que quiere llegar a ser dominante y/o dirigente tiene también que educarse y educar, tiene que luchar por darse una conciencia de clase política, por llegar a ser una voluntad colectiva y por extender esta conciencia y esta voluntad a todas las restantes clases subalternas. (p.43)

Concretamente, la construcción teórica anti-hegemónica propuesta por Gramsci, como forma emancipadora de las clases subalternas y oprimidas se manifiestan en la región latinoamericana en el ámbito educativo con los planteamientos de la pedagogía crítica, elaborada en la década de 1960, por Paulo Freire. También se expresa en la praxis de la educación popular. Uno de los objetivos primordiales de la pedagogía crítica es el papel de escuela como espacio político para la emancipación del individuo para lo cual debe desarrollar su capacidad crítica en relación con la condición subordinada. Una vez se toma de conciencia al respecto, buscar a través del diálogo y la reflexión, la recuperación de su

dignidad perdida producto de la estigmatización y la exclusión social (Mirabal, 2008). Asimismo, la pedagogía como herramienta para la transformación social del individuo y la sociedad fue impulsada por la Teología de la Liberación en los años sesenta y setenta. Algunos de los principales exponentes son el sacerdote colombiano Camilo Torres Restrepo, el brasileño Leonardo Boff e Ignacio Ellacuría, de El Salvador.

**La hegemonía según Ernesto Laclau.** El segundo teórico más reconocido en la resignificación teórica del concepto de hegemonía después de Gramsci es el sociólogo argentino, Ernesto Laclau. Él revitaliza el concepto de hegemonía como ejercicio de poder a partir de su lectura de la modernidad (Hernández, 2014). En una restitución del terreno ontológico, Laclau vislumbra una nueva categoría como la forma de analizar la dinámica de las relaciones sociales, el cual la fragmentación versus la articulación. Según Hernández (2014) Laclau y Mouffe (2010), señalan que “la anulación de Dios deja al hombre como un sujeto en la historia con un imaginario fragmentado y dividido del mundo. Es por esto que los sujetos buscarán la unidad perdida a través de la articulación discursiva de los elementos dispersos, que configuran a la sociedad moderna” (p.3).

La resignificación de la categoría de hegemonía planteada por Laclau y Mouffe (2010?), a diferencia de Gramsci, muestra las relaciones de los actores sociales, no en forma dialéctica sino más bien fragmentaria. Estos fragmentos deben articularse, según Laclau (2010), a través de las luchas políticas. Hernández (2014) argumenta que para lograr esta articulación, “la unidad mínima de análisis para Laclau (2010) será la demanda. Estas demandas, una vez articuladas en el mundo social, conforman discursos unidos que apelan al sujeto político. La articulación de estas demandas configura una “unidad fugaz” a través de la lucha política.” (p.7). El planteamiento de Laclau es válido en la mayoría de los sistemas políticos actuales como una manera de dar respuesta a problemas concretos. Por ejemplo, si se considera a los actores sociales en situación de subalternidad y fragmentación, una vez que articulan sus luchas pueden generar transformaciones importantes. Las demandas de visibilización, de reconocimiento de derechos culturales, políticos, sociales, ambientales son similares entre los pueblos indígenas, afrodescendientes y poblaciones migrantes. Por lo tanto, cuando las unen en una voz, tomarán mayor fuerza a nivel político.

La conceptualización de hegemonía gramsciana permite entender cómo se construyeron las relaciones de poder entre los indígenas como grupo subordinado y los conquistadores. Al principio mediante la espada, la violencia y la coerción, paulatinamente fue migrando a formas de dominación cultural y política más sutiles como la religión y la educación a través de la escuela. En el caso de los pueblos indígenas pareciera que este péndulo no ha sido estático, a través de los últimos cinco siglos ha oscilado entre ambos escenarios de dominación, según el contexto y el escenario político que ha imperado en la cultura hegemónica. Más recientemente, en un mundo políticamente más fragmentado, el planteamiento de Laclau sobre la hegemonía adquiere significado y se evidencia en la unión de movimientos sociales que, junto con los pueblos indígenas, abanderan demandas similares en el campo ambiental, social, económico y cultural, lo que les permite ir ganando espacios que antes les habían sido negados.

### **La construcción del “indio” desde el constructo de hegemonía**

Una vez definido el constructo de hegemonía y la validez de su aplicación interpretativa a las relaciones de poder que se establecieron entre los pueblos indígenas y los conquistadores, esta investigación analiza los factores del contexto sociohistórico sobre los que se construye la subalternidad de los pueblos indígenas. Estos mismos serán los pilares en los que se sostiene el plan hegemónico de los conquistadores. Barabas (2000), antropóloga y socióloga mexicana, detalla el proceso histórico de la construcción del indio por parte de la cultura hegemónica en México, y que es aplicable a todos los pueblos indígenas latinoamericanos y que ella define, en forma colectiva, como “bárbaro” o “salvaje”:

Históricamente puede observarse cómo el imaginario de la barbarie es una construcción colectiva, en gran medida sugerida por la fantasía, los libros, junto a otros medios de comunicación y el Estado. Por lo general, lejos de ser imparcial es valorativo e inferiorizador, ya que el bárbaro representa el opuesto a un “nosotros” colocado en la posición de superioridad y hegemonía. En América, los prejuicios adheridos y contruidos sobre la imagen del Otro-indio han contribuido a la cristalización de un imaginario racista. (p.11)

Barabas (2000) deja claro que la representatividad social de lo “indio” como el “otro” “inferior”, “atrasado”, “salvaje”, en contraposición con un “nosotros” “superior”, “avanzado”, “civilizado”, es una construcción colectiva promovida, entre otros, por los medios de comunicación y el Estado en siglos recientes. Los planteamientos de Gramsci sobre hegemonía destacan el poder de la escuela como instrumento de dominación cultural por parte del Estado para promover una supuesta superioridad epistemológica, racial, cultural. Sin embargo, se debe aclarar que este imaginario racista fue construido y promovido por los conquistadores desde que llegaron al continente.

La Controversia de Valladolid, debate que surge en 1511 entre Bartolomé de Las Casas y Ginés de Sepúlveda, ubica en la palestra el inicio de este proceso trágico y destructivo de dominio hegemónico. Entre otros asuntos, el tema del debate giraba en torno a si los nativos americanos eran o no seres humanos. Por supuesto, había un interés mayor detrás de esta controversia, pues la corona española precisaba legitimar la explotación de los indígenas y la posesión o soberanía sobre las tierras y los nativos conquistados, es decir, la hegemonía. A Bartolomé de Las Casas le correspondió denunciar la esclavitud y maltrato a que eran sometidos los indígenas. El debate de Valladolid está enfocado en dos posiciones opuestas. Una de ellas era defendida por Las Casas. Este alegaba que los indios eran hombres libres y la única justificación para la conquista era su conversión al cristianismo. Por otro lado, Sepúlveda afirmaba, utilizando argumentos aristotélicos, que los indígenas eran bárbaros, semihumanos e incapaces de gobernarse a sí mismos. Esto le daba potestad y justificación a los españoles de someterlos.

Durante este debate, Las Casas utiliza la visión utópica mágica del “buen Salvaje” para definir la identidad del aborígen según su postura. Las Casas describe a los nativos como seres pacíficos, sin maldad, sin odios, sin rencores, en oposición a los españoles, a quienes Las Casas acusaba de seres crueles y con sed de oro y riquezas. Esto se manifiesta en la cita siguiente:

Todas estas universas e infinitas gentes a toto gener crió Dios las más simples, sin maldades ni dobleces, obedentísimas y fidelísimas a sus señores naturales e a los cristianos a quien sirven; más humildes, más pacientes... sin rancores, sin odios, sin venganzas que hay en el mundo (1984, p.14).

Las Casas presente aquí la dicotomía entre “civilización y barbarie”. Los primeros, por la superioridad moral, según Las Casas identificaba a los nativos y la segunda a los españoles a quienes se refiere como bestias, “lobos, e tigres y leones fierísimos” (14). Sin embargo, después del debate, la versión que prevalecerá en esta dicotomía será la forma invertida, los indios serán identificados con los “barbaros” los “incivilizados”, los “dependientes”, por parte de los conquistadores. En el libro, *La conquista de américa [sic]* Todorov (2008) analiza los elementos que entran en juego en la construcción de la alteridad.

Todorov (2008) establece tres aspectos importantes en que se sustenta la alteridad o mejor dicho la relación con “el otro”. Según el autor, existen tres aspectos que inciden en la elaboración del imaginario que el sujeto crea acerca del otro. En primer lugar, hay un juicio de valor de si el otro es bueno o malo, inferior y superior, respecto de la identidad propia. Un segundo plano se refiere a la cuestión de si el individuo se identifica o no con el otro, si asimila los valores del otro o los rechaza, si se somete o no al otro. Un tercer plano se refiere a la indiferencia o invisibilización del “otro”. Según Todorov (2008) estas dimensiones pueden estar interrelacionadas entre sí. Esta relación entre las tres dimensiones se evidencia en la Controversia de Valladolid.

Mires (1999), agrega que el “indio” es una etiqueta dada a los conquistados por los conquistadores, con una fuerte carga peyorativa, excluyente, de inferiorización, es un concepto fluctuante y cambia de acuerdo con las diferentes posiciones de lo “indio”, en diferentes periodos históricos y contextos latinoamericanos. Mires se refiere a la indianidad como “la praxis india y la articulación de esta con las visiones no indias de lo “indio” (p.119). Identifica tres principales momentos a los que denomina la indianidad. Analizar estas construcciones de lo llamado indio por este autor, son muy importantes por cuanto ayudan a mirar, no desde la posición del dominador, sino desde la óptica del dominado e intentar comprender y problematizar los referentes en que se construye la identidad y el sentido de la alteridad a partir de la invasión española.

El primer momento está vinculado con el “indio” inventado por el europeo y la forma en que se asume esa invención desde distintas instancias de poder, el “indio” de Colón, el “indio” de los guerreros, el “indio” de los mercaderes, el indio de los “filósofos”. El “indio”,

por otro lado, debe reinventarse en este nuevo escenario en que debe vivir. El segundo periodo lo denomina como autodescubrimiento y se refiere a la larga lucha de los indios por sobrevivir, tanto física como culturalmente, afirmándose frente a los otros que los niegan, a lo que Dussel (1977) se refiere como analéctica, que más allá que la unidad con el “otro”, implica ir al encuentro del “otro” como alguien que es originalmente distinto, y también implica la auto afirmación identitaria.

El tercer momento es el “redescubrimiento del indio” que son las otras formas en las que los “no indios” siguen reinventando al “indio”. Es precisamente en este escenario, donde Mires señala que “el indio “descubierto”, inventado y reinventado por el “no indio”, convertido en el “otro” o en un simple objeto, se ha visto obligado a descubrirse a sí mismo” (p.119). La invención y reinención del indio desde la visión del otro y del indio mismo, como forma de resistencia ha tomado distintos rumbos como resultado de los movimientos sociales, en los cuales han participado otros actores sociales en condición de *subalternización* y exclusión.

Barabas (2000) destaca como este tipo de alteridad se construye desde el etnocentrismo, la historia y los contextos. Están imbricadas en “las ideologías imperantes en diferentes épocas, pero todas tienen en común un punto de partida etnocéntrico; el bárbaro es un Otro percibido como diferente a partir del que observa y relata, sea la percepción imparcial, positiva o negativa.” (p. 10). Esto significa que la ideología, es decir la visión de mundo de la clase hegemónica, tiene un gran peso en la construcción de estos imaginarios de la alteridad, de la “otredad” y de la “identidad”. Estas percepciones pueden ser positivas o peyorativas, las cuales son legitimadas, producidas y reproducidas por instituciones de poder, como la familia, la escuela y las iglesias, y se vuelven naturales y normales para el colectivo social.

En consecuencia, los conquistadores, para mantener su hegemonía, construyeron una representación del indio como un “ser” inferior y naturalizaron y justificaron de esta manera su exclusión y dominación. Este referente histórico es fundamental al leer las narrativas de los participantes de este estudio, por cuanto es posible ver cómo perciben ellos esta imposición hegemónica en el campo cultural y lingüístico, si la reconocen y si identifican las formas en que han sido ejercida desde el contexto escolar.

Para sustentar esta construcción colectiva de lo “indio” como “salvaje”, “bárbaro” “subhumano”, Barabas (2000) señala tres aspectos históricos que han contribuido en esta construcción. El primero se remonta a la antigua Grecia. El término fue utilizado para referirse a lo “extranjero, foráneo”, “extraño”. Aunque el vocablo emergía desde el etnocentrismo (Hurbon,1993), “no despreciaba ni inferiorizaba las razas, religiones y costumbres de los demás pueblos” (p. 29). Desde la visión griega, el concepto de “bárbaro” o “foráneo” hacia un reconocimiento a la alteridad, pero no le asignaba una posición subalterna. Woortman (1997) plantea, contrariamente, que los griegos daban la condición de “humano” únicamente a aquellos que hablaban el idioma “griego”. Igualmente afirma que esta categoría de “bárbaro” era asignada al otro diferente o subhumano utilizado para describir personajes del mundo mitológico.

En el medievo cristiano, en cambio, la designación de “bárbaro” era utilizado en sentido peyorativo y era sinónimo de desprecio e inferiorización, es decir, una forma de subhumanidad. Era usado para personas que eran delatadas de idolatría o artes mágicas. (Barabas, 2000)

Durante la colonia, el europeo retoma la significación de “bárbaro” de la época medieval para interpretar la nueva realidad cultural, étnica y territorial del nuevo mundo, como señala Woortmann (citado por Barabas, 2000) “los indígenas pasaron a ser los nuevos salvajes-bárbaros de los civilizados europeos.” (p.11). Según Barabas (2000), lo “bárbaro” o “indio”, arrastrando la herencia del medievo, estaba asociado con costumbres asociadas a ritos religiosos, sodomía y brujería, entre otros. Otro aspecto importante que definía lo “indio”, según la autora era el tipo de vestimenta utilizado por los nativos, por ejemplo, la desnudez o el uso de poca ropa para cubrir el cuerpo, el tipo de alimentación y el espacio donde se ubicaban los asentamientos, muchas veces en lugares aislados, agrestes y en un ámbito salvaje rodeado de bosques y animales feroces. Este hecho hizo que las tierras de los indígenas fueran consideradas como tierras baldías o desérticas. Estas categorías, para referirse a lo indio como de “salvaje” y a sus territorios como “desiertos” o tierras baldías, legitimaron en varios momentos de la historia mexicana y en la de muchos pueblos indígenas latinoamericanos, el genocidio y la expropiación de tierras por parte del poder hegemónico.

De acuerdo con la misma autora (Barabas, 2000), en el imaginario colonial, al indio no se le reconocía plenamente el estatus humano:

En teoría podían llegar a serlo mediante la conversión al cristianismo, pero en la práctica la vigencia colonial de las castas demuestra que la conversión no era suficiente... En este contexto colonial el “bárbaro” era entonces el salvaje no domesticado, rebelde, pre-cristianizado o hereje que, pensaban, sería reemplazado por el “civilizado”. (p.13)

De este análisis se desprende la manera articulada e intencional como la cultura dominante construye un “otro” indio “bárbaro”, “atrasado”, “salvaje”, “con prácticas demoniacas”, “lujurioso” el cual, para ser liberado de ese estigma debe desprenderse de su identidad lingüística y cultural. Además, es necesario entender y reflexionar en qué medida estas etiquetas dadas al indio sobreviven en el imaginario colectivo hasta la actualidad.

La construcción de los Estados nacionales, después de la independencia, en vez de cambiar las construcciones asimétricas y racistas sobre el indígena, estas se vieron reforzadas. En “el paradigma colonial, el bárbaro podía dejar de serlo mediante la conversión religiosa, en el evolucionista del siglo XIX podía lograrlo por vía de la razón y la educación.” (Barabas, 2011, p.14). El objetivo primordial del Estado en el siglo XIX era civilizar al indio a través de la educación. Este aspecto es relevante para esta investigación, pues es necesario conocer el rol de la escuela en el proceso “civilizatorio” de los pueblos indígenas y cómo se continuaron fraguando las relaciones de dominación cultural, así como las implicaciones que esto ha tenido en la destrucción o en la preservación de los pueblos indígenas.

### **El Estado nación y los pueblos indígenas**

Los Estados nacionales surgen en América Latina en las primeras décadas del siglo XIX producto de la crisis social y política del imperio español. La mayoría de las colonias hispanas se dieron a la tarea de construir un Estado nación. Este proyecto se caracterizó por integrar “a una parte de los pueblos y “naciones” existentes en esa noción de “repúblicas” nacentes. Bajo el influjo liberal en varios países se intentó el reconocimiento de los indígenas



como ciudadanos, pero ello más que una ventaja para los indígenas implicaba su anulación o negación como tales” (Bello, 2011, p.6).

Los sistemas de gobierno implantados después de la independencia mantuvieron el mismo sistema jerarquizado racial heredado de la colonia, por lo que las demandas indígenas continuaron invisibilizadas y, además, las distintas formas de violencia y opresión contra estos pueblos continuaron.

Uno de los desafíos de los Estados nacionales en sus albores era la amalgamación y homogenización de la diversidad étnica, social, económica y cultural que habitaba el territorio latinoamericano (Beluche, 2012). Los Estados nacionales para homogenizar la diversidad cultural latinoamericana utilizaron patrones hegemónicos y un relato histórico para construir un imaginario común que legitimara un sentido colectivo. Estos patrones hegemónicos fueron desarrollados por los grupos de poder y se impusieron sobre las clases subalternizadas, creando un nuevo orden a su imagen y semejanza. Al respecto, Dietz (2003) siguiendo a (Smith, 1996) identifica tres patrones comunes,

La “territorialización” transforma el espacio en territorio (...) convirtiendo los espacios limítrofes de interacción entre grupos en fronteras nítidas de separación de grupos (...) y desde el grupo portador del proyecto nacional se define el centro de la nación y la periferia sub-nacional.” “La “substancialización” reinterpreta las relaciones sociales de forma biologizante para conferirle a la emergente y aún endeble entidad nacional una apariencia inmutable, cuasi-natural, basada a menudo en un “mito de elección étnica” (Smith 1996). Partiendo de la definición del grupo portador del proyecto nacionalizador, el Estado-nación inventa así a la “sociedad nacional”. Y la “temporalización” consiste en imponer desde el Estado-nación, una sola versión de las múltiples “tradiciones inventadas”, reinterpretándola como pasado común primordial del proyecto nacional, como “época dorada compartida” (Smith, 1996). Gracias a este tipo de “canonización” de la historia se institucionaliza así no sólo “la memoria autorizada”, sino asimismo “el olvido”, igualmente sancionado de las demás tradiciones. (pp. 96-97).

La construcción de los Estados naciones lleva implícita, según la definición gramsciana de “hegemonía”, la consolidación de procesos de inclusión y exclusión, de

visibilización e invisibilización, de dominación y subalternización de diversos conglomerados étnicos (Catalán, 2016). Por tanto, la implantación de este nuevo orden político tendría consecuencias devastadoras para los pueblos indígenas latinoamericanos. Entre ellas, la marginalidad, la aculturación, el despojo, la ocupación de sus territorios ancestrales, los desplazamientos forzados y el genocidio.

En Costa Rica, por ejemplo, durante ese período, algunos de los pueblos indígenas fueron desarraigados y desposeídos de sus tierras ancestrales, fueron objeto de marginación y exclusión. La violencia fue, de hecho, la forma común de interrelacionar los poderes políticos y económicos dominantes con los pueblos nativos. (Chacón y Guevara 1992)

Gutiérrez (2017) describe algunos de los efectos que la expansión del Estado y el nacionalismo conservador liberal, tuvieron sobre las poblaciones indígenas costarricenses:

“...se fomentó la aculturación sustituyendo estructuras cacicales indígenas por nuevas expresiones de territorialidad, lo que implicó una versión negativa de las comunidades indígenas que, frente a la expansión del Estado, eran consideradas pueblos atrasados que debían integrarse –o por lo menos sus tierras— al desarrollo y producción” (p.172).

En Argentina y Chile, por otro lado, como parte de este proyecto civilizatorio se realizaron campañas de exterminio en contra de los pueblos indígenas denominados, “bárbaros”. Estas campañas se justificaban con base en argumentos políticos, económicos y científicos, y respondían a interés oligárquicos, denominadas con eufemismos como “campañas de pacificación” o “conquista”. Vicuña (citado por Bello (2011) aporta un ejemplo de la situación en Argentina y Chile, con estas palabras:

Que el indio...no es sino un bruto indomable, enemigo de la civilización porque sólo adora todos los vicios en que vive sumergido, la ociosidad, la embriaguez, la mentira, la traición y todo ese conjunto de abominaciones que constituye la vida del salvaje. Se invoca la civilización en favor del indio y ¿qué le debe nuestro progreso, la civilización misma? Nada, a no ser el contagio de barbarie con que se han inficionado nuestras poblaciones fronterizas, por lo que la conquista del indio es esencialmente, como lo ha sido en Estados Unidos, la conquista de la

civilización ¿Y por qué podría ampararse al indio que vive tendido de barriga aletargado con el vapor de sus chichas y que solo se agita al nombre del pillaje?” (p. 14).

Los Estados nacionales, entonces, se caracterizaron por la exclusión de los pueblos indígenas. El grupo mayoritario y dominante, cultural y socialmente hegemónico, obligó a los grupos mal llamados “minorías” a abandonar sus particularidades culturales, territorios, idiomas, usos y costumbres, ya sea por métodos violentos o bien por la vía de la aculturación y asimilación (uno de los más efectivos: la educación:

Barabas (2000) afirma que en México, a inicios del siglo XX, había educadores que miraban al indígena como una amenaza a la cultura hegemónica y a la unidad nacional. Incluso, algunos intelectuales consideraban las lenguas indígenas como dialectos y, por tanto, anhelaban la extinción de estas.

Estos discursos e ideologías ya descritos, en gran medida racistas, “contribuyeron desarrollar y legitimar la construcción de la nación. Estas ideas constituían relatos sobre la negación del otro y la búsqueda de homogeneidad racial-cultural”. (Bello, 2010, p.16) El pensamiento positivista desarrollado por Comte a principios del siglo XIX, el cual difundió las ideas de “progreso” y “orden” ejerció una enorme influencia entre los intelectuales y políticos latinoamericanos. Ambas basadas en una racionalidad laica, cuyo avance significaba la secularización de la sociedad mediante la búsqueda de un imaginario que devaluaba, progresivamente, la imagen del otro, indio. “Se instaló un discurso de la negación, del prejuicio y la estigmatización del otro, un mecanismo de “expulsión” simbólica de los diferentes, de los indígenas, de los campesinos, de las mujeres y otros grupos como forma de legitimar el proyecto hegemónico.” (Bello, 2010, p. 23)

La educación, para cumplir con lo anterior, tuvo un papel preponderante en la consolidación del Estado nacional al difundir y transmitir el pensamiento hegemónico que excluía a los “indios”. Asimismo, la escuela tenía la misión de asimilar a la población indígena, “nacionalizándola” “civilizándola” e imponiendo su nueva condición de “ciudadanos nacionales” (Catalán, R, 2016). El papel de la educación como herramienta fundamental para el control hegemónico es señalada por Anderson (citado por Dietz, 2003)

Aparte de los medios de comunicación, es el ámbito pedagógico y sobre todo la política escolar es inventada e instrumentalizada por el nacionalismo nacionalizante en su afán de perpetuarse (p.99).

Este sistema de asimilación, aculturación y nacionalización impuesto por el poder hegemónico, representado en los Estados nacionales, a través de los sistemas educativos, representa como lo señala Bourdieu (1996) una forma de “violencia simbólica” sobre los pueblos indígenas latinoamericanos, por cuanto ha marginado, invisibilizado y destruido sus espacios de producción y reproducción social, cultural y lingüística.

En México, en la década de los años cuarenta, aún se buscaba construir un Estado nacional étnica y culturalmente homogéneo, por lo que la pluralidad cultural interna era vista como un obstáculo para el desarrollo y debía ser suprimido. La infraestructura indigenista creció y se institucionalizó, llevó los proyectos de cambio dirigidos a los poblados indígenas más alejados. Según se ha podido comprobar, “el impacto real del proceso de castellanización forzada se advierte cincuenta años después, al constatar la extinción de algunos idiomas nativos y la progresiva sustitución de muchos otros por el español.” (Barabas p.15). Se afirma de esta manera el daño causado por los Estados nacionales a identidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas latinoamericanos. Este mismo destino podrían sufrirlo los pueblos indígenas costarricenses, incluido el pueblo bribri. Nuevamente el reconocimiento de los bribris sobre el rol de la escuela como reproductor o productor de su idioma y cultura toma relevancia. A continuación se expone cómo se ha manifestado el poder hegemónico hacia los pueblos indígenas en las últimas décadas.

### **Los pueblos indígenas en las postrimerías del siglo XXI**

La situación de los pueblos indígenas ha dado un vuelco favorable en los últimos cincuenta años. Los movimientos sociales indígenas de la mano con las demandas de otros movimientos sociales afines se han unido en esfuerzos articulados para ganar nuevos espacios de reivindicación territorial, cultural, cosmológica, y lingüística. En la década de 1970, por otro lado, el tema de los derechos humanos cobra mayor relevancia a nivel internacional, lo que da pie a las primeras organizaciones indígenas en América, animadas por objetivos de reivindicación cultural y étnica en las arenas políticas nacionales e

internacionales. En los años ochenta y noventa en toda América aparecen numerosos movimientos sociales con los cuales los pueblos indígenas reclaman el derecho a la autodeterminación. Estos movimientos fueron influenciados por la teología de la liberación (la cual promulga una praxis respetuosa de otras creencias y prácticas religiosas con justicia social), entre otras ideas. Además, emerge una visión antropológica que se proyectaba internacionalmente a través del Grupo de Barbados (1970), postulando el derecho de los pueblos indios a la diferencia cultural y a la autogestión. (Barabas, 2000)

En los últimos treinta años, los pueblos indígenas de Latinoamérica han tenido un nuevo resurgir en el ámbito político y cultural que parece responder a

...a una nueva Perspectiva civilizatoria ocurridos en todo el orbe, y que fueron incidiendo en los ámbitos nacionales y locales, como son el reconocimiento de los derechos humanos y de la pluralidad cultural. En cierta forma esas nuevas orientaciones se han plasmado en los instrumentos jurídicos, en la ideología y también en la práctica indigenista de los Estados nacionales latinoamericanos, aunque todavía existen grandes diferencias y exclusiones concretas entre unos y otros. (Barabas, 2000, p.10)

Es evidente que, como lo demuestra la teoría gramsciana, el poder hegemónico busca perpetuarse en el tiempo y la educación es arma muy poderosa en el ámbito cultural para naturalizar y dar continuidad a estas estructuras de poder. Además, como lo manifiesta Barabas, se debe reconocer que surgen nuevas, solapadas formas de dominación, en estos escenarios los pueblos indígenas latinoamericanos, siguen luchando por sobrevivir, luchan por obtener autonomía política, cultural, económica, social, educativa, lo que implica mantener soberanía (sobre el territorio, la cultura, el idioma, las estructuras sociales), luchan a diario contra un proyecto mundo donde los pueblos o grupos humanos que no comparten los valores de la globalización se convierten en “prescindibles en lo social, económico, y político”, son arrojados a una vida de marginación y exclusión. (Bauman, 2005, p. 184)

El proyecto de la modernidad o proyecto mundo es una expresión más del poder hegemónico y pareciera más fuerte y amplio en el enfoque que el de los Estados nacionales, por cuanto parte de una visión global, en la que, como señala Bauman (2005), los pueblos

que no se alineen a esos principios, son desechables. A continuación, se exponen los planteamientos de los pensadores decoloniales latinoamericanos sobre cómo se construye el proyecto de modernidad y la amenaza que este podría presentar para la supervivencia de los pueblos indígenas a pesar de que pareciera que la situación, al menos en el campo legal (derechos humanos), ha mejorado.

### **La colonialidad del poder y el proyecto de modernidad**

La colonialidad del poder es un planteamiento teórico propuesto por Quijano (2014), quien explica cómo se construye el proyecto hegemónico de modernidad y el sistema capitalista, cuyas raíces se remontan a la conquista de América. Esta teoría va en la misma línea conceptual de hegemonía de Gramsci, pero un elemento singular es que nace en Latinoamérica, es parte del pensamiento latinoamericano. Por tanto, el pensamiento decolonial ofrece una interpretación sociológica sobre los elementos que confluyen en las relaciones de poder que se establecieron entre pueblos indígenas y los conquistadores. Quijano apunta a cuatro elementos que constituyen la teoría de la colonialidad del poder que él propone:

El primer elemento se denomina “racialización del poder”. Las relaciones de poder se definieron a partir de la hegemonía de la raza. Se establece una dicotomía entre el conquistado: “indio” o “bárbaro” y el conquistador: español, “europeo” y “blanco”. A partir de la superioridad racial, el blanco tiene poder legítimo para oprimir y subyugar al de raza inferior (en este caso, el “indio”). El segundo elemento es el desarrollo de un nuevo sistema de explotación en torno a la hegemonía del capital. El indio se convierte en mano de obra barata para la fabricación de bienes que produzcan más riqueza, un ejemplo, es el sistema de la encomienda durante la época colonial. Fonseca, Alvarenga y Solórzano (2001) describen la situación de Costa Rica en el siglo XVIII y mencionan la explotación económica como el objetivo primordial de la corona española. Con ese fin, era imprescindible subyugar a los pueblos indígenas, al inicio con la sujeción militar y posteriormente con la ideológica mediante la escuela y la religión.

Mediante la guerra, los españoles se apoderaban de los indígenas y de sus bienes y una vez conquistados los territorios, fundaban ciudades o pequeños asentamientos para

controlar así a la población indígena, que se convertía en mano de obra a disposición de sus dueños o encomenderos. El sistema de encomienda era una forma de explotación de la mano de obra indígena. Los indios eran entregados a encomenderos, junto con todos sus bienes, para ser explotados como siervos. El sistema de encomienda lo otorgaba la corona española como premio a los españoles a cambio mantener las estructuras de poder y el sistema de explotación.

El tercer elemento de la teoría decolonial, propuesta por Quijano, es la hegemonía del eurocentrismo. Se fundamenta en la premisa de que hay un único modo de elaboración intelectual, de producción y construcción del conocimiento. El conocimiento, que es europeo y occidental, es el único posible. Los demás son atrasados o sin valor científico.

El cuarto elemento es el sistema de control de la autoridad mediante la hegemonía del Estado/nación. Los pueblos oprimidos, marginados y subalternizados por la cultura hegemónica son excluidos de participar en la generación y producción del Estado. Mediante la modernidad, “se consolida esta idea, otro de los núcleos principales de la modernidad/colonialidad: Una concepción de la humanidad, según la cual la población del mundo se diferencia en inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos”. (Quijano, 2007b, p.95)

De acuerdo con la propuesta decolonial, el proyecto de modernidad es formulado por los filósofos del iluminismo del siglo XVIII y se basa en el desarrollo de la ciencia objetiva, la moral universal, y una ley y un arte autónomos, regulados por lógicas propias. Sobre esta modernidad y colonialidad del saber, Lander (2000) destaca los siguientes aspectos que caracterizaron el proyecto de modernidad:

1. La conformación del mundo se establece a partir de la conformación colonial del mundo, entre occidente y los “otros”: el resto de los pueblos y las culturas del planeta.
2. La conquista ibérica da inicio al proyecto de la modernidad y la organización colonial del mundo y, simultáneamente, a la colonización del saber, los leguajes, la memoria y el imaginario.
3. En los siglos XVIII y XIX inicia el proceso de organización del tiempo y el espacio de todas las culturas presentes y pasadas en una narrativa universal. Europa es el centro de

esta narrativa. Los cronistas españoles dan inicio a la masiva construcción de la Europa de Occidente y “lo otro”, desde la posición privilegiada del lugar de enunciación, asociado al poder imperial.

4. Desde la modernidad, el universalismo de la filosofía de la historia de Hegel también reproduce el sistema de exclusión.

La ideología que promueve el proyecto de modernidad margina y descalifica las formas de conocer de los pueblos indígenas y de otros pueblos no europeos, las cuales son calificadas como atrasadas, bárbaras o carentes de valor desde la visión eurocéntrica. Los saberes y conocimientos acumulados por milenios por los pueblos indígenas latinoamericanos se ven anulados, desconocidos y en muchos casos borrados como conocimientos válidos desde la visión occidental eurocéntrica. De Sousa (2010) afirma que el proyecto de la modernidad, al deslegitimar y pretender borrar otras formas de conocimiento, produjo un epistemicidio, es decir destruyó los conocimientos de los pueblos originarios al negarlos e invalidarlos como posibles.

Clavero atribuye a (Lander, 2000) un aporte importante sobre el impacto de la modernidad en un aspecto relevante a la cosmovisión indígena, como lo es la tierra, el territorio y el sentido de comunidad. Contrario a los principios que caracterizan las cosmovisiones y formas de organización social de los pueblos originarios donde prevalece el respeto a la madre tierra y el derecho colectivo sobre lo individual, la modernidad destaca al individuo y los derechos. Sustenta el derecho a la propiedad privada, la cual tiene dos aplicaciones, del individuo sobre sí mismo y del individuo sobre la naturaleza, ocupándola y trabajándola. Por lo tanto, el que no responda a los requerimientos de esa concepción del derecho de propiedad a partir de explotación de la tierra, no tiene derechos. Para la perspectiva constitucional, los indígenas, al considerar la tierra un derecho colectivo, no reúnen las condiciones para tener derecho alguno, ni privado, ni público. Para aspirar a estos derechos el indígena debe abandonar sus costumbres y deshacer sus comunidades, pues sólo así puede integrarse al único mundo constitucionalmente concebible. Costa Rica ha tenido situaciones de violencia desbordadas producto de las luchas de los pueblos originarios por la recuperación de sus territorios ancestrales, como ejemplo en pequeña escala de esta situación.



Lander (2000) sintetiza las premisas centrales que el proyecto de la modernidad promueve para ejercer la hegemonía ideológica:

1. La sociedad liberal moderna es considerada la expresión más avanzada del proceso histórico. Por ello, el modelo que define a la sociedad moderna es el único futuro posible de todas las culturas y pueblos. Los que no logren incorporarse a esta marcha inexorable, están destinadas a desaparecer.

2. Las formas de conocimiento para la comprensión de la realidad son las únicas que se consideran válidas, objetivas y universales del conocimiento.

3. Las categorías de economía, mercado, Estado, sociedad se convierten no solo en las categorías de análisis universales de cualquier realidad, sino en preposiciones normativas que definen el querer ser.

4. Las otras formas de conocer, saber o ser se consideran arcaicas, primitivas o premodernas.

5. La aniquilación o asimilación (civilización) son los únicos destinos posibles para los “otros”.

Desde que los Estados nacionales echan a andar este imaginario, los pueblos indígenas estarán frente en una gran encrucijada: la asimilación e integración o la exclusión y el aislamiento. Lo último aplica para los pueblos que mantengan sus prácticas culturales autóctonas, y sobre estos pueblos también se yergue la gran amenaza implícita del etnocidio.

Quijano (2000) subraya que la modernidad y el capitalismo nacieron el mismo día con la conquista y colonización de la América hispana del siglo XVI. Por tanto, la emergencia del capitalismo histórico no puede desligarse del espectro colonial en Latinoamérica y de la explosión de constelaciones que implican rupturas con el poder, pues el patrón de dominación entre colonizadores y colonizados fue organizado y establecido sobre la base de la idea de raza. Y las implicaciones de esa clasificación fue el despojo no solo de sus tierras sino de sus identidades, es decir, que de bribris, incas, mayas, cabécar, aymaras, etc., pasaron a ser simplemente «indios».

En definitiva, el campo de disputa en esta construcción del ser indígena está determinado por las relaciones de poder, en términos de colonialidad del poder (Quijano,

1999). La disputa o lucha de sentidos puede enmarcarse en una doble visión, desde lo hegemónico y desde lo oposicional (p.195). De ahí la importancia de conocer también las formas de resistencia que manifiestan los pueblos originarios, en oposición al proyecto hegemónico de modernidad, el objetivo principal de esta investigación.

En el análisis teórico anterior se ha debatido el concepto de hegemonía desde la mirada de Gramsci, Laclau y los pensadores decoloniales. Todos estos acercamientos interpretativos conceptuales tienen en común los siguientes aspectos con aplicación a la realidad de los pueblos indígenas. Hay un sistema de dominación hegemónico que fue implantado y fraguado intencionalmente desde la invasión y conquista, las cuales legitimaron e incluso naturalizaron las relaciones de explotación, aculturación y mutilación o destrucción cultural y lingüística de los pueblos originarios. Los planteamientos teóricos de Barabas (2000); Mires (1999) y Dietz (2017) indican que uno de los medios más eficaces para conseguir estos objetivos fueron la inferiorización, denigración y estigmatización de lo “indio” en contraposición con la cultura blanca, civilizada, eurocéntrica (Quijano, 1999). La educación formal transmitida a través de la escuela ha sido una de las formas de legitimar y naturalizar estas representaciones sociales de lo indio, es decir de dominación cultural. Estas premisas ofrecen un marco interpretativo básico de los hallazgos que se obtendrán en los datos recogidos en esta investigación, específicamente del rol de la escuela en el contexto indígena como espacio político.

En el siguiente apartado se exponen y analizarán algunos criterios útiles para comprender en qué medida la cultura de un pueblo mantiene sus características particulares, las maneras en que un pueblo puede transformar o perder su identidad al sometido a procesos de aculturación y como puede incidir la escuela en esta transformación o pérdida cultural. Estas conceptualizaciones teóricas son importantes para la realización del trabajo de campo de esta investigación y para alcanzar los objetivos de identificar elementos de resistencia lingüística y socioculturales en el contexto escolar bribri en respuesta a la influencia hegemónica que este espacio promueve.

### **Cultura y control cultural**

La cultura es un término complejo de definir y está muy vinculado con el de identidad y etnicidad. Desde la óptica antropológica, la cultura se define como “el contenido implícito e integral de pautas accionales, cognitivas y emotivas que un grupo genera y transmite de generación en generación, independientemente de su explícita función delimitadora” (Brunner, 1995). Por otro lado, Geertz (1973) detalla la cultura como “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas, por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos y sus actitudes frente a la vida...” (p. 88). Ambos coinciden que la cultura es un sistema de pautas, significaciones que forman parte de un grupo, las cuales se transmiten, se reproducen, se transforman y se cuestionan a través del tiempo. La cultura involucra o articula todos los procesos simbólicos que organizan la vida de un grupo social.

Particularmente, en el caso del pueblo bribri, objeto de esta investigación, Rojas (2002) señala que una particularidad de las culturas indígenas es que para su transmisión dependen de la oralidad:

En el caso de las sociedades pre-modernas, en las cuales no existe la escritura, como es el caso de los bribris, la cultura está conformada por aquel conjunto de significaciones que, transmitidas por medio de las tradiciones orales y las prácticas sociales, organizan las experiencias de vida que, de forma compleja, se van incorporando en la identidad colectiva de un pueblo. (p. 15).

En esta afirmación se destacan dos elementos esenciales de verificar durante el trabajo de campo y que supondrían manifestaciones de resistencia cultural y lingüística, es decir, la oralidad y las prácticas sociales como formas de identidad cultural.

Por otra parte, Bonfil (1991), define la cultura a partir de una serie de elementos que considera vitales para que un grupo étnico pueda desarrollar todas “sus acciones sociales, mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones” (Bonfil, 1991, p.171). El autor señala que la cultura contiene

elementos de carácter material, formas de organización, conocimientos, aspectos simbólicos y emotivos. Los rasgos materiales son todos los objetos, ya sea en estado natural o adaptado, que un grupo social aprovecha en un momento histórico dado. Esto involucra la tierra, las fuentes de energía, herramientas y utensilios, entre otros. Por otra parte, las formas de organización involucran las relaciones sociales sistematizadas que hacen posible la participación de cada persona en un grupo. El conocimiento como rasgo cultural comprende las experiencias acumuladas y sistematizadas que se transmiten generación tras generación y mediante el cual se producen nuevos conocimientos. Los elementos simbólicos incluyen los diferentes códigos que facilitan la comunicación entre los miembros del grupo (el más importante es el lenguaje). Los elementos emotivos o también llamados subjetivos se refieren a las creencias, valores que motivan la participación y/o la aceptación de las acciones dentro del grupo. Estos aspectos mencionados por Bonfil (1991) son importantes para esta investigación, ya que destaca elementos de identificación cultural que pueden explorarse a través de las entrevistas realizadas y mediante la revisión de los materiales propios que se utilizan en la escuela.

Además, Bonfil (1991) destaca que los elementos culturales pueden ser propios o ajenos. Los ajenos son aquellos que el grupo social construye, mantiene, reproduce y transmite como parte de la herencia ancestral. Por el contrario, los elementos ajenos también forman parte de la cultura que vive un grupo social, con la diferencia de que estos elementos no han sido producidos ni reproducidos por los miembros de un grupo. Bonfil (1991) afirma que “en situaciones de contacto inter-étnico, particularmente cuando las relaciones entre los grupos son asimétricas, de dominación/sujeción), la cultura etnográfica (esto es, el inventario total de los elementos culturales presentes en la vida del grupo) incluirá tanto elementos propios como ajenos” (199, p. 173). Este sería el caso de la mayoría de los pueblos indígenas que se han mantenido en interacción constante con una cultura ajena y a la vez hegemónica. Estos principios son valiosos también de explorar en este proyecto investigativo, ya que permiten identificar los elementos culturales propios en contraposición con los ajenos, incluso ver cuáles son los que prevalecen.

Bonfil define la identidad étnica, como la práctica cotidiana, la identidad es ejercicio de la cultura propia. A través del ejercicio permanente de la cultura propia es como un

individuo participa en las decisiones y en los beneficios que resultan de ser parte de un grupo. La identidad y la cultura no son sinónimo de origen, sino más bien de relación y participación de un colectivo específico. (Bonfil, 1987; Rojas, 2003).

Esta definición revela que la identidad étnica también es compleja y de difícil definición. No es homogénea ni estática. Este carácter heterogéneo está presente en los pueblos indígenas en la interrelación con otros pueblos o grupos, lo que hace que la delimitación de lo indígena en América Latina sea difusa y contradictoria (Mires, 1991; Rojas: 2003) Esto es importante porque problematiza el ser indio. Especialmente, si se explora desde la propia definición del indio. Bonfil (1991) plantea un modelo de control cultural en el cual establece 4 tipos de relación, como lo demuestra la tabla 21.

Tabla 21. *Los ámbitos de la cultura en función del control cultural*

Elementos Culturales	Decisiones	
Propios	Propias	Ajenas
Ajenos	Cultura autónoma	Cultura enajenada
	Cultura apropiada	Cultura impuesta

Fuente: (Bonfil, 1991, p.173)

En el modelo de control cultural de Bonfil (1991), la **cultura autónoma** es aquella donde el grupo social tiene independencia para la toma de decisiones sobre elementos culturales que son propios. Estas se manifiestan en las prácticas tradicionales, tales como la medicina y las prácticas agrícolas. Los elementos emotivos- subjetivos están presentes en esta categoría, manifiestos en las formas de comunicación y la eficacia, por ejemplo, en la relación médico-paciente. A partir de esta categoría se entiende que los pueblos indígenas que viven en armonía con los elementos culturales propios, por ser culturas autónomas. Por el contrario, en el modelo de **cultura impuesta**, los elementos culturales no se construyen dentro del grupo social, más bien son impuestos sobre el grupo social subalterno por el grupo hegemónico.

Un ejemplo es la escuela como institución, pues, si las decisiones sobre los contenidos de la enseñanza (libros, maestros, idioma en que se trasmite la enseñanza, organización de la escuela, entre otros), no son definidos por y desde la comunidad, sino que se imponen desde

instancias exógenas al contexto escolar, esta es una relación cultural impositiva. Las actividades religiosas que desarrollan en las iglesias o en la comunidad también pertenecen a esta categoría.

La tercera categoría es la **cultura apropiada**. En este estadio, el grupo social tiene la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y la usa en acciones que responden a decisiones propias. Es importante destacar que los elementos culturales mantienen la constitución de ajenos, mientras el grupo no tenga la capacidad de producirlos o reproducirlos por sus propios medios. Este puede tomar decisiones en cuanto al uso, pero depende de la disponibilidad de esos elementos culturales, por parte de la cultura ajena, para poder utilizarlos. Los instrumentos y aparatos de producción externa (como computadoras y grabadoras) que se utilizan para registrar, conservar y repetir las tradiciones orales, son ejemplos de apropiación, pero no de autonomía sobre estos elementos.

La **cultura enajenada** se refiere a aquellos elementos culturales autóctonos, pero sobre los cuales, el grupo ha perdido la capacidad de decidir: son elementos que forman parte del patrimonio cultural del grupo, pero está en riesgo la continuidad de este, por decisiones ajenas. Este escenario se da en grupos sociales *subalternizados*. Por ejemplo, si un grupo no puede decidir o se le prohíbe la realización de prácticas culturales propias, es una cultura enajenada.

Respecto del efecto que estas relaciones han tenido en la identidad cultural de los pueblos indígenas, Bonfil (1991) concluye:

En situaciones de subordinación de origen colonial, como es el caso de los grupos indios... la identidad étnica está estigmatizada por la sociedad dominante y ese estigma desempeña un papel crucial en el sistema de relaciones inter-étnicas. El colonizador reconoce la relación entre identidad étnica y cultura -aunque su visión del colonizado sea una visión ideologizada que asume como premisa fundamental la inferioridad de su cultura y, por tanto, la inferioridad del propio colonizado en tanto participante de esta cultura-. El estigma de la identidad subalterna repercute en múltiples formas en la vida del grupo dominado. La hegemonía del colonizador conduce, en casos extremos, a que los miembros del grupo subordinado asuman internamente la conciencia de ser inferiores. En otras situaciones, la identidad se

enmascara, se vuelve clandestina, al igual que el ejercicio de la cultura en que se sustenta. Cualquiera que sea el caso, en tanto no se llega a la desaparición del grupo como unidad étnica diferenciada (la desindianización), puede afirmarse que subsiste un núcleo de cultura autónoma, con lo que ello implica de organización social, elementos culturales propios e identidad étnica. (p.189)

Es evidente que en las relaciones entre los pueblos indígenas y la cultura hegemónica se han desarrollado en uno o todos los escenarios de control cultural que menciona Bonfil (1991). Esto ha producido relaciones de poder asimétricas y de imposición cultural, lo cual ha desembocado en una identidad indígena inferiorizada y estigmatizada al relacionarse y crear alteridad con la cultura hegemónica. Estos escenarios de control cultural permiten comprender y estudiar cuáles de estos escenarios son los que predominan o han predominado en el espacio escolar bribri y si se visualizan cambios en esta red de relaciones, dentro de este espacio de producción y reproducción cultural.

En el caso específico del pueblo Bribri, la relación con la cultura hegemónica occidental ha dejado huellas profundas en su cultura, que como tal se ha ido transformando. Al respecto, Rojas (2002) destaca:

En el caso concreto de los bribris, después de un periodo relativamente largo de aislamiento y repliegue frente a los colonizadores, en el último siglo se ha desarrollado un enfrentamiento creciente entre las tradiciones culturales indígenas y la presencia cada vez más fuerte de la cultura occidental. Sobre todo en los últimos cincuenta años se han producido transformaciones profundas en la interacción entre la tradición y la identidad cultural. La especificidad en la forma de ver el mundo y los acontecimientos, las nuevas formas que adopta la cotidianidad con sus símbolos y significaciones está impregnada de elementos nuevos, que eran ajenos a la propia tradición indígena. En este proceso de creación y desarrollo, de continuo desenvolvimiento de los pueblos como creadores constantes de sus tradiciones e identidades, todo lo nuevo que aparecía ante sus ojos y ante su propia experiencia ha implicado, a su vez, una readecuación de sus formas de vida, de sus formas de ver el mundo y de sus formas de identificarse. (p.17)

Rojas no profundiza en los elementos nuevos o ajenos que según el autor han transformado la cultura bribri y menos aún en el impacto que ha tenido el espacio escolar en estas transformaciones. Una de las características más importantes de la cultura es que es dinámica y es vulnerable al cambio. Específicamente, en el caso del bribri en la interacción de casi 500 años con el pensamiento occidental se han desarrollado interacciones de imposición, enajenación, apropiación y autonomía. Es de interés de esta investigación identificar los elementos culturales ajenos o hegemónicos de los cuales se ha apropiado o que han sido impuestos. Pero principalmente, el objetivo fundamental es identificar cuáles elementos de resistencia sociocultural y lingüística ha desarrollado para mantener la cultura y el idioma y, además, cuáles se vislumbran de cara a las tensiones a que se ve sometida por parte de la cultura hegemónica, específicamente en el contexto educativo.

### **La escuela como espacio de control cultural**

Es bien sabido que la escuela es productora y reproductora de cultura. Gutiérrez (2005) afirma como las prácticas culturales se concentran, por lo general, en torno a nudos institucionales poderosos, como el Estado, las iglesias, las corporaciones y los medios de comunicación de masas. Esto incluye la escuela como institución de enculturación. Catalán (2016) describe a los sujetos como receptores pasivos de lo que es transmitido “de” la cultura. Esta posición teórica forma parte de una tradición estructural-funcionalista, la cual contrasta con otras posiciones más cercanas a las corrientes interpretativas y simbólicas que “conciben la educación como un escenario potencialmente político donde los sujetos involucrados pueden ser activos en cuanto a prácticas, decisiones y negociaciones.” (p.15).

En esta segunda línea de pensamiento, Gutiérrez define la cultura como “proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos” (p. 7). Además, añade que la cultura es la organización social del sentido, interiorizado por los sujetos (individuales y colectivos) y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados. En esta perspectiva:

Bourdieu (2007) afirma que los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como



estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas... objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas, sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (p. 86).

Bourdieu indica en la cita que los sujetos son productos históricos de las estructuras que los forman y a la vez tiene un "habitus" que les da la capacidad de generar nuevas prácticas que no necesariamente son el producto o reproducción de patrones culturales aprendidos. Este "habitus" de Bourdieu parece estar relacionado con uno de los modelos culturales de Bonfil (1991), referidos como apropiación cultural, donde el sujeto subordinado también puede apropiarse de elementos de la cultura hegemónica por voluntad propia, con el fin de fortalecer y enriquecer su cultura.

Por tanto, es de vital importancia observar los contextos escolares e interpelar los mensajes simbólicos que comunican cada espacio y analizar entonces a través del discurso y las acciones del sujeto social, el "habitus" que lo representa.

Otro concepto cercano al "habitus" que destacaba Bourdieu (2006) y permite interpretar las relaciones de poder que se desarrollan en el contexto escolar es el de los campos de poder. Este campo de poder es definido como

...la relación de fuerza entre las formas de poder o entre especies diferentes de capital. Es también, inseparablemente, un campo de luchas por el poder entre detentadores de poderes diferentes, un espacio de juego donde los agentes y las instituciones, que tienen en común el poseer una cantidad de capital específico (económico o cultural, sobre todo) suficiente como para ocupar posiciones dominantes en el seno de sus campos respectivos, se enfrentan desplegando estrategias destinadas a conservar o a transformar esa relación de fuerza. (Bourdieu pp.390-391)

El centro educativo es así un espacio de tensión y conflicto, donde los actores están en pugna y luchan por nuevos espacios de poder. Los actores establecen estrategias para la conservación y/o transformación. Esta interpretación de las relaciones de poder en las

estructuras sociales, específicamente situadas en la escuela en contextos indígenas es muy pertinente para identificar las estrategias de resistencia cultural propuestas por los actores de la cultura subalternizada y las impuestas por la cultura hegemónica, como parte de esta lucha de poder.

**Escuela- identidad cultural.** La escuela como espacio de reproducción, producción y transformación de modelos simbólicos tiene un efecto importante en la construcción de la identidad del individuo. Lesson-Hurley (2005) expone que la construcción identitaria se nutre de tres elementos. El primero de ellos son las comparaciones entre el “yo” y los otros (¿Cómo me comparo con otros?) El segundo elemento son las percepciones que otros tienen sobre mí (¿Cómo creo yo que me ven los otros?), y, por último, los ideales (¿Cómo sería si yo, si pudiera elegir quién ser?).

El desarrollo de la identidad se da en la relación con los otros Lesson-Hurley (2005). Hay individuos que tienen un impacto poderoso en el auto concepto del sujeto durante la infancia, como son los padres y los maestros. Por ejemplo, un niño que sea rechazado o castigado por un adulto o un igual por hablar el idioma materno puede eventualmente dejar de hablarlo y perderlo. Este es un buen ejemplo de bilingüismo sustractivo producto de la estigmatización del idioma materno. El idioma materno se ve amenazado al ser considerado por la cultura hegemónica, como un idioma poco útil o sin valor. Hirsh y Serrudo (2009) se refieren al impacto del ingreso de los grupos subalternos a la escuela, “lo cual implicó un fuerte proceso de desestructuración étnica, pérdida de la lengua y negación identitaria” (33).

Situación similar puede ocurrir con la vestimenta tradicional, el idioma o las prácticas culturales ancestrales de millones de niños y niñas latinoamericanos indígenas, afrodescendientes, migrantes o cualquier otro pueblo étnico subalternizado, pueden ir desapareciendo e irse sustituyendo por aquellas consideradas válidas y aceptadas por la cultura hegemónica dominante. En American Latina mediante la escuela, el poder hegemónico, destruyó en muchos casos, las lenguas y cultura de muchos pueblos indígenas. Costa Rica no ha sido la excepción. Hay dos pueblos indígenas, los huetares y los chorotegas, que han visto morir sus idiomas y su tradición cultural ya casi se extingue. Los bruncas luchan por no dejar extinguir la llama lingüística, aunque quedan unos pocos hablantes.

La escuela, vista desde una posición anti-hegemónica, se vislumbra como un espacio que debe ser usurpado por los pueblos indígenas, para obtener completa soberanía sobre él, pues solo así se abrirá el camino hacia una verdadera autodeterminación. Es preciso, entonces, conocer lo que acontece en el espacio escolar para así poder descubrir cuál es la visión de mundo que impera, por ser este un aspecto importante por explorar en el contexto costarricense.

**Identidad cultural y bilingüismo.** Un docente indígena afirmaba en una visita realizada a un centro educativo que si el idioma muere, la cultura muere. El desarrollo del lenguaje está asociado a procesos cognitivos complejos. La cultura es una parte integral de la interacción entre idioma y pensamiento. La riqueza semántica de los idiomas se nutre y responde a las características de los contextos y las cosmovisiones. Por ejemplo, Gleason (1961) encontró que los pueblos Shona de Rhodesia y Bassa de Liberia poseen menos categorías de colores que los hablantes de idiomas europeos.

Hay muchos beneficios en que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle en el idioma materno del aprendiente. La castellanización forzada explica Zidarich es “una de las causas principales del fracaso escolar en las primeras etapas de escolaridad”. También agrega que entre las consecuencias negativas es que “se da la descalificación de la lengua de los niños indígenas y las dificultades para comprender y expresarse” (2001, p.88). A pesar del efecto tan nocivo que tiene la castellanización forzada en el autoconcepto del niño y la niña indígenas, así como en el rendimiento académico y permanencia en el centro educativo, estas prácticas todavía subsisten en los sistemas educativos latinoamericanos de forma explícita o solapada. Es de reconocer que cuando los docentes pertenecen a los pueblos indígenas y son hablantes fluidos del idioma, esto contribuye significativamente a fortalecer el sentido de identidad cultural y lingüísticas de los estudiantes. Este es otro elemento que esta investigación explora: cuál es el grado de bilingüismo de los estudiantes, cuántos son monolingües en la lengua materna y cuántos son monolingües en el español. También explora el bilingüismo de los docentes.

### **El pueblo Bribri en relación con la cultura hegemónica**

Los pueblos indígenas costarricenses y particularmente el pueblo bribri transitaron un camino muy similar, de exclusión, marginación, estigmatización y exterminio a los demás pueblos indígenas latinoamericanos. Según Guevara y Chacón (1992), el nombre Talamanca es de origen español. Diego de Sojo bautizó de esta manera al pueblo de Santiago de Talamanca, fundado en 1605 en la ribera sureste del río Sixaola. Sin embargo, los bribris destruyeron este asentamiento 5 años después en 1610.

Rojas (2000) divide la historia de los bribris a partir del contacto con los españoles en tres periodos. El primero inicia en el año 1500 y se extiende hasta la segunda mitad del siglo XIX. El segundo periodo abarca desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX y, por último, el tercero va desde aproximadamente 1950 hasta la actualidad. De acuerdo con Rojas estos periodos se caracterizaron por formas diversas de enfrentamiento de los bribris con la cultura occidental; “primero con los ibéricos y luego con el naciente Estado nacional, así como con compañías extranjeras que procuran explotar los recursos potenciales de la región... estas interacciones han marcado profundamente la identidad, cultura y estructuras sociales del pueblo bribri”. (p. 3).

Durante el primer periodo que se extendió por casi tres siglos hubo una presencia muy esporádica de los españoles. Se reportaba la presencia de misioneros católicos y el ejército colonial. Los primeros tenían el propósito de salvar las almas de los indígenas a través de la conversión religiosa. El ejército, por otro lado, tomaba indígenas prisioneros con el fin de repoblar otras zonas o para repartirlos bajo el régimen de encomiendas (Rojas, 2003). Los bribris de Talamanca se destacaron por no doblegarse ante los conquistadores (véase Borge y Villalobos, 1994; Guevara, 1992).

De acuerdo con Rojas (2003),

...los esfuerzos de evangelizar y establecer misiones permanentes en la zona fracasaron, debido quizás a los constantes ataques armados de los talamanqueños, así como lo adverso del clima y la topografía del lugar. Los indígenas lograron mantener su unidad sociopolítica y territorial, sus autoridades religiosas y su estructura político-militar durante siglos. (p. 12).

El segundo periodo inicia en la segunda mitad del siglo XIX y está marcado por la instauración de la United Fruit Company (UFCO) en la región a principios del siglo XX, así como por los intentos de integración territorial de Talamanca a los dominios del Estado nacional. (Fernández, 1918, Stone, 1962). En este periodo el dominio se imponía mediante la presencia del Estado a través de las instituciones y el capital y la integración económica (Rojas, 2003).

Rojas (2003) afirma que durante la instauración de la United Fruit Company surgen nuevas tensiones entre la cultura tradicional bribri y la cultura occidental. En esta ocasión estaba mediada por

...la introducción de tecnología: maquinaria, ferrocarriles, caminos de penetración y puentes, lo que trajo consecuencias graves para los indígenas, como la imposición de una nueva forma de trabajo, la contratación “libre” de mano de obra y el “salario”. El Estado nacional empezó a reforzar su presencia y nombró como jefes políticos, según su conveniencia, a ciertos dirigentes indígenas. (p. 13)

Rojas señala que uno de los daños más importantes causados por la cultura hegemónica a los bribris, para debilitarlos, fue la destrucción de las estructuras políticas representadas por sus caciques. El último cacique Antonio Saldaña fue asesinado en 1910, por razones todavía poco claras.

El tercer periodo inicia a mediados de los años 50 y se extiende hasta hoy. Este marcado por la presencia permanente del Estado en Talamanca. Se instaura el sistema educativo formal. Se incrementa la presencia de otros credos religiosos en el territorio, y se imponen políticas comunales por parte del Estado, se realizan exploraciones petroleras (Rojas, 2003):

...los territorios indígenas son declarados reservas indígenas y se empieza a desarrollar la legislación para estos sectores como un intento de regulación y de legitimación de los derechos de estos pueblos. Parte de las implicaciones que conlleva el nuevo proceso se manifiestan en los cambios del sistema productivo, en la tenencia de la tierra y el uso del suelo, en la monitorización parcial de la economía y en las nuevas pautas de consumo. (Rojas, 2003, p.13)

Respecto a este tema, Rojas (2003) hace un balance de la situación actual del pueblo indígena bribri en relación con los siglos de marginación y la vitalidad de las cosmovisiones. A partir de la llegada de los europeos a América, los indígenas han tenido que adaptarse a situaciones muy diversas, sin dejar de ser, por ello, indígenas. De acuerdo con el autor, en muchos casos se han visto obligados a pasar de nómadas a ganaderos o agricultores, de cazadores a guerreros o campesinos, de vivir en comunidades colectivas a poseer parcelas individuales o incluso, pasar de ser inquilinos de latifundios a convertirse en obreros urbanos.

Tomando como punto de partida que de los objetivos de esta investigación buscan identificar, caracterizar formas de resistencia lingüística y socioculturales de los bribris en el contexto educativo a partir de sus narrativas, el planteamiento de José Martí, con el cual se introduce este capítulo, sobre el valor del conocimiento y la autoconciencia como formas de empoderamiento y emancipación, adquieren nuevo significado y relevancia. El relato histórico sobre la construcción de las relaciones de poder a partir de la creación de un imaginario colectivo sobre la “otredad” representada en el “indio” y el rol de la escuela y la educación como formas de enajenación y destrucción cultural, ofrecen una mirada crítica sobre el uso perverso de este espacio. También plantean la posibilidad de una propuesta anti-hegemónica para revertirlo. Es menester conocer como se ha manifestado la cultura hegemónica en este espacio escolar desde la voces de los bribris, cuáles han sido sus efectos a la fecha y también documentar en qué medida se ha transformado este espacio en respuesta a la cultura hegemónica.

A través de este capítulo se analizó desde una óptica conceptual las formas en que una cultura dominante ejerce la hegemonía sobre un grupo subalternizado y los efectos de esta dominación en las estructuras sociales, culturales lingüísticas e identitarias de un pueblo. Es indiscutible que los pueblos indígenas han reaccionado a estas formas de dominación, razón por la cual muchos de los idiomas y culturas aún siguen con vida. En el siguiente capítulo se analiza el tema de la resistencia indígena y las distintas manifestaciones en diferentes periodos históricos.

### **CAPITULO III**

## **FORMAS DE RESISTENCIA EN EL CONTEXTO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS**

## Introducción

Este capítulo analiza el concepto de resistencia en el contexto sociohistórico de los pueblos indígenas profundizando en los casos de México, la zona andina, Guatemala, Costa Rica y particularmente el pueblo bribri costarricense. La resistencia, en este capítulo, se examina a partir de la definición que propone Benjamín Maltodano (2000), quien la plantea como la lucha incaludicable de un pueblo para no ser absorbido por sus dominadores en aras de lograr la liberación. La resistencia se presenta como un acto subversivo intencional, voluntario, organizado y planificado en oposición al grupo dominante, no es producto del azar o la pasividad ante la dominación. Esta visión es complementada y comparada por el reconocido etnólogo y antropólogo mexicano, Guillermo Bonfil (1991), quien en su obra más reconocida, *México profundo: Una civilización negada*, identifica otras formas en que se manifestado la resitencia indigena, tales como, las rebeliones militares, la apropiación y la innovación. Finalmente, este capítulo identifica otras formas la resistencia más contemporáneas, en el contexto latinoamericano, como son, la resitencia lingüística, los movimientos sociales y la propuesta utópica bolivariana del *buen vivir*, con mayor incidencia en Bolivia y Ecuador( Nunez del Prado,2015), esta última destaca como una de las formas de resistencia más vanguardistas.

La conquista de la América india hace más de quinientos años ha provocado opiniones e interpretaciones diversas entre analistas sociales, historiadores y políticos. Desde los relatos de los vencedores, este acontecimiento, entre muchos hechos históricos significó el descubrimiento de un continente que completó el mapa mundial y generó un nuevo orden político. También impulsó un renacer científico en diversos campos. Afloraron nuevos paisajes, montañas, valles, ríos, flora y fauna, en la geografía global, con una biodiversidad planetaria, antes desconocidos. Sobran los relatos de científicos, etnólogos, biólogos que encontraron en estas nuevas tierras, posibilidades infinitas para el desarrollo de sus investigaciones. Muchos mitos y creencias sobre la identidad del llamado “Nuevo Mundo” fueron derrumbados, sobresale la leyenda de El Dorado, una ciudad construida en oro o la fuente de la eterna juventud. Los indios araucanos relataban que existía una isla donde había fuentes curativas que transformaban a los viejos en jóvenes. Estos mitos insuflaban la imaginación de los conquistadores y exacerbaban la ambición y ansias de riqueza y poder.



Para los más conservadores, el descubrimiento de América trajo consigo un encuentro entre culturas que propició la cristianización de un continente, el intercambio de nuevas tecnologías enriqueció la gastronomía de las mesas europeas y dio cabida al mestizaje. Para los vencidos, el descubrimiento, en realidad, fue un proceso de invasión, conquista, explotación y colonización deshumanizada que propició el aniquilamiento de millones de indígenas, originó el capitalismo voraz y trajo consigo una nueva etapa en la historia de la humanidad, conocida hoy como modernidad (Quijano, 2000; Lander, 2000)

La otra versión de la historia, la de los vencidos, los pueblos habitantes del continente antes de la llegada de los españoles, silenciados e invisibilizados por casi quinientos años, es narrada por Daniel Matul (1992), un indígena maya guatemalteco, descendiente directo de los vencidos,

La conquista no es más que un hecho de violencia, despojo, explotación y desprecio, que vino a interrumpir el proceso histórico de nuestros antepasados.

La sobreexplotación ha sido dura y cruel, los invasores durante estos quinientos años no han perdido oportunidad para hacerla efectiva. Igualmente cruel y despiadada ha sido la negación de nuestra personalidad colectiva como cultura y civilización y la negación de nuestra personalidad individual. No solo han querido arrebatar nos nuestras tierras, sino nuestra concepción del universo, nuestro mundo interior, nuestro espíritu, nuestros valores culturales, y nuestras normas de convivencia social, es decir nuestra misma condición de seres humanos.

Pero en todo este tiempo de adversidad, ni un solo instante hemos dejado de reflexionar, y de pensar que nuestros antepasados fueron capaces de remontar su pensamiento...tampoco hemos dejado de soñar en nuestro futuro luminoso, soñamos todos los días en la proyección de nuestra cultura hacia el porvenir y en el porvenir estamos seguros que estamos soñando la sabiduría milenaria de nuestros ancestros. (p.126)

Las palabras de Daniel Matul expresan el sufrimiento, la vejación, el despojo y la crueldad vividos por los pueblos originarios, primero a manos de los conquistadores, posteriormente por la corona española y los criollos durante la colonia, luego por los Estados

nacionales y ultimamente por los gobiernos actuales, representados en esta investigación como cultura dominante-hegemónica. En marcado contraste, sus palabras elocuentemente apelan a la convicción identitaria y la conexión con la raíces ancestrales, las cuales les permiten soñar la utopía de un nuevo renacer en medio de la opresión.

La continuidad de los pueblos indígenas, con sus idiomas y su identidad cultural es un hecho destacable, casi milagroso, tomando en cuenta la violencia, la exclusión, la marginación y el etnocidio de que han sido objeto, en los últimos 525 años. Este hecho plantea interrogantes fascinantes: ¿Cómo logró el “indio” preservar su identidad? ¿En qué consiste la resistencia indígena? ¿Cómo se ha manifestado en el transcurrir de la historia y el espacio? ( Mires, 1991; Maltodano, 2000)

### **La resistencia en el contexto indígena**

Por más de cinco siglos, los pueblos indígenas se han debatido entre las fuerzas de una dominación destructora y la preservación cultural y lingüística, la cual ha tomado distintos matices que van desde el rechazo frontal hasta un sometimiento aparente. Foucault (2002) afirma que toda forma de poder trae implícitas formas de resistencia.

Las formas de resistencia cultural desarrolladas por los pueblos indígenas para preservar sus lenguas y sus culturas han sido extraordinarias y se han manifestado de distintas formas. Les ha permitido superar la vorágine demoleadora y letal de la conquista, el yugo esclavizador de la colonia y la asimilación cultural promovida por los Estados nacionales mediante la escolarización. En los espacios escolares, la oralidad, forma de expresión distintiva de los pueblos indígenas, se ha enfrentado a una lucha frontal con la escritura, impuesta por la cultura hegemónica. La resistencia lingüística es, sin duda, un punto alto que expresa las tensiones todavía presentes entre la cultura impuesta y la cultura subalterna. (Maldonado, 2000).

Recientemente, los procesos de marginación y exclusión política, económica y social, de la mano con la globalización que promueve la universalización y difusión de patrones culturales en detrimento de otros, se convierten en una clara amenaza para la preservación de las culturas indígenas o subalternas. En contextos de lucha y resistencia asimétricos, donde

los pueblos indígenas son una minoría, ante una imposición cultural arrolladora que, según el espacio y el tiempo, toma un matiz de dominación o hegemonía (Gramsci, 1975) ¿Cómo han logrado los pueblos indígenas en un ambiente adverso preservar sus lenguas y sus cosmovisiones?

Se debe recordar que una vez que ocurre la invasión europea e inicia el proceso de conquista, los pueblos amenazados tienen tres posibles respuestas ante la agresión. Una posible reacción, según Maltodano (2000), es aceptar la derrota y no presentar oposición ante el invasor, lo cual significaría la entrega total y el sometimiento voluntario ante lo foráneo y, consecuentemente, la destrucción, la renuncia a lo “indio”, es decir lo propio. En este escenario la supervivencia de “lo indio”, en caso de ocurrir, no sería el resultado de la lucha o la resistencia, sino de la incapacidad de los dominadores para imponer con fuerza y eficacia el proceso de aculturación.

Otra posible reacción es la organización de los indios para defender su cultura y el deseo manifiesto, la voluntad e inteligencia para seguir siendo indios. Es decir “continuar practicando sus rituales, creyendo en sus creencias, hablando sus lenguas, curándose con sus conocimientos, viviendo según las formas en que reacomodaron su vida comunal.” (Maldonado, 2000, p. 7). En este último escenario, afirma Maldonado (2000) se puede hablar de verdadera resistencia, pues los indios se oponen con tenacidad a los conquistadores sin rendirse y se convierten de este modo, en herederos y custodios de su historia y de su cultura.

Maltodano (2000) presenta un tercer escenario. Los indios producto de la opresión y el temor, optarían por modificar algunas de sus formas de vida a las de la cultura dominante, según Maltonado, está sería una estrategia de supervivencia y lleva implícita una forma tácita de auto rendición. Para Maltodano, la resistencia piensa la conquista” como invasión y sitúa la historia india en perspectivas de su liberación. (9). Al analizar la propuesta de resistencia de Maltodano en el transcurrir de historia de los pueblos indígenas en México, Guatemala y particularmente en Costa Rica, estos tres escenarios han coexistido desde el momento de la invasión en 1492. Es evidente que la resistencia, la voluntad de no rendirse, de mantener la identidad cultural es el motor que mantiene vivas las culturas. Hoy hay 522 pueblos indios en Latinoamérica y 420 lenguas autóctonas. Según censos oficiales del 2000-2008, hay 28.858.000 de personas que se auto identifican como indígenas, lo cual representa el 10% de

la población latinoamericana. (UNICEF, 2015, Atlas Sociolingüístico de los Pueblos Indígenas de Latinoamérica. Recuperado de <https://www.unicef.es>). Según este observatorio lingüístico, los pueblos indígenas cuyas poblaciones superan los millones de habitantes son: quechua, náhuatl, aymara, maya-yucateco y quiché. Hay seis pueblos que tienen entre medio y un millón de personas: mapuche, maya-qeqchí, kaqchikel, mam, mixteco y otomí.

Los países con mayor población indígena, según el total de la población son Bolivia (66%), Guatemala (39,9%) y México (21,5%). Otro dato destacable es que Bolivia, México Guatemala, Perú y Colombia reúnen el 87% de los indígenas que pueblan Latinoamérica y el Caribe. Esto es importante para entender en qué han consistido las estrategias de resistencia y la importancia que han tenido para preservar la identidad cultural y las lenguas propias.

Bartolomé y Barabas (citados por Maltonado, 2000), se refiere a la resistencia del indio como la “lucha de un pueblo para no ser absorbido por sus dominadores” (p. 9). Compara la resistencia a una tabla en medio del océano, que al ser resistente al agua, la previene de hundirse. Particularmente, sobre la resistencia del indio, Maltodano (2000) señala:

para los indios, resistencia no significa sólo que puedan soportar el oleaje ilimitado de las agresiones, sino... la capacidad para oponerse a su agresor y de organizarse para intentar liberarse de su dominio. El concepto de resistencia lleva implícita la no aceptación de la dominación, es decir de la conquista, y la discordancia con la imposición, en una actitud creativa de defensa de lo propio --oprimido-- frente a lo ajeno --opresor-- y, por supuesto, en el deseo de poder llegar a vivir lo propio libremente (p.9).

Se desprende de lo anterior que la resistencia es un acto de voluntad y capacidad creativa consciente para planificar, organizar y establecer estrategias de lucha que impidan la derrota absoluta, la sumisión, la entrega total. Resistir significa no sucumbir ante los dominadores y más allá de esto, soñar la utopía de la liberación y recuperar la autodeterminación que se poseía en tiempos prehispánicos.

Maltodano (2000) presenta la resistencia y la supervivencia en una relación dialéctica con características que se contraponen una a la otra, la cual resume en la tabla 22.

Tabla 22. *Diferenciación esquemática entre resistencia y supervivencia*

RESISTENCIA	SUPERVIVENCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voluntaria</li> <li>• Activa</li> <li>• Colectiva</li> <li>• Por conciencia</li> <li>• Impulsada por una lógica propia</li> <li>• Obliga a pensar las culturas como conjuntos articulados de componentes culturales</li> <li>• Con miras a la liberación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortuita</li> <li>• Pasiva</li> <li>• Puede ser individual</li> <li>• Por casualidad</li> <li>• Impulsada por lógica ajena o enajenada</li> <li>• Permite pensar a las culturas como suma desarticulada de aspectos culturales</li> <li>• Con miras a lo inmediato</li> </ul>

Fuente: Benjamin Maltonado Alvarado, 2000.

El autor establece una marcada diferencia entre el concepto de resistencia y el de supervivencia. Interpretar la vitalidad de las culturas indígenas desde la supervivencia

...implica poner el acento en el azar, en alguna forma de destino o suerte, significa no dar mérito a la capacidad indígena por su situación actual, por otra parte la resistencia “implica reconocer la capacidad y voluntad del indio de defender sus formas de vida ante la agresión (p.11).

De este modo, Aubague y otros (citados por Maltodano, 2000), exponen que:

Al resistir por determinación colectiva –es decir por sentido común-- se defiende la cultura de manera consciente, aunque esa conciencia no tenga que ser forzosamente explícita sino que generalmente es una conciencia tácita que sólo se explicita en los momentos que se requiere (p.12).

La capacidad de conciencia, en este caso, demanda el pleno reconocimiento de la identidad, de una cultura propia y un sentido de pertenencia, es esta plena conciencia del ser y su contexto, a lo que el autor se refiere como elemento imprescindible de la resistencia, más allá del instinto espontáneo que conlleva la idea de “supervivencia”.

**La resistencia como respuesta a la agresión.** La resistencia para manifestarse requiere de un ambiente de agresión, de violencia, de dominación. La resistencia es la respuesta india al etnocidio. El etnocidio como término fue utilizado por primera vez por el

etnólogo, Robert Jaulin (1970), para aplicarlo a la destrucción de las formas de vida, las formas de pensar y la negación de la autodeterminación de los pueblos indígenas, en el contexto venezolano donde trabajó, el término se ha extrapolado a la situación de todos los pueblos indígenas latinoamericanos. Maltodano (2000) expone que “donde hay etnocidio hay resistencia étnica, la resistencia desenmascara la realidad de la agresión.” (p.13). Las formas de agresión o violencia hacia los pueblos originarios han sido diversas. Respecto de las formas de violencia, Borgois (2001) señala tres formas en que esta suele manifestarse. Una de ellas es la violencia cotidiana la cual se exterioriza en acciones dañinas producidas por la delincuencia o en tipos de agresión física o sexual presentes, por ejemplo, en la violencia doméstica. La estructural es otra forma de violencia que puede provocar la muerte o poner en peligro la continuidad de la vida, por ejemplo, una distribución desigual de los recursos por parte de los que ostentan el poder, privando a grupos de personas de sus necesidades básicas de subsistencia, protección, pertenencia, autoestima, entre otras, representa una forma de agresión estructural. La violencia simbólica es propuesta por Bourdieu (2002) y ataca aspectos relacionados con la autoestima de las personas y la naturalización de las relaciones de dominación.

Morales-Hernández (2015) se refiere a otra forma de violencia a la que denomina violencia cultural, que se manifiesta a través de “la discriminación de los valores de la cultura subordinada y la imposición de nuevos elementos sobre aquellos que han tenido sentido y significado para los dominados, de esta forma se logra el control y subordinación de los colonizados.” (p.700). La imposición lingüística, cultural e ideológica han sido parte de la violencia cultural y estructural a que han sido sometidos los pueblos indígenas. La conquista y posteriormente la colonia, satanizó y despreció la lenguas y culturas autóctonas por considerarlas de inferior calidad, lo cual ha provocado la pérdida de gran parte de su legado.

En el contexto costarricense, la ONG, América Latina en Movimiento (2013), presenta un reporte del resultado de un encuentro de pueblos indígenas realizado en Salitre de Puntarenas, las áreas en que los representantes de los pueblos indígenas denunciaron actos de agresión y violación de sus derechos, se detallan:

1. Dilación al proceso de aprobación de la Ley de Desarrollo Autónomo, lleva 18 años (2013) en el plenario legislativo y más de 600 mociones. Los indígenas consideran que son “permanentemente ignorados”.

2. Venta ilegal y la tenencia continuada de la tierra por parte de no indígenas. En esta área demandan la recuperación de sus tierras.

3. Corrupción por parte de las ADIs en el otorgamiento de herencias, donaciones y certificación de posesión de tierras.

4. Amenaza a los recursos naturales dentro del territorio y la contaminación del recurso hídrico.

5. Instalación de proyectos de mega infraestructura (hidroeléctricas, aeropuertos, carreteras con impacto en entorno, vida y costumbres de los pueblos originarios.

6. Apropiación del patrimonio natural y espiritual por no indígenas (sabanas y aguas termales de Salitre y la laguna de Caño Negro en territorio Malecu)

7. Violación del derecho a la consulta. Los proyectos de infraestructura tales como escuelas o iglesias son impuestos por el Estado. “Lo que llega del Estado, llega sin consulta”.

8. Ineficaz aplicación del derecho a la justicia. Hay discriminación y lentitud en juzgados agrarios, hay impunidad en procesos judiciales, denuncias no son investigadas.

9. Pobreza por falta de empleo, proyectos productivos, áreas cultivables y organización comunal.

10. Educación de mala calidad, se requiere la educación en lengua autóctona por docentes indígenas, capacitados y especializados, buena infraestructura educativa.

11. Poco acceso a servicios públicos de agua, luz, transporte.

12. Criminalización de la lucha indígena expresado en represión violenta (uso de armas de fuego, machetes) amenazas y persecución por órganos del Estado frente a la defensa del territorio.

13. (Autogobierno) Las Asociaciones de Desarrollo (ADIs) y la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI) son impuestas por el Estado. No se reconocen otras estructuras como los Consejos de Mayores.

Estas demandas demuestran que la agresión, la violencia en todas las formas: doméstica, estructural, simbólica y cultural, todavía están presentes contra los pueblos indígenas en Costa Rica y en mayor o menor medida en otras naciones latinoamericanas.

En México la agresión hacia los pueblos indígenas producida y reproducida por más de cinco siglos ha tenido efectos catastróficos sobre las culturas indígenas (Bonfil, 1990). Por ejemplo, la reducción de los espacios sociales y territoriales limitó las redes de interacción al nivel local, lo cual redujo considerablemente las posibilidades de desarrollo los pueblos. Los efectos que las limitaciones estructurales impuestas sobre las culturas amerindias en los ámbitos sociales y políticos en diversas y de variadas intensidades, han definido los efectos y las formas en que los pueblos han respondido a ellas (Bonfil, 1990). A continuación, se detallan las principales estrategias de resistencia de los pueblos originarios para defender y preservar la identidad cultural y lingüística.

**La rebelión militar: resistencia frontal contra la agresión.** La crueldad de la dominación a través de la guerra, el genocidio, el trabajo forzado y las reducciones son el principal detonante de las rebeliones militares indígenas. Estas se producen principalmente al inicio de la invasión y el proceso de conquista y sometimiento de los pueblos. La historia narra guerras defensivas, sublevaciones e incluso suicidios colectivos como formas de rebeldía y negación al sometimiento forzado. Un ejemplo claro es la reacción de Los Chiapas, en México, quienes al sentirse acorralados en la Barranca del Sumidero, en 1528, optan por el suicidio:

Los que quedaron con otros que se les juntaron en otro sitio, pelearon hasta que no pudieron levantar los brazos y viéndose perdidos con sus mujeres e hijos, se despeñaron por la parte del río que es altísima y ahí perecieron (Bonfil, 1990, p.188). Bonfil (1990) destaca que las sublevaciones se dieron por cientos y las causas e intensidades eran distintas. Muchas no fueron documentadas.

Los pueblos que fueron sometidos a la dominación cultural recurrieron a la rebelión de manera intermitente, cuando las circunstancias les parecían favorables o cuando la opresión se acentuaba y exigía una reacción drástica. Se cuentan por docenas las sublevaciones indias de gran magnitud durante el periodo colonial... (p.189).

Estos actos defensivos respondían usualmente a la imposición de nuevos tributos, maltrato por parte de encomenderos, hacendados o el Estado, usurpación de tierras, trabajos forzados, la persecución religiosa y el hambre.



Las rebeliones demandaron distintas formas de organización y comunicación clandestina. Los pueblos originarios adoptaron elementos culturales de la cultura dominante para luchar en su contra, tales como armas europeas, el uso del caballo y puestos de jerarquía para dirigir la guerra. Las rebeliones como formas de resistencia se extendieron en México hasta casi 400 años después de la conquista (Bonfil, 1990). Particularmente, el siglo XVIII, estará muy marcado por abusos a la población indígena, la cual ya llevaba casi 200 años de sometimiento europeo. Nelson Osorio, (citado por Ormeño, 2011), destaca esta situación con relación a la zona andina:

En toda el área andina de esos años se estaban dando alzamientos indígenas y campesinos que se traducían en represiones, muertes y una permanente inestabilidad de la vida social, política y administrativa de las sociedades coloniales. Según Scarlett O’Phelan, por ejemplo, sólo en el territorio que actualmente corresponde a Perú y Bolivia, durante ese siglo se registraron unos 140 alzamientos indígenas y campesinos contra las autoridades dominantes... (p. 276)

Quizás de estas sublevaciones, la de mayor trascendencia histórica en el contexto latinoamericano ha sido la que lideró Túpac Amaru en Perú.

***La rebelión de Túpac Amaru: Cuzco Perú, 1780.*** La rebelión de Túpac Amaru II, cuyo nombre original era José Gabriel Condorcanqui estalló el 4 de noviembre de 1780, en el Cuzco Perú, cuando el cacique indígena ejecutó al corregidor Antonio Juan de Arriaga. José Gabriel era descendiente del último Inca Túpac Amaru, asesinado en Cuzco en 1572. Tuvo una posición social acomodada con relación la mayoría de sus congéneres indígenas de la época. Se formó con católicos jesuitas. Hablaba la lengua quechua, el español y llegó a dominar el latín. (Mires, 1991).

Son varias las razones que provocaron el estallido de una revolución que hizo tambalear al sistema colonial andino de la época. Una de ellas fueron las reformas que el sistema colonial instauró desde 1750, las cuales establecían la obligatoriedad del trabajo forzado en las minas. Aunado a esto, se aplicaron las reformas borbónicas que establecían

alzas en los impuestos por parte de la corona española. Estas medidas instituyeron un sistema de explotación de la mano de obra indígena conocido como mita y yanaconazgos. Por otra parte, los nobles incas también presionaban al sistema colonial por el reconocimiento de sus títulos, sus bienes y sus tierras, (Mires, 1991).

Además, la explotación mediante el alza de los impuestos afectaba los intereses de algunos grupos criollos, entre ellos, los comerciantes. Por tanto, en los inicios, esta rebelión mantuvo vínculos con criollos y españoles descontentos con la administración colonial. Además de los indios, el movimiento agrupaba mestizos y esclavos, Mires (1991). Estas características son interesantes, ya que como se expone en el capítulo anterior, hay manifestaciones anti-hegemónicas, según la teoría gramsciana en este movimiento, donde las fuerzas subordinadas, se unen en un interés común, para tomar el poder, en este caso a través de la rebelión armada.

Una vez iniciado el movimiento armado, los seguidores del cacique Condorcanqui, lo rebautizan Túpac Amaru II, para los indígenas el asesinato del corregidor era una legitimación de su origen Inca, “un representante de aquel reino que la subconsciencia indígena consideraba todavía vigente. La ejecución del corregidor era, a pesar de su crueldad, un acto de soberanía política” (Mires, 1991, p. 84).

Lo más significativo de este movimiento revolucionario de resistencia *anti-hegemónica* es la unión de dos grandes sectores:

...los criollos-indígenas, que apuntan a la lucha común frente a los impuestos, los repartimientos y los corregimientos; y otra popular-indígena que apuntaba a la restitución de muchas de las comunidades usurpadas, al tiempo que movilizaba a los trabajadores de los obrajes, a los indios forasteros y a los esclavos, vale decir, a este submundo de la sociedad colonial de los que no tenían ni pan ni tierra, y que únicamente podían reencontrarse en el mesianismo de las utopías proyectadas al futuro por medio de la invención de un pasado feliz. (p.85)

La revolución que encabezó Túpac Amaru II fue el intento más ambicioso de los pueblos indígenas del sur del continente para convertir la utopía andina en un programa

político. Estaba sustentada en el mito andino de Incarri (Inca rey), el cual profetiza el regreso y el establecimiento del orden perdido en un reino de mil años, mediante el retorno del Inca rey, representado en la figura de Túpac Amaru (Olmeño, 2011).

Al respecto, Bonfil (1990) señala que muchos de estos movimientos armados tenían un fuerte contenido religioso. Los “dioses antiguos le garantizaban la victoria y un regreso al pasado glorioso. El regreso al pasado se convierte en un proyecto futuro. La conciencia de que existe una civilización recuperable permite articular firmemente la subversión” (Bonfil, 2000, p.189). La utopía indígena (el sueño de un regreso al pasado) se mantendrá viva en el imaginario colectivo de los pueblos. Hay varios ejemplos de levantamientos liderados por un mesías indígena, quien en un determinado momento histórico personificará la utopía de la liberación e inspirará las luchas hacia el regreso a las glorias prehispánicas, quizá la más destacada la personificó Túpac Amaru.

***La rebelión de Pablo Presbere: Talamanca Costa Rica 1709.*** Pablo Presbere, héroe indígena, fue ejecutado en Cartago, el 4 de julio de 1710, por haber dirigido la más grande rebelión de indígenas talamanqueños en 1709. Similarmente a la revolución en Cuzco, el levantamiento armado liderado por Presbere y otro líder indígena, Pedro Comesala, fue el resultado de la invasión y la opresión europea en el territorio Talamanqueño. Esta rebelión detuvo temporalmente el avance de las acciones misionales que los franciscanos recoletos habían iniciado en 1680 (Solórzano,2011). Los frailes españoles incursionaban en sus territorios con el fin de cristianizar a los indígenas y establecer reducciones (pequeños asentamientos) de manera forzada. Según el relato de Fernández (citado por Solórzano, 2011):

Era claro que, para los españoles, la única manera de avanzar en la evangelización era por medio de las armas, es decir, llevando soldados para amedrentar a los indígenas. Un fraile escribió que bastaba que los indígenas "oyeron decir que iban soldados y con sola esta noticia, no faltaba alma alguna en la iglesia, porque los españoles (dicen nuestros indios) con sus escopetas pueden mucho. (p.17)

Los nombres cristianos de ambos líderes evidencian que habían sido bautizados y provenían de pueblos que habían sido reducidos o movilizados. (Solórzano, 2011). Solórzano

(1992) destaca que en Costa Rica la principal forma como los españoles se impusieron sobre los indígenas fue mediante la guerra. Juan Vásquez de Coronado descuartizó a varios jefes indígenas. Añade que “la superioridad de las armas españolas garantizó la sumisión de los indígenas” (p.193).

Presbere “era “cacique” de la parcialidad de Suinsi, tal como lo indican las fuentes españolas. Hoy se considera que este sitio corresponde al actual Suinxy o Tswí tsi, ubicado en la margen derecha del río Coen, a unos cinco kilómetros al este de San José Cabécar. (Solórzano, 2011, p.21)”. Se cree que el nombre original de Pablo era Pabru, que significa en bribri, “jefe de las lapas” y preberi, “lugar de aguas salobres” (Solórzano, 2011, p.21). El relato de los frailes (1706) indica que cuando ellos entraron al territorio con soldados armados, Presbere rehusó bautizarse y aceptar le imposición de la nueva fe. Sin embargo, finalmente aceptó quizá por temor a los soldados o para ganar tiempo y organizar la rebelión. (Solórzano, 2011).

Una de las estrategias para lograr detener la imposición violenta de la fe religiosa y el desplazamiento territorial fue la creación de alianzas entre pueblos indígenas que hasta ese entonces mantenían relaciones tensas. Otro ejemplo, de un movimiento con características antihegemónicas, un siglo antes de los planteamientos Gramscianos, que dan una explicación teórica:

Para llevar a cabo una acción de resistencia coordinada, los indígenas tuvieron que superar sus disensiones internas, ya que cabécares, bribris y teribes por lo general mantenían rivalidades entre sí. De allí la importancia de la labor de los líderes locales para superar las diferencias y organizar la resistencia mancomunada contra los españoles. (Solórzano: 2011, p.20)

De acuerdo con el relato de Peralta (citado por Solórzano, 2011) en setiembre de 1709, Pablo Presbere, líder escogido para dirigir el levantamiento, con lanzas de madera y escudos de cuero, únicas armas de las que disponían, y junto a un grupo mixto de indígenas ataca el pueblo donde se hallaba uno de los frailes, Pablo de Rebullida. Lo asesinan y decapitan. Posteriormente, atacan otros poblados y matan cinco soldados. Los españoles sobrevivientes huyen a Tuis, en el camino dejan 13 muertos, incluidos 2 frailes, 15 soldados,

una mujer y un niño e indígenas que habían sido convertidos, Solórzano (2011) transcribe parte del informe que presenta Fray Antonio de Andrade, el único fraile sobreviviente, en Cartago el 21 de octubre del 1709:

...el día 28 de Setiembre se armó contra nosotros a guerra, con tan bárbara crueldad, cual no ejecutara sino el hereje más tirano, pues no solo mataron los indios de dicha conquista a diez soldados, una mujer y a los padres compañeros fray Pablo de Rebullida y fray Antonio Zamora, a traición, estando la mitad de ellos enfermos, sino que pegaron a los cuerpos fuego, quemando iglesias y todo, robaron todos los ornamentos y cosas de ropa de las iglesias y quemaron las imágenes de los santos, y en fin, todo cuanto juzgó de maldad su malicia ejecutó su tiranía. Escapó el Cabo-Gobernador de los treinta hombres y diez y ocho soldados y de ellos salieron dos heridos, y por más amparo divino que defensa natural, porque se conjuró toda la conquista, desde los Urinamas hasta la Isla de Tójar, y todas tres naciones cabécares, talamanca y térrabas se coligaron como estoy informado, y solo no cooperaron los de Chirripó; pero de los demás, los que no pelearon lo supieron, consintieron y lo callaron los que nos podían avisar (p. 23).

La reacción española no es de esperar. El gobernador de Cartago, solicita armas de fuego a la Capitanía General de Guatemala, las cuales se reciben en Cartago en el primer mes de 1710. A continuación, se organiza la expedición a Talamanca con 120 soldados para capturar a los insurrectos. Pablo Presbere es apresado, llevado a Cartago, se le impone la pena capital, acusado de rebelión contra al rey de España. Es ejecutado en plaza pública y decapitado. (Solórzano, 2011)

Momentáneamente, la rebelión tuvo resultados favorables para los pueblos indígenas de Talamanca por cuanto pudieron recuperar su autonomía y soberanía sobre el territorio, muchos años transcurrieron para que los españoles iniciaran nuevos proyectos “civilizatorios” en este territorio. Solórzano (1992) señala que la invasión y conquista española en el territorio de lo que hoy es Costa Rica, significó el fin del mundo, es decir el exterminio, de las formas de vida de muchos de los pueblos que la habitaban. Para algunos de los pueblos indígenas, los que resistieron, les ha correspondido enfrentar una larga lucha

que se extiende hasta la actualidad y los que se integraron a la sociedad colonial, enfrentaron la explotación y la marginación.

Es evidente que el enfrentamiento militar ha sido la forma de resistencia más extrema. A la luz de la definición de resistencia planteada por Maltodano (2000), los levantamientos armados expresan de manera clara y contundente la voluntad organizada y planificada de los pueblos de rechazar la opresión, la agresión y la dominación, mediante la sublevación. Se demuestra la disposición individual o colectiva de incluso ofrendar la vida a cambio de la libertad, a cambio de vivir la identidad propia de una manera plena.

**El aislamiento otra forma de resistencia.** El aislamiento consistía en la huida de pueblos enteros a los montes y selvas para esconderse de los opresores y liberarse del trabajo forzoso, los repartimientos, la explotación y los procesos de aculturación. Esta estrategia les permitió mayor independencia, autonomía y favoreció la preservación lingüística y cultural. Laura Caso (citada por Navarrete, 2003) demuestra claramente que la principal estrategia de resistencia de los mayas en Guatemala y México fue siempre la huida a la selva.

Se alejaban así de los centros de dominio español, de los pueblos de encomienda, para residir en las milpas periféricas o en los pueblos de huidos que surgían en las fronteras más remotas de la provincia o, a veces, en los señoríos independientes de la vasta floresta del Petén, entre los cuales el más importante era el de los itzaes. De esta manera hacían de la inmensa selva un aliado clave en su lucha contra la colonización (Citado por Navarrete: 2003, p. 186)

El aislamiento ha sido una estrategia de resistencia que ha dado resultados positivos ‘para mantener la vitalidad cultural y lingüística, por cuanto permitió retrasar la dominación cultural y les permitió mantener la independencia. En Costa Rica, el pueblo en mayor condición de aislamiento es el pueblo cabécar. De ahí que sea el más numeroso y con mayor cantidad de hablantes, seguido por el pueblo bribri de acuerdo con datos estadísticos oficiales.

### **La resistencia cultural**

Bonfil (1990) se refiere a la cultura de resistencia como la orientación de las culturas indias hacia la permanencia, pero no es inmovilidad, sino adopción de los cambios indispensables con el fin último de permanecer. Esta definición de resistencia cultural lleva implícita la posible hibridación de la cultura, es decir, es susceptible a modificaciones en aras de mantener su existencia. El autor también advierte que la cultura hegemónica tratará de imponer sus propios patrones culturales para limitar los espacios de desarrollo de la cultura subordinada.

Bonfil (1990), además, se refiere a la supervivencia india ante la colonización e identifica tres estrategias cotidianas utilizadas: la resistencia, la apropiación y la innovación. La resistencia se define como la conservación de lo propio a través incluso de su práctica clandestina o reduciéndola a espacios poco visibles, así como el rechazo a ciertas innovaciones que estarían fuera del control étnico. Un ejemplo es el apego a prácticas tradicionales como afirmación de la existencia del grupo. Así se manifiesta de voluntad propia de mantener la costumbre, aunque su significado no sea claro para todos los miembros del grupo. La clandestinidad es una respuesta de resistencia a la prohibición del grupo hegemónico de practicar la costumbre.

La resistencia cultural también se manifiesta en el rechazo a innovaciones que se proponen desde afuera. Por ejemplo en el campo de la salud rechazar algunos tratamientos, medicinas o vacunación, entre otros. En la agricultura se podrían rechazar semillas mejoradas, insecticidas o fertilizantes. En la construcción de casas, se podrían rechazar el tipo de diseño o materiales utilizados por la cultura dominante y en cambio utilizar los propios. Bonfil (1990) señala que la orientación hacia la “autosuficiencia y la necesidad de conservar los limitados espacios de autonomía cultural son un trasfondo imprescindible para entender el rechazo a las innovaciones que ingresan a la cultura indígena y son rechazadas” (p. 195).

Para Bonfil (1990) todos los casos se trata de la lucha permanente por “el control de los espacios culturales: quiénes deciden (nosotros o los otros) y sobre cuáles aspectos de la vida deciden... es también una lucha de resistencia encaminada a mantener el derecho a las decisiones y los elementos culturales propios.” (p. 195) La resistencia, de acuerdo con el

autor, se refiere a la lucha de los pueblos autóctonos por proteger y defender aspectos culturales propios en un marco de independencia cultural relativa, por cuanto la cultura dominante o hegemónica limita en mucho los espacios y capacidades de decisión de la cultura subalterna.

Para Bonfil (1990), la segunda estrategia de supervivencia cultural es la apropiación. Esta se refiere al acto del pueblo subordinado de hacer suyos elementos foráneos o impuestos por la cultura dominante. El desarrollo de esta estrategia hace necesario que el grupo adquiera control sobre los elementos que le son ajenos y pueda ponerlos al servicio de sus propias necesidades e intereses. Un ejemplo de apropiación que el autor desarrolla es la religión popular o lo que se conoce como sincretismo:

El llamado sincretismo se entiende no como una amalgama indiscriminada de elementos de diversa procedencia...sino como producto de un complejo proceso de apropiación mediante el cual, las diversas sociedades indias han hecho suyos símbolos, signos y prácticas de la religión impuesta y los han reorganizado y reinterpretado en el seno de su propia matriz religiosa, es decir los han aceptado, por necesidades de la situación colonial, pero los han supeditado a un esquema que no es cristiano y que tiene su origen en la religión mesoamericana. (p.196)

De acuerdo con el autor, se habla de apropiación cuando el grupo adopta un elemento cultural foráneo como la religión cristiana y hace propios algunos de sus símbolos y prácticas, pero las resignifica según la religión indígena. También, hay apropiación cuando la capacidad de decidir sobre la aceptación de un elemento foráneo está en las manos del grupo. El autor destaca que ya cuando el grupo es capaz de producir, reproducir y mantener un elemento cultural ajeno, hay apropiación.

Para Bonfil (1990) la presencia de elementos culturales de origen externo no significa por sí misma debilitamiento ni pérdida de “autenticidad” de las culturas indias. El problema no está en la proporción de rasgos “originales” frente a rasgos “externos” que contiene en un momento dado una cultura, sino en quienes ejercen el control sobre esos rasgos: los participantes de esa cultura o los miembros de la sociedad dominante. Y, simultáneamente, es necesario “determinar si el proyecto cultural a cuyo servicio se ponen



los diversos elementos, es un proyecto propio o ajeno, si parte del esquema básico de orientación (que he llamado matriz cultural) del grupo o de una matriz ajena, impuesta, dominante.” (p.198).

Para Bonfil (1990), la dominación es tan brutal y englobante, que altera considerablemente la capacidad de decisión, el nivel de autonomía relativa y acervo cultural de los pueblos sometidos. La única alternativa posible para sobrevivir en medio de la dominación es realizar modificaciones profundas, es decir, cambios radicales que eviten la extinción. En este sentido, el fin último de la resistencia en este enfoque es la supervivencia, aunque no sea en las condiciones deseadas, aunque hubiera que dejar ir algunas cosas. Maltodano (2000) a este respecto se distancia de Bonfil (1990) en su conceptualización de la resistencia, por cuanto para el última resistencia está vinculada con la voluntad de no sucumbir ante la cultura dominante y su fin último es la liberación.

Finalmente, el tercer elemento que permite a la cultura subalterna prevalecer es la innovación, Bonfil (1990). La innovación sirve como mecanismo de resistencia o como forma de beneficiarse de elementos de la cultura dominante que amplíen los ámbitos de la cultura propia. La innovación surge para resistir nuevas formas de dominación o para ampliar los horizontes de la cultura propia. Puede haber modificaciones en aspectos materiales de la cultura o en aspectos sociales. La comunidad subalterna puede transformar elementos materiales para convertirlos en elementos útiles para la comunidad, por ejemplo, reciclar desechos y crear nuevos productos.

Este apartado muestra dos planteamientos sobre la resistencia indígena que son complementarios. Por un lado, Maltodano (2000) argumenta que la resistencia es la no rendición ante la cultura dominante mediante estrategias planificadas y su fin último es la liberación. Bonfil plantea que la resistencia puede requerir al pueblo en condición de subordinación hacer modificaciones culturales, las cuales denomina apropiación e innovación. El fin último en este caso es la supervivencia, es decir permanencia del grupo. Tanto la supervivencia como la liberación están presentes en los ejemplos de resistencia que se han presentado en este apartado.

Fundamentados en el capítulo anterior sobre dominación y hegemonía, podríamos decir que las conceptualizaciones de resistencia de Maltodano (2000) está más en línea con

un posicionamiento anti-hegemónico, según Gramsci, donde la resistencia busca revertir las relaciones de poder para obtener la liberación o autodeterminación perdida. Por otro lado, en el posicionamiento de Bonfil, hay muchos elementos de resistencia ante la dominación. Se presentan muchas limitaciones por parte de la cultura dominante para el ejercicio de la libertad y la autonomía cultural. Por lo tanto, las estrategias de resistencia que propone van más encaminadas a la supervivencia de la cultura, mas no así a una verdadera transformación en las relaciones de poder.

### **La resistencia lingüística**

La lengua es uno de los elementos más importantes para la preservación de la identidad cultural. Es mediante estos códigos que se expresan las ideas más profundas el ser y su comunidad. También se definen los límites de la cultura propia. Una de las estrategias de dominación cultural una vez establecidos los Estados nacionales fue la homogeneización cultural mediante la escolarización. La escuela impulsó y transmitió la lengua de la cultura dominante como estrategia de estandarización lingüística. La escuela, de acuerdo con López y Kuper, (citados por Hirsch & Serrudo, 2010) impulsó y transmitió la lengua de la cultura dominante como estrategia de estandarización lingüística. Las lenguas autóctonas fueron proscritas en este espacio y fueron sustituidas por la de la cultura dominante. Como indican López y Kuper, (citados por Hirsch & Serrudo, 2010)

Las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distintos países buscaban contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales. Para tal proyecto, la diversidad era considerada como un problema que era necesario erradicar (p. 19).

Es importante destacar que existe una relación importante entre lengua e identidad. La lengua, he incluso la variedad dialectal de una lengua, da sentido de pertenencia a un grupo en particular. Por la misma circunstancia también puede ser un motivo de rechazo para sus hablantes, por cuanto hay lenguas que socialmente

tienen más prestigio que otras, cuando estas son usadas por grupos hegemónicos. Al respecto, Obediente, (citado por Zambrano, 2010), afirma:

...un individuo orgulloso e identificado con su grupo dialectal no querrá disimular o eliminar rasgos de su habla, por el contrario, buscará reforzarlos cuando esté frente al “otro”; caso inverso es el de quien no se siente conforme con su dialecto pues se sentirá avergonzado y evitará a toda costa seguir ciertos patrones (léxicos, fonéticos, entonativos, sintácticos, etc.) que lo identifiquen como miembro de su comunidad y, en consecuencia, tratará de eliminarlos o sustituirlos asimilando los de la comunidad que represente para él mayor prestigio (p. 64).

Las lenguas indígenas han sido estigmatizadas como lenguas inferiores, atrasadas, bárbaras por la cultura dominante. Precisamente este estigma, el cual es definido por Goffman (2006), “como un atributo profundamente desacreditador” (p.13), tiene como reacción en la persona que lo carga, la ocultación y el disimulo. El efecto del estigma en el usuario de las lenguas indígenas en muchos casos ha sido devastador, por cuanto conduce a la sustitución de estas por el castellano. Esto ha incidido sustancialmente en la pérdida de muchos de estos idiomas.

Bonfil (1990) destaca el estigma creado por la cultura dominante sobre el “ser indio” y señala que una forma de negar la identidad es el desuso del idioma materno.

Se sabe bien que muchas personas que tienen por lengua materna un idioma indígena, lo ocultan y niegan que lo hablen, son problemas que nos remiten nuevamente a la situación colonial, a las identidades prohibidas y las lenguas proscritas, el logro final de la colonización, cuando el colonizado acepta internamente la interiorización que el colonizador le atribuye, reniega de él mismo y busca asumir una identidad diferente, otra. Agréguese, en muchos casos, las actitudes de autoridades locales, “progresistas”, ansiosas de probar a cualquier precio que aquí, en este pueblo, ya no hay indios o ya son menos, nos hemos vuelto gente de “razón”. (p.46)

No hay duda de que el estigma tiene un peso importante por cuanto define la aceptación o rechazo del individuo por el grupo social hegemónico, se convierte en una forma de control social con un peso significativo en la auto percepción y autoimagen, lo que genera sentimientos de ansiedad e inseguridad. Al respecto, Goofman (2006) señala que “se representa una deficiencia casi fatal en el sistema del yo, ya que no se puede ocultar ni excluir una formulación definida: “Soy inferior. Por lo tanto la gente me tendrá aversión y yo no me sentiré seguro con ellos” (p. 24).

El atlas lingüístico de los Pueblos Indígenas de Latinoamérica (UNICEF, 2015) señala algunos datos alarmantes sobre la pérdida lingüística de muchos pueblos originarios. Por ejemplo, del total de 420 lenguas autóctonas, un 26% se encuentran en serio riesgo de desaparición. Destaca el informe que la mayor pérdida lingüística se produce en áreas de primer contacto con los colonizadores.

Bartolomé y Barabas (citados por Maltodano, 2000), destacan que algunos pueblos indígenas mexicanos, tales como los ixcatecos, chontalez, zoquez y chocos “se encontraban en riesgo de desaparecer como grupo etnolingüística a causa de la desarticulación de sus estrategias de resistencia o incluso de la renuncia a resistir”. (p. 64).

En el caso de los pueblos indígenas costarricenses, Sánchez (2012) señala que la lengua bribri se encuentra en situación de desplazamiento. El desplazamiento es un término usado para referirse al proceso de sustitución de una lengua nativa por otra, en este caso, idioma bribri estaría siendo desplazado por el español en las comunidades bribris. Margery (citado por Sánchez, 2012) expone lo siguiente:

...el nove (*sic*) se encuentra en estado de resistencia; el cabécar, el bribri, el malecu y el buglere están en estado de declinación; y el boruca y el térraba son lenguas en estado de obsolescencia. En opinión de este lingüista, los bribris, cabécares, malecus y bugleres se ubicaban, hasta hace poco tiempo, en regiones de difícil acceso o en áreas aisladas, pero en el presente la reducción de la cantidad de hablantes nativos y el avance del bilingüismo constituyen el resultado de la pérdida de tierras y la emigración desde los territorios originales. Estas cuatro lenguas se usan en tres esferas: la familiar, la ceremonial y la de la tradición oral. (p. 222)

La resistencia lingüística es la razón por la cual en Latinoamérica todavía sobreviven, se hablan, más de 400 lenguas indígenas, a pesar de las estrategias de dominación que procuran extinguirlas. La resistencia lingüística se entiende como la forma en que los pueblos se organizan para preservar y mantener sus lenguas.

Coronado (1995) define resistencia lingüística como:

...el desarrollo de sistemas sociocomunicativos bilingües, que han permitido, junto con la adquisición y uso de la segunda lengua en condiciones de imposición lingüística, la sobrevivencia de la lengua nativa, y han hecho posible ...la aparición de un fenómeno de utilización de las lenguas vernáculas y su reproducción con un carácter político, fenómeno al cual he conceptualizado como de resistencia lingüística. (p. 182)

Esta definición hace referencia a dos estrategias de resistencia lingüística que son sustentadas por la literatura en este tema, como el bilingüismo y la reproducción de la lengua nativa con un carácter político.

**El bilingüismo como estrategia de resistencia.** El bilingüismo es el conocimiento y uso funcional de dos idiomas según el contexto, el propósito y las necesidades de los interlocutores. Los pueblos indígenas se han caracterizado por privilegiar la oralidad como forma de comunicación y canal de trasmisión social. El bilingüismo, principalmente oral, ha permitido mantener la lengua materna indígena en los espacios propios de la comunidad y el hogar y el idioma español en las interacciones con la cultura dominante. Uno de ellos es la escuela. Al respecto, Coronado (1995) agrega:

Ligada a esta forma de organización para la reproducción de la unidad comunal y las invasiones de tierras aparece la lengua como un elemento constitutivo de la identidad, no sólo comunal sino regional, y como parte central de su sistema sociocomunicativo bilingüe que asigna a la lengua propia un papel nuclear en la organización comunal y la reproducción cultural, y al español una función práctica de negociación con los sectores hispanohablantes. (p. 188)

El bilingüismo tiene entonces un papel polifuncional, por cuanto les permite a los pueblos indígenas bilingües preservar su identidad lingüística y la vez relacionarse de manera eficaz en las interacciones con cultura dominante. Es interesante notar que el bilingüismo se

da principalmente a nivel oral. El bilingüismo escrito casi nunca logra niveles de desempeño avanzados. De acuerdo con Carmen Chaves (2002), Asesora Nacional del Departamento de Educación Intercultural del Ministerio de Educación Pública:

...los niños ingresan a la escuela con diferentes niveles de conocimiento y uso de la su lengua autóctona y del español: un 50% son monolingües en la lengua indígena, no hablan español o no lo hacen de manera funcional; un 40% son monolingües en español, es decir, no hablan ninguna lengua indígena y un 10% poseen un bilingüismo coordinado, es decir se comunican fluidamente y con igual eficiencia y eficacia en ambas lenguas. En el presente, todas las lenguas indígenas muestran un gran debilitamiento en relación con los siglos pasados, situación que va de la mano con la declinación e incluso pérdida de muchos de los rasgos culturales propios de los pueblos indígenas. (p.178)

Estos datos demuestran que el caso de los pueblos indígenas que todavía conservan su idioma, como es el caso del pueblo bribri, hay casi un 40% que ya han perdido el idioma y solamente utilizan el español como medio de comunicación y un 60% que tiene diferentes niveles de bilingüismo, aunque todavía prevalece el idioma nativo. En el caso particular de este estudio, se analiza cuál es el comportamiento de bilingüismos en las poblaciones estudiantiles y docentes de los centros educativos participantes.

**Forma de identificación y diferenciación de la cultura dominante.** Otra forma en que los pueblos originarios han logrado preservar su idioma es utilizándolo en sus prácticas sociales y culturales como medio identificación cultural, por ejemplo, en ritos agrícolas, fiestas, prácticas curativas, ceremonias de iniciación y la tradición oral, Al respecto, Fossaert, (citado por Coronado, 1995) menciona que: “Estas prácticas socioculturales conforman así una forma de discurso social común que genera el reconocimiento de ser parte del grupo, a la vez que manifiesta la realización de una identidad colectiva” (p.181). A través de la reproducción de las prácticas socioculturales, en las que el idioma es un elemento esencial, el grupo se reconoce como una unidad diferenciada de otros grupos sociales.

El dominio del idioma materno también será el filtro para participar y conocer aspectos más profundos de la cultura, que estarían vedados a los que no lo comprenden

plenamente. Por ejemplo, el nivel de comprensión y dominio lingüístico de un mapuche de su propia lengua, determinar también el nivel de comprensión de su cosmovisión como mapuche. Por lo tanto, la lengua, en este caso, está estrechamente vinculada con la identidad y la cultura del pueblo mapuche (cfr. Carrasco, Hugo, 1990, p.105)

**Resistencia lingüística y poder político.** El uso de idioma nativo puede ser utilizado incluso manipulativamente para exaltar u ocultar una particularidad lingüística o cultural del grupo. Coronado (1995) destaca que estos comportamientos sociolingüísticos se “asocian a intereses políticos de cada grupo en el contexto de la negociación interétnica a nivel regional y nacional.” (p.185) La autora, además, señala que las particularidades lingüísticas y culturales se han utilizado como una práctica de oposición entre indios y mestizos:

...la posesión de un patrimonio lingüístico y cultural es uno de los medios que las comunidades utilizan para exigir los derechos a la propiedad territorial y la atención social. Así, la lengua se ha convertido en un instrumento simbólico por medio del cual se legitima el derecho del grupo como tal para poder alcanzar algunos objetivos económicos y políticos, excluyendo al mismo tiempo la injerencia de sectores ajenos al propio grupo (p.185)

El idioma materno se convierte en un requisito de membresía y de legitimación de derecho de pertenencia al grupo. Para disfrutar plenamente de los derechos y beneficios de ser miembro del grupo, se debe hablar el idioma del grupo. Esto permite excluir del grupo a la población mestiza y se logra el fortalecimiento del idioma, a la vez se defiende el territorio de la invasión de no indígenas. De manera similar, el no uso del español cuando se desarrollan actividades propias de la cultura, “es una forma de resistencia que excluye de la interacción y pone distancia de las personas ajenas a la comunidad.” (Coronado, 2011, p.187).

La resistencia lingüística se manifiesta entonces de distintas formas. Una de ellas es el rechazo al idioma dominante, lo cual produce el monolingüismo. Esto se da en condiciones de aislamiento del pueblo originario en relación con la cultura dominante. Otra forma de resistencia es el bilingüismo, cuando la lengua hegemónica se impone a través de la escuela principalmente. El bilingüismo permite mantener la lengua autóctona y la vez aprender los códigos lingüísticos de la cultura dominante. El uso del idioma materno como forma de

control político es una manera como la comunidad indígena determina quién pertenece o no al pueblo autóctono y quién puede disfrutar o no de los beneficios de ser un miembro de la comunidad: tales como la tenencia de las tierras y medios de producción cultural, social y económica.

**Resistencia a través de los movimientos sociales.** Es importante destacar que más recientemente, en la arena política, la resistencia indígena se ha manifestado a través de los movimientos sociales. A medida que los pueblos originarios han ganado mayor experiencia en relación con el Estado, han desarrollado estrategias para alcanzar los objetivos y reivindicaciones. Una de ellas ha sido la formación de alianzas con otros movimientos sociales con los cuales comparten algunas líneas comunes. Rodríguez (2008) destaca que este fenómeno es más marcado partir de los años ochenta, lo que generó una fusión de intereses y un alcance transversal y universal, tales como:

...el cuidado del medio ambiente, el cumplimiento efectivo de los derechos humanos, la aplicación de políticas de desarrollo sustentables, las reflexiones sobre conceptos tan importantes como el de ciudadanía y autonomía, el anhelo de consolidar estados pluriculturales y pluriétnicos, etc. (p.5)

A medida que los movimientos sociales ambientalistas han crecido en relevancia en el nivel mundial, han encontrado en las demandas indígenas de conservación de la naturaleza y cuidado de la madre tierra un gran aliado, los pueblos indígenas. Por otro lado, han aprovechado estas coyunturas para ganar espacios de poder en la conservación y preservación de sus tierras. (Rodríguez, 2008).

En este tema hay muchos debates abiertos respecto de cómo la occidental, desde los movimientos ambientalistas nuevamente recrea “lo indio”, dando una nueva imagen al indígena, idealizándolo como guardián de la naturaleza o héroe ambientalista. Esto con el fin de lograr sus propósitos, que en muchos casos responden a intereses económicos hegemónicos, los cuales lo venden como una marca comercial en un afán lucrativo.

Rodríguez (2008) lo señala:

Las sociedades amerindias se encuentran expuestas a nuevas situaciones que si no saben gestionarlas adecuadamente podrían acarrearles serios perjuicios a sus propias



sociedades, nos referimos, por ejemplo, a la industria del turismo, a los intereses económicos de los Estados y las empresas capitalistas sobre los recursos naturales, a la biopiratería, a la autonomía, a los programas de desarrollo (muchos de los cuales no generan equidad, no atiende las necesidades de los grupos indígenas, no conservan los recursos naturales y generan conflictos al interior de las sociedades ( p. 8).

Nuevamente los pueblos indígenas, mediante estas alianzas, podrían estar más bien ante sutiles formas de dominación que podrían poner en peligro su patrimonio cultural y lingüístico a la vez que se ven expuestos a nuevas formas de explotación. Desde la óptica de la resignificación de hegemonía de Laclau (2011), esta se manifiesta en la unión de voces a través de la demanda, la cual se articula en el nivel discursivo para alcanzar el poder político. Se podría también afirmar que la resistencia indígena estaría utilizando una estrategia ingeniosa de negociación y apropiación de tácticas discursivas occidentales, con el fin de lograr las metas políticas.

### **La utopía del buen vivir: ¿nuevo escenario de la resistencia indígena?**

La utopía indígena siempre estará ligada a con un retorno al pasado prehispánico, donde los pueblos tenían en sus manos su destino y ejercían el derecho a vivir en armonía con sus costumbres y tradiciones. Para los indígenas andinos la utopía consiste en” una restauración del orden en el tiempo-espacio (*pacha*), que implicaba la expulsión de los invasores y el restablecimiento de la equidad y la justicia”. (Núñez del Prado, 2015, p.22) Uno de los intelectuales bolivianos más reconocidos del siglo XX, Reinaga Fausto (citado por Núñez del Prado, 2015) describe la utopía india como el retorno a una sociedad perfecta y libre:

...la sociedad ancestral como una sociedad perfecta, sin hambre, sin pobreza y sin sufrimiento; sociedad preamericana donde el Tawantinsuyu se constituía en una especie de confederación de pueblos libres con propiedad social donde todo era de todos, una sociedad feliz, “la primera república socialista del mundo”. ... “el deber supremo es unirse indio con indio, entonces, solo entonces el indio hará su Revolución y tendrá el poder [...]., (p. 22)

La visión utópica está directamente ligada con un retornar de los pueblos de ancestría incaica a la autodeterminación y liberación del yugo colonial europeo, para lo cual propone desde una visión revolucionaria transformadora, la unión del indio para alcanzarse con el poder político. El buen vivir como proyecto político es una alternativa a la visión de progreso y desarrollo propuesto por la modernidad europea. Por ser tan reciente es todavía una iniciativa en construcción. Proviene de los vocablos, Aymara, “Suma Qamaña” y quechua, “Sumak Kawsay” (vivir bien) y tiene sus raíces en la cosmovisión de los pueblos originarios andinos, con aportes de corrientes intelectuales contrahegemónicas y con gran impacto político, al recientemente formar parte de las constituciones políticas de Bolivia y Ecuador. Algunos aportes de esta propuesta como modelo de desarrollo y en desafío del capitalismo global europeo son los siguientes:

El Vivir Bien implica una nueva vida feliz que, al interpelar al desarrollo y a Occidente, exige obligatoriamente una nueva economía, no “de” mercado, pero seguramente “con” mercado; una nueva forma de producir, de distribuir, de circulación de bienes y de intercambio de los mismos, de consumir, de acumular socialmente y de financiar; una nueva forma de crecer u optar por decrecer, por un decrecimiento sostenible; una nueva forma de organizar la sociedad a partir de varias formas de familia, así como interrelaciones culturales distintas al formato patriarcal; una nueva forma de Estado... (Núñez del Prado: 2015, p.66)

Los principios contrahegemónicos del “buen vivir” presentan una crítica al modelo de desarrollo capitalista y la explotación de la naturaleza. Plantean una sociedad equitativa y justa según las relaciones sociales y económicas por el principio de reciprocidad y complementariedad.

Algunas críticas al “buen vivir” están vinculadas con la viabilidad de la implementación en un país tan diverso como Bolivia y Ecuador con tantas disparidades sociales. Muchos de sus detractores lo ven únicamente como una mampara para mantener el poder político, ya que estas las formas de opresión de la cultura hegemónica se mantienen. Otro debate tiene está asociado a las distintas maneras como los pueblos indígenas andinos interpretan el “suma qamaña”, lo cual también puede generar contradicciones e incidir en su aplicación en la realidad social de Bolivia y Ecuador.

### **Estudios sobre hegemonía y resistencia del pueblo bribri en el campo educativo**

En el desarrollo del estado del arte sobre este tema en pueblos Indígenas de Costa Rica y particularmente del pueblo bribri son escasos. Aun así, al revisar la literatura se determinó que es uno de los 8 pueblos más estudiados por antropólogos, sociólogos y lingüistas, en los campos identitario, sociocultural y lingüístico. Sin embargo, no se identificó una investigación que lo estudiará específicamente desde el enfoque de la resistencia y específicamente en el contexto educativo. En el campo educativo sobresalen estudios sobre la enseñanza del idioma y la cultura bribri y cabécar (Guevara y Obando, 2015; Guevara, Nercis-Sánchez; Ovares, 2015). El primer estudio aborda el tema de la identidad cultural, identifica a partir del imaginario de los docentes de idioma y cultura un listado de rasgos que los participantes consideran que los identifican culturalmente. Recientemente, Guevara y Solano (2017) publican un estudio documental histórico sobre las políticas educativas y modelos educativos que han impactado a los pueblos indígenas en Costa Rica, así como sus alcances y limitaciones. En relación con la resistencia, el estudio de Matamoros (2014) analiza los mecanismos que inciden en la reconfiguración cultural del pueblo bribri. Es un análisis muy descriptivo, documental que analiza la resistencia como ocultamiento desde el espacio político comunal, socio ambiental y socioeconómico. El ámbito educativo no es visibilizado.

Finalmente, está el estudio etnográfico realizado por el antropólogo Daniel Rojas Conejo, que se trata de una tesis doctoral de finales de los años noventa. Es quizás el estudio más detallado que he encontrado sobre las manifestaciones culturales de la identidad bribri, expresadas en la interpretación de los mitos y la espiritualidad. El autor analiza principalmente el impacto que ha tendido la cultura hegemónica a través de la religión en su expresión identitaria. El estudio es enriquecido con un análisis sociohistórico del pueblo bribri como contexto de la investigación. Rojas expone que el pueblo bribri se debate entre la preservación de su identidad cultural o la rendición cultural debido a presión ejercida por la cultura hegemónica o lo que él denomina modernidad. El autor identifica “procesos de estigmatización y negación de las propias tradiciones culturales, formas de alejamiento de la cultura indígena, que se ven acompañadas de una idealización de la cultura extranjera”

(Rojas, 2002, p.18). Por ser el eje central de este capítulo las formas de resistencia lingüística y sociocultural, se identificaron las formas de resistencia culturales encontradas por el autor:

La primera estrategia de resistencia cultural es el rechazo a lo ajeno o nuevo al ser considerado como amenaza. Hay padres de familia que por ejemplo evitan enviar a sus hijos a la iglesia, al verlo como una amenaza a sus tradiciones. Otros prefieren ir al chamán por medicinas y evitan ir a la clínica o el seguro social. Estas estrategias de resistencia se marcan más según el grado de aislamiento o grado de contacto de la comunidad indígena con la cultura dominante.

Otra estrategia de resistencia es el respeto al siwâ. “(El concepto Siwá es traducido al español por los indígenas como la religión o como la historia y el conocimiento sagrados, los cuales son representados simbólicamente por medio del viento”. (Véase Borge y Villalobos, *op. cit.*, citado por Rojas, 2002, p.22).

Esta forma de resistencia cultural está relaciona nuevamente con el apego a las prácticas religiosas tradicionales, las cuales incluyen el respeto a las normas clínicas como forma de estructurar las relaciones sociales a lo interno del grupo social. El apego a las normas culturales establece las relaciones del poder del grupo social basadas en la obediencia, el respeto y el reconocimiento hacia los mayores (sabios de la comunidad) y sus tradiciones culturales, sin que medie ninguna imposición. (Rojas, 2002)

Sin embargo, Rojas (2002) advierte:

Se presentan algunas comunidades en donde estas prácticas están en abierto decaimiento, sobre todo en las comunidades que están en la periferia de la reserva indígena. Normalmente, las que están en mayor contacto con las poblaciones no indígenas han cambiado más rápidamente sus prácticas, en comparación con las comunidades que están más apartadas, donde las tradiciones son más fuertes (p.31)

Es importante reiterar que el tema de esta investigación doctoral sobre las estrategias de resistencia lingüística y socioculturales del `pueblo bribri en el ámbito escolar han sido escasamente exploradas en la literatura. En general hay varios estudios sobre el estado de las lenguas indígenas y sobre la educación indígena costarricense (Borges, 1994; Borges, 1995;

Blanco et al., 1994; Víquez, Sánchez y Barquero, 2015), y los modelos educativos que han sobresalido en el contexto indígena, incluido el pueblo bribri. Sin embargo, no son enfocados o estudiados desde el marco de las resistencias, según se conceptualiza en este capítulo, la cual lleva implícita una voluntad intencional y planificada de evitar sucumbir ante la cultura dominante o hegemónica en aras de lograr la emancipación y autodeterminación (Maldonado, 2002). De ahí la trascendencia de esta investigación. En el siguiente capítulo se analizan los modelos educativos indígenas a partir de la época prehispánica hasta el presente. El estudio abarca el contexto latinoamericano y el contexto educativo costarricense, profundizando en el caso bribri.

## **CAPITULO IV**

### **UNA APROXIMACIÓN AL ESPACIO-EDUCATIVO- PEDAGÓGICO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DESDE LA RESISTENCIA**

## Introducción

*Ya en 1988 nosotros creamos nuestro propio proyecto bilingüe con una sola escuelita. No sabíamos cómo hacer, pero empezamos. Queríamos que nuestros niños estudien en su propia lengua. Buscábamos una educación distinta, queríamos que los niños supieran que eran guaraní, que su lengua y su cultura eran también importantes y sobre todo útiles. Después en el 90` ya vinieron UNICEF y el Ministerio. (Enrique Camargo, Pionero de la EIB Guaraní, fue directivo de la Asamblea del Pueblo Guaraní, y ex Viceministro de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios de Bolivia, (Citado por López, 2005, p.125)*

Quizás el espacio desde donde más se ha debatido la resistencia indígena es en las aulas. La escuela ha sido una zona permanente de dominación, confrontación, construcción y transformación entre la cultura hegemónica y los pueblos indígenas. Este capítulo tiene como objetivo realizar un recorrido histórico de los modelos educativos que más han impactado a los pueblos originarios desde la época prehispánica (es decir antes de la llegada de los españoles), hasta el presente, con el fin de identificar sobre todo, los procesos que son propios y que han tenido un impacto favorable en la preservación cultural y lingüística. Se busca también identificar los principales retos.

Se profundiza en la experiencia de los pueblos indígenas costarricenses, especialmente en los modelos educativos del pueblo bribri. Igualmente, se realiza una mirada a las propuestas educativas interculturales bilingües para población indígena en América Latina. Se detallan dos modelos educativos propios desde la resistencia con enfoque intercultural bilingüe en Oaxaca México y en Bolivia. Se plantea el concepto de contextualización como parte vital de la educación intercultural y se analizan posibles formas de implementación, de acuerdo con el planteamiento de Teresa Valiente-Catter, investigadora y profesora en la Universidad Libre de Berlín (Freie universität Berlin), con base en las experiencias educativas del Ecuador.

Finalmente, el capítulo hace una recopilación de críticas y de retos de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina, a partir de las investigaciones más recientes y los reportes de organismos regionales.

### **Modelos educativos de los pueblos indígenas**

Weinberg (1981), en el libro, *Modelos educativos en América Latina*, antes de referirse a la educación indígena prehispánica, describe primero la complejidad de las tensiones que resultaron de la relación entre el conquistado y el conquistador, dado que por un lado los pueblos originarios eran forzados a renunciar a su cultura junto con su estructura político social, y por el otro, los conquistadores insertaban un sistema de dominación y una cultura extraña dentro de los modelos de desarrollo autóctonos.

Es claro que las relaciones de poder que se establecieron desde el inicio definirían en gran medida el qué, el cómo y el para qué de la educación para los pueblos originarios. En la época prehispánica los modelos educativos respondían al contexto, a las necesidades de estas poblaciones y a sus estructuras de poder. Es comprensible, entonces, que la resistencia indígena haya optado por rechazar la educación impuesta por la cultura hegemónica, al ser vista como amenaza para la vida misma de los pueblos. Otros, en cambio, han luchado por más autonomía y por ser ellos mismos quienes definan la educación que requieren.

Weinberg (1981) señala que las culturas indígenas fueron subyugadas, más nunca fueron totalmente asimiladas por los colonizadores. Por lo tanto, la comprensión de los modelos educativos sostenidos y promovidos por las estructuras sociales y políticas desde tiempos prehispánicos hasta la fecha tienen gran relevancia para entender cómo estos dos factores (dominación-resistencia) obstaculizan o impulsan los nuevos modelos promovidos primero por la colonia, luego por los Estados naciones, posteriormente por el postcolonialismo. En definitiva, los sistemas políticos y la cultura hegemónica, con nuevos rostros, deciden y siguen decidiendo en gran medida, los modelos educativos que han permeado la educación indígena latinoamericana.

**La educación indígena en la época prehispánica.** Aspectos educativos relevantes del modelo educativo de las sociedades tribales precolombinas, lo ejemplifica, Weinberg



(1981), con el pueblo Tupi, en Brasil. Esta propuesta educativa responde a las necesidades de una sociedad homogénea, con una lengua común. El autor fundamenta su caracterización del sistema educativo Tupi en el estudio de Florestan Fernández (1954), *Notas sobre a Educação na Sociedade Tupinambá*. Esta obra, según el autor, “permite una completa caracterización del proceso educativo dentro de una sociedad tradicionalista.” (Weinberg, 1981, p. 21).

Weinberg (1981) destaca que la educación en esta sociedad estaba cimentada en tres ejes esenciales: el valor de la tradición, el valor de la acción y el valor del ejemplo. El valor de la tradición se refería al uso de contenidos sociales y religiosos para favorecer la cohesión social. El valor de la acción se plasmaba en el adiestramiento de niños y adolescentes en el que los adultos ejercían un rol fundamental y el último estaba relacionado con la herencia ancestral y el valor práctico. Esta educación era informal, asistémica y oral, pero satisfacía las necesidades básicas del grupo social, al servir como mecanismo de control y dominación, transmitir la herencia social y mágico-religiosa, aparte de adecuar los ritmos de la vida mental y social.

En el caso de las grandes culturas, específicamente la azteca, el autor señala, basado en fuentes documentales historiográficas múltiples, que la educación tenía un carácter político y se utilizaba la enseñanza de la historia como recurso para imponer un tipo de ideología político-religiosa. En esta sociedad el hombre y la mujer tenían roles determinados, el primero para la guerra, la segunda para el hogar. La educación hogareña era severa, pero también estaba revestida de ternura, como lo ejemplifica la carta, *Consejos de un padre Náhuatl a su hija*, fuente documental primaria que ejemplifica el aspecto afectivo de la educación familiar en la cultura azteca.

La educación escolar reflejaba la estratificación social de aquella sociedad. Aunque había diferencias sociales respecto del tipo de educación que se recibía, en este caso, entre las élites gobernantes (Pipiltin) y las gentes del pueblo (macehualtin), la educación era obligatoria. La educación de la élite (Calmécac) era impartida por sabios y filósofos. Su filosofía comprendía aspectos cosmológicos, históricos, metafísicos y teológicos. El autor utiliza fuentes primarias recopiladas por historiadores como Fray Bernardino Sahagún, J. M.

Kobayashi y Miguel León Portilla para exponer fragmentos de la exquisita poesía náhuatl escrita y enseñada por estos sabios maestros.

Respecto de la civilización incaica, Weinberg (1981) plantea que la educación era elitista. Los amautas o sabios eran los encargados de educar a la clase noble. Entre las disciplinas del plan de estudios estaban: la poesía, la música, la astrología y la filosofía. El imperio priorizó en una educación selectiva y en la universalización de la enseñanza de la lengua quechua como elemento de penetración y consolidación de las instituciones. Abundantes fuentes primarias de prestigio y reconocimiento en el medio intelectual histórico de este periodo establecen la existencia de un sistema de enseñanza rígidamente organizado y estratificado. Entre estos personales sobresalen: Felipe Guamán Poma de Ayala, el Inca Garcilaso de la Vega, Pedro Sarmientos de Gamboa y Antonio Vásquez de Espinoza, así como historiadores contemporáneos, tales como Raúl Porras Berrechenea (1954). Este respondía satisfactoriamente al modelo requerido y valores de la sociedad incaica. La nobleza masculina estudiaba religión, historia, además de las técnicas indispensables para la administración del imperio. La enseñanza era oral y memorística. Se promovía una estricta disciplina, reforzada por castigos físicos. Las mujeres que se educaban eran las que serían sacerdotisas o vírgenes del sol. El resto de la población recibía una educación predominantemente práctica a través de la vida comunitaria. Se le daba una gran importancia al trabajo como valor social, pero con un gran sentido religioso.

Estas descripciones definen características importantes de los modelos de educación prehispánica que respondían a sus contextos, estados de desarrollos social, político y económico. En el caso del pueblo Tupi, el sistema educativo era de carácter informal-tradicional, homogéneo, centrado en la trasmisión oral de valores y conocimientos religiosos ancestrales, así como las habilidades esenciales para el funcionamiento y la continuidad del individuo en grupo social, cuyo eje principal era la familia. En el caso de las culturas incas y aztecas, que tenían estructuras sociales y políticas más complejas, los modelos educativos eran formales, estructurados y de carácter político y religioso. Eran elitistas y respondían a los intereses de las clases gobernantes.

Particularmente, en el caso del pueblo bribri el sistema de educación propio tiene más similitudes con el modelo educativo tradicional del pueblo Tupi. Guillermo Rodríguez, educador y líder indígena bribri (2011) describe la educación propia de su pueblo:

Tradicionalmente la educación de nuestras familias indígenas se caracterizaba por tener como núcleo principal la familia y, desde esa unidad familiar, se desprendían las decisiones sobre las diversas habilidades que cada miembro aprenderá para el buen vivir de la comunidad. Estas decisiones usualmente las tomaban las abuelas en consulta con los abuelos... los encargados de transmitir los valores en la familia eran las abuelas y para el aprendizaje de conocimientos más especializados lo hacían los *AWAPAS* (médicos indígenas) *TSOKOL* (cantores o conocedores especialistas de historias ancestrales), *OKUM* (maestros de ceremonias fúnebres) y los *BIKAKALAS* (maestros de otras ceremonias).

En la familia, el niño aprende el idioma, cómo [*sic*] hacer artesanía, bailar o cantar *sordón* (*bulklok*), como cuidar la naturaleza y con [*sic*] desenvolverse en la sociedad. En este sentido, la tradición oral y las prácticas cotidianas se constituirían en la base de los procesos de enseñanza de las familias indígenas. Esta educación, cuyos códigos de aprendizaje se basaban en el idioma y los contenidos provenían de los códigos del *siwa*, fortalecía y transmitía cultura a todos los miembros. (p. 171)

Se destaca en este modelo la educación informal tradicional fundamentada en la oralidad donde la familia ejerce un rol preponderante en la transmisión de los valores culturales, sociales, religiosos y del quehacer cotidiano. Este sistema educativo generado por la propia cultura y permite la continuidad lingüística y cultural.

**La educación colonial.** La colonia se caracterizó principalmente por el mestizaje, la aculturación y la asimilación. En la arena política, emergen dos posiciones la de los liberales con fobias antiespañolas y antiindígenas, con la mirada puesta en la Europa, espacio que era transformado por la revolución industrial. Por otro lado, los grupos conservadores añoraban y reivindicaban las concepciones jerárquicas de la corona y relegaban tanto a indígenas como a negros. En la arena social e ideológica, el positivismo haría estragos al imponer fundamentos biológicos y racistas que justificaran la explotación, la estratificación racial y

el etnocidio (Weinberg, 1981). En consecuencia, se establecen formas de trabajo basados en la explotación del indígena, tales como la encomienda, la mita, la hacienda y finalmente la esclavitud. La inserción de productos al mercado internacional se hace a través de los monopolios (mercantilismo).

El modelo de desarrollo colonial era centralista. Los españoles en puestos de gobierno se nombraban por confianza y no por eficiencia. Los criollos estaban fuera de cargos de responsabilidad y autoridad. En el campo educativo, la imposición del idioma español y la evangelización fueron instrumentos eficaces para fortalecer el dominio colonial. La sociedad blanca se sustentaba sobre los valores europeos. La educación sirvió para fortalecer este modelo de desarrollo y fue fiel reflejo de la sociedad donde se impartía, permaneció esencialmente aristocrática, confinada a una clase selecta: los criollos y mestizos de clase alta. Al ser este modelo educativo en esencia elitista, dejaría a las comunidades indígenas excluidas y marginadas (Weinberg, 1981).

Esta educación no estaba disponible para las zonas rurales (donde vivía la población aborigen), no utilizaba la lengua nativa, lo cual obstaculizaba la labor de evangelización y educación. Esto mismo generó miles de personas analfabetas en las zonas rurales, quizá también de manera indirecta favoreció la resistencia cultural y lingüística indígena. Este vacío en la educación excluyó en gran medida a esta población de una participación activa en la política y actividad económica de la sociedad moderna. Una posible ventaja era la de no ser asimilados a través de la escuela, aunque el poder de la religión era igual o mucho más fuerte. Una gran desventaja era la invisibilización y marginación como sujetos de tercera o cuarta categoría, en una sociedad fuertemente jerarquizada.

El movimiento positivista traería consigo la idea de progreso, vinculado con el desarrollo científico y tecnológico. Al respecto, mexicano Leopoldo Zea, citado por Weinberg (1981), muestra cómo después de la Revolución Mexicana el pueblo no quería más utopías, sino más bien “orden y paz” (p.176). En relación con la lucha entre liberales y conservadores, en este contexto histórico, según Weinberg (1981) “...los liberales representaban el progreso y los conservadores el orden” (p.177).

Según Weinberg (1981) el “desarrollo nacional significa básicamente lograr para las élites las pautas de consumo y educación de los países desarrollados de Europa y Estados Unidos” (p.173) Esto demuestra una clara dependencia cultural y económica de los países europeos. El lema positivista es “orden y progreso” de Comte.

Durante el periodo positivista se convirtió a los indígenas en propietarios de la tierra, lo que terminó en la usurpación de estas. En el campo educativo, se mostró un desinterés por conservar las lenguas indígenas y por incorporar las lenguas extranjeras, específicamente el inglés. Se continúa descuidando la educación rural. En México, en 1900, el índice de analfabetismo era de 54% (Weinberg, 1981).

La época colonial no se interesó en la educación formal para las poblaciones indígenas. Predominó más la evangelización como medio de imposición cultural y lingüística.

### **La Educación indígena como imposición cultural: antecedentes**

Como se ha mostrado, la educación indígena en América Latina ha atravesado por diversas etapas y modelos según del contexto político, social, geográfico e histórico en que se desarrolla. Sin embargo, hay cuatro momentos que son comunes en todos los países. Yáñez Cossío (1988) los identifica como: castellanización, transicional o bilingüe, bilingüe intercultural e intercultural bilingüe.

**La castellanización forzada.** Inicia desde la conquista con la cristianización y tenía como fin que los indígenas aprendieran el español como único medio de comunicación a costa de la destrucción de la lengua materna. Durante la colonia y posteriormente con la conformación de los Estados nacionales, la escuela como espacio de dominación, impuso una supuesta integración democrática inclusiva del indígena a la cultura hegemónica sustentada en formas de violencia como la superioridad racial, epistémica y cultural.

La castellanización caracterizó a los sistemas educativos homogeneizantes y monolingüísticos coloniales, pero mayormente a los Estados nacionales. La enseñanza se hacía en idioma castellano y las lenguas nativas eran casi siempre prohibidas en las escuelas.

En lo cultural, se imponía la lógica de la exterminación del “otro” (López y Küper, 1999; Ferrão, 2013).

**Modelo educativo de transición.** En un segundo período, en la década de 1940, con la conformación del Instituto Indigenista Interamericano, se propuso el bilingüismo como propuesta educativa. Este modelo de educación bilingüe, llamado de transición, surgió del fracaso de los modelos castellanizadores y también de nuevos marcos legislativos a nivel mundial como por ejemplo, el convenio de la OIT 107 de 1957, que precisamente busca nuevas formas de integración del indígena a la cultura hegemónica. En este caso, se utiliza la lengua indígena para aprender el castellano y luego proceder a la alfabetización en dicha lengua. El objetivo de este modelo, en lo cultural, fue la asimilación del “otro” por homogeneización. (López y Küper, 1999; Ferrão, 2013).

La etapa transicional consistió en la inserción de maestros indígenas hablantes de la lengua en las escuelas con población indígena como forma de integración paulatina a la sociedad nacional. La idea de este enfoque no era el bilingüismo o lograr un pluralismo lingüístico, sino más bien que los maestros indígenas sirvieran como traductores de una lengua a otra y así facilitar la castellanización. Muchos de los proyectos bilingües desarrollados desde este enfoque, eran de carácter sustractivo o transicionales, es decir, se continuaba priorizando el aprendizaje del idioma español, después de un máximo de dos o tres años de enseñanza de las lenguas indígenas durante los primeros años de escolaridad. Se trasladaba la enseñanza únicamente al español. Es un bilingüismo sustractivo porque la segunda lengua toma supremacía, se comporta como hegemónica sobre la nativa hasta sustituirla completamente. Estos enfoques presentados se caracterizaron por buscar la homogenización y nacionalización de los pueblos indígenas. La escuela era el medio de despojo cultural y lingüístico.

**El modelo bilingüe-bicultural.** Se empieza a implantar a finales de los sesentas y durante la década de los setentas. Este enfoque estaba orientado al aprendizaje y desarrollo del idioma materno y el aprendizaje del español como segundo idioma, hay un énfasis en la promoción del respeto hacia las lenguas y culturas de los pueblos originarios, aunque los contenidos del currículo y los métodos de enseñanza eran los mismos, utilizaban en los

centros urbanos con enfoque estandarizado. Con este fin, empieza un proceso de formación de maestros indígenas bilingües, también se empiezan a elaborar materiales didácticos según el idioma y la cultura en su concepción más elemental: artesanía, familia y sociedad. Sin embargo, estos cambios no involucraron reformas curriculares significativas. (Hirsh y Serrudo, 2010). Las investigaciones en el campo de la lingüística sobre la conexión entre lengua y cultura, especialmente sobre bilingüismo dieron un giro favorable hacia el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas indígenas, en especial con la incorporación de los saberes ancestrales en el currículo. En consecuencia, estos cambios darían origen a la educación bilingüe intercultural.

**La etapa bilingüe intercultural.** Surge a finales de la década de los 70 e inicios de los ochentas como resultado de varios factores. Entre ellos cabe mencionar las luchas de las organizaciones indígenas por la reivindicación étnica, social, cultural y territorial, las reformas educativas en varios países de la región y la influencia de modelos pedagógicos alternativos, como la educación popular, de la que Iván Illich y Paulo Freire, figuran como los principales exponentes.

Según Sagástizabal (2000), en esta etapa se refuerza la elaboración de materiales, se capacita a maestros indígenas en educación bilingüe intercultural. Además, se les da valor a los saberes indígenas tanto dentro como fuera del aula. También hay una mayor participación de la comunidad indígena en el proceso educativo.

A partir de la década de 1970 (y de manera más clara en el Perú y en Ecuador, pero también de manera parcial en el Estado Plurinacional de Bolivia y Guatemala), las políticas educativas apuntaron a integrar las lenguas autóctonas desde un modelo de mantenimiento y desarrollo, lo cual se traduce en la alfabetización en lenguas indígenas (López y Küper, 1999; Ferrão, 2013). La educación bilingüe intercultural será el eslabón que conduciría a la Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, Fajardo (2011) critica el estilo folklorista del modelo educativo bilingüe intercultural en lo que respecta al abordaje cultural, por cuanto está centrado en la educación propia.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surge a finales de los años ochenta e inicios de los noventa, es una propuesta educativa alternativa que “concibe lo bilingüe e intercultural en una doble y complementaria dimensión de un mismo proceso educativo” (Educación y Poblaciones Indígenas en América Latina, UNICEF, Santa Fe de Bogotá, 1993, p. 35). La educación bilingüe intercultural está “enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal. Es también una educación impartida en un idioma amerindio y en otro de origen europeo, que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo, tanto en el plano oral como en el escrito”. (Moya, 2005, citada por Fajardo, 2011, p. 19) En el modelo intercultural bilingüe se vinculan elementos de la cultura autóctona con elementos de la cultura hegemónica. Se busca el enriquecimiento mutuo y la ulterior transformación de las relaciones de poder.

La interculturalidad en el contexto educativo emerge como un enfoque plural y sensible la diversidad étnica, lingüística, cultural entre otros, la cual pasa de ser vista como obstáculo, a considerarse un recurso valioso. Por lo tanto, “se complementa con el bilingüismo de mantenimiento y desarrollo” (Fajardo, 2010, p. 19), dando a ambos idiomas, el hegemónico y el materno un nivel de complementariedad e igualdad.

Se debe señalar que este modelo educativo a pesar del componente intercultural se ha implementado casi de manera exclusiva con pueblos indígenas, no ha permeado a toda la sociedad y los sistemas educativos de forma integral, como sí ha ocurrido, por ejemplo, en Bolivia. Los primeros modelos, el de castellanización, transición y bilingüe tenían como objetivo primordial la integración del indígena a sociedad, es decir a la cultura hegemónica. Su característica principal eran la homogenización y asimilación cultural. La educación intercultural bilingüe emerge de cara a un mayor reconocimiento de los pueblos indígenas producto de sus luchas sociales. Es decir son producto de la resistencia indígena y de un mayor empoderamiento político, reflejado en el campo educativo. La educación intercultural bilingüe también es influenciada por las demandas de un mundo global e interconectado, donde es necesario un enfoque plural de la diversidad en todas las formas. El siguiente



apartado expone algunas propuestas de contextualización curricular en la educación indígena latinoamericana en respuesta o como formas de implementar estos modelos educativos.

### **Formas de contextualización del currículo intercultural bilingüe en América Latina**

La contextualización curricular se refiere al proceso de adecuar los contenidos de enseñanza y la mediación pedagógica al entorno, así como a las necesidades e intereses de quien aprende. De ahí la importancia de los aspectos socioculturales, socioafectivos y lingüísticos. En una pedagogía intercultural la contextualización da pertinencia y hace significativo el nuevo aprendizaje que se quiere mediar. Valiente-Catter (2008) se refiere a tres formas en la que la contextualización está presente en los currículos para pueblos indígenas en Latinoamérica. La primera es la traducción de los contenidos del currículo oficial elaborados en castellano a la lengua originaria. Una segunda estrategia es la selección de contenidos de la cultura indígena que son compatibles con el currículo oficial y la tercera es la elaboración de un currículo propio.

**Traducción de los contenidos del currículo básico.** Consiste en traducir los contenidos curriculares oficiales a los idiomas nativos con el apoyo de los docentes hablantes del idioma nativo. Este modelo de contextualización está muy vinculado con el modelo educativo bilingüe de transición, el cual promueve el uso del idioma nativo para facilitar la comprensión del currículo básico durante las clases y como puente para pasar a la enseñanza únicamente en el idioma castellano. Otra carencia de este modelo de contextualización es que deja por fuera la pertinencia cultural que debe tener el currículo, porque no se incorporan elementos propios. El contexto social de los niños y niñas es encauzado a situaciones ajenas a su cotidianidad, lo cual provoca que la oferta curricular pierda relevancia, significado, calidad e interculturalidad.

La autora explica algunas experiencias de contextualización por traducción de contenidos utilizados por el pueblo misquito en Nicaragua, el cual incorpora el componente cultural. En esta experiencia se realiza una selección por consenso del contenido del currículo que se puede traducir. Se interpreta el contenido, se adapta en aspectos culturales y se escribe en el idioma nativo. En este caso, parece que hay una intencionalidad de contextualización

de contenidos y también se realiza una traducción del contenido. Únicamente un 50 % del currículo es susceptible a ser reinterpretado y traducido.

**Selección y contrastación de contenidos contextualizables.** La segunda forma de contextualización es la selección de contenidos del currículo oficial que se pueden adaptar en la cultura indígena o con la cual se pueden establecer nexos. Esta correlación se realiza mediante una metodología de contrastación y ratificación de contenidos y saberes, para lo cual se busca la complementariedad de conocimientos que se cruzan en ambas culturas.

En el caso de la *contrastación* de contenidos, se aplica a través de comparaciones desde el “nosotros” sobre los “otros”. Es decir, el proceso surge desde la voz, historia y vivencias de los pueblos originarios en relación con los “otros”, es decir lo ajeno o foráneo. Por ejemplo, se toma un aspecto de la cultura relacionado con la siembra y posteriormente se contrasta con las formas o prácticas del mismo tema en la cultura no indígena. Estos ejercicios de contextualización permiten nuevas interpretaciones de la historia, de las ciencias y las matemáticas, entre otros, desde diversos saberes y puntos de vista.

**Contextualización por clarificación y complementarización.** La contextualización por ratificación implica el acompañamiento del docente indígena, durante el desarrollo de un tema del currículo estandarizado, para clarificar aquellos contenidos que tienen mayor complejidad y, de forma colaborativa, reafirmar los contenidos oficiales. Finalmente, está la complementariedad como herramienta de contextualización, la cual es flexible, con perspectiva intercultural y “se abre a las experiencias de los niños y las niñas y a la complementariedad entre el saber tradicional y el saber moderno” (Valiente-Catter, 2008, p.32.) Estas estrategias se pueden realizar en varios campos como en las ciencias, en las artes, en los deportes, en estilos de vida saludable, desarrollo sostenible, recursos naturales, entre otros. La contextualización es una estrategia metodológica para adecuar el currículo a las necesidades y características socioculturales y necesidades de quien aprende. A continuación, se analizan las características de modelos educativos propios, que no han sido impuestos por la cultura hegemónica. Más bien han sido elaborados por las comunidades indígenas con la finalidad de preservar su idioma y su cultura. Es decir, tienen su origen en la resistencia.

### **El currículo propio: modelos de educación indígena desde la resistencia**

La elaboración de un currículo propio es quizá la estrategia de resistencia y apropiación del espacio educativo que permite mayor pertinencia cultural y lingüística. Además, fortalece la autonomía del pueblo originario en materia educativa. A continuación, se describen dos experiencias de creación de un currículo propio. La primera se sitúa en Oaxaca, México y la otra en Bolivia.

**Experiencias de educación intercultural bilingüe en Oaxaca, México.** Oaxaca, estado mexicano con alta población indígena, ha desarrollado un modelo curricular propio de educación comunitaria con enfoque intercultural, conocido como Modelo Educativo Integral Indígena, Maltodano Alvarado & Maltodano Ramírez (2018) afirman que este modelo promueve

... el fortalecimiento de la cultura, lengua e identidad del estudiante para que pueda, sobre ese cimiento, acceder a conocimientos de otras culturas y que tengan sentido articulado con sus conocimientos cotidianos, y no los desplace. Con esto se pretende reforzar las identidades del estudiante y su conciencia como colonizado para que pueda ver, sentir y andar por el mundo “con los pies en la tierra”, es decir, con la fuerza de su cultura originaria. (p. 2)

Maltodano Alvarado & Maltodano Ramírez (2018) destacan en este modelo un enfoque intracultural e intercultural (Ferrão, 2009). Es intracultural porque parte de lo propio del estudiante, contexto (cultura e idioma) y continua con otras formas de conocimiento y relación de lo propio y lo universal, es decir intercultural. El objetivo primordial es fortalecer la identidad cultural y lingüística, así como el reconocimiento de la condición subalternizada del indígena. Pues esta es la base para poder reconocer al otro, en un contexto de inclusión, de igualdad. La búsqueda de una relación dialógica con el otro ofrece nuevas vías para la transformación social y política.

Maltodano Alvarado & Maltodano Ramírez (2018) destacan los pilares de este modelo educativo:

La investigación como método de aprendizaje.

- Los conocimientos comunitarios como ejes de articulación con los conocimientos hegemónicos.
- La lengua originaria como vehículo de formación
- Priorización en el desarrollo de competencias interculturales
- Exposición a la educación e intercambio entre jóvenes de diferentes culturas

Además, como se puede ver en el capítulo siguiente, esta propuesta educativa toma elementos de la interculturalidad crítica, por cuanto el fin último es la transformación de la sociedad, plantea: “la crítica y autocrítica como formas de empoderamiento de los sujetos en lo individual y colectivo”. Este planteamiento se combina con otros elementos tales como...”la diversidad lingüística, el territorio, trabajo comunal, la fiesta y el poder ciudadano, además de la defensa de los derechos humanos, la preservación de los recursos naturales”. (IEEPO, citado por Maltodano Alvarado & Maltodano Ramírez, 2018, p. 6). Es un modelo interesante, por cuanto es producido por y para la comunidad indígena.

### **Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Bolivia**

En Bolivia, según Quiroga (citado por López, 2005) la Educación Intercultural Bilingüe surge como propuesta descolonizadora, “orientada a superar los resabios colonialistas subsistentes, a través del rescate y fortalecimiento de los valores propios.” (p.112)

Los cambios sociopolíticos en Bolivia, en los años noventa, y la legislación internacional, en materia de derechos de los pueblos originarios, produjo una nueva mirada hacia lo indio, lo cual repercutió, entre otros factores, en que la población indígena quisiera identificarse como indígena. Esta situación es importante en un país donde un 39,7% de la población se identifica como indígena y un 40,8% es hablante de su idioma materno. La reforma educativa en Bolivia inicia en la década de los noventa, producto de la baja calidad educativa, la escasa cobertura, altas tasas de deserción escolar y altas tasas de analfabetismo, entre otros. (López, 2005).

Esta reforma es promovida desde el modelo de educación popular por el COB (Central Obrera Boliviana). Este movimiento social definió las líneas de una educación enmarcada dentro del “mantenimiento y desarrollo permanente de la lengua y cultura nativas, junto con el aprendizaje y desarrollo de la lengua de comunicación nacional”. (López, 2005, p. 112)

La reforma reivindicativa indígena incluye las siguientes aristas: tierra-territorio, ciudadanía, autonomía y educación. Estas demandas han ido más allá de lo ideológico, al interpelar al Estado a realizar cambios.

López (2005) señala que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) nace como proyecto “bajo una nueva propuesta lingüística y política, la del mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias, en el marco del discurso intercultural” (p.126). Su nacimiento como proyecto evidencia que formó parte de un movimiento propio de Educación Popular y es acogido por el Estado hasta la década de los noventas. Posteriormente, el Ministerio de Educación junto con UNICEF lideró el proyecto de desarrollar e implementar la propuesta educativa Intercultural Bilingüe en 130 escuelas de población quechua, aymara y guaraní, donde se desarrollaría el proyecto. En este proceso se siguieron las siguientes líneas de acción (López, 2005):

- 1) Becas de especialización a docentes indígenas en EIB para manejo técnico del proyecto.
- 2) Diagnóstico sociolingüístico y sociocultural inicial de las escuelas impactadas por el proyecto.
- 3) Diseño del currículo Intercultural Bilingüe en lengua originaria, lengua castellana, matemáticas, ciencias de la vida y socio-producción.
- 4) Elaboración de materiales didácticos y recursos.
- 5) Capacitación docente en la metodología y uso de los materiales.
- 6) Seguimiento y asesoría *in situ*.

Los niños que participaron en el proyecto educativo intercultural bilingüe mostraron los siguientes beneficios, en comparación con el grupo control:

- 1) Mejoraron su participación en el salón de clases, como resultado del uso de la lengua materna y por el predominio de un clima cordial de clase.
- 2) Los estudiantes participantes del proyecto consideraban que se sentían mejor y aprendían más con la educación en el idioma materno.
- 3) Se logró desarrollar plenamente el proceso de lectoescritura en lenguas originarias, pero no así en lengua castellana.
- 4) Se requería como mínimo un proceso continuo de aprendizaje bilingüe de siete años para que las habilidades aprendidas en la primera lengua fueran transferidas a la segunda lengua. (Cummings, s. f., citado por López-Hurtado, 2005).
- 5) Favoreció el trabajo grupal dado que había un atmósfera abierta y positiva en los salones de clase. Se notaba un esfuerzo bastante consciente por desarrollar una interacción maestro-alumno y alumno-maestro, de carácter horizontal. (Hyltenstam & Quick, 1996, citado por López-Hurtado, 2005). Esto guardaba relación con la forma como las aulas estaban organizadas.
- 6) Desarrollaron competencias de lenguaje con respecto a la lectura y producción textual en lengua materna. (Gotret et al., 1995 citado por López-Hurtado, 2005).
- 7) Lograron mejorar rendimiento en ciencias de la vida, ciencias sociales y naturales.
- 8) Se reafirmaron identitariamente y se comunican con confianza y familiaridad en el aula (Gotret et al., 1995, Hyltenstam & Quick, 1996, citado por López-Hurtado, 2005).
- 9) Lograron un nivel de autoestima significativamente superior con relación a la muestra de alumnos del grupo control y alcanzaron una mejor capacidad de adaptación y un yo menos débil, más tolerante a la frustración. (López-Hurtado, 2005, p.181)

López-Hurtado (2005) destaca testimonios de líderes comunales bolivianos que consideran que la Educación Intercultural Bilingüe les ha proporcionado muchos beneficios. Uno de los más importantes es que está enraizada en sus lenguas y culturas. Se destaca el siguiente testimonio:

La EIB es el camino hacia nuestra propia educación, que a la larga nos permitirá situar nuestra lucha en la disputa por el poder formal. Como instrumento de nuestra liberación, la EIB nos permitirá construir una sociedad justa y equitativa donde se respeten esos derechos con los que ahora solo podemos soñar. No queremos un conflicto armado, postulamos una lucha hacia la apropiación de conocimientos. (Walter Gutiérrez, Presidente del Consejo Educativo Aimara, de Bolivia, entrevista, octubre 2004), p.129

Este testimonio muestra que un currículo propio nace de la lucha indígena y es una prueba de resistencia. La escuela, según la teoría gramsciana, en este caso se convierte en la respuesta contrahegemónica, que sirve, es decir, responde a los intereses de la cultura que ha sido subalternizada.

Bolivia nuevamente ha generado cambios trascendentales en el sistema educativo en la última década, producto de los movimientos sociales que conducen a la elección de Evo Morales como presidente de Bolivia. El poder hegemónico en manos de criollos y mestizos por primera vez se ve fuertemente amenazado y reemplazado por los pueblos indígenas. A nivel político, en el ámbito de gobierno, se da una suerte de toma del poder por parte de los grupos subalternizados, lo cual genera nuevos retos, transformaciones y tensiones políticas que permean el campo educativo. Al respecto, Sigra (2014) señala:

El contexto de nuevas tensiones y dinámicas sociales exige del Estado la generación y aplicación de políticas educativas y lingüísticas. Así, por ejemplo, de la nueva Ley boliviana establece en el artículo 1 (Bases, fines y objetivos de la educación boliviana) que el sistema educativo es intracultural, intercultural y plurilingüe, porque: “promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades a través de la valoración y respeto recíproco entre las culturas del Estado plurinacional y del mundo.” El artículo 2 (Fines de la educación boliviana) establece, por su parte: “desarrollar la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo para la realización plena e íntegra del ser humano y la confirmación de una sociedad armónica. (p. 97)

Una de las maneras como la interculturalidad y el plurilingüismo se promueven en el sistema educativo boliviano es en el requerimiento de que todos los estudiantes aprendan un idioma nacional originario.

Valiente-Catter (2008) destaca algunos retos que enfrenta la elaboración de un currículo propio. Uno de ellos es que puede ignorar aspectos pedagógicos y didácticos y favorecer una visión primordialmente antropológica. Por ejemplo, la presión de los padres de familia para que los hijos aprendan el español, pensando que así serán más exitosos académicamente, es en muchos contextos un reclamo constante. La autora hace énfasis en la importancia de hacer más investigación sobre cómo aprenden los niños y niñas indígenas y qué tan ciertas son estas apreciaciones. Con el propósito de mejorar la educación intercultural bilingüe en Ecuador, Valiente-Catter (2008) menciona los siguientes aspectos:

1. Fortalecer los liderazgos indígenas.
2. Fomentar de la formación y capacitación de profesores bilingües,
3. Promover una agenda pública y política de propuestas de desarrollo académico, económico y político.

### **Reseña de la educación indígena en Talamanca**

Según datos del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública solo el 2% de toda la matrícula escolar de educación primaria y cerca del 1% de la matrícula en educación secundaria corresponde a niños o jóvenes que asisten a centros educativos ubicados en los 24 territorios indígenas del país. (Fernández, 2018). No obstante, esta población particular dispone de un subsistema de educación como parte del Ministerio de Educación Pública (MEP) que fue oficializado en 1993, según el Decreto N° 22072 (Fernández, 2018), el cual fue reformado en el 2013 por medio del Decreto N° 37801. Este último establece los objetivos, órganos administrativos y mecanismos de participación y consulta de dicho subsistema. En la teoría, promueve la articulación del currículo nacional con el derecho que tiene la población aborígen a una educación en concordancia con sus raíces, lengua y costumbres. Sin embargo, según información del Departamento de



Educación Intercultural del MEP, empezó a ser aplicado, en la práctica, hasta en 2017. (Fernández, 2017)

Antes de que Costa Rica contara con un subsistema de educación indígena y un marco legislativo que abogue por una educación pertinente para estos pueblos, al menos en el papel, surge la pregunta: ¿Qué hechos históricos en manera educativa han producido estos cambios? Igual que el resto de Latinoamérica, la educación indígena en el país se desarrolló por etapas según el contexto político, social, económico y geográfico.

A continuación se identifican cuatro de ellas: etapa de catequización, castellanización, transición, bilingüe–bicultural, intercultural bilingüe:

**Etapa de catequización.** Los primeros vestigios de la educación en Costa Rica datan del tiempo de la colonia, especialmente la de tipo religioso. Después de la Independencia de España, el Estado asume el reto de educar la población. En 1825 se aprueba la Constitución del Estado y la Ley Fundamental del Estado, la cual establece que el Estado es responsable de la instrucción de la población.

Al inicio de la conquista y posteriormente durante la colonia, la educación para poblaciones indígenas en las reducciones tuvo variaciones de influencia e impactó según la ubicación geográfica y cercanía de contacto de estas poblaciones con los conquistadores españoles. Mora, 2016, citado por Fernández (2018), plantea que más que hablar de un sistema educativo para la población indígena, se estableció mediante la alianza Estado-Iglesia un proceso de “catequización” cuya finalidad primordialmente era la dominación y explotación, mediante prácticas escolares, orientadas esencialmente a enseñarles el idioma español “y agregaría la fe cristiana. (p.11).

**Etapa de castellanización y asimilación.** La educación con participación de población aborígen inicia en el país en el siglo XIX. Molina, 2016, citado por Fernández (2018) señala la existencia de reportes en el año 1827 de personas provenientes de las poblaciones indígenas de Ujarrás, Curridabat, Pacaca, Cot, Quircot, que asistían a escuelas de educación primaria. (p.16). Específicamente, en el territorio bribri-cabécar de Talamanca, el establecimiento de escuelas para la castellanización de la población indígena enfrentó

mucha resistencia y oposición al inicio y, según los registros históricos disponibles, se realizaron esfuerzos por parte del Estado para abrir una escuela en Amubri, entre 1896 y 1891. Los registros se refieren a esta iniciativa como “Colonia Escolar”. En la memoria de informe de labores del año 1908, presentado al Congreso Constitucional por el señor Luis Anderson, Secretario de Estado en la cartera de Instrucción Pública, expone lo siguiente, sobre la situación en la escuela de Talamanca (Fernández, 2018):

El fracaso de las tentativas hechas en tres distintas ocasiones para el establecimiento de escuelas en Talamanca, y la necesidad de llevar las ventajas de la vida civilizada a aquella importante región del país que habrá de ser más tarde emporio de riqueza por la fertilidad de sus tierras, hizo pensar al Gobierno que quizá sería forma viable la de establecer una colonia escolar, en la cual recibieran los niños por cuenta del Estado, a la vez que la educación, todo lo indispensable para sus necesidades materiales, á fin de vencer por este medio los obstáculos que se habían opuesto antes á la realización de los buenos propósitos de otros Gobiernos, y por acuerdo N° 439 de 23 de abril del año próximo pasado se dispuso el establecimiento de la colonia, sin parar mientes en los gastos que la ejecución del proyecto hubiera de ocasionar, en la convicción de que, cualesquiera que fuesen, redundarían con creces en beneficio del país.

Se procedió sin demora á la construcción del edificio que habría de dar albergue á la colonia así como á la adquisición de todos los elementos materiales indispensables para la ejecución del proyecto, hecho lo cual dio principio la autoridad del lugar á la citación de los niños, tarea en que fue eficazmente secundada por el señor Saldaña, quien ha demostrado recomendable interés por el progreso de aquella región, antiguo dominio de sus antepasados, y ha contribuido con su influencia á vencer los temores de los indígenas y su resistencia á desprenderse de los niños para confiarlos á los directores de la colonia.

El resultado en tan corto tiempo obtenido es halagador porque excede de cincuenta el número de niños definitivamente establecidos en la escuela... y á fin de que hijos de aquel territorio sean más tarde elemento civilizador y contribuyan á la

obra que está realizando el Gobierno, se dispuso trasladar á esta capital á tres niños parientes del señor Saldaña, cuya educación corre á cargo del Estado. (Anderson, 1908, págs. XXXV-XXXVII) [*sic*]

El informe refleja el interés continuo del Estado nacional por castellanizar y transculturizar a la población indígena bribri y lograr así sus fines expansivos y homogeneizadores. También se refleja un gran interés por explotar las tierras indígenas para la agricultura concibiendo a la escuela con un medio para ese fin. Las lenguas y las culturas de los pueblos autóctonos son vistas como un obstáculo a derribar y destruir. La imposición de este modelo educativo etnocida es visto como un bien que el Estado le ofrece a estas poblaciones. En el relato histórico también evidencia en sus palabras finales la desconfianza y resistencia de las familias bribris para entregar a sus hijos a una escuela colonizadora y asesina de la identidad cultural. El Estado para lograr sus fines sutilmente manipula al cacique bribri Antonio Saldaña mediante el ofrecimiento de dádivas como el traslado a San José de miembros de su familia para recibir más educación. Sin embargo, el pueblo bribri siempre resistió, como lo muestra el informe del secretario de la Cartera de Instrucción, señor Alfredo Volio, al año siguiente:

Debo informaros que la Colonia escolar de Talamanca no ha dado los resultados que de ella se esperaban, porque ha sido difícil conseguir un personal que, comprendiendo la obra que se trata de realizar, reúna aquellas condiciones de ciencia, de rectitud, de abnegación e inteligencia, que serían las únicas que nos garantizarían el éxito de la empresa.” (Volio, 1909, p. XX) (citado por Fernández, 2018)

En años siguientes Johanning (citado por Fernández, 2018), informa: “La escuela de Varones de Talamanca no pudo abrirse en marzo por enfermedad del maestro, don José Salas, quien murió en San José en julio...” (p. 18) El relato histórico demuestra cómo la resistencia de los indígenas a enviar a sus hijos a la escuela, aunada a factores geográficos y climáticos, minan la salud de los nuevos colonizadores, los maestros, lo que también incide en el fracaso de estos proyectos. En consecuencia, se veían forzados a abandonar el lugar.

Las políticas del Estado de castellanizar y homogenizar las culturas indígenas toma un giro diferente a partir de los años treinta, cuando producto de las corrientes indigenistas

en América Latina, se crea legislación que les asegure el derecho a la tierra y sus territorios. Sin embargo, la educación formal por parte del Estado en Talamanca no va a prosperar, sino hasta finales de la década de los cincuentas e inicios de los años sesenta. En 1950, el Ministro de Educación, Luis Dobles Segreda, mediante el Decreto N° 1 crea las primeras cuatro escuelas indígenas del país, en la zona sur.

**Etapa transicional.** En el contexto costarricense la etapa transicional de la educación indígena abarca un periodo de 45 años. Inicia en los años cuarenta y se extiende hasta los años ochenta (Guevara y Solano, 2017). Igual que en el resto de Latinoamérica, tiene como propósito principal que los estudiantes indígenas monolingües es su idioma materno, aprendan a leer y escribir en el idioma español. El uso de la lengua autóctona se usa únicamente si es útil para el logro de este objetivo, a saber, la progresiva inmersión de la población estudiantil al currículo nacional estandarizado, así como a la cultura dominante.

Con fundamento en el Convenio N.º 107 de la Organización Internacional de Trabajo, en el año 1959 Costa Rica promulga la Ley N.º 2320 del 9 de abril de 1959 donde se deja claro el enfoque transicional de la educación para la población indígena, cuyo fin último es la homogenización cultural e integración a la sociedad nacional. Los artículos 23 y 24 de este convenio lo exponen de la siguiente manera:

**Artículo 23:**

▪ 1. Se deberá enseñar a los niños de las poblaciones en cuestión a leer y escribir en su lengua materna o, cuando ello no sea posible, en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan.

2. Se deberá asegurar la transición progresiva de la lengua materna o vernácula a la lengua nacional o a una de las lenguas oficiales del país.

3. Deberán adoptarse, en la medida de lo posible, disposiciones adecuadas para preservar el idioma materno o la lengua vernácula.

**Artículo 24**

La instrucción primaria de los niños de las poblaciones en cuestión deberá tener como objetivo inculcarles conocimientos generales y habilidades que ayuden a esos niños a integrarse en la colectividad nacional.

En cumplimiento del Convenio 107 de la OIT, el Estado extiende la cobertura educativa en los territorios indígenas. Particularmente en Talamanca, entre 1956 y 1963 se fundan las escuelas Bernardo Drug, Shiroles, Bratsi, Suretka, Bribri, Chase y Katsi. En la década de los sesentas son creadas 30 escuelas más según el Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación. (Fernández A, 2018).

**La educación bilingüe-bicultural.** En Costa Rica, este modelo surge como parte del modelo de transición y es influenciado por el modelo bilingüe-bicultural que se implementaba en México. Una de las acciones que se desarrolló en Talamanca fue la implementación de procesos de alfabetización en lengua materna. En Talamanca estos procesos fueron dirigidos por don Guido Barrientos Zamora y la antropóloga Karen Christiana Figueres en la Escuela de Katsi, Talamanca en 1978. Igualmente, la Universidad de Costa Rica y el Ministerio de Educación Pública impulsaron un programa de capacitación para maestros indígenas en las zonas de Buenos Aires y Talamanca con enfoque bilingüe y bicultural. Como resultado, en el año 1983, se contó con los primeros 27 maestros indígenas formados para trabajar con niños indígenas (Borges et al.: 2010). La creación de la Asesoría de Educación Indígena en el Ministerio de Educación en 1985 permite la creación de materiales bilingües y el posterior nombramiento interino de maestros itinerantes de idioma materno.

De acuerdo con Fernández A. (2018), otro hito importante estaba relacionado con la formación de los docentes en territorios indígenas:

En 1983, se organizó el primer encuentro de maestros en territorios indígenas en La Catalina y se denominó Seminario de Etnoeducación Indígena. Allí, los maestros indígenas y no indígenas que habían sido formados por la Universidad de Costa Rica plantearon sus primeras ponencias y tesis sobre la educación indígena, siendo la principal que la educación debía ser endoculturadora para fortalecer a los pueblos indígenas y que los docentes

debían jugar el papel de maestros y de dirigentes de sus comunidades (Borge, Ezquivel & Herrera, 2012, p. 12).

La cita denota que en los ochenta, en respuesta a la influencia del enfoque bilingüe bicultural, se forman los primeros docentes indígenas en un modelo educativo para promover la cultura como un elemento integral que incorpora lo lingüístico. Gudiño<sup>3</sup> (1986) se refiere a la importancia de incorporar el elemento cultural en una propuesta educativa bilingüe para los pueblos indígenas de Talamanca.

El concepto de educación bilingüe debe comprenderse no solo como el empleo –en un sistema educativo- de una o más lenguas, como instrumento de la enseñanza, sino que además debe implicar la incorporación en el mismo, de los valores culturales de los grupos indígenas.

El tipo de escuela bilingüe que propiciará el desarrollo integral de los pueblos indios será aquel en el cual el aprendizaje sea iniciado en la lengua vernácula y la enseñanza de la lengua oficial se haga con metodología de segunda lengua. (p. 131).

La lingüista agrega:

En cuanto a planes, currículum y objetivos, los contenidos de los mismos estarán directamente relacionados con los problemas de **pluriculturalismo y multilingüismo** que caracterizan a estas comunidades. Se organizará un currículum que tome en cuenta, tanto los objetivos de la educación nacional como las características y necesidades propias. Esto permite además, preservar y enriquecer las características culturales de cada etnia, logrando integrar una cultura nacional cuyos valores se fundamenten en el aporte de todos los grupos culturales del país. (Gudiño, p. 132).

En la definición planteada por Gudiño, hay una marcada intencionalidad al reconocimiento y preservación de los idiomas y culturas autóctonas. Sin embargo, el enfoque educativo sobre rol de la cultura dentro del currículum era más para vincular lo propio con lo

---

<sup>3</sup> Lingüista costarricense, fue Secretaria General Ejecutiva de la Organización Universitaria Interamericana (OUI) con sede en Quebec, Canadá.

nacional. Por lo tanto, los saberes globales y el enfoque intercultural todavía no forman parte de una pedagogía bilingüe en contexto de pueblos indígenas. Cabe destacar que muchos de los líderes de estos movimientos educativos no eran precisamente indígenas o por lo menos no son visibilizados, a diferencia de las experiencias en Bolivia y en México.

La década de los noventa trae cambios importantes en los enfoques educativos para pueblos indígenas. En primer lugar 1994, se forma el Departamento de Educación Indígena cuyo objetivo primordial era administrar la educación indígena y consolidar un currículo pertinente que fortaleciera los valores culturales que caracterizan a los pueblos indígenas. El Departamento de Educación Indígena del Ministerio de Educación Pública de entonces tenía como objetivos: la capacitación y la formación docente de las comunidades indígenas, la adecuación curricular de Primero y Segundo ciclos de la educación primaria, la enseñanza de las lenguas maternas, el fortalecimiento de los nexos escuela comunidad y el desarrollo de las relaciones apropiadas hombre-naturaleza (Moya, 1997). Además, por primera vez se incluyó la enseñanza del bribri como lengua materna en el currículo de las escuelas ubicadas en Talamanca.

En 1995 se inauguró el Colegio Sulayöm en Amubri, Talamanca, y solo dos años más tarde, en 1997, se inauguró el Colegio Boruca. El Colegio Sulayöm tuvo una matrícula inicial de 150 estudiantes (Sánchez, 2008, p. 30). La creación de este colegio es significativa al ser el primer colegio indígena dentro del territorio bribri en Talamanca. La creación de esta modalidad de colegio lleva aparejado un plan de estudios que presenta algunas variaciones en relación con el plan de estudios de colegios académicos, por ejemplo, se impartirían lecciones de idioma bribri e idioma cabécar, educación ambiental, artesanías (similar a Artes Plásticas) y música (similar a Educación Musical). Quizás, lo más relevante de esta nueva modalidad de colegio era la incorporación de 3 lecciones de idioma bribri y 3 lecciones de idioma cabécar, por lo menos hasta el Tercer Ciclo (noveno año de colegio), para dar continuidad al proceso escolar. Durante esa administración el Ministerio de Educación Pública también aprobó lo que se llamó “Plan Una Nueva Educación para Talamanca”.

Según Borge (1998), citado por Fernández (2018), el Plan Una Nueva Educación en Talamanca tuvo como objetivo estratégico, “Desarrollar una educación donde el individuo logre una formación integral desde su cultura autóctona y en relación con la universal”. Se

decidió que el plan se ejecutara por seis años y que su dirección técnica sería responsabilidad de un Comité Técnico Local. (p. 39). Por primera vez se menciona en el campo educativo una articulación de lo local y autóctono, con la cultura universal y también se plantea que la dirección técnica esté a cargo de docentes indígenas. Sin embargo, todavía pareciera que las ideas de transformación venían de la cultura hegemónica, es decir las iniciativas no nacían directamente de los mismos pueblos indígenas.

Herrera (2002), citado por Fernández (2018,.) añade otros logros de esta iniciativa, tales como: la elaboración de “un diagnóstico sociocultural de la educación primaria en la Alta Talamanca y el Plan Una Nueva Educación en Talamanca (Borge et al.:1994), la contextualización curricular del I y II ciclos de enseñanza para escuelas bribris, la apertura de los códigos para maestros en lengua y cultura, la edición de varias cartillas de enseñanza en distintos idiomas indígenas y la reestructuración geográfica de las asesorías indígenas y de algunos circuitos escolares. Además, se fundó el Comité Técnico Local de Educación Indígena de Talamanca (p.39)

No obstante, la educación en pueblos indígenas en los albores del siglo XXI aún presentaba grandes retos, Rojas (1997), lingüista del Departamento de Educación Indígena, citada por Fernández (2018), señalaba lo siguiente:

Aún en el campo educativo, en el que se están realizando acciones significativas para la revitalización y difusión de las lenguas indígenas, queda mucho por hacer. Se realizan experiencias de alfabetización y de educación bilingüe, que responden más a una iniciativa de algunos docentes que a un proyecto educativo. La carencia de una sistematización de estas experiencias es uno de los factores que impide el desarrollo de una educación bilingüe, anhelo de muchas comunidades. La producción de textos y materiales didácticos en lenguas indígenas, para apoyar el desarrollo de los cursos que se ofrecen en las escuelas, es otra labor por realizar. Hay que desescolarizar el uso de las lenguas en aquellos territorios en que ésta se encuentra en declinación. Si el uso de la lengua queda circunscrito al ámbito escolar, podría estar limitado a unos cuantos años, a algunos temas o a determinados eventos. Es necesario promover actividades comunales que se desarrollen en la lengua



indígena. Hay una tarea pendiente más: que el país asuma, como deber del Estado y no como un compromiso de Gobierno la ejecución de la leyes y decretos, así como la continuidad de los programas y proyectos encaminados a la conservación, revitalización y difusión de las lenguas y culturas indígenas. (p.42)

Carmen Rojas enfatiza la necesidad de la sistematización de experiencias exitosas desarrolladas por docentes indígenas y una mayor visibilización de esos esfuerzos. Otro aspecto que ella puntualiza es la desescolarización de la lengua indígena en los contextos en que esta se haya en declinación. Es decir no dejar esta función solamente a la escuela.

Moya (1999) afirma que según voceros del Departamento de Educación Indígena, algunos de los desafíos que enfrentaba la educación bilingüe en Costa Rica en los noventas, era la cobertura. En 1999, cubría solamente el 70% de la población. Además, no se enseña con el modelo de EIB (Educación Intercultural Bilingüe), lo que provocaba una disociación entre calidad y cantidad. La retención escolar era muy baja, alcanzaba el 50%. Había un 75% de escuelas en zonas indígenas que eran unidocentes y un número limitado de maestros de lengua materna en calidad de itinerantes, que semanalmente tenían que desplazarse a cuatro o cinco escuelas a la vez. Estos datos parecían indicar que el modelo bilingüe y bilingüe intercultural eran más aspiraciones o ideas plasmadas en el papel desde el nivel central del Ministerio de Educación o esfuerzos aislados de un pequeño grupo, pero que no se veían los efectos esperados dentro de los centros educativos en los territorios.

Otro dato por considerar agrega Moya (1999), es que Costa Rica como país tiene un currículo único para toda su población, lo que convierte todas sus leyes y decretos, para poblaciones indígenas, todavía en aspiraciones más que en realidades concretas. Por otro lado, los organismos estatales, en general, privilegian el uso exclusivo del español, como también lo establece la constitución, lo que amenaza la vida misma de las lenguas y culturas indígenas autóctonas.

En los años siguientes el MEP continúa ampliando la cobertura de los servicios educacionales en territorios indígenas, el último informe de labores de la administración Rodríguez Echeverría se resumen algunas de estas acciones:

Según Fernández (2018), la administración Rodríguez Echeverría (2002) incrementó la cantidad de centros educativos hasta alcanzar el número de 164 escuelas en los 22 territorios, además se nombraron 63 docentes en lengua indígena y 15 en cultura indígena, se continuó impulsando la contextualización curricular con la elaboración de textos multilingües y profesionalización del maestro indígena. Estos datos parecen indicar que la educación indígena en el país siempre estuvo muy mediada por las agendas políticas de los gobiernos de turno. Se evidencia interés del Estado por llegar a más población y alfabetizarla. Esto permitió ampliar la cobertura educativa. Hay interés en abrir nuevos códigos para la enseñanza del idioma y cultura indígena. Se abren los primeros colegios y se impulsa la producción de materiales contextualizados en lenguas indígenas.

**La educación intercultural bilingüe.** La educación intercultural bilingüe en el país, como enfoque, llega tardíamente en relación con otros países del continente. En ninguno de los documentos revisados se describe claramente. La incorporación del concepto de interculturalidad en la educación, como enfoque, es muy reciente. Arranca oficialmente en el febrero del 2011, con la aprobación del Decreto N°38170, el cual en el artículo 71, primer inciso, establece como uno de sus objetivos primordiales:

Promover la formación de ciudadanos y ciudadanas plurales, respetuosas y promotores de los derechos humanos, capaces de interpretar y contribuir a transformar los contextos comunales, locales, nacionales y globales en que les corresponde vivir, recurriendo siempre al diálogo constante con los demás, reconociendo y valorando la diversidad cultural de carácter étnico nacional y generacional existente en todo el país. (p. 24)

Esta definición incorpora elementos de la educación intercultural, tales como: ciudadanía, respeto de los derechos humanos y la pluralidad, el diálogo y el respeto como única vía para conocer, comprender y respetar la diversidad. Además, pareciera concebido como meta y aspiración del sistema educativo y no exclusivo de los pueblos indígenas. Como se describió en los párrafos anteriores, la EIB es un modelo educativo que fortalece la cultural local y, a partir de ese fortalecimiento, establece relaciones con la cultura nacional y universal.

Otro aspecto relevante que se logró en la última década, como parte de la lucha de líderes indígenas de Talamanca, con el apoyo político del gobierno de turno, fue la creación de la Dirección de Sulá en el 2009, según el Decreto N° 35515. Sulá se convirtió en la primera Dirección Regional Indígena del país. Como resultado, se propone la creación de un modelo pedagógico pertinente para los territorios indígenas que esta Dirección Regional atiende. Este modelo pedagógico debería:

estar articulado a los objetivos previstos en el subsistema de educación indígena [sic] y congruente con la política educativa nacional y, en ese sentido, se formularon como prioridades a trabajar; la formulación de modelos pedagógicos con impacto en la calidad de la educación del aula, en modelos de supervisión contextualizado y culturalmente pertinente con impacto en la calidad del centro educativo, un modelo de gerencia (Dirección) con impacto en la calidad de educación a nivel de la Región y un modelo administrativo-financiero de apoyo a la gestión Regional. (Rodríguez, 2013, p.172).

La creación de un modelo pedagógico pertinente para la Dirección Regional de Sulá, de acuerdo con Rodríguez (2013), formó parte del cumplimiento de agenda del Ministro de Educación con las comunidades indígenas. Se esperaba que estuviera articulado a los objetivos del Subsistema de Educación Indígena y la Política Educativa Nacional. Este modelo pedagógico intentaría unir el trabajo de las escuelas multigrado y los liceos rurales mediante la organización de redes circuitales y núcleos pedagógicos que redundaran en el fortalecimiento cultural, lingüístico y académico de la población estudiantil. La primera propuesta de este modelo pedagógico para cada una de las redes surge como resultado de la aplicación de diagnósticos participativos y elaboración de planes de vida de las redes, los cuales fueron elaborados a través de conversatorios con participación de docentes, directores, supervisores y personas de la comunidad (Campos, 2014). En relación con el éxito de esta propuesta, Rodríguez (2013) destaca que, para poder pasar del papel a la acción: “la Dirección Regional de Sulá debe definir con claridad su estructura organizacional y operativa para que desde lo niveles gerenciales, unidades administrativa [sic] curricular y las supervisiones asuman desde ya el rol que ocupan en la propuesta pedagógica y en el modelo gerencial de impacto en la Educación de la Región.” (p. 176)

Las palabras de Guillermo Rodríguez, destacado docente indígena bribri y líder indígena destacan que la implementación de este modelo pedagógico dependía de que la Dirección Regional de Sulá avanzara en la toma de decisiones y transformaciones de índole administrativas, muchas de las cuales en cierta medida están sujetas a las prioridades de los gobiernos de turno y de las personas que lideran los procesos administrativos.

### **Contribuciones de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) al contexto educativo latinoamericano**

Una de las contribuciones más significativas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a la pedagogía latinoamericana fue la noción de interculturalidad, entendida como un enfoque que prioriza el fortalecimiento de las raíces culturales y lingüísticas de los pueblos originarios, es decir su historia, su cosmovisión, su idioma y su identidad. Es entonces a partir de ese conocimiento y reconocimiento, que los pueblos indígenas pueden participar activamente y responder a la diversidad cultural y lingüística de las sociedades multilingües y pluriculturales, sin perder su identidad. Esta posibilidad que abre el diálogo intercultural, es un punto que sobresale en la propuesta de Assman (2003), quien se refiere a la necesidad de que la pedagogía sea un motor que propicie “la creación de mundos donde todos tengan sitio, mundos donde quepan otros mundos (cosmovisiones, sentires, saberes) campos semánticos donde tengan interface otros campos semánticos que tengan interface con otros campos semánticos” (p. 106) Según el autor la pedagogía debe propiciar el diálogo intercultural, la cual debe ir más allá de lo político, social o cultural, también incluye lo cognitivo, lo afectivo, lo educativo.

Este enfoque educativo intercultural bilingüe nació esencialmente en el marco de una educación para pueblos indígenas enraizada en su lengua y su cultura y responde a las luchas y reivindicaciones de las organizaciones y movimientos sociales indígenas.

Hay muchas formas en la literatura para conceptualizar la Educación Interculturalidad Bilingüe y la interculturalidad. Para los efectos de esta investigación, seleccioné las que se acercan más a los supuestos de la filosofía intercultural y la interculturalidad crítica. La primera proviene de Serrano (1999) quien define la EIB como “una modalidad de la

Educación Intercultural, apropiada para colectivos, de ordinario para pueblos indígenas y grupos negros o afroamericanos que se encuentran en situación económica desventajosa, son minoritarios en el contexto de los Estados nacionales y poseen lenguas y culturas o elementos de ellas, particulares.” (p. 91) La definición planteada es clara en el sentido de ubicar la Educación Intercultural Bilingüe dentro del mosaico de la diversidad cultural y plurilingüe en una situación subalternizada.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) aboga, entonces, por una educación con pertinencia cultural y lingüística, es decir contextualizada. Para hacerla realidad es fundamental garantizar los derechos territoriales, culturales, lingüísticos, educativos de los pueblos originarios de forma que la escuela como productora y reproductora de cultura, sirva a los intereses de estos colectivos. De forma contraria sería un caso de educación intercultural bilingüe meramente funcional al sistema hegemónico, que promueve que las estructuras hegemónicas y el *estatu quo* se mantengan inalterados, mientras previene y está en contra de que los grupos subalternizados cuestionen o transformen las estructuras de poder.

Los indicadores de la CEPAL (2018) sobre Educación Interculturalidad Bilingüe reflejan que hay mejoras importantes en los servicios educativos a población indígena en los ámbitos de: cobertura, legislación, ratificación de convenios, formación de docentes bilingües interculturales y en mayor número de niñas escolarizadas. (Valiente-Catter, 2008). Además, se han realizado avances importantes en el desarrollo de materiales didácticos, textos bilingües o en las lenguas nativas para el desarrollo de las diferentes asignaturas y para recopilar historias, narrativas y aspectos mitológicos de los pueblos originarios.

### **Retos actuales de la educación indígena en Latinoamérica**

Sin embargo, la calidad de la educación brindada a la niñez y juventud indígena sigue siendo deficiente. Al comparar resultados de esta población con la no indígena, en pruebas internacionales, en pruebas nacionales y rendimiento académico, las distancias todavía son muy significativas. Hay rezagos importantes en el área de lectoescritura en idioma materno, en español y en las matemáticas. (Valiente-Catter, 2008).

Otra debilidad en lo referente a la calidad educativa según Garcés, s. f., citado por Valiente-Catter (2008), se refiere a los currículos o programas de estudios bilingües e interculturales siguen sin operacionalizarse y no logran responder a las necesidades lingüísticas, culturales y cognitivas de los estudiantes. En relación con la producción de textos, Valiente (2004) menciona que hay mayor carencia de textos en lengua originaria para impartir las asignaturas del currículo a partir de cuarto grado, debido a que las temáticas son más complejas para ser tratadas en las lenguas originarias y por su manejo didáctico.

Un aspecto fundamental de la Educación Intercultural es la contextualización del currículo nacional en doble vía, es decir, de lo propio a lo nacional y de lo nacional a lo universal y viceversa. El proceso de contextualización debe transversar el diseño del currículo y la mediación pedagógica en las aulas. Sin embargo, como sucede con todos los enfoques educativos, también en la literatura hay críticas a la forma como se han desarrollado e implementado estos enfoques en Latinoamérica.

Otro desafío relevante radica en la educación superior en EIB y la formación de docentes, pues según diversos estudios, los docentes deberían dominar contenidos teóricos y actividades de reflexión sobre las relaciones entre lengua, cultura y sociedad, así como nociones de ideologías lingüísticas y prejuicios y estructuras lingüísticas comparadas. (Novaro, 2004; Moya, citado en UNESCO, 2008; OREALC/UNESCO, 2017b).

### **Críticas a los proyectos educativos con enfoque intercultural**

Diez (2004) plantea una serie de críticas a los proyectos en EIB por su carácter funcional. Entre ellas se destaca que predomina una noción restringida de cultura, por cuanto se circunscribe más al ámbito educativo y no articula todos los aspectos de la vida social de los pueblos, elementos esenciales para lograr una verdadera transformación. Por otro lado, las relaciones y las estructuras de difusión del proyecto intercultural todavía presentan una marcada verticalidad en su desarrollo, pues, usualmente se promueve desde organismos internacionales y el Estado hacia los pueblos originarios.

Otro aspecto relevante es que el proyecto intercultural se mueve principalmente en el ámbito rural y se asocia principalmente con un modelo educativo para poblaciones indígenas

o afrodescendientes, por lo cual, no logra todavía permear los sistemas educativos en su conjunto y en forma integral. La educación intercultural bilingüe está siendo utilizada de manera sutil por grupos religiosos como forma de evangelización y finalmente existe el peligro de pensar la EIB como la respuesta a poblaciones con dificultades para aprender debido a aspectos lingüísticos o culturales. Estos prejuicios o interpretaciones podrán ser superados con investigaciones sobre la forma de construir conocimientos de la niñez indígena, lo cual permitiría enriquecer la calidad de la práctica pedagógica.

En esta misma línea, Novaro (2004), sistematiza experiencias de EIB en Argentina. La autora plantea necesario reconocer la diversidad cultural de los pueblos indígenas entre sí, de manera que se puedan subsanar las asimetrías que genera su atención a partir de criterios de costo-beneficio (OREALC/UNESCO, 2017b; López, 2006). Igualmente, puntualiza que es vital profundizar en el desarrollo investigaciones en saberes y conocimientos indígenas para la integración de estos en los currículos y planes de estudio, por ejemplo, la integración de conceptualizaciones como el “buen vivir” y las cosmovisiones de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en las políticas educativas (Requejo, 2001; ME-UNESCO, 2008 OREALC/UNESCO, 2017b).

Además, señala que es imprescindible que los docentes indígenas y no indígenas cuenten con herramientas metodológicas que les permitan incluir a los miembros de las comunidades en procesos participativos (Golluscio, s. f., citado en ME-UNESCO, 2008). En el plano de la práctica pedagógica, se ha vuelto clave el lugar y uso de las lenguas (lengua materna y lengua dominante) en el proceso educativo en tanto objeto de estudio y como vehículo de enseñanza (Gualdieri, 2004; López, 2006; ME-UNESCO, 2008).

### **Lecciones aprendidas sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)**

La literatura señala algunas lecciones aprendidas, que pueden favorecer futuros procesos para la implementación de la educación intercultural bilingüe en Latinoamérica, en esta última década. Entre los más sobresalientes destacan:

1. El enfoque debe permear todos los sistemas educativos nacionales, por cuanto ha sido utilizado de manera compensatoria o funcional al circunscribirse principalmente para pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes.
2. Las lenguas autóctonas deben incorporarse dentro de una política lingüística pluricultural que las promueva y las visibilice en espacios de aprendizaje e interacción con los de la cultura y lengua hegemónica.
3. Desarrollo de propuestas curriculares autóctonas que respondan a los contextos socioculturales y lingüísticos de los pueblos originarios.
4. Sistematización y divulgación de las buenas prácticas en materia de educación intercultural bilingüe a nivel latinoamericano.
5. Desarrollar materiales acordes con el currículo propio.
6. Desarrollar propuestas de formación docente interculturales y bilingües para la implementación del currículo propio de los pueblos indígenas.
7. Contextualizar las pruebas a nivel internacional tales como PISA y CERCE, considerando aspectos socioculturales y lingüísticos de los pueblos amerindios.
8. Definir la metodología para desarrollar e implementar propuestas educativas interculturales que desarrollen competencias interculturales en toda la ciudadanía y no únicamente los pueblos originarios.

El próximo capítulo analiza en detalle la conceptualización del término interculturalidad en la educación desde un enfoque filosófico. Se profundiza en los enfoques de educación intercultural y en la interculturalidad de carácter funcional y la de carácter crítico. Se presentan las limitaciones, los alcances y las distintas formas como han permeado en los sistemas educativos latinoamericanos.



## **CAPÍTULO V**

### **LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA Y LA FILOSOFÍA INTERCULTURAL: POSIBILIDADES Y RETOS PARA LA RESISTENCIA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO**

## **Introducción**

En este capítulo se realiza una aproximación a los distintos significados del término interculturalidad y sus aplicaciones en los ámbitos epistémicos, políticos y educativos. La expresión ha sido utilizada desde distintos enfoques y posicionamientos por filósofos, sociólogos, antropólogos, educadores y los colectivos indígenas. En el contexto educativo el concepto de interculturalidad se mantiene en construcción, es dinámico y polisémico. Es también engañoso y problemático, aunque pareciera promover relaciones respetuosas y armónicas entre actores de grupos culturales diversos, al mismo tiempo, las desigualdades y las asimetrías sociales entre los colectivos subalternizados como es el caso de los pueblos indígenas, persisten. Esta situación será problematizada a través de la propuesta de interculturalidad crítica planteada por el filósofo peruano Fidel Tubino y la socióloga y educadora, residente en Ecuador, Catherine Walsh.

Igualmente, se intenta ubicar la emergencia de la filosofía intercultural en el pensamiento filosófico latinoamericano, identificando los principales supuestos, los alcances, los cuestionamientos y las aplicaciones para la generación de políticas educativas interculturales.

El trabajo recoge la posición de reconocidos filósofos contemporáneos sobre la temática y propone la filosofía intercultural según la plantea Raúl Fonet-Betancourt, filósofo de origen cubano, radicado en Alemania, como una posible vía para lograr la unidad en la diversidad desde el pluriverso y el polílogo de la complementariedad de voces y saberes que de forma conjunta componen lo que han nombrado “América Latina”, “América Hispano-India” o mejor dicho “Nuestra América”.

Además, el capítulo vincula la filosofía intercultural con el quehacer educativo, y desde la propuesta de Raúl-Fonet Betancourt establece los retos que supone para la educación la incorporación de una perspectiva intercultural.

### **Conceptualizaciones vinculadas con el concepto de interculturalidad**

A pesar de que el tema filosófico intercultural incursionó en el contexto latinoamericano y educativo hace más de 25 años (Fonet-Betancourt, 2007), la

interculturalidad como bien lo reconocen varios autores (Walsh 2006; López, 2006) es un tema poco explorado y comprendido. Igualmente, en el contexto educativo costarricense, como enfoque que transverse todo el currículo, apenas empieza a construirse como propuesta educativa.

La interculturalidad se presenta como alternativa al mestizaje homogeneizador, es decir visibilizando la diversidad. Dada la importancia de reconocer que el significado y las aplicaciones van a depender de los intereses y demandas de los interlocutores. En el pasado, la educación fue usada como instrumento para impulsar e imponer la aculturación del indígena latinoamericano mediante el desaprendizaje paulatino de las expresiones culturales y lingüísticas propias. Sin embargo, hoy el reconocimiento del carácter plural de las sociedades modernas parece ser la constante que marca el discurso político y educativo en la región, dado que el discurso de la interculturalidad permea muchos de los sistemas educativos. Esta situación es interpelada por la propuesta *decolonial* y la interculturalidad crítica, como se enfoca en este capítulo.

Igualmente, varios autores se refieren a la interculturalidad como una estrategia para configurar una sociedad más equitativa, integrada y respetuosa de la diversidad y de los derechos humanos (González, 2009; López, 2007, Duncan, 2013; Valiente-Catter, 2003). Por otro lado, ideologías fundamentalistas sustentadas en paradigmas universalistas, como el newtoniano-cartesiano, han recreado la idea de una única naturaleza humana y han reducido la identidad humana a una época o situación histórica.

Con la intención de diferenciar la interculturalidad como propuesta educativa más amplia, controversial y *plurisemántica*, es necesario explicar el significado de otras expresiones que pueden ser utilizadas de manera semejante, pero que pertenecen a enfoques totalmente disímiles para abordar el tema de la diversidad cultural, tales como la multiculturalidad y pluriculturalismo.

**Multiculturalidad.** La multiculturalidad es una corriente de pensamiento descriptivo en la cual predomina una marcada diferenciación entre los grupos culturales que componen el tejido social, en los cuales se reconoce un centro, que representa el colectivo cultural hegemónico y una periferia conformada por las denominadas “minorías”. Se reconoce la

diferencia y la diversidad cultural, así como los derechos culturales e identitarios de los últimos, pero solo de manera compensatoria. La multiculturalidad no resuelve las asimetrías, ni logra ni promueve una relación que permita el intercambio de saberes.

Otro elemento importante de este enfoque es que conserva las fronteras culturales delimitadas, lo cual impide la transformación de las esencias que componen cada grupo cultural al entrar en contacto. En esta línea, Diez (2004) plantea que la multiculturalidad “describe una sociedad integrada por sujetos diferentes, pero que están separados.” (Diez, citado en CEPAL, 2018, p.21). Aunque la multiculturalidad reconoce la diversidad cultural, no la integra en condiciones de igualdad. Diaz Polanco (2006) critica este posicionamiento y señala que este es un componente esencial de la globalización y una nueva forma de dominación. Además, define este nuevo proceso como “etnofagia”, el cual describe “como un método diferente para asimilar y devorar las identidades étnicas” (p.3)

La diversidad cultural, vista así, se convierte en una mercancía puesta sobre la mesa del mercado global para satisfacer el hambre insaciable de ganancia de capital. Diaz Polanco (2006) concluye:

En síntesis, la globalización ha encontrado la manera de aprovechar la diversidad sociocultural en su favor (saciando el incontenible apetito del capital por la ganancia). En ese trance, el capital globalizante y etnófago “exalta” la diversidad, mediante la ideología multiculturalista y como nunca antes busca convertir la pluralidad de culturas en un puntal de su reproducción y expansión. (p.1)

Según Bauman, citado por Diaz Polanco (2006), la globalización promueve pseudo-identidades individualizadas, sin sentido, las cuales encuentran resistencia en los pueblos indígenas, cuyas identidades tienen un fuerte arraigo comunitario. La mirada del Estado sobre la diversidad cultural ha cambiado en el tiempo de acuerdo con los contextos políticos y económicos (Rojas, 2011). Mientras la diversidad cultural y lingüística era tratada como una desventaja u obstáculo en el campo educativo en el siglo XVIII y XIX, hoy, la diversidad es vista como riqueza, como un derecho humano que debe ser protegido y promovido. Esta riqueza cultural también es potenciada como mercancía de consumo.

**Pluriculturalidad.** La pluriculturalidad es un concepto con carácter decolonial utilizado en el espacio latinoamericano para describir las asimetrías e inequidades presentes en la sociedad. (Moya & Cornetta, citadas por CEPAL, 2018). La pluriculturalidad es una condición para el enriquecimiento mutuo. Por otro lado, Walsh es crítica también del enfoque de pluriculturalidad. Al cuestionar que en el caso ecuatoriano no produce cambios ni interpela las inequidades del sistema político con miras a transformarlas.

### **Diversas aproximaciones al concepto de interculturalidad**

En Latinoamérica la interculturalidad está relacionada, en primer término, con más de 500 lenguas indígenas y con los patrones culturales y visiones del mundo que tales idiomas vinculan. En segundo lugar, con la existencia de lenguas criollas, como el papiamento del Caribe holandés o el francés (creole, hablado en Haití), o el castellano (*palenqueo* del Caribe colombiano) y de las culturas que en ellas se expresan y, en tercer lugar, por la presencia de diversas lenguas extranjeras producto de la migración europea y asiática.

La interculturalidad también está vinculada estrechamente con las relaciones asimétricas que se establecieron entre conquistadores y conquistados a partir del descubrimiento del llamado “Nuevo mundo”. Es precisamente el análisis de estas relaciones desiguales entre indígenas y no indígenas, las cuales persisten en la actualidad, lo que dio a luz la noción de “interculturalidad” en el contexto educativo latinoamericano hace más de cuatro décadas (Ferrão, 2009). Costa Rica no ha sido la excepción. En este contexto es menester definir ontológicamente qué se entiende por interculturalidad y por educación intercultural. Walsh (2005) afirma que la “Interculturalidad es un concepto poco explorado con 20 años de discusión en Latinoamérica. Se desarrolla también en el campo filosófico. Sitúa la interculturalidad como proceso y proyecto en el ámbito epistémico y político” (p.4).

Wash (2005) también vincula la interculturalidad con políticas educativas para los pueblos indígenas, como la Educación Intercultural Bilingüe. Expone que algunos movimientos indígenas ven en la interculturalidad un pilar ideológico de su proyecto político para la transformación de estructuras y relaciones de poder. Por ejemplo, el movimiento

indígena ecuatoriano o la introducción del modelo educativo de formación científica intercultural con el rediseño intercultural *kitwa* (cambio epistémico), el cual propone la interacción de saberes indígenas con saberes occidentales. Este nuevo enfoque es promovido desde la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. Otro ejemplo es proyecto político e intelectual *amawtay wasi* (casa de sabiduría), representada en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas en el Ecuador.

Walsh (2009) se refiere a diferentes conceptualizaciones o enfoques de la interculturalidad en el pensamiento y praxis latinoamericana:

1. La *relacional*, hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio *entre* culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.

2. La *socio-estatal* de burocratización, al legalizar la EIB como “derecho étnico y colectivo” y como programa educativo *para* indígenas -algo que sucedió en la mayoría de los países latinoamericanos con poblaciones indígenas en los 80 y 906 (respaldado por la firma del Convenio 169 de la OIT)-, lo intercultural llegó ser parte del aparato de control y de la política educativa estatal. Para muchas organizaciones y comunidades indígenas, esta oficialización ha representado un cuchillo de doble filo: por un lado, el reconocimiento merecido y, por otro, el debilitamiento de lo propio -con su sentido comunitario, sociopolítico y ancestral- y la instalación de mecanismos de regulación.

3. La *funcional* siguiendo los planteamientos del filósofo peruano Fidel Tubino (2005). Aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida.

4. La *interculturalidad crítica*. Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. (p.2-4)

Walsh (2008) critica la forma en que la interculturalidad ha permeado algunos sistemas educativos e instituciones gubernamentales. Afirmando como el discurso funcional de la interculturalidad es utilizado por los gobiernos para promover los intereses del capitalismo global y es otra forma de mantener la hegemonía cultural y política. Esta misma autora (Walsh, 2009, citada por Brighenti & González, 2018), plantea lo siguiente:

...las reformas constitucionales y educativas efectuadas en varios países latinoamericanos entre las décadas de los ochenta y noventa,...responderían a una lógica multicultural de capitalismo transnacional, ya que estas reformas coinciden con la divulgación de políticas neoliberales donde grandes organizaciones internacionales trazarían las estrategias globales que debían ser seguidas para la educación, derechos humanos, entre otras áreas. El discurso intercultural aquí empleado en realidad tendría un papel “funcional” a los intereses del capitalismo global que “incorpora la diferencia mientras que la neutraliza y vacía su significado efectivo”. (p. 30)

En este sentido la interculturalidad funcional viene a ser una forma sutil en la que colonialidad del poder trata de perpetuarse. Como se mencionó en el capítulo dos sobre la forma en que se construye, opera y se perpetua el poder, “la hegemonía supone que ciertos valores y visión de mundo de las clases dominantes se convierten en un «sentido común» compartido por los dominados, lo que conlleva a que se acepte el ejercicio de poder de los primeros.” Valdés, 2017, p. 34)

Por otro lado, Dietz (2017) destaca el sentido polisémico de la interculturalidad. Añade que involucra relaciones dentro de la sociedad entre grupos antagónicos identificados como mayoría-minoría a partir de sus diferencias o similitudes en el ámbito cultural, étnico, lingüístico, religioso o nacionalidad. Esta noción está alineada al enfoque de multiculturalidad que identifica la diversidad y la y la considera esencial en una forma dialéctica entre los etiquetados como minorías versus mayorías, a partir de sus diferencias culturales.

Dietz (2017) plantea, además, que “en algunas sociedades, la interculturalidad se utiliza respecto de la diversidad “provocada” por la migración, mientras que, en otras latitudes, la misma noción se aplica para las interacciones entre pueblos indígenas y

descendientes de colonizadores.” (p.192) Novaro (2006) se refiere a la interculturalidad como una “situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio entre distintas formas de producción cultural” (p. 51). Si bien esta definición incorpora el espacio, la ambigüedad y la espontaneidad como elementos que intervienen en el devenir de las relaciones interculturales en contextos diversos, deja de lado las complejidades quienes participan, por qué participan, las condiciones en que participan y cómo se construye e imbrica este proceso o proyecto.

López (2006) asevera que la interculturalidad involucra una

...propuesta más amplia de relaciones y de negociación de sentidos y significados, de forma tal que los educandos latinoamericanos se preparen para enfrentarse a una situación de creciente de contacto e interrelación, real o virtual, con otras realidades, expresiones y manifestaciones culturales y lingüísticas” (p. 18).

López (2006) destaca en la definición la necesidad de un “enfoque intercultural en la educación”. Sugiere que el carácter multinacional y multiétnico de los países latinoamericanos y un mundo interconectado por las tecnologías de la información y comunicación. Demanda de los educandos mayores capacidades para relacionarse y negociar con lo diferente. Sin embargo, excluye de su definición el efecto que tienen las asimetrías sociales, culturales, lingüísticas, económicas y epistémicas en los tipos de relación y negociación de sentidos y significados que se produzcan.

La interculturalidad en la educación también forma parte de las orientaciones y acciones que el Estado-Nación, a través de sus políticas educativas, dirige hacia determinados grupos minoritarios con fines compensatorios (Catalán, 2016). A esto se refiere Walsh como interculturalidad socio-estatal. Los estados han impulsado programas específicos para las minorías étnicas, fundamentalmente, pueblos indígenas, para “normalizar” la diversidad cultural, antes negada y ahora supuestamente promovida (Chiodi y Bahamondes, 2001; Dietz, 2003; Rockwell y Gómez 2009; Szulc, 2009).

Brighenti & González (2018) plantean que la interculturalidad ha sido pensada desde tres enfoques distintos. Una mirada es la epistémica-teórica situada en el campo académico



intelectual. En este ámbito se han generado grupos de discusión y reflexión sobre el significado del término interculturalidad en Latinoamérica, sobresale el colectivo modernidad-decolonial con referentes importantes como Ramón Grosfóguel, Walter Mignolio, Santiago Castro Gómez, Aníbal Quijano, Catherine Walsh y Fidel Tubino. Estos pensadores reflexionan críticamente sobre la construcción y legitimación de las relaciones desiguales de poder, que se establecieron a partir de la conquista. La construcción de esta desigualdad afirma Quijano (2014), fue fundamentada en la noción hegemónica de la raza blanca europea, la explotación y el eurocentrismo.

Una segunda arista es el campo político, donde surgen las leyes, acuerdos, normativas a nivel internacional y nacional para las poblaciones diferenciadas culturalmente. En esta línea se identificaron como normativas importantes a nivel internacional, el convenio 169 de la OIT, el cual ha sido ratificado por 15 países latinoamericanos y la Declaración de los Derechos sobre los Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas – ONU.

Una tercera dimensión es la referente la esfera de la cotidianeidad a partir de las interacciones del día a día entre personas con bagajes culturales distintos. Ansión (2007), citado por Brighenti & González (2018) asevera que la interculturalidad en el ámbito práctico también puede ser analizada como proyecto utópico sobre las relaciones simétricas entre los colectivos y los saberes o entre culturas y saberes, las cuales como común denominador son transversales en el conflicto. La otra expresión práctica de la interculturalidad radica en los movimientos sociales que buscan reivindicar derechos educativos y políticos o en políticas públicas de los países para disminuir la desigualdad.

La interculturalidad también se redefine en contraposición con el concepto de intraculturalidad. La interculturalidad permite crear puentes dialógicos entre los pueblos cultural y lingüísticamente distintos. Es una relación entre lo propio y lo foráneo. La intraculturalidad se refiere a la relación dialógica con lo autóctono. Es el proceso de mirar hacia adentro con miras al reconocimiento y valoración de lo propio. A este respecto, Félix Pazi, ex ministro de Educación de Bolivia (citado por CEPAL, 2018) expresó que por cuanto el diálogo con la cultura hegemónica era asimétrico y desventajoso, es “necesario primero

iniciar un proceso de mirar y valorar la propia cultura, las costumbres y la lengua, de manera de revertir las negaciones que ha operado el colonialismo.” (p. 22)

Por otra parte, Fornet-Betancourt (2009) señala que la interculturalidad en la educación

...nada tiene que ver con regionalismos o nacionalismos provincianos, fragmentizantes que obligarían a vivir en islotes supuestamente autosuficientes. La educación debe estar al servicio del equilibrio de saberes, debe romper las asimetrías sociales, culturales, económicas, tecnológicas impuestas por la globalización. (p.370)

Este aspecto de lo que no debe ser la interculturalidad es vital, ya que otorgarle la condición de esencial a la diversidad cultural puede llevar a fortalecer procesos de estigmatización y segregación. También es posible que el enfoque se limite solamente al discurso que un abordaje compensatorio.

Al respecto, Tubino (2005) manifiesta que la interculturalidad ha tomado “diferentes significados de acuerdo con las demandas y necesidades de los actores sociales” (p. 5). Además de su principal propuesta de interculturalidad crítica que se examina a mayor profundidad en otro apartado, este autor Tubino (2005) plantea también tres significados del concepto “interculturalidad”. Uno de ellos es de carácter descriptivo, usado de esta forma principalmente en el ámbito antropológico para describir las culturas y las relaciones de carácter inherentemente interculturales que se establecen. Otro significado se adscribe a la dimensión normativa, y según el autor es utilizado en el campo político y educativo, y se refiere a

las propuestas ético-políticas y educativas de mejoramiento o transformación de las relaciones asimétricas entre las culturas para generar espacios públicos de diálogo y deliberación intercultural que hagan posible avanzar en la solución concertada de los problemas comunes (p.4).

El tercer significado es el asumido y expresado en el discurso por los movimientos indígenas. En este caso, es utilizado por este colectivo como sinónimo de

...revalorización y el fortalecimiento de las identidades étnicas... la identidad étnica implica la defensa de los territorios ancestrales y de la educación bilingüe intercultural. Incluso se habla hoy en día de la gestión intercultural de los recursos naturales. La interculturalidad forma parte en la actualidad de la agenda política de los movimientos indígenas organizados y ha adquirido así una significación político-normativa más compleja. (p.4)

Entonces se puede afirmar que existe una significación de la interculturalidad posicionada desde la hegemonía, representada en el poder político y cultural y la interculturalidad desde la antropología y la interculturalidad vista a través de los ojos de los movimientos indígenas como forma de resistencia lingüística y cultural.

Finalmente, Tubino (2005) plantea un nuevo significado desde el ámbito teórico axiológico, afirma que la

...interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser, necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. Un mundo en el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen empiezan a ocupar un lugar central en la agenda pública de las naciones. (p. 3)

Mendizábal (2006) antropólogo guatemalteco incluye un nuevo elemento desde la academia, al referirse a la interculturalidad como un enfoque analítico interdisciplinar que permite realizar investigaciones con actores socioculturalmente diferentes mediante procesos de interacción. A esto él denomina, interculturalidad crítico-transformativa. El proceso investigativo se enfoca en la dimensión simbólico-significativa de las prácticas de poder y las relaciones sociales, entre actores culturalmente diferenciados y situados en un contexto específico. Se espera que el resultado de las investigaciones sobre interculturalidad sirva para acompañar a los actores sociales en los procesos de transformación real, favorable, de sus contextos.

Tanto Tubino, Mendizábal, Walsh y Dietz coinciden en que las relaciones interculturales son relaciones de poder. Mendizábal considera que a partir de los aportes de las investigaciones antropológicas interdisciplinarias es posible dar a los actores sociales los insumos y el acompañamiento para la transformación de sus contextos. Tubino y Walsh consideran que para romper el esquema de poder colonialidad-racismo, se debe hacer desde la subalternidad, pero el camino no está tan claro. Finalmente, Raúl Fonet-Betancourt ve un horizonte en la educación intercultural y el rol de la escuela como espacio de transformación social.

Se desprende de la tesis presentada por distintos autores que el término interculturalidad es polisémico y su aplicación depende del grupo que lo utilice y los intereses que estén en juego, por lo que tiene un alto contenido político. Se han identificado distintas formas como la interculturalidad es conceptualizada en la literatura. Y entre las más reconocidas y debatidas cabe distinguir la interculturalidad crítica frente a la interculturalidad funcional. Debido a que la interculturalidad crítica es una de las miradas con las cuales se analiza el objeto de estudio de esta investigación, se procede a describirla en mayor detalle.

### **Interculturalidad funcional versus interculturalidad crítica**

Tubino (2005) propone la interculturalidad crítica como propuesta contrahegemónica cuyo enfoque no está en la diversidad o en la diferencia como tal, sino en los esquemas de poder del proyecto civilizatorio colonialidad-racismo que producen las asimetrías. En este sentido, la interculturalidad se concibe como un proyecto que se construye desde la subalternidad y no desde los grupos de poder. El autor utiliza el término de interculturalidad funcional para referirse a un discurso sobre la tolerancia y el diálogo para resolver las diferencias desde el Estado, pero sin transformar las asimetrías que causan estas diferencias.

Es importante destacar, en esta definición, el carácter utópico de la interculturalidad crítica al plantearse como un proyecto por construir. El planteamiento sí deja claro el lugar desde donde se construye la subalternidad. Las corrientes de interculturalidad crítica se relacionan estrechamente con movimientos intelectuales que apelan a la deconstrucción de las estructuras dominantes de origen colonial, sustentadas en lógicas de reparto asimétrico

del poder. El posicionamiento crítico de lo intercultural se va a vincular con las aproximaciones postcoloniales y de la subalternidad (Fanón, 1994; Mignolio, 2007; Lander, 2000; Grosfóguel, Castro-Gómez, 2008; Walsh, 2010)

Dietz (2017) plantea que la interculturalidad crítica cuestiona los alcances de la interculturalidad funcional, por cuanto la última se utiliza como mampara de los grupos hegemónicos para perpetuar y legitimar sus estructuras a través de un discurso a favor de la igualdad y la unidad en la diversidad. Walsh (2010) describe con amplitud la interculturalidad entendida como funcional al afirmar:

Esto forma parte de lo que varios autores han definido como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema mundo y la expansión del neoliberalismo (Muyolema: 1998). En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. (p.76)

Con el fin de alertar sobre esta nueva forma de colonialismo, la interculturalidad crítica, propuesta por Tubino (2003), cuestiona el discurso del sistema hegemónico y propone la necesidad de pasar del discurso a una praxis que permita transformar las estructuras de poder como medio para poder lograr relaciones simétricas con la otredad.

La interculturalidad crítica se construye a través de nuevos ordenamientos sociales. Walsh (2006) manifiesta que la interculturalidad crítica parte del problema del poder. Su patrón de racialización, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización. Además, añade que “la interculturalidad apoyada en la pedagogía crítica, parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico, no busca ser incluido, sino intervenir en el” (p.33). Esta idea de implosionar

epistémicamente es muy importante en el enfoque y los objetivos de esta investigación. El recorrido histórico que se realiza y el análisis de cómo se construye la hegemonía y la resistencia, podría ser parte de este proceso de implosión al que se refiere Walsh (2006), que es un ingrediente fundamental de la pedagogía crítica.

Esta investigación posiciona su mirada al objeto de estudio desde un enfoque crítico intercultural, que como han expresado sus autores buscan el empoderamiento y liberación del sujeto subalternizado, empezando por el conocimiento y reconocimiento de la condición subalternizada y las estrategias que utiliza y ha utilizado la cultura hegemónica para subyugarlo.

En relación con las definiciones en el ámbito de la interculturalidad crítica, que serán utilizadas como parte del marco interpretativo de esta investigación, tienen en común el carácter contestatario y reaccionario hacia las asimetrías creadas por los sistemas políticos hegemónicos sobre los colectivos culturales que conforman la diversidad cultural latinoamericana. Zabala (citada en OREALC/UNESCO, 2017b, lo describe como “el conjunto de relaciones sociales, económicas, lingüísticas y culturales inscritas en un tejido social lleno de contradicciones y en un escenario de poder. (p. 34)

La interculturalidad en la literatura latinoamericana no solamente es analizada e interpelada como concepto polisémico, la interculturalidad también ha sido abordada desde la filosofía. Raúl-Fornet Betancourt quizá es el mayor exponente de lo que se conoce como filosofía intercultural desde el pensamiento latinoamericano. A continuación se analizan sus principios, alcances y limitaciones desde el ámbito filosófico y educativo.

### **Surgimiento de la filosofía Intercultural latinoamericana**

Raúl-Fornet Betancourt (2003) principal exponente de la filosofía intercultural latinoamericana hace un recorrido historiográfico de las ideas en América Latina para afirmar que no hay diferencia entre la filosofía latinoamericana y la europea. Lo demuestra refiriéndose a los periodos o etapas historiográficas en que ha sido dividido el desarrollo del pensamiento filosófico latinoamericano, identificando períodos tales como el escolástico, la ilustración, el positivismo, entre otros.

Fornet-Betancourt (2003) menciona que esta situación empieza a cambiar a “mediados del siglo XX con el trabajo de Leopoldo Zea que recupera la historia de las ideas en América Latina y la propuesta de la filosofía de la liberación en respuesta a la situación neocolonial en que se encuentran los países latinoamericanos” (p. 28). Precisamente desde esta visión liberadora, la filosofía latinoamericana comienza a comprenderse a sí misma de otra manera. Toma conciencia de su contexto, asume su condición periférica y descubre que la filosofía Europea piensa desde otra condición. Por decirlo de alguna manera en los años setenta hay un despertar utópico de lo que es y debe ser el quehacer de la filosofía en “Nuestra América”.

Fornet-Betancourt (2003), apunta a la realización del I Congreso de Filosofía Intercultural celebrado en México en 1995 como el tiempo y espacio de encuentro entre la filosofía latinoamericana y la filosofía intercultural.

La filosofía latinoamericana como forma explícita de la filosofía intercultural se ha hecho sentir en la política a través de las luchas por el reconocimiento de las culturas de las poblaciones minoritarias en culturas mayoritarias y en la educación con mayor fuerza, a través de los programas de Educación Intercultural Bilingüe a partir de los años noventa. Estos replanteamientos son producto de la reorganización y movilización de los pueblos indígenas y afroamericanos en el contexto del debate sobre el significado de V centenario de la conquista de América.

Otro acontecimiento importante relacionado con la incursión del pensamiento intercultural en la filosofía latinoamericana fue la rebelión zapatista en Chiapas en enero de 1994. Esta rebelión fue un detonador que abrió un amplio debate sobre el derecho de la filosofía latinoamericana a centrar la reflexión en la ética sobre el reconocimiento del otro.

Para Fornet-Betancourt (2003) la categoría de mestizaje para identificar lo latinoamericano, es una limitante, pues desvincula los aportes de las culturas de los pueblos originarios y las culturas afrodescendientes al hacer de la filosofía, porque se crea un cuadro parcial de la pluralidad cultural latinoamericana. De esta forma se desvaloriza las tradiciones de las culturas originarias al asumir que estas culturas todavía no han podido dar el salto del mito al logos, por lo que quedan confinadas a la mitología y la cosmogonía.

En resumen, la filosofía intercultural incursiona en la arena latinoamericana como respuesta al tejido intercultural que la caracteriza. Reconoce que la filosofía latinoamericana ha realizado su diálogo principalmente desde una visión de mestizaje latinoamericano y ha dejado de lado las voces de las culturas indígenas y afroamericanas. Crítica la visión epistémica eurocéntrica, al promover una visión única de la razón, lo que impide el diálogo de saberes con otras realidades culturales del planeta.

Desde la ética, la filosofía intercultural apuesta a las transformación político-social de las identidades. Antropológicamente se concibe al ser humano en relación con el otro y no consigo mismo desde la visión occidental. Sin embargo, es claro que la filosofía intercultural en América Latina es todavía incipiente, por lo que es importante hacer un balance de sus alcances y limitaciones.

Lo que hace diferente a la filosofía intercultural de otras formas de hacer filosofía, es su valoración de las voces hasta ahora excluidas del proceso histórico. En Latinoamérica esto apunta principalmente a los grupos indígenas y afroamericanos. Según Fornet- Betancourt (2002), la filosofía intercultural se le considera novedosa por 7 aspectos:

1° Es una nueva manera de hacer y practicar la filosofía que brota de lo inédito, porque se crea a partir de los descubrimientos que se vayan obteniendo.

2° Apunta a un proceso continuamente abierto donde se van dando cita, se van convocando y van aprendiendo a convivir las experiencias de la humanidad.

3° Porque se ha creído que en la práctica el intercambio debe renunciar a lo propio, pero se trata de fomentar el hábito de intercambiar y contrastar.

4° Porque la convergencia entre lo propio y lo del otro se convierte en mutuo, cada voz se percibe al mismo tiempo.

5° Porque critica la centralización cultural y pasa a visualizar la intercomunicación para crear una razón interdiscursiva.

6° Porque estudia la comunidad humana desde una perspectiva histórica que considera la transculturación para transportar tradiciones y dejar que se transporten otras.



7° Porque busca la universalidad de la figura de la unidad, que es fácilmente manipulable. (p. 1)

Por lo tanto, la naciente filosofía intercultural latinoamericana parte de la polifonía del logos filosófico, lejos del monólogo hegemónico histórico.

Entonces el diálogo intercultural en el ámbito latinoamericano se comprende como la articulación de una forma concreta de inculturación. Tiene, entonces, las raíces en su propia tradición cultural. Es por ello que empieza a distinguirse de otras formas de filosofía dominante.

Fornet-Betancourt (2004) define interculturalidad como “una postura o disposición por la que el ser humano se capacita para... y se habitúa a vivir sus referencias identitarias en relación con los llamados “otros”, es decir compartiéndolas en convivencia con ellos” (p.15). Este mismo autor (Fornet-Betancourt, 2004) advierte que la interculturalidad propone ante la filosofía latinoamericana el reto de una dolorosa transformación que rompa con la hegemonía histórica y se abra a la pluralidad de formas de expresión y prácticas de filosofar.

Define que el papel central de la filosofía es la confrontación práctico-reflexiva de los problemas reales y concretos que afectan la época histórica. En este sentido, destaca a la figura de Juan Bautista Alberdi, quien definió la filosofía americana como aquella que toma el contexto histórico de los países latinoamericanos como su punto de partida y referencia para explicar su sentido y legitimidad (Fornet-Betancourt, 2004).

**Metodología de la filosofía intercultural.** Según Betancourt (2003), la metodología tradicional para hacer filosofía desde una visión occidentalizada es aquella donde el filósofo expone y defiende su pensamiento, en una propuesta que pueda ser presentada a la crítica y al contraste; cabe destacar que en la filosofía intercultural el pensamiento del “otro” cabe en mi forma de pensar.

El autor propone que esta filosofía va al ritmo de la historia. Permite que el mundo del hombre sea menos uniforme porque en la pluralidad de voces está el secreto del milagro de la armonía. Se pretende que, al ser una nueva perspectiva filosófica, se parta de lo actual, sin regirse por las concepciones ya determinadas. Se trata de una transformación de la

filosofía desde la revisión crítica del pensamiento filosófico desarrollado hasta ahora, a la luz de los aportes reflexivos de las diversas regiones culturales.

Por lo tanto, se hace necesario entender que esta transformación es prospectiva, que se constituye en un proceso de permanente convocación y consultación de racionalidades propias para que sean analizadas y se determine su veracidad o su falsedad, gracias al proceso de diálogo y contraste con las otras. Por ello, la base central se constituye filosofando sobre lo intercultural, a parte del trabajo historiográfico y la reconstrucción crítica de la tradición del pensamiento latinoamericano como tradición pluralista con muchos rostros. Se constituye en una relectura crítica del pensamiento iberoamericano.

De acuerdo con Fonet-Betancourt (2003), esto podría llevar a dos pasos importantes en esta nueva forma de hacer filosofía: primero descubrir que ha habido relación con otras culturas en cada contexto y que se logre un desamarre de la filosofía impuesta y se presente la irrupción real de la polifonía. “Con este momento se estaría asistiendo a la fundación del pensamiento iberoamericano como coro donde cantan y se oyen muchas voces”. (p.33)

**Desafíos de la filosofía intercultural en el pensamiento latinoamericano.** Al mirar con atención el desarrollo de la historia de la filosofía latinoamericana, se observa que está en constante proceso de transformación. Más allá de la preocupación de la autenticidad en la filosofía latinoamericana, se debe cuestionar si esta ha reconocido su carácter o configuración cultural y si la filosofía ha trabajado la pluralidad latinoamericana con toda su dimensión y riqueza desde el diálogo intercultural o si, por el contrario, ha fomentado tendencias de homogenización cultural como lo plantean Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondy (2004). Al respecto, Fonet- Betancourt (2004) devela que la filosofía Latinoamérica todavía no ha dado respuesta al tejido intercultural que la caracteriza. Existe una demanda de justicia cultural con siglos de antigüedad en el devenir histórico social e intelectual de América Latina y que, de haber sido tomado en cuenta, pudo haber contribuido a cambiar la historia del pensamiento latinoamericano.

Algunas de las razones que plantea Fonet-Betancourt (2004) por las que el pensamiento latinoamericano ha sido deficiente en una propuesta intercultural, son las siguientes:

1. Se ha colonizado el pensamiento latinoamericano. Se busca el reconocimiento de los pensadores “metropolitanos”.
2. Se mantiene la vigencia normativa del canon europeo establecido por la tradición académica para hacer filosofía, la cual es escrita, sin considerar la oralidad como transmisora de cultura.
3. La filosofía Latinoamérica habla en dos lenguas, español y portugués lo que muestra su débil apertura intercultural. Las demás lenguas que se hablan en Latinoamérica, no hablan en la filosofía latinoamericana.
4. La filosofía latinoamericana ha reducido la realidad cultural de América Latina a la cultura mestiza, sin reconocer que América Latina no es toda mestiza y no es expresión suficiente de la diversidad latinoamericana.

**Aportes de la filosofía intercultural a la educación.** La interculturalidad tanto en Costa Rica como en América Latina nace en el contexto indígena. Aunque se ha dispersado el mito de que América Latina está unida idiomática y culturalmente (es decir, es mestiza y homogénea), se debe desmitificar esa conceptualización esencialista y destacar su carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe que la caracteriza, como la existencia de una o más lenguas y culturas comunes. Esta diversidad, primero se trató de ignorar y luego de erradicar con el sistema educativo.

Al llegar la escuela a las zonas rurales, por lo general reducto de grupos indígenas, se desencadenó la labor civilizatoria y reproducción del orden hegemónico. Estas iniciativas fueron apoyadas con campañas de castellanización y homogenización mecanismo de consolidación y conformación de los Estados nacionales latinoamericanos, como ya se ha profundizado en los capítulos anteriores. La diversidad era el problema por erradicar. Se inician las brigadas de culturalización indígenas donde la escuela ha tenido un papel preponderante. Además, se analizó el enfoque intercultural es bastante reciente y que su enfoque educativo bilingüe intercultural es el más vanguardista. Hasta el momento también es evidente que ha registrado un débil impacto en permear y transformar la visión del colectivo social sobre las asimetrías entre grupos culturales diferentes y la actitud ética por transformar estas inequidades.

**Interculturalidad: retos para la educación.** Fornet-Betancourt (2009) plantea algunos de los retos que presupone una educación impregnada por principios de interculturalidad:

- Pasar de una política curricular rígida, homogénea, estandarizante a una flexible, contextualizada y pertinente culturalmente.
- Transcender la noción de unidad estandarizante a unidad en la diversidad. Esto implica adaptar la educación a la diversidad cultural y la *pluriperspectividad* inherente.
- Romper el verticalismo y el centralismo en la toma de decisiones y abrir el espacio para un diálogo simétrico, en dos vías, con todos los actores educativos.
- Democratizar la producción y transmisión del saber al reconocer la autoridad contextual y cultural de los procesos educativos locales en contraposición a una cultura de y para expertos.
- Estar al servicio del equilibrio de saberes y romper las asimetrías sociales, culturales, económicas, tecnológicas impuestas por la globalización.
- Promover la recuperación de los saberes contextuales y su espacio. Estos han sido excluidos del currículo nacional básico y, por ende, del proceso educativo en las aulas.
- Proponer prácticas pedagógicas que reivindiquen el aprendizaje de competencias contextuales.
- Reaprender lo que sabemos con el saber del otro.
- Enseñar sobre la falta de certezas en la incertidumbre de nuestros mundos.

### **La Interculturalidad en la educación costarricense**

En el contexto costarricense, los últimos diez años han visto un progreso significativo en las decisiones educativas orientadas hacia la atención de la diversidad desde un enfoque intercultural. Este enfoque promueve la puesta en marcha de políticas educativas dinámicas, flexibles e inclusivas que garanticen aprendizajes de calidad y el mayor bienestar posible a la población estudiantil en condiciones de desigualdad. Política Educativa Educar para una

Nueva Ciudadanía, exige una educación que integre lo local, lo nacional, lo universal... la educación debe ser relevante y atractiva. El cambio promueve el reconocimiento y fortalecimiento de las identidades locales, el respeto hacia la diversidad cultural y étnica, el desarrollo de habilidades tales como el pensamiento crítico, el pensamiento sistémico y formas de relacionarnos con otros. Estos procesos todavía son incipientes.

### **Reflexiones finales**

Respecto de la interculturalidad, Fonet-Betancourt (2009) plantea que la escuela debe ser un espacio que conecte al ser humano con su realidad singular y diversa. El ser humano necesita vecindad y contextualidad, necesita referencias identitarias concretas para apoyar la búsqueda de la universalidad:

Debemos aprender a leer la biografía, historias, tradiciones y saberes de los pueblos desde su propia historia, nunca desde la historia oficializada, que más bien nos presenta una mirada del contexto, que nos enajena en vez de liberarnos. Debemos aprender a aprender a nosotros mismos desde nuestra historia o contexto. Cultura e identidad son conceptos complementarios, pero no análogos.

Es importante destacar que la intercultural funcional incursiona en la arena latinoamericana como respuesta al tejido intercultural que la caracteriza y de alguna forma mantener el *statu quo* y los centros hegemónicos. En cambio, la filosofía intercultural crítica la visión epistémica eurocéntrica, por promover una visión única de la razón, lo que impide el diálogo de saberes con otras realidades culturales del planeta.

La interculturalidad también plantea desafíos que están aún por resolverse. Uno de ellos se relaciona con la praxis de su metodología, de forma que sea posible el diálogo polífono y polílogo entre culturas y en última instancia la transformación de las estructuras de poder que construya las bases de una sociedad verdaderamente plural e inclusiva, según plantea Fonet- Betancourt (2009). Eso precisamente genera las siguientes interrogantes: ¿Es posible el diálogo intercultural simétrico en un mundo donde las relaciones no son simétricas? ¿Cómo prevenir que el diálogo intercultural sin que este se convierta en un monólogo, de modo que no prevalezca siempre una voz sobre las otras? Respecto del

conocimiento, hace surgir las siguientes interrogantes: ¿Qué conocimiento(s) deben enseñarse en las escuelas? ¿Conocimientos de quién? ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimientos para quiénes?

Por estas razones los estudios etnográficos sobre las relaciones interculturales en el campo educativo, ofrecen un aporte significativo para obtener una mirada minuciosa de los modelos que se han reproducido, sus consecuencias y las posibles oportunidades de mejora, en aras de procurar la aspiración de una sociedad más justa y simétrica, donde la unidad en la diversidad sea una utopía posible para la acuarela de grupos étnicos y lingüísticos que conforman las sociedades latinoamericanas y planetarias.

El siguiente capítulo presenta un análisis de los resultados de esta investigación sobre las estrategias de resistencia lingüística y socioculturales del pueblo bribri, en los 8 centros educativos del circuito 02 de la Dirección Regional de Sulá a partir de las voces de educadores que en distintas generaciones pasaron por el sistema educativo y, actualmente, tienen el rol de docentes, directores y supervisores en los centros educativos. Los capítulos que conforman este marco teórico son las miradas que permiten plantear una explicación teórica de los principales hallazgos.

## **CAPITULO VI**

**ELEMENTOS DE RESISTENCIA LINGÜÍSTICOS Y SOCIO-CULTURALES EN  
EL CONTEXTO EDUCATIVO DEL PUEBLO BRIBRI EN SU RELACIÓN CON  
LA CULTURA HEGEMÓNICA: LO QUE REVELAN LAS NARRACIONES DE  
LOS ACTORES Y LAS DINÁMICAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS**

## Introducción

*Me imagino una escuela donde se le dé al niño y la niña la oportunidad de aprender en todos los idiomas, pero a partir de su idioma, que pueda comunicarse y aprender, aprender de todas las materias. Una escuela donde el idioma bribri no sea una asignatura, sino una experiencia de la institución en general, aquí en nuestros territorios se puede construir mucho todavía, podemos hacer una escuela muy diferente a la de San José, donde se puedan construir cosas nuevas para una realidad muy particular, la del pueblo bribri. (Ramón Buitrago Salazar)*

Este capítulo expone el resultado los datos recopilados en las entrevistas a profundidad, observaciones de campo, cuestionarios e información documental. Inicia con una descripción detallada de la forma en que se analizó la información cualitativa de acuerdo con los objetivos de la investigación. Para favorecer la presentación de los datos y responder los objetivos de la investigación, algunas veces fue necesario presentar gráficamente y en forma cuantitativa aspectos de la resistencia lingüística reflejadas en los porcentajes de bilingüismo encontrados, de acuerdo con la información suministrada por los participantes.

Seguidamente, se presentan y analizan los relatos biográficos sobre la vivencia escolar en tres temporalidades distintas para conocer el ser y quehacer de la escuela bribri en distintos tiempos y espacios. A través del análisis de estas experiencias se identifican las primeras estrategias de resistencia lingüística y socio-cultural del pueblo bribri en el contexto educativo de las escuelas Bernardo Drüg Ingerman, Katsi y Namú Wokir en su relación con la cultura hegemónica, las cuales se comparan con los enfoques educativos que se identificaron en la literatura implementados en territorios indígenas.

Posteriormente, el proceso análisis se amplía con la información obtenida de las entrevistas a profundidad y cuestionarios aplicados sobre el ser y quehacer de las escuelas Bernardo Drüg Ingerman, Katsi, Alto Katsi, Namú Wokir, Duchabli y Dubabli y los colegios de Katsi y Sulayöm en la actualidad. Se logran caracterizar elementos hegemónicos que se imponen en los centros educativos, elementos híbridos y elementos propios. Finalmente, se



identifican otras formas de resistencia lingüística y cultural denominadas “micro resistencias” por su carácter incipiente, y menor recurrencia en los datos. Las estrategias de resistencia lingüísticas y socio culturales encontradas son explicadas y fundamentadas utilizando el enfoque de la teoría fundamentada y con base en los principios conceptuales del marco teórico referencial relacionados con los constructos más importantes de esta tesis, a saber, hegemonía, resistencia indígena y el pensamiento decolonial y el enfoque intercultural crítico.

El capítulo tres de esta tesis, introduce el concepto de resistencia como la respuesta al poder ejercido por un individuo o una colectividad sobre otro individuo o grupo ( Maltodano, 2000, Foucault, 2003). Para Gramsci, citado por Guibal (1985) es la respuesta intencional contrahegemónica que el grupo *subalternizado* construye para emanciparse. Como se presentó en el capítulo dos, la cultura hegemónica ha impuesto sus valores, conocimientos, prácticas y visión de mundo sobre los pueblos indígenas latinoamericanos en condición de *subalternidad*, principalmente a través de la fuerza militar, la religión y la educación asimiladora. Esta lucha desigual de fuerzas inicio hace más de 500 años y se extiende la actualidad.

La educación asimiladora y la religión han sido estrategias sutiles de hegemonía, ya que tienen una apariencia inofensiva. Sin embargo, sus efectos han incidido significativamente en la destrucción lingüística y cultural de pueblos en situación de dominación, como fue el caso de los chorotegas y huetares en Costa Rica, quienes ya no hablan el idioma nativo y apenas si quedan fragmentos de sus producciones culturales, usualmente como piezas de museo.

Esta investigación se propuso identificar las estrategias de resistencia lingüística y socioculturales del pueblo bribri en el contexto educativo de las escuelas Bernardo Drüg Ingerman, Katsi, Alto Katsi, Namú Wokir, Duchabli y Dubabli y los colegios de Katsi y Sulayöm en su relación con la cultura hegemónica. A continuación se explica el proceso de análisis y sus principales hallazgos.

### **Proceso metodológico en el análisis de los datos cualitativos**

El primer paso del análisis consiste en examinar el ser y quehacer de la escuela indígena bribri a través de las narraciones de personas indígenas bribris sobre sus vivencias en las escuelas de Katsi, Bernardo Drüg Ingerman y Namú Wokir del circuito 02 de la Dirección Regional de Sulá, en diferentes momentos históricos. La razón de incluir solamente a estos tres centros educativos, es porque fueron los primeros que se abrieron en este contexto y los colaboradores vivieron en estos espacios, sus experiencias escolares. Además, esta fase permite identificar las formas en que se ha manifestado la cultura hegemónica en estos contextos educativos a partir de las experiencias de vida de los participantes en distintas temporalidades.

Los relatos de los informantes constituyen una fuente histórica y contextual valiosa para recuperar y documentar sus miradas sobre el contexto educativo que les tocó vivir y del que ahora también forman parte como educadores o miembros de la comunidad. Sus experiencias de vida escolar brindan una perspectiva histórica-antropológica, sobre el rol de la escuela en el contexto indígena costarricense, sus prácticas y el impacto de estas en el idioma y la cultura bribri. Especialmente y como objetivo central de esta investigación, los testimonios de los actores permiten identificar y caracterizar las formas de resistencia que ellos y sus respectivas familias desarrollaron de forma intencional o tácita en el contexto hegemónico escolar.

En un segundo momento de análisis y con la información obtenida de los testimonios de los actores y las entrevistas a profundidad, se caracterizó la cultura y los modelos educativos predominantes en los centros educativos objeto de estudio. Estos relatos permiten además, una vez caracterizados, ser contrastados con los modelos educativos indígenas que han surgido en Latinoamérica y que también han impactado en el contexto indígena costarricense. Se entiende por “modelo” el enfoque educativo de castellanización, el de transición, el bicultural y el intercultural bilingüe que han permeado la educación para pueblos indígenas.

Las visitas de campo y las entrevistas a profundidad también proporcionan una imagen fresca de la situación actual en relación con las formas de manifestación de la cultura hegemónica en el contexto de los centros educativos seleccionados y nuevas formas de

resistencia que podrían estar surgiendo en respuesta a un contexto histórico diferente. Un aspecto novedoso que surgió de los datos, fue la posibilidad de reconstruir las características de lo que podría ser el sistema educativo propio mediante el cual el pueblo bribri trasmite y ha transmitido sus conocimientos ancestrales, el cual no formaba parte de los objetivos de esta tesis, pero que emergió con claridad en las narraciones y las entrevistas a profundidad.

Esta reconstrucción sirvió de base para desarrollar una propuesta de análisis que permite identificar y caracterizar los ámbitos de hegemonía educativa o resistencia educativa presentes en los contextos educativos *subalternizados* con impacto en el idioma y la cultura bribri. El sistema educativo propio facilita la comprensión de las dinámicas de afirmación cultural y lingüística que van surgiendo en los centros educativos en respuesta al modelo hegemónico.

Además, es posible visualizar en qué ámbitos del contexto escolar es donde uno o el otro se impone con más fuerza y las posibles explicaciones de este resultado. La propuesta surge a partir de la matriz sobre las relaciones de control cultural planteadas por Bonfil (1991) y las categorías de análisis que surgen de los datos. Finalmente, se definen las características de los elementos de resistencia sociocultural y lingüísticas creadas por los relatos sobre cómo vivieron la escuela algunos de los colaboradores, complementados con las entrevistas a profundidad de los docentes y directores procedentes de 6 centros educativos de primaria y 2 de secundaria del circuito 02 de la Dirección Regional de Sulá.

Otro aspecto emergente en esta investigación y valioso desde la perspectiva de la resistencia, son las imágenes que proyectan los actores sobre la escuela ideal, lo que ellos desearían ser en materia educativa, que marcaría un horizonte en la construcción de una hoja de ruta propia hacia su propia autodeterminación educativa. Como lo afirma la teoría gramsciana sobre hegemonía, la escuela como espacio de poder puede imponer los valores e ideología de la clase hegemónica o, por el contrario, como respuesta anti-hegemónica, el grupo subalternizado puede usurpar este espacio para reafirmar sus valores y cosmovisión. (Valdés, 2017; Alvarez, 2016; Ojeda y Cabaluz, 2011)

Finalmente, en el mismo contexto de la resistencia se explora el estado de la enseñanza y uso del bribri en el contexto de 6 escuelas y 2 colegios del circuito 02 de la

Dirección Regional de Sulá. La siguiente sección inicia el análisis del rol de la escuela indígena bribri en diferentes escuelas y temporalidades.

### **Ser y quehacer de la escuela indígena en Talamanca- Bribri: entre la hegemonía y la resistencia**

Las escuelas localizadas en la Talamanca profunda, más allá de las riberas del río Telire, muchas de las cuales pertenecen al circuito 02, donde se realizó esta investigación, se abren en un periodo tardío, ya adentrados los años cincuenta, en comparación con otras regiones del país tales como el territorio huetar en el Valle Central, los chorotegas en Guanacaste o los bruncas en Boruca, cuyo contacto con la cultura hegemónica fue mucho más intenso y con incluso décadas de antelación.

Un dato interesante que revela esta investigación es que en Talamanca, la apertura y ampliación de escuelas se fue dando escalonadamente, con resultados e impactos diferentes en las respectivas poblaciones. Los territorios de primer impacto fueron Bribri, Suretka, Shiroles, Yorkin, Chase, Bernardo Drüg y Katsi, a las cuales llegó la escuela, entre los años cincuenta y sesenta. Estos dos últimos centros educativos, que fueron investigados, muestran importantes diferencias en lo referente al mantenimiento lingüístico y cultural, en relación con los territorios y poblaciones adonde la escuela llegó décadas después.

Seguidamente, se analizan testimonios breves de cómo vivieron la escuela tres generaciones de personas bribris. La primera generación estuvo en la escuela en los años sesenta, la segunda en los ochentas y la tercera en los noventas. Los testimonios permiten identificar cómo se ha manifestado la cultura hegemónica en el contexto educativo, las transformaciones que ha sufrido y las características de los modelos educativos indígenas que fueron implementados. También en los relatos es posible identificar formas de resistencia como respuesta al sistema hegemónico que ocupó el espacio educativo en esas temporalidades.

### **La escuela en Talamanca: años sesenta**

A continuación, se relatan las historias vividas por doña Arcelia Lupario Lupario, líder comunal y don Ramón Buitrago Salazar, educador y líder comunal. Doña Arcelia fue a la Escuela de Katsi, que abrió sus puertas en 1964. Y don Ramón, a la Escuela Bernardo Drüg Ingerman, fundada en 1957.

Es importante destacar que doña Arcelia es una destacada líder comunal y promotora de la cultura bribri. Asistió a la Escuela de Katsi precisamente en los inicios. Actualmente, doña Arcelia trabaja como locutora en la radio Voz de Talamanca donde ha usado el idioma para transmitir programas y mensajes a la comunidad bribri hablante desde hace varias décadas.

Por otra parte, Ramón Buitrago es un reconocido educador, exsupervisor del circuito 02, líder comunal, promotor del idioma y la cultura bribri, actualmente es el presidente de la Asociación ADITIBRI.

**Relatos biográficos<sup>4</sup>:** Seguidamente se presentan los dos relatos sobre la escuela Talamanqueña en los años sesenta:

Me llamo **Arcelia**. *Yo nací en Boca Urén y de dos años me llevaron a Katsi. Fui a la Escuela de Katsi en 1964. La escuela era un rancho de suite y chonta. Yo tenía 10 años, había algunos compañeros que eran pequeños y otros más grandes, había una muchacha que ya tenía 18 años. Mis compañeros en la escuela fueron Elías Morales, Rafael Morales, Agustín Smith, Arnulfo Smith, Aurelio Smith y Arcelia Lupario. A partir de tercer grado era la única mujer. La mayoría eran puros varones. Mis compañeros eran mayores.*

*El maestro se llamaba Nautilio. Era guanacasteco y tomaba mucho licor. La escuela no tenía Junta de Educación. El padre Bernardo manejaba la escuela. A veces el maestro se dormía durante las clases. Los sábados se iba a mediodía. Cuando yo llegaba de la escuela*

---

<sup>4</sup> Los colaboradores estuvieron de acuerdo en que sus nombre reales fueran utilizados en vez de seudónimos en las narraciones.

*a la casa, me decían: “Vamos a ir a trabajar en la finca, a cortar cacao para vender.” Debía cargar el canastito como una hora cuesta arriba.*

*Como el maestro era borracho, los lunes no llegaba. A nosotros no nos importaba que el lunes no hubiera clase. Nosotros felices de la vida corriendo en la plaza. No sé quién vino y acusó al maestro, que era borracho y no daba clases, que estaba perdiendo tiempo. Echaron al maestro y ahí entró Elena Francis. Y Elena terminó con nosotros y los hijos de mis hermanos.*

*Mi papá (mi padrastro, que me crió), no quería que fuera a la escuela. Ellos decían que las mujeres no son para ir a la escuela. “Las mujeres son para estar en la casa, para barrer y limpiar”, decían. Era en 1964.*

*En ese tiempo, ya el gobierno empieza a obligar a los mayores a dejarnos ir a la escuela. Si no nos mandaban, les echaban la policía. Los mayores les tenían miedo a los policías. Un policía que se apellidaba Oconitrillo llegó y le dijo a mi padrastro, si no la manda usted, va a la ley.*

*Después llegó la niña Elena. Nosotros no perdíamos tiempo, de lunes a sábado, nosotros teníamos clases. Los sábados de 7 a 11 de la mañana recibíamos Religión y entre semana solo clase. No había reunión. No había congreso, no había tantas como ahora. Elena nos exigía escribir bien cada palabra: “No va escribir “boca” con “v”, nos decía Elena Francis. Debíamos escribir bien las palabras. Yo pasé a sexto grado. Mi papá me dijo: “Ya usted no va”. Yo quería ir, pero mi mamá tenía que obedecer a mi papá. Entonces llegó Guido Barrientos, un supervisor y nos ayudó al respecto.*

*Cuando estábamos en la escuela, empezábamos a hablar bribri y nos reíamos en bribri. La maestra tenía una regla a la par en la mesa y nos decía: “Aquí no hablan en bribri. Es una falta de respeto. Es falta de educación. Aquí no me hablen en bribri. ¿Qué es eso? En vez de hablar español, hablan bribri. No hablen bribri. “Si lo hacen, les pego”. Y algunas veces nos pegaba con la regla.*

*Elena nos decía: “Póngase en pie y la mano en el pecho y canten el Himno Nacional, con respeto y después a veces nos ponía a cantar una canción en inglés, todos los días.*

*Nosotros nunca podíamos estar en contra, de cómo cantábamos en inglés y no podíamos hablar en bribri. Éramos güilas y no decíamos nada, y yo repetía, y lo sabía bien. Pero en cuanto al bribri, ella nos decía: “Eso es falta de educación, de respeto, que siguen hablando bribri. Les voy a pegar. Y si no obedecíamos, ponía maíz, nos arrodillaba en el maíz o lágrimas de san Pedro (piedrilla pequeña). Recogía ese material y nos ordenaba: “Hínquese ahí”. Ese era el castigo por hablar bribri y uno trato siempre de obedecer. Entonces acordamos no hablar bribri donde ella nos oyera. Cuando la veíamos venir y ella entraba al cuarto y la cocina, dejábamos de hablar bribri. Cuando jugábamos en la plaza, sí hablamos bribri, ya que no lo podíamos hacer en español. No había lecciones de bribri ni de cultura. Eso ocurrió hace poc, en el año 95, yo creo. En aquel tiempo todos hablábamos bribri.*

*Mis papás decían: “Sikuas quieren que hablen español, entonces hay que hacerlo. Sikuas enseñan a los hijos a leer y escribir, pero qué vamos a hacer.”*

*Yo empecé a hablar medio español a los 14 o 15 años. Tratábamos de aprender español, para los exámenes estudiábamos lo que podíamos. Nuestros papás no sabían leer ni escribir. A muchos de nosotros nos costaba sumar, dividir y multiplicar.*

*En ese tiempo a los maestros no les interesaba la cultura, nos decían que no fuéramos hechiceros. No se respetaba el “bukurú”. Es un proceso de limpieza que se requiere antes de poder entrar a un lugar, ya que está impuro “bukurú”. Si yo estoy embarazada, yo no puedo compartir mis cosas personales con otros. Vivo en la casa en un cuarto encerrado, no debo salir al sol. Debo comer sin sal y sin azúcar y tomar lo que le prepare el awa.*

*Cuando a una señorita le viene la menstruación se guarda, no puede salir por ocho días hasta que el awa la purifique. Si el maestro le preguntaba a la estudiante por qué no había venido, se quedaba callada, no respondía. Al finalizar la educación primaria no sabíamos leer y escribir bien. No había apoyo de la casa. Es ese tiempo no había comedor y llegábamos a la escuela solo con lo que comíamos en la casa. En la escuela nos daba un tipo de leche que nos repartía la niña Elena, para tomar en la casa.*

Mi nombre es **Ramón**. *Yo estuve en la Escuela Bernardo Drüg Ingerman. Era niño hablante del bribri. Cuando estaba en la escuela, los maestros nos castigaban, no podíamos hablar el bribri. Los maestros no eran indígenas. Si uno se ponía a hablar en bribri frente al maestro y hacer chiste, ellos decían: “Usted no hable aquí en bribri, solo cuando usted se va. Eso se nos fue metiendo, que nuestro idioma no vale, si son nuestros maestros los que nos están diciendo: “Eso hay que dejarlo”.*

*Se nos hizo un lavado de cerebro: “Si ustedes hablan bribri, no tienen recreo”. Era una forma de violencia. Era tremendo y más atrás era peor: mis hermanos, llegaban a la casa a enseñarlos al español, para que cuando los más pequeños entráramos a la escuela no nos maltrataran, el llegar hablando español a la escuela era un gran reto y un gran logro para no ser maltratado. En la actualidad mis hijos no hablan bribri. Algunos de los hijos de los maestros de idioma tampoco vienen a la escuela y están hastiados de la metodología de la escuela.*

### **Relación e influencia de la cultura hegemónica en las poblaciones indígenas de la Escuela de Katsi y Escuela Bernardo Drüg en los años sesenta**

Ambos relatos describen la escuela como un espacio hegemónico-represivo donde el Estado impone, con apoyo de la iglesia, el idioma español y los valores de la cultura mayoritaria. La figura de la iglesia como una aliada del Estado va a sobresalir en el proceso civilizatorio y asimilador en estas dos escuelas, pero principalmente en la Escuela Bernardo Drüg Ingerman.

El maestro, según los testimonios, descalifica y anula el idioma y la cultura bribri como carentes de valor. Cabe recordar que una de las premisas fundamentales del proyecto hegemónico de modernidad es el eurocentrismo, el cual postula que el único modo válido y posible de producción y construcción del conocimiento es el europeo y occidental, los demás son atrasados o sin valor científico. (Quijano, 2014; Lander, 1993) Barabas (2000) también refiere una situación similar en México donde los docentes ven al indígena como una amenaza a la cultura hegemónica y a la unidad nacional. Consideraban las lenguas indígenas como dialectos y desean la extinción de estos idiomas.



Según las narraciones los valores e imaginarios del Estado nación, tales como el canto del himno nacional y la postura física al cantarlo son insertados en estas comunidades. Según Catalán (2016) la escuela tenía la misión de asimilar a la población indígena, “nacionalizándola” “civilizándola” e imponiendo su nueva condición de “ciudadanos nacionales”. El que la maestra Francis mostrara interés por inculcar el aprendizaje del inglés en esta población, quizá según su visión, con un estatus de mayor prestigio y poder, anulaba e *inferiorizaba* aún más el idioma bribri.

Es posible que los estudiantes bribris comprendieran en ese momento que les impusieran el español, como idioma de la nación, pero según el relato, les causaba extrañeza que el idioma inglés tuviera más valor que el idioma bribri. Al respecto, doña Arcelia señala: “Nosotros nunca podíamos estar en contra, de cómo cantábamos en inglés y no podíamos hablar en bribri. Éramos güilas y no decíamos nada, y yo repetía y lo sabía bien”.

Otro aspecto que sobresale sobre el rol del docente es el uso de la violencia física mediante los castigos y la violencia simbólica mediante la imposición cultural a partir de la *inferiorización*. Se imponía el uso exclusivo del español en forma oral y escrita y se prohibía el uso del idioma bribri en el espacio escolar (Bourdieu, 2002). La violencia física genera miedo como estrategia represiva de dominación, tiene mucho poder, especialmente, en niños y jóvenes en edades escolares. Igualmente, la descalificación al uso del idioma materno, el cual es un elemento identitario fundamental, toca las fibras más íntimas de la autoestima y autoimagen de la niñez en edad escolar.

La cultura hegemónica comunica el mensaje simbólico de que para ser aceptado, se debe dejar el idioma y la cultura propia. Otro mensaje es que la cultura y el idioma propios son atrasados e inferiores. Por lo tanto, la única alternativa aceptable es aprender el español y evitar ser castigado y marginado. La narración de don Ramón Buitrago indica que los hermanos mayores se encargaban de enseñar el español a los hermanos más pequeños antes de que ingresaran a la escuela para así protegerlos del castigo y la humillación pública. Ramón señala: “Llegar hablando español a la escuela era un gran reto y un gran logro para no ser maltratado.” Aprender español y hablarlo en la escuela era considerado un logro

importante y un reconocimiento por parte del maestro, que era recompensado con la absolución del castigo y la burla.

La violencia física aplicada era variada pero igualmente cruel, desde hincarse sobre granos de maíz o piedras finas, hasta ser golpeado con una regla, solamente por hablar el idioma materno. Había otras privaciones, importantes para los niños y las niñas, como la privación del recreo, espacio y tiempo escolar, que quizá más gusta a los niños, para jugar y socializar libremente con los pares. La violencia física generaba miedo y consecuentemente, se producía la sumisión y obediencia forzada del dominado para evitar el castigo. Doña Arcelia manifiesta que debido a la posibilidad de ser castigada, ella trató siempre de “obedecer”.

Por otro lado, algunos ejemplos de violencia simbólica se evidencian en el uso de frases denigrantes y peyorativas por parte del dominador al referirse a las prácticas culturales de los *subalternizados* como “hechicería”, es decir, que pertenecen al orden del mal. Estos calificativos manipulativos inducen a la renuncia, al abandono de las prácticas propias por la población escolar. La violencia simbólica como señala Bourdieu (1996) incide en la marginación, invisibilización y destrucción de los espacios de producción y reproducción social, cultural y lingüística de los pueblos *subalternizados*, por cuanto les niega el valor de su esencia lingüística y cultural.

En lo que respecta a la relación de poder entre el niño y el adulto, en el escenario escolar descrito por don Ramón y doña Arcelia, la relación de poder entre el docente y el estudiante, es absoluta por parte del docente, incluso trasciende los límites de la escuela hasta llegar a influir las conductas de los miembros familiares. Los papás de doña Arcelia decían: “Sikuas quieren que hablen español, entonces hay que hacerlo. Sikuas enseñan a los hijos a leer y escribir, pero qué vamos a hacer.” En esta narración, el padre bribri hace referencia al docente “sikua” como un representante simbólico del poder hegemónico, contra el cual no se podía luchar en ese aspecto. De acuerdo con Quijano (2014), un elemento del proyecto hegemónico de la modernidad es la racialización del poder. Es decir, a partir de la superioridad racial, el blanco tiene poder legítimo para oprimir y subyugar al de raza inferior, en este caso, el “indio”. La escuela y la iglesia simbólicamente representan el poder de la

cultura hegemónica. El papá de doña Arcelia lo expresa con resignación, “sikuas” (término usado para identificar al extranjero, blanco, no indígena) quieren que hablemos español, entonces hay que hacerlo... pero qué vamos a hacer.”

Otra inferencia que se desprende de las narraciones es que la escuela como instrumento de la cultura hegemónica para la asimilación lingüística y cultural de la población indígena desarrolló estrategias y mecanismos de dominación y manipulación muy efectivos. Entre ellos destacan la *atemorización e inferiorización* del niño indígena. Lo inducían a la obediencia y a la sumisión. Además, reforzaban en su imaginario simbólico su lugar de objeto, nunca de sujeto. Ramón lo define como un “lavado de cerebro”. Este término, la Real Academia Española lo define como, “cambiarle a una persona la manera de pensar”. (<https://www.rae.es/desen/cerebro>). Las técnicas para lograrlo usualmente son de carácter coercitivo. Martínez (2013) se refiere al lavado de cerebro como “un proceso complejo de manipulación del comportamiento y el pensamiento de la víctima” (p.133). Su fin último es producir cambios profundos y permanentes en el comportamiento y el pensamiento, así como disminuir su capacidad activa de resistencia.

El modelo de dominación hegemónica presente en estos centros educativos en la década de los sesentas fue coercitivo. La resistencia que pudieran presentar tanto los estudiantes, como las familias bribris era contenida a través de la fuerza y la violencia física. A este respecto, sobresale la figura del policía, como otro elemento represivo que, a través del miedo y la amenaza, obligaba a los padres y madres indígenas a enviar a los hijos a la escuela, para evitar ser encarcelados. Menciona doña Arcelia, que sus papás le temían al policía y preferían obedecer.

Un segundo aspecto por destacar es que la docente, figura investida de autoridad y respeto tuvo un gran impacto en la formación de la autoimagen, autoconcepto del niño o niña indígena de esa época y en la formación de sus valores y su comprensión del mundo, especialmente al trasmitirla a las nuevas generaciones. La descalificación directa del maestro hacia la lengua nativa de estos niños produjo en ellos vergüenza y rechazo por su propio idioma y sus prácticas culturales. Ramón Buitrago lo expresa claramente al afirmar: “Ellos decían: usted no hable aquí en bribri, solo cuando usted se va. Eso se nos fue metiendo, que

nuestro idioma no vale, si son nuestros maestros los que nos están diciendo, eso (el idioma) hay que dejarlo”. El resultado hoy es que, según comenta don Ramón, sus hijos quienes ya son personas adultas, no son hablantes del idioma bribri, incluso los hijos de algunos maestros de idioma bribri, concluye, tampoco son hablantes del bribri.

Esta quizá sea una de las razones por las cuales los esfuerzos, sin duda sinceros, que hizo en sus inicios la maestra Elena Francis, en la Escuela de Katsi, por enseñarles la lectoescritura del idioma español a sus estudiantes fracasaron, pues doña Arcelia concluye. “Nosotros al finalizar sexto grado, todavía no sabíamos leer y escribir bien en español.” La invisibilización y estigmatización de la lengua materna y la cultura de los estudiantes, baja la autoestima e incide negativamente en su capacidad y motivación para aprender. Por ejemplo, en el estudio que se realizó en Bolivia con estudiantes cuyas clases se impartían en su idioma materno y donde se reafirmaba el idioma materno desde los primeros años, los resultados mostraron que su identidad se reafirmó y se comunicaban con más confianza en el aula. Además, su autoestima era muy superior a la del grupo control (Gotret et al., 1995, Hyltenstam & Quick, 1996, citado por López-Hurtado, 2005).

Un tercer elemento interpretativo es que tanto don Ramón como doña Arcelia, representan a las primeras generaciones que se egresaron de la Escuela Bernardo Drüg y la Escuela de Katsi. Estas dos escuelas están también entre las primeras que se crearon en la Talamanca profunda en los años cincuenta y sesenta. Es por esto que el impacto lingüístico y cultural se va a evidenciar con más fuerza en las nuevas generaciones que nutren a estas escuelas. Estas acciones asimiladoras principalmente impactaron la comunidad de Amubri, como se expone posteriormente a medida que se presentan los resultados de este estudio.

Es concluyente que el modelo hegemónico implantado en estas dos escuelas indígenas funcionó en gran medida. Al permanecer casi inalterado por años, como ya se mencionó, incidió paulatinamente en la pérdida lingüística de las futuras generaciones de indígenas bribris. Más sobresaliente aún, es la evidencia que proporcionan los relatos de que a pesar de toda la opresión hacia el idioma bribri y las prácticas culturales, la resistencia está también presente como se expone en los siguientes apartados.

Un segundo elemento que se desprende de relatos es que permiten identificar las siguientes características del modelo educativo indígena que se impuso en los años sesenta en estas dos escuelas indígenas de Talamanca, las cuales coinciden con las características del modelo de castellanización o asimilación que implantaron los Estados nacionales sobre estas poblaciones:

1. Los docentes no son indígenas y no conocen el idioma y la cultura bribri.
2. Los docentes muestran rechazo hacia el idioma y la cultura indígena.
3. Los docentes promueven los valores y la visión de mundo del sistema hegemónico.
4. Se estigmatiza el idioma y la cultura de los estudiantes mediante expresiones descalificadoras dentro del aula tales como: hablar ese idioma acá es falta de educación y respeto, es decir, no está aceptado socialmente. Las prácticas culturales, se califican de “brujería” o “hechicería”, por lo que se prohíben sus prácticas.
5. Se aplican castigos físicos y expresiones de rechazo por uso del idioma nativo durante las clases.
6. Se impone la oralidad y la escritura del idioma español desde el inicio sobre la oralidad del idioma bribri en el salón de clase.
7. Se impone el currículo estandarizado.
8. Se aplican el mismos sistema evaluativo estandarizado.
9. Se implanta el componente religioso occidental como parte de la escolarización.
10. No existe la contextualización curricular.

Como se expone en el capítulo dos de esta tesis doctoral, el Estado nacional persigue la creación de una identidad nacional para lo cual era necesaria la asimilación lingüística y cultural de las poblaciones indígenas. Consecuentemente, se buscará la ampliación y apertura de nuevas escuelas dentro de estos territorios. En cuanto a la enseñanza, se imponía el idioma español y las lenguas nativas eran prohibidas en las escuelas, así como las prácticas culturales (López y Küper, 1999; Ferrão Candau, 2013). La escuela así se convierte es en un espacio “de enajenación pasiva de lo propio y de asimilación acrítica de lo ajeno.” (Tubino, p. 7).

### **Formas de resistencia lingüística y cultural presentes en las narraciones**

Como se destaca a través de los hallazgos, el dominio hegemónico dentro y fuera del espacio escolar, nunca fue total, la resistencia bribri, tanto en el ámbito lingüístico como cultural siempre estuvieron presentes, como lo revelan los relatos.

**1. La clandestinidad.** La narración de doña Arcelia indica que, debido a la prohibición y castigo por el uso del idioma bribri en espacios donde la maestra como figura de autoridad estuviera presente, los niños lo hacían, a escondidas y tratando de no ser escuchados para no recibir castigo físico. Doña Arcelia, describe en su narración esta forma de resistencia: “Acordamos no hablar bribri donde ella nos oyera (la maestra), cuando la veíamos venir, y ella entraba al cuarto y la cocina, dejábamos de hablar bribri”. En espacios libres de juego, en la plaza, fuera de la escuela, también dominaba el idioma bribri.

**2. Mantenimiento de la oralidad.** En la narración de doña Arcelia se manifiesta que a pesar de las amenazas, castigos y manipulaciones del docente, ellos continuaban hablando el bribri. Ella dice en esa época todos hablaban el bribri. Incluso ella, a los 15 años, todavía no hablaba bien el español y dice que terminó la escuela y todavía no sabía bien leer y escribir en español. Don Ramón dice que en las casas se continuaba hablando el bribri.

**3. Bilingüismo.** Surge el bilingüismo, el cual consiste en aprender el idioma mayoritario como estrategia de resistencia para poder ser funcionales en el contexto que se les impone en el espacio escolar y mantener el idioma materno como forma de comunicación en el hogar. Don Ramón dice que los hermanos mayores se encargaban de enseñar el bribri a los hermanos más pequeños, para evitar ser castigados o estigmatizados por no poder hablar en español. Sin embargo, en sus casas hablaban, continuaban hablando el bribri.

**4. El silencio como forma de resistencia cultural.** Respeto de las prácticas culturales, debido a que no eran promovidas por la escuela y se consideraban “diabólicas”. Cuando una niña estaba con su periodo menstrual y no asistía a la escuela, ya que debía mantenerse aislada de los demás familiares, en la casa. En la cultura, se le llama “bukurú” al periodo menstrual. La narración dice que una vez que la estudiante regresaba a la escuela y el docente le preguntaba por qué no había asistido esa semana, había silencio por parte de

la estudiante. Aparentar no entender la pregunta, ignorarla y no brindar ninguna respuesta, para evitar la crítica y la estigmatización de las prácticas culturales, se convertía en una forma de resistencia.

### **La escuela en Talamanca en los años ochenta.**

A continuación, se presentan tres narraciones de docentes que fueron a la escuela en los años ochenta, uno a la Escuela de Katsi y dos de ellos a la Escuela Bernardo Drüg:

El primero es Víctor Iglesias, quien actualmente es director en la Escuela de Bambú. Víctor es hablante nativo del idioma bribri y gran conocedor de la espiritualidad bribri. Ha trabajado en escuelas unidocentes indígenas en lugares remotos de la Alta Talamanca como Alto Urén, Alto Katsi, con población cien por ciento hablantes del idioma bribri.

Seguidamente se presenta el testimonio de Ignolio Nercis Sánchez, quien es el actual director de la Escuela Bernardo Drüg Ingerman. Ignolio es conocedor de la cultura bribri y hablante del idioma, pertenece al clan Siböwak. Trabajó algunos años en la nueva Dirección Regional de Sulá como asesor pedagógico. Le interesa la música y la promoción de la cultura bribri. Recientemente obtuvo el doctorado en Educación de la Universidad la Salle.

Finalmente, se presenta el relato de Sandro Rodríguez Lupario. Es el director de la Escuela de Duchabli. Es hablante y practicante de la cultura bribri. Ha trabajado en muchos proyectos educativos en pro de la promoción de la cultura bribri y la contextualización curricular, en algún momento perteneció al CATLEI, grupo que ha liderado procesos de cambio y educación propia para la escuela indígena bribri en Talamanca. Sandro es egresado de la Universidad Nacional.

**Relatos biográficos.** Estos son los relatos sobre la experiencia escolar de los que ahora son tres docentes indígenas hablantes del idioma bribri.

*Mi nombre es Víctor. Me egresé de la Escuela Bernardo Drüg en 1986. Mi maestra de kínder era indígena y los demás. Todos eran religiosos y la materia de Religión era muy fuerte y era impartida por sacerdotes alemanes que tenían fuerte influencia en la comunidad.*

*Mis maestros no hablaban bribri y mis papás no hablaban español y todavía no lo hablan. No les ha interesado. Ellos todavía viven y siempre han vivido acá. Ellos no eran muy religiosos, casi no entendían al sacerdote o monjas o no les interesó mucho. Ellos fueron respetuosos con los sacerdotes y las iglesias, incluso participaban. No tenemos la costumbre de influenciar a nuestros hijos, lo que se decía en la misa, no lo comentaban en la casa. Ellos nunca nos influenciaron ni nos obligaron a rezar. Yo no sé qué es rezar.*

*La escuela era fuerte, porque teníamos que comunicarnos con las religiosas. Siento que la escuela fue una experiencia muy grande para mí, imagínese, era un niño hablante puro del bribri. En ese momento al llegar a una escuela, me topé con un ambiente totalmente diferente, cumplir con reglas, y otras cosas, era muy diferente, fue muy fuerte. Lo marca a uno. Recuerdo el rostro de la maestra perfectamente, la experiencia es muy diferente de una escuela, a una familia indígena, en ese contexto en aquellos tiempos. En la actualidad, porque hay mejores caminos y medios de comunicación, un niño pequeño indígena está visitando una escuela constantemente para buscar a sus hermanitos, como pasa acá en Amubri. En mi caso era una experiencia completamente nueva.*

*Primero no hablaba en español, pero aprendí muy rápido, no me costó tanto, no me quedé en ningún año. Me acuerdo bien de la maestra de kínder, era doña Mayra, no me acuerdo bien del resto, tal vez no me hacían sentir bien. Legalmente, solo con el hecho de ver un vestido blanco y ese gorrito blanco en la maestra, ya era algo que me asustaba y aún más no eran de acá, como te digo, si me acuerdo bien de doña Mayra (indígena) no sé por qué, y del resto no me acordaba hasta que estaba en sexto grado.*

*Las religiosas eran duras, nos obligaban a comer comida que no nos gustaba. Eso se me quedó marcado y nos decía: “Se lo come porque se lo come”, por ejemplo. Usted no le puede decir a un niño indígena que se coma una ensalada o una sopa negra, como la que salía antes. De ahí empiezan muchas cosas para que el niño indígena se deprima y se sienta por allá, un poco aislado, no se integra, no despierta mucho interés en su proceso de estudio, viene a la escuela porque lo mandan, pero tal vez no le interesa venir, no se siente cómodo.*

*Creo que las monjas tenían cierto respeto hacia nosotros. Ellas sabían que estaban en una zona indígena y éramos niños indígenas, pero no había una buena comunicación. Yo*



*no sé cómo aprendí con las monjas. Por ser religiosas, fueron un poco flexibles con nosotros. En mi generación nos prohibían hablar bribri.*

*En la parte religiosa eran fuertes de carácter y había que respetar, los valores eran muy fuertes. En casa nos decían que todas las personas no indígenas se respetaban. Mi tía Natalia, la abuela de Justo Avelino era la cocinera. Eso me ayudó, me sentía más seguro, en mi caso, si no estuviera ella, hubiera sido más difícil.*

*Mi nombre es **Ignolio**. Yo estudié en la Escuela Bernardo Drüg y me gradué en el año 1986. Bueno, te voy a decir que esta escuela, por tradición, se ha colocado dentro de las escuelas donde los niños no hablan el bribri. Si usted pregunta por la Escuela Bernardo Drüg, bueno es la escuela donde los niños no hablan el bribri. La escuela como tal no ofrecía mucho fortalecimiento de la cultura ni el idioma. En ese tiempo los que hablábamos el bribri éramos muy pocos y éramos objetos de burlas, ciertos desprecios, no sé, ciertas cosas, que tal vez no de forma exagerada tampoco, pero sí en ese tiempo se vivía todavía, que el que procuraba hablar en bribri, el que lo intentaba o lo hacía, pues se veía como algo bastante atrasado, se pensaba que había que aprender a hablar el español perfectamente, porque eso si nos ayudaría al progreso. Todavía en mi tiempo, que es en el año ochenta, todavía se pensaba de esa manera, nunca faltó la burla de un compañero.*

*Mi nombre es **Sandro**. Soy hablante nativo del bribri. Fui a la Escuela de Katsi. Mi experiencia fue muy buena, muy bonita porque tuve una maestra académicamente excelente, muy preocupada por la preparación nuestra. Académicamente me ayudó mucho en cuanto a lo que es el proceso de lectoescritura, comprensión de lectura, la letra, la caligrafía por decirlo así, la ortografía.*

*Tal vez podría mencionar como un aspecto no tan positivo que en ese momento, a ella como maestra, no le agradaba mucho que conversáramos en el idioma bribri nuestro. Ella pensaba que nosotros estaríamos como hablando mal de ella o burlándose de ella. Entonces sí nos limitaba mucho a la hora de hablar en nuestro idioma. Es lo único que podría, digamos, mencionar como algo negativo.*

*A parte de eso fue una excelente maestra. Puedo decir que posteriormente quizás a los cambios que se fueron dando dentro de la educación aquí en Talamanca y Katsi, la maestra vio como algo natural de nosotros el hablar en el idioma bribri. Entonces nos mostraba más una apertura ya después de que ella se pensionó. Incluso ya después cuando yo la veía, conversaba con ella y me hacía preguntas en bribri, como para que uno le hablara de esa forma, entonces puedo decir que hubo un cambio, tal vez de la forma de la visión que tenía del idioma en el momento que era maestra. Por lo general, fue una excelente maestra. Creo sinceramente que me preparó muy bien y yo creo que, gracias a eso a esas bases en la educación, es que he podido, pues, digamos, tener bastante éxito en el colegio y después en la universidad.*

### **Caracterización del contexto escolar hegemónico en la Escuela de Katsi y la Escuela Bernardo Drüg en los años ochenta según los relatos: principales hallazgos**

Es de notar en estas narraciones que el modelo educativo transicional que se menciona en la literatura, el cual abarca un período que va desde los años cuarenta a los años ochenta (Guevara Víquez y Solano Alpízar, 2017), en Costa Rica apenas se empieza a manifestar en estos centros educativos en el ocaso de la década de los ochentas. Es notable que el modelo educativo de los años ochenta, ya no fuera tan represor en lo que se refiere a violencia física, por el uso del idioma, al menos en estos dos centros educativos, según las narraciones. Sin embargo, se mantiene la prohibición del uso del idioma materno por parte de los docentes y se mantiene la estigmatización y la burla entre los mismos jóvenes indígenas a quienes lo hablen, tachándolos de “bastante atrasado”, en comparación con los usuarios del español, como “progresistas”.

Se debe recordar que las ideas de “progreso” y “orden” influyeron enormemente en los sistemas educativos latinoamericanos. Como parte del pensamiento positivista, significaba la búsqueda de un imaginario que devaluaba, progresivamente, la imagen del otro, “el indio”. “Se instaló un discurso de la negación, del prejuicio y la estigmatización de lo “indio” (Bello, 2010). Se evidencia en las narraciones que se encasillaba de “atrasado” al que diera señales de la identidad bribri, hablando el idioma y conservando las prácticas

culturales en el espacio escolar. Por otro lado, se llamaba “progresista” al que asimilaba y acogía los valores y la visión de mundo del sistema hegemónico en el contexto educativo.

La escuela indígena, particularmente, la Escuela Bernardo Drüg Ingerman parece haber cumplido a cabalidad el objetivo de producir y reproducir la cultura e idioma hegemónico, de acuerdo con las narraciones. Ignolio Nercis, quien fue estudiante de esta escuela y es el primer director indígena de esta institución actualmente, afirma: “Bueno, te voy a decir que esta escuela, por tradición, se ha colocado dentro de las escuelas donde los niños no hablan el bribri. Si usted pregunta por la Escuela Bernardo Drüg, bueno es la escuela donde los niños no hablan el bribri. La escuela como tal no ofrecía mucho fortalecimiento de la cultura ni el idioma.”

La influencia religiosa, dentro del contexto educativo fue muy marcada principalmente en la Escuela Bernardo Drüg, con luces y sombras. Actualmente, Amubri es una de las comunidades con mayor población alfabetizada y hablante de la lengua oficial del país como idioma materno, hay mayor apropiación de las prácticas culturales hegemónicas. A este respecto, Sandro manifiesta: “Yo vivo en Amubri y en Amubri si se ha ido perdiendo mucho, la cultura y el idioma por el problema de la aculturación.” Es también según este estudio, la comunidad de la Talamanca profunda, con mayor pérdida cultural y lingüística, como veremos posteriormente se desprende de las entrevistas a profundidad y algunos datos estadísticos sobre la cantidad de hablantes de idioma bribri, en cada uno de los ocho centros educativos participantes en la investigación.

Similarmente, es necesario recordar que el modelo transicional promovió el aprendizaje de la lectura y escritura en el idioma oficial del país, en este caso el español. El uso de la lengua autóctona era solo para facilitar la progresiva inmersión de la población estudiantil al currículo nacional estandarizado, así como a la cultura dominante. Este segundo elemento de uso de la lengua autóctona en el espacio escolar no es evidenciado en las narraciones, por cuanto todos los docentes eran no indígenas y no hablantes, con excepción de la maestra de preescolar, la niña Mayra, a la que se refiere el docente Víctor y la cocinera, quien también era indígena.

Esta forma de enseñanza transicional que priorizaba la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua oficial del país fue promovida por el convenio 169 de la OIT de 1957. Este decreto instaba a los sistemas educativos también a asegurar la transición progresiva de la lengua materna o vernácula de los pueblos indígenas a la lengua nacional o a una de las lenguas oficiales del país. Además, indicaba que en la medida de lo posible, el Estado debía incidir en la preservación del idioma materno o la lengua vernácula. Estos dos últimos aspectos no se evidencian en las narraciones, por lo menos en los años ochenta. Se aplicaba principalmente la primera norma del Convenio, es decir, promover en todos sus extremos el aprendizaje del idioma oficial, pero no así la de intentar promover de algún modo el idioma indígena en este proceso. Tampoco se evidencian en las narraciones, estrategias para preservar el idioma del pueblo bribri desde el espacio escolar.

Esto podría haber sido debido a la fuerte intervención religiosa en la educación y que en esa época la educación seguía estando en manos de personas no indígenas y no hablantes de las lenguas indígenas. La única excepción que mencionan las narraciones es la maestra Mayra, en preescolar, quien era indígena hablante del idioma bribri.

En relación con la Escuela de Katsi, se debe recalcar que la maestra, Elena Francis, se esforzaba por preparar al estudiante indígena muy bien en el proceso de lectoescritura del español. A pesar de que ella nunca promovió el idioma y la cultura bribri en el espacio escolar, Sandro reconoce que le dio una buena formación académica, la cual le ayudó posteriormente en su desarrollo profesional, él señala:

*Por lo general fue una excelente maestra, creo sinceramente que me preparó muy bien y yo creo que gracias a eso, a esas bases en la educación es que he podido pues digamos, tener bastante éxito en colegio y después en la universidad.*

Se denota una dualidad de sentimientos. Por un lado, la maestra que en sus inicios creía hacer el bien a la población indígena a su cargo, al desposeerlos de su idioma y su cultura, incluso mediante la violencia física, y en sus últimos años, como una educadora más sensible y con mayor respeto hacia la cultura y el idioma bribri. La docente busca reconciliarse culturalmente con el pueblo bribri.

Un dato recopilado en esta investigación es que Elena Francis trabajó como educadora toda su vida en Talamanca. Una vez que se pensionó, se quedó a vivir en Amubri. Allí vivió hasta la muerte y su tumba yace en el patio de la casa cural junto a la del sacerdote Bernardo Drüg. Es una maestra muy reconocida, por la comunidad y por los que fueron sus estudiantes, por el compromiso con la formación de estos. Este cambio de actitud de la docente al final de su carrera también es un resultado de la resistencia bribri. El poder de transformar al agresor en aliado.

En la documentación recopilada en esta tesis sobre la educación en Talamanca en los años setenta y ochenta, presentados en el capítulo uno y cuatro de esta tesis, sobresale la implementación de procesos de alfabetización en lengua materna dirigidos por el supervisor, don Guido Barrientos Zamora y la antropóloga Karen Christiana Figueres en la Escuela de Katsi, en 1978. Este dato llama la atención, ya que según el testimonio de Sandro Rodríguez Lupario, quien estuvo en la Escuela de Katsi en una época posterior, cercana a esa fecha, indica que cuando él estuvo en la escuela, su maestra Elena Francis, quien al principio de su carrera aplicaba castigos físicos a los estudiantes que hablaran el bribri, ha ido cambiando su actitud y se muestra más sensible hacia el idioma y la cultura bribri, quizá fue producto de esta intervención realizada en su escuela, donde el modelo transicional fuera implementado en sus tres pilares, ya explicitados en el Decreto 169 de 1957, para lo cual se requerían maestros indígenas hablantes del idioma.

Don Sandro agrega:

*Ella, como maestra, no le agradaba mucho que conversáramos en el idioma bribri nuestro”. Sin embargo, esto fue cambiando paulatinamente.*

*Puedo decir que posteriormente, quizás debido a los cambios que se fueron dando dentro de la educación aquí en Talamanca y Katsi, la maestra vio como algo natural de nosotros el hablar en el idioma bribri. Entonces nos mostraba más una apertura, ya después de que ella se pensionó.*

En este momento habían pasado casi veinte años desde que estaba en funcionamiento un sistema educativo etnocida de la cultura y el idioma del pueblo bribri en la Talamanca profunda, más allá de las riberas del río Telire.

Otro aspecto que llama la atención en una de las narraciones es el efecto socioafectivo que tiene la imposición de la alimentación de la cultura hegemónica en el niño indígena. Se expresan sentimientos de frustración, de aislamiento social, de tristeza, de disgusto, de desvinculación afectiva por la escuela y por las actividades que ahí se realizan. Todo esto provocado por verse obligado a una dieta que no formaba parte de su grupo cultural. Víctor evoca esos sentimientos de la siguiente manera:

*Nos obligaban a comer comida que no nos gustaba, eso se me quedó marcado, y nos decía: “Se lo come porque se lo come”, por ejemplo. Usted no le puede decir a un niño indígena que se coma una ensalada o una sopa negra, como la que se preparaba antes. Ese es el origen de muchas cosas para que el niño indígena se deprima y se sienta por allá, un poco aislado, no se integra, no despierta mucho interés en su proceso de estudio, viene a la escuela porque lo mandan, pero tal vez no le interesa venir, no se siente cómodo.*

La alimentación es un elemento cultural propio de un territorio y las actividades económicas y sociales que ahí se desarrollan. Por tanto, da sentido de pertenencia a un pueblo. La alimentación, más allá de su valor nutricional, forma parte integral de la espiritualidad y esencia cultural y social de un grupo humano. Es por esto que, según narra Víctor: “la ensalada y la sopa negra”, a pesar de su valor nutricional, eran alimentos no gratos, por cuanto no formaban parte de la dieta natural del pueblo bribri, al cual está basada principalmente en las verduras y tubérculos como el plátano, la yuca, carne de animales domésticos, la pesca y la caza. La insensibilidad cultural del centro educativo hacia las costumbres alimenticias de la población estudiantil indígena provocaba sentimientos de evasión y distanciamiento afectivo de la escuela y las actividades que ahí se realizan. Este elemento es importante ya que sobresale también en las categorías de análisis de la escuela indígena en la actualidad.

Otro elemento del ámbito socioafectivo en el cual Víctor Iglesias es muy descriptivo, se vincula con los sentimientos de estrés emocional que él vivió como niño indígena al ser desprendido de la seguridad del hogar, de la cultura propia y entrar al mundo desconocido de otra cultura y de personas que nunca había visto antes, donde no es bien acogido, donde se

le reprime, donde pierde su esencia de sujeto y se transforma en objeto, solamente debe obedecer y poco a poco aceptar la identidad que se le impone. Al respecto, Víctor manifiesta: “Al llegar a una escuela, me topé con un ambiente totalmente diferente, cumplir con reglas y otras cosas, era muy diferente, fue muy fuerte. Lo marca a uno. Recuerdo el rostro de la maestra perfectamente, la experiencia es muy diferente de una escuela, a una familia indígena”. En estos años, la escuela como espacio de imposición de la cultura hegemónica, parece no ofrecer ninguna contención y preparación para una inserción más humana, más cálida, del niño indígena a en este nuevo entorno cultural.

En resumen y, con base en las narraciones, las características que sobresalen del modelo educativo implantado por la cultura hegemónica en los años ochenta son las siguientes.

1. Empiezan a ingresar los primeros maestros indígenas al sistema educativo.
2. Predominan los maestros no indígenas y no hablantes del idioma bribri.
3. Se reduce el castigo físico a los estudiantes que hablan bribri en la escuela, pero ya se ha implantado la estigmatización a los usuarios del idioma en ese espacio.
4. Todavía no se enseña ni el idioma o la cultura en el currículo de las escuelas.
5. Tanto en la Escuela Bernardo Drüg como en la Escuela de Katsi, que son las de más antigüedad, el propósito homogeneizador del Estado nación se mantiene.
6. La Escuela Bernardo Drüg liderada por religiosas, promueve el idioma español, los valores religiosos y la visión de mundo de la cultura hegemónica. La escuela de Katsi mantiene la prohibición de uso del idioma bribri en la escuela.
7. Se destaca la imposición de la dieta de la cultura hegemónica en la población estudiantil en la Escuela Bernardo Drüg y su efecto emocional en la niñez.
8. Hay una implantación tardía y parcial del modelo transicional en estas escuelas, que se da con el proyecto de alfabetización en idioma materno del supervisor Guido Barrientos Zamora y la antropóloga Karen Christiana Figueres.
9. Se mantiene un currículo estandarizado y la evaluación estandarizada
10. Se podría concluir que en 1980, era más marcado el modelo asimilador, que el modelo de transición en estas escuelas.

### **Caracterización de las resistencias en su relación con la cultura hegemónica en las Escuelas de Katsi y Bernardo Drüg en los años ochenta**

Se identificaron las siguientes formas de resistencia lingüística y cultural en las narraciones. Algunas formas de resistencia encontradas acá no aparecen en la literatura consultada para el contexto indígena, por lo que en este contexto se consideran novedosas.

**Desinterés/ evasión al idioma español y la cultura hegemónica.** De acuerdo con la narración de Víctor, sus padres nunca aprendieron el español ni se interesaron en hacerlo. Él manifiesta: “Mis papás no hablaban español y todavía no lo hablan. No les ha interesado. Ellos siempre han vivido y todavía viven acá”. Tanto el idioma español como la escuela son elementos culturales ajenos y hegemónicos para el indígena y son vistos como una amenaza a las prácticas culturales y uso del idioma. A este respecto, Ramón Buitrago, en una de las entrevistas, lo afirma al decir:

Desde el principio la escuela ha sido muy ajena a la cultura, se ha trabajado para que la comunidad la acepte, porque siempre ha visto la escuela y el colegio como algo casi contrario a la cultura, poco a poco la comunidad lo acepta, antes ni siquiera quería mandarlos (a los hijos), el bukurú y las cuestiones de espiritualidad se irrespetan, y antes más, cuando no había ni siquiera indígenas en las escuelas, los que estaban en las escuelas eran no indígenas. Y ahora que llegamos nosotros, muchos están en contra de los nuestros, las familias más enraizadas han visto la escuela como algo ajeno a la cultura.

Mostrar desinterés por ellos, es una forma de expresar rechazo a su influencia. Por ser los padres de familia modelos por seguir y figuras de autoridad y respeto para los hijos, Víctor es hoy hablante del idioma bribri y practicante de la cultura, a pesar del fuerte proceso de asimilación y aculturación al que se vio sometido en la escuela, el colegio y la universidad, hoy mantiene sus raíces culturales. La familia se convierte en la unidad más importante de transmisión del idioma y la cultura y en el guardián principal de este legado.

**Aparentar aceptación.** Los padres de Víctor en vez de oponerse frontalmente al poder de la cultura dominante rechazando la religión que esta impone, aparentan aceptación



y sumisión asistiendo a los cultos religiosos. De esa manera evitan el conflicto con la cultura dominante. Sin embargo, en sus casas, estos cultos no se promueven ni se discuten. Sirven solamente de cubierta, de mampara, para continuar con sus prácticas propias. Este fragmento de la narración de Víctor así lo evidencia: “Ellos fueron respetuosos con los sacerdotes y las iglesias, incluso participan, pero no tenían la costumbre de influenciar a sus hijos. Lo que se decía en la misa no lo comentaban en la casa. Ellos nunca nos influenciaron ni nos obligaron a rezar. Yo no sé qué es rezar.” En esta forma de resistencia, hay participación visible en las actividades de la cultura hegemónica, como una actuación, una dramatización momentánea. Una vez se termina esta actuación, en el nivel privado del hogar, se mantienen los valores culturales autóctonos.

**Bilingüismo aditivo.** En este contexto consistía en aprender con rapidez el idioma de la cultura hegemónica, como estrategia para ser aceptado en este nuevo espacio cultural y obtener beneficios. En esta forma de resistencia, el dominado aprende el nuevo idioma con un interés particular: ser exitoso en este espacio y como dice Víctor: “Yo aprendí el español rápido... para no perder ningún año”. Cuando se utiliza esta estrategia, se mantiene el idioma materno y no se pierde la identidad cultural. Se hace por decisión del dominado. En este caso, aprobar los años escolares y ser funcional en el nuevo entorno cultural.

**Amnesia.** La amnesia implica la pérdida de memoria temporal o permanente. Puede incluir el olvido de recuerdos de personas o eventos desagradables o dolorosos, con el objetivo de evitar el traumatismo psicológico. Víctor menciona en su narración que él no recuerda con claridad quiénes fueron sus docentes. Él explica la razón. “Tal vez no me hacían sentir bien. No sé por qué. Y del resto no me acordaba hasta que estaba en sexto grado.” La aparente falta de memoria se evidencia en esta narración, como otra forma de resistencia para preservar la autoestima y acallar el dolor producto de experiencias traumáticas. Con esta estrategia de evasión y olvido, el sujeto busca conseguir el balance interior para continuar su relación con la cultura hegemónica de forma más horizontal.

**Aislamiento y desinterés por la escuela.** El mantenerse alejado del grupo hegemónico, el perder interés por el aprendizaje y por las actividades de la escuela, incluso su abandono, son formas de resistencia, a lo que el sujeto percibe como un ejercicio

desmedido del poder sobre su identidad lingüística y cultural. En este caso, Víctor lo aplica a los sentimientos que él experimentaba, o que la persona infante indígena puede experimentar cuando la obligan realizar prácticas que parecen naturales en la cultura hegemónica, pero que no lo son en la cultura subalternizada. El ejemplo dado, era la exigencia a comer ensalada y a beber sopa negra, alimentos que él consideraba desagradables, al no formar parte de su alimentación tradicional. Él manifiesta algunas consecuencias de este acto de dominación: “Uno se siente un poco aislado, no se integra, no despierta mucho interés en su proceso de estudio, viene a la escuela porque lo mandan, pero tal vez no le interesa venir, no se siente cómodo.”

**Redes de apoyo en el ámbito familiar o escolar.** Víctor en su narración menciona que tanto la maestra indígena que les daba clase en el kínder, la niña Mayra y su tía Natalia, eran los soportes para que el no abandonara la escuela y se sintiera más seguro. “Mi tía Natalia, la abuela de Justo Avelino era la cocinera, eso me ayudó, me sentía más seguro. En mi caso, si no estuviera ella, hubiera sido más difícil.” Estas palabras denotan que el apoyo de miembros de la familia o de la comunidad sobresale como una forma de resistencia y contención frente a la influencia hegemónica.

**Mantenimiento del idioma nativo.** Todos los entrevistados afirman que son hablantes nativos del bribri, a pesar de que en la escuela el bribri era considerado el idioma del atraso y se hacían burlas a quien lo hablara. La resistencia lingüística se manifiesta en el mantenimiento del idioma en el círculo de su familia y aunque no era usado con frecuencia en la escuela, seguía siendo usado por los niños en otras esferas.

La figura 13 representa, mediante un mapa conceptual, las características de las relaciones de resistencia lingüística y cultural del pueblo bribri, en lo que se identifica como un primer momento histórico, en el cual la resistencia respondía a un modelo hegemónico de coercitivo y de dominación. Este escenario prevaleció en las escuelas donde ocurren las narraciones entre 1960 y 1980.

La resistencia lingüística y cultural del pueblo bribri bajo un escenario de hegemónico de dominación: primer momento (1960-1980)

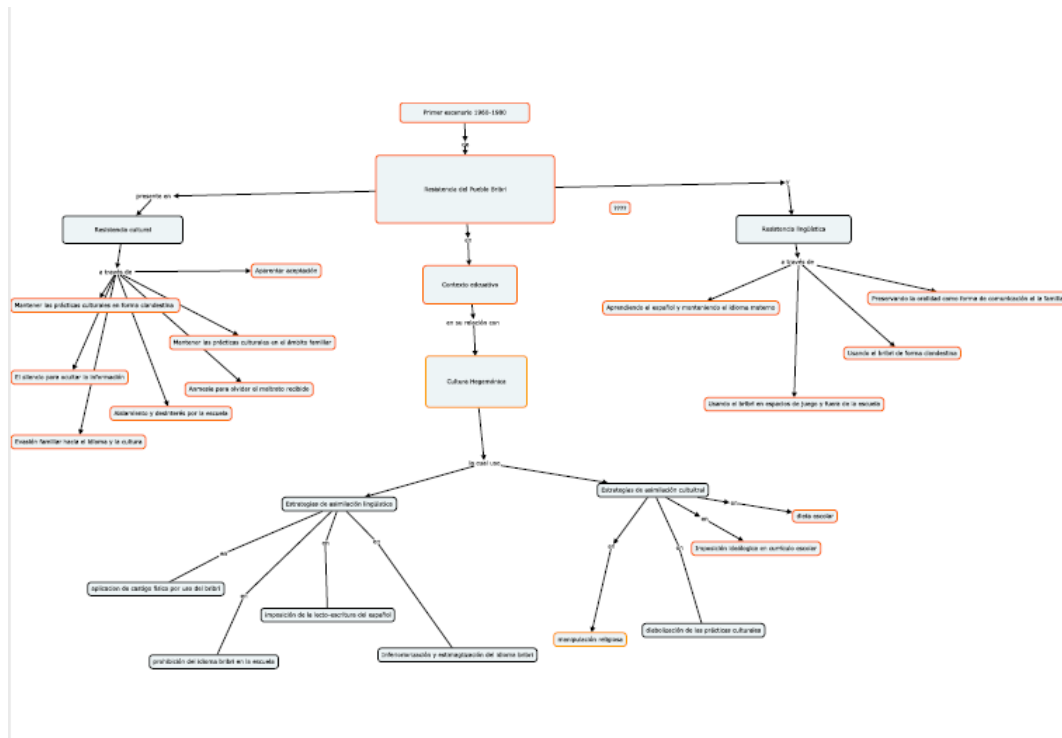


Figura 13. La resistencia lingüística y cultural del pueblo bribri bajo un escenario de hegemónico de dominación: primer momento: 1960-1980

Fuente: Elaboración propia.

### La Escuela en Talamanca en los años noventa

Históricamente, hay cambios importantes en la educación indígena en Latinoamérica producto de los movimientos sociales indígenas en los años noventa. Se logra la aprobación y ratificación del Convenio 169 de la OIT, que establece la preservación de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas y la imperante necesidad de la consulta a estos pueblos sobre cualquier iniciativa que se realice en materia educativa. En el sur de América, Bolivia lidera un cambio importante en la arena educativa hacia un modelo educativo propio que

también integre los conocimientos nacionales y universales conocidos como Educación Intercultural Bilingüe.

En estos años en Costa Rica se forma el Departamento de Educación Indígena (1994), cuyo objetivo primordial era administrar la educación indígena y consolidar un currículo pertinente que fortaleciera los valores culturales que caracterizan a los pueblos indígenas. Además, por primera vez se incluyó la enseñanza del bribri como lengua materna en el currículo de las escuelas ubicadas en Talamanca.

Por primera vez en Talamanca se desarrolla un proyecto denominado “Plan Una Nueva Educación en Talamanca”, con el propósito de promover una educación que procure la formación integral de la persona estudiante desde su cultura autóctona y en relación con la universal”.

A continuación, se presentan tres narrativas de cómo vivieron la escuela dos docentes la escuela en los años noventa. Las historias corresponden a Rita Torres Segura, Lorena Morales Jiménez y Jesús Gallardo Almengor:

Rita Torres Segura es docente de idioma bribri en la Escuela de Duchabli. Rita es oriunda de la comunidad de Namú Wokir y es una maestra muy comprometida con su profesión y con la enseñanza del idioma bribri.

La docente Lorena Morales Jiménez ha trabajado en varios contextos educativos indígenas. Actualmente es la directora de la Escuela de Katsi. Lorena es hablante del bribri y aunque dice que todavía debe aprender más, muestra un gran compromiso por el aprendizaje de sus estudiantes.

Jesús Gallardo Almengor es docente regular y director de la Escuela de Namú Wokir. Tiene varios años de experiencia como docente en territorios indígenas. Jesús disfruta de impartir clases en bribri.

**Relatos biográficos.** A continuación, las narraciones.

*Mi nombre es **Rita**. Tengo 30 años, soy hablante del bribri docente de idioma y fui a la escuela de Namú Wokir. Soy bribri, aunque la gente, los “sikuas”, dicen: son indios, polos,*

*palabras discriminatorias, siempre me identifico que soy indígena. Somos iguales, todos somos humanos, hechos casi iguales, lo que nos diferencia es el color de la piel o el idioma, a veces siento que nos ven diferente, extrañamente.*

*Mis maestros eran hablantes del bribri. Mi proceso de lectoescritura me lo enseñaron en el idioma bribri. Aprendí a leer, con maestro. En segundo grado cambiaron de maestro y me cambiaron el sistema. Él daba las lecciones en español, después pasé a segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto con ese maestro. Siempre me gustó la escuela. Tenía interés en aprender. Fue una experiencia muy bonita.*

*Eran dos maestros diferentes. Uno muy dinámico y creativo, de canciones, juegos, de actividades creativas, muchas estrategias de mediación. Ahí fue donde más aprendí, donde uno absorbía toda la información. Cuando pasé a segundo era totalmente diferente: no era tan dinámico, escribía en la pizarra o nos ponía a escribir en los libros. Si comprendía, bien y si no, era igual también. Él era indígena. Era también hablante del bribri, pero no enseñaba el bribri. La enseñanza del bribri inició en el 1995 y todavía no había maestro de idioma y de cultura en la escuela de Namú Wokir. Solo se daba Español, Ciencias, Matemática y Estudios Sociales.*

*Mi papá me decía que mis abuelas nunca fueron a las puertas de una escuela. Mis papás eran netamente hablantes de bribri, y cuando ellos fueron a la escuela, los maestros que llegaban les decían: “Cállese, deje de hablar el bribri y váyase, siéntese”. Si usted quería expresar algo, lo castigaban y lo obligaban a pararse en piedras. Hubo mucho maltrato. Mi mamá murió cuando yo tenía 2 años. Por lo tanto, mis abuelos me criaron. Con ellos aprendí el idioma y la cultura.*

*Hay un señor que me dice que él iba para la escuela y había un compañero que era malo con él, y un día lo esperaba cuando iba llegando a la escuela y lo metió en un lodo, y así él se fue a la escuela. Y él iba a recibir su clase todo sucio, y le dice la maestra: “Usted se me va de la escuela”. Y él quería decirle todo lo que le había pasado, pero no hallaba cómo decirle. La maestra me castigó y me pegó y me dijo que me devolviera. La maestra era monja y muchos años después le dije: “Yo quiero preguntarle algo: ¿por qué usted hizo*

*mucho mal a mi gente? Y ella me dijo: Eso fue en el pasado, yo quería reclamarle a ella, por qué ella era cruel con nosotros. Ella llegó a dañar tanto!*

*Soy **Lorena**. Mi maestro era de Limón. Yo estuve en la escuela en los años 90. El me dio todos los años. Yo estaba en la escuela de Katsi. Aún en ese tiempo había maltrato. Nos daban solamente las básicas. No había cultura, ni idioma, ni religión. Nunca me llamaban la atención, pero sí maltrataba a mis compañeros. Les daba con una regla y les pegaba si no terminaban lo que estaban haciendo y les explicaba y les explicaba y no entendían. También por el idioma. Eran estudiantes que venían de Bris y de Alto Katsi y hablaban únicamente el bribri. Hay muchas experiencias de maltrato, que yo vi. Yo me esforzaba por hacer lo que había que hacer para no sufrir esos maltratos.*

*Yo no aprendí a hablar bribri bien. Mi papá sabía hablar bribri, pero nunca me enseñó pensando que en la escuela me iban regañar o me iban a decir esto o lo otro. Entonces no le tomó tanto interés. En los hogares sí hablaban algunos adultos, pero no le hablaban a sus hijos, porque tenían temor de que los regañaran a causa de hablar bribri. Entonces en mi caso fue así. Algunos niños se salían de la escuela y con el tiempo regresaban. Tal vez era por el maltrato, pero también por la distancia, los caminos malos, la lluvia, los ríos.*

*Me llamo **Jesús**. Yo, desde que era muy pequeño en mi casa, mi mamá siempre hablaba el bribri. Mi padre, que en paz descanse, no lo hablaba mucho. Tal vez por ahí influyó mucho la parte de que mis hermanas aprendían solo español y hablaban solo español. Mi mamá no tenía con quien conversar en la casa en bribri. Por eso ella casi no lo utilizaba.*

*También influyó mucho en eso, más cuando yo entré a la escuela, igual solo español. Todos mis maestros hablaban español. Yo no tuve maestros que hablaran en bribri en ningún grado, que yo recuerde. En el kínder la maestra era indígena, pero no era hablante. Ningún maestro era indígena.*

*Yo empecé aprender un poquito más. Fue ahí en el pequeño barrio donde yo vivo. Hay una familia ahí, que siempre ha mantenido el bribri muy cercano. Entonces cuando yo iba a jugar, me encontraba con ellos y eran hablantes nativos del bribri desde el hogar. Hablaban bribri. Más bien les costaba a ellos hablar el español. Entonces ahí empecé, y*

*entonces vi la importancia y ahí fui aprendiendo y aprendiendo. Creo que yo ando con 65%, 75% del aprendizaje del bribri (...) y continúo así y espero llegar a un 100% (...), poco a poco. Igual que vaya de la mano la escritura, también que en ese tiempo nos enseñaban, ahora que estamos viendo la importancia de la mantener no solo la parte oral, sino la parte escrita también, que tal vez pase, que Dios no quiera, en muchas culturas indígenas, que se pierda el idioma, que Dios no quiera llegar a eso, pero que por lo menos que ellos aprendan a escribir. Entonces por ahí es mi historia y como le digo, yo siempre la parte de la cultura, nunca la he perdido y siempre he estado aferrado a ella y más bien me siento muy orgulloso de ser indígena.*

*En lo personal creo que nosotros primero [debemos] estar bien satisfechos con lo que somos como cultura, como personas indígenas. Se lo enseñamos a nuestros hijos desde el hogar, a partir de ahí, de sus raíces, de su idioma, que ellos sepan de dónde vienen sus historias, como sus abuelos vivieron, convivieron con la naturaleza y con todo lo demás. Ellos al llegar a la escuela, más que todo en el colegio donde más se pierde esto. Si están bien aferrados a su propia cultura, yo siento que no deben porque perderla, siempre y cuando se aprendan otros idiomas, porque en el mundo global donde vivimos sí es necesario que ellos aprendan otros idioma y la visión global del mundo porque uno no siempre se va quedar en la comunidad, en algún momento tendrá que estudiar en la universidad y ya cuando lleguen allá se encuentren con otros mundos. Para ellos sería muy difícil, solo saber de su cultura y de su idioma y no poder manifestarse ni poder estudiar de la mejor manera y entonces como decía anteriormente. Ellos aferrados a su cultura y sus raíces no van a perderlas, van aprender otro idioma, pero siempre van a tener presente lo suyo.*

### **Caracterización del contexto escolar hegemónico en las escuelas de Katsi, Namú Wokir y Bernardo Drüg en los años noventa según los relatos: principales hallazgos**

El primer detalle importante a considerar en el análisis de ambos relatos es el contexto. En la Escuela de Katsi y la Escuela Bernardo Drüg se instaló un modelo educativo hegemónico represor cuyo objetivo primordial era la asimilación cultural y lingüística de la población indígena a la del Estado nación, para lo cual el sistema educativo se valía del miedo, la *inferiorización* y la estigmatización, según la narración, todavía en los años noventa

esta modelo continuaba con pocas variaciones, al menos en la Escuela Bernardo Drüg, ya no se menciona, aunque se mantiene que los docentes no son indígenas y prevalece el español como medio de comunicación en la escuela.

La Escuela Namú Wokir se inauguró en 1994, es decir 30 años después de la Escuela de Katsi, y nace con un modelo donde el indígena empieza a visibilizarse en el espacio escolar. Sin embargo, se debe recordar que la escuela es un espacio creado por la cultura hegemónica e impuesto en el contexto indígena para afirmar y perpetuar su hegemonía. Por lo tanto, aunque se da un giro hacia una posible transformación en esta relación, según la teoría gramsciana sobre hegemonía, esta última siempre utiliza todos los mecanismos a su alcance para que sus valores y principio formen parte del status quo del grupo subalternizado y se injerten en el nuevo espacio como estructuras naturales (Valdés, 2017 Cortez, 2014).

Según narra Rita, en la Escuela de Namú Wokir, los dos maestros que tuvo eran indígenas hablantes del bribri. Ya esto marca una diferencia significativa en comparación con la Escuela de Katsi. El tener un maestro que es un igual, habla el bribri, conoce la cultura bribri y es bribri, transforma la relación y la experiencia de la escuela para el niño indígena que es hablante de su idioma. El espacio se vuelve más familiar, más cercano a lo propio, es menos atemorizante. Rita describe la escuela como una “experiencia bonita”.

Rita consideraba que la metodología de enseñanza de uno de sus maestros no era muy agradable, pero su relato no hace referencia a maltrato físico o psicológico por parte de sus maestros. En cuanto a las relaciones de poder, empieza a darse una primera reivindicación a la cultura y al idioma bribri. El espacio de poder represivo y absoluto ejercido por el maestro no indígena, no hablante, que prohíbe su uso, es sustituido por un indígena bribri hablante de su idioma. Para la Escuela Namú Wokir y su comunidad representa una reivindicación cultural y lingüística que tiene importantes repercusiones sobre esta comunidad, como verá más adelante. Sin embargo, otras formas sutiles de manipulación y dominación cultural ya han sido implantadas, el currículo que se enseña, por ejemplo, sigue siendo el de la cultura hegemónica.

En el discurso de Rita hay una esencia reivindicativa y contestataria. Ella sabe de los maltratos que sufrieron sus familiares y otros indígenas por parte de la cultura hegemónica



en la escuela. Ella percibe todavía discriminación y desprecio hacia el indígena por parte del “sikua”, es decir la cultura hegemónica. Ella dice: “Nos llaman: “indios, polos, palabras discriminatorias”, la manifestación clara de la hegemonía de la raza, por parte de los “otros”, los blancos, europeos, los no “indios” que utilizan este discurso de superioridad racial para naturalizar una relación de poder desigual y opresora de acuerdo con explicación de la teoría decolonial de hegemonía. (Quijano, 2014).

Seguidamente, Rita afirma en su discurso: “A pesar de eso me identifico como bribri”. Se expresa una identidad afirmada y aún más que eso, manifiesta su sentido de igualdad con el “sikua”, “somos iguales, todos somos humanos, hechos casi iguales, lo que nos diferencia es el color de la piel o el idioma”. Rita concluye diciendo: “A veces siento que nos ven diferente, extrañamente.” Se destaca del discurso la expresión “hechos casi iguales”. En la construcción del otro sobre el indio, se impone en el imaginario del indio un sentido de inferioridad racial. Se denota una aspiración al reconocimiento de esa igualdad, pero el peso de la construcción de inferiorización del “indio” que ha durado más de 500 años todavía permanece. (Barabas, 2000; Mires, 1999). En realidad este comportamiento y construcción de superioridad del “sikua” no es extraño, es un proyecto intencional y planificado para mantener su poder y control cultural.

El proyecto modernidad/ colonialidad según Quijano (2014) agrupa a la población del mundo en categorías tales como “inferiores” y “superiores”, “irracionales” y “racionales”, “primitivos” y “civilizados”, “modernos” y “atrasados”. Sin embargo, se evidencia que un espacio vital donde esta relación de poder puede revertirse, es la escuela. En Namú Wokir, el cambio de un docente indígena por uno no indígena puede tener un efecto importante, puede incidir en una identidad cultural y lingüística más afirmada o todo lo contrario, apoyar la visión y valores del sistema hegemónico. En el caso de Rita, el resultado ha sido favorable: es una maestra de idioma bribri en la Escuela de Duchabli, con una licenciatura en educación básica de la Universidad Nacional.

Por el contrario, todavía, en los años noventa, en Katsi en la Escuela Bernardo Drüg, los maestros eran no indígenas. En Katsi todavía se utilizaban métodos represivos para que los niños no hablaran el idioma bribri. Lorena comenta, que “Aún en ese tiempo había

maltrato...Nunca me llamaban la atención, pero sí maltrataban a mis compañeros. Les daba con una regla y les pegaban si no terminaban lo que estaban haciendo o si les explicaba y les explicaba y no entendían.”

Un dato coincidente en las tres escuelas es que en los años noventa todavía no se nombraba maestro de idioma y cultura en estas escuelas. El currículo que se enseñaba constaba de las asignaturas básicas de Ciencias, Español, Estudios Sociales y Matemática. La asignatura de Religión tampoco menciona que fuera parte del currículo en estos años.

De acuerdo con las experiencias narradas sobre cómo era la escuela en los años noventa en estos dos contextos escolares, se extraen las siguientes características del modelo educativo implantado por la cultura hegemónica:

1. El maestro indígena hablante del idioma bribri incursiona en el escenario educativo como elemento de reivindicación lingüística y cultural.
2. Se evidencia un cambio de paradigma hacia una educación que pudiera reafirmar la cultura, aunque el cambio en parte era impulsado de afuera hacia adentro.
3. Se evidencia distintos escenarios hegemónicos funcionando en comunidades territorialmente muy cercanas, uno todavía represivo y homogeneizador en la Escuela de Katsi. La Escuela Bernardo Drüg mantiene la exclusión del idioma bribri del espacio escolar El otro escenario hegemónico empieza a mostrarse más conciliador.
4. Un elemento importante de resistencia, casi que anti-hegemónico en el espacio educativo, aparece en la Escuela Namú Wokir, donde por primera vez el proceso educativo está en manos de maestros indígenas, lo que produce una experiencia más placentera y significativa en los educandos. De acuerdo con los relatos, por primera vez se reciben clases en bribri a la niñez bribri.
5. Todavía a estas escuelas no ha llegado el maestro de Idioma y Cultura.
6. Todavía el modelo de transicional está vigente. Se enseñan las materias básicas en español con metodología tradicional y el Estado empieza a trabajar en la preservación de los idiomas indígenas a partir del nombramiento de docentes

indígenas, como es el caso de la Escuela Namú Wokir y la Escuela Bernardo Drüg con la maestra de preescolar.

A continuación se identifican algunas estrategias de resistencia lingüística y cultural presentes en los testimonios referidos.

### **Estrategias de resistencia lingüística y culturales presentes en las narraciones**

En estas tres narraciones se presentan dos formas de resistencia muy importantes y decisivas para la preservación lingüística y sociocultural en la que se profundizará más adelante en este capítulo. Esta forma de resistencia es intencional y basada en la voluntad de permanecer, sin sucumbir a la influencia de la cultura hegemónica:

**1. El rol de la familia y la resiliencia.** La familia como núcleo básico de sostén de la cultura bribri es quizá el elemento más importante de la resistencia bribri que surge en estos relatos. La experiencia vivida por cada familia en relación con el sistema hegemónico represivo implantado en la escuela y su reacción ante esta represión, su aguante, en el transcurso del tiempo va a definir en gran medida el impacto de la cultura hegemónica sobre el idioma y la cultura. La resiliencia es la capacidad del ser humano para superar situaciones traumáticas y adversas, sin darse por vencido.

En estos dos casos, se evidencia que hubo familias o individuos que quedaron tan marcados por el sistema represivo escolar, que una vez que conformaron nuevas familias, decidieron no transmitir más el idioma bribri a sus hijos, es decir la capacidad de resiliencia fue baja. A este respecto, Lorena de Katsi, expone: “Yo no aprendí a hablar el bribri bien. Mi papá sabía hablar bribri, pero nunca me enseñó, pensando que en la escuela me iban a regañar o me iban a decir esto o lo otro, entonces no le tomó tanto interés. En los hogares si hablaban algunos adultos, pero no les hablaban a sus hijos, porque tenían temor que los regañaran por hablar bribri, entonces en mi caso fue así.” El caso de Lorena y su familia es un ejemplo de bilingüismo sustractivo producto de la estigmatización del idioma materno. El idioma materno se abandona por ser considerado por la cultura hegemónica, como un idioma poco útil o sin valor. (Hirsh y Serrudo, 2009).

Las formas de violencia física y simbólica con que se impone la cultura hegemónica son tan fuertes que subyugan la voluntad del dominado a resistirse. La víctima prefiere rendirse al verse marginado o castigado e intenta evitarle el sufrimiento emocional y físico que experimentó o vio a otro experimentar, a los miembros de su familia. Como resultado, el idioma y las prácticas culturales pueden ir desapareciendo e irse sustituyendo por aquellas consideradas válidas y aceptadas por la cultura hegemónica.

Otras familias, por el contrario, a pesar de las amenazas y los posibles castigos, deciden mantener el idioma y los valores culturales muy arraigados. Estos elementos están presentes en estas narraciones y sobresalen también en el análisis de las entrevistas a profundidad. A este respecto, en una de los entrevistados a profundidad, Justo Torres Layan, maestro de cultura de la Escuela Katsi, awa y egresado de la Escuela Bernardo Drüg, con gran lucidez, lo explica de esta manera:

Yo tengo 34 años, yo hablo mi bribri. Lo entiendo al cien por ciento, pero porque cree que fue eso. Porque hubo dos tipos de familia. Un tipo de familia débil en cultura y otra muy arraigada a su cultura. Que vinieron los profesores, los maestros, los sacerdotes, diciendo no hable su idioma. A mí, vamos a bautizarlo. A todos, no van a hablar este idioma [sic.], porque eso es ser tonto, porque eso es lo otro. Hubo familias que vinieron y les dijeron no hable, ya ellos no sirvieron. Otras familias, ellos siempre constantemente hablaban a los hijos. Iban a la escuela recibían el español, llegaban a la casa, recibían su cultura, el viernes, el sábado, el domingo recibían su cultura. El idioma en las tardes, todos los que estaban con sus padres, era la cultura lo que recibían. Eso fue lo que pasó conmigo. Por ejemplo, yo estudié en el área cultural ancestral tres cargos importantes. Estuve en la escuela pero ya yo llevaba esa parte cultural, por mis abuelos.

En el caso de Rita Torres, ella menciona que es hablante ciento por ciento del bribri, porque se crio con sus abuelos y ellos se lo transmitieron. Se siente orgullosa de ser bribri y menciona que sus abuelos nunca fueron a la escuela. En cuanto a sus padres, ellos sí sufrieron maltrato en la escuela: “Los maestros que llegaban le decían: “Cállese, deje de hablar el bribri y váyase, siéntese, si usted quería expresar algo en bribri, lo castigaban y lo obligaba a pararse

en piedras, hubo mucho maltrato”, concluye Rita. Entonces la familia es quizá el muro de defensa más importante del idioma y la cultura bribri.

Por otra parte, Jesús menciona que él aprendió bribri de niño al interactuar con amigos de juego, provenientes de una familia que era hablante de idioma y más bien casi no hablan español,

Yo empecé aprender un poquito más fue ahí en el pequeño barrio donde yo vivo, hay una familia ahí que siempre ha mantenido el bribri muy cercano, entonces cuando yo iba a jugar, me encontraba con ellos y eran hablantes nativos del bribri desde el hogar, hablaban bribri más bien les costaba a ellos hablar el español, entonces ahí empecé, y entonces vi la importancia y ahí fui aprendiendo y aprendiendo.

La narración de Jesús también apunta al rol de la familia como elemento crucial para mantener vivo el idioma. Este aprendizaje inicia desde el nacimiento. Jesús indica que la familia debe inculcar en los hijos el idioma y la cultura. De esa forma, no hay que temer la influencia de la cultura hegemónica. Las nuevas generaciones podrían enfrentar los retos que les imponga la influencia de la cultura dominante, siempre y cuando esa semilla se haya plantado bien.

**2. El maestro indígena hablante.** En el relato de Rita aparece por primera vez en las narraciones un maestro indígena hablante del bribri con una mediación pedagógica atractiva, lúdica. Rita lo describe de la siguiente manera:

Mis maestros eran hablantes del bribri. Mi proceso de lectoescritura me lo enseñaron en el idioma bribri, aprendí a leer, con maestro. En segundo grado cambiaron de maestro y me cambiaron el sistema, el daba las lecciones en español, después pasé a segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto con ese maestro. Siempre me gustó la escuela, tenía interés en aprender, fue una experiencia muy bonita.

En los relatos es la primera vez que se narra la presencia de un maestro regular indígena hablante a cargo de los grupos. Además, se dice que este maestro enseñaba el proceso de lecto-escritura en el idioma bribri. Esto es hito importante de cambio en la relación de la cultura hegemónica en el contexto educativo que según narra la entrevistada da buenos frutos

en la motivación por la escuela y el estudio. Ella dice que aunque en segundo grado le cambiaron el maestro, y el segundo ya no les hablaba bribri, no tenía una metodología tan atractiva, su inserción en el espacio educativo le trajo buenos recuerdos.

Se debe recordar que en esta época en Talamanca ya se empezaba a implementar el proyecto, “Una Nueva Educación en Talamanca”, lo cual además de maestros hablantes del bribri, incluyó recursos para el aprendizaje en bribri y metodologías de enseñanza más innovadoras (Borge et al.:1994).

El siguiente mapa conceptual describe e identifica un segundo momento histórico en la evolución de la resistencia lingüística y cultural del pueblo bribri en relación con la cultura hegemónica en el espacio escolar.

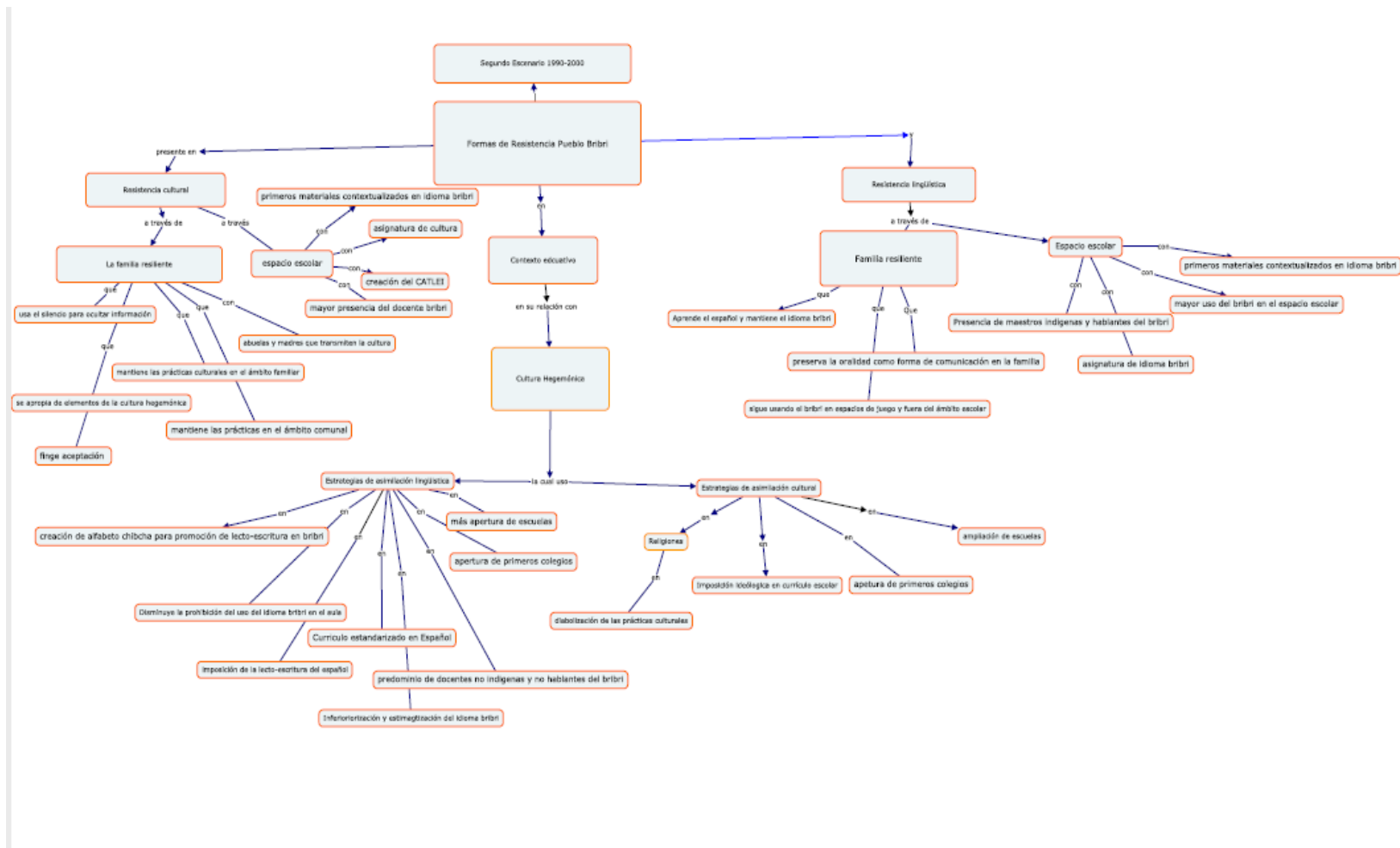


Figura 14. Resistencia lingüística y cultural del pueblo bribri: Segundo momento 1990-2000

Fuente: Elaboración propia.

### **Reflexiones y hallazgos de la década de los noventa: entre la hegemonía y la resistencia**

En la sección anterior, a través de las experiencias de vida y testimonios de los actores, se reconstruyeron variadas imágenes de la escuela indígena y su rol en tres diferentes temporalidades, espacios educativos y miradas.

Se desprende de las imágenes brindadas en los testimonios que el enfoque que mayor impacto tuvo y el que más se extendió en el tiempo sobre el contexto educativo de las escuelas de Katsi y Bernardo Drüg Ingerman en un período de 30 años, fue el enfoque represivo y asimilador que el Estado nacional promovió. El objetivo principal de este modelo de asimilación era despojar a la población indígena de sus valores culturales y su idioma. Parece que al menos en estas dos escuelas, que eran las de mayor antigüedad, respecto del modelo educativo de transición, se dieron solamente pinceladas, esfuerzos de carácter externo, liderados por el mismo Estado como forma de responder al Decreto 169 de 1957. Y estas pinceladas aparecen en forma tardía, casi 20 veinte años después, es decir, a finales de los años setenta y ochenta.

Se debe recordar que el enfoque de transición, si bien todavía mantenía como objetivo principal de la escuela indígena, la enseñanza y el aprendizaje del idioma español en forma oral y escrita, también incluía la participación de maestros indígenas, como apoyo para facilitar este proceso transicional al idioma de la nación. Esta figura aparece de forma esporádica y transitoria en la Escuela de Katsi y en la Escuela Bernardo Drüg a finales de los setentas e inicios de los ochentas, en la forma de proyectos externos, liderados por la academia o el mismo Estado, donde un maestro indígena hablante empieza a asomarse en el contexto escolar hegemónico.

Sin embargo, según las narraciones, en la práctica esto no alteró significativamente la forma de enseñar de estas escuelas. Las relaciones desiguales y abusivas del poder entre docente y estudiante indígena se mantenían. Según el relato de Lorena, en los noventas en la Escuela de Katsi, las prácticas opresivas e impositivas del idioma español y la prohibición en el uso del bribri persistían. Un factor determinante era que los docentes a cargo del proceso



educativo no eran indígenas, no eran hablantes del idioma bribri. Estos docentes representaban los valores de la cultura hegemónica y los promovían.

En los años noventa, según el testimonio de Rita Torres, se logra ver un giro importante cuando se abre la Escuela de Namú Wokir en 1994. Rita menciona que en su escuela el maestro era indígena y hablante del idioma. Este elemento da un giro importante de manera simbólica a la relación de poder entre el docente y el niño indígena con impacto en la preservación lingüística y cultural. Este hecho es concordante con la iniciativa, “Una Nueva Educación para Talamanca”, proyecto también de carácter externo que tenía como propósito, desarrollar el proceso educativo desde la cultura propia y desde ahí trascender hacia lo universal. Este plan educativo incentivó la contextualización curricular, la creación de recursos en lengua indígena y la apertura de códigos para maestros de idioma y cultura (Borge, 1998). Estos proyectos usualmente tenían picos de desarrollo altos mientras eran sostenidos a nivel político y presupuestario. Una vez que estos dos elementos desaparecían, sus avances e impactos decaían nuevamente.

En las narraciones tampoco hay evidencia de la implementación de un enfoque educativo bilingüe intercultural, que parta de un currículo propio, pero a la vez coherente y pertinente según la realidad histórica y contextual.

Sin embargo, se debe reconocer que posicionar al docente indígena como responsable del proceso educativo fue un hito muy importante en las relaciones de poder, para soñar una educación distinta para las poblaciones indígenas de Talamanca Bribri. Sin embargo, se debe considerar que la sustitución de un docente no indígena por uno indígena no era sinónimo de cambio en las prácticas educativas de la escuela indígena. Cabe recordar que muchos de los docentes indígenas ya habían asimilado los valores culturales y el idioma de la cultura hegemónica. Por otro lado, surgen muchos retos tales como: ¿Cuál es el currículo que se imparte? ¿Quién lo construye? ¿Qué intereses representa? ¿Qué valores culturales, idioma y visión de mundo promueve? ¿Estará el pueblo bribri enfrentando nuevas formas de dominación cultural más sutiles?

En convenio 169 de la OIT del cual Costa Rica es signataria, abre puertas, con limitaciones, para una educación más pertinente. Destaca la importancia de que los servicios

educativos que ofrezca el Estado a estas poblaciones deben elaborarse en forma colaborativa y baja consulta. También que, siempre que sea viable, se debe enseñar a los niños a leer y escribir en el idioma propio. El decreto 37801 (2010) Subsistema de Educación Indígena se refiere a el nombramiento de docentes y directores indígenas de su cultura y hablantes del idioma, en territorios indígenas. También se refiere a la contextualización de los programas de estudios en todas las asignaturas y donde sea posible el aprendizaje de la lectura y escritura en el idioma materno.

### **Entre la hegemonía y la resistencia educativa: situación actual**

A partir de las reflexiones anteriores, a continuación se presenta la situación actual de los centros educativos objeto de estudio. Se analiza con base en la información obtenida de las entrevistas a profundidad y las visitas de campo, los modelos educativos que se evidencian y las tendencias que más destacan o predominan en lo relacionado a la cultura hegemónica y la resistencia lingüística y cultural propia. En relación con este último aspecto, se incorpora un aspecto que no se contempló en los objetivos iniciales de este trabajo, pero surgió de los datos y a la información relatada por los colaboradores, que es la caracterización modelo educativo de transmisión de conocimientos y saberes del pueblo bribri. Este modelo facilita el análisis comparativo de este apartado entre hegemonía y resistencia.

**Características de la educación autóctona del pueblo bribri.** A continuación, se caracterizan los elementos de educación propia bribri, es decir la forma como según los informantes, reproduce el pueblo bribri los conocimientos y la identidad cultural. Estas características permiten establecer un punto comparativo para ver qué tan coherente es la escuela con este modelo o qué tanto se aleja este y replica el modelo de la cultura hegemónica. La resistencia cultural y lingüística de la comunidad bribri está también muy relacionada con el o los escenarios que predominen en el centro educativo. De ahí la importancia de este apartado.

Antes de iniciar, destacar las premisas, valores y visión de mundo que promueve el proyecto de modernidad de acuerdo con Lander (1993) y Quijano (2014), los cuales se resumen en la tabla 23. Estos principios de acuerdo con los autores han guiado el accionar

de la cultura hegemónica y han permeado los sistemas educativos, como espacios políticos de producción y reproducción cultural. Esto por cuanto, hegemonía y resistencia son relaciones dialécticas. Entonces al hacer referencia a un sistema hegemónico que a través de la escuela trata de imponer la visión de mundo, se debe tener presente que tiene que haber un sistema educativo propio que se resiste a esta imposición,

Tabla 23. *Elementos de la cultura hegemónica*

Propósito	Colonización del saber, los leguajes, la memoria y el imaginario de los pueblos subalternos
<b>Características</b>	<b>Descripción</b>
Hegemonía de la raza	Superioridad racial de blanco, europeo sobre los no blancos y no europeizados
Hegemonía del capital	explotación de las clases <i>subalternizadas</i> como mercancía
Hegemonía el conocimiento	El único conocimiento valida, objetivo, posible y universal, provienen del conocimiento occidental –europeo. Las otras formas de conocer, saber o ser se consideran arcaicas, primitivas o premodernas.
Hegemonía histórica	La sociedad liberal moderna es considerada la expresión más avanzada del proceso histórico
Hegemonía sobre la naturaleza	La explotación y control sobre la naturaleza y sus recursos naturales

Fuente: Elaboración propia con base con las premisas de la teoría decolonial (Quijano, 2014)

En contraposición con las premisas, valores y visión de mundo de la cultura hegemónica, se identifican y caracterizan los elementos propios del modelo educativo bribri, en la tabla 24, que coincide con los valores culturales y cosmovisión del pueblo bribri.

Tabla 24. *Elementos y características de la educación propia bribri*

<b>Elementos</b>	<b>Características</b>	<b>Evidencias de los colaboradores</b>
<b>Enfoque</b>	Holístico, sistémico, experiencial, donde el aprendizaje es integral, no está fragmentado. El individuo, la comunidad y el mundo natural están conectados y en completa interacción.	<p>“La parte espiritual, te lleva a ser noble y más humano, no juegue con el río, el río tiene seres espirituales, que protege al río, un arco iris es un puente de contacto con el universo... (Víctor Iglesias)</p> <p>“Todo está conectado con la naturaleza, si todo esto afecta la naturaleza, me afecta a mí. Si mato una danta afecto la naturaleza y afecto todo mi clan” (Víctor Iglesias)</p>
<b>Objetivo(os)</b>	Desarrollo de conocimientos, habilidades y valores para la vida en familia y comunidad	<p>“Poder explicar los procesos la medicina, el proceso de lo fuerte de nosotros aquí es la transmisión de los clanes”</p> <p>“Las prácticas que se hacen en la comunidad... lo artesanal... la medicina”. (Ramón Buitrago)</p>
<b>Docente</b>	<p>Principalmente las abuelas y mamás toman el rol de facilitadoras, transmiten el idioma y los valores culturales para la vida en familia y comunidad.</p> <hr/> <p>Los mayores, kekepas o awas son los maestros de los conocimientos profundos y la formación de nuevos</p>	<p>“Hay una comunicación de nuestras abuelas principalmente a transmitir la cultura como una experiencia de vida, nos han enseñado cómo aprovechar la sabiduría de la naturaleza, la</p>



---

Vivir como vivieron a nuestros mayores, por ejemplo, el sistema de trabajo es un todo no es aislado, cuidar animales, chapear, trabajar o convivir con la familia, compartir, hacer trabajo social en equipo compartir lo que tengo. Si usted llegaba a una familia no podíamos irnos sin comer algo, el que está en la casa está obligado a compartir, porque si no la naturaleza nos puede castigar, debo brindar un agua, un chocolate, si yo comparto, la naturaleza me da más, eso me obliga a compartir. (Víctor Iglesias)

---

**Metodología**

La observación, la escucha de historias, la meditación, la imitación, prácticas cotidianas, el contacto con la naturaleza.

El bribri se aprende en el contexto, el bribri es muy experimental, usted tiene que estar hablando y tocando, hablando y viendo, hablando y relacionándolo (Ignolio Nercis)

Aprendemos en el trabajo de campo, igual como vivimos (Víctor Iglesias)

“Un niño para ser *awa* inicia a los 7 años y termina hasta los 20 años y es oral y él no lleva apuntes o cuadernos, es pura memoria y al final del

---

proceso, tiene que hacer pruebas. En las tardes llega el *awa* y para ver si logro ganar, él le dice: cuénteme como se cura tal enfermedad, y él tiene que recordar lo aprendido en esos trece años. Esto es un proceso de reflexión.

**Espacio educativo** Especialmente cuando se realizan las actividades cotidianas, junto al fogón, en el río, en la montaña, en contacto con la naturaleza.

En mi niñez teníamos un fogón, el fogón era más grande de esta mesa, entonces mamá estaba cocinando y mamá cocinaba el maduro, y nos hablaba del maduro, nos regañaba y nos decía lo que teníamos que hacer mañana.

Haciendo hamacas aprendimos hacer las hamacas y el idioma a la misma vez. (Ramón Buitrago)

**Medio de transmisión** Privilegia la oralidad

“Los mayores concuerdan en que lo más importante es la oralidad” (Jesús Almengor)

“Como el bribri es oral, nuestra cultura es oral” (Rodrigo Torres)

**Habilidades y estrategias** Las áreas visuales y auditivas, las motoras gruesas estarán mejor desarrolladas en los primeros años. Hay un desarrollo importante de la

El bribri es muy experimental, usted tiene que estar hablando y tocando, hablando y

<b>aprendizaje que más se potencian</b>	memoria, la observación por cuanto el canal de aprendizaje es principalmente oral	viendo, hablando y relacionando (Ignolio Nercis)
<b>Evaluación</b>	En desempeños prácticos al resolver problemas de su vida cotidiana.	Y al final del proceso, tiene que hacer pruebas, En las tardes llega el <i>awa</i> y para ver si logró ganar, él le dice: “Cuénteme cómo se cura tal enfermedad, y él debe recordar lo aprendido en esos trece años. Esto es un proceso de reflexión.” (Rodrigo Torres)

Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos de los participantes

La tabla 24 muestra las características particulares y naturales de la educación propia bribri, que han dado continuidad al idioma y la cultura que surgieron de la información suministrada por los participantes en este estudio. En especial, los relatos sobre cómo se aprende el idioma y la cultura según la experiencia propia. Es importante destacar que de las 19 personas bribris entrevistadas, 17 ellas son hablantes fluidos del bribri y conocedores de la cultura. Uno de ellos es docente de cultura en la Escuela de Katsi y al mismo tiempo tiene tres cargos mayores (*awa*) de la comunidad de Amubri.

Las características de la educación propia del pueblo bribri resumidas en la tabla 22, serán utilizadas como punto de referencia para identificar los escenarios que predominan en las ocho instituciones educativas seleccionadas dentro del circuito 02 y conocer cuál cultura prevalece, la hegemónica o la autóctona, o si hay una tendencia hacia una o la otra.

### **Modelo de análisis de la resistencia lingüística y socio-cultural en el contexto educativo en relación con la cultura hegemónica**

Con ese fin se propone una matriz de análisis para el contexto educativo subalterno que describa y explique las relaciones de resistencia y hegemonía en este campo. Se utiliza



como punto de referencia en la construcción de esta herramienta, los ámbitos propuestos por el antropólogo mexicano Bonfil (1991) para conocer el nivel de control cultural de un grupo social y el referente teórico de los dos principales constructos que se investigan, a saber, la resistencia del pueblo bribri en su relación con la cultura hegemónica.

El primer aspecto novedoso de esta propuesta de análisis interpretativo es su aplicación particular al espacio escolar subalterno, por ser la escuela un instrumento de dominación cultural y un lugar de lucha política (Ojeda y Cabaluz, 2011). Este marco de análisis propuesto servirá para identificar los grados de influencia y dominio de la cultura hegemónica en el centro educativo o de la resistencia a la luz de las características de la educación propia. Es de esperar que puedan coexistir matices de ambos escenarios en un mismo centro educativo o que uno de los dos predomine más que el otro: esta premisa también es aplicada por Bonfil (1991) en su matriz de control cultural. Los ámbitos propuestos para este estudio son los presentes en la tabla 25.

Tabla 25. *Matriz para el análisis de la relaciones resistencia y hegemonía en contextos educativos subalternizados*

Escenario educativo propio	Contexto educativo propio en resistencia (PR)
	Contexto educativo propio en declinación (PC)
Escenario educativo hegemónico	Contexto educativo hegemónico en consolidación (HC)
	Contexto educativo hegemónico en declinación (HD)

Fuente: Elaboración propia

A exponer el significado de cada uno de los escenarios aplicados al contexto educativo correspondiente en cada uno de los centros educativos seleccionados de acuerdo con lo mostrado en la tabla 25, pero que también podrían ser utilizados en otros contextos educativos donde se dan condiciones de *subalternización*.

El escenario educativo propio en resistencia (PR) es aquel que en condiciones adversas y asimétricas, no sucumbe ante la imposición cultural y lingüística de la cultura

hegemónica. Crea estrategias para producir y reproducir los valores, el idioma, la cosmovisión y herencia ancestral del grupo social propio, lo que mantiene su vitalidad cultural y lingüística. Igualmente, el centro educativo y la comunidad por conveniencia y decisión propia pueden tomar elementos del modelo educativo hegemónico. Además, convive, respeta y crea consensos con la cultura hegemónica cuando es necesario para garantizar la continuidad cultural. Este escenario, por decirlo así, se manifiesta como respuesta contrahegemónica, intencional y planificada del centro educativo que se mueve hacia la revitalización, fortalecimiento y afirmación de la cultura propia. (Maltodano, 2000; Huidobro, 1980)

Por el contrario, el escenario educativo hegemónico en consolidación (HC) mantiene la producción y reproducción de los valores, las formas organizativas, las prácticas cotidianas, el idioma, los conocimientos, las formas de aprender, las formas de generar conocimientos, las tecnologías y una visión de mundo que privilegia y reproduce los intereses de la clase hegemónica, a la vez que sutilmente permite la reproducción del idioma y aspectos culturales del grupo subordinado con fines compensatorios o de transición para la eventual asimilación cultural y lingüística del grupo *subalternizado* (Guibal, 1985; Cabello, 2008).

El escenario educativo propio en declinación (PD) es aquel donde los elementos culturales y lingüísticos propios se manifiestan de forma intermitente o casi imperceptible por los actores educativos o los extraños. El número de docentes, estudiantes y padres de familia que son hablantes del idioma propio va decreciendo con el tiempo. Muchos rechazan o no son practicantes de una parte o de todos los valores culturales y la cosmovisión propia. Además, algunos actores educativos se someten en forma casi voluntaria a los dictados de la cultura hegemónica o por temor a perder privilegios. Finalmente, el escenario educativo hegemónico en declinación (HD) se refiere a los centros educativos donde el idioma, los valores, los conocimientos, las formas de aprender y crear nuevos conocimientos, y la visión de mundo de la cultura hegemónica van siendo desplazados y sustituidos por los del modelo educativo propio en las prácticas de sus actores (estudiantes, docentes y padres de familia) de forma paulatina, por cuanto la cultura hegemónica va liberando espacios de poder, para que esto suceda, y la cultura *subalternizada* los aprovecha para empoderarse. Como resultado, el número de hablantes y practicantes de la cultura propia empieza a crecer. Este

escenario es el menos común, por cuanto la cultura hegemónica siempre intentará de manera intencional perpetuar su poder.

A partir de los testimonios y entrevistas a profundidad a los participantes directores, supervisores, docentes, líderes de la educación indígena en Talamanca, las observaciones de campo y los cuestionarios a funcionarios especialistas en educación indígena del Departamento de Educación Intercultural, se identificaron, tomado como base de esta matriz, cuáles escenarios educativos, hegemónicos o de resistencia, prevalecen en los centros educativos estudiados y a partir de ahí ver cuál o cuáles escenarios se imponen en forma general o específica, en lo que respecta a los centros educativos objeto de esta investigación.

Según las respuestas de los entrevistados en torno a en qué medida se manifiesta la cultura hegemónica en el centro educativo o en qué medida el centro educativo reafirma la cultura y el idioma bribri, considerando los resultados de las visitas de campo, surgieron cuatro grandes categorías o temas. El primero es la estructura organizativa-administrativa del centro educativo. El segundo aspecto se refiere al currículo que imparte el centro educativo. El tercero se refiere al uso del idioma bribri y el cuarto las prácticas culturales que se promueven y vivencian.

Para cada uno de estos temas, se crearon subcategorías cuando así lo sugirieron los datos. Estas subcategorías son: infraestructura, contratación docente, currículo de las materias básicas, contenidos de las asignatura de idioma y cultura, metodología de enseñanza de las materias básicas, idioma en que se imparte el currículo, idioma que prevalece en la población estudiantil y docente, metodología de enseñanza del idioma bribri, recursos para el aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, efemérides, contratación de docentes, alimentación, respeto al *bukurú* (reglas de limpieza y comportamiento social cuando hay impureza en el nivel personal o de un espacio), ceremonias especiales (funerales, dietas) y clanes.

La tabla 26 expone la ausencia o presencia de las características de los escenarios educativos propios o hegemónicos en los centros educativos seleccionados. De esta forma se podrá desprender cuál es el escenario educativo que más predomina en el centro educativo y cuál podría ser el impacto de este en la afirmación y mantenimiento del idioma y prácticas



3.1. Idioma dominante en que se imparte el currículo básico	HC	HD	HD PR	HD PR	HD PR	HD PR	HD	HC
3.2. Idioma bribri que prevalece en la población docente y estudiantil	PD	PR	PR	PR	PR	PR	PD	PD
4.Aspectos culturales								
4.1. Se practican las ceremonias propias (p. bukurú) por la población estudiantil y docente	PD	PR	PR	PR	PR	PR	PD	PD
4.2. Se promueve el reconocimiento del clan en los estudiantes	PR	PR	PR	PR	PR	PR	PR	PR
4.3 El idioma como elemento de identidad cultural	PD	PD	PR	PR	PR	PR	PR	PD
4.3. Alimentación	HC	HC	HC	HC	HC	HC	HC	HC
4.4. Efemérides	PR	PR	PR	PR	PR	PR	PR	PR

**PR**= Propios en resistencia **HR**= Hegemónico en consolidación **PD**=Propio en declinación  
**HD**= Hegemónico en declinación

Predominan escenarios hegemónicos consolidados
Escenarios dinámicos de carácter híbrido (hegemónico versus propio)
Predomina un escenario propio o en declinación

CE1 Escuela Bernardo Drüg, CE2 Escuela Katsi, CE3 Escuela Alto Katsi,  
 CE4 Escuela Namú Wokir, CE5 Escuela Duchabli, CE6, Escuela Dubabli  
 CE7 Liceo Rural Katsi, CE8 Colegio Sulayöm

**Elementos culturales hegemónicos en los centros educativos.** Los escenarios propuestos en la tabla 26 permiten explicar la evolución y el estado de las relaciones entre el

sistema hegemónico implantado en los centros educativos investigados y las resistencias que emergen como respuesta anti-hegemónica en busca del establecimiento de una propuesta educativa propia y autónoma. Cabe señalar que estos elementos son dinámicos y cambian con el paso del tiempo. Pueden pasar de un estado a otro, según las decisiones, intereses, liderazgos, necesidades de las comunidades indígenas y los centros educativos, luchas de poder internas e incluso las agendas políticas de los gobiernos.

Al realizar una mirada vertical sobre el cuadro, se puede identificar la presencia o ausencia de cada uno de los cuatro escenarios, según ámbitos específicos del accionar del cada centro educativo. Se puede notar que en cada institución convergen varios escenarios a la vez. Esto refleja que la relación entre la resistencia y la hegemonía están siempre en constante interacción. La primera lucha perpetuarse, la segunda estará en busca de la liberación mediante acciones anti-hegemónicas.

En algunos centros educativos predominan más elementos de un escenario hegemónico consolidado. En otros centros educativos se visualizan más escenarios de resistencia.

El color celeste identifica aquellos elementos del accionar del centro educativo donde predomina un escenario hegemónico. El color rosa identifica los elementos del centro educativo donde hay matices del escenario hegemónico y matices de resistencia, pero uno o el otro no se impone con claridad. Finalmente, el color verde identifica los ámbitos del centro educativo donde predomina la resistencia.

Un hallazgo interesante es que tanto el idioma bribri como las prácticas culturales, están en activa resistencia en estos contextos. La matriz permite identificar con claridad los contextos del ámbito educativo y comunal en que esta resistencia está debilitada. De forma tal que se puedan tomar acciones prontas, planificadas y sistémicas. Llamen la atención los casos de la Escuela Bernardo Drüg Ingerman y el Colegio Sulayöm, los cuales muestran un debilitamiento lingüístico y cultural importante. Otro factor por considerar es que estos dos centros educativos concentran la mayor cantidad de estudiantes bribris, en comparación con la población estudiantil de los otros seis centros educativos.

Con el fin de destacar este aspecto, que podría ser una amenaza importante para la preservación del idioma y la cultura bribri, se muestran los datos relacionados con las matrículas de estos dos centros educativos en comparación con la totalidad de la población estudiantil que reportaron los centros educativos, así como también los datos aproximados del número de estudiantes hablantes nativos del bribri y los que ya hablan únicamente el español y muy poco bribri.

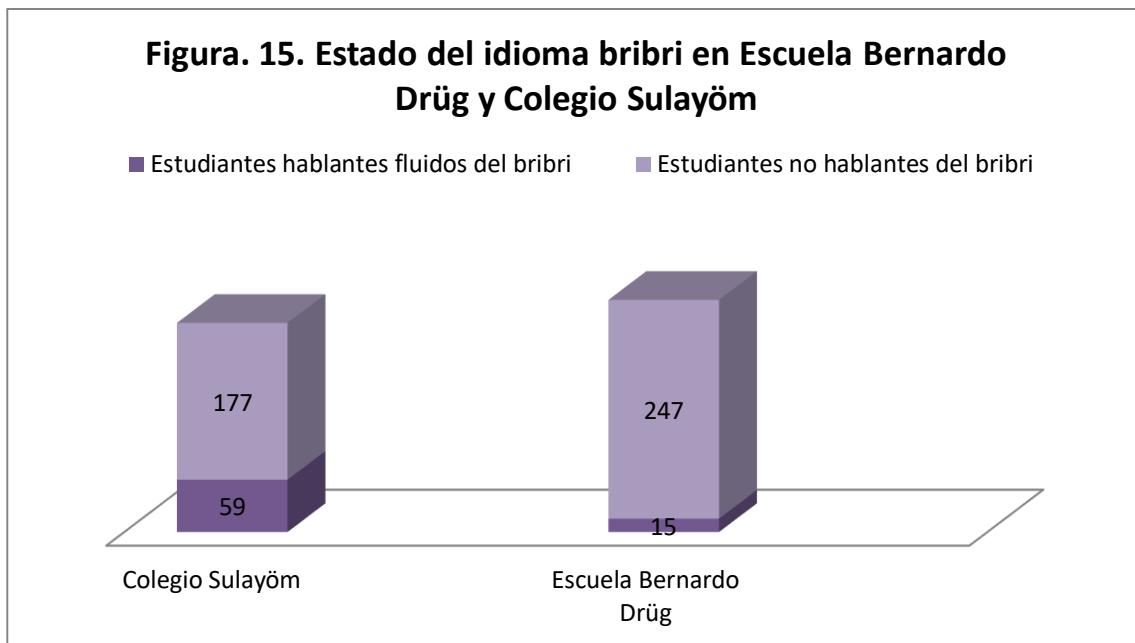
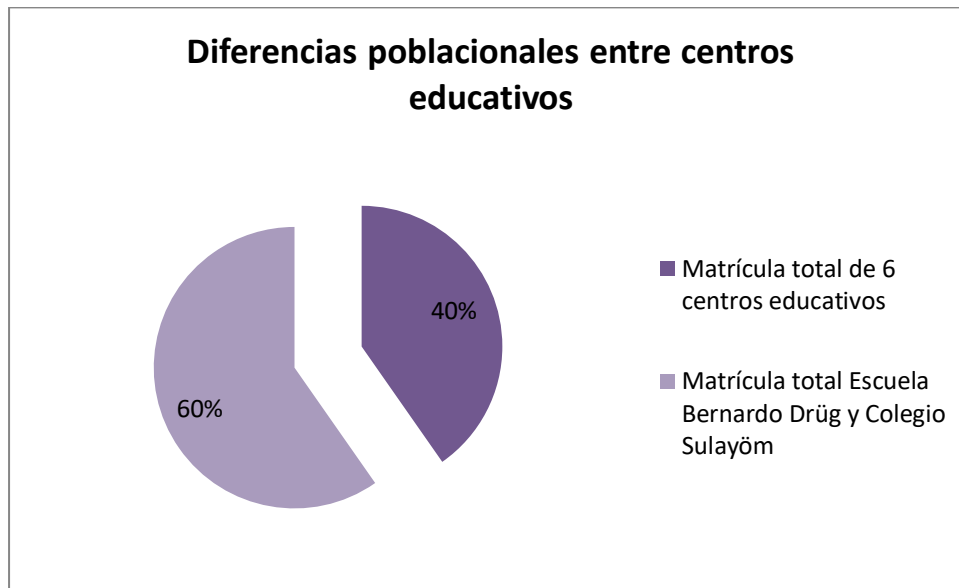


Figura 15. Estado del idioma bribri en la Escuela Bernardo Drüg y el Colegio Sulayöm

Según la figura 15, un 6% de la población estudiantil de la Escuela Bernardo Drüg es hablante nativa del idioma bribri, es decir lo habla como su primera lengua. El 94% restante es monolingüe en español o habla solamente algunas frases básicas en bribri. El Colegio Sulayöm presenta una situación similar: un 75% de la población estudiantil que ya no es hablante del idioma bribri. Solamente un 25% es identificado como hablante fluido del idioma según reportaron los directores. Ambos centros educativos suman 498 estudiantes del total de 834 que integran el total de la matrícula de las 8 instituciones educativas que participaron en la investigación, como lo muestra la figura 16.



*Figura 16. Diferencias poblacionales entre centros educativos*

Considerando que la Escuela Bernardo Drüg Ingerman y el Colegio Sulayöm poseen el 60 % de la población estudiantil de todas las 8 instituciones participantes en el estudio, es significativo, que también agrupan el mayor número de estudiantes no hablantes del idioma bribri. La suma de ambas matrículas indica que un 85% (424 de estudiantes) no habla bribri y un 15% (74 estudiantes) sí hablan bribri. Esto significa que la resistencia lingüística en estos contextos se torna muy débil. El idioma que predomina es el hegemónico. Como se analizó en la primera parte de este capítulo, la Escuela de Katsi y la Escuela Bernardo Drüg fueron los centros educativos más impactados y por mayor tiempo por la cultura hegemónica. Otra explicación de estos resultados podría estar relacionada con las poblaciones que recibe el Colegio Sulayöm, las cuales incluye estudiantes de las comunidades cercanas a Amubri, tales como Suretka y Suiiri, que no fueron incluidas en esta investigación, pero por el contacto cercano con la cultura hegemónica también han sufrido una pérdida lingüística importante.

Respecto de los ámbitos encontrados y las características de estos, una primera mirada horizontal, permite observar que hay dos grandes temas y tres subcategorías donde el escenario educativo hegemónico predomina en todos los centros educativos investigados. El primero está relacionado con la estructura organizativa y administrativa. El segundo



componente es curricular, donde se impone el currículo de las materias básicas (programas de estudio), el cual se imparte de forma estandarizada para todas las escuelas del país, la evaluación de los aprendizajes se impone sin ningún tipo de contextualización. Esto mismo aplica para las pruebas nacionales y el método de enseñanza del bribri, como se expone posteriormente. Además, en la categoría de prácticas culturales, surge como un elemento hegemónico también, la alimentación que se ofrece a los estudiantes, en los centros educativos, elemento que también estuvo presente en una de las narraciones. A continuación se presenta un análisis detallado de cada uno de estos aspectos.

**La estructura administrativa organizativa del centro educativo.** Es el primer ámbito donde se impone un modelo educativo hegemónico consolidado. Esta estructura concentra el poder y la toma de decisiones del centro educativo. Es completamente jerarquizada, piramidal y estandarizada para todos los centros educativos del país. Mucho de lo que sucede o no sucede en el centro educativo pasa por esta estructura, cuya cabeza es el director(a) de la institución. Además, es competencia del director (a) como líder administrativo, velar por el cumplimiento de los programas de estudios, la política curricular y las directrices que emanan del nivel regional y el nivel central, en su centro educativo. Por lo tanto, la estructura organizativa administrativa del centro educativo es uno de ámbitos que funciona de acuerdo con los principios de la cultura hegemónica y mantiene injerencia en el tipo de gestión educativa que orienta las acciones del centro educativo.

Es importante destacar que de acuerdo con el Decreto N.º 37801, Subsistema de Educación Indígena, todas las personas que se nombren para ocupar puestos directivos deben ser indígenas y hablantes del idioma. Sin embargo, el último aspecto no se cumple en todos los casos, por cuanto el Decreto del Subsistema indica que siempre van a prevalecer los atestados académicos y la experiencia sobre el dominio del idioma (Ver artículo 24, Inciso a).

El Decreto del Subsistema (Nº 37801) también crea la figura del CLEI (Consejo Local de Educación Indígena) conformado por personas de la comunidad, el cual debe velar por promover los objetivos de la educación indígena en el territorio indígena donde se ubica. Una limitante de este Consejo, según las funciones atribuidas en el Decreto es su carácter

consultivo y de colaboración hacia los centros educativos, las puede realizar únicamente a pedido de las supervisiones escolares, por lo que el impacto directo en el accionar en las escuelas o colegios indígenas, podría verse muy disminuido.

Un aspecto distintivo de la estructura organizativa del escenario educativo hegemónico es que propone nuevas formas de autoridad y poder sobre el grupo cultural, estudiantes y padres de familia y comunidad en general que pueden ir a favor o en detrimento de la cultura propia. A este respecto, Ramón Buitrago enfatiza: “Depende de quien esté dirigiendo la institución, si es un director comprometido, hay más uso del bribri, en las lecciones de bribri y de cultura”. Don Ramón reconoce que el director pueda hacer una diferencia significativa en los valores que promueva el centro educativo. Por ejemplo, Rita Torres, docente de idioma bribri de la Escuela Duchabli, destaca el liderazgo del director para promover el idioma y la cultura bribri en el centro educativo, ella concluye,

El director influye mucho, él apoya muchísimo...acá es totalmente diferente, yo no me puedo quejar, acá yo cuento con el apoyo del director y él está impulsando a que los otros compañeros que no son hablantes del idioma, se motiven para que puedan hablar el idioma bribri, eso es una gran ventaja, uno siente que se fortalece el idioma, que no está solito llevando esa responsabilidad y que hay otras personas que colaboran de una forma u otra.

Rita también aclara que para algunos de sus compañeros de idioma, la realidad podría ser diferente en otros centros educativos, “Ha pasado tanto, que los primeros docentes, que empezaron a enseñar el idioma, los otros docentes y el mismo director, los maltratan, y lo hacían ver que lo que él hacía no tenía importancia, todo eso ha influenciado”. Por el contrario, si el director (a) del centro educativo no le da la importancia al idioma nativo y al trabajo que el docente de idioma realiza, según menciona la docente, puede influir negativamente en la valoración y reafirmación lingüística del idioma materno a nivel institucional.

Es evidente que cuando predomina una estructura organizativa hegemónica, el director puede decidir solamente cumplir con lo que pide la estructura de poder en el nivel nacional, para convertir el centro educativo en uno más. Por otro, lado el director puede

romper esquemas y abrir posibilidades de resistencia a nivel institucional y comunal para construir un modelo educativo acorde con las características culturales y lingüísticas de los estudiantes y la comunidad bribri.

En relación con la estructura organizativa que predomina en los centros educativos como imposición cultural, Jesús Almengor puntualizó:

Las jerarquías son nuevas en nuestra cultura, se ha cambiado al esquema de jerarquización, como el de presidente, tesorero, vocal, secretaria, se va metiendo y se va imponiendo, en nuestra cultura siempre ha habido un líder que guía, es el awa, pero no se impone, es principalmente una figura de respeto.

En contraposición con este sistema jerarquizado de la escuela, en la cultura propia las figuras de mayor respeto son los mayores, *kekepas* o *awas* y las abuelas como trasmisoras de los saberes lingüísticos y ancestrales. Sandro añade:

...el poder se utiliza en las sociedades no indígenas, para nosotros es el respeto, no el poder. Lo representan los cargos que pueda tener una persona dentro de la comunidad, un *awa* no es un símbolo de poder, pero de una persona que ese le debe guardar respeto. Por su formación, se le debe guardar respeto, *okum*, *bikakla*, igual las mujeres, el respeto se gana con estas formaciones culturales, así es en el ámbito comunitario. Los puestos culturales proyectan más respeto, no más poder.

Según lo que manifiesta Cortez (2014), la hegemonía se relaciona con aspectos culturales de carácter político que definen las relaciones de poder en un grupo social, entre las que sobresalen el nivel de jerarquía que cada miembro ocupa en el grupo social. En el contexto escolar del circuito escolar 02 se implantó una estructura organizativa y administrativa correspondiente al modelo hegemónico que pareciera estar bastante consolidado. El cambio hacia una propuesta de modelo organizativo propio debería considerar estructuras de autoridad más flexibles, basadas en el respeto a la experiencia y servicio a la comunidad. En ella los *kekepas*, *awas* y abuelas de la comunidad tendrían una mayor visibilización, participación y consulta en las dinámicas, actividades y decisiones que se realizan en los centros educativos indígenas.

**Contenidos curriculares y los programas de estudio.** El segundo elemento donde la cultura hegemónica todavía se impone es en los contenidos curriculares, los cuales son los mismos que se desarrollan en cualquiera de las escuelas no indígenas del país, con excepción de las asignaturas de idioma y cultura. Al respecto, no hay diferencia entre una escuela indígena y una que no lo es. Son impuestos, estandarizados y no toman en cuenta las particularidades lingüísticas y culturales de los pueblos originarios. A este respecto, el Decreto N.º. 37801 del Subsistema de Educación Indígena en el artículo 2º, inciso 3 dice que se deben “articular los conocimientos universales, nacionales, regionales y locales en los planes y programas de estudio, el desarrollo del currículum contextualizado y la evaluación pertinente y contextualizada de los aprendizajes.” Asimismo, el artículo 5º señala que:

Todos los estudiantes indígenas tienen derecho a que en sus centros educativos y en todas las asignaturas se produzcan la integración de conocimientos locales propios de su cultura, cosmovisión, organización política, social y económica, con los conocimientos regionales, nacionales y universales, lo que debe expresarse en planes de estudio contextualizados y pertinentes, que fomenten la perspectiva intercultural, así como una pedagogía y evaluación de los aprendizajes apropiadas y congruentes.

Sin embargo, 10 años después, los avances en esta materia han sido muy lentos. Los docentes entrevistados también lo reconocen. Sandro Rodríguez Lupario, Director de la Escuela Duchabli manifiesta: “Los Programa de estudio vienen del MEP. En esto no hay participación comunitaria.” El mismo añade: “Estas propuestas deberían salir de acá.” Ramón Buitrago, otrora supervisor del circuito escolar 02, manifiesta algo similar “la decisión viene de arriba y la mayoría de los maestros no saben del todo cómo contextualizar el currículum. Eso entonces nunca se aterriza en las instituciones”. El docente y director, Víctor Iglesias, concuerda y expresa al respecto. “La escuela poco resiste la imposición de la cultura dominante. Hay pocos ajustes al currículum, tomando en cuenta la cosmovisión bribri, el maestro muchas veces se limita a cumplirlo”.

Es necesario llamar la atención, que si bien es cierto que contratar únicamente docentes indígenas hablantes del idioma, es muy importante. Continuar desarrollando un currículum sin contextualización alguna, seguirá reproduciendo los valores y la visión de

mundo de la cultura hegemónica. Víctor Iglesias lo puntualiza claramente: al desarrollar “un programa que viene de afuera, el mensaje para los estudiantes y la comunidad es que la cultura y el idioma no son importantes. No te lleva a ser creativo.” Parece ser que una barrera para la creación de un currículo contextualizado para los pueblos indígenas viene en parte de las autoridades del Ministerio de Educación.

El Director Regional de Educación de Sulá, Alejandro Rodríguez Romero, expresa una opinión al respecto, al exponer que no ha habido hasta la fecha, una respuesta positiva de las autoridades del MEP. Don Alejandro manifiesta:

Es la lucha nuestra, de que se debe contextualizar y nos ha costado realizar este trabajo, desde afuera hay resistencia, yo le decía a la Directora de la Dirección Curricular y ella me respondía. Es que no puede haber dos currículos. Yo le decía que no hablamos de dos currículos. Hablamos de insertar parte de nuestra cultura en los programas de estudio y que esto es importante para la comunidad nacional. Sin embargo, ahí usted empieza a encontrar una barrera.

En relación con el carácter prescriptivo e impositivo del currículo, en lo relacionado con la estructura y el contenido. Sandro coincide con lo manifestado por el *awa* y docente, Justo Layan sobre las familias bribris que han resistido o sucumbido a la influencia de la cultura hegemónica. En este caso, con aplicación al contexto de la escuela, se identifican dos tipos de docente: el que se resiste a pesar de las consecuencias que deba afrontar y busca nuevos caminos para la preservación del idioma y la cultura bribri, o el que decide rendirse y sucumbir ante la cultura hegemónica, aunque eso signifique la pérdida lingüística y cultural.

Sandro Rodríguez lo expresa sutilmente, de esta manera:

Más bien yo diría que las normas, los lineamientos, las directrices y toda esta serie de cosas que emanan del MEP, dos cosas, en una el docente los toma y no puede hacer nada diferente, es una disposición. A veces nos hemos criticado por ser casi iguales a cualquier otra escuela del país, con la única diferencia que se da la materia de idioma y cultura. Hemos criticado que la Dirección Regional es casi igualita a cualquier

Dirección Regional: nos meten en una camisa de fuerza y nos da miedo romper esos lineamientos.

Sandro plantea una autocrítica e insinúa dos alternativas cuando se bifurca el camino en el campo curricular: una es la resistencia, la cual implica propuestas propias que nazcan del pueblo bribri y la segunda vía es la obediencia a todo lo que viene de afuera, sin ningún cuestionamiento. Es seguir haciendo lo mismo. Es la rendición a la cultura dominante. La decisión final está en las manos de la comunidad educativa bribri.

Es evidente que falta aún diálogo, así como sensibilización y conocimiento por parte de las autoridades del Ministerio de Educación, sobre lo establecido en el Decreto N°37801, sobre el derecho de los pueblos originarios a un currículo verdaderamente contextualizado que considere su cosmovisión y valores ancestrales, que articule lo local, lo nacional y lo global, desde el currículo mismo. La conquista, reivindicación y cumplimiento de estos derechos otorgados en el campo jurídico, en gran medida dependerán del liderazgo e iniciativa de los líderes educativos de los pueblos interesados para hacerlos efectivos.

El Jefe del Departamento de Educación Intercultural, José Torres Estrada, en una entrevista, señala que los cambios en el tema de contextualización curricular han sido lentos, pero espera avances significativos en el futuro cercano. Destaca que un avance importante hacia una verdadera contextualización del currículo en el nivel central con impacto en los centros educativos indígenas es que recientemente:

...la Sala Constitucional ha obligado al Ministerio de Educación según, Voto N° RES. 2020006680, expediente N° 20- 002131-007-CO, San José, de las nueve horas y veinte minutos del trece de abril del dos mil veinte, a la creación de la Unidad Coordinadora del subsistema Indígena en seis meses, esa fecha es impostergable, además habrá que seguir trabajando para el empoderamiento de los CLEIS en la toma de decisiones como una estructura autónoma de enlace con el MEP.

De acuerdo con José Víctor el trabajo de esta Unidad permitirá "...que la educación de los pueblos originarios tenga un proceso de contextualización basado en valores

ancestrales, la espiritualidad y la filosofía de los pueblos originarios y que sea valorado como parte del currículo nacional básico.”

**La metodología de enseñanza del idioma bribri.** Es otro elemento que fue considerado como hegemónico por la mayoría de los participantes. Este es todavía un tema sin resolver y controversial para el pueblo bribri en el campo educativo.

A pesar de que desde los años noventa se incorpora la figura del docente de idioma y cultura en el plan de estudios de las escuelas indígenas, aspecto que ellos consideran muy valioso, lo cierto es que después de casi treinta años, según todos los relatos recogidos sobre este tema en esta investigación, a la fecha existe una propuesta clara sobre la metodología de enseñanza con sello propio y que además resuelva la diversidad de escenarios de uso de lengua del contexto bribri.

Como primer aspecto, los docentes consultados, consideran que la oralidad es la forma natural que ha permitido la permanencia del bribri y su trasmisión milenaria. Sin embargo, se construyó un programa que la mayoría considera que no responde a esa oralidad. Por el contrario, parece que predomina en la mediación del docente la transcripción de palabras y frases.

Dos de los informantes coincidieron en que escritura el bribri surge como un esfuerzo externo a la cultura, con el objetivo de preservar el idioma bribri, pero nuevamente entra en el contexto escolar bribri desde afuera, impuesta por la cultura hegemónica. Una docente de cultura y de idioma manifiesta: “Como docentes pensamos que el programa no responde, porque fue hecho por gente no indígena. No sabemos ni quiénes lo hicieron...los mayores dicen que esa metodología no encaja con nuestra realidad.” Rita Torres, maestra de idioma también dice que el programa de estudio “es bastante viejo, es muy escueto, consiste principalmente en un listado de frases y palabras sobre distintos temas.”

Las ideas fuerza que más destacan en los relatos de los participantes sobre la metodología es su carácter tradicional. El uso excesivo de la pizarra, los informantes dicen que a veces la clase de bribri incluso se da en español y consiste en listados de palabras y frases para memorizar. A respecto, uno de los informantes señala que los maestros: “vienen

con metodología de fuera, y no tienen olfato para ver cómo aprendemos acá el bribri y lo que hacen es que usan la pizarra y escriben y escriben y los niños se hartan. El idioma no debe ser una materia con nota.” Se puede concluir que el idioma bribri en el salón de clase se transforma en una materia más, sin una metodología de enseñanza propia pierde su significado y propósito.

Carmen Rojas Chaves, lingüista del Departamento de Educación Intercultural señaló en una entrevista escrita, que el enfoque pedagógico de enseñanza de estos programas es el constructivismo y que el objetivo es “revitalizar la lengua bribri, mediante su enseñanza a los niños y jóvenes de las comunidades.” Ella explicó algunos aspectos de carácter técnico en su construcción:

El programa de estudio no se ha reformado. Data de 1997. Acorde con la tendencia de ese momento en la enseñanza de lenguas minoritarias, está orientado al aprendizaje de la lengua bribri como segunda lengua, partiendo de la estructura morfosintáctica de la lengua. Cada nivel está conformado por 5 unidades. En primer ciclo las unidades son: 1. Socialización. 2. Mi familia. 3. Los animales. 4. Mi cuerpo. 5. Mi comunidad. En segundo ciclo las unidades son las mismas con excepción de la última que se denomina Mi comunidad.

En relación con los criterios que orientan la elaboración de los programas de estudio de idioma y cultura, la asesora manifiesta que estos criterios son “dados por el Consejo Superior de Educación y las autoridades educativas del momento. No son criterios estáticos”.

Este relato de Rojas deja claro el papel decisivo de la cultura hegemónica en la forma en que se ha venido enseñando el bribri en los centros educativos indígenas. Y tal parece que los resultados hasta el momento no son significativos. Rodrigo Torres señala dos aspectos importantes: “No hay formación docente, se usa lo que ya está, se traduce, pero se hace igual, pero hemos visto que no ha funcionado, hay que replantear esa forma de enseñar, por una metodología más práctica y vivencial.” Don Abelino Torres, quien fue maestro de idioma bribri, incluso colaboró con el reconocido lingüista Guillermo Constenla en la elaboración



de un diccionario bribri-español, plantea esta observación sobre la metodología de enseñanza del bribri: “El bribri se enseña todavía de forma de muy elevada como si fuera para un catedrático y a los niños les cuesta mucho entender, si los sonidos son laterales, nasales, el tipo de consonantes.” Todos los entrevistados coincidieron en que la metodología de enseñanza del bribri debe ser vivencial, de la misma forma que se enseña el idioma materno.

Es evidente que la cultura hegemónica ha dominado la forma en que se ha conducido la enseñanza del bribri. Lo cual hace que estas clases contribuyan en poco a la preservación lingüística. Por otro lado, se asignan únicamente tres lecciones semanales, que es muy poco para aprender un idioma, como lo señala Sandro Rodríguez. Este es un tema por resolver para el pueblo bribri. Más adelante se profundiza un poco más en el análisis y las complejidades por considerar.

**Evaluación de los aprendizajes.** Es el cuarto elemento del ámbito escolar donde todavía se impone el modelo hegemónico con muy pocas modificaciones. Esto aplica tanto a la evaluación estandarizada como a la evaluación de aula. Se aplican los mismos criterios e instrumentos por igual a toda la población estudiantil del país.

Según la información recolectada, hay pocos cambios en lo referente a la contextualización de la evaluación en los centros educativos. Un aspecto que no se considera en este contexto, es lo relacionado con la barrera idiomática. Los estudiantes bribris que apenas están aprendiendo español, están en marcada desventaja con quienes lo hablan bien. Un bajo dominio del español de los estudiantes incidirá en el aprendizaje, con una mediación pedagógica que privilegia el español como medio de comunicación. También es una limitante para que el estudiante exprese sus conocimientos y habilidades con amplitud. No hay evidencia en esta investigación de que se realicen cambios en el nivel de aula, ni tampoco hay documentación para atender estas diferencias desde el nivel central del Ministerio de Educación. Víctor Iglesias al referirse a las pruebas de bachillerato explica: “Hay muchos que fracasan en bachillerato en español”.

Al consultarle a la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad de la Educación, ente encargado de la evaluación estandarizada y Laura Campos Barquero, asesora nacional de Inglés, informó que solamente se hacen adaptaciones en el área de Español,

específicamente en el examen de bachillerato de redacción y ortografía. Según le reportó la asesoría de Español, los cambios surgieron a raíz de una solicitud expresa de la Dirección Regional de Turrialba con alta población de estudiantes indígenas cabécares que no hablan bien el español y que estaban en clara desventaja con los hablantes nativos del español en esta prueba. Es por eso que solicitaron apoyos para esta población, en la prueba nacional de redacción y ortografía.

Como resultado de estas gestiones, se acordaron los siguientes apoyos institucionales. Los interesados deben inscribir a los estudiantes cuya lengua nativa no era el español en la plataforma de apoyos institucionales PAI de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad de la Educación. Se daría a esta población más tiempo para resolver la prueba. La longitud de la redacción se reduce de 300 a 200 palabras. De acuerdo con las posibilidades de cada Dirección Regional, se podía asignar un maestro de cultura indígena, no para traducirles, sino para ayudar a explicar instrucciones o aclarar dudas relacionadas con barreras de tipo cultural. Otro apoyo, según manifiesta la asesora, es que se ajusta uno de los indicadores de la rúbrica de calificación de la prueba sobre sintaxis y construcciones morfológicas, aspectos en los cuales no se rebajan puntos en la calificación final de esta prueba. Esta es la única prueba donde se realizan estas consideraciones.

Nuevamente es necesario analizar este proceso en forma integral, tomando en cuenta no solamente los aspectos lingüísticos, que ya de por sí forman una barrera de aprendizaje importante. Otros elementos, como los culturales, y las formas como aprenden mejor los jóvenes indígenas en su contexto, todavía no se consideran, ni han sido estudiados a profundidad. La Directora del Liceo Rural de Katsi afirma categóricamente, que la solución no es disminuir la cantidad de palabras en la redacción, la solución es cambiar las temáticas de esta prueba a las poblaciones indígenas, de forma que sean pertinentes culturalmente.

Además, se deben considerar las barreras de formación de muchos de los docentes indígenas y las limitantes lingüísticas que también pueden tener en el idioma español, las cuales también impactan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la niñez indígena.

Por otro lado, Víctor Iglesias, respecto de la evaluación de aula, considera que debería haber otras maneras de realizar pruebas en el aula y aporta el siguiente ejemplo: “Si yo le

pido a un estudiante indígena que me diga cómo conservar los recursos naturales en español, él no puede hacerlo; si yo le digo que me lo cuente en bribri, él sabe hacerlo.” Parece ser que todavía no hay pautas claras para los docentes indígenas sobre en qué medida se pueden contextualizar las estrategias de evaluación de los aprendizajes de aula, más allá de lo que está normado para todos los centros educativos del país.

Víctor expresa sus temores de no cumplir con las demandas que pesan sobre el docente tanto la evaluación estandarizada como la evaluación de aula, lo cual también ejerce presión sobre el docente en lo relacionado con la enseñanza de la lectura, escritura y producción oral del español. Este docente y director lo expone así:

Cada vez que tenemos reuniones, hay presión de que los niños deben hablar español porque, si no, van a fracasar. Si yo tengo un niño que me habla en bribri, para mí es un buen estudiante. Pero en el colegio lo van a medir con bachillerato y se requiere que hable español. Estamos con un bate sobre la cabeza: nos dicen: “Prepare a los niños, porque eso viene a medir al docente, no al niño, como se trabaja en San José. Se va a trabajar aquí.” Entonces no hay diferencia entre una escuela indígena y una no indígena. Vienen las pruebas Faro igual para todos, no hay contextualización a pesar de lo que dice el decreto.

Es evidente que tanto el currículo como la evaluación de los aprendizajes son dos áreas vitales donde la cultura hegemónica todavía mantiene un estado consolidado, con efectos profundos en la visión, el idioma y los valores culturales bribris. Es una tarea pendiente de la Dirección Regional de Sulá y los docentes indígenas bribris, en conjunto con el Departamento de Educación Intercultural y las autoridades del Ministerio de Educación, de crear propuestas contextualizadas según la realidad en esta materia. Al final de esta investigación se trazan algunas posibles líneas de acción que emanan de las enunciaciones de los participantes y los marcos conceptuales de esta investigación.

**El tipo de alimentación y menú.** Este es el quinto aspecto donde los participantes consideran se impone lo establecido desde afuera y sin tomar en cuenta las particularidades culturales. Jesús Gallardo Almengor señala que el menú de los comedores escolares:

...Se impone y se nos advierte que viene DANEA, debido al derecho de consulta, hicimos una propuesta de menú propio, y nuevamente, nos exigen el cumplimiento de un menú que no es el nuestro. Eso hace que los niños desperdicien la comida. Nosotros tratamos de ajustarlos, utilizando la comida tradicional, pero ahora está difícil.

Víctor Iglesias concuerda y dice que el cumplimiento del menú es estricto y que debe acatarse. La alimentación propia es parte importante de la identidad de un pueblo. Por lo tanto, es otro tema que debe abordarse en la lucha de resistencia y reivindicación cultural, por parte de los líderes educativos bribris en relación con la cultura hegemónica.

La tabla 27 resume los elementos del accionar de los centros educativos donde el escenario educativo hegemónico es el que predomina.

*Tabla 27. Elementos de la cultura hegemónica con predominio en 8 centros educativos del circuito 02 de la DRE Sulá*

---

Tabla 27. Elementos de la cultura hegemónica con predominio en 8 centros educativos del circuito 02 de la DRE Sulá

---

**1. Modelo organizativo del centro educativo**

**2. Currículo y contenidos de las materias básicas**

**3. Metodología de enseñanza del idioma bribri**

**4. Evaluación de los aprendizajes en el aula y a nivel estandarizado**

**5. Alimentación que se ofrece en los comedores escolares**

---

Fuente: Elaboración propia

**Centros educativos con elementos híbridos: entre lo propio y lo hegemónico**

Por escenarios hegemónicos híbridos entendemos los entornos educativos donde se atisban pinceladas del escenario hegemónico y el escenario propio. También aplica a la variabilidad y presencia del escenario propio o hegemónico según las características de cada centro educativo. Los ámbitos del centro educativo donde se presentan características variopintas son las siguientes: *metodología con que se median los contenidos curriculares idioma dominante en que se imparte la mediación pedagógica, idioma que prevalece en la*

*población docente y estudiantil, los recursos para el aprendizaje, la infraestructura, la ambientación escolar y la celebración de efemérides.*

**La metodología con que se medían estos contenidos curriculares.** Hay pedagogías diversas. Como ya se presentó en apartados anteriores, el sistema de enseñanza propio bribri, integra varios saberes al mismo tiempo, es muy experiencial e interconectado con el mundo natural. Según las experiencias narradas, hay varias iniciativas en el nivel circuital. Una de ellas es la propuesta de las redes y núcleos. También se manifiestan en los relatos de algunos docentes de una contextualización de los programas de estudio. Sin embargo, pareciera que todavía no es práctica generalizada o que haya una guía para hacerlo desde lo propio.

Respecto de la medida en que la mediación pedagógica en las escuelas evidencia algunas características de la educación propias hay varias miradas, Ramón Buitrago, quien fue el supervisor de estas escuelas y colegios por muchos años, afirma que “la metodología del docente es magistral, por cuanto los que están al frente de la educación (los docentes) están preparados desde la universidad con esa mentalidad, los mismos maestros indígenas están preparados desde fuera”. Betty Torres, actual supervisora, señala que una posible causa sea que todavía “hay algunos (docentes) que no lo tienen claro, la contextualización curricular.”

Finalmente, Rodrigo Torres expone que una de las razones por las cuales predomina la metodología de enseñanza de la cultura hegemónica es debido a “que nuestra formación universitaria nos enseñó cómo se debe trabajar en el aula, cuál es la metodología, la didáctica, los contenidos, los programas y por ahí vamos y nos olvidamos de la parte cultural, de los elementos del idioma”.

De acuerdo con estas apreciaciones, se mantiene una metodología bastante tradicional. También se insinúa, la necesidad de un mayor trabajo en esta área, aunado a una mayor concienciación y sensibilización a los docentes sobre su importancia, ya que es una estrategia de resistencia vital para contrarrestar la influencia de la cultura hegemónica en el ámbito escolar.

La metodología de enseñanza aparece como uno de los frentes donde de forma sutil. Podría la cultura hegemónica estar ejerciendo su influencia, el comentario de Rodrigo hace alusión a otros actores, cómo son las casas formadoras de docentes y las experiencias educativas que han servido de referente a los nuevos educadores al pasar por la escuela y colegio, en relación con su actual praxis educativa. Estos son áreas que deben ser analizadas por los líderes educativos bribris, en aras de construir una respuesta a partir de la educación propia.

Víctor Iglesias considera que todo el proceso educativo al que se han expuesto por parte de la cultura hegemónica en escuela, colegio y universidad ha influido en gran medida en la manera de enseñar de muchos docentes. Él lo denomina como una “cadena de destrucción cultural y lingüística”. El reto para los nuevos docentes y los líderes actuales es como romper esta cadena, el principio ya está dado al hacer un reconocimiento de lo que la causa y la forma como se ha reaccionado en este escenario. El reto es cómo configurar una propuesta educativa diferente, es decir, contrahegemónica desde la resistencia.

En esta línea de romper esta cadena, ya hay docentes e instituciones educativas que realizan esfuerzos por contextualizar la mediación pedagógica, incorporando elementos de la educación propia y de los valores culturales. A continuación, se presentan tres experiencias recopiladas en las entrevistas.

Una de ellas proviene del Liceo Rural de Katsi. La actual directora, Jennifer Villanueva, comenta que sus docentes trabajan bastante desde la red de Katsi, en la contextualización del currículo y describe un ejemplo en el área de Español:

En el área de Español con mi cuento fantástico, los mayores vienen a la escuela y cuentan una o varias historias en bribri a los estudiantes. Después el docente hace el análisis oral a partir de estas historias, es una forma de contextualización. Los estudiantes están desarrollando las habilidades de análisis de lectura desde las propias historias bribris y se rescata el carácter oral de estas.

La interculturalidad es un eje transversal para contextualizar, estamos trabajando en la construcción de una propuesta desde la red de Katsi que podamos

presentar a la Dirección Regional. Tampoco creemos que traer lo mayores al centro educativo funcione bien. Es mejor que los estudiantes tengan contacto con las mayores y tengan experiencias más vivenciales con ellos.

Jesús Almengor comenta algunas de las estrategias de contextualización que él realiza con sus estudiantes.

Lo hago a partir de los conocimientos previos de los estudiantes. Por ejemplo, en español cuando vamos a ver el abecedario comenzamos con las vocales, a partir de lo que hay en bribri. Hemos tomado la parte de matemática por ejemplo, tenemos diferentes formas de contar en bribri. En Estudios Sociales, por ejemplo, la familia, tenemos diferentes formas en que usted ve al hermano o la hermana, todas esas cosas también y las partes propias de la cultura. Pensamos en qué actividades hay aquí que podemos contextualizar. En Ciencias, la naturaleza, que es la parte de lo que nosotros vivimos, por ejemplo, seres vivos, medio ambiente, vemos cómo ha ido cambiando la forma en cómo era la comunidad antes. Yo les explico mucho a ellos, la parte de la contaminación que antes no veíamos pañales tirados, que no existían, porque antes nuestros abuelos nos criaron con trapos y con eso estábamos. Pero ahora la cultura ha cambiado y es cosa que nosotros tenemos que ver, cómo volver a lo de antes, porque ahora vemos lo más fácil, que es ir a la pulpería o un negocio y comprar pañales desechables, se está acumulando demasiado y estamos viendo nuestras comunidades sucias. Estas son formas de contextualizar.

Sandro Rodríguez también compartió lo que piensa sobre la contextualización de los programas de estudio y la forma como su escuela la trabaja.

Bueno, cada institución lo hace de acuerdo como nos organicemos en el nivel institucional, pero en sí, se ha insistido mucho en el nivel de circuito con el supervisor que tenemos que contextualizar el currículo. Lo iniciamos, pero es un poco complicado cómo seguir un proceso y quisimos tomar todos los contenidos de Estudios Sociales y Matemática y nos sentamos dos días a ver con cuáles contenidos culturales, los podíamos correlacionar. Por ejemplo, en Matemática, estamos viendo en sexto grado circunferencia, podemos fortalecer este conocimiento, cómo son las

circunferencias y las formas, estudiando un elemento cultural como el usulé, lo que pasa es que no lo hemos podido concluir. Es un trabajo bastante difícil, tomar cada uno de los niveles, nivel por nivel e ir viendo cuáles contenidos, si son correlacionables. No sé si la palabra es integrar más bien, con algún elemento de la cultura.

A finales de año, hicimos una experiencia. Bueno, voy a contarla. Primero, fue con el tema de tercer grado en Estudios Sociales sobre el clima y su influencia en las actividades del ser humano. Fui a pedirle al maestro de Cultura que buscáramos a una persona mayor de la comunidad que nos pudiera hablar de los momentos que hay en el año y que nosotros en la cultura tenemos. Por ejemplo, en que momentos hacían la preparación del terreno para sembrar, en qué momento se pueden cortar los materiales para hacer una casa, en qué momento se cortan diferentes árboles para los trabajos que se ocupan y vemos cómo culturalmente existe también ese tema en el programa de Estudios Sociales de tercer año del clima y su influencia en el quehacer del ser humano. Intentamos traer a nuestra cultura, se desarrolló en cuatro lecciones, con un mayor de la comunidad en el aula, con la maestra al lado y el maestro de cultura, tal vez no quisiera decirlo, pero le he pedido a los maestros que seamos líderes en nuestra área, ser creativos. Pensar cómo podemos incorporar los mayores de la comunidad y ver cómo pueden ayudarnos en la transmisión de la cultura. El año pasado se hizo esta actividad. Sin embargo, este año no hemos podido volver a repetirla.

Las experiencias del Liceo Rural de Katsi en el área de Español y la de la Escuela Duchabli en la asignatura de Cultura y Estudios Sociales, muestran cómo se podría realizar el proceso de contextualización de los programas de estudio a partir de los principios de la educación propia, con la incorporación de las abuelas y los mayores, como mencionan Jeniffer y Sandro. Otra posibilidad es la articulación de los temas y objetivos curriculares con situaciones propias del idioma, la cultura o el contexto, como comentaba Jesús. En el capítulo cuatro de esta tesis hay dos experiencias interesantes de contextualización y elaboración de propuestas propias en países como Bolivia y en México, que valdría la pena analizar con



detalle, por cuanto podrían enriquecer el trabajo en construcción de este circuito educativo y de la Dirección Regional de Sulá.

Parece que aún falta camino por recorrer para que la práctica de articulación de contenidos culturales o locales con los contenidos nacionales y universales se consolide. Las iniciativas descritas muestran que los docentes, los directores, las redes circuitales, deben unir fuerzas para desarrollar y consolidar una propuesta de sensibilización y contextualización curricular, por cuanto según las percepciones de los entrevistados, la contextualización todavía no es una práctica sistémica. Por tanto, la metodología de enseñanza del bribri y la hoja de ruta sobre la contextualización durante la mediación pedagógica son dos formas muy importantes de resistencia educativa bribri y respuesta contrahegemónica, la cual todavía está en construcción. También se evidencia el predominio de un escenario educativo híbrido, donde hay iniciativas de resistencia importantes, y en otros centros educativos se mantiene un escenario hegemónico.

**Idioma dominante en que se imparte la mediación pedagógica.** Al respecto, cuando se le consultó a los informantes cuál era el idioma que predominaba en la mediación del currículo. Todos afirmaron que el español. Indican que las dos únicas asignaturas donde predomina el idioma bribri es en las lecciones de Idioma y Cultura. Contradictoriamente, incluso señalan que hay casos donde esta última también se imparte en español.

Hay algunas instituciones donde se han realizado importantes avances en reafirmar el uso del idioma bribri, pero también otras instituciones donde el idioma de uso cotidiano y principal medio de enseñanza en el centro educativo es el español. Sobresale como limitación, el hecho de que muchos de los docentes, aunque son indígenas, no son hablantes del idioma bribri o lo hablan a un nivel muy básico.

Ignolio Nercis, Director de la Escuela Bernardo Drüg, opina que el uso exclusivo del español como medio de instrucción depende en gran medida de si el docente indígena es hablante o no y en si los estudiantes son hablantes o no. Además, reconoce esta gran limitación en su centro educativo, al señalar:

El currículo se imparte en español. Es algo que tenemos en la mente cambiar en algún momento, pero no se ha podido hacer todavía. Para impartir el currículo totalmente en nuestro idioma, habría que hacer cambios fuertes, como que se requiere que todos los docentes sepan hablar el idioma. De esto se ha hablado mucho. El docente de básica ha entrado en zona de confort, dice: “Yo no hablo el bribri, pero soy licenciado en primer y segundo ciclos, hable o no hable el bribri, tengo mi preparación.”

El dominio del idioma bribri por parte del docente, en lo referente a lo que establece el Decreto del Subsistema, es que estos deben ser hablantes certificados de su idioma materno, con la finalidad de velar por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas. Ignolio añade que debido a los atestados académicos, después de 10 años desde que se aprobó el decreto, muchos docentes han caído en zona de confort y no han aprendido su idioma nativo, lo cual pondría en riesgo su estabilidad laboral, por cuanto la mayoría de las plazas en territorios indígenas, todavía se mantienen en interinato. Esto también crea tensiones e incluso conflicto entre docentes indígenas hablantes y no hablantes.

Al Consejo Local de Educación Indígena (CLEI) le corresponde asegurar que los docentes que se nombren cumplan con los requisitos del idioma. Sin embargo, el decreto también establece que en caso de no tener el idioma, prevalecerá el que tenga más atestados académicos, la experiencia y el tiempo laborado. Este aspecto permite que los docentes indígenas no hablantes busquen una mayor titulación para mantener sus puestos de trabajo y no ser desplazados por los que sí son hablantes, pero con menos atestados académicos. Este aspecto parece ir en el corto y mediano plazo en detrimento de una mejora en la preservación de la cultura y las lenguas indígenas y genera contradicciones, pues crea competencia y rivalidad entre los docentes indígenas, valores ajenos a la cultura.

Además, esta situación de manera solapada permite la reproducción de la cultura hegemónica, por cuanto los escenarios hegemónicos en estos contextos se perpetúan, solamente que ahora en manos de docentes indígenas. Al respecto, uno de los entrevistados hace una autocrítica:

...antes se decía que por la escuela perdimos el idioma y la cultura, que la escuela nos mutiló en muchas cosas, pero si hago un diagnóstico estamos haciendo lo que se hacía antes, y estamos mutilando la cultura y el idioma, y no somos *sikuas* (no indígenas), somos indígenas.

Estos hechos dejan entrever que la cultura hegemónica una vez instalada la maquinaria asimiladora a través de la escuela, ya no necesita perpetuarse a través de personas ajenas a la cultura, como sí ocurría en los años cincuenta y sesenta con maestros no indígenas y mediante tácticas opresivas. Ahora los mismos docentes indígenas de forma indirecta pueden estar contribuyendo a mantener en marcha el proyecto hegemónico de modernidad, en el contexto educativo indígena.

Similarmente, esas disputas de poder entre los docentes no hablantes del idioma bribri, pero con más preparación académica y los hablantes, pero con menor formación, está muy vinculado a los campos de poder que menciona Bourdieu (2006), la cual expresa la relación de fuerza entre las formas de poder o entre especies diferentes de capital. Este capital puede ser cultural. En este caso sería ser hablante del idioma o la preparación académica. En este caso, el decreto hace prevalecer la preparación académica y la experiencia profesional. El idioma se introduce como un elemento complementario.

Nuevamente de manera sutil, los elementos de mayor valor desde la óptica de la cultura hegemónica prevalecen. Lander (2003), al referirse a las premisas centrales del proyecto de modernidad, puntualiza como una de ellas que el conocimiento eurocéntrico para la comprensión de la realidad es el único que se considera válido, objetivo y universal. El Decreto N° 37801, si bien señala que se debe “procurar que se preserven los idiomas indígenas que aún existen” finaliza diciendo que se “debe garantizar que lleguen a dominar el español como idioma oficial de la Nación.” (artículo 2º, inciso 1). El vocablo *procurar* indica una intención de realizar una acción, no hay una obligación implícita, en el segundo caso, en cuanto al idioma español, dice que la escuela debe garantizar el dominio de este al ser el idioma oficial de la Nación.

Esto nos lleva nuevamente a los postulados asimiladores del Estado nación y por lo tanto a un probable etnocidio de los pueblos originarios. Lander (2003) refiriéndose a estas relaciones de poder asimétricas que impulsa el proyecto de la modernidad, y de las cuales

hay señales en este decreto, concluye que el único destino posible para los “otros” es la aniquilación o asimilación a la cultura dominante, es decir la modernidad.

Sandro Rodríguez apunta a que una de las razones por las que el currículo se imparte en español. Es por la idea que se implantado y ha tenido eco en muchos docentes y familias bribris, inducidas por la cultura hegemónica de que el idioma bribri es un obstáculo para aprender, que el idioma bribri no tiene ningún valor. Sandro dice: “Son errores que se cometieron y ha calado en algunos padres, he escuchado en Amubri, padres que dicen que no le interesa que el niño aprenda bribri, porque eso no le va a servir para la vida y muchas veces son familias indígenas, ha habido un proceso de aculturación y piensan como pensaban aquellos maestros no indígenas en el pasado”. Sandro agrega que esta forma de pensar se intensifica en el colegio: “En secundaria los profesores discriminan a los estudiantes que hablan bribri y no entienden el español, dicen que no pueden explicarle, y que es culpa de ellos, que no entiendan la materia, para los profesores el idioma es un obstáculo para que el estudiante pueda aprender.”

Cabello (2008), citado por Valdés (2017) destaca que “[...] el papel de la hegemonía es asegurar que, en las relaciones sociales entre clases, cada clase es reproducida continuamente en su forma dominada o subordinada existente” (p. 46). El pueblo bribri en el contexto educativo está en la encrucijada de aprovechar y hacer valer los derechos que les confiere el Decreto N.º 37801 del Subsistema de Educación Indígena para reafirmar la cultura y el idioma, es decir resistir o sucumbir ante el poder ejercido por la cultura hegemónica para asimilarlos y destruirlos como pueblo. En este sentido, la escuela y el colegio pueden seguir siendo espacios de poder hegemónico o un espacio por ser tomado por el pueblo bribri para mantener y preservar su idioma y su cultura.

Aun así, hay contextos escolares en resistencia que siguen luchando convencidos y orgullosos de su idioma y su cultura. Un caso fue encontrado en la Escuela de Duchabli. El director manifiesta lo siguiente: “Como escuela procuramos aprender más el idioma. Hay docentes, porque les cuesta no se tiran al agua, a expresarse ante los estudiantes y padres de familia en bribri. Los estudiantes tienden a burlarse por la pronunciación e intervenimos con esos estudiantes, y les decimos que ellos deben apoyarlos en los procesos de aprendizaje”.

Este comentario destaca el propósito, la intencionalidad del centro educativo por posicionar el idioma bribri. El director motiva a su personal a aprenderlo e incentiva a los estudiantes hablantes a colaborar con los docentes en este proceso. Sin embargo, esto no quiere decir que el español no se utilice o no se enseñe, más bien implica una relación más simétrica entre el idioma de la cultura hegemónica y la cultura que ha estado *subalternizada*.

**Idioma que prevalece en la comunicación entre docentes y estudiantes.** Todos los entrevistados concordaron en que el idioma de uso cambia según el contexto o escenario educativo. En las escuelas con mayoría de hablantes del idioma bribri, como la escuela de Katsi, de Alto Katsi, Namú Wokir, Cachabli, predomina el uso del bribri en las interacciones de la población estudiantil durante recreos. Los docentes según el nivel de bilingüismo utilizan más un idioma que otro. Por ejemplo, en la escuela de Duchabli, los niños usan solo el bribri en la clase de idioma bribri y en la clase de cultura, cuando van al comedor y en las horas de recreo, según menciona el director.

Otro factor que contribuye a su uso o no uso está relacionado con el estigma asociado al idioma. Don Abelino Torres manifiesta que usualmente en las casas les decían “que no hablaran el idioma, ya que era de indios hablar así y ellos no eran indios. Se les decía que ser indio es algo ofensivo, entonces no se quería ser indio y se dejaba de hablar el idioma.”

Por tanto, el uso del idioma bribri en el contexto escolar y comunitario es una gran expresión de resistencia, por cuanto el idioma y sus usuarios han sido estigmatizados por la cultura hegemónica, por lo que su uso muestra la determinación de las familias y la comunidad mantener su identidad, aunque ello implique el rechazo y la marginación.

Una situación similar de resistencia lingüística se encontró en la escuela de Namú Wokir, en la escuela de Alto Katsi y en la escuela de Dubabli, donde los docentes son hablantes del idioma bribri y están convencidos de su papel como promotores del idioma y la cultura bribri. En estas escuelas se observaron lecciones impartidas en idioma bribri a los estudiantes. Estos centros educativos son espacios donde la cultura y el idioma se resisten a morir y donde es maravilloso ver una comunidad de niños y niñas bribris, comunicarse únicamente en su idioma. El español en estos contextos es todavía un idioma extranjero.

En la escuela de Dubabli durante la visita de la investigadora, hubo también una reunión comunal y se utiliza un traductor, ya que de otra forma es imposible comunicarse. Muchos de los padres de familia no son hablantes del español y muchos niños apenas empiezan a aprender el español, una vez ingresan a la escuela. Todos los docentes que laboran en este centro educativo también son indígenas.

**Materiales para el aprendizaje del bribri y promoción de la cultura bribri.** En relación con los materiales existentes para el aprendizaje de la lectoescritura en idioma bribri, los colaboradores indicaron que existen materiales contextualizados, pero todavía son muy pocos. Al revisar los materiales, se encontró que en los años noventa a través del proyecto una “Nueva Educación en Talamanca” hubo una producción importante de cartillas elaboradas para la enseñanza del bribri por docentes indígenas a partir de la cultura. También se han creado libros con historias sobre la cosmovisión bribri.

Según comentó Rodrigo Torres, en el 2013 se produce una reedición de este recurso. En el 2014 se produce un material para la enseñanza de las matemáticas desde la etnomatemática, para sétimo y octavo del colegio liderado por la Universidad Nacional y con apoyo de docentes. En el 2013 creó una serie de libros contextualizados para el aprendizaje del inglés en sétimo, octavo y noveno año, a partir de las culturas de los pueblos indígenas y con participación de docentes indígenas, proyecto que en su momento lideró la Asesoría Nacional de Inglés. Rodrigo Torres Hernández, Jefe de Asesoría Pedagógica de la Dirección Regional, indicó que hay varios materiales contextualizados que se han elaborado como parte de proyectos de graduación en el nivel universitario recientemente y que están por ser publicados.

Betty Torres, supervisora del circuito 02, concuerda en que se han hecho muchos materiales en idioma bribri, pero ella cree que el insumo se pierde, no se comparte, quedan en manos de unos pocos y no se buscan más recursos para reproducir, entonces tienen poco impacto. Ella considera que es necesario hacer un esfuerzo por buscar estos recursos y divulgarlos. Además, recomienda hacer periódicos, boletines, con temas de cultura y bribri en nivel de comunidad, redes o dirección regional.

Elementos nuevos que afloran en el paisaje de estas comunidades indígenas y que la cultura hegemónica también usa para consolidar su visión de mundo, es lo relacionado con la masificación de la electricidad, televisión por cable e internet, que si bien son bienes y servicios que facilitan la comunicación. También contribuyen a promocionar el idioma y los valores de la cultura hegemónica y se convierten también en recurso de aprendizaje con los que tienen que competir con los escasos recursos disponibles en la actualidad. Es importante reflexionar en qué medida pueden contribuir la Radio Voz de Talamanca y los canales locales de televisión en la provincia de Limón, mediante alianzas en la difusión de aspectos relacionados con el idioma y la cultura bribri, que sean de interés y atractivos para la población estudiantil como formas alternativas de resistencia, similares a los usados por la cultura hegemónica.

**Infraestructura y ambientación.** Durante las visitas de campo, a los todos los 8 centros educativos, se pueden identificar elementos de infraestructura híbridos, es decir propios y ajenos, con excepción de la escuela de Dubabli, que tiene todos sus elementos de infraestructura propios. Es un rancho abierto de suite. Tiene unos pocos pupitres dentro, en las afueras hay un servicio sanitario de hueco.

La escuela de Namú Wokir y la Escuela de Alto Katsi tienen estructuras de madera amplias y áreas verdes para que los estudiantes jueguen. La infraestructura está en regular estado y hay motivos indígenas, tales como el nombre de todos los clanes, carteles, libros e imágenes sobre la cosmovisión bribri.

La escuela y el Liceo Rural de Katsi que están muy cercanas uno del otro. Cada uno tienen un *usulé*, que es un rancho de paja de forma circular grande. El *usulé* es utilizado para realizar actividades escolares donde todos se congregan. El Liceo Rural de Katsi fue construido recientemente y tiene una infraestructura en madera con materiales de la zona. La Escuela de Katsi combina la estructura de escuela con aulas tradicionales, con algunos estilos propios.

Por otra parte, la Escuela Bernardo Drüg, la Escuela de Duchabli y Colegio Sulayöm están construidas totalmente en concreto, tiene una infraestructura nueva, con el estilo tradicional de las escuelas y colegios del país. La Escuela de Duchabli y el Colegio Sulayöm

también tienen un gimnasio bien equipado para realizar actividades y practicar deportes. Incorporan, sin embargo, la casa cultural o *usulé* como espacio de afirmación cultural.

La infraestructura escolar es una de las áreas donde hay más hibridación entre lo propio y ajeno. Cabe destacar que entre más aislada de la cultura hegemónica esté la comunidad, más elementos propios incorporará.

**Las efemérides y celebraciones culturales.** La hibridez en estas celebraciones es que el establecimiento de días para conmemorar hechos históricos y días patrios, no es propio de la cultura bribri, sino que llegaron con la escuela. En la Dirección Regional de Sulá, según me comentó Rodrigo Torres, hay un calendario de efemérides de lo propio y otro de las celebraciones del calendario escolar para todos los centros educativos.

Las celebraciones y fechas históricas importantes que son parte de las efemérides donde se destaca lo propio son: el 21 de febrero, día de las lenguas indígenas, el 19 de abril para conmemorar el día del indígena, el 04 de julio que es el día de Pablo Presbere y el 12 de octubre como el encuentro de las culturas. Estas son fechas importantes en el calendario de efemérides de las escuelas del circuito 02 y la Dirección Regional de Sulá. Este año, en vez de conmemorar el día de las lenguas indígenas, se realizó la celebración de la semana de las lenguas indígenas, la tercera semana de febrero. Se realizaron actividades culturales en los centros educativos durante toda la semana para reafirmar la cultura y el idioma bribri. La investigadora realizó el trabajo de campo algunos de esos días y participó en algunas de las actividades. Además, de estas actividades las escuelas celebraron todas las actividades requeridas en el calendario escolar que forman parte del imaginario de identidad nacional.

En relación con las actividades que se realizan en celebraciones culturales bribris, como por ejemplo, el día del indígena, Ramón Buitrago aclara que las actividades culturales que se realizan no forman parte de una simple alegoría para recordar el pasado, como si hace desde la cultura no indígena. Ellas representan o responden a acciones que tienen significado presente en la cultura, como son las danzas. Una de las más conocidas es el baile de “El Sorbón”, que se baila únicamente después de realizar un trabajo. Por ejemplo, la construcción de una casa, después de sembrar la tierra para agradecer a Sibö (Dios), es como una oración. Es decir, se trata de enamorar a la tierra, que nos mantiene. Ramón explica que



“para el pueblo bribri la tierra es viva, es nuestra madre Iriria, quien como una madre nos amamanta y nos cuida.” Él finaliza diciendo: “Bailamos para agradecer”. En este sentido, él recalca que no está bien realizar una danza solo de carácter exhibicionista, ya que la danza está conectada con la espiritualidad bribri y responde al agradecimiento a la madre tierra por una acción concreta que se ha concluido exitosamente.

Las celebraciones culturales bribris aún están vivas. Están totalmente ligadas a la vida cultural y espiritual de la comunidad. El calendario escolar de los centros educativos objeto de estudio, incluye celebraciones propias y ajenas.

En la tabla 28 se sintetizan aspectos de hibridación de escenarios difusos en la relación entre lo hegemónico y lo propio:

Tabla 28. Resumen de los elementos del contexto educativo en escenarios de hibridez

1. Metodología en que se imparte el currículo
2. Idioma dominante en que se imparte la mediación pedagógica
3. Idioma que prevalece en la población docente y estudiantil
4. Recursos para el aprendizaje
5. Infraestructura y ambientación escolar
6. Celebración de efemérides.

Fuente: Elaboración propia

### **Escenarios de resistencia lingüística y cultural en el contexto escolar con predominio del escenario educativo propio**

A continuación se presentan ámbitos de los centros educativos donde predomina el escenario educativo propio en resistencia. Uno de los logros de la lucha indígena que quedó plasmada en el Decreto N.º 37801 fue que todos los docentes que trabajaran en territorios indígenas fueran indígenas de su territorio y hablantes de su idioma. Este aspecto es quizá el aspecto del Decreto que más se está implementando.

**Contrataciones docentes indígenas y preferiblemente hablantes del idioma bribri.** Un cambio importante con impacto en las relaciones de hegemonía y resistencia cultural y lingüística ha sido la aplicación del Decreto N.º 37800 del Subsistema de Educación Indígena en lo referente a contratación docente en las escuelas, quienes deben ser indígenas, preferiblemente del territorio y hablantes certificados del idioma. Como resultado

se podría decir que un 100% de los docentes nombrados en primaria son indígenas bribris. Hay algunas excepciones con presencia de indígenas de otras etnias. Sin embargo, como ya se analizó anteriormente, muchos de estos docentes ya no hablan el idioma bribri.

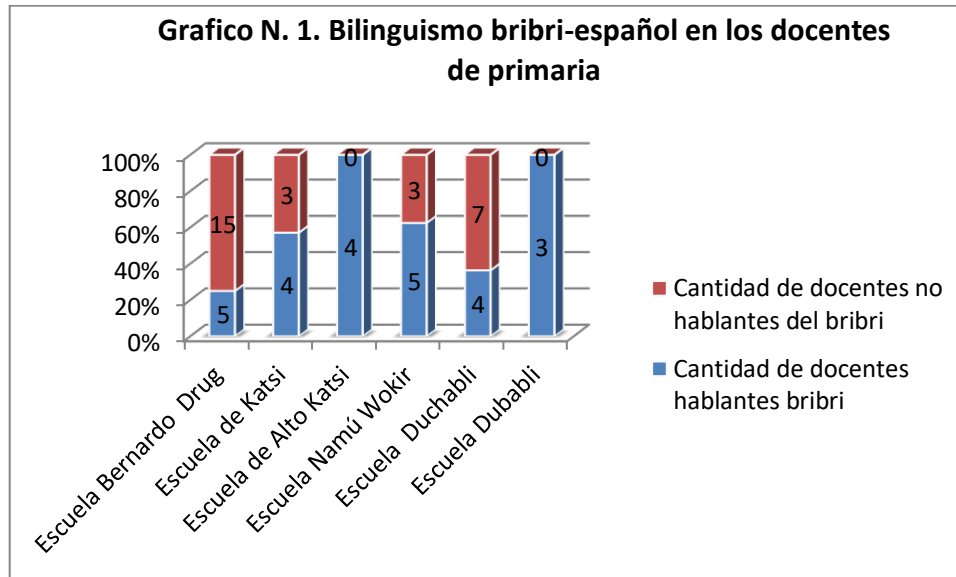


Figura 17. *Bilinguismo bribri-español en los docentes de primaria*

*Fuente: elaboración propia*

La figura 17 muestra la situación del bilingüismo en los docentes indígenas en los centros educativos. Se puede observar que la escuela Bernardo Drug es la que tiene más cantidad de docentes no hablantes del bribri, seguida por la Escuela de Duchabli. La escuela Dubabli y Alto Katsi tienen a toda su población docente hablante del bribri.

En los colegios hay una combinación de indígenas y no indígenas, según se muestra en la figura 16. También permanece la máxima de que no todos son hablantes, A continuación, se presentan los datos de bilingüismo en el personal docente del colegio Sulayöm y del Liceo Rural de Katsi, según la información aportada por los directores de los centros educativos.

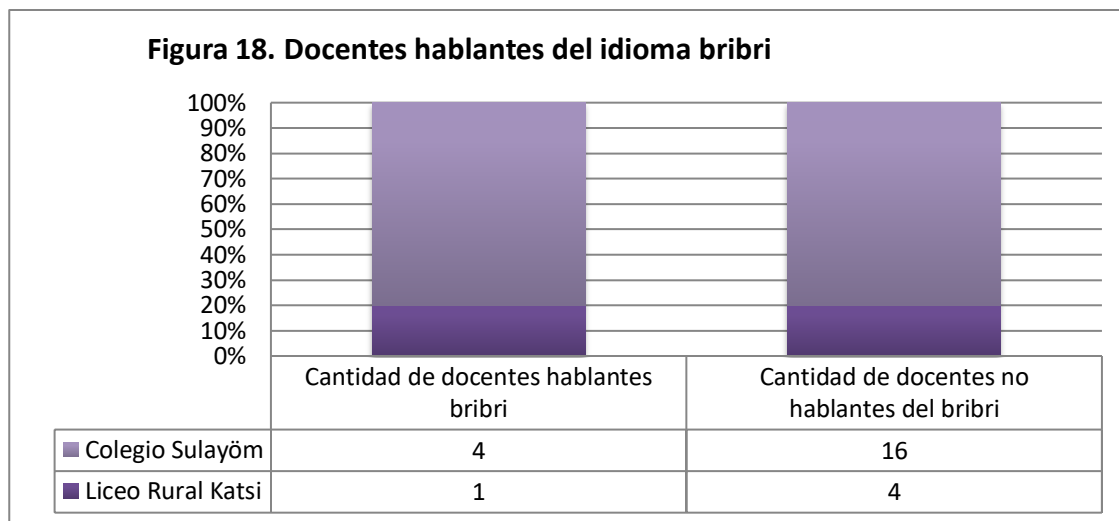
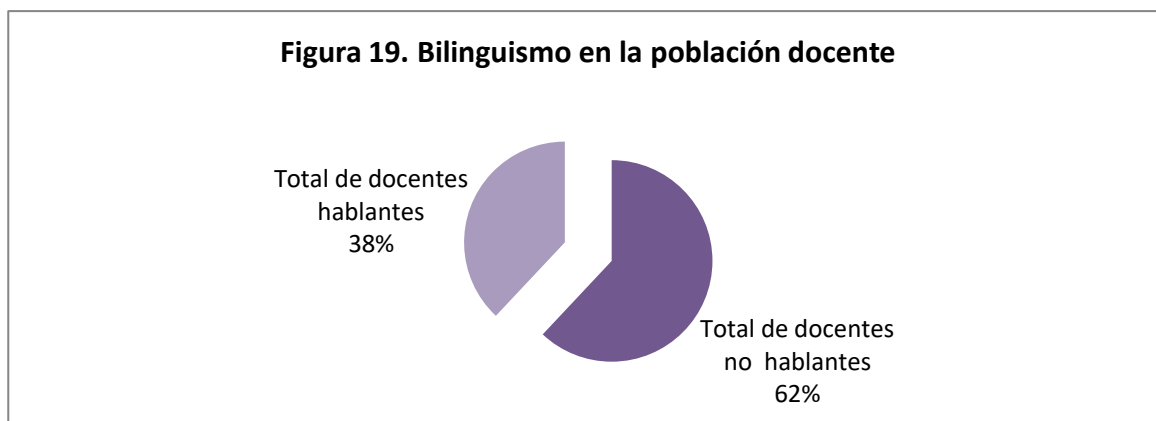


Figura 18. *Docentes hablantes del idioma bribri*

Fuente: Elaboración propia

En un balance total de la cantidad de docentes hablantes y no hablantes en el contexto de estos 8 centros educativos se encuentran un total de 78 docentes, de los cuales 48 no son hablantes del bribri y 30 sí lo son. La figura 19 refleja está información en porcentajes.



*Figura 18. Bilingüismo en la población docente*  
*Fuente: Elaboración propia*

La figura 19 muestra que hay un 62% de docentes que no hablan el idioma bribri, o lo hablan a un nivel muy básico. Como se ha evidenciado en esta investigación, en este momento el dominio lingüístico del idioma bribri de la población docente representa un reto para la resistencia lingüística y cultural dentro del centro educativo, porque el porcentaje de docentes que no hablan el idioma bribri es alto. Uno de los informantes indicó que entre todas las instituciones del circuito 02 y de la Dirección Regional de Sulá, este porcentaje podría ser muy superior.

Este desafío solo podrá resuelto por los actores educativos, entre los que cabe mencionar: el interés y compromiso de los mismos docentes por aprender, la familia bribri como núcleo central de resistencia, con el apoyo de las abuelas y los mayores hablantes del idioma bribri. Un segundo campo extendido es la comunidad bribri, el centro educativo, el circuito, el CLEI, la Dirección Regional de Sulá y la Asociación de Desarrollo ADITIBRI. Igualmente. Los datos encontrados representan una gran oportunidad para revertir el debilitamiento cultural y lingüístico, que ya se evidencia en algunos de los contextos y para evitar que ocurra lo mismo en los contextos donde el idioma y la cultura todavía se mantienen.

En la última visita de campo realizada al territorio Talamanca-Bribri, indicaban algunos de los docentes que el requisito de certificación de idioma bribri para los docentes actuales y futuros ha tenido un resultado favorable. Porque actualmente hay más docentes aprendiendo el bribri, las familias también están más interesadas en que sus hijos lo aprendan, ya que les ofrece oportunidades laborales, en el futuro. Esto también crea dilemas, Rodrigo Torres Hernández y otros dos informantes, mencionan que el bribri y la espiritualidad bribri, están muy conectados. Que este proceso va más allá de aprender el bribri de forma instrumental, como se aprenden otros idiomas. Es necesario sensibilizarse culturalmente primero, desarrollar sentido de arraigo. Aprenderlo solamente por un trabajo o por lo que dice un decreto, es posible que no dé los resultados deseados de mantener un frente de lucha común para la preservación y mantenimiento del idioma y la identidad bribri. En su comentario, Rodrigo concluye:

Es el sentido de pertenencia de cada uno, es el compromiso, las raíces que uno trae desde muy en el fondo. El que no es indígena puede hablarlo. Yo se lo digo a los compañeros: puede tocarlo, pero usted jamás va a sentir, lo que yo siento por eso. Es diferente: mi arraigo es más profundo. Hay algo espiritual. Hay algo mucho más allá que se debe respetar. Se debe pasar por un proceso de “depuración”, lo llamo yo.

El posicionar a un docente indígena y hablante del idioma puede ser un punto de viraje importante en la resistencia indígena bribri para la preservación del idioma y la cultura. Para desarrollar una metodología intercultural bilingüe como se hace en contextos educativos de Bolivia, de Perú y Ecuador, es necesario que los docentes sean bilingües, tanto en su idioma como en el español. Por cuanto el idioma en que se trabaja la mediación en el aula es primordialmente el idioma materno y paulatinamente se va incorporando el aprendizaje del español o viceversa, según el nivel de bilingüismo de la población estudiantil.

### **La identidad bribri: el clan y el idioma y las prácticas culturales**

Hay tres elementos esenciales que surgieron como respuesta espontánea a la pregunta sobre el principal elemento de identidad cultural por todos los entrevistados. Todos señalaron al clan y al idioma, así como las prácticas culturales, como las expresiones más importantes de identidad bribri.

**El clan.** El clan, según cuenta don Abelino Torres, es como la cédula de identidad bribri. Cuando Sibö creó a los bribris en la montaña de Sulayöm, estableció los clanes. Los clanes son así una disposición divina, que norma en mucho la organización social y relaciones sociales y de parentesco dentro de la comunidad. Ignolio lo explica de esta manera:

La razón del clan es para tener un arraigo con la identidad milenaria. Aunque estemos en el año 2020, venimos de la semilla que trajo Sibö para la tierra. También con el clan sabemos que la persona con la que nos casamos no es nuestra familia. El clan nos ayuda a conocer quiénes somos y que podemos hacer. No todos los clanes están cortados con el mismo papel. Cada clan tiene su ámbito de prohibiciones, que no es igual al de otro bribri. Alguien podría comer carne de danto, sin saber que en su

clan no se puede o pueda intentar ser *awa* y su clan no se lo permite. Incluso podría ser castigado por Sibö por no saber el clan al que pertenece.

El clan norma el lugar que cada individuo ocupa en la sociedad bribri. Hay clanes, por ejemplo, que son los únicos que pueden tener puestos tales como *awa* o *oköm*, o líder comunal. El clan también norma las relaciones familiares y de casamiento. Hay clanes que no se pueden mezclar entre sí.

El clan es transmitido únicamente por la madre. Las personas que son del mismo clan, aunque no tenga un vínculo de parentesco, pero al estar emparentadas clánicamente son parte de la familia. Las personas del mismo clan aunque vivan en territorios distantes si se encuentran deben ser tratados como hermanos consanguíneos. Es interesante que el idioma bribri distinga la familia materna de la paterna, precisamente para demostrar esa cercanía que se mantendrá por parte de la madre, que es la que hereda el clan. La tabla 29 muestra este aspecto de la cultura que está totalmente articulado al idioma.

Tabla 29. *Las relaciones familiares definidas por el clan reflejado en el idioma bribri*

<b>Familia materna</b>	<b>Familia paterna</b>
Ye' = yo	
amí = mamá	yé=papá
Amilá = tía	yelá=tío
Naú= tío	katchké=tía
wike = abuela	úyök=abuela
wöke= abuelo	Talá= abuelo
kutá=hermana	
aké= hermano	

Fuente: Elaboración propia.

A diferencia del español, donde las relaciones familiares no se definen clánicamente, en el idioma bribri se utilizan palabras distintas para cada pariente cercano del lado materno y del lado paterno, la cual incluye tíos y abuelos. De esta forma se sabe que los familiares del lado materno más cercano, están unidos por el clan de la abuela, que lo pasa a sus hijos. Los

parientes del lado paterno pertenecen a un clan distinto y por lo tanto no son parientes tan cercanos.

Esto quiere decir, que si una mujer bribri se casa con un hombre *sikua*, sus hijos son reconocidos en la comunidad bribri con todos los deberes y derechos que les confiere la comunidad bribri a sus miembros. Contrariamente, el hombre bribri que procrea hijos con una mujer no indígena, los hijos pierden automáticamente los derechos sociales y comunales, tales como el acceso a la tierra, que es un derecho comunal, el derecho comprar o vender dentro del territorio, a tener un negocio, a obtener un trabajo dentro del territorio, dentro de otras cosas. En este sentido, uno de los informantes comentaba que a veces entran extranjeros al territorio para conquistar a una mujer bribri, procrear hijos con ella y tener derechos de explotación dentro del territorio, lo que ellos ven como una amenaza a la cosmovisión y preservación del idioma y la cultura.

**El clan como forma de resistencia cultural bribri.** Al ingresar a 6 de los centros educativos visitados, llama la atención ver los nombres de los clanes (pegados en la pared del aula), a los que pertenecen los niños. Es un aspecto que demuestra la importancia que tiene el clan para el pueblo bribri, como un elemento identitario y de relación social.

Cuando William Gabb, antropólogo estadounidense ingresa a Talamanca Bribri en 1877, en su libro, *Talamanca; el espacio y los hombres*, hace la primera mención histórica sobre los clanes, como parte de su etnografía sobre el pueblo bribri: “Se dividen las tribus en familias o algo análogo a los clanes. Dos personas del mismo clan no pueden casarse” (1981, p.124). Este aspecto de la cultura bribri sería abordado a profundidad por otros antropólogos, como Stone (1961) y Bozzoli (1979).

Un hallazgo importante del estudio es que el clan sigue siendo, después de siglos, incluso quizá antes de la conquista, un elemento de identificación y reafirmación cultural para el pueblo bribri. Más importante aún: está presente y se afirma desde el espacio escolar como un escenario de resistencia propio.



*Figura 19. Clanes Escuela Dubabli*





Figura 20. Escuela Alto Katsi

### **El idioma como elemento de identidad cultural y de resistencia lingüística**

El idioma bribri quizá el elemento cultural más asediado y golpeado por la cultura hegemónica. El uso del bribri en la escuela era prohibido y sus usuarios, víctimas de los más crueles castigos. Como ya se analizó en las narraciones, el idioma bribri fue *inferiorizado* ante otras lenguas como el español e incluso el inglés. Era el idioma de los atrasados, de los indios”, de los tontos y no tenía espacio en el centro educativo.

Sin embargo, seis de los entrevistados concordaron en que además del clan, el idioma bribri es un elemento de identidad cultural muy importante. La tabla 30 resume lo que

expresaron los entrevistados sobre la importancia del idioma bribri como elemento de identidad cultural.

*Tabla 30. Percepciones sobre el idioma bribri y la identidad cultural*

<b>Informante</b>	El idioma bribri: elemento de identidad
<b>1. Ramón Buitrago Salazar</b>	“La identidad no es solo lo que yo creo, sino lo que hago, la cultura me enseña y se transmite con el idioma.”
<b>2. Alejandro Rodríguez Romero</b>	“Es el aspecto más importante porque eso hace que a través del idioma se puedan transmitir los conocimientos e identidad propia de nuestro pueblo.”
<b>3. Rodrigo Torres Hernández</b>	“Sigue siendo un idioma fuerte, en las comunidades sigue siendo importante comunicarse en bribri, es el idioma en que un mayor se comunica con los familiares, con los hijos con los nietos, es la forma en que se narra una historia”.
<b>4. Ignolio Nercis Sánchez</b>	“El idioma está como número uno, es el número uno de la cultura, el idioma propio del indígena bribri. El idioma rescata muchas cosas, porque le da una explicación a todo lo demás.”
<b>5. Sandro Rodríguez Lupario</b>	“Es un elemento de identidad cultural como las prácticas culturales. En Cachabli se come, se duerme, se divierte, se trabaja, todo en bribri, suena muy extraño, a un estudiante o padre de familia hablar en español”
<b>6. Jesús Gallardo Almengor</b>	“El idioma es un elemento importante de identidad cultural. El idioma está totalmente unido a la cultura”
<b>7. Abelino Torres</b>	“El idioma me identifica y me siento muy orgulloso. Yo hablo bribri en cualquier parte. En el mundo externo es el símbolo más importante de identificación cultural y a lo interno de la cultura es el clan”

Fuente: Elaboración propia

Es evidente que el idioma bribri es considerado por muchos bribris como uno de los elementos importantes de su identidad. Además, muy ligado a la espiritualidad, conocido como *siwa* en bribri. Hay un bribri profundo y muy espiritual que hablan los mayores y un bribri más coloquial, según explicaba Víctor Iglesias.

El idioma bribri sigue muy vigente como medio de comunicación en muchas de las comunidades visitadas en esta investigación. En la figura 22 se presenta el nivel de bilingüismo presente en los centros educativos de las comunidades visitados y según la información suministrada por los directores de los centros educativos.

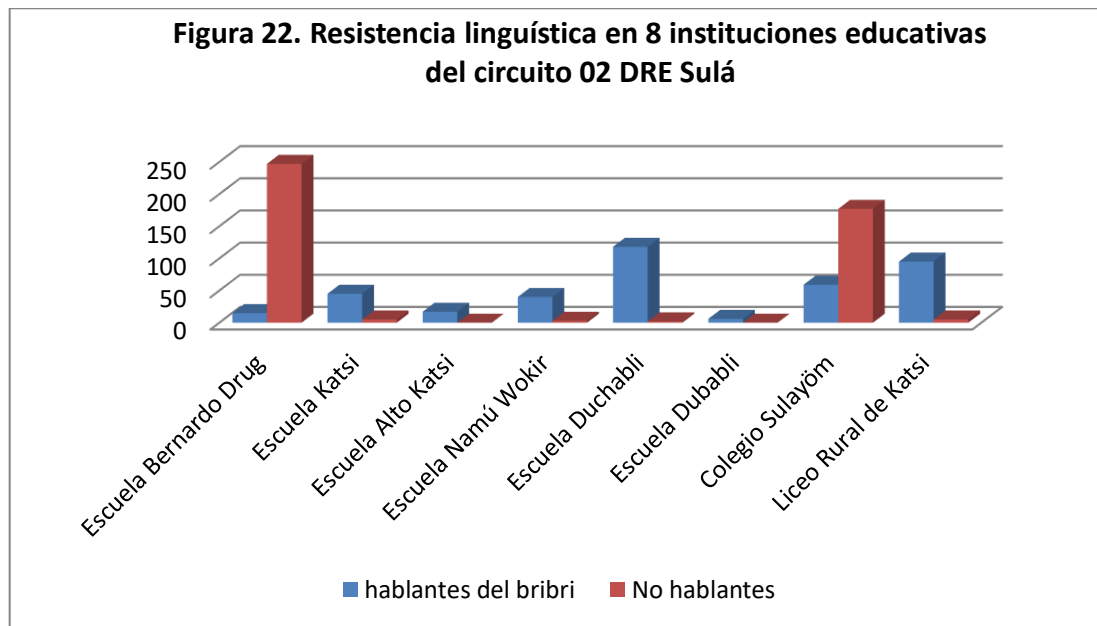


Figura 21. Resistencia lingüística en 8 instituciones educativas del circuito 02 DRE Sulá  
Fuente: Elaboración propia

La figura 22 muestra el nivel de bilingüismo en los ocho centros educativos de la Dirección Regional de Sulá. Sobresalen las escuelas de Dubabli y Alto Katsi, con un 100% de estudiantes que son hablantes fluidos del bribri. Alto Katsi tiene una matrícula de 17 estudiantes y Dubabli seis estudiantes. Otro aspecto destacado es que el idioma bribri predomina todavía sobre el español en seis de los ocho centros educativos estudiados. Estos centros educativos en forma conjunta representan un 95% de afirmación del idioma bribri, con solamente un 5% de la población estudiantil no hablante. Esta es una evidencia

condudente de la resistencia lingüística bribri que está consolidada en estos contextos educativos mayoritariamente hablantes del idioma bribri.

Destaca el contexto educativo de Katsi, comunidad que según los relatos se vio muy castigada con la prohibición de uso del idioma bribri en la escuela y aplicación de violencia física a sus usuarios por casi 40 años, lo que demuestra la resistencia y determinación de las familias por mantener su idioma y cultura a pesar de la violencia física y simbólica de que fueron objeto. Otro caso muy destacado es la Escuela de Duchabli que tiene una matrícula importante, 120 estudiantes d,e los cuales 118 son hablantes del idioma bribri. Estos seis centros educativos muestran una clara resistencia lingüística.

En lo referente a la matrícula total, estos seis centros educativos representan un 40% (336 estudiantes) de toda la población estudiantil, de los 8 centros educativos juntos. El restante 60% de la matrícula, se distribuye entre la Escuela Bernardo Drüg y el Colegio Sulayöm.

La sumatoria total de estudiantes hablantes del idioma bribri y no hablantes se refleja en la figura 23.

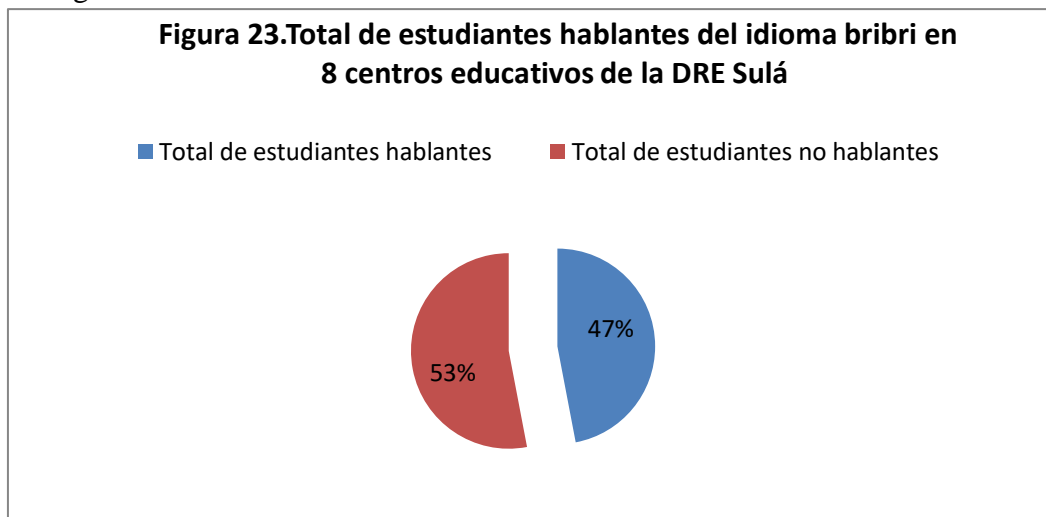


Figura 22. Total de estudiantes hablantes del idioma bribri en 8 centros educativos de la DRE Sulá

Fuente: Elaboración propia

Al mostrar el total de los estudiantes hablantes y no hablantes del bribri, se observa que la Escuela Bernardo Drüg y el Colegio Sulayön, los cuales acogen la mayoría de la

poblacion estudiantil presentan un escenario de pérdida lingüística y con un debilitamiento importante de lo propio, que se refleja en el contexto de Amubri como un pueblo en crecimiento y con mayor apertura a la influencia de la cultura hegemónica mediante el acceso a electricidad, internet y televisión por cable. Se podría apuntar a esto como una de las causas, pero debe ser estudiado más a fondo. Por ejemplo, Cachabli también tiene los mismos servicios, pero la resistencia lingüística y cultural en esta comunidad y el centro educativo es fortísima.

Un hallazgo importante, relacionado con el impacto que ha tenido el escenario hegemónico consolidado en las comunidades y en el uso del idioma bribri en varias generaciones de bribris, está relacionado con la fecha de creación de la escuela y niveles de dominio lingüístico encontrados. Con el fin de profundizar en esta premisa, se le consultó a uno de los informantes: “Las escuelas con más hablantes son nuevas, los papás son hablantes, no fueron a la escuela o el colegio.” La tabla 31 muestra los años de creación de las escuelas y sus efectos en la pérdida lingüística.

Tabla 31. *Antigüedad de los centros educativos y niveles de bilingüismo*

<b>Nombre del centro educativo</b>	<b>Fecha de creación</b>	<b>Estudiantes hablantes</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Docentes hablantes</b>
Bernardo Drüg	1957	6%	262	25%
Katsi	1964	90%	50	43%
Duchabli	1990	98%	120	36%
Namú Wokir	1994	93%	43	62,5%
Colegio Sulayöm	1995	25%	236	20%
Alto Katsi	2006	100%	17	100%
Liceo Rural de Katsi	2007	95%	100	20%
Dubabli	2014	100%	6	100%

Fuente: elaboración propia

Las escuelas que se abrieron en Talamanca profunda, más allá del río Telire, hace 60 años, despojaron a varias generaciones de estudiantes y de nuevas familias del idioma y en

cierta medida de la cultura, pues ambas están relacionadas. Esta nueva generación de familias en poco transmitieron el idioma a los hijos y consecuentemente se da origen a nuevas generaciones de no hablantes o de hablantes con un dominio muy limitado del idioma. Estas familias están ubicadas principalmente donde se ubican los centros educativos, en Amubri y algunas otras en Katsi, en cuyas comunidades, principalmente Amubri, ya existe una pérdida lingüística y cultural importante.

Una de las razones por las que hay una cantidad importante de estudiantes usuarios del bribri en el Liceo Rural de Katsi es que el estudiantado que proviene de escuelas lejanas que conforman la red de este colegio, tales como Escuela Bris, Escuela Dururpe, Escuela Alto Katsi, Escuela Namú Wokir y Escuela Katsi. La mayoría de estas escuelas son de relativa reciente formación y la mayoría de su población estudiantil es hablante del idioma bribri. En el caso del Colegio Sulayöm, a esta institución asisten estudiantes de escuelas como Duchabli, Soki, Dubabli, las cuales son hablantes del bribri. Estos estudiantes llegan a conformar parte de la población que es hablante, en el Colegio Sulayöm.

Otros aspectos por destacar, como ya en su momento Guevara & Solano Alpízar (2017), lo han hecho, es que la enseñanza del idioma bribri debe responder a distintos escenarios de uso de lengua, para lo cual hay distintas propuestas de abordaje del idioma. En estas escuelas existen los siguientes escenarios, como lo muestra la tabla 32. Cabe recalcar que en un centro educativo puede predominar uno de estos escenarios, pero puede haber casos específicos de estudiantes que representen cada uno de los escenarios, por ejemplo en escuelas con más población diversa lingüísticamente hablando, como es el caso de la Escuela Bernardo Drüg o el Colegio Sulayöm.

*Tabla 32. Identificación de los escenarios lingüísticos que predominan en los centros educativos participantes del estudio*

Escenario	Características de los Centro educativo según escenario	Programa de estudios para la asignatura de idioma (MEP)
Escenario 1	Estudiantes monolingües en el idioma bribri pertenecientes a una comunidad la cual usa el	Escuela Dubabli No existe un programa de

	idioma bribri como único medio de comunicación. El estudiante usualmente llega a aprender el español a la escuela.			estudios todavía
Escenario 2	Estudiantes monolingües en bribri que hablan español a un nivel intermedio o son totalmente bilingües en ambos idiomas.	Escuela Namú Wokir/ Escuela Alto Katsi/ Escuela Duchabli		No existe un programa de estudios
Escenario 3	Estudiantes hablantes del español como primera lengua que tiene un conocimiento elemental del bribri	Escuela Bernardo Drüg		X
Escenario 4	Estudiantes que son hablantes del español como primera lengua y no hablan bribri	Colegio Sulayöm		X

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de los escenarios lingüísticos de Guevara Viquez, F., & Solano Alpízar, J. (2017)

La tabla 32 muestra que es urgente elaborar una propuesta curricular que el docente de idioma pueda utilizar, según el escenario lingüístico que predomine en el centro educativo. Se identifican con una equis ( X ) los escenarios en los cuales es posible ubicar el uso del actual programa. Carmen Rojas indica que: “El objetivo es revitalizar la lengua bribri, mediante su enseñanza a los niños y jóvenes de las comunidades.” Como muy bien lo menciona la lingüista, este programa se creó para poblaciones que ya tienen muy pocos hablantes del bribri y se quiere revertir el proceso de pérdida lingüística o para pueblos que ya han perdido la lengua. En ese caso no es pertinente para los escenarios donde el bribri se habla como lengua materna, que es el caso de muchas de las escuelas participantes en este estudio.

### **Contexto educativo en resistencia a través de la prácticas culturales**

A continuación se analiza el estado de las prácticas culturales. De acuerdo con el mayor (*awa*) y docente de cultura, Justo Torres Layan, las prácticas culturales que se

mantienen son las ceremonias fúnebres, las de purificación (*bukurú*), una de ellas es cuando nace un niño la jalada de piedra. Al indagar en seis de los centros educativos sobre las prácticas culturales que la escuela vive y promueve, aparecen los siguientes hallazgos, sistematizados por medio de la tabla 33:

Tabla 33. *Prácticas culturales en resistencia según centro educativo*

Centro educativo	Prácticas culturales	Escenario de resistencia
Escuela Bernardo Drüg	Las prácticas del <i>bukurú</i> y ceremonias fúnebres, a nivel de escuela, lastimosamente, ya no se practica. Esas prácticas se dejan solo a nivel familiar, los niños que lo practican, depende de si la familia lo hace o no. Tal vez un 40% de las familias todavía desarrollan parcial o completamente estas prácticas, pero a nivel familiar. Hay como un 60 % de las familias, o que no cree ya en eso o no lo tiene como costumbre. Ya no se da. Ya aquí hemos llegado a concluir que hay muchas divergencias de pensamiento religioso y de prácticas, que preferimos dejarlo a nivel familiar (Ignolio Nercis)	Contexto educativo propio en declinación
Escuela de Katsi	Algunos las practican en la escuela y en sus familias. (Lorena)  La espiritualidad de nosotros se mantiene todavía. Por ejemplo, la semana pasada, hay dos jóvenes que están formándose para ser <i>awa</i> . Ellos están en la escuela, entonces yo les dije: “Pídanle permiso al maestro, ya que para ellos es una semana de ayuno, de dieta, de cantos ceremoniales”. Entonces el maestro dijo: “Con mucho gusto, vaya”. (Justo Torres Layan)	Contexto educativo propio en resistencia
Escuela Katsi	Alto Depende del maestro y las familias, si se identifica con la cultura, hay sensibilidad al <i>bukurú</i> y las dietas.	Contexto educativo propio en resistencia
Escuela Wokir	Namu Luchamos contra las religiones que se han implantado en la comunidad y promueven que nuestras prácticas culturales son	Contexto educativo propio en resistencia



---

	diabólicas. Organizamos talleres y tratamos de sensibilizar a los niños y a los padres de familia que debemos respetar a todas las religiones, pero que ponen en peligro la identidad cultural y el idioma (Jesús Gallardo)	
Escuela Duchabli	En nuestra escuela se hacen adecuaciones por el “ <i>bukurú</i> ”. No necesitamos de una directriz. Es una vivencia cultural. Tratamos de no romper nuestras tradiciones. En Cachabli si hay una docente embarazada tiene que llevar sus propios utensilios y cumplir con las normas sociales del “ <i>bukurú</i> ”. (Sandro Rodríguez Lupario)	Contexto educativo propio en resistencia
Escuela Dublabli	Está un contexto donde todas las prácticas culturales se mantienen. “Las comunidades que están alejadas tienen sus raíces intactas.” (Alejandro Rodríguez)	Contexto educativo propio en resistencia

---

Fuente: Elaboración propia.

Las prácticas culturales todavía se mantienen y se promueven en mayor o menor grado en estos centros educativos, según cada docente y el director del centro educativo.

La Escuela Bernardo sigue siendo el espacio educativo de mayor influencia de la cultura hegemónica y también con mayor pérdida cultural y lingüística. Ya la escuela no promueve las prácticas culturales y estas se circunscriben al ámbito privado del hogar. La resistencia pareciera estar debilitándose y poco a poco va doblegándose ante los valores y cosmovisión de la cultura hegemónica.

**Microresistencias: reafirmaciones lingüísticas y culturales que se muestran a través de las entrevistas a profundidad**

A través de las respuestas de las entrevistas se identifican diversas formas como la resistencia lingüística y sociocultural se ha manifiesta a en el ámbito escolar o en contextos externos al centro educativo. Se ha asignado una palabra fuerza que las defina según las expresiones usadas por los colaboradores. Posteriormente, son agrupadas en ciertas categorías para facilitar su ubicación y análisis.

**1. Estructura familiar y comunal.** El primer nivel de resistencia se ubica en la familia y la comunidad. La familia es el primer pilar de contención y preservación lingüística y cultural, como se destaca en las entrevistas.

*La familia como protectora de la herencia lingüística y cultural.* En relación con los factores que más contribuyen a la afirmación lingüística y cultural: Rodrigo, Ramón, Sandro, Víctor y Justo coinciden en que la familia es un pilar fundamental, como lo muestran los siguientes extractos de las conversaciones.

La cultura y el idioma se afirman porque todavía quedan muchas familias, bribris que practican y hablan el idioma, la oralidad. Estas familias existen y están en las comunidades. Hay familias con menor dominio del idioma, están más *aculturizadas*, con elementos foráneos. Los padres se han transformado. Pero hay comunidades de alta Talamanca con mayor arraigo cultural. La baja Talamanca es menor y hay mayor pérdida de identidad y en alta Talamanca se mantiene, se practica y se conserva. (Rodrigo Torres)

La familia es el factor determinante. Si no hay una relación con la familia en la parte del idioma, el niño no puede aprenderlo, por más que la institución se esfuerce, porque no hay una experiencia desde la familia. No se logra. (Ramón Buitrago)

Hay familias que nunca le enseñaron el bribri a sus hijos y otras familias nunca hablaron el español. Esa es la gran diferencia: que unos hablen y otros no. Mi escuela es un ejemplo: mis estudiantes hablan solo el bribri, porque sus familias solo hablan el idioma bribri (Víctor Iglesias).

El idioma y la cultura es una transmisión de familia a familia que se está manteniendo hasta ahorita. Es una vergüenza para una familia de Cachabli que alguien llegue a la casa hablando en español, inmediatamente dicen “Ye cheo vero” se le dice en bribri. Eso quiere decir: ¿qué le pasa a usted? O le dice ¿es usted *sikua?*, tienen ojos azules, extranjero. No es aceptado que se llegue hablando en español. (Sandro Rodríguez)

La familia en Cachabli es vigilante de que en la escuela se respeten las prácticas culturales como forma de resistencia. Sandro lo explica así:

Yo no sé en otras instituciones, pero en Cachabli, si hay una docente embarazada, debe llevar sus propios utensilios. Una vez una docente indígena de la comunidad de Volio, donde la cultura se ha perdido, estaba embarazada y se le pidió que usara sus propios utensilios, ella se extrañó y no comprendió y se le explicó. Cuando los padres de familia se dieron cuenta, consultaron, si ella estaba guardando la dieta como lo hace una muchacha bribri en la casa. Ella solo trabajó acá 2 años. Era indígena no hablante y no practicante y al final nos dio las gracias y nos dijo que aprendió mucho de la cultura con nosotros.

***Las abuelas y madres: las guardianas.*** Según la información facilitada dentro de la familia, el pilar fundamental de transmisión del idioma y la cosmovisión bribri son las abuelas y la madre. La figura de la mujer tiene una gran relevancia en la cultura bribri, como lo reflejan los siguientes comentarios.

Lo usual es que la abuelita de forma natural en las actividades cotidianas les enseñe el idioma y la cultura. Los niños y jóvenes interactúan con la abuelita, que es la principal transmisora. Por ejemplo, mi abuelita me enseñaba de todo, mientras mi mamá se iba a trabajar al monte. La abuelita enseña con ejemplos, ella está tostando cacao y está enseñando y explicando lo que hace, luego hace preguntas y uno contesta en el idioma. La abuelita es una biblioteca. Es una figura importantísima. Los nietos comparten más tiempo con la abuela. Después las mamás, pasan a ser abuelas. Las abuelas tienen el rol de transmitir la cultura y el idioma. Si las mamás ya no hablan, el idioma se pierde. (Patricia Delgado)

Hay una comunicación de nuestras abuelas, principalmente a transmitirlo como una experiencia de vida, nos han enseñado como aprovechar la sabiduría de la naturaleza y la relación con el idioma. Esto ha permitido que no perdamos la cultura, hay familias muy fuertes, que han contribuido a que el idioma no se pierda (Ramón Buitrago)

Bueno, realmente en la escuela no fue tanto, la razón por la que mantengo mi cultura fue por mis abuelos. (Justo Torres)

Las abuelitas y las mamás son fuente de enseñanza para nosotros. Son las maestras de cómo era la vida antes, de cómo las abuelitas antes influían mucho en la formación de sus nietos, de sus hijos, el papel de la mujer en la parte formativa de la educación, es importante y creo que debería y podríamos también trabajarlo desde preescolar. (Sandro Rodríguez)

**El awa.** El *awa*, el mayor, es un maestro y es todavía la figura de mayor respeto en la comunidad bribri. Es el guardián comunal y transmisor de la herencia ancestral, de los conocimientos del *siwa*. Además, es el que purifica y mantiene la salud de los miembros de la comunidad. El *awa* es, según los entrevistados, el segundo pilar más importante de resistencia después de la familia bribri en el contexto comunitario. Seguidamente, se destacan sus respuestas:

Los *awas* son una gran ayuda, daban esa identidad que tenía cada pueblo. Cada pueblo tenía dos *awas*. Para nosotros es más importante un señor *awa*, que conoce mucho de las plantas que puede curar a un enfermo, que salva vidas. El *siwa* está en todo lado, el que puede, lo atrapa, está en todo lado, en un pájaro que cante, en un río, en la montaña. Es algo misterioso. Por eso se dice que los *awas* son los que más saben del *siwa*. (Ignolio Nercis)

Un *awa* no es un símbolo de poder. Pero de una persona a quien se le debe guardar respeto. Por su formación se le debe guardar respeto, ya sea *okum*, *bikakla*, igual a las mujeres que ostentan cargos. El respeto se gana con estas formaciones culturalmente. Así es el contexto comunal. (Sandro Rodríguez)

Estamos en decadencia de *awapas*. Ellos son el soporte de los conocimientos culturales. A ellos les vamos a consultar, acerca de los contenidos que se pueden contextualizar y los que no. Podemos avanzar mucho porque tenemos a los *awapas*, porque todavía hay gente formándose como *awas*. *Oköm*, creo que se puede mantener en los siguientes 30 años. (Rodrigo Torres)

Necesitamos un mayor, un *awa* que nos enseñe a moler maíz, a moler cacao, a enseñarnos a trabajar la agricultura, donde el docente no está preparado para eso. El docente debe buscar prepararse en todas estas áreas. (Víctor Iglesias)

**2. Estructuras técnico-pedagógicas y políticas.** Hay varias estructuras a nivel técnico-pedagógico y en el nivel político que varios de los entrevistados identifican como formas de resistencia que contribuyen en la preservación cultural y lingüística del pueblo bribri

*Dirección Regional de Sulá.* La Dirección Regional nació hace casi diez años. Es la primera Dirección Regional indígena del país. Representa la lucha y la aspiración de los talamanqueños bribris y cabécares por una educación propia, que venga a contrarrestar la influencia de la cultura hegemónica en el contexto educativo. Los colaboradores manifiestan lo siguiente:

Yo inicié en 1997 y no recuerdo ninguna lucha, pero si recuerdo hace 10 años que formé parte de la creación de la Dirección Regional Sulá. Necesitábamos una Dirección Regional nuestra, que pensara por nosotros, porque cuando pertenecíamos a la de Dirección Regional de Limón, estábamos muy alejados de la DRE de Limón. Sus intereses eran otros. No era el de velar por los derechos de las comunidades de indígenas. Yo participé en la creación de la DRE Sulá. Es como un movimiento o una propuesta para luchar por el tema cultural y lingüístico. También he escuchado de la lucha por la creación del Departamento de Educación Indígena, pero fueron otros actores encabezados por docentes no indígenas, con una visión de protección hacia los pueblos indígenas, que lograron la creación de ese departamento (Sandro Rodríguez)

La creación de la Dirección Regional Sulá para el fortalecimiento y rescate de la cultura y el idioma. (Alejandro Rodríguez).

La Dirección Regional es otro punto alto, ya con 10 años de funcionamiento. Pero todavía estamos dando primeros pasos. (Jesús)

La creación de la Dirección Regional de Sulá es un hecho histórico que impulsó el interés por el bribri. Antes nadie quería hablar bribri. Ahora para conseguir un trabajo se debe hablar bribri, una Dirección Regional que busca eso, pero que todavía le falta encontrar el camino. (Víctor Iglesias)

***La Creación del Departamento de Educación Intercultural.*** El Departamento de Educación Intercultural es el nexo técnico-pedagógico de la Dirección Regional de Sulá con las instancias centrales MEP. Los entrevistados así lo identificaron:

La creación del Departamento de Educación Intercultural: hay estructuras y espacio para reclamar nuestros derechos, apertura del Estado y la Constitución, aunque son mínimas y debemos seguir abriendo espacios. (Rodrigo Torres)

En la Dirección Regional se solicitan algunos talleres, como por ejemplo, el de las personas no hablantes. Entonces están dando talleres para enseñarles el idioma bribri y la escritura. (Sandro Rodríguez)

***El Decreto del Subsistema de Educación Indígena.*** El Decreto No. 37801 Subsistema de Educación Indígena, creado en forma conjunta con los pueblos indígenas de Costa Rica y asumido por el Estado en el 2011, es un marco legal, en el nivel educativo que entre los fines persigue la preservación y el mantenimiento de los idiomas y las culturas indígenas. Algunos de los entrevistados, identifican este recurso de carácter legal, como un instrumento de resistencia muy valioso. A continuación, algunas perspectivas de los entrevistados:

Con el decreto se inyectó esto demasiado. Por el decreto, desde el 1993, se han ido dando cambios. Después en el 2011 se puso en acción. Cuando la gente ve que de verdad se les hace una entrevista en bribri para ver cuánto sabe, ya se les pide el bribri. Yo conocí gente joven que no hablaba bribri y ahora los escucho hablando bribri y los saludo en bribri y les digo sabe cuándo me alegra escucharte en bribri. (Abelino Torres)

Hay apertura con los decretos, ahora depende de nosotros (Víctor Iglesias)

El decreto nos ha dado las alas. (Jesús Gallardo)

**3. Asociaciones y organizaciones educativas y comunales.** Los entrevistados hacen referencia a varias instancias que también luchan y resisten los embates de la cultura hegemónica sobre el pueblo bribri, las cuales se citan como sigue.

Yo veo que ADITIBRI, también ayuda mucho a que la cultura y el idioma se conserven. (Ignolio Nercis)

La asociación ADITIBRI por una parte, siempre y cuando haya interés. (Abelino)

El núcleo y redes que es algo propio de acá, un binomio de lo propio y lo ajeno. (Rodrigo Torres)

La creación de las redes y los núcleos para la contextualización. (Alejandro Rodríguez)

El CATLEI (Comité de Apoyo Técnico a la Educación Indígena) ha hecho cosas muy buenas, pero debe haber más divulgación (Betty Torres).

En los 90s hay conciencia de que estábamos matando la identidad y nace el CATLEI. Nace con la conciencia de estos indígenas de hacia dónde queremos que vaya la educación. La educación puede ser fuente de que se conserve la cultura. El CATLEI nace en el campo educativo para el rescate del idioma y la cultura y revertir lo que se hizo al crearse las escuelas en Talamanca. Revertir el rol de la escuela. Ese era el trabajo del CATLEI. (Ignolio Nercis)

La resistencia de luchas está presente en las ADIS, están vigilantes de cosas, de alertar, también el CLEI (Consejo Local de Educación Indígena), grupos de mujeres, de jóvenes universitarios, hay grupos en temas de calentamiento global. (Rodrigo Torres)

**4. Movimientos organizados.** Respecto de las luchas más de carácter frontal, contra la influencia de la cultura hegemónica en la educación, a través de movimientos organizados, como forma de resistencia, los entrevistados identificaron las siguientes:

No se me olvida en Cachabli, hay una hermosa escuela ahí, al principio los mayores se opusieron a la escuela como una causa de que la cultura se deteriorara. En Cachabli los mayores no aceptaban la escuela, hasta que después aceptaron. Al llegar a la escuela, ellos han hecho algo muy bueno, en sus términos, la escuela, es muy arraigada con la cultura. (Ignolio Nercis)

Recuerdo algunas manifestaciones en San José en el 92 sobre situaciones de las comunidades en relación con el tema de los pueblos, como el proyecto de Autonomía de los Pueblos Indígenas que nunca aprobaron, pero que logramos algún tipo de autonomía de crear algunas cosas para las comunidades. (Alejandro Rodríguez)

Cachabli ha logrado sobrevivir. Es un bastión cultural y lingüístico fuerte. Yo recuerdo que los pobladores no querían la electricidad. Se opusieron a la parte eléctrica como una medida de sobrevivencia lingüística y cultural, han logrado complementar esa influencia de elementos ajenos a la cultura con esta. (Sandro Rodríguez)

**5. Micro-resistencias en las comunidades.** Se identificaron las siguientes formas de resistencia comunal:

*Aislamiento.* Hay muchas familias bribris que habitan las partes más altas de las montañas de Talamanca. El acceso es difícil y las condiciones de vida, son muy difíciles. Estas familias bribris son las que mejor conservan el idioma y las prácticas culturales. Esto se concluye de los siguientes comentarios:

Pienso en Duriñak, que no tiene influencia no indígena, es mucho más fuerte el idioma y la cultura y las prácticas culturales. Las familias aisladas creo que no necesitan de todo lo que viene de afuera. En el tema alimenticio ellos son autosuficientes, están los ríos, la caza, en Amubri que haya un supermercado o pulpería, ha cambiado nuestra alimentación. Es más fácil ir a la pulpería y conseguir un pollo Pipasa. En las comunidades aisladas, se crían gallinas, se cultiva arroz y se produce lo que necesitan. Ellos no necesitan de estos elementos no indígenas. Han



vivido por años y han sido un factor para que la cultura se mantenga. (Sandro Rodríguez)

Hay mucha diferencia culturalmente y lingüísticamente. Alto Urén tiene un cien por ciento de hablantes y conocen su cultura. Son más respetuosos. Acá en Amubri, yo diría que como un 80% no habla el bribri. Allá todos son hablantes y si les pregunta cosas de la espiritualidad y la cosmovisión, quizá saben más que el maestro. Los que se quedan en sus comunidades es por costumbre. Tienen mucha relación con la misma naturaleza, la espiritualidad propiamente. Ellos respetan muchas cosas sanitarias, que aquí ya hemos perdido, por ejemplo el nacimiento de un niño. No quieren ir al EBAIS por razones culturales. Prefieren quedarse allá. Es una forma de resistencia pasiva. (Ramón)

***La tierra y el territorio como símbolo de identidad.*** Respecto del sentido de arraigo, se manifestó lo siguiente:

Muchas familias prefieren mantenerse en comunidades alejadas. Muchos no salen porque ahí es donde nacieron, es donde está su herencia. Hay un concepto de que “un indio sin tierra es un indio muerto”. No debemos abandonar la tierra ni venderla. (Alejandro)

***Hibridación.*** Es la incorporación de elementos ajenos de forma voluntaria y sin perder la identidad cultural.

Cachabli ha sabido combinar esos elementos no indígenas con la cultura y no los ha hecho cambiar. No sé cuánto tiempo lo podrá resistir. Espero que sea para rato. Son muy fuertes las organizaciones culturales. (Sandro Rodríguez)

***Sibö: guardián del idioma bribri.*** La divinidad bribri más importante, Sibö, también aparece como principal protector del idioma bribri, según la siguiente narración.

Yo no sé si usted ha escuchado esto, pero yo he hablado con mayores, para nosotros todo tiene una representatividad. Cuando usted representa el idioma, es una mujer que anda entre nosotros. Sibö dejó el idioma nuestro en esa figura. Hasta que Sibö no

decida quitarlo o eliminarla a ella como esta representatividad que lleva el idioma vivo, nuestro idioma se va a mantener, hasta que Sibö decida. Educativamente, todos los esfuerzos que se han hecho desde los nombramientos de los maestros de idiomas, antes de la creación del decreto, desde la creación de los CLEI se están haciendo esfuerzos para que el idioma y la cultura no se pierdan. Yo lo entiendo: por algo cultural Sibö va a mantener el idioma. Se va a mantener el idioma hasta que él lo decida, pero hay otras acciones educativas que se están haciendo para que el idioma no se pierda. Pero depende de nosotros lo indígenas. (Sandro Rodríguez)

**6. Resistencia lingüística y cultural en el contexto educativo.** En las entrevistas se identifican otras formas de resistencia, que se detallan a continuación:

*Prácticas clandestinas en el contexto educativo.* Hay algunas iniciativas que se han estado desarrollando como un plan piloto en algunos centros educativos objeto de esta investigación. Consiste en desarrollar el proceso de lectoescritura en idioma bribri. Primero con el propósito de fortalecer el idioma en los estudiantes hablantes del bribri. Estas actividades se desarrollan por ahora al margen de las políticas del Ministerio de Educación. A continuación, se presentan algunas de las narraciones:

En Namú Wokir sí se imparte el currículo en bribri. Por eso estaban en plan piloto. Nos decían que como que no lo iba a aceptar el Ministerio, pero yo les decía: “Mire: dejemos el Ministerio, por un lado, somos nosotros quienes debe decirle al Ministerio lo que queremos en educación. El proyecto consiste en la enseñanza de la lectoescritura en bribri. Empezar desde materno solo en bribri. Una vez que ellos manejen bien el bribri y estén bien fortalecidos en el bribri y la parte cultural, hacer una transición al español (Ramón Buitrago)

Don Ramón tenía una experiencia muy bonita fuera del MEP. Él se pensionó porque él decía: “en el MEP no me dejan hacer los que yo quiero”. Él tenía un lugar donde llegaban expertos a tocar instrumentos, elaborar canastas, hablar el idioma, y eso se le hizo tan grande que llegó a tener más de cien personas, él decía yo lo quisiera hacer en el sistema educativo, pero no podía, ya que los trámites burocráticos no lo permitían. (Alejandro Rodríguez)

La “jalada de piedra”, para celebrar el día de Pablo Presbere. Muchas veces repartimos un poquito de chicha, es parte de la espiritualidad y el espíritu de compartir y el menú lo servimos al margen de lo establecido por el MEP. Pero es muy importante como elemento cultural, pero tampoco nos abusamos con esto. (Jesús Gallardo)

Hay muchas cosas que ejecutamos, por ejemplo, está la semana cultural y lingüística a los centros educativos, por directriz regional. Eso no está en el calendario MEP. No está contemplado. (Rodrigo Torres).

***Prácticas culturales en el centro educativo:*** A continuación, se describen formas de resistencia cultural en los centros educativos:

Nosotros respetamos también el *bukurú*. Al entrar de vacaciones hay una semana que los niños no vienen, por cuanto según la cosmovisión bribri, el espacio está impuro, debemos limpiarlo. O si se debe hacer dieta por la muerte de un pariente, lo respetamos. Más presencia de docente indígena en la escuela, eso da más sensibilidad a esa cosmovisión. (Jesús Gallardo)

Después de vacaciones, los niños no vienen por el tema del *bukurú*. Entonces tenemos una cocinera que un día antes, el domingo, mueve las cosas y ahúma. Entonces les decimos a los padres que ellos no se deben preocupar por eso, para enviar a sus hijos. Esas adecuaciones no las pide el MEP, pero lo hacemos porque es una vivencia cultural de la escuela. Buscamos no romper nuestras tradiciones. (Sandro Rodríguez)

***Rehusar asistencia a las ceremonias fúnebres donde no se apliquen las prácticas de limpieza bribri.*** En la Escuela de Duchabli, los docentes practicantes de la cultura realizan las siguientes acciones de afirmación cultural.

Por ejemplo, nos ha pasado: la pérdida de un familiar de un maestro de la escuela, en Cachabli las ceremonias fúnebres es un respeto máximo: hay que lavarse, bañarse, cuando se van a acompañar a las familias y aún más en el tiempo de entierro. Nos ha pasado: que no hemos podido acompañar a un compañero, porque este compañero o

la familia ya no practica la ceremonia fúnebre. En Amubri se perdió eso. Para mí como director es difícil y complicado, decirle a un compañero que no vamos a acompañarlo porque si no tienen un *oköm* o alguien que los bañe después de la ceremonia fúnebre. En algunas ocasiones no hemos ido o posterior a la ceremonia o contratado un *oköm* para que nos laven y nos bañen y todos vamos a lavarnos y bañarnos. (Sandro Rodríguez)

***Presión de la comunidad para que la escuela viva según la cultura.*** La comunidad es guardiana en Cachabli de que la escuela practique y respete las prácticas culturales:

Si los papás se dan cuenta de que los acompañamos o fuimos al entierro, no mandan a los estudiantes a la escuela. En algunas ocasiones no hemos ido o posterior a la ceremonia o contratado un *oköm* para que nos laven y nos bañen y todos vamos a lavarnos y bañarnos. (Sandro Rodríguez)

***Apropiación de elementos ajenos*** De acuerdo con los entrevistados, estas son formas como la cultura bribri se ha apropiado de elementos ajenos a su cultura como forma de resistencia.

El espacio físico, la infraestructura, servicios básicos, “becas comedoras”. Las políticas de permanencia, de que el estudiante permanezca en el aula. (Rodrigo Torres)

Las tecnologías han servido para fortalecer la cultura. (Ramón Buitrago)

Una de ellas es leer, una vez que aprende a leer, va a experimentar un montón de cosas, el idioma español. (Jesús Gallardo)

Las lecciones de bribri y cultura (Sandro Rodríguez)

***Apoyo a los jóvenes para que se formen con awas:*** La formación de nuevos jóvenes para que sean guías espirituales del pueblo bribri.

En la escuela tenemos estudiantes que se están preparando para *oköm* y hemos dado espacios, cuando hay una ceremonia de estas hay que hacer dietas por ocho días y si estamos haciendo pruebas, hacemos ajustes y cambios en las fechas. Debemos colaborar un 100% con la cultura y las organizaciones

culturales nos han reconocido el apoyo que damos a los estudiantes para desarrollar su cultura. No queremos ser entes “aculturadores” o transformadores de la cultura (Sandro Rodríguez)

Yo veo a Justo Abelino haciendo un gran trabajo con jóvenes. Lo critican porque él está enseñando a niños muy pequeños. Hay otro grupo liderado por otro joven, que se llama a Octavio, como de 30 años y está liderando un grupo de jóvenes en Cachabli. Es un hijo de un *awa*. Está liderando un grupo que canta, que hace instrumentos, que rescata el idioma. Me parece que el hijo de Justo va por ese camino de ser *awa*, habla perfectamente el bribri, si hay una controversia de si estar en el colegio y seguir aprendiendo la cultura para ser *awa* es compatible. (Ignolio Nercis)

Yo ahorita tengo un 15 joven...para mí son niños. Yo les digo a ustedes son niños para mí, de 16 años que están formándose en la parte espiritual. (Justo Torres)

***Los docentes indígenas.*** Se identifica como una forma de resistencia. Los docentes indígenas y hablantes se están formando y tomando las riendas de la educación.

El maestro de idioma bribri y nosotros intentamos seguir aprendiendo del idioma y la cultura (Jesús Gallardo)

Nombrar a docentes indígenas ha sido muy importante. (Jesús Gallardo)

Un ejemplo concreto es qué hora se están certificando quien es hablante y quién no. Yo le decía a un miembro del CLEI que eso me parece excelente (Alejandro Rodríguez)

Es el esfuerzo de los educadores, pero no el 100%. Alguien debe liderar. Cuando yo empecé en la época de Wilberth Flores y Ramiro, había mucha motivación. (Abelino Torres)

***Visibilización de efemérides indígenas en el calendario escolar.*** Se logró la incorporación de la conmemoración del día del aborigen, 19 de abril en el calendario escolar.

Las prácticas o celebraciones como el 20 de abril, se logró que el MEP lo incluyera en el calendario. Por lo que debe ser conmemorado en todos los centros educativos del país (Rodrigo Torres).

El siguiente mapa conceptual describe estas reafirmaciones lingüísticas y culturales en su relación con la cultura hegemónica:

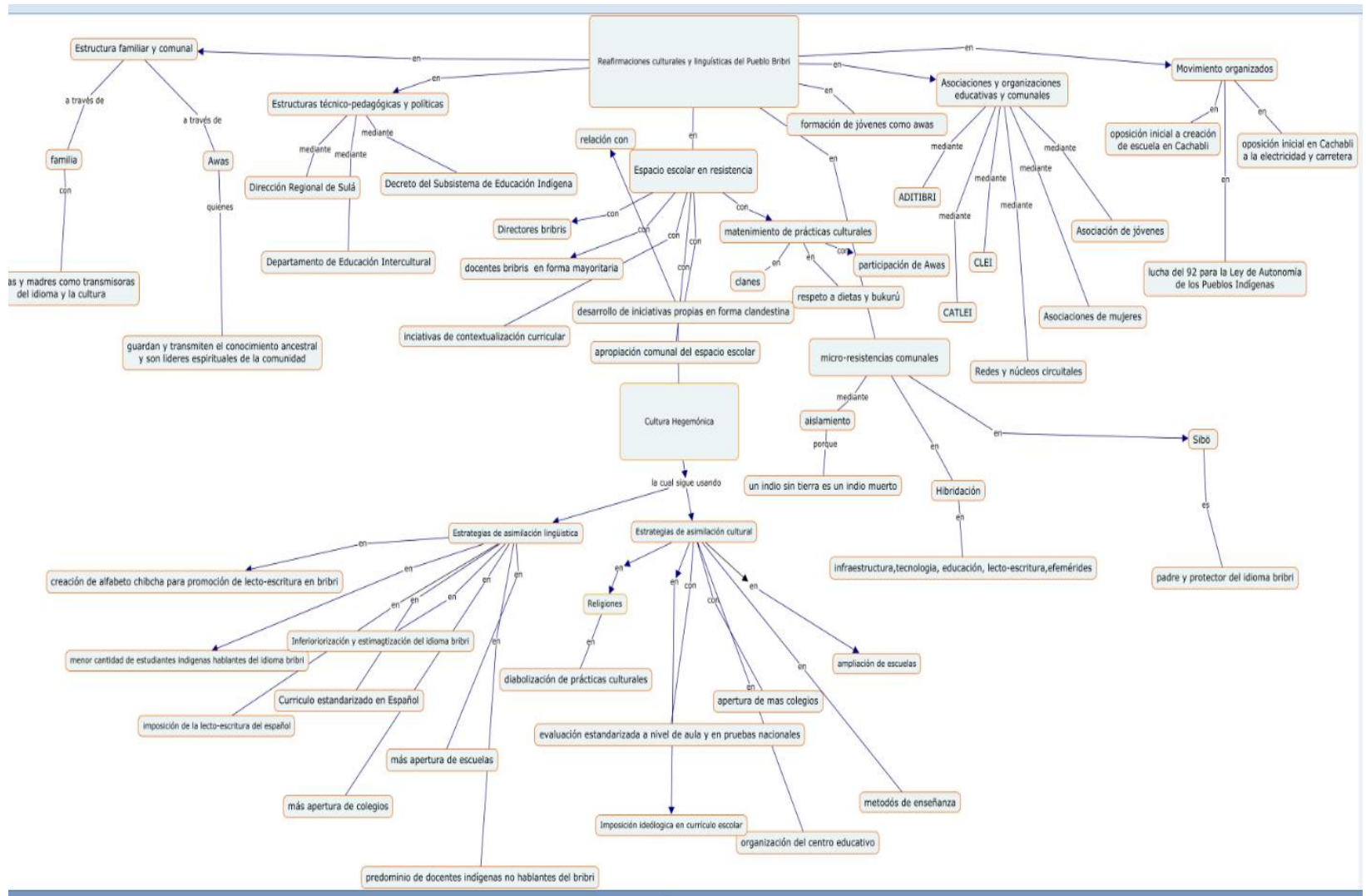


Figura 23. Reafirmaciones lingüísticas y culturales del pueblo bribri en su relación con la cultura hegemónica. Fuente: Elaboración propia.





Durante las visitas de campo y las entrevistas se encontraron dos procesos muy interesantes y valiosos de resistencia lingüística y cultural que, como menciona Maltodano (2000), es la convicción, la acción intensional y planificada de no dejarse vencer por la cultura hegemónica y de mantener la identidad cultural. El primero, es un caso de resistencia sistémica del centro educativo en colaboración con la comunidad, fue hallado, en la escuela de Chachabli, el cual se describe, según lo relató el director de la institución:

### **Surgimiento de propuestas antihegemónicas en el contexto educativo**

**Escuela Duchabli.** La Escuela Duchabli desde hace tres años viene desarrollando un proyecto como estrategia de resistencia lingüística y cultural, según lo narra su director, Sandro Rodríguez Lupario.

*Descripción.* Se contextualiza el programa de idioma bribri y parte del programa de estudios de Español. Se realiza en el I ciclo. La mayor parte de los procesos de enseñanza de la lectoescritura se hace en bribri. Las actividades se contextualizan, junto con los materiales. Se desarrolla todo el proceso de conciencia fonológica que plantea el programa de Español, con materiales y sonidos que sean del contexto y del idioma bribri. La maestra de bribri continúa con el proceso de lectoescritura en su lección, para lo cual ella se aparta del programa de bribri. Por ejemplo, el programa de bribri incluye contenidos que no permiten desarrollar el proceso de lectoescritura. Entonces la maestra los deja de lado. La maestra de bribri desarrolla toda la clase en bribri y acompaña a la maestra de grado durante la parte de la clase de Español que se imparte en bribri. Esto por cuanto la maestra de grado no es hablante del bribri.

El propósito es enseñar el proceso de lectoescritura en el idioma bribri y pasar de manera gradual al mismo proceso en español. Esto permitirá reafirmar la lectoescritura en bribri y en español de forma natural.

¿Cómo nació? Sandro comenta:

Antes cometíamos el error de enseñarles en idioma español a estudiantes hablantes del bribri el proceso de lectoescritura. Eso hacía que no avanzaran en el

proceso de comprensión lectora en su idioma y ni en español. Iniciamos el proyecto lo hace 4 años y se mantiene. Tuvimos reunión con la maestra y la maestra de bribri y el lunes con los padres de familia. El primer año, muy bien. El segundo fracasamos un poco por la huelga. No pudo terminar y evidenciar el proceso, pero hubo mucho avance del proceso. Tenemos fichas y planeamientos.

*Implementación.* Al inicio del curso lectivo se realiza un análisis de perfil lingüístico de los estudiantes. Por ejemplo, este año hay 2 estudiantes cuyo fuerte no es el bribri. Son estudiantes de Amubri que ya no hablan el bribri y se les aplica esta metodología a ellos también. De acuerdo con el director se ha visto que aun estos estudiantes van avanzados también y llegan a leer sin que sea el bribri su lengua materna.

¿Cómo es el ambiente escolar? En la escuela se procura aprender más el idioma bribri y utilizarlo con los estudiantes y los padres de familia.

*Limitaciones.* Hay docentes que no son hablantes del idioma bribri, aunque están tratando de aprenderlo. Ellos vienen de Amubri, que es una comunidad que ha perdido mucho el idioma.

*Resultados.* Los niños son más fluidos en bribri. En Cachabli, la cultura y el idioma son muy fuertes en la comunidad. De los niños que están en este plan piloto, de acuerdo con el Director, hay un 65% que han avanzado en lectura en bribri. Incluso ya hay estudiantes en segundo grado que están leyendo en bribri y en español. Se les enseña la lectoescritura en bribri y después hay una transición al español, sin necesidad de enseñarles el español. De esta forma los niños que están primeros y segundo grado empiezan a leer en ambos idiomas.

*Retos.* Hay solamente 3 lecciones para idioma bribri y 10 para español. Deben redistribuirse más equitativamente para poder realizar este proceso. Las 3 lecciones de bribri no son suficientes. Se debe cambiar el programa de estudios de bribri a este enfoque bilingüe.

De acuerdo con el director, él realiza estas acciones de forma experimental al margen de lo que estipula en Ministerio de Educación. Él este toma riesgo, ya que cree que lo que hacen es en beneficio de los estudiantes.

Otras formas de afirmación lingüística y cultural son las siguientes: en la escuela hay estudiantes que se están preparando para *oköm* (maestro que realiza todas los ritos y procedimientos durante la ceremonia fúnebre) y se dan espacios para que los estudiantes participen y no asistan esos días a la escuela esos días. Por otro lado, si hay una ceremonia fúnebre, se requiere hacer dietas por ocho días. Por lo tanto, si la escuela está en semana de pruebas (exámenes), se hacemos ajustes y cambios en las fechas. La escuela tiene el compromiso de colaborar un 100% con la cultura y las organizaciones culturales le han reconocido al centro educativo, el compromiso para desarrollar la cultura. Sandro, el director, señala que el compromiso de la escuela es contribuir a mantener y preservar la cultura.

**Escuela Namú Wokir.** El segundo caso identificado la Escuela de Namú Wokir, en el cual todos los docentes que trabajan en el centro educativo son hablantes del bribri, así como la comunidad educativa.

***Proyecto Plan Piloto en Namú Wokir.*** En la parte del idioma, aquí se puede decir que en la comunidad casi todos los niños son hablantes en 98% más o menos son hablantes puros y ellos, al verlos y enseñarles en su propio idioma y cultura se han mostrado muy satisfechos y participativos:

*Descripción.* Bueno, aquí estamos en un plan piloto que inició desde el 2015. Yo llegué aquí en el 2016. Entonces a partir de ahí hemos recibido talleres cada mes con profesores de la Universidad Nacional. Una de las profesoras es lingüista. Tenemos un proyecto que lo estamos tratando de aplicar en el aula directamente con los estudiantes. Entonces, para mí, la importancia de que los niños, como dije anteriormente, de que aprendan a escribir y leer el bribri, porque ya lo hablan. Entonces es importante que ellos lo sepan escribir y leer fluidamente y que en un momento dado, Dios quiera que el gobierno quiera apoyarnos en la iniciativa. Que estos niños de las zonas indígenas que sean hablantes y soliciten hacer su redacción, cuando tengan que hacer bachillerato puedan perfectamente hacerlo en bribri y que lo califiquen como una persona indígena y que los estudiantes decidan si quieren hacerlo en español, pero que tengan la oportunidad de hacerlo en bribri. El proyecto también busca crear un currículo propio en todas las asignaturas:

*Formas de reafirmación lingüística y cultural:* Durante una de las visitas realizadas al centro educativo se pudo constatar cómo el docente de grado impartía su clase regular a niños de tercer grado totalmente en bribri. A continuación, las impresiones de Jesús Gallardo, sobre el trabajo que realiza desde la escuela para preservar el idioma y la cultura.

Bueno, aquí gracias a Dios se mantiene bastante la cultura. Por ejemplo, cuando pasa alguna situación que nosotros decimos “ña” es una impureza, los niños no vienen a clases o cuando por ejemplo decimos *bukurú*. Entonces estas prácticas aquí se respetan y nosotros también necesitamos contextualizar de esa forma, porque si los niños no vienen, ya sabemos por qué no vinieron. Después de que venimos de vacaciones, la primera semana, casi no vienen a clases los niños, porque ellos se esperan que se limpie, que se sienta la energía de que estamos habitando el aula otra vez.

También se cree mucho en el *awa*, persona o curandero indígena. En la comunidad se practica bastante todavía. De ahí hay otras cosas, por ejemplo actividades sociales, trabajar en conjunto, creo que puedo mencionar esas pero si se ha perdido, en parte, no por echarle culpa a la parte de la religión, pero ha influido mucho en las culturas indígenas desde la colonia y aún lo vemos porque si es un problema que se ha visto en esta comunidad también. Pero ya hemos ido hablando poco a poco con los papás y haciéndoles ver que lo nuestro es primero y que ni nadie, ni una religión que quiera cambiar nuestra forma de pensar que tenemos desde el principio, que nos enseñaron nuestros abuelos.

### **La utopía: la resistencia en busca del sueño posible**

La utopía define como el sueño posible, como el pico por alcanzar, está muy presente en el imaginario de los educadores que colaboraron con esta investigación. De acuerdo con Núñez del Prado (2015), la utopía indígena siempre está asociada con la liberación, con la autonomía, tenían en sus manos antes de la conquista y las imposiciones de los Estados nacionales, donde ejercían el derecho a vivir en armonía con sus costumbres y tradiciones. La utopía es el aire, el motor que impulsa a un pueblo a luchar, es decir resistirse ante los

obstáculos, hasta alcanzar el sueño deseado. Es por eso que esta sección describe los sueños que en materia educativa aspiran e inspiran a los educadores que colaboraron en este estudio.

Al preguntar a los participantes cómo visualizaban la imagen de la escuela ideal bribri, respondieron muy en concordancia con el modelo educativo propio expuesto en el cuadro anterior. A continuación, se exponen algunas de estas imágenes:

**Aprendiendo con los mayores y las abuelas.** Una escuela ideal debe tener un sistema de trabajo tradicional, mayores y mayores aportan a la escuela, mostrando las diferentes actividades que nos hace ser indígenas, la forma de preparar los alimentos, la forma de comer, la forma de curarnos, deben estar en una escuela y el programa debe enfocarse hacia esa parte. Necesitamos un mayor, un *awa* que nos enseñe a moler maíz, a moler cacao, a enseñarnos a trabajar, la agricultura. Lamentablemente, el docente no está preparado para eso. El docente debe buscar prepararse en todas estas áreas. Estar preparado para eso. Esto no lo logra la universidad (Víctor Iglesias).

**Currículo propio: sin meter a los estudiantes en una burbuja.** Me gustaría desarrollar un currículo propiamente indígena en primer ciclo. En segundo ciclo para no meter a los estudiantes en una burbuja, que los niños y las niñas puedan abrir su mente al resto del mundo, trabajarlo como se viene trabajando en segundo ciclo. Que el CLEI revise los nombramientos. Que se propongan docentes con un perfil indígena. Creo que aspiramos a una mejor calidad de vida. Creo que se puede hacer sin dejar de lado el idioma y la cultura y sin dejar de ser bribris. (Sandro Rodríguez).

**Espacio abierto de aprendizaje.** Yo visualizo una escuela indígena, primero, rompiendo el esquema de la infraestructura, las paredes (no deben ser paredes) con espacio abiertos de aprendizaje. La escuela no se debe reducir a 4 paredes. Visualizo a maestros conocedores de la cultura, una educación bilingüe intercultural verdadera, un currículo bilingüe, propio, donde el MEP nos incorpora las materias básicas con elementos culturales propios, contextualizadas (y aterrizar) en nuestras aulas, como debe ser. Maestros formadores, empoderados. (Rodrigo Torres)

**Que el idioma bribri no sea una materia.** Me imagino una escuela donde se les dé al niño y la niña la oportunidad de aprender en todos los idiomas, pero a partir de su idioma. Que pueda comunicarse y aprender. Aprender todas las materias y asignaturas. Una escuela donde el idioma bribri no sea una materia, sino una experiencia de la institución en general. Aquí en nuestros territorios puede construir mucho todavía. Podemos hacer una escuela muy diferente a la de San José, donde se puedan construir cosas nuevas para una realidad muy particular, la del pueblo bribri. (Ramón Buitrago)

**Maestros y padres de familia arraigados al idioma y la cultura.** Los maestros serían innovadores, arraigados a la cultura y transmitirían innovación y creatividad a los estudiantes. Los papás deben estar convencidos que hay que iniciarlos en el dominio del idioma desde la casa. Los padres que no son hablantes deben también aprender para ayudar a los niños. (Jesús Almengor)

**Con eje intercultural.** El eje intercultural debe estar ahí. Bilingüe, intercultural, arraigado primero a la cultura bribri. (Jesús Almengor)

**Ambiente multilingüe.** Currículo propio contextualizado desde su idioma y cultura, donde la escuela sea bilingüe el idioma bribri y español (y el inglés también). Otros idiomas también. (Jesús Almengor)

**Una casa cuna.** Visualizo la escuela como casa cuna tipo Cen-Cinai donde el niño comparta comidas, se relacione con los animales. Una casa donde llegue a compartir y se les hable en el idioma, y cuando entre a primaria todo el currículo se dé en bribri, combinado con español, el bribri, y el inglés. Que sea un centro educativo, plurilingüe, que los docentes, el 100% de ellos hablantes del idioma bribri. Eso sería un gran paso y que estén anuentes a hablarlo con los estudiantes en el aula, de forma muy práctica. No es solo explicar la fotosíntesis y después de la puerta soy otra persona. Que se seamos los mismos dentro y fuera de la escuela. Una cultura natural. No es que vamos a retroceder. Tener conocimientos en bribri. No es un aislamiento. Es conocer todos los puntos de vista posibles y que uno siga siendo indígena y creyendo en la espiritualidad. (Ignolio Nercis)

**Universidad Intercultural Indígena.** Visualizo universidades impartiendo educación intercultural, educación indígena, una universidad intercultural una educación indígena que rompa los esquemas de una universidad común y corriente como hay en Bolivia o Perú. (Rodrigo Torres)

**Constitución Política que incluya lo cultural,** lo cosmogónico y social de los pueblos indígenas:

Veo una Constitución Política como la de Bolivia, que no solo hable de un artículo de idioma, sino que haya innovación, que incluya lo cultural, social, cosmogónico, de derechos para que el indígena se defienda y mantenga la cultura. Muchas cosas tiene que cambiar, es un sueño. (Rodrigo Torres).

Esperamos que estos sueños, como punto de llegada, permitan la elaboración de rutas para conseguirlos. Seguidamente se presenta un cuadro-resumen de las estrategias de resistencia lingüística y socioculturales encontradas en este estudio.

### **Resumen de las estrategias de resistencia lingüísticas y socioculturales encontradas**

En el capítulo tercero de esta investigación se destaca una serie de estrategias de resistencia lingüísticas y socioculturales que han sido identificadas en la literatura. Durante las entrevistas y a través de las narraciones, intencionalmente se pretende corroborar cuáles de estas ha sido usadas por el pueblo bribri y si en los relatos, por su carácter de historias abiertas, igual que en los discursos, podrían identificar otras nuevas.

Las narraciones y entrevistas a profundidad examinadas en este capítulo han permitido conocer a profundidad las dinámicas de las relaciones entre la cultura hegemónica y las formas de resistencia del pueblo bribri, específicamente en lo referente al idioma y la cultura. Se han podido identificar las formas como estas relaciones han influenciado el centro educativo y sus actores. Además, se han identificado las estrategias que la cultura hegemónica ha utilizado en los últimos cincuenta años para consolidar su influencia, los ámbitos de la escuela que más ha impactado y las formas como el pueblo bribri ha reaccionado para resistir esta influencia y mantener, en este caso el idioma y sus prácticas culturales.

Otro aspecto que se puede desprender de esta investigación y los escenarios de análisis de estas relaciones es que los escenarios de poder entre la hegemonía y la resistencia no son estáticos. Más bien son dinámicos y se redefinen constantemente de acuerdo con el momento histórico, las personas que lideran los centros educativos, las demandas de las comunidades y las políticas que se imponen desde afuera entre otras cosas.

En relación con las estrategias de resistencia lingüísticas y socioculturales, por ser este el eje central de esta tesis, también se podría lanzar la hipótesis de que no son generalizadas, ya que las respuestas a estas influencias son variadas según factores tales como la actitud resiliente de las familias, la actitud resiliente de quien dirige la escuela, ahora mayoritariamente en manos de docentes indígenas bribris, así como la actitud resiliente del docente indígena, quien ahora debe decidir si está dispuesto a la autocrítica, y a la acción contestataria y proactiva, para conformar una lucha anti-hegemónica desde la escuela o continuar replicando el modelo hegemónico.

Otro hallazgo importante, aparte de identificar las estrategias de resistencia en el campo escolar, es también la identificación de los contextos en que estas resistencia pierden terreno frente al asedio de la cultura hegemónica. Esta última es importante para que las comunidades, las organizaciones comunales y las autoridades educativas bribris, junto con docentes, generen acciones que puedan contribuir a un mayor fortalecimiento de estas.

La tabla 34 resume las principales estrategias de resistencia lingüísticas encontradas:

Tabla 34. *La resistencia lingüística*

<b>Estrategias de resistencia lingüística</b>	<b>Evidencias</b>
<b>Bilingüismo</b>	Mantenimiento del idioma bribri dentro y fuera del espacio escolar En la Escuela de Katsi se reporta un 90% de hablantes  En Namú Wokir/ Dubabli/ Duchabli y Alto Katsi se llega casi al 100% de hablantes, y, además, se aprende el español como idioma del país.
<b>Oralidad del idioma</b>	Se privilegia la oralidad. Hay resistencia a la escritura. Es coincidente en todos los informantes. Algunos



	consideran que la escritura del bribri se debería de introducir en el II Ciclo.
<b>Idioma como expresión identitaria</b>	Estrecha relación entre cultura e idioma. La espiritualidad bribri se expresa en el idioma, muy conectada con el mundo natural. “Por supuesto el idioma es fundamental en nuestra cultura para poder entender los aspectos culturales, la vida cultural” (Ramón Buitrago)
<b>Uso exclusivo del bribri en actividades culturales y algunas escolares</b>	Ritos funerarios, “jalada de piedra”, conversación con <i>awas</i> y en la clase de cultura e idioma bribri, celebración de efemérides como la semana del idioma.” En las ferias, en las celebraciones, en actividades sociales y reuniones culturales, sociales, “la jalada de piedra”, se comunica y se conversa en bribri.” (Rodrigo Torres )
<b>La familia como eje central de la resistencia</b>	“Los niños adquieren el idioma materno en la casa”. (Rita)
<b>El aislamiento</b>	Si contribuye bastante que este asilado, de influencias no indígenas la televisión, principalmente de la televisión (Sandro)  “La familia es hablante, por lo general, en las comunidades distantes (Ramón)
<b>La clandestinidad</b>	Se identificó que los niños y niñas cuando les prohibían el uso del idioma en la escuela, lo usaban en forma clandestina.  La Escuela Duchabli, por decirlo así, está realizando acciones para preservar el idioma y la cultura de forma clandestina. (Arcelia Lupario)

Fuente: elaboración propia

La tabla 35 resume la estrategias de resistencia socio-cultural encontradas en el contexto de los centros educativos

Tabla 35. *La resistencia sociocultural*

<b>Estrategias de resistencia sociocultural</b>	<b>Evidencias</b>
---	-------------------

<b>Mantenimiento de prácticas culturales en el centro educativo</b>	Respeto al <i>bukurú</i> , a los mayores. Participación en prácticas como “la jalada de piedra” y las ceremonias funerarias y de purificación. (“La jalada de piedra” logra integrar a los autores principales de la comunidad. Hay un momento de meditación, de la enseñanza espiritual, fuerte movimiento cultural, se reúnen los mayores, la comunidad, las señoras que muelen, se coloca la piedra. La piedra es para moler. Debe ser lo que hace en la casa: en la escuela se debe usar y practicar. (Víctor Iglesias)
<b>Respeto y vivencia de los clanes como forma de organización social implantada por Sibö</b>	Se refuerza en la escuela. Todo niño y niña debe saber a qué clan pertenece. (Ramón Buitrago)
<b>El Awa/ El silencio/ el no mostrarse</b>	Los <i>awas</i> son gente muy reservada. Es ahí el reservarse de los mayores, el secreto de por qué la cultura ha perdurado tanto, entre tantas cosas ha resistido hasta este tiempo porque el indígena bribri, <i>el awa</i> ellos van a hacer algo, ellos no lo dicen, sino que ellos actúan o si van a hacer un trabajo cultural. Ellos nada más ayunan en silencio, no andan diciendo: “Voy a ayunar”. (Justo Torres)
<b>Desinterés/ evasión familiar al idioma y cultura hegemónica</b>	Algunas familias nunca aprendieron el español ni se interesaron en hacerlo (Víctor Iglesias)
<b>Amnesia</b>	Olvido de recuerdos de personas o eventos desagradables o dolorosos con el objetivo de evitar el traumatismo psicológico. (Víctor Iglesias)
<b>Aislamiento y desinterés por la escuela</b>	<b>Evasión de situaciones desagradables, incluye incluso la deserción escolar..</b> (Víctor Iglesias)
<b>Fingir aceptación de las prácticas religiosas hegemónicas</b>	Las familias aparentan aceptación y sumisión asistiendo a los cultos religiosos. De esa manera evitan el conflicto con la cultura dominante. Sin embargo, en sus casas, estos cultos hegemónicos no se promueven ni se discuten. (Víctor Iglesias)

---

<b>Personas no indígenas que se unen y colaboraran con la resistencia indígena</b>	Hay bribris y también hermanos no indígenas que han luchado bastante. Ya muchos han muerto en las grandes luchas con nosotros, pero día a día se integra más gente no indígena. Y líderes, nuestros hombres y mujeres que también luchan por eso. (Justo Torres)
--	--

---

Fuente: Elaboración propia

### **Reflexiones finales**

Para hablar de resistencia se debe hablar de agresión y hegemonía. Es decir, ejercicio desmedido del poder de un grupo dirigente sobre otro subalterno. En este capítulo y con base en los datos recuperados, se pueden visualizar los mecanismos que utilizó la cultura hegemónica para imponer el idioma español, sus valores y su visión del mundo a través de la escuela.

En sus inicios, la escuela aplicó distintas formas de violencia física, tales como: obligar a los niños y niñas bribris que hablaban su idioma a sentarse en granos de maíz o piedritas finas por un lapso determinado, según lo decidiera el maestro. No faltaron otros maltratos, como castigar con varas o reglas por no entender un concepto o mostrar lentitud para aprender. O simplemente suprimir el derecho a disfrutar de un recreo, como penalización por hablar en el idioma materno.

Se evidencia formas de violencia simbólica (Bourdieu, 1996) al intentar detener las formas de producción y reproducción cultural y lingüísticas del pueblo bribri mediante la imposición de valores e idioma contrarios a la cultura. Se destaca la imposición cultural, el currículo, la imposición de valores contrarios a los propios y la *inferiorización* y *estigmatización* de las prácticas culturales, denominándolas “diabólicas”.

La resistencia según Maltonado (2000) es una respuesta manifiesta con voluntad e inteligencia por mantener la cultura. Según el autor, implica continuar practicando las ceremonias, las dietas, el idioma, los conocimientos ancestrales, es continuar viviendo según las formas naturales de la vida comunal. La resistencia según este posicionamiento no es producto del azar. Es producto de la voluntad de un pueblo, de una lógica propia, llevada a

la acción, con miras a una liberación. Esta lógica propia no necesariamente es explícita, sino que se activa cuando se requiere.

Las estrategias de resistencia encontradas y accionadas en su momento por familias del pueblo bribri reflejan la voluntad inquebrantable de las familias de resistir la agresión de la cultura hegemónica. Este acto de voluntad y de convicción propias. Lo han aplicado cuando ha sido necesario, especialmente cuando la agresión ha sido más violenta. Es por esto que todavía se practican las costumbres ancestrales y todavía hay niños y niñas hablantes nativos del idioma bribri. También se encuentran escenarios en contextos educativos con impacto substractivo en el idioma y cultura de las comunidades, de *subyugación*, de negación de lo propio, de una suerte de rendición ante la cultura hegemónica.

Aparece una resistencia también un poco utilitaria, donde se debe aprender el idioma, no porque se desea, no por voluntad propia, más bien porque se requiere para mantener u obtener un trabajo. De acuerdo con Maltonado (2000), esta no es resistencia en el verdadero sentido, sino más bien es una forma de supervivencia.

Para debates posteriores y futuras investigaciones, se ha evidenciado que la cultura hegemónica ha cercenado en gran medida el idioma bribri de las familias que fueron menos resilientes. Como consecuencia hay pérdida lingüística y cultural, con mayor impacto en la comunidad de Amubri. Actualmente, de acuerdo con el Decreto 37801 del Subsistema de Educación Indígena y con la intención de preservar las lenguas indígenas, se exige al maestro indígena ser hablante del idioma y certificar ese nivel de dominio ante un grupo de mayores. La evidencia en este estudio muestra que hay más docentes en las aulas que no son hablantes del bribri y a quienes ahora se les impone aprender el idioma y certificarlo. Esta acción es impositiva, no es voluntaria. Surgen las preguntas: ¿se debe imponer la resistencia? ¿Cómo crear nuevos consensos?

Algunos hallazgos importantes sobre las estrategias de resistencia del pueblo bribri son las siguientes:

1. La familia aparece como el núcleo más importante de la resistencia bribri. Como se evidencia en los relatos, las relaciones familiares y la familia extendida a

partir de la relación *clánica* sigue siendo fuerte. Estas palabras de Justo Torres lo resumen de forma muy puntual:

La familia es la base. Si tiene una base sólida para sus hijos, si la familia es muy estable o muy fuerte, es diferente. Acá hay muchas familias que se resistieron. Por eso hoy usted escucha pues, hay muchos niños que ahorita mismo en la escuela, no dominan bien español. Se debe a que sus familias se resistieron.

2. La mujer surge como símbolo y fundamento de la resistencia familiar. La mujer tiene el rol preponderante como trasmisora del clan, del idioma y de las prácticas culturales. Luis Andes Pereira, un joven bribri entrevistado comenta, sobre la importancia del rol de la mujer bribri para la preservación del idioma y la cultura,

“Si mi abuela y mi mamá fallecen, ya mi hermana no habla el bribri, ya no se trasmite de generación en generación como antes. Nosotros, en mi familia, aprendimos a las buenas o a las malas, con mi abuela, pero ya con mi mamá, no es igual, ya que mi mamá trabaja. Yo puedo tener clan, pero si no hablo bribri, la identidad se va perdiendo. Un bribri es hablante de su idioma y conocedor de su cultura.”

3. El *awa* o mayor se ha mantenido alejado, ajeno, casi oculto del espacio escolar, como forma de resistencia. Es una forma silenciosa de manifestar que estos dos espacios están en disputa permanente y que cómo el promotor y sostén de las prácticas culturales no puede contaminarse con ese espacio. Ignolio Nercis describe cómo ve la cultura bribri, la cultura hegemónica, manifiestas en la escuela:

“La educación del *sikua* era un paquete que Sibö tiró al mar, donde dentro solo iban huesos y cosas que no estaban muy bien”. La educación y los valores del *sikua*, son vistos desde la cosmovisión como un conocimiento que es impuro, razón por la cual Sibö lo desechó.

4. Muchos educadores indígenas luchan día a día por innovar, por romper paradigmas y normas impuestas, con la voluntad clara de ofrecer a la niñez indígena una educación que los conecte con su cultura, pero también con el mundo en que les toca vivir, orgullosos de su identidad y su cultura.

5. Educadores no indígenas y diferentes organizaciones se han hermanado con el pueblo bribri y han sido parte de la resistencia contra la cultura hegemónica en distintos momentos históricos. Justo Torres los recuerda de esta manera: “También hermanos no indígenas que han luchado bastante y día a día se integra más gente no indígena.

Esta investigación analiza las estrategias de resistencia lingüísticas y socioculturales que el pueblo bribri ha utilizado para repeler la agresión hacia las formas de reproducción cultural infringidas por la cultura hegemónica desde el espacio escolar. Las formas de reaccionar han sido diversas y van cambiando en el tiempo según las circunstancias. Si bien es cierto algunas familias bribris sucumbieron ante la agresión y la fuerte embestida de la escuela. Lo cierto es que después de décadas de opresión, el idioma bribri y la cultura bribri viven en cientos de niños y niñas que asisten a las escuelas de Katsi, Alto Katsi, Namú Wokir, Duchabli y Duchabli y de jóvenes que asisten a los colegios de Katsi y Sulayöm.

Esto es prueba clara de la resistencia inquebrantable de familias y comunidades bribris. La resistencia objeto de análisis, no es producto de la casualidad: es producto de la voluntad, del valor, de la inteligencia, de la humildad, del respeto, de la convicción de un pueblo por mantener sus raíces, sus prácticas y su idioma.

El que haya todavía grupos de familias bribris y de niños y niñas bribris hablantes de su idioma y preservadores de sus costumbres y tradiciones, como se evidencia en esta investigación, es una derrota para la cultura hegemónica, que ni siquiera con toda su maquinaria ideológica, formas de violencia, formas de estigmatización lingüística, cultural e identitaria, han podido alcanzar sus fines asimiladores y destructores de la identidad cultural y lingüística de este aguerrido pueblo.

Cabe recordar que, después de siglos de intervención del Estado y particularmente la escuela, las religiones y más recientemente, el acceso de la población a las tecnologías de la información y comunicación, la presión sobre sus formas de vida y reproducciones culturales se ven más exigidas y siguen amenazadas.

En ese contexto, la escuela juega un papel fundamental como espacio que debe repensarse desde una visión contrahegemónica, como espacio político, donde el estudiantado conozca su historia. Como lo decía Martí (1984) en “Nuestra América”: “La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria” (p. 3)

Martí insta a los *subalternados*, a los oprimidos por la nueva modernidad, a conocer su historia, a saber, quiénes son y qué quieren ser. La llave a la libertad está no en el conocimiento ni en la imitación de lo extraño o foráneo, que es sinónimo de esclavitud, de sumisión, de dominación, de la negación de sí mismos. En el autoconocimiento, en las raíces profundas es donde está el camino de la libertad, la plenitud y la autenticidad.

## **Capítulo VII**

### **DE LA HEGEMONÍA HACIA UNA EDUCACIÓN LIBERADORA: POSIBLES RUTAS**

#### **CONCLUSIONES FINALES**



## Conclusiones

*Hoy día yo considero que está en nuestras manos el cambio. Nosotros, que trabajamos en la escuela y los que dirigimos las instituciones, podemos hacer que la escuela colabore en algunos lugares en rescatar lo que ya se ha perdido. Todavía, hay un gran porcentaje de niños hablantes del bribri. En el caso nuestro, luchar más bien por fortalecer el idioma y la cultura. Hoy en día, gracias a la visión un poco diferente, nosotros que somos indígenas, podríamos pensar la escuela como un lugar donde se fortalezca el idioma y la cultura. (Sandro Rodríguez Lupario, Director de la Escuela Duchabli, Circuito 02, DRE Sulá)*

En estas conclusiones se retoman algunas de las ideas planteadas en el capítulo anterior en relación con las formas de resistencia lingüística y cultural del pueblo bribri en el contexto educativo, a la luz del enfoque intercultural crítico. Primeramente, se resumen los principales hallazgos. Seguidamente, se problematizan algunas de las ideas fuerza encontradas desde la interculturalidad crítica, a saber, la oralidad confrontada con la escritura como forma de resistencia lingüística, la enseñanza del idioma bribri, la contextualización curricular, la unidad en los diversos y posibles acciones para desarrollo de políticas públicas en esta temática. Finalmente, se esbozan posibles líneas para nuevas investigaciones sobre este tema.

Las relaciones de la cultura hegemónicas con los pueblos indígenas y los derechos que paulatinamente se han ido consiguiendo para la reafirmación cultural de estos, siempre deberán analizarse críticamente y con cautela. Siempre se debe tener presente que la cultura hegemónica o proyecto de la modernidad implantado después de la conquista de América y continuado por los Estados nacionales, buscan siempre la aniquilación o asimilación del “otro” como único destino posible. (Lander, 2000).

Catherine Walsh (2003) hace referencia a que todas las reformas educativas que se realizaron en Latinoamérica en los años ochenta en materia de derechos humanos responden

a políticas neoliberales del capitalismo global. A esto, Fidel Tubino (2005), precursor de la Interculturalidad crítica llama, interculturalidad funcional, por cuanto aparenta que busca promover los intereses de la cultura subalterna, pero su fin último es la asimilación de esta. La interculturalidad funcional viene a ser una forma sutil en la que la colonialidad del poder trata de perpetuarse.

Por otro lado, la interculturalidad crítica busca la transformación de las relaciones de poder, para lo cual se requiere nuevas construcciones sociales sobre el llamado otro, más simétricas, justas y equitativas. La interculturalidad crítica es entonces más que un destino, un proyecto en construcción permanente (Tubino, 2005; Walsh, 2010). Para poder realizar una nueva construcción, es necesario deconstruir desde un posicionamiento crítico sobre cómo construyó ese “otro”, para no repetir la historia y poder construir nuevos puentes, nuevos caminos para el encuentro con el “otro” como un “nosotros”.

### **1.Principales hallazgos**

A continuación, se presentan los hallazgos más sobresalientes de esta investigación.

1. Se pueden identificar tres momentos importantes en las relaciones de resistencia del pueblo bribri y la cultura hegemónica. El primer momento es cuando se injerta en el contexto indígena escolar un escenario de dominación cultural y lingüístico hegemónico coercitivo, donde se prohíbe hablar el idioma materno en el contexto escolar, so pena de crueles castigos y se estigmatizan las prácticas culturales. Los castigos físicos fueron disminuyendo en los años ochenta, pero la prohibición del idioma estaba presente aun en los años noventa. De acuerdo con los testimonios recuperados en esta investigación, este período oscuro de destrucción lingüística y cultural, en la Escuela Bernardo Drüg Ingerman y la Escuela de Katsi, abarcó un período de más de 30 años. Tomando en cuenta los enfoques educativos que permearon la educación indígena en Latinoamérica, se puede afirmar para este caso particular, el enfoque que más se impuso fue el castellanizador, que el Estado nacional promovió, con pequeñas pinceladas del enfoque de transición, por cuanto la educación estaba en manos de docentes no indígenas, no hablantes del idioma bribri. La figura del docente indígena aparece de manera tímida en estos centros educativos,

en los años ochenta y empieza a tomar más fuerza a mediados de los años noventa, producto de los movimientos sociales indígenas en todo el continente, la ratificación del Convenio 169 por Costa Rica, el Decreto 22072-MEP y por el interés de los gobiernos de turno de incluirlo en sus respectivas agendas.

2. En estas condiciones coercitivas, la resistencia bribri según las narraciones, se manifestó en la clandestinidad del uso del bribri en la escuela. Los niños lo hablaban en espacios ocultos donde el docente no los escuchara. También en los juegos, en espacios escolares abiertos, fuera del alcance del docente. Cuando lo hacían en el aula, eran castigados. El hecho de que hubiera castigos, demuestra que muchos de estos niños desafiaban la imposición de la cultura hegemónica e insistían en hablarlo.
3. Un segundo momento surge en la década de los noventa, cuando las relaciones de poder, hegemonía y resistencia, empiezan a dar un primer giro significativo en el contexto escolar. La figura del docente indígena, hablante del idioma bribri empieza a incursionar con más fuerza a partir de los años noventa. Este es el caso, según las narraciones, en la Escuela Namú Wokir, la cual abrió sus puertas con un docente indígena, hablante del idioma bribri, dando su lección en bribri. Esto marca un hito y es, por decirlo así, una primera reivindicación a la cultura y al idioma bribri en el espacio educativo. El espacio de poder represivo y absoluto ejercido por el maestro no indígena, no hablante, que prohíbe su uso, es sustituido por un docente indígena bribri hablante de su idioma. Para la Escuela Namú Wokir y su comunidad representó una reivindicación cultural y lingüística, que tuvo importantes repercusiones sobre esta comunidad en su reafirmación lingüística y cultural. En los años noventa, se evidencia un cambio de paradigma hacia una educación que pudiera reafirmar el idioma y la cultura bribri, aunque el cambio en parte, también era impulsado de afuera hacia adentro, es decir por personas no indígenas identificadas con la preservación de la cultura y el idioma del pueblo bribri en el campo educativo. (Borge et al.:1994).
4. De acuerdo con las narraciones y las entrevistas a profundidad, las familias bribris han cumplido un rol sobresaliente en la resistencia lingüística y cultural, considerando que es la mujer quien asume el papel primordial como transmisora del clan. Sobre las

madres y principalmente las abuelas recae la enseñanza del idioma y las prácticas culturales.

5. El tercer escenario es el actual. Producto de las luchas indígenas y su resistencia hay una Dirección Regional indígena. Hay docentes indígenas en las aulas de las escuelas y colegios, los cuales son liderados mayoritariamente, por docentes indígenas. Esto como resultado de la aprobación el Decreto 37801-MEP y el Decreto 35513-MEP y los esfuerzos del liderazgo educativo del pueblo bribri.
6. Se evidencian distintos escenarios de dominación y resistencia en el contexto educativo explorado: hegemónicos, propios, híbridos, funcionando en centros educativos territorialmente muy cercanos o en una institución de manera particular. La presencia o ausencia de estos responden al contexto histórico, social, cultural y político y a las estrategias de resistencia que surjan, según las demandas e influencias de estas dinámicas.
7. Las estrategias de resistencia lingüística encontradas son diversas: el bilingüismo, es decir aprender a hablar el idioma hegemónico y seguir hablando el propio en espacios familiares y comunales. El aislamiento, muchas familias prefieren los lugares agrestes y difícil acceso y así mantener sus costumbres y su idioma sin ser asediados por la cultura hegemónica. Los *awas* utilizan el silencio, el aislamiento y han mantenido distancia con la escuela, como espacio foráneo y enemigo de la cultura y el idioma. Los estudiantes bribris en los momentos de más represión usaban el silencio, no hablaban sobre sus prácticas culturales en entornos donde pudieran ser estigmatizadas o rechazadas.
8. Se identificaron una serie de micro-resistencias en el espacio familiar, en las estructuras comunales, en el ámbito escolar, en los docentes, en los grupos comunales organizados, en la hibridación, en los movimientos sociales, comunales y nacionales.

9. Se identificaron los centros educativos donde predominan más los espacios hegemónicos y los centros educativos donde predominan más los escenarios propios en el ámbito lingüístico y cultural.
10. Se identificaron los elementos del centro educativo donde predomina un escenario hegemónico, tales como la estructura organizativa del centro educativo, el currículo, la metodología de enseñanza del idioma bribri, la evaluación de los aprendizajes, el menú escolar.
11. Se identificaron los ámbitos del contexto escolar en el que predomina un escenario híbrido, es decir, ni el escenario hegemónico o el propio se imponen claramente. Los ámbitos identificados son la metodología de enseñanza de las materias básicas. El idioma que prevalece en la mediación pedagógica y en las interacciones docente y estudiante, en los materiales educativos, la infraestructura y la ambientación de las instituciones educativas y finalmente en la celebración de efemérides.
12. Se identificaron los ámbitos donde prevalece lo propio en el contexto escolar. Sobresale el clan, principal medio de identificación cultural en todos los centros educativos. La mayoría de los centros educativos apoya y promueve las prácticas culturales, tales como “la jalada de piedra”, el respeto al *bukurú* y la formación de nuevos jóvenes en puestos de servicio a la comunidad. En lo lingüístico, la oralidad del idioma bribri se impone.

## **2. La Resistencia lingüística: entre la oralidad y la escritura**

A la luz de los hallazgos de esta investigación, se podría afirmar que el Convenio 169 de la OIT de 1959 y posteriormente el de 1989 vienen a reivindicar derechos de autonomía y reafirmación lingüística y cultural de los pueblos indígenas, como el Decreto del Subsistema N.º 37801. Sin embargo, al leer entre líneas, se pueden observar que estas legislaciones, de forma sutil, en el discurso, dan mayor prioridad e importancia al aprendizaje de la lectoescritura en el idioma de la nación, que al aprendizaje del idioma de los pueblos originarios. En relación con el aprendizaje de las lenguas indígenas, se utiliza la expresión,

“siempre que sea posible, enseñar a leer y escribir en su idioma materno...” cuando se refiere al idioma oficial, dice “se debe garantizar que lleguen a dominar el idioma de la nación”. La palabra garantizar implica que el Estado debe asegurar que eso suceda. En relación con el idioma bribri, se hará siempre lo que sea posible, lo que crea justificantes, en caso de que la acción no se ejecute, con lo cual el proceso de pérdida lingüística y sustitución del bribri por el español continuaría.

Por otro lado, uno de los debates que emerge entre los entrevistados, es si se debe o no, enseñar a leer y escribir en idioma materno a los estudiantes nativo-hablantes del bribri y en caso de que así sea, cuál es el mejor momento de hacerlo y la mejor metodología. La razón es que en la cultura predomina la oralidad como forma de trasmisión de conocimientos. La escritura y lectura del español se introducen con la escuela para ciudanizar y asimilar a la población indígena (Bello, 2010; Catalán, 2016).

Posteriormente, se crea el alfabeto de las lenguas chibchas, lo que permitió introducir la escritura del bribri en el espacio escolar. De la mano se empiezan a generar materiales didácticos contextualizados en idioma bribri. Sin embargo, según los entrevistados, la escritura del bribri y su enseñanza es todavía un tema de debate entre los docentes bribris.

A este respecto, los colaboradores manifestaron que hay diferencias en la forma correcta como se escriben y pronuncian ciertas palabras en el idioma bribri. Esto crea diferentes posicionamientos sobre la forma correcta de escribir el idioma. Estas discrepancias también contribuyen a que algunos docentes bribris identifiquen barreras para la enseñanza de la escritura del idioma, ya que aún no se ha logrado un consenso al respecto.

Jesús lo manifiesta al señalar: “la escritura es un reto todavía para todos, incluso para los mismos maestros de idioma, hay contradicciones y puntos de vista diferentes. La escritura la veo como imposición, porque vino de afuera, del *sikua*, para ayudar a la preservación del idioma, pero en realidad si perdemos la oralidad, perdemos la cultura.”

La oralidad es una forma de resistencia del pueblo bribri. Es por eso que el aprendizaje de la escritura es débil. Todos los colaboradores entrevistados, a pesar de la formación académica en español, indicaron que pueden leer en bribri, pero que la escritura

es difícil y que no tienen un dominio aceptable. Otras contradicciones encontradas es que el idioma bribri, al ingresar al espacio escolar como una materia, deja de ser un medio natural de comunicación. Se transforma en un contenido más, que debe memorizarse y, después, ser repetido en un examen. En relación con el sistema evaluativo, Alejandro Rodríguez Romero, Directo Regional, cuenta la anécdota de un estudiante hablante nativo del bribri, cuyos padres llegaron muy preocupados a conversar con él porque este estudiante había perdido la materia de bribri. Es probable que en este caso comentado, el énfasis del docente estaba en la escritura del idioma, de otra forma el estudiante hablante del bribri la habría aprobado exitosamente. También está explícita la resistencia del estudiante de cambiar la forma natural de comunicación ancestral de su cultura, por una forma de escritura que ha sido impuesta y quizá no tiene funcionalidad en su contexto social y cultural.

Por otro, lado como quedó también demostrado, la metodología de enseñanza del bribri no está definida. El programa de estudio del bribri está desactualizado, data de 1995. Este programa tampoco es pertinente con los escenarios lingüísticos encontrados. Luis, joven entrevistado al respecto, dice que la clase de bribri no le gusta y que es “súper aburrida”. Esto es coincidente con lo manifestado por los informantes sobre la metodología de enseñanza el bribri y el programa de estudios, los cuales se ven como impuestos y poco coherentes con la forma de transmisión de idioma bribri.

Maltodano (2000) pone de relieve la dicotomía entre oralidad y escritura a nivel similar al que existe entre hegemonía y resistencia. Según menciona el autor, los pueblos con escritura se ven como superiores frente a los que tienen solamente un sistema de comunicación oral. Las sociedades letradas se definen en un estadio superior de desarrollo en comparación con las no letradas. La oralidad tiene implícita también una forma de organización social que privilegia el mensaje oral, que le da un carácter horizontal y comunal a la comunicación. En cambio, las culturas y sociedades que se expresan en forma escrita son más estratificadas socialmente, y el conocimiento de la escritura puede ser un medio para crear exclusiones o inclusiones entre quienes tienen o no tienen acceso a la información y al conocimiento expresado principalmente en forma escrita. La escritura es entonces una forma de hegemonía.

Por lo tanto, el debate crítico de los educadores bribris en este tema, es necesario y muy válido. Considerando la comunicación oral como un elemento cultural que define las relaciones sociales de un grupo, es importante tomar en cuenta, sin embargo, en este debate, el nuevo contexto histórico que se vive, las nuevas formas de relación y las demandas que estas hacen surgir, sin dejar de lado las enseñanzas que ya ha dejado el proceso colonizador.

Una de las instituciones que se insertó en las culturas indígenas ha sido la escuela, y es para quedarse, con sus luces y sus sombras. Para la cultura hegemónica, la escuela es el instrumento principal, junto con los medios de comunicación de masas y las tecnologías de la información y comunicación, para producir y reproducir la cultura. Por lo tanto, como expresa Sandro Rodríguez en el encabezado de este capítulo, está en las manos de los docentes y la comunidad bribri el uso que le den a ese espacio. La escuela también puede transformarse en instrumento y propuesta anti-hegemónica y servir al pueblo bribri para materializar la utopía educativa a la que aspiran, la cual incluye la preservación de su idioma y su cultura.

En las imágenes que los colaboradores crearon sobre la escuela ideal, sobresale una escuela para el fortalecimiento del idioma y la vivencia de las prácticas culturales autóctonas y para el intercambio de saberes e idiomas. En esas expresiones hay un reconocimiento a la diversidad de voces e identidades que rodean las fronteras del espacio propio y con las cuales el pueblo bribri interactúa.

Los bribris tienen claro que no viven en una burbuja, la población joven y adulta, están en contacto con personas en espacios y temporalidades diversas a través de la televisión, el teléfono celular e internet. Luis Enrique López (2006) se refiere al rol que tiene la escuela “de formar una niñez indígena preparada para enfrentarse a una situación de creciente contacto e interrelación, real o virtual, con otras realidades, expresiones y manifestaciones culturales y lingüísticas” (p. 18).

Es necesario repensar una nueva escuela que forme jóvenes bribri orgullosos de su identidad indígena y de su idioma. El hecho de que la educación indígena esté en las manos de docentes indígenas, es una gran oportunidad y una gran responsabilidad. A partir de los resultados de esta investigación, se pueden visualizar las áreas de la escuela que están



predominante influenciadas por la cultura dominante. Esto permite reflexionar y repensar estrategias que permitan un mayor control por parte del pueblo bribri sobre estos. También permite ver los escenarios de control propio que se hayan debilitados y buscar estrategias de revitalización y mantenimiento.

Hay un pueblo indígena en Chile, los mapuches, que se ha caracterizado en la historia latinoamericana por su gran resistencia tanto en el proceso de conquista, como en la actualidad. La resistencia fue la razón por la cual los mapuches fueron el último pueblo indígena que cayó ante los ejércitos de los Estados nacionales en Chile y Argentina. El éxito de los mapuches en su proceso de resistencia para no ser subyugados por los españoles consistió en aprender las formas en que luchaban los invasores y las armas que usaban. De ese modo, los mapuches se apropiaron de un arma muy importante, que era ajena a su cultura; aprendieron a domar el caballo y usarlos como arma de guerra en beneficio propio. Hoy el caballo es un elemento importante en la cultura de los mapuches.

Los mapuches son también uno de los pueblos indígenas más numerosos con cerca de medio millón de personas. Hablan el idioma *mapudungún*. Los mapuches mantienen su idioma y su cultura fuertemente arraigada. Dentro del pueblo mapuche hay grandes escritores quienes han podido difundir su cultura por todo el mundo escribiendo su poesía, y de manera similar al pueblo bribri, su idioma tiene una tradición oral. La poesía la escriben en español y en *mapudungún*. Hay mapuches que han ocupado cargos importantes en el gobierno chileno, y siguen luchando por defender sus derechos al igual que el pueblo bribri.

El pueblo bribri en Costa Rica ha sido un bastión de resistencia lingüística y cultural a pesar de los intentos de la cultura hegemónica de asimilarlos completamente mediante la escuela. Talamanca ha sido el último reducto de la resistencia indígena contra los españoles y contra el Estado nación como lo atestigua la historia.

El pueblo bribri debe plantearse en qué medida puede beneficiarle a su población el poder leer y escribir bien en su idioma materno y en español y cuál es la mejor forma de hacerlo. En ese campo la cultura hegemónica tiene mucha experiencia que puede ser de gran utilidad al pueblo bribri. Los estudios realizados en Bolivia muestran que el aprendizaje de la lecto-escritura en el idioma materno es muy importante para el desarrollo integral del niño o niña

por cuanto es un acto simbólico de afirmación cultural y lingüística y fortalece la autoestima de los estudiantes. (Gotret et al., 1995, Hyltenstam & Quick, 1996, citado por López-Hurtado, 2005).

Además, el desarrollo de la lecto-escritura desarrolla habilidades cognitivas, psicomotrices y socio-afectivas. Es seguro que el realizar este proceso en poblaciones que tienen el bribri como idioma materno, incidirá positivamente en el aprendizaje de ambos idiomas y fortalecerá la autoestima, la autoimagen y las capacidades de aprendizaje de los estudiantes. También podrán compartir conocimientos e historias con otras culturas y pueblos alrededor del mundo con una tradición escrita, sin perder la oralidad.

### **3. La enseñanza del bribri en escenarios diversos de dominio lingüístico**

Esta investigación encontró que los contextos de apropiación y resistencia lingüística en el circuito educativo 02 son diversos, y lo más probable es que esta sea la situación de otros centros educativos y circuitos escolares indígenas. Sin embargo, hasta la fecha no hay un programa de enseñanza del bribri que responda a las necesidades lingüísticas de cada una de estas poblaciones. El programa que está vigente se elaboró en 1997 hace 23 años. Es un currículo muy escueto en su contenido y metodología, muy limitado en su alcance. Según explicó, doña Carmen Rojas, una de sus autoras, responde a un contexto de revitalización lingüística, por lo que en los contextos de las escuelas de Katsi, Alto Katsi, Namú Wokir, Duchabli y Dubabli, por ejemplo, no es pertinente. Por cuanto, casi el 100% de la población estudiantil es hablante del idioma bribri. Sin embargo, esto es lo que tienen disponible y están en la obligación de usar los maestros de idioma para enseñar desde hace 23 años. Este programa tampoco define el nivel de dominio del bribri que alcanzarían los estudiantes al finalizar el proceso de la escuela y cómo se articula con el programa de idioma en educación secundaria.

Una de las acciones más urgentes que debería plantearse el Departamento de Educación Intercultural del Ministerio de Educación Pública (MEP) junto con la Dirección Regional de Sulá, es diseñar e implementar varios programas de estudio de enseñanza del idioma bribri que respondan a esta diversidad de escenarios lingüísticos que se identifican en el circuito 02 y que es casi seguro se replican en otros circuitos educativos indígenas.

Los docentes colaboradores informaron que hace casi cuatro años iniciaron un plan piloto para desarrollar el proceso de lectoescritura en idioma bribri, con apoyo de especialistas de la Universidad Nacional. Hasta la fecha de conclusión de esta investigación, la escuela que lo implementaba de forma más sistemática era la Escuela Duchabli. Y comentaba el director que para hacerlo debía realizar cambios curriculares para los cuales no estaba autorizado, como dejar de usar el programa de lengua bribri y reajustar las lecciones de español y de bribri, entre otras transformaciones. Una decisión valiente y visionaria de este director, aunque no autorizada según los lineamientos del MEP.

La Dirección Regional de Sulá debería aprovechar las condiciones de la Escuela de Duchabli, el liderazgo del director, con el fin de seleccionar esta escuela como modelo en la implementación del proceso de lectoescritura en idioma bribri. El Decreto N.º 35513-MEP los autoriza a realizar investigaciones que contribuyan al desarrollo educativo de la Región y a promover la contextualización curricular. Esta es una estrategia que les permitiría aprovechar este tipo de iniciativas y a la vez justificar los cambios curriculares que se realizan.

La sistematización de toda la experiencia permite ir construyendo un modelo de escuela bilingüe, la creación de un programa de estudio bilingüe y la identificación de prácticas pertinentes. Después, se puede presentar el nuevo plan de estudio de escuela bilingüe con el o los programas de estudios requeridos al Consejo Superior de Educación a través del Departamento de Educación Intercultural. En una última etapa se puede exportar el modelo bilingüe a otros centros educativos de la Región y otros territorios bribris, en condiciones similares.

Por otro lado, los resultados de esta investigación en los ocho centros educativos examinados demuestran que hay un 47% de los estudiantes que son hablantes del bribri, pero hay un 53% que ya no lo hablan o lo hablan muy poco. Para esta población también se debe crear un programa de estudios pertinente y actualizado. Además, se debe visualizar y proponer acciones concretas para los docentes que han perdido el idioma, en parte, debido al sistema hegemónico implantado en las escuelas en el siglo pasado. Estos docentes, hoy están en las aulas para ser nombrados o para obtener una plaza en propiedad, para lo que deben presentar una certificación de dominio de idioma.

El aprendizaje fluido de una lengua extranjera a un nivel de dominio avanzado puede tomar de 3 a 4 años, con metodologías de aprendizaje efectivas, suficientes horas de exposición al idioma meta dentro y fuera de las aulas, docentes bien preparados, materiales adecuados y compromiso de los estudiantes. A esto se debe agregar que hay varios factores que inciden en el aprendizaje de una segunda lengua, tales como la edad, la motivación del estudiante, el método de enseñanza, las horas de exposición al idioma, los estímulos externos que contribuyen a adquirirlo, entre otros. (Brown, 1994; Spada, 1996; Fernández, 2007.)

Otro aspecto por considerar, es que no existen todavía en el país, universidades con carreras para la formación docentes en la enseñanza de lenguas autóctonas. Al respecto, según datos del Departamento de Análisis Estadísticos del Ministerio de Educación, en el 2020 se reportan 263 docentes de idioma de lenguas autóctonas en territorios indígenas y fuera de ellos, para algunas poblaciones bilingües fuera de territorio. Ninguno de ellos tiene formación para hacerlo. Esto ha provocado que, por años, los docentes de idioma bribri enseñen de la forma que ellos crean que es mejor, en muchas ocasiones imitando las peores prácticas para el aprendizaje efectivo de una lengua extranjera o de una lengua en contextos bilingües, lo cual ha producido muy pocos resultados, como lo han señalado los y las docentes colaboradores en esta investigación.

Por otro lado, aparece la creciente demanda de enseñar el idioma bribri como lengua extranjera a los docentes indígenas regulares o los futuros docentes que no son hablantes y requieren aprenderlo. En otros territorios del país, sería el idioma cabécar o el idioma ngöbere a docentes de estos idiomas que pudieran estar en una situación similar. Me parece que se presenta una necesidad y una oportunidad a nivel país, para contribuir a la preservación de las lenguas indígenas de Costa Rica que aún están vivas, brindando a estos docentes la formación que requieren. Para lograrlo, es necesario unir esfuerzos entre el Ministerio de Educación, la Dirección Regional de Sulá y las universidades públicas y privadas, con el fin de mejorar la enseñanza de las lenguas autóctonas.

Finalmente, recomendaría revisar la cantidad de lecciones que se requieren para la enseñanza del idioma bribri en cada uno de los escenarios lingüísticos y actuar en concordancia.

#### 4. Resistencia lingüística y cultural: la fuerza del autoconocimiento

Otro elemento importantísimo para la transformación y el fortalecimiento lingüístico y cultural es el autoconocimiento y el reconocimiento de la condición *subalternizada* de la persona “indígena” en relación con la cultura hegemónica. Vale la pena revisar a profundidad el trabajo de revitalización identitaria que se ha realizado en Oaxaca, México al que se refiere en el capítulo IV de esta tesis. Este trabajo incluye el fortalecimiento de la cultura, lengua e identidad del estudiante primero, luego la integración de los saberes nacionales y universales (Maltodano Alvarado & Maltodano Ramírez, 2018) También es necesario desarrollar el pensamiento crítico que le permita pensar desde su posición de *subalternidad*. Esto contribuirá a la reafirmación identitaria y a la búsqueda de una postura simétrica frente a los otros. La búsqueda de una relación dialógica con el otro ofrece nuevas vías para la transformación social y política.

El autoconocimiento es vital para la conformación de una escuela anti-hegemónica. Una escuela que sirva de herramienta de poder para crear rupturas y nuevas relaciones entre los pueblos indígenas y la cultura hegemónica. Esta acción va en doble vía. La cultura hegemónica deberá cuestionarse qué tan concedora y reconocedora es del valor de los saberes indígenas y de lo indígena que la constituye, por lo tanto, comprometida con el mantenimiento y preservación de estos.

Similarmente, el autoconocimiento de los pueblos indígenas deber ser inspiración y acción para continuar produciendo y reproduciendo sus saberes, para tomar conciencia de las formas como la cultura hegemónica ha venido engullendo sus estructuras sociales, culturales y lingüísticas, y de los esfuerzos que hasta ahora han realizado sus mayores y mayoras para mantener con vida su esencia como pueblos.

Además, es necesario desaprender lo que la cultura hegemónica ha implantado desde un posicionamiento teórico y un reaprender desde lo propio. Sin embargo, parece que hay conciencia desde los actores, de que se requiere un nuevo despertar. La acción hacia la resistencia en un mundo cada vez más cambiante, trae consigo nuevos retos.

El espacio escolar también tendrá un rol transcendental como espacio, ya sea para reproducir el *statu quo*, o para transformar las relaciones de poder en la sociedad y construir nuevas subjetividades, nuevas relaciones, más justos, más humanos.

La escuela anti-hegemónica desarrolla la capacidad crítica de los estudiantes y la comunidad en relación con su condición subordinada. Una vez se toma conciencia sobre esta, buscar a través del diálogo y la reflexión, la recuperación de la dignidad perdida, producto de la estigmatización y la exclusión social (Mirabal, 2008). La educación orientada en la búsqueda de este autoconocimiento, en la construcción y reconstrucción de la identidad, de una identidad *subalternizada* a una autodeterminada sería el camino y la forma de alcanzar esta liberación.

#### **4. Reafirmación lingüística y cultural: La contextualización curricular**

La contextualización curricular está relacionada con el ejercicio intencional de vincular las experiencias de aprendizaje con todas las complejidades y subjetividades de quien aprende. Esto le da relevancia, significado y pertinencia al aprendizaje.

Entre los beneficios de la contextualización del currículo se destacan los siguientes:

- Enriquecimiento mutuo- estudiante/estudiante- docente/docente- estudiante/docente al promoverse el intercambio de ideas, conceptos, teorías y experiencias.
- Aprendizajes significativos y relevantes
- Integración del conocimiento
- Desarrollo de pensamiento complejo y creatividad
- Democratización del proceso educativo
- Recuperación de la imaginación, creatividad e intuición
- Promoción del respeto y aprecio por lo propio lo nuestro y lo de todos

Desde la filosofía intercultural Fornet-Betancourt (2009) advierte que:

“La educación debe estar al servicio del equilibrio de saberes, debe romper las asimetrías sociales, culturales, económicas, tecnológicas impuestas por la globalización (p. 370) Es importante recordar que al hablar de interculturalidad en el ámbito de los pueblos originarios, no se trata solamente de la recuperación de las lenguas indígenas, o de cerrar las

brechas sociales entre indígenas y no indígenas, o ricos y pobres. La interculturalidad está relacionada con el reconocimiento político, económico cultural, jurídico de los pueblos indígenas y actuar en consecuencia. Debe haber coherencia entre el discurso y la praxis social, política y educativa.

La educación intercultural debe incluir una nueva cosmovisión que refleje una relación más equilibrada, más estrecha entre el hombre y la naturaleza. La educación debe estar asociada a la vida misma, al entorno natural, familiar, comunal. Desde la interculturalidad, la educación para los pueblos indígenas debe basarse en el reconocimiento del derecho que los pueblos originarios tienen sobre sus territorios, sus recursos naturales y el derecho a decidir el tipo de educación que necesitan en congruencia con su contexto sociocultural.

Respecto del modelo de Educación Intercultural Bilingüe sería un error promover un concepto de educación para pueblos indígenas que promueva un concepto de “cultura centrado en el pasado, con un matiz folclórico que nada tiene que ver con la complejidad y heterogeneidad de los procesos culturales vigentes” (Dietz, 2003, p.168). El problema de un abordaje folklórico y estático de la interculturalidad es que eclipsa las prácticas culturales híbridas u contemporáneas que también tienen lugar en estos contextos. Otra limitación es que invisibiliza o excluye del imaginario comunal otras prácticas culturales que son compartidas con otras comunidades indígenas y son igualmente importantes. Finalmente, un enfoque esencialista de la educación y la cultura refuerza la idea del carácter homogéneo de ambas y no permite verlas en sí mismas como diversas y heterogéneas.

Por lo tanto, es fundamental pensar en una propuesta educativa pensada por y para los pueblos indígenas costarricenses. Esta propuesta educativa debe ser contextualizada y pertinente en el ámbito de la cultura. Sin embargo, no debe ser construida por un especialista en currículo desde una oficina. Los propios docentes indígenas, con participación de las fuerzas vivas comunales y la comunidad estudiantil deben definir la clase de educación que se requiere. El Ministerio de Educación y las universidades tanto públicas como privadas podrían servir de facilitadores de este proceso, a solicitud de los pueblos interesados.

Finalmente, valga resaltar que nada de esto es posible si la educación intercultural no trasciende el contexto indígena. No se trata de cambiar o ayudar a la educación de los pueblos indígenas. Se trata de la transformación del Estado y la sociedad en conjunto. La educación intercultural para la sociedad costarricense debe aspirar a la construcción de un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad entre todos los pueblos e identidades que la conforman.

### **5. La unidad en lo diverso**

Los pueblos indígenas de Costa Rica se encuentran ante un momento histórico en la reconstrucción de las bases de resistencia y continuidad cultural y del cumplimiento de sus derechos económicos, sociales y culturales. Este es un nuevo panorama conformado por cambios en el marco normativo de la educación en los territorios indígenas en el nivel nacional.

Es fundamental entender la filosofía de vida que es esencial para los indígenas, donde se sustenta el derecho de un pueblo de ver el mundo, una forma de vida que lucha por vivir en armonía con la naturaleza y con el universo. Que tiene sus normas y reglas definidas, lo que se debe entender, respetar y usar racionalmente.

La concepción de la pluralidad de los mundos, para los grupos étnicos, implica que además de que las personas de otras culturas los dejen vivir en su propia forma natural de existir y de evolucionar, es importante para los “otros” participar en los diversos procesos de aprendizajes desde sus propios puntos de vista, desde su historia, desde sus dioses y su imagen de la tierra. También se debe legitimar y reconocer estos saberes y valorar su aporte en nuestra humanización e inclusive en garantizar la supervivencia como especie. Un indígena talamancaño escribe:

Si entendemos cuáles son nuestros verdaderos orígenes, cuál es la relación estrecha que nos une a la Tierra y al Universo, entenderlo no como una teoría, sino más bien como algo real, palpable, profundo y dinámico. Hay que saber que una cosa es inseparable de la otra. Por eso cuando hablamos de ecología, de la diversidad biológica, de la tierra, de los ríos, del aire y de los bosques, de la necesidad de proteger



y conservar esos recursos, estamos hablando de lo sagrado, de lo sublime y de la máxima expresión de la naturaleza que es la vida misma ( Alexandro Suevy).

Cada pueblo indígena, cada lengua indígena que desaparezca de la faz de la tierra, es una forma de mutilación del mundo y de la sociedad. Con su eliminación se pierde una sensibilidad más de los seres humanos; una forma de ver y ser en el planeta y en el universo. En consecuencia, la preservación de estas culturas y lenguas milenarias debe interesarles a todos. Su defensa y supervivencia es la defensa y la supervivencia de la humanidad entera.

## **6. Posibles acciones de política pública para una educación liberadora y equitativa**

De acuerdo con la UNESCO, 2016, en el documento, “Política 24, Si no entiendes, ¿cómo puedes aprender?”, la enseñanza dirigida a grupos diversos lingüísticamente, como es el caso del pueblo bribri, se debe impartir en un idioma que los niños entiendan y se debe reconocer la importancia del aprendizaje en lengua materna. El documento expone desafíos importantes aún sin resolver en materia de política pública, tanto para los sistemas educativos, como para las casas formadoras de docentes y receptoras de estudiantes indígenas en distintas áreas de formación. Los retos mencionados envuelven las áreas de contratación docente, elaboración de planes de estudio y elaboración de materiales didácticos.

Uno de los aspectos que queda claramente evidenciado en esta tesis a través de las biografías escolares de los participantes, es que la imposición del español en el espacio escolar todavía se mantiene, en mayor o menor medida, según el contexto y la cantidad de docentes hablantes del idioma bribri disponibles. Esto a pesar de que la población meta sea nativo hablante bribri.

En las escuelas que abrieron primero en los años cincuenta y sesenta, como lo fue la Escuela Bernardo Drüg Ingerman y la Escuela de Katsi, los métodos para asimilar al pueblo bribri a la cultura hegemónica, fueron sumamente crueles para su niñez. Incluía, entre otras medidas, la prohibición total del uso del idioma materno en el espacio escolar. Con ese fin, se aplicaron métodos coercitivos muy crueles, tales como la violencia física y la estigmatización lingüística y cultural. Era tal el dolor corporal y psicológico que estos castigos causaban en los niños, que en algunos abandonaron su idioma materno y lo sustituyeron por

el español, lo cual se conoce como bilingüismo sustractivo. En el mejor escenario de resistencia, muchos hermanos y hermanas que ya habían vivido esta experiencia escolar, enseñaron ellos mismos el español a los hermanos y hermanas más pequeños que todavía no iban a la escuela, lo cual produjo un bilingüismo aditivo: los niños aprendían tanto su idioma materno y como el español.

El estudio evidenció a través de los relatos escolares de los bribris que la violencia, *inferiorización* y *estigmatización* aplicada desde la escuela sobre los niños para que dejaran de usar el idioma bribri, fue muy intensa y extensa en el tiempo.

El maestro no indígena, no hablante del bribri, figura de autoridad y respeto en el espacio escolar, era quien decía a los estudiantes bribris que su idioma bribri era el idioma del “atraso”, de los “indios” y había que abandonarlo. Uno de los entrevistados, dice: “Eso se nos fue metiendo, que nuestro idioma no vale, si son nuestros maestros quienes lo están diciendo, eso hay que dejarlo”. Las consecuencias de la *inferiorización* y *estigmatización* lingüística sobre la niñez indígena han sido devastadoras. Han dañado su autoimagen, autoestima y valoración de su idioma y su cultura. Por lo tanto, a pesar de su extraordinaria resistencia, es evidente que ha habido pérdida cultural y lingüística significativa, en algunos de los contextos escolares.

En efecto, esto ha incidido negativamente en las capacidades de aprendizaje de los estudiantes. Uno de los relatos dice que muchos de los niños y niñas terminaban la escuela y aún no sabían leer ni escribir en español. A muchos les costaban dividir, sumar y multiplicar. Incluso algunos, mencionó Lorena, preferían no volver a la escuela y la abandonaban.

Las consecuencias de estas acciones y la resistencia en ámbito nivel estructural en el Ministerio de Educación exigen un verdadero cambio, más allá de un único currículo para todas las poblaciones, con una única forma de evaluación de aula y nacional, sin una verdadera respuesta a las formas de bilingüismo presentes en estos contextos, según revelan las estadísticas que ofrece el Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (Fernández Aráuz, 2018) siguen causando inequidad, marginación y destrucción lingüística sobre los pueblos indígenas y en particular sobre el pueblo bribri, donde se realizó esta investigación.

Las estadísticas indican que los centros educativos indígenas de educación primaria en el 2016 tenían un porcentaje de repitencia del 17% en comparación con un 10,3% del resto de instituciones educativas. Asimismo, el porcentaje de aprobación en las pruebas de bachillerato en el 2016, no alcanzaba el 50% de aprobación en los estudiantes, lo cual significa que de 10 estudiantes indígenas que presentan estas pruebas, apenas 4 de ellos las logra aprobar, mientras que la media nacional ronda el 70%. Es cierto, que el Decreto del Subsistema de Educación Indígena 37801-MEP viene generando algunos cambios, como es que actualmente el nombramiento de docentes y directores indígenas en las instituciones es significativo, pero muchos de estos docentes han perdido su idioma y ya no lo hablan.

En relación con el tema lingüístico, queda demostrado que en los centros educativos que se abrieron primero y se aplicó más violencia física y simbólica, la pérdida lingüística y cultura es evidente. El daño causado por la cultura hegemónica en lo que se refiere a la destrucción lingüística y cultural del pueblo bribri desde el espacio escolar ha sido significativo. Por ejemplo, en la Escuela Bernardo Drüg, según los datos suministrados por los colaboradores en esta investigación, solamente un 6% de la población estudiantil es identificada como hablante nativa del bribri. La investigación también evidenció que la Escuela Bernardo Drüg Ingerman y el Colegio Sulayöm poseen el 60% de la población estudiantil de todas las 8 instituciones participantes en el estudio. Es significativo que también agrupen el mayor número de estudiantes no hablantes del idioma bribri. La suma de ambas matrículas producen como resultado un 85% de estudiantes no hablantes. Esto muestra el daño lingüístico cultural causado a estas poblaciones por la cultura hegemónica, a través de un sistema educativo que se ha mostrado etnocida.

Sin embargo, se encontraron cinco escuelas, Namú Wokir, Duchabli, Dubabli, Katsi y Alto Katsi donde toda o casi toda la población estudiantil es hablante del idioma bribri, lo cual demuestra que la resistencia lingüística se mantiene y todavía se está a tiempo de revertir, en gran medida las acciones que se realizaron en el pasado, desde la escuela.

En materia de política pública se recomiendan las siguientes acciones, con carácter prioritario que podrían contribuir junto con la resistencia del pueblo bribri, a detener y contener el proceso de destrucción y pérdida lingüística y cultural, el cual sigue siendo una amenaza para los pueblos indígenas costarricenses, y en particular el pueblo bribri como se

evidenció a través de sus voces en esta investigación y quienes tienen derecho a que el Estado les garantice una educación en su propio idioma. Como muy bien lo elabora el informe 24 de la UNESCO.

1. Con base en los resultados de este estudio, datos estadísticos que puedan aportar el Estado de la Educación, el Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación y la Dirección Regional de Sulá, se recomienda efectuar un mapeo del estado lingüístico de toda la población estudiantil bribri en escuelas y colegios, y así identificar los escenarios de intervención.
2. La Dirección Regional de Sulá, en conjunto con las redes y núcleos, el CLEI, la Asociación de Desarrollo, las personas mayores de la comunidad, las familias, pueden conformar una comisión técnica curricular para construir una propuesta educativa pertinente y contextualizada según los escenarios encontrados. Ya existen espacios importantes, como son las redes y los núcleos circuitales, los cuales pueden facilitar este proceso de construcción.
3. Este estudio demuestra que la comunidad educativa bribri tiene docentes con un gran conocimiento cultural, lingüístico y con formación académica para dirigir y construir este proceso. Este último aspecto es crucial para garantizar el éxito y continuidad en el tiempo. La propuesta educativa propia y contextualizada que se construya debe nacer del pueblo bribri. No debe ser impuesta sutilmente desde afuera. En caso de que en algunas áreas, se requiera apoyo técnico, el Ministerio de Educación en alianza con las universidades debe facilitararlo a solicitud de la Dirección Regional de Sulá.
4. La construcción de una propuesta educativa de contextualización curricular propia para el pueblo bribri y para los pueblos educativos en condición de resistencia, así como la creación de condiciones para su implementación sin demora, debe ser una prioridad para la agenda del gobierno y para el Ministerio de Educación Pública.
5. Esta propuesta educativa propia debe articular y alinear todos los elementos curriculares, administrativos y estructurales que se requieren para su desarrollo. Muchos de ellos, se identifican en esta propuesta como

- hegemónicos, o en estado híbrido. Estos son, por decirlo así, los cuellos de botella o nudos que deben ser desatados.
6. Estos esfuerzos deben ser apoyados en la parte técnica por el Departamento de Educación Intercultural del MEP, universidades públicas y organismos internacionales, en apoyo a la niñez indígena en condiciones de inequidad y riesgo, de pérdida cultural y lingüística.
  7. El Consejo Consultivo de Educación Indígena y la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena, instancias fundamentales para la vigilancia del cumplimiento de los objetivos de la educación indígena, de acuerdo con el Decreto 37801-MEP, deben ser vigilantes y garantes de la construcción e implementación de esta propuesta y que el gobierno en ejercicio y el Ministerio de Educación faciliten los recursos y las condiciones para el logro de sus objetivos.
  8. El Ministerio de Educación Pública debe revisar los programas de estudio para evaluar en qué medida están reflejando y promoviendo una visión de país multiétnico y plurilingüe y pluricultural donde la historia no contada de los pueblos indígenas y sus aportes sean claramente visibilizados y valorados. Esto aplica también para las universidades públicas y privadas.

## **7. Nuevas líneas de investigación**

Con base en el estudio realizado, se vislumbran diversas líneas de investigación en los campos educativo-pedagógicos, sociológicos, lingüísticos, relacionados con esta temática:

1. En el campo educativo-pedagógico es necesario profundizar en las formas de aprender de la población indígena en edad escolar, las formas como construyen conocimientos y las estrategias de aprendizaje que utilizan. Esto podría incidir en la selección de estrategias de mediación que generen aprendizajes duraderos y mejores pedagogías para mediar los procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

2. En el ámbito lingüístico es necesario realizar el mapeo de los escenarios lingüísticos existentes en los territorios, con el fin de definir las mejores propuestas en materia de diseño de currículo para la preservación y mantenimiento del idioma bribri, desde el contexto escolar.
3. Es importante investigar y sistematizar la implementación de los modelos de enseñanza bilingüe y de lectoescritura del bribri que se están implementando en el contexto escolar actualmente.
4. Otra área de investigación es el sistema de escritura del bribri y la pertinencia de esta para el aprendizaje de la lectoescritura. No hay acuerdo entre los docentes de idioma bribri al respecto.
5. Validación de los escenarios de resistencia en el contexto educativo en relación con la cultura hegemónica en otros contextos o a mayor profundidad.
6. En el ámbito sociológico sería interesante explorar la relación hegemonía y resistencia, a lo interno del pueblo indígena bribri. Es decir no en relación directa con la cultura hegemónica occidental, sino más bien las posibles luchas de poder y tensiones que emergen entre esta dicotomía de hegemonía y resistencia, pero dentro del pueblo bribri mismo, en cuanto a la preservación y mantenimiento del idioma y la cultura.
7. Otro tema interesante en el campo sociológico está vinculado con la relación de resistencia y hegemonía en el campo de las religiones que también se han insertado en el contexto indígena bribri.

### Referencias Bibliográficas

- Alvarez, G.N.(2016). El concepto de Hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política. En *Revista de Estudios Sociales contemporáneos*, (15) 150-160. Recuperado de: [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/9093/08-alvarez-esc15-2017.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9093/08-alvarez-esc15-2017.pdf)
- Assman, H. (2003) Placer y ternura en la educación. Narcea Ediciones.
- Barabas, A.M. (2000). La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo. *Revista Alteridades*, Vol. 10. (19) ,9-20. Recuperado de: <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/420>
- Bauman, Zygmunt (2005). Identidad. (Buenos Aires: Losada).
- Bello, A. (2010) Los mapuches de Chile entre la historia y el mito. *Revista de Educación Aula Abierta*. (10) ,131-132
- Beluche, O. (2012). Estado, nación e identidad en América Latina. Presentado en el Seminario “Estado, nación e identidad”, realizado del 24 al 28 de febrero de 2014 en el Departamento de Historia, Universidad de Panamá. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/download/55575/49291>
- Bonfil, G. (1990). México Profundo, una civilización negada. Grijalbo/CNCA, Col. Los Noventa, México.
- Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de casos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. IV, (12), 165-204. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31641209.pdf>
- Borges, C. (1994). Plan una Nueva Educación en Tlaxcala. UNICEF-MEP, circuito 07.
- Borges, C. y Villalobos, V. (1995). Tlaxcala en la encrucijada. Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.

- Borges, R. (1995). El estudio de caso como instrumento pedagógico y de construcción de políticas públicas. Universidad de Chile.
- Borge, C. (2012). Cuarto Informe de Estado de la Educación. Costa Rica: Estado de la Educación en Territorios Indígenas. *Recuperado de:* <http://repositorio.conare.ac.cr:8080/rest/bitstreams/a84cb9d7-b056-4f85-afa2-ae0acf0a7fb3/retrieve>.
- Borge, C. (1998). El Plan una nueva educación en Talamanca, Costa Rica: Enseñanzas de un proceso de educación con pueblos indígenas. En M. E. Bozzoli, *Primer congreso científico sobre pueblos indígenas de Costa Rica y sus fronteras*. Editorial Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- Borge, C. (2013). Costa Rica: estado de la educación en territorios indígenas. Cuatro Informe del Estado de la Educación.
- Borge, C., Ezquivel, S., & Herrera, R. (2012). Situación de los docentes en territorios Indígenas de Costa Rica. UNICEF.
- Bourdieu, P. (2006). Los poderes y su reproducción. En *Lecturas de antropología para educadores*. H. Velasco, F. García y A. Díaz de Rada (Eds.). Madrid: Trotta. 389-429.
- Bozzoli, María Eugenia. (1979). El nacimiento y la muerte entre los bribris. Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José.
- Brighenti, C. & González, L. (2018). Los caminos emprendidos por el discurso de la interculturalidad. *Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*. v. 11, (1), 27-38. *Recuperado de:* [https://www.academia.edu/38430161/Los\\_caminos\\_emprendidos\\_por\\_el\\_discurso\\_de\\_la\\_interculturalidad](https://www.academia.edu/38430161/Los_caminos_emprendidos_por_el_discurso_de_la_interculturalidad)
- Brown, H. D. (1994). Principles of Language Teaching and Learning. ( Principios de enseñanza y aprendizaje de un idioma) Prentice Hall, Inc.



- Cabello, M. (2008). Comunicación, cultura e ideología en la obra de stuart hall. *Revista Internacional de Sociología* (ris) vol. lxvi, (50), 35-63. Recuperado de: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/96>
- Campos, A. (2014) Hacia una nueva estrategia pedagógica en los territorios indígenas. En: Educación e Interculturalidad: Dialogando en Plural. (1.ed. –San José, Costa Rica). Ministerio de Educación Pública, 2014.
- Castro Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio. P.246.
- Clavero, Bartolomé. (1994). Derecho indígena y cultura constitucional en América, Siglo XXI, México.
- Caso Barrera, L. (2002). Caminos de la selva: Migración, comercio y resistencia. Mayas yucatecos e itzaes, siglos XVII y XIX.
- Catalán Pese, R. (2016). Educación intercultural y representaciones de lo étnico en Chile. Etnografía de un establecimiento secundario en contexto urbano. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/35543/>
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos avances y desafíos (LC/TS.2018/98) Copyright © Naciones Unidas, 2018. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44269-educacion-intercultural-bilingue-enfoque-interculturalidad-sistemas-educativos>
- Cerutti G. Horacio. (1996). Memoria Comprometida. Departamento de Filosofía Universidad Nacional. Costa Rica.
- Constela Umaña, A. (2011) Estado de conservación y documentación de las lenguas de América Central pertenecientes a las agrupaciones jicaque, lenca, misulmalca,

chibchense, y chocol. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. ·37 (1),135-195.

Constitución Política de Costa Rica. San José. Costa Rica. 7 de noviembre de 1949.

Coronado Suzán, G. (1995) La resistencia lingüística como instrumento de lucha política. *Anales de Antropología*, (32), 179-189. Recuperado: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/347>

Cortés Ramírez, E.E. (2014). La hegemonía cultural hoy: la hegemonía como método analítico en los estudios culturales. *Revista Pensamiento Actual. Universidad de Costa Rica. Volumen 14 – (22), 13 – 28* Recuperado: [file:///C:/Users/Ana%20Isabel/Downloads/Dialnet-LaHegemoniaCulturalHoy-5821492%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Isabel/Downloads/Dialnet-LaHegemoniaCulturalHoy-5821492%20(1).pdf)

Decreto Ejecutivo N° 22072-MEP. Diario Oficial La Gaceta N.º 78, San José, Costa Rica, del 26 de abril de 1993.

Decreto Ejecutivo N° 37801-MEP. Gaceta digital N.º.135. San José, Costa Rica.15 de julio del año 2013.

Decreto Ejecutivo N° 35513-MEP. Gaceta digital. N.º 187. 2009, San José Costa Rica, 9 de setiembre del año 2009.

De Sousa, B. (2009). Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México, siglo XXI, CLACSO, 2009.

Díaz-Polanco, H. (2006), Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia. México, Siglo XXI.

Dietz, G. (1999). La Comunidad purépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Dietz, G. (2003) Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica. Granada. Universidad de Granada- CIECSAS.

- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos* | vol. XXXIX, (156), 192-207
- Diez, Ma. L. (2004), Reflexiones en torno a la interculturalidad, *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191-213.
- Duncan, Q. (2013) El enfoque de interculturalidad: un paso hacia el presente. En: Educación e Interculturalidad: Dialogando en Plural. (1.ed. –San José, Costa Rica). Ministerio de Educación Pública, 2014.
- Dussel, E. (1992) El Descubrimiento del Otro. En *Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana Actual*.
- Fernández Aráuz, A. (2018). Estadísticas del Subsistema de Educación Indígena de Costa Rica: Historia y situación actual- 1800-2016. San José, Costa Rica, Marzo 2018. Ministerio de Educación Pública.
- Recuperado de: [https://www.mep.go.cr/indicadores\\_edu/BOLETINES/ind.pdf](https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/ind.pdf)
- Fernández, S. (2007) Evaluación de la competencia comunicativa. Desarrollo Curricular y MCRR.II Congreso Internacional. Una lengua muchas culturas. Granada, España.
- Fernades, F. (1949) A\_Organizado Social dos Tunimpás,Inst Progresso. Editorial, San Pablo, en Revista do Museu Paulista,nueva serie,vol. VI,7-47
- Ferrão Candau, V. M. (2013), Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En Walsh, Catherine (ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I.
- Fornet- Betancourt, R. 2009. “De la Importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas en América Latina”. *Educación e interculturalidad: Lo Nuestro, Lo Propio y lo de Todos* 1. Ed. San José.
- Fornet-Betancourt, Raúl. (2002). Por una Filosofía Intercultural desde América Latina. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (27) .

- Fornet-Betancourt, R. (2003). Supuestos, Límites y alcances de la Filosofía Intercultural. *Cuadernos de Investigación Histórica*, (27), 3-45.
- Fornet-Betancourt, Raúl. (2004). *Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana Actual*. Editorial Trotta.
- Fornet-Betancourt, Raúl. (1994). *Hacia una filosofía Intercultural Latinoamericana*. Departamento Ecueménico de Investigaciones. San José, Costa Rica.
- Fornet-Betancourt, Raúl. (2007). La filosofía Intercultural desde una Perspectiva Latinoamericana. *Solar*, (3), 23-38.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2008). Teoría y Praxis de la Filosofía Intercultural. *SIW*, 1. 9- 42 Quito, Ediciones Abya-Yala (145-161).
- Foucault, M. (2007) *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI, México.
- Galtung J. Cultural Violence. (Cultura de violencia) *J. Peace Res.* 1990; 27(3), 291-305.
- García Huidobro, Juan (1983). *Gramsci: Educación y cultura*. Santiago, Cuadernos de Educación.
- Gay, L.R., Geoffrey E. Mills, and Peter Airasian. (2009) *Educational Research*. Pearson Education: Longman.
- Glaser B. G. & Strauss A.L. (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. ( El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa) New York. Aldine De Gruyter.
- Gleason, Henry. (1961) *An Introduction to Descriptive Linguistics*. Revised Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. 1ª ed. 10 reimp. Buenos Aires, Amorrortu

- González, M. (2009). Pueblos y territorios indígenas: El derecho a la educación intercultural. En MEP, *Lo propio, lo nuestro, lo de todos. Educación e interculturalidad* (pp. 211-224). Ministerio de Educación Pública.
- González, M. (2009) “Pluralidad, derechos humanos y educación intercultural”. *Lo Propio, lo nuestro y lo de todos: Educación e Interculturalidad* pp.323-333. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Guevara Víquez, F. (2011). Cronología básica de los pueblos indígenas de Costa Rica: desde los inicios del siglo XVI hasta el año 2000. *Siwä Pakö (MEP-UCR-UNAUNED)*.
- Guevara Víquez, F., & Solano Alpízar, J. (2017). La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica: Políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe. *Universidad Nacional. CIDE. División de Educación Rural*.
- Guevara Víquez, F., Nercis-Sánchez, I., & Ovares-Barquero, S. (2015). Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) Vol. 19(2), 317-332*.
- Recuperado de: [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582015000200018](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200018)
- Guibal, F. (1985) Gramsci: Educación y cultura. Lima, Perú.
- Golluscio, A. (2008). *Los pueblos indígenas que viven en Argentina. Informe de actualización 2002* (1ª ed.). Buenos Aires: PROINDER (Proyecto de Desarrollo de Pequeños Productores Agropecuarios). Ministerio de Economía y Producción. Buenos Aires, Argentina.
- Gutiérrez, J. (2017) Pueblos indígenas y Estado costarricense: disputa de derechos y control territorial. *Rev. Rupturas* 8(2), 169-192.
- Hernández Cortes, N. (2014) Ideología, Discurso y Poder en el Pensamiento Político de Laclau. Conferencia Presentada en el 2do Congreso de la Asociación Mexicana de Ciencias Políticas (AMECIP) Ciudad de Toluca, 11,12 y 13 de setiembre de 2014.
- Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/publication/295918987\\_Ideologia\\_discurso\\_y\\_poder\\_en\\_el\\_pensamiento\\_politico\\_de\\_Ernesto\\_Laclau](https://www.researchgate.net/publication/295918987_Ideologia_discurso_y_poder_en_el_pensamiento_politico_de_Ernesto_Laclau)

Hernández, Roberto, Carlos Fernández, and Pilar Baptista. (2010) Metodología de la investigación. 5th ed. México, DF: McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R. (2006) Metodología de la investigación. 4th edición. México, D.F. Mac Graw Hill.

Hetch, Ana (2011) Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe: Balances, desafíos y perspectivas. Fundación Equitas.

Heyvaert, Mieke, et.al. (2010) Mixed Methods Research Synthesis: Definition, Framework, and Potential. (Síntesis investigativa de métodos mixtos: definición, marco conceptual y potencial) *Springer Science and Business Media*.

Hirsh, Silvia & Serrudo, Ana. (2010) La educación en comunidades indígenas en la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. Buenos Aires, Argentina.

Hilje Matamoros, W.(2014). La refiguración cultural indígena en Costa Rica: el caso de los bribbris. (Talamanca Provincia de Limón). Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México, 2014. Recuperado de: [https://flacso.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1026/24/1/Hilje\\_W.pdf](https://flacso.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1026/24/1/Hilje_W.pdf)

Hurbon, L. (1993). El bárbaro imaginario, Fondo de Cultura Económica, México.

Laclau, E. (2003). “Estructura, historia y lo político”. En Contingencia, hegemonía y universalidad, compilado por J. Butler, E. Laclau y S. Žižek. México: FCE.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2004). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2010). Hegemonía y estrategia socialista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

- Lander, Edgardo. (2000) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Las Casas Bartolomé de. (1998) Brevísima Relación de la Destrucción de las Indias. Madrid, España.
- Lesson-Hurley, Judith. (2000). The foundations of Dual Language Instruction. Addison Wesley Longman, Inc.
- Ley N.7426 del Día de las Culturas. La Gaceta, San José, Costa Rica, 23 de agosto de 1994.
- López-Hurtado, E. (2005) De resquicios a boquerones: La educación intercultural bilingüe en Bolivia. PROEIB Andes y Plural Editores, 2005. Recuperado de: [http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/resquicios\\_boquerones.pdf](http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/resquicios_boquerones.pdf)
- López, L. E. (2006). “Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la Educación Intercultural Bilingüe en América”, En Christian Gros y Marie-Claude Strigler (eds.), Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance. París : Institut des Amériques: 235-250. Recuperado de: <https://aulaintercultural.org/2006/03/04/desde-arriba-y-desde-abajo-visiones-contrapuestas-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-america-latina/>
- López, L.E. (2006). Cultural Diversity, Multilingualism and Indigenous Education in Latin America. (Diversidad cultural: El multilingüismo y la educación indígena en Latinoamérica). *Journal of multilingual and Multicultural Education*, (26), 239-262.
- López, L. E. (2009). Reaching the Unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Documento preparado para: The Education for All Global Report 2010.
- Maltodano, Benjamín, (2000). Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca. Centro INAH Oaxaca. Recuperado de: <https://www.crim.unam.mx/web/node/784>

- Maltodano Alvarado, B. & Maltodano Ramírez, C. (2017). Educación e interculturalidad en Oaxaca: Avances y desafíos. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/788/1015>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Ediciones Dolmen Ensayo.
- Martens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. (Investigación y la evaluación en la educación y la psicología: integrando la diversidad en la investigación cuantitativa, cualitativa y métodos mixtos) Thousand Oaks: sage. <http://es.scribd.com/doc/25322457/capitulo4-ESTUDIO-DE-CASO>
- Martínez, M. (1999). *La Investigación cualitativa en educación*. México: Trillas.
- Matul, D. (1992). La resistencia y rebelión del pueblo maya: 500 años después. En *Revista Temas de Nuestra América*. Vol.8 Núm.18. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/9697>
- Mendizábal, Sergio. (2006). *La Interculturalidad Crítica Transformativa*. Guatemala Instituto de Lingüística y Educación. Universidad San Rafael Landívar.
- Mirabal, A. (2008). *Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos*. Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía*. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales., 107-112. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720024215/9Patter.pdf>
- Mires, F. (1999). *El Discurso de la Indianeidad: la cuestión indígena en América Latina*. San José, Costa Rica, DEI, 1991.
- Molina Jiménez, I. (2016). *La educación en Costa Rica: de la época colonial al presente*. PEN/EDUPUC. Editoriales universitarias públicas costarricenses.
- Morales-Hernández, L. (2015). *Violencia cultural, colonialismo y reetnización; el sentido de las prácticas en salud desde el punto de vista indígena*. Vol. 63 (4), 699-706.



- Morera Brenes, B. & Barrantes, R. (1995) Genes e historia: el mestizaje en Costa Rica. *Revista de historia*, (32), 43-64.
- Moya, R. (1999). Pueblos indígenas y Educación. Cuadernos de Investigación.
- Mujica B, L.(2002) Aculturación, Inculturación e Interculturalidad. Los supuestos en las relaciones entre “unos” y “otros”. *Fénix*, 43,44, 55-78
- Naciones Unidas. Convención de los Derechos del niño. 20 de noviembre del 1989. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Naciones Unidas. Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 13 de setiembre del 2007. Recuperado de: <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/declaracion-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas.html>
- Navarrete Linares, F. (2004). Caminos de la resistencia maya. *Desacatos*, núm. 13, invierno, 2003, pp. 188-191.
- Novaro. G. (2004) Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. En Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de Experiencias, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Novaro, G. (2006). Educación Intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, vol. 4, (007), 49-60.
- Núñez del Prado, J. (2015). Utopía indígena truncada: Proyectos y praxis de poder indígena en Bolivia plurinacional.
- Ojeda Pizarro y Cabaluz Ducasse. (2011). La dialéctica de la hegemonía y el problema pedagógico como praxis político transformadora. Reflexiones desde Gramsci para América Latina. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (10), 35-49
- Recuperado de: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/429>

- OIT (1957) Convenio N° 107 sobre poblaciones indígenas y tribales. Recuperado de:  
[https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_IL  
O\\_CODE:C107](https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_IL<br/>O_CODE:C107)
- OIT (1989) Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales. Recuperado de:  
[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-  
lima/documents/publication/wcms\\_345065.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-<br/>lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)
- OREALC/UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2017b), Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región, Santiago de Chile, Naciones Unidas
- Pike K. Headland T. & Harris M. (1990) *The Emics and Etics: the Insider and Outsider Debate*. Sage Publications.
- Pike, K. (1954) *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*, Institute of Linguistics, Santa Ana, California.
- OIT (1989) Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales. Recuperado de:  
[https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_IL  
O\\_CODE:C169](https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_IL<br/>O_CODE:C169)
- Ormeño E., C. (2011). El enmascaramiento de la rebelión de Túpac Amaru II. *Rev. Sociedad & Equidad* (2), 267-281  
Recuperado de: <https://sy.e.uchile.cl/index.php/RSE/article/view/14554>
- ONU(2007) Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas y tribales.  
Recuperado de: [https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-  
es/declaracion-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas.html](https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-<br/>es/declaracion-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas.html)
- Quijano, A. (2014). El “movimiento indígena” y las cuestiones pendientes en América Latina. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) Recuperado de:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506060806/eje2-11.pdf>" URL.

Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales. 201-246.

Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Rodríguez Mir, J. (2008). Los movimientos indígenas en América Latina. Resistencias y alteridades en un mundo globalizado. *Gazeta de Antropología*, (24), 1-20

Recuperado de: [https://www.ugr.es/~pwlac/G24\\_37Javier\\_Rodriguez\\_Mir.html](https://www.ugr.es/~pwlac/G24_37Javier_Rodriguez_Mir.html)

Rodríguez, G. (2014). Territorio Educativo Sulá: de la resistencia a la propuesta. En: Educación e Interculturalidad: Dialogando en Plural. (1.ed. –San José, Costa Rica). Ministerio de Educación Pública, 2014.

Rojas, Axel. (2011) Interculturalidad, el problema de las relaciones entre culturas. Tesis (Maestría en Estudios Culturales) -Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2011.

Recuperado de: <https://ram-wan.net/tesis/13-rojas.pdf>

Rojas Conejo, D. (2002). El Conflicto entre tradición y modernidad: Constitución de la identidad cultural indígena bribri. (FLACSO).

Recuperado de: <https://www.worldcat.org/title/conflicto-entre-tradicion-y-modernidad-constitucion-de-la-identidad-cultural-indigenabribri/oclc/57774042>

Rojas Chaves, C. La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. Departamento de Educación Indígena. Ministerio de Educación Pública. Recuperado de : <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/997>

Ruiz Olabuénaga, I. (2012) Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto. Bilbao, España.

Sagástizabal, M. (2004). Diversidad Cultural y Fracaso Escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica, Noveduc, Buenos Aires, 2da Edición.

Sánchez Avendaño, C. (2012). Lenguas en peligro en Costa Rica: vitalidad, documentación y descripción. *Káñina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica XXXVII* (1): 219-250,

Seliger, H. & Shohamy, E. (1995) *Second language research methods*. Oxford: Oxford UP

Serrano, J. (1999). El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*. (17)

Sigra, I. (2009) ¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia? En *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. (1ª. ed., p. 95) Plural Editores.

Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/2100515/ So%C3%B1ar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia](https://www.academia.edu/2100515/So%C3%B1ar_con_una_escuela_coherente_con_la_interculturalidad_en_Bolivia)

Smeke de Zonana, Y. (2000). La resistencia: forma de vida de las comunidades indígenas. *El Cotidiano*, vol. 16, (99), 92-102.

Recuerado: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32509909.pdf>

Solórzano F. J. (2011). La rebelión indígena bajo Pablo Presbere. *Cuadernos de Antropología*. (21), 1-30-

Recuperado: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/antropologia/article/view/1969>

Solórzano F. J. (1992). Conquista, Colonización y Resistencia Indígena en Costa Rica. *Revista De Historia*. (.25), 191-205. Recuperado de:

Spada, N. (1993) *How languages are learned*. (¿Cómo se aprenden los idiomas?) Oxford University Press.

Stone, Doris. (1961). *Las tribus Talamanca de Costa Rica*. Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, Dirección de Cultura, San José.

Todorov, Tzvetan (2011) *La Conquista de América: el problema del otro*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

- Tubino, F. (2005). Del Interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Recuperado de: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1110.pdf>
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005.
- Recuperado de: <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>
- UNESCO (2016). Informe 24. Si no entiendes ¿Cómo puedes aprender? Recuperado de: <https://es.unesco.org/international-days/international-mother-language-day>
- UNESCO (2008) Diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior: Experiencias en América Latina.
- Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>
- Valdés, C. (2017) La categoría de hegemonía: antecedentes desde la tradición marxista hasta el post-marxismo de Laclau y Mouffe. *Revista de Filosofía Otro Siglo*. Vol. (1)28 – 50. Recuperado de: <https://zenodo.org/record/833548>
- Valiente-Catter, T. (2009). La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global. Currículo intercultural y aprendizaje global. *Revista de Educación*, vol. 3,(2),24-43
- Recuperado de: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2008.02>
- Vanhulst, J & Beling, A. (2013). El Buen vivir: una utopía latinoamericana en el campo discursivo global de la sustentabilidad. *Polis Revista Latinoamericana*, (36), 1-21- Recuperado: <https://journals.openedition.org/polis/9638>
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter Mignolio. *En Polis: Revista Latinoamericana*. (4), 1-20. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/7138>

- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, Vol. XXIV, (46) 39-50. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/download/4663/3641>
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro modo. 27-43. Recuperado de: <http://www.bivipas.unal.edu.co/handle/10720/498>
- Walsh, C. (2008) Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Insurgencias político epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa: revista de humanidades*, (9), 131-152. Recuperado de : <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural.  
Recuperado de: <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Walsh, C. (2010) Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural.” En: *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia.  
Recuperado de: <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Watson-Geo K. (1988). Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL (Etnografía en ESL: definiendo lo esencial) quarterly*. Vol.2 (4),575.592.  
Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/3587257>
- Weinberg, G. (1981) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. UNESCO, CEPAL.
- Woortmann, K. (1997). “O Selvagem e a História. Primeira parte: Os antigos e os Medievais”, en *Série Antropologia* núm. 227, Departamento de Antropología, Universidade de Brasília.

Yáñez, Cossio, C. (1988) Estado del arte de la educación indígena en el área andina en la educación, *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo* N. 102. I-II.

Yin, R. (2009) *Case Study Research (La investigación del estudio de caso)*. London: Sage.

Zambrano Castro, W. (2009) La lengua: espejo de la identidad. Universidad Nacional Experimental del Táchira. *Revista de Investigación*. (18) 63-65.

Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27675/1/articulo19.pdf>

Zidarich, M. (2001). Sistematización de experiencias de Educación Bilingüe. Área Wichí Chaqueño 1970-1999, *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Año XIII, (35).

## **APENDICES**



**Instrumentos de recolección de información**

**Universidad Nacional**

**Doctorado En Estudios Latinoamericanos con Énfasis en Pensamiento Latinoamericano**

**Entrevista a informantes claves**

**Estimado colaborador(a)**

Estoy realizando mi investigación doctoral con el propósito *de identificar y analizar las estrategias de resistencia lingüísticas y socio-cultural utilizadas por el pueblo bribri reflejadas específicamente en el campo educativo-pedagógico del circuito 02 de la Dirección Regional de Sula, apreciaría mucho conocer sus impresiones sobre las siguientes preguntas y de antemano le agradezco muchísimo su colaboración, igualmente le manifiesto mi compromiso de compartir con usted los resultados una vez terminada la investigación.*

,

Objetivo de la entrevista: Recuperar sus impresiones sobre los factores que contribuyen o han contribuido al mantenimiento del idioma y la cultura bribri en la escuela.

**Resistencia lingüística**

<b>Categorías de análisis</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>
Oralidad vs escritura	¿Qué nivel de dominio de la lectoescritura alcanzan los estudiantes en español?	

	¿Qué nivel de dominio que alcanzan los estudiantes de la escritura en bribri?	
	¿Cómo se enseña el idioma bribri?	
	¿Cuál es la mejor forma de aprender el idioma bribri?	
	¿Por qué?	
Bilingüismo	¿En qué idioma se imparte el currículo en la escuela?	
	¿Qué idioma utilizan los estudiantes y docentes en sus interacciones de aula?	
	¿Qué idioma que utilizan los docentes es espacios de socialización fuera del aula?	
	¿En cuáles espacios de interacción se utiliza primordialmente el español?	
	¿En cuáles espacios de interacción se utiliza primordialmente el bribri?	
Identificación cultural	¿Qué importancia tiene el uso del idioma bribri en el contexto escolar?	
	¿Qué importancia tiene el uso del bribri en la comunidad?	

	¿En qué actividades de interacción social de la escuela se usa únicamente el idioma bribri?	
	¿En qué actividades de interacción social de la comunidad se usa únicamente el idioma bribri?	
Expresión de poder político	¿Qué status ocupa el uso del idioma bribri en la comunidad? ¿En qué tipo de interacciones se utiliza más? ¿Por qué?	
	¿Es necesario el conocimiento y uso del idioma bribri como requisito para ser considerado indígena bribri?	
	¿Cuáles son los requisitos para ser reconocido como miembro del pueblo bribri?  ¿Por qué?	
Mono-lingüismo bribri	¿Qué factores son los que más contribuyen a que los niños(as) hablen solo en en bribri al ingresar a la escuela?	
	¿Existe alguna diferencia entre los estudiantes de escuelas alejadas de los centros de población con más contacto con la cultura hegemónica?	
<b>Resistencia cultural</b>		

<p>Enfrentamientos frontales mediante sublevaciones armadas</p>	<p>¿Tiene memoria de algún movimiento estudiantil o de docentes por defender la cultura bribri en el contexto educativo?</p>	
<p>Aislamiento</p>	<p>¿Qué diferencia a los pueblos o comunidades bribris alejadas de la cultura dominante de las que no?</p>	
	<p>¿Por qué se mantienen aisladas o en lugares de difícil acceso muchas comunidades bribris?</p>	
<p>Prácticas clandestinas</p>	<p>¿Hay prácticas o normas que la escuela desarrolla por el para preservar la cultura bribri al margen (de forma clandestina) de los lineamientos del Ministerio de Educación?</p>	
	<p>¿Hay prácticas o normas que la escuela desarrolla por el para preservar la lengua bribri al margen (de forma clandestina) de los lineamientos del Ministerio de Educación?</p>	
<p>Rechazo a prácticas de la cultura dominante</p>	<p>¿Hay prácticas o normas requeridas por el Ministerio de Educación que la escuela no</p>	

	<p>ejecuta para preservar la cultura bribri?</p>	
	<p>¿Hay prácticas o normas requeridas por el Ministerio de Educación que la escuela no ejecuta para preservar la lengua bribri?</p>	
Apropiación	<p>¿Cuáles elementos de las políticas del Ministerio de Educación son parte de la cultura bribri?</p>	
	<p>¿Hay elementos de la cultura dominante que se hayan incorporado en la cultura bribri? es decir, antes no formaban parte de la cultura, pero ahora sí?</p>	
Innovación	<p>¿Qué aspectos nuevos han sido creados por la escuela para promover la cultura?</p>	
	<p>¿Qué aspectos nuevos han sido creados por la escuela para promover el idioma?</p>	
Resistencia frontal	<p>¿Qué factores han contribuido a la afirmación del idioma bribri?</p>	

	¿Qué factores han contribuido a la afirmación de la cultura bribri?	
	¿Cómo ha afirmado el pueblo bribri su idioma? ¿Cómo ha defendido el pueblo bribri su cultura?	
La utopía	¿Cómo describe la escuela hoy? ¿Qué tan diferente es ahora de hace 20 o 30 años?	
	Cuál es su ideal de escuela para la comunidad bribri? ¿Cómo imagina la escuela ideal para la comunidad bribri?	
	¿En términos de identidad, a que aspira el pueblo bribri	
<b>Hegemonía vs dominación</b>		
<b>Categoría de análisis</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>
Hegemonía vs dominación	¿Quién y cómo se definen los contenidos curriculares de la escuela indígena bribri?	
	¿Quién define las políticas educativas de la escuela indígena bribri?	

	¿Qué participación tiene la comunidad bribri en la toma de decisiones?	
Dominación cultural escuela	¿Hay alguna sanción a la comunidad bribri o la escuela en caso de realizar cambios en la política educativa o el currículo por parte de las autoridades del MEP para preservar la cultura y el idioma?	
	¿Qué oportunidades da el MEP a las escuelas bribris para elaborar un currículo propio?	
	¿Cuál es el grado de incidencia de las autoridades del MEP para la preservación de la cultura bribri?	
	¿Cuál es el grado de incidencia de las autoridades del MEP para la preservación del idioma bribri?	

Dominación cultural escuela	<p>¿Hay alguna sanción a la comunidad bribri o la escuela en caso de realizar cambios en la política educativa o el currículo por parte de las autoridades del MEP para preservar la cultura y el idioma?</p> <p>¿Qué oportunidades da el MEP a las escuelas bribris para elaborar un currículo propio?</p>	
	<p>¿Cuál es el grado de incidencia de las autoridades del MEP para la preservación de la cultura bribri?</p>	
	<p>¿Cuál es el grado de incidencia de las autoridades del MEP para la preservación del idioma bribri?</p>	
La escuela	<p>¿Qué cultura predomina en la escuela y por qué?</p>	
	<p>¿Qué hace la escuela para preservar la cultura bribri?</p>	



	¿Qué retos (dificultades) enfrenta la escuela para preservar el idioma bribri?	
	¿Qué idioma predomina en la escuela, el idioma bribri o el español? Por qué?	
<b>Tipos de agresión presentes en el ambiente de escuela (Cultura Hegemónica)</b>		
Violencia física	¿Qué tipo de agresión en el ámbito físico han experimentado los estudiantes indígenas en la escuela?	
Violencia estructural	¿Cómo se ven limitadas las oportunidades de los niños(as) indígenas de desarrollar su idioma y su cultura en el espacio escolar? ¿Qué limitaciones estructurales podría identificar?	
Violencia simbólica	¿Cómo podría la escuela incidir en que los niños indígenas rechacen su cultura?	
	¿Cómo podría la escuela incidir en que los niños indígenas rechacen su lengua?	

<p>Violencia cultural</p>	<p>¿Qué cultura se enseña en la escuela, la cultura indígena o la cultura dominante? ¿Por qué?</p>	
	<p>¿Qué idioma predomina en la escuela, el idioma bribri o el español? ¿Por qué?</p>	

**Universidad Nacional**  
**Doctorado En Estudios Latinoamericanos con Énfasis en Pensamiento Latinoamericano**

**Entrevista etnográfica semi-estructurada**

**Objetivo de la entrevista:** Recuperar los saberes y sentires de actores indígenas bribris sobre sus experiencias en la escuela en distintas décadas y su influencia en la construcción de la identidad como factor determinante en la conservación de los valores socioculturales y lingüísticos bribris.

**Estimado(a) colaborador:** Me gustaría conocer lo que recuerda sobre lo que fue su experiencia en la escuela. De ante mano le agradezco su colaboración.

**Guion de la Entrevista semi-estructurada a actores claves**

1. ¿Cómo se llama?
2. ¿A cuál escuela asistió?
2. ¿En qué años estuvo en la escuela?
3. ¿Qué recuerdos tiene de su experiencia en la escuela?
5. ¿Cómo eran sus docentes?
6. ¿Cómo eran las lecciones?
7. ¿Qué materias recibía?
- 8) ¿Cómo lo marcó la escuela como persona?

**Universidad Nacional**  
**Doctorado En Estudios Latinoamericanos con Énfasis en Pensamiento Latinoamericano**

## Entrevista- cuestionario

**Estimada** \_\_\_\_\_

Estoy realizando mi investigación doctoral con el propósito *de identificar y analizar las estrategias de resistencia lingüísticas y socio-cultural utilizadas por el pueblo bribri reflejadas específicamente en el campo educativo-pedagógico del circuito 02 de la Dirección Regional de Sula, apreciaría mucho conocer sus impresiones sobre las siguientes preguntas, considerando su amplia experiencia y experticia en este tema. De antemano le agradezco muchísimo su colaboración, igualmente le manifiesto mi compromiso de compartir con usted los resultados.,*

**Objetivo de la entrevista:** Recuperar las impresiones de los tomadores de decisiones en el tema de enseñanza del idioma y cultura bribri.

1. ¿Cuántas escuelas del país cuentan con docentes de idioma y cultura bribri?
2. ¿Cuál es el enfoque pedagógico que se utiliza para la enseñanza y aprendizaje del bribri?
3. ¿Cómo describe el programa de estudios de idioma bribri? ¿Cuáles son sus elementos principales? ¿Cuál es el objetivo principal de la enseñanza del bribri en las escuelas? ¿En qué niveles de primaria y secundaria se enseña?
4. ¿Qué criterios orientan la elaboración de los programas de estudio de idioma y cultura?
5. ¿Quiénes participan en el proceso de elaboración?
6. ¿Cómo se enseña una clase de cultura bribri?
7. ¿Qué se hace desde el sistema educativo para preservar el idioma bribri?
8. ¿Qué se hace desde el sistema educativo para preservar la cultura bribri?
9. ¿Qué más considera usted que se debe hacer para mantener el idioma y la cultura bribri?

10. ¿Cuáles son los requisitos básicos de contratación de un docente de idioma y cultura?
11. ¿Cómo se capacita a los docentes de idioma y cultura bribri por parte del MEP?

**Universidad Nacional****Doctorado En Estudios Latinoamericanos con Énfasis en Pensamiento Latinoamericano****Entrevista- cuestionario a informantes claves****Estimado(a)**

Estoy realizando mi investigación doctoral con el propósito *de identificar y analizar las estrategias de resistencia lingüísticas y socio-cultural utilizadas por el pueblo bribri reflejadas específicamente en el campo educativo-pedagógico del circuito 02 de la Dirección Regional de Sula, apreciaría mucho conocer sus impresiones sobre las siguientes preguntas y de antemano le agradezco muchísimo su colaboración, igualmente le manifiesto mi compromiso de compartir con usted los resultados.*

**Objetivo de la entrevista:** Recuperar las impresiones de los tomadores de decisiones en el tema de educación indígena relacionado a los factores que contribuyen al mantenimiento de los idiomas y culturas de los pueblos indígenas costarricenses y los principales retos.

1. ¿Qué acciones se realizan desde el Departamento de Educación Intercultural para la preservación de la cultura bribri en términos lingüísticos y culturales según el artículo 1 inciso 1 del decreto del subsistema?
2. ¿Cómo se contextualiza de la política educativa vigente en los territorios indígenas?
3. ¿Cómo se promueven de los valores de las culturas ancestrales en todo el Sistema Educativo Costarricense?
4. ¿Diez años después cuales considera usted que son los principales logros del Decreto 37801 para la preservación de las lenguas y culturas indígenas?
6. ¿Cuáles son para usted los principales retos pendientes para lograr implementar los objetivos del decreto en materia de educación indígena?

**Universidad Nacional**  
**Doctorado En Estudios Latinoamericanos con Énfasis en Pensamiento Latinoamericano**

**Objetivo de la visita al centro educativo:** El propósito de este instrumento es caracterizar el centro educativo y su población.

**Caracterización del Centro Educativo**

<b>Datos Generales</b>	
Nombre	
Circuito	
Modalidad	
Cantidad de estudiantes	
Cantidad de docentes	
Docente de idioma	
Docente de cultura	

**Historia**

Fecha de fundación

Factores que incidieron en su fundación

Docentes Indígenas







