



Ministerio de
Educación Pública

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Dirección de Planificación Institucional
Departamento de Análisis Estadístico

ESTADÍSTICAS DEL SUBSISTEMA de Educación Indígena de Costa Rica Historia y situación actual (1800 - 2016)

Andrés Fernández Aráuz

ESTADÍSTICAS DEL SUBSISTEMA de Educación Indígena de Costa Rica

Historia y situación actual (1800 - 2016)

Andrés Fernández Aráuz

**Departamento de Análisis Estadístico
Dirección de Planificación Institucional
Ministerio de Educación Pública**

**ESTADÍSTICAS DEL SUBSISTEMA
de Educación Indígena de Costa Rica**
Historia y situación actual (1800 - 2016)

Elaborado por:

Andrés Fernández Aráuz
Investigador, Departamento de Análisis Estadístico.
andres.fernandez.arauz@mep.go.cr

Revisado y aprobado por:

Eliécer Ramírez Vargas
Jefe, Departamento de Análisis Estadístico.
eliecer.ramirez.vargas@mep.go.cr

Aura Padilla Meléndez
Subdirectora, Dirección de Planificación Institucional.
aura.padilla.melendez@mep.go.cr

Diseño gráfico y diagramación:

Karla Guevara Murillo
Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación.
Departamento de Gestión y Producción de Recursos Tecnológicos.

Imagen en portada con fines ilustrativos.

San José, Costa Rica.
Marzo 2018

CONTENIDO

	Pág.
Presentación	7
Introducción	11
Breve reseña histórica	15
I. Parte (1823-1938): Las primeras escuelas indígenas y algunos intentos fallidos	15
II. Parte (1939-1969): Legislación en favor de las comunidades indígenas y primera expansión de las escuelas indígenas	22
III. Parte (1970-1992): La visión de la educación indígena en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo	26
IV. Parte (1993-2005): Creación del Subsistema de Educación Indígena y apertura del primer Colegio Indígena	35
V. Parte (2006-2016): El Fortalecimiento al Subsistema de Educación Indígena	49
Estadísticas del Subsistema de Educación Indígena	55
I. Definiciones, alcances y limitaciones de los datos	56
II. Educación Primaria	58
1. Matrícula, cobertura y abandono escolar	58
2. Currículo y rendimiento escolar	65
3. Infraestructura y recursos tecnológicos	68
III. Educación Secundaria	75
1. Matrícula, cobertura y abandono escolar	75
2. Currículo y rendimiento escolar	80
3. Infraestructura y recursos tecnológicos	86
Sección especial: Monografía de la población de la República de Costa Rica en el siglo XIX	91
De la población de Costa Rica en 1801 y de sus componentes	91
Causas de la disminución de la raza indígena en Costa Rica	94
Trabajos citados	99
Notas	103

Índice de gráficos	Pág.
Gráfico 1. Porcentaje de población indígena en costa rica. 1522-2011.....	12
Gráfico 2. Cantidad de escuelas de educación primaria ubicadas en territorios indígenas de Costa Rica. 1992-2016.....	62
Gráfico 3. Matrícula en las escuelas de educación primaria ubicadas en territorios indígenas de Costa Rica. 1992-2016.....	62
Gráfico 4. Porcentaje de niños entre 7 y 12 años que asisten a la educación según territorio de RESIDENCIA. 2000 y 2011 (en porcentajes).....	64
Gráfico 5. Porcentaje de exclusión intra-anual en educación primaria de Costa Rica según territorio de ubicación de los centros educativos. 1997-2016.....	65
Gráfico 6. Porcentaje de estudiantes que aprueban exitosamente el año escolar en educación primaria según ubicación de la escuela.....	68
Gráfico 7. Matrícula e instituciones de educación secundaria ubicadas en territorios indígenas.....	78
Gráfico 8. Porcentaje de jóvenes entre 13 y 17 años que asisten al sistema educativo según territorio de residencia. 2000 y 2011.....	79
Gráfico 9. Porcentaje de exclusión intra-anual en educación secundaria según territorio de ubicación de los centros educativos. 2000-2016.....	80
Gráfico 10. Porcentaje de estudiantes que aprueban exitosamente el año escolar en educación secundaria según ubicación del colegio.....	84
Gráfico 11. Estudiantes graduados con bachilleres en educación media y porcentaje de promoción del bachillerato en colegios ubicados en territorios indígenas. 2010-2016.....	85

Índice de cuadros

Cuadro 1. Escuelas de educación primaria ubicadas en territorios indígenas por pueblo según territorio. Año 2016.....	59
Cuadro 2. Escuelas de educación primaria ubicadas en territorios indígenas según dirección regional de educación del MEP. Año 2016.....	60
Cuadro 3. Escuelas de educación primaria ubicadas en territorios indígenas según provincia y cantón. Año 2016.....	61
Cuadro 4. Porcentaje de escuelas públicas que ofrecen algunas asignaturas por zona de ubicación de la escuela. Año 2016.....	67
Cuadro 5. Cantidad de escuelas públicas según los espacios que utilizan para impartir algunas de sus lecciones, por zona de ubicación. Año 2016.....	69

	Pág.
Cuadro 6. Porcentaje de escuelas públicas que cuentan con infraestructura educativa según espacio físico o equipamiento por zona de ubicación de la escuela. Año 2016.....	71
Cuadro 7. porcentaje de Recursos tecnológicos en las escuelas públicas del país por zona de ubicación de la escuela. Año 2016.....	72
Cuadro 8. porcentaje de escuelas con conexión a internet según territorio indígena. Año 2016.....	73
Cuadro 9. porcentaje de escuelas según proveniencia del agua por zona de ubicación de las escuelas. Año 2016.....	74
Cuadro 10. porcentaje de escuelas según fuente de electricidad por zona de ubicación de la escuela. Año 2016.....	75
Cuadro 11. Colegios de Educación secundaria ubicados en territorios indígenas por pueblo según territorio. Año 2016.....	76
Cuadro 12. Colegios de Educación secundaria ubicados en territorios indígenas según dirección regional de educación. Año 2016.....	77
Cuadro 13. Colegios de educación secundaria ubicados en territorios indígenas según provincia y cantón. Año 2016.....	77
Cuadro 14. cantidad de colegios públicos * según la malla curricular que ofrecen ** año 2016.....	81
Cuadro 15. Porcentaje de colegios que ofrecen las siguientes asignaturas según zona de ubicación del colegio. Año 2016.....	82
Cuadro 16. Nota promedio en exámenes de bachillero por asignatura según ubicación del colegio. Año 2016.....	85
Cuadro 17. porcentaje de colegios públicos que cuentan con infraestructura educativa según espacio físico o equipamiento por zona de ubicación del colegio. Año 2016.....	87
Cuadro 18. porcentaje de recursos tecnológicos en los colegios públicos del país por zona de ubicación del colegio. Año 2016.....	88
Cuadro 19. Porcentaje de colegios según proveniencia del agua por zona de ubicación de los colegios. Año 2016.....	89
Cuadro 20. Porcentaje de colegios según fuente de electricidad por zona de ubicación del colegio. Año 2016.....	90

Índice de recuadros	Pág.
Recuadro 1. Territorios por pueblo indígena	55
Índice de ilustraciones	
Ilustración 1. Línea del tiempo de los acontecimientos más relevantes en el surgimiento del subsistema de educación indígena (1827-2017).....	14
Índice de mapas	
Mapa 1. Patrón de ubicación especial de las escuelas y colegios ubicados en territorios indígenas de Costa Rica. Año 2016	58

Presentación

“La población indígena en Costa Rica apenas representa el 2,4% de la población total. Su número tan reducido, y su remota ubicación geográfica los hacen fáciles de olvidar para los costarricenses que viven en el Valle Central, y cuando son recordados, se los considera como un grupo homogéneo y unificado. Ellos no son un grupo uniforme, y muchos ni siquiera hablan las mismas lenguas.” (Alvarado Blanco, 2017, pág. 52)

Cerca del año 1500 Costa Rica estaba habitada en su totalidad por personas de origen indígena, que vivían según sus propias costumbres y, sobre todo, alejadas del desarrollo económico, social y cultural que se originaba en otras partes del mundo.

Pero luego de la conquista española esta población tuvo un rápido descenso, llegando casi al punto de la extinción. Ya en el año 1800 sólo el 16% de los habitantes de Costa Rica tenían un origen indígena, por lo que desde que se comienzan a realizar los primeros ensayos con el objetivo de establecer escuelas en los territorios indígenas, el primer gran obstáculo es precisamente su condición de minorías y la dispersión de sus habitantes.

Hoy día, sólo el 2% de la población costarricense se considera indígena. De la misma forma, sólo el 2% de toda la matrícula escolar de educación primaria y menos del 1% de la matrícula en educación secundaria corresponde a niños o jóvenes que asisten a centros educativos localizados en tierras indígenas, por lo que su característica de población minoritaria es hoy más acentuada que nunca.

No obstante, esta población particular dispone de un Subsistema de Educación que, en la teoría, vela por su derecho a la educación respetando sus raíces, lengua y costumbres.

Este documento realiza un recuento de los principales acontecimientos que marcaron el comienzo por llevar la

“Ya que aún existen algunos brotes procedentes de los troncos aborígenes, y que tales brotes simbolizan los últimos estratos de una cultura que, desvanecida de la realidad sólo vive en los recuerdos de la historia, bueno es tender hacia ellos la mano afectuosa del Estado y llevar al tímido espíritu de esos primitivos, la flama consoladora de la cultura”

Palabras de Alejandro
Aguilar Machado

Secretario de la
Cartera de Educación
Pública de Costa Rica,
1940.

educación a esta población, y que luego de varios tropiezos logran consolidar el subsistema en el año 1993, aunque en la práctica se dice que este apenas comenzó a ser aplicado en el año 2017.

El documento se divide en tres partes. La primera de estas realiza una breve reseña histórica, la cual divide la revisión histórica en cinco periodos definidos a partir de la agrupación de hechos educativos de índole similar que sucedieron en un mismo subperiodo de tiempo, y no basado en la preeminencia de una ideología o de un enfoque particular de educación que permitiera reconocer el cambio paradigmático entre un periodo y otro, como se hace en un reciente informe de la Universidad Nacional (Guevara Víquez & Solano Alpízar, 2017)

En esta revisión histórica, además, nos enfrentamos a la complejidad de poder definir o identificar un año particular a partir del cual se pueda afirmar que comienza la educación para los pueblos indígenas. Por una parte, mientras que algunos autores consideran que esto se dio en el año 1890, otros coinciden en que fue algunos años antes, en 1886.

En este sentido, los registros administrativos del año de creación de las escuelas activas, que están en custodia del propio Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública, fueron clave para solventar algunas de las discrepancias.

Aunado a lo anterior, existe evidencia que muestra que incluso antes, en 1827, algunos niños de territorios indígenas asistían a centros educativos. Por estas razones, en este documento se hará referencia al comienzo de la educación para pobladores indígenas en el Siglo XIX, y no en un año puntual.

La revisión bibliográfica desafortunadamente finaliza en el año 2014, ya que a la fecha de edición de este documento (febrero 2018) no fue posible obtener un documento oficial, por parte de la actual administración del MEP, que pudiera ser incorporado a tiempo en esta investigación, lo cual no significa que no se hayan realizado acciones importantes en materia de educación indígena en el periodo 2014-2018, sino que no fue posible sistematizarla y obtener una versión oficial por parte de la actual administración.

En cuanto a las fuentes de consulta, la principal referencia bibliográfica corresponde a las memorias de instrucción o memorias institucionales de la Secretaría de Instrucción Pública o, en su defecto, del Ministerio de Educación Pública, disponibles desde el año 1892 en formato electrónico y, para años anteriores a este, fueron consultadas en los archivos de la Biblioteca Nacional; esta fuente fue complementada con los inmensos aportes a la contextualización de la historia educativa del libro recién publicado por el historiador Iván Molina, titulado *“La educación en Costa Rica: de la época colonial al*

presente”, así como la consulta de otros documentos referentes al tema de la educación indígena.

Además, una gran limitación que debe ser reconocida en este documento, y que afecta la sección de Estadísticas del Subsistema de Educación Indígena, es que los nombres de los territorios indígenas que se encuentran en la Nómina de Centros Educativos Indígenas (que es generada y actualizada por la Unidad de Educación Indígena del Departamento de Educación Intercultural de la Dirección de Desarrollo Curricular) difiere en algunos casos con respecto a los oficialmente creados y manejados por el INEC (ver recuadro 1).

Debido a que el Departamento de Análisis Estadístico únicamente procesa bases de datos con base en los clasificadores suministrados por otras entidades, se debe tener presente que algunas de las estadísticas que serán mostradas en este documento pueden indicar nombres de territorios indígenas que no coinciden exactamente con los oficiales, pero aun así se mantienen para efectos del trabajo interno del Ministerio de Educación Pública.

Esta discrepancia en el uso de nombres oficiales de territorios indígenas, así como las lenguas maternas de cada territorio, están siendo valoradas por parte de las autoridades respectivas, para corregirlas en el futuro, lo cual ha sido uno de los valores agregados del planeamiento y diseño de esta investigación, en conjunto con el trabajo inter departamental que se ha generado entre la Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo, la Unidad de Educación Indígena y el Departamento de Análisis Estadístico para aumentar el número de centros educativos ubicados en territorios indígenas que se encuentran correctamente geo referenciados, ya que a la fecha solo se cuenta con información geo referencial de la mitad de estas instituciones educativas.

Finalmente, es importante remarcar el hecho de que este documento únicamente realiza un aporte documental, ya que se trata de un recuento de hechos y acontecimientos, así como del suministro de estadísticas educativas relacionadas con la población estudiantil indígena, por lo que no se realizan valoraciones o juicios de tales acontecimientos, ya que no se dispone personal especializado en antropología o alguna formación afín para realizar este tipo de análisis en el Departamento de Análisis Estadístico, pero sí se presentan algunos puntos de vista de otros autores que han estudiado la historia del Subsistema de Educación Indígena.

Este documento es el tercero que realiza el Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública en la serie de publicaciones Estadísticas educativas:

Historia y situación actual, cuyo primer documento fue “*Evolución de los indicadores de la Educación Técnica Profesional en Costa Rica en el periodo 2000-2014*” publicado en el año 2015 y el segundo se tituló “*Educación Preescolar en Costa Rica: Historia y situación actual (1860-2015)*” publicado en el año 2016. Todos se encuentran disponibles en la página web del departamento: http://www.mep.go.cr/indicadores_edu/indice_boletines.html

Se espera que este documento sirva como insumo para el análisis histórico y la elaboración de política pública basada en evidencia, en referencia al Subsistema de Educación Indígena y a una población estudiantil que continúa requiriendo de un apoyo diferenciado por parte del Estado costarricense para su desarrollo educativo y social.

Nota: El autor agradece la revisión del documento y los comentarios de Iván Molina Jimenez, historiador investigador y académico de la Universidad de Costa Rica, y de Federico Guevara Víquez, investigador y académico de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional.

Introducción

“Cuando fue apresado por los españoles le preguntaron su nombre. El expresó: Ye’ dör pa’ bru, ante lo que el mal traductor dijo: “que se llama Pablo”. Luego le preguntaron su apellido, a lo que respondió: pe’ béré, entonces el traductor afirmó: Presbere. Los “aliens” blancos bautizaron así como Pablo Presbere al líder indígena que, atraído y traicionado por la supuesta bondad de los misioneros católicos, pagó con la vida la defensa de su pueblo y sus territorios. Lo que quiso decir fue: “soy el Rey de las Lapas...un hombre de paz”. Esta versión de la historia narrada por un maestro indígena de Talamanca, muestra el choque de culturas con que empezó a forjarse la nación costarricense, después de lo cual la población aborígen fue notablemente diezmada” (González, 2009).

Costa Rica, antes de la conquista española iniciada en el Siglo XVI, era un territorio que contaba con una población de aproximadamente 400.000 individuos, todos indígenas y que habitaban diferentes pueblos étnicamente heterogéneos, organizados en distintos señoríos y cacicazgos, como los de Aserri, Boruca, Coto, Curridabá, Garabito, Guarco, Pacaca, Pococí, Quepo, Suerre y Talamanca.

Según Guevara (2011), *“la colonización en Costa Rica fue un proceso tardío. Los españoles entraron por la vertiente pacífica, penetrando por la península de Nicoya, que cayó bajo el poder hispánico entre 1523 y 1524. No obstante, el interior del país (es decir, la región que se conoce hoy como el Valle Central de Costa Rica) no fue conquistado sino hasta la década de 1560, más de medio siglo después de que los españoles pisaran territorio costarricense por primera vez”.*

La geografía del territorio, así como la intensa resistencia que mostraron varios de los grupos indígenas en el interior del país y en otras regiones periféricas fueron los principales obstáculos que explican esta tardía conquista.

En 1569, una vez consumada la conquista, inicia la colonia. Este proceso con características particulares juegan un papel decisivo en el descenso demográfico de las poblaciones indígenas en Costa Rica. En este año, ya la población indígena del país se estimaba en 98%.

Según el historiador Iván Molina, *“la catequización de los aborígenes, que fue parte del proceso para dominarlos y explorarlos, supuso algunas prácticas escolares, orientadas esencialmente a enseñarles el idioma español. Sin embargo, este hecho se vincula más con una dimensión específica de la conquista –la de someter a las comunidades que, al asentarse en áreas distantes, escaparon al control europeo- que con la educación (Molina Jiménez, 2016, págs. 4-5).*

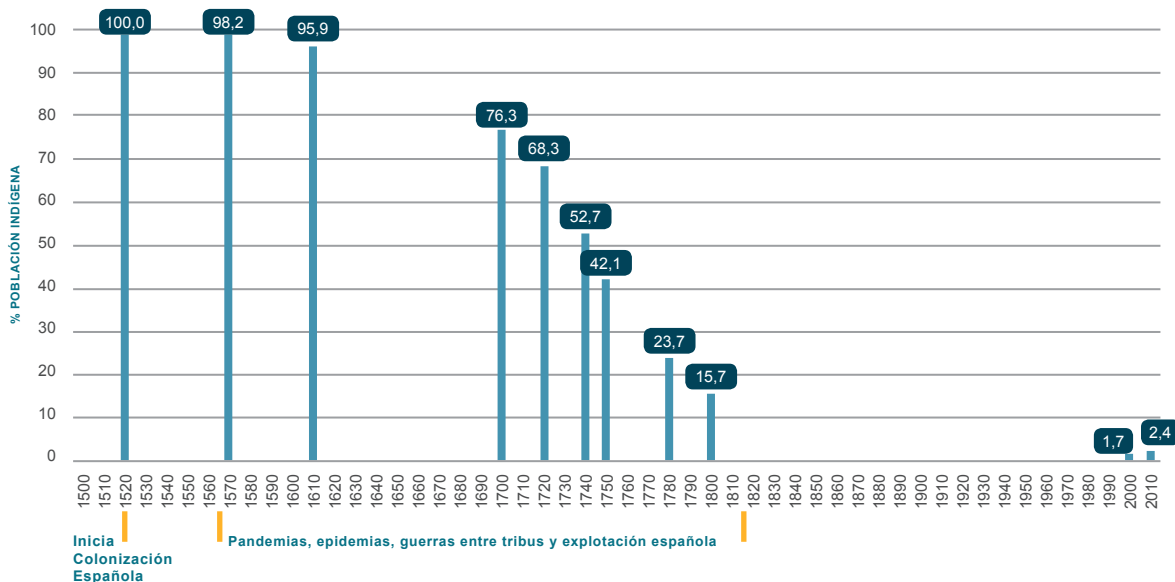
En los Siglo XVI y XVII se procuró construir una sociedad basada en la explotación de los indígenas primero, y de la esclavitud negra después (Molina Jiménez, 2016, pág. 3); pero tales intentos fracasaron por la baja en la población aborígen, que ya para el año 1700 se había reducido al 76% de la población del país (Thiel Hoffmann, 2011).

Fue en el año 1710 cuando Pablo Presbere (quien lidera un levantamiento armado contra los conquistadores) fue capturado, encarcelado y posteriormente ejecutado. En esa época además los indígenas fueron repartidos entre los demás pobladores como mano de obra gratuita. Este hecho, en conjunto con plagas, enfermedades y guerras, explican en buena parte el descenso de la población indígena, que ya para 1751 se estimaba en el 52% de la población, es decir, en aproximadamente dos siglos la población indígena se había reducido a la mitad en el país.

Por consiguiente, durante el Siglo XVIII se distingue un fuerte crecimiento de la población catalogada como mestiza, que para 1778 ya representaban el 65% de la población de la ciudad de Cartago (Guevara Víquez, 2011, pág. 12). Frente a este crecimiento de la población mestiza, la población indígena comenzó a disminuir porcentualmente de forma paulatina, aunque ya se había recuperado de las crisis epidémicas de la centuria anterior y mostraba cierto crecimiento en números absolutos.

En el comienzo del Siglo XIX, en el año 1801, poco menos de tres siglos después del inicio de la conquista española, la población indígena apenas alcanzaba el 16% de los habitantes del país, lo que evidencia un drástico descenso de estos pobladores.

GRÁFICO 1. PORCENTAJE DE POBLACIÓN INDÍGENA EN COSTA RICA. 1522-2011



Fuente: elaboración propia con datos extraídos de Thiel (1900) y re publicado en Pérez Brignoli (2011) y del INEC (2000 y 2011)

Por lo anterior, desde que el Estado costarricense toma conciencia por llevar la educación a los pueblos indígenas, la primera limitación ha sido precisamente lo reducida y dispersa de esta población.

La evidencia documental más precisa con que se cuenta muestra que la educación indígena en Costa Rica comienza en el siglo XIX, ya que para el año 1827 se dispone de registros que muestran que en algunos poblados indígenas sus niños asistían a algunas escuelas de la época. Pero no es sino hasta finales de ese Siglo, en 1886, que se conoce con exactitud los nombres de escuelas fundadas por la Secretaría de Instrucción Pública en el seno de algunos poblados indígenas.

Si bien ya para esa época se desconoce la proporción de indígenas que aún habitaban en el país, sí se sabe que continuaba siendo muy limitada. En 1892 Manuel María Peralta y Anastasio Alfaro, dos destacados intelectuales costarricenses, exponían al público que visitó la “Exposición histórico-americana”, en la capital de España, la situación contemporánea de los indígenas costarricenses:

“Quédanle al país inmensos territorios por poblar al Norte y al Sur, donde precisamente residen todavía los últimos restos de población indígena, cuya decadencia se acerca á la extinción total, á pesar de cuantos esfuerzos ha hecho el Estado por mejorar su suerte” (Boza Villarreal, 2003, pág. 113).

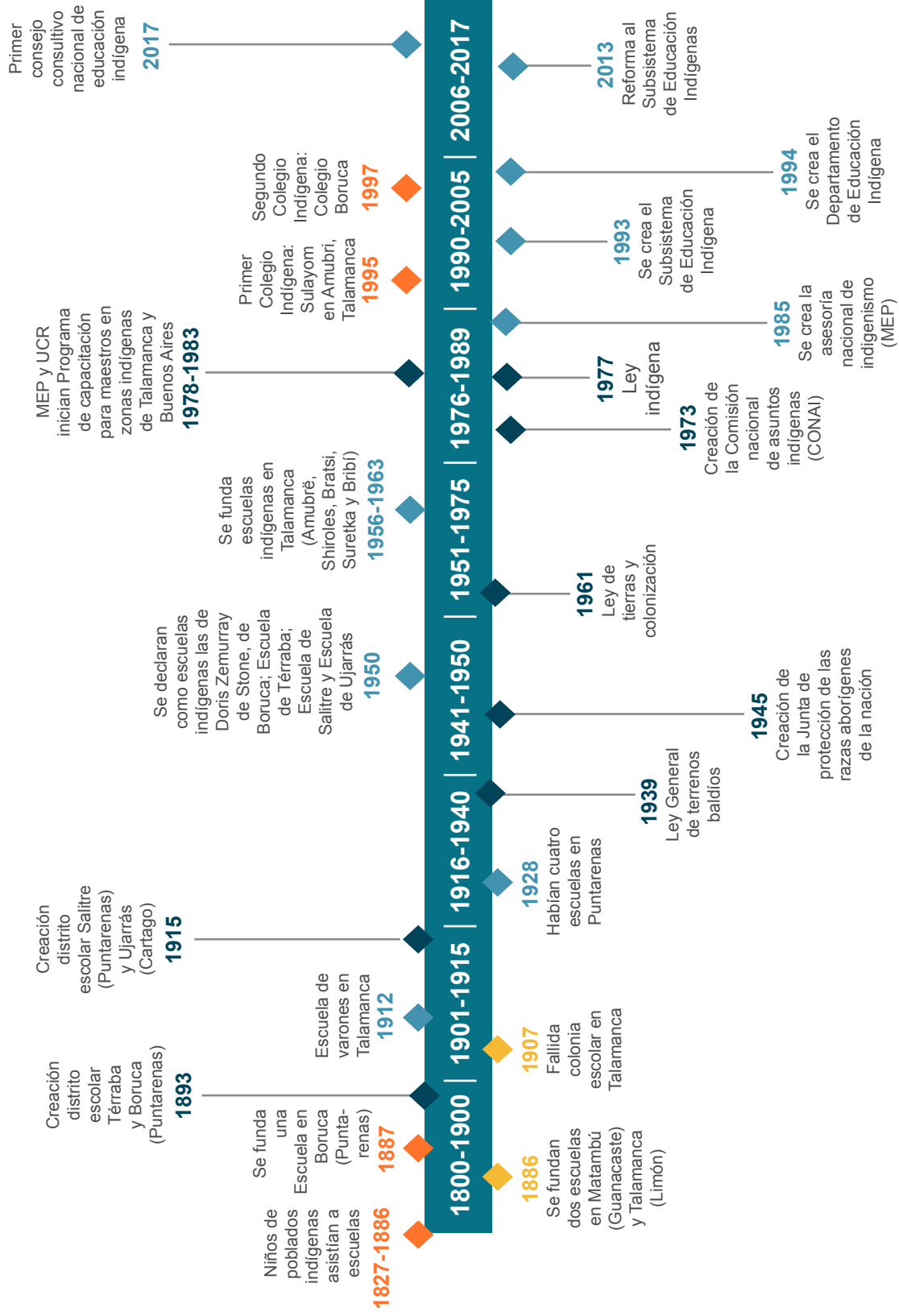
El Siglo XX estuvo caracterizado tanto por la expansión de los centros educativos ubicados en territorios indígenas, como por la lucha por el reconocimiento de sus derechos, sus tierras y su autonomía.

En el campo educativo, no es sino hasta el año 1993 cuando se crea formalmente el Subsistema de Educación Indígena, y hasta el año 1995 que por primera vez en la historia se fundan colegios de educación secundaria en los territorios indígenas.

Sin embargo, la lucha por el pleno reconocimiento de los derechos de los pobladores indígenas y, en particular, su derecho a una educación endoculturadora, continúa aún en estos días, con grandes avances desde que en el año 2013 se logra concretar la reforma al subsistema de educación indígena y que, luego de superar algunos tropiezos, en el año 2017 se realizara el Primer Consejo Consultivo Nacional de Educación Indígena.

En las siguientes secciones se explica en mayor detalle todo este proceso de educación en territorios indígenas de nuestro país.

ILUSTRACIÓN 1. Línea del tiempo de los acontecimientos más relevantes en el surgimiento del Subsistema de Educación Indígena (1827-2017)



Breve reseña histórica

I Parte (1823-1938): Las primeras escuelas indígenas y algunos intentos fallidos

La Costa Rica Colonial fue una provincia marginal del imperio español en América, que experimentó dos estructuraciones básicas: en los siglos XVI y XVII, los españoles, asentados principalmente en Cartago (la capital), procuraron construir una sociedad basada en la explotación de los indígenas primero, y de la esclavitud negra después; pero tales intentos fracasaron por la baja en la población aborigen y la ausencia de un producto de exportación viable que pudiera financiar a la importación creciente de esclavos. El periodo posterior a 1700, en contraste, fue escenario de un importante crecimiento económico y demográfico (Molina Jiménez, 2016, pág. 3).

La catequización de los aborígenes, que fue parte del proceso para dominarlos y explotarlos, supuso algunas prácticas escolares, orientadas esencialmente a enseñarles el idioma español (Molina Jiménez, 2016, pág. 4)ⁱⁱ.

Según 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”* (Guevara Viquez & Solano Alpízar, 2017, pág. 9)ⁱⁱ.

Sin embargo, según Molina (2016, pág. 5) esta catequización se vincula más con una dimensión específica de la conquista que con la educación, y la instrucción de los indígenas debe ser considerada a partir del momento en que fueron abiertas escuelas para que sus niños aprendieran -aparte de la doctrina cristiana- a leer, escribir y contar. Esto se dio durante el comienzo del siglo XIX, cuando el Valle Central era el asiento del 80 por ciento de los casi 50.000 habitantes que tenía la provincia, adscrita a la Capitanía General de Guatemala y étnicamente, 6 de cada 10 personas eran mestizas, y el resto se distribuía entre mulatos, zambos y pardos, indígenas, blancos y negros (Molina Jiménez, 2016, pág. 3).

Además, el sistema educativo que conocemos hoy día estaba apenas en proceso de formación. Mientras que entre los años 1750 y 1811 operaron tan sólo 7 planteles escolares, entre los años 1813 y 1814 fueron reportados y contabilizados 14 en todo el país, 8 de los cuales estaban en Heredia y 2 en Guanacaste, aunque se estima que, tomando en cuenta los planteles no reportados, el total pudo superar los 20 planteles (Molina Jiménez, 2016, págs. 9-10).

Según reporta Iván Molina (2016, pág. 28), en el año 1827 se cuenta con el reporte de individuos que residían en poblados de origen indígena y que asistían a escuelas de educación primaria. Algunos de estos poblados son Ujarrás, Curridabat, Pacaca, Cot, Quircot y Tobosíⁱⁱⁱ.

Ya para finales del Siglo XIX se cuenta con mayor información sobre la escolarización en territorios indígenas de la provincia de Limón, Guanacaste y Puntarenas, y en un contexto en que la población costarricense de diez años y más que vivía en ciudades principales y sabía leer y escribir era del 51%, con un máximo de 60% en San José y un mínimo de 29% en Guanacaste, mientras que en las villas y los campos el porcentaje nacional eran apenas del 23%, con un máximo de 28% en San José y 17% en Puntarenas (Molina Jiménez, 2016, pág. 180).

La educación impulsada por el Estado costarricense hacia las comunidades indígenas continuó con varias iniciativas realizadas en el quinquenio 1886 y 1891, época en la que da comienzo la gran reforma educativa de 1886 del Secretario de Instrucción Pública el Lic. Mauro Fernández.

En el año 1886 se fundan dos escuelas en territorios indígenas distintos^{iv}. Si bien no se dispone de una fecha exacta para saber cuál hecho sucedió primero, en 1886 se funda la escuela de nombre “26 de febrero de 1886”, en el territorio indígena Matambú (ubicado en el cantón de Hojancha en la provincia de Guanacaste) y la escuela de Amubrë (en Talamanca, de la provincia de Limón). A la fecha actual, sólo persiste la escuela de Matambú llamada “26 de febrero de 1886”, perteneciente -en términos administrativos- al circuito 05 de la Dirección Regional de Educación de Nicoya^v.

Posteriormente, en el año 1877 se funda una escuela en el territorio indígena de Boruca de la cual no se dispone de su nombre original (ubicada en el cantón de Buenos Aires de la provincia de Puntarenas). En el año 1950 el MEP reconoce a esta escuela como indígena, y la pasa a llamar “Escuela Líder Doris Z. Stone”, en honor a la antropóloga norteamericana Doris Zemurray de Stone, quien dirigía la Junta de Protección de las Razas Aborígenes en esos años (ver siguiente sección). Esta escuela también permanece en la actualidad, dependiente del circuito 11 de la Dirección Regional de Educación Grande de Térraba^{vi}.

Entre 1890 y 1891 fueron establecidos dos planteles en la ciudad cabecera de la comarca de Limón, dirigidos por una pareja española; y otros dos planteles para atender las comunidades indígenas de Talamanca, a cargo de un matrimonio colombiano (Molina Jiménez, 2016, pág. 177)^{vii}.

La mayoría de los intentos recién descritos fracasaron en su intento por establecer y consolidar escuelas de educación primaria en territorios indígenas, especialmente en el caso de Talamanca. En el año 1908, el Secretario de Estado de la Cartera de Instrucción Pública, el Licenciado don Luis Anderson, presenta al Congreso Constitucional la Memoria de las labores realizadas en 1907, dentro de lo cual se refiere a lo alcanzado con estas escuelas y al proyecto de una Colonia Escolar en Talamanca:

“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 á 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, á 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 dió principio la autoridad del lugar á la citación de los niños, tarea en que fué eficazmente secundada por el señor Saldaña^{viii}, 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 será preciso emprender pronto la ampliación del edificio para dar acogida á los demás que lo desean, atraídos por el buen trato y las comodidades de que gozan en el internado los primeros colonos; 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.

El gasto hecho hasta hoy en la Colonia, inclusive la construcción de la casa de escuela, asciende á ¢4.795, gasto que disminuirá en lo sucesivo de modo

notable, porque siendo el aprendizaje de la agricultura práctica uno de los ramos de enseñanza, serán los mismos niños productores de la mayor parte de las provisiones que consuman”. (Anderson, 1908, págs. XXXV-XXXVII).

No obstante, un año después, el nuevo Secretario de la Cartera de Instrucción Pública, 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. No es pequeña, en realidad, la de continuar los Estudios de la fauna, la flora y la geología de aquella región, la de recoger todos los datos arqueológicos, etnológicos y lingüísticos que sea dable, y por encima de todo, la de educar a los nativos y despertar en ellos el amor a la nación a que pertenecen. Para ello se requiere un pequeño grupo de personas especialmente preparadas y no son tantas las que poseemos que tengamos para enviar a Talamanca. No obstante, la Secretaría está dispuesta a empeñar sus energías en el logro de esta empresa, aunque solo sea de una manera aproximada. Lo que os he dicho de la Colonia de Talamanca vale también para la colonia de El General. El mayor tropiezo es la selección de las personas^{ix}”. (Volio, 1909, pág. XX)

El proyecto continuó, pero los problemas se mantenían. En el Informe de Instrucción Pública de 1913, se incluye el reporte del Inspector de Limón, Carlos Johanning, en el cual indicaba lo siguiente respecto al ciclo escolar del año 1912:

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. A fines de ese mes se nombró para reemplazarle a don Flavio Romero, quien se hizo cargo de la escuela a principios de agosto, muchos días después de principiado el segundo periodo del curso lectivo.

Se instaló al principio la escuela en la casa cural, como lo había estado el año anterior, pero pronto hubo desacuerdo entre el Director y el señor Cura de ese lugar don Federico Maubach. Como no había medio de conciliación fue preciso pensar en la construcción de un rancho por cuenta de los fondos de educación del distrito y así se acordó después de consulta que a V. se hizo.

La atención del señor Romero, Director de la Escuela, tuvo que concretarse a ese trabajo y por falta de local la escuela se clausuró para abrirse de nuevo a mediados del mes de octubre, época en que estuvo listo, gracias a la actividad del Director, el nuevo local.

No quedaba para trabajar en la educación e instrucción de los pocos niños que concurrieron después, sino un tiempo muy corto y natural es que toda labor hecha allí en ese sentido no puede estimarse de otro modo que apenas como base necesaria e importantísima de lo que pueda llevarse a cabo en el curso lectivo venidero.

En Talamanca en donde se carece hasta de Junta de Educación por inopia de personas que pudieran integrarla, es inútil apelar a la contribución vecinal para construir la escuela. El trabajo llevado a cabo en Talamanca el año pasado como base para el establecimiento firme de la Colonia Escolar ha sido de importancia y merece que me refiera a ello en capítulo aparte.

Cuando surgió la dificultad, en otro lugar apuntada, para el mantenimiento de la escuela en la casa cural, se pensó en la construcción de un rancho provisional donde instalarla y fue entonces objeto de duda la elección del sitio aparente para que dicho rancho quedara en firme colocado en el lugar más adecuado para el establecimiento formal de la Colonia.

No hay allí verdaderos centros de población porque los indígenas viven dispersos en la montañas de la inmediaciones. Podrían tomarse como tales centros el de Amubri, asiento de la iglesia y la casa cural y el de Koroma, residencia actual de las autoridades de aquella región. Ni uno ni otro lugar reúnen condiciones de salubridad según informes del señor Romero y como tampoco parece que puedan llegar a ser dichos puntos definitivamente de poblaciones estables, elegimos un sitio intermedio a distancia poco más o menos igual de uno y otro en el camino que los enlaza.

Ese punto es la loma llamada por los indios Koorblibita, paraje sano por encontrar en una pequeña altura. En esa loma estuvo la residencia de los caciques de Talamanca y ella y los terrenos adyacentes fueron poseídos por la familia de ellos durante mucho tiempo. De previo se compró a la sucesión de esa familia, representada por la señora Leona Almengor, el derecho de posesión por cultivo que pudieran haber hecho valer los herederos, dando por él la suma de 20 colones y se construyó el rancho ya indicado en el punto más dominante y cercano por un lado al camino y por otro a un pequeño arroyo que por allí corre y que proporcionará agua muy potable para servicio de la escuela^x.

El rancho consta de tres departamentos, dos de ellos abiertos a manera de corredores pero bien techados y que se utilizaron uno de ellos como comedor y el otro de aula de clase y además de un departamento cerrado para dormitorio.

El señor Romero desyerbó y cercó después con alambre una extensión como de un tercio de hectárea que puede servir de patio y corral. Alrededor de éste hay terrenos antiguamente cultivados que pueden con facilidad convertirse en potreros. El costo de todo el trabajo ascendió a 185 colones.

El señor Romero compró útiles para el internado (frazadas, medicinas, trastos de cocina, etc.) por valor de 148 colones y una lancha, una carreta, una cocina de hierro y otros utensilios de cocina y comedor por 158. En total se gastaron pues 491 colones que yo giré de los fondos escolares del distrito". (Johanning, 1913)

Durante el año 1912, en total, el circuito único de la provincia de Limón tuvo 27 docentes y 984 alumnos en sus 13 escuelas, en su mayor parte en la cabecera de provincia. La escuela de Talamanca contó con un maestro y 15 estudiantes durante el ciclo lectivo del año referido (Oreamuno, 1913, pág. 164).

La preocupación por la educación de los indígenas^{xi} fue limitada y se expresó también en la creación de los distritos escolares de Térraba y Boruca (provincia de Puntarenas) en 1893, y de Figueroa (o Salitre en Puntarenas) y Calderón (o Ujarrás en Cartago) en 1915 (Molina Jiménez, 2016, pág. 285).

Durante estos años es poco lo que se conoce del funcionamiento de las escuelas indígenas, debido a que pocos informes de la Cartera de Instrucción Pública hacen referencia a estos^{xii}. El informe del ciclo lectivo 1928 es uno de estos pocos, en el cual el Inspector de Escuelas de la provincia de Puntarenas menciona algunas características de las escuelas indígenas de la región:

“Escuela de Palmar: Del Pozo a dos horas a caballo rumbo Este, nos encontramos con la escuela de Palmar, población netamente indígena, de la tribu Boruca orillas del río Grande de Térraba, pintoresca, al pie de los Cerros del Palmar que le sirven como de abrigo por un lado y por el otro el río, formando un hermoso valle de una fertilidad asombrosa. El edificio escolar es moderno, tipo de una sola aula, con una hectárea de terreno. La maestra señora Teresa Ruiz de Chaverri, es Normalista de primera categoría. Su labor merece todo el elogio de esta Dirección, abnegada, empeñosa, con su primogénita de pocos meses de edad, se metió en aquel rincón a cumplir con su apostolado y a lidiar con el carácter indígena que es duro y caprichoso. Sus alumnos estaban bien preparados, desgraciadamente la maestra tuvo que salir antes de finalizar el año

por enfermedad de su niñita. Los registros todos bien llevados, la colaboración de la Junta, efectiva.

Escuela de Boruca: Del Palmar a un día de caballo se llega a Boruca, población indígena de más importancia que el Palmar por su población. Tiene una escuela en construcción, faltándole poco para terminarse, según cálculos unos ochocientos colones. Luego de concluida quedará como las anteriores. El maestro don Serafín Mora Sáenz, trabaja bastante bien en el aula, en los niños se nota alguna preparación. Hubo aquí que hacer una información contra el maestro, al cual se le acusaba de algunas incorrecciones. La labor administrativa fue buena en general.

Escuela de Térraba: A cinco horas de Boruca encontramos la escuela de Térraba, población antigua, ahora deshecha; casi todos sus habitantes han emigrado, dejando desierta la población; no hay tres familias reunidas. La escuela está cerrada con varas, de piso de suelo, techo de teja, sin pupitres y sin muebles, refleja el estado de miseria del vecindario, donde el maestro tiene que hacer su comida porque no haya quien se la venda. El maestro don Domingo Arguello, de una labor muy deficiente, es una persona mayor de edad, cansado, neurasténico, que no puede dar un rendimiento efectivo. La labor administrativa es toda muy mal llevada, los registros malos y la labor de la Junta muy deficiente. Después de mi visita recibí una acusación contra el maestro que le hacía un miembro de la Junta y que me fue enviada por la Inspección de Escuelas. Como el curso estaba tocando a su fin, preferí no molestar al pobre maestro que ya casi está castigado con meterse a este pueblo en las condiciones como vivía y resolver el asunto trasladándolo a otra escuela, que no sea del Cantón de Osa, si la Inspección así lo desea.

Nota final: Los pedidos de útiles para las escuelas de Palmar, de Boruca, Térraba, Buenos Aires, Coto y La Cuesta, deben enviarse con mucha anticipación y empacados en cajas que no pesen más de cincuenta libras, porque el transporte se hace a lomo de indio y cuando se empacan en cajas de mayor peso, hay que deshacerlas en el camino y eso da origen a muchas pérdidas en perjuicio de los niños". (Pérez, 1928, pág. 778)

Según Guevara y Solano en esa "[...] época se carecía de una política específica o diferenciada en materia educativa para las poblaciones indígenas, más bien, se trató de una extensión del modelo de escuela establecido en el ámbito nacional. [...] el Estado se mostraba indiferente hacia preservar las lenguas indígenas, ya que en estas escuelas se obligaba a los niños a aprender el español. El proceso escolar asumió

así una visión monolingüe que discriminaba las lenguas indígenas de los procesos de enseñanza aprendizaje. [...] en las regiones en donde se instalaron las escuelas, se inició la destrucción sistemática de los rasgos culturales y de las lenguas indígenas” (Guevara Viquez & Solano Alpizar, 2017, págs. 10-11).

Cabe resaltar que el estudio de la historia de la cultura indígena formaba parte del programa oficial de historia, en el quinto año de los colegios de segunda enseñanza de la época, en el cual se estudiaba la Historia de América (primitivos habitantes, primeras civilizaciones, los Mayas Aztecas e Incas, la conquista de América, Cristóbal Colón, entre otros temas), y en el segundo semestre se concentraba en Costa Rica (principales razas indígenas, lenguas, costumbres, ocupaciones, repartimiento de los indios, resistencia heroica de los indios, la pacificación de los indios, las leyes de los indios, la conquista de Talamanca, entre otros) (Dobles Segreda, 1930, págs. 140-142).

Según registros administrativos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública, entre 1927 y 1938 fueron creadas al menos cinco escuelas más, que permanecen abiertas hoy día, en los territorios indígenas actuales de Térraba (1928 en Buenos Aires de Puntarenas), Ujarrás (1930 en Buenos Aires de Puntarenas), Bribri (1934 en Talamanca de Limón), Zapatón (1936 en Puriscal de San José) y Salitre (1938 en Buenos Aires de Puntarenas).

II Parte (1939-1969): Legislación en favor de las comunidades indígenas y primera expansión de las escuelas indígenas

La política oficial empezó a modificarse al finalizar la década de 1930, cuando el Estado, en un contexto caracterizado por el ascenso de las corrientes indigenistas en América Latina^{xiii}, empezó a legislar en favor de tales comunidades, sobre todo para asegurar su derecho a la propiedad territorial mediante la Ley General de Terrenos Baldíos de 1939 (Molina Jiménez, 2016, pág. 285). El artículo 8 de esta Ley citaba: “[...] se declara inalienable y de propiedad exclusiva de los indígenas, una zona prudencial a juicio del Poder Ejecutivo en los lugares en donde existan tribus de éstos, a fin de conservar nuestra raza autóctona y de librarlos de futuras injusticias”^{xiv}.

El Ministro Aguilar Machado, en la memoria de Instrucción Pública correspondiente a dicho año, evidenció los alcances y límites de esos nuevos esfuerzos, en los que es muy visible aún la influencia que tenía el trasfondo étnico de la identidad nacional configurada en las últimas décadas del siglo XIX (Molina Jiménez, 2016, págs. 285-286)^{xiv}:

“La población indígena ha merecido una preferente atención por parte de la Secretaría de Educación. Las visitas que pude realizar al corazón de las selvas o a las orillas de nuestros bosques y ríos en donde viven los últimos restos de esa población, me pusieron al tanto de sus necesidades; de su problema en veces trágico y siempre interesante. Hice así un esfuerzo por mantener un preceptor ambulante en los deferentes caseríos de la zona de Talamanca y por mejorar, cuando las circunstancias lo permitieron, el estado de cultura de los borucas, los más agradecidos y nobles indígenas con que contamos. El sector indígena nuestro, como bien lo sabéis, no es un problema de carácter sociológico, aquí. Nuestra población homogénea nos ha librado de aquellas convulsiones que caracterizan a los pueblos cuya levadura humana es en extremo compleja. Pero ya que aún existen algunos brotes procedentes de los troncos aborígenes, y que tales brotes simbolizan los últimos estratos de una cultura que desvanecida de la realidad sólo vive en los recuerdos de la historia, bueno es tender hacia ellos la mano afectuosa del Estado y llevar al tímido espíritu de esos primitivos, la flama consoladora de la cultura” (Aguilar Machado, 1940, págs. 6-7).

Como parte de las acciones emprendidas por la Secretaría de Educación Pública, se emitió una circular dirigida a los inspectores de escuelas, indicando que *“el señor Secretario de Educación desea que los señores visitantes, en cuyos circuitos haya población indígena, informen acerca de la vida de tales habitantes, niños y adultos. Varios aspectos tienen interés especial: desarrollo intelectual, preparación que tienen, su influencia en la comunidad, su actitud hacia la escuela, disminuye la población?, lugar donde viven, principios religiosos, fiestas, construcciones... Así podremos conocer mejor a nuestro país y se tomarán las medidas que puedan favorecer a nuestra escasa población aborígen”* (Aguilar Machado, 1940, pág. 65).

En 1945, el Gobierno publica el Decreto N°45, que refuerza la Ley de Terrenos Baldíos publicada en 1939. Este decreto crea la Junta de Protección de las Razas Aborígenes de La Nación:

“Artículo 1°: *Declárense inalienables y de propiedad las tribus indígenas autóctonas, los terrenos baldíos por ellas ocupados, con excepción de las fajas destinadas a la Carretera Interamericana.*

Artículo 2°: *Siendo el propósito de este decreto no solamente dar y conservar tierras para la población indígena, sino elevar su nivel cultural y proteger su salud, créase una Junta de Protección de las Razas Aborígenes de la Nación, integrada por cinco miembros, en lo posible versados en el ramo de antropología, para que administre las reservas indígenas y colabore con la Secretaría de Educación y la de Salubridad Pública en el cumplimiento de su cometido.*

Artículo 4°. *La Junta procederá a la mayor brevedad posible, por medio de los técnicos del Instituto Geográfico, a delimitar en el terreno o las reservas de tierras que se destinan a los aborígenes”.*

En 1945 la antropóloga norteamericana Doris Stone dirigía la Junta de Protección de las Razas Aborígenes. En el año 1952, ella invita al antropólogo mexicano Ricardo Pozas Arciniega y a su esposa a venir a Costa Rica para elaborar distintos materiales bilingües entre ellos el *Yis ma i shö*, el primer silabario en una lengua indígena de Costa Rica: el Cabécar, que ha sido reeditado varias veces por el Ministerio de Educación Pública (Guevara Víquez & Solano Alpízar, 2017, pág. 14).

En 1949 la Academia de Geografía e Historia de Costa Rica publica un artículo titulado “Educación Indígena Costarricense”, en el cual el autor reconoce en una etapa tan temprana como mediados del Siglo XX que *“Desde los tiempos de la Conquista y la Colonia hasta nuestros días, a través de los cronistas y escritorios, podemos percatarnos de la subestimación del indio por los pueblos de cultura de origen europeo. Aquí surge de hecho, el aspecto vital más importante que debe tenerse en cuenta cuando se trata de la educación del indio: el menosprecio ha creado en el indígena un complejo especial de inferioridad, con respecto a pueblos de extracción no indígena”.* (Aguilar, 1949)

Según registros administrativos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP, en 1948 se crea la Escuela Palenque Margarita en el territorio indígena de Guatuso (Alajuela) y un año después, en 1949, la Escuela China Kichá en el territorio indígena del mismo nombre (en Pérez Zeledón, San José), que permanecen en funcionamiento desde entonces.

En 1950, el Ministro de Educación Pública Dobles Segreda y el Presidente de la República Otilio Ulate Blanco, emiten el decreto N°1 que declaró a cuatro escuelas como indígenas, y que se apoyó en la Junta de Protección de las Razas Aborígenes de la Nación para su labor:

“Artículo 1°: *Declárense Escuelas de Indígenas las existentes dentro de las reservas de tierras destinadas a las razas aborígenes, de conformidad con el decreto de 3 de diciembre de 1945, y las que en el futuro se establecieren, con este mismo carácter, por el Ministerio de Educación Pública. Estas Escuelas son en la actualidad: “Doris Zemurray de Stone”, de Boruca; Escuela de Térraba; Escuela de Salitre y Escuela de Ujarrás.*

Artículo 2: *El Ministerio de Educación Pública, con la colaboración de la Junta de Protección de las Razas Aborígenes de la Nación, procederá a dictar los*

planes de trabajo, métodos, reglamentos y demás disposiciones de carácter educacional, conducentes a alcanzar los fines de protección, elevación del nivel cultural y de vida, y conservación de la población aborigen de Costa Rica.

Artículo 3: *La administración de los fondos escolares de las Escuelas de Indígenas estará a cargo de la Junta de Protección de las Razas Aborígenes de la Nación, la cual tendrá para el efecto, las mismas atribuciones y deberes que establece el artículo 406 del Código de Educación para las Juntas Administrativas de Liceos. El Tesorero de la Junta de Protección será al mismo tiempo Tesorero Escolar de las Escuelas de indígenas.*

Artículo 4: *Deróguese el acuerdo N° 1431 de seis de mayo de 1893, que creó los Distritos escolares de Térraba y Boruca, y el acuerdo N° 142 de 5 de marzo de 1915, que creó los distritos escolares de Figueroa o Salitre y Calderon o Ujarrás". (Dobles, 1951, págs. 191-192)*

Para desarrollar la Ley General de Terrenos Baldíos, el Órgano Ejecutivo también promulgó el Decreto Ejecutivo No. 34 de 15 de noviembre de 1956, en donde creaba y delimitaba tres Reservas Indígenas: Boruca-Térraba (Lote I), Ujarras-Salitre-Cabagra (Lote II) y China Kichá (Lote III).

El Convenio N° 107 de la Organización Internacional de Trabajo aprobado por Ley N° 2330 de 9 de abril de 1959 (Gaceta 84 del 17 de ese mes y año), concerniente a la "Protección e integración de las poblaciones indígenas y de otras poblaciones tribales y semitribales", les reconoce legítimo derecho de propiedad (individual o colectivo) en sus tierras.

Según Guevara y Solano "[...] dicho convenio destaca el hecho de que se define un modelo ideal de educación para las poblaciones indígenas [...] y se dispone la enseñanza de la lectura y la escritura de la lengua indígena siempre que se asegura la transición progresiva desde este idioma hasta la lengua oficial del país, entendiendo esto como el eventual desplazamiento de las lenguas indígenas por sumersión hacia la lengua oficial" (Guevara Víquez & Solano Alpízar, 2017, pág. 14).

En 1961 se crea la Ley de Tierras y Colonización (Ley No. 2825 de 14 de octubre de 1961) la cual deroga la Ley General de Terrenos Baldíos de 1939, y por lo tanto, todo lo estipulado sobre la exclusividad de las tierras ocupadas por las comunidades indígenas a favor de los mismos, el principio de inalienabilidad. El artículo 75 de dicha Ley cita textualmente lo siguiente: "El Instituto, de acuerdo con los organismos pertinentes, velará por el acondicionamiento de las comunidades o familias indígenas, de conformidad con el espíritu de esta ley. No se declarará que las extensas zonas

donde estas comunidades viven aisladamente, pertenecen exclusivamente a ellas, pero sí se tratará de reunir a todas estas comunidades, formando un solo centro agrario, en la zona que el Instituto considere adecuada y para lo cual se hará uso del área de terreno que sea necesaria”.

Entre 1956 y 1963 de nuevo se fundaron escuelas indígenas en Talamanca (Amubrë, Shiroles, Bratsi, Suretka y Bribri) bajo la influencia directa de Don Uladislao Gámez Solano, ministro con una clara preocupación sobre el acceso universal a la educación para los pueblos indígenas y su integración a la sociedad y al Estado costarricense (Borge, 2013, pág. 12). En 1957 se funda la escuela Bernardo Drüg en la comunidad de Amubrë (Borge, 1998, pág. 434).

En general, de las escuelas ubicadas en territorios indígenas que aún funcionan en la actualidad siete fueron creadas en la década de los 50's y treinta y un escuelas más fueron creadas en durante la década de los años 60's, esto según los registros administrativos en poder del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

III Parte (1970-1992): La visión de la educación indígena en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo

El 8 de mayo de 1970 asumió el mando constitucional por segunda vez, el señor José Figueres Ferrer y nuevamente designó como Ministro de Educación al profesor Uladislao Gámez Solano. En sus memorias, Gámez Solano comenta que dicha administración heredó un estancamiento administrativo en todos los aspectos de la educación pública. El Ministro Gámez Solano consideró indispensable propiciar una nueva reforma a la educación, pero esta vez integral, y no sólo educativa o docente (Jiménez Castro, 2003).

Es así como en esta administración se trata de dar un mayor impulso a la expansión de la educación en zonas alejadas al Valle Central, gracias al Plan Nacional de Desarrollo Educativo, propuesto por el Ministro Gámez Solano en 1971 y aprobado el 27 de octubre de 1973 por el Decreto Ejecutivo 3333-E.

En este Plan la educación de la población indígena y, en general, la educación de las poblaciones dispersas es concebida como un tipo de “educación especial”, en tanto

“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” (MEP, 1974, págs. 112-113).

En 1970, se reinició la fundación de escuelas indígenas en Talamanca y Buenos Aires fundamentalmente. (Borge, 2013, pág. 12).

En 1973 mediante la Ley 5251 se crea la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI), cuyo objetivo primordial era el de promover el mejoramiento social, económico y cultural de la población indígena con miras a elevar sus condiciones de vida y a integrar las comunidades aborígenes al proceso de desarrollo.

En 1977 se publica la Ley 6172, denominada Ley indígena, la cual define como indígenas a las personas que constituyen grupos étnicos descendientes directos de las civilizaciones precolombinas y que conservan su propia identidad. Señala además que las reservas serán regidas por los indígenas en sus estructuras comunitarias tradicionales o de las leyes de la República que los rijan, bajo la coordinación y asesoría de CONAI.

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 (Volio Jiménez, 1977, pág. 15), sin embargo, se desconoce la información que arrojó este censo.^{xv}

Según Borge (2012) en Costa Rica las corrientes mexicanas de la antropología tuvieron una clara influencia. Bajo la dirección técnica de Don Guido Barrientos, la antropóloga Karen Cristina Figueres (hija de Don Pepe Figueres) ensayaba, en 1978, las nuevas ideas de educación indígena, de alfabetización en lengua materna, endoculturación y biculturalismo en la Escuela de Katsi con la compañía de la ilustre educadora Elena Francis Reid (Borge, Ezquivel, & Herrera, 2012, pág. 28).

En ese mismo año, 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, y desde 1981, un Programa de Educación Bilingüe y Bicultural en Talamanca. Ambos programas duraron hasta 1983, y dejaron como resultados los primeros 27 maestros indígenas 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 (Borge, Ezquivel, & Herrera, 2012, pág. 28).

La idea era que una educación bilingüe y bicultural necesitaba de maestros muy entrenados para la enseñanza de las lenguas autóctonas y para profundizar en el currículo establecido, además para ir adecuando los contenidos curriculares. Según Borge *“el relativo fracaso del programa de educación bilingüe y bicultural se debe a dos razones: 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, pág. 435).

Los informes del MEP de la década de los ochentas destacan varias de estas labores tendientes a fortalecer la educación en zonas indígenas:

La División de Desarrollo Curricular anuncia que la Oficina de Comunicación Educativa transmitió en 1981 un programa televisivo sobre la situación indígena de hora y media de duración; el Departamento de Idiomas brindó capacitación y perfeccionamiento a docentes de zonas indígenas en Talamanca y Buenos y realizó una investigación sobre la situación del Español en las regiones indígenas Talamanca y Bribri; el Departamento de Educación Artística y Física realizó una investigación sobre la música y danzas indígenas de las zonas de Ujarrás, Térraba, Boruca y Alto Conte (MEP, Memoria Institucional 1981, 1982).

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, pág. 12).

En 1984 la División de Desarrollo Curricular realizó tres documentos sobre conceptualización teórica para la creación de modelos de bibliotecas escolares en Educación Preescolar, Educación Especial y para zonas indígenas y se brindaron cursos para docentes de Guatuso que trabajaban en el proyecto Educación Preescolar Bilingüe en zonas indígenas, ambos como parte del programa de Atención integral a los problemas educativos de las comunidades indígenas y marginadas.. (MEP, 1985, págs. 24-25).

En ese mismo año también se desarrollaron proyectos experimentales de modelos de Centros de Recursos para el Aprendizaje de carácter especial, incluido el Centro de Educación Indígena. Además, como parte del Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización (PREDAL) se realizó el subproyecto de Círculos Culturales Indígenas, cuyas acciones son dirigidas a la población indígena de Costa Rica, tratándose *“de un diálogo sincero y franco con los grupos, después de que les ha proyectado alguna película o diapositivas”*. Ese año se realizaron siete Círculos en siete comunidades indígenas y fue realizada, en la Sede del Ministerio de Educación Pública, *“una exposición de fotografías de las zonas indígenas y también se presentó en la reunión Regional de Educación de Adultos”*. Este proyecto se coordinaba con la Asociación Indígena de Costa Rica, el ICER, la Asociación Cristiana de Jóvenes y con la Universidad de Costa Rica (MEP, 1985, pág. 247).

A partir de 1985, los esfuerzos por revitalizar y difundir las lenguas indígenas se insertaron firmemente en los servicios educativos que se brindaban en las comunidades. *“De 1986 a 1988, la Universidad de Costa Rica, en coordinación con el Ministerio de Educación Pública, desarrolló un plan de capacitación para los maestros de las comunidades indígenas. En esta capacitación participaron maestros en servicio, la mayoría sin formación universitaria, casi todos muy jóvenes y con pocos años de experiencia”* (Rojas Chávez, 1998, pág. 14).

Antes de 1985, el Ministerio de Educación Pública (MEP) no tuvo una dependencia encargada de velar por la educación formal en los territorios indígenas: *“[...] las escuelas indígenas eran introducidas algunas veces en coordinación con instancias estatales como la Junta de Protección de las Razas Aborígenes que existió entre 1945 y 1973, y luego en coordinación con la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas. Se trataba de una réplica del currículo nacional hacia las poblaciones indígenas, con maestros “blancos” o “no indígenas”, y el modelo de enseñanza impuesto fue monolingüe en idioma español”* (Guevara Víquez, Nercis-Sánchez, & Ovares-Barquero, 2015, pág. 320).

No fue sino hasta el año 1985 que se crea la Asesoría Nacional de Educación Indígena (*Decreto 16619-MEP de Octubre 9 de 1985: Creación de Modelo Curricular para población Indígena*), ubicada en la estructura administrativa ministerial dentro del programa de Educación de Adultos de la División de Desarrollo Curricular.

Cita el Decreto que: *“[...] en el Plan Nacional de Desarrollo 1982-1986. Volvamos a la Tierra, refiriéndose a las comunidades indígenas del país se afirma: “La Educación que se ofrezca en esas comunidades deberá ser vinculada con las áreas más importantes de desarrollo comunal y estimular programas bilingües y biculturales, buscando con*

ello acelerar el mejoramiento de su vida”. Que tal propósito demanda la formulación de un modelo curricular apropiado con las condiciones sociales y culturales en que se desenvuelven las comunidades indígenas, que permitan, un servicio educativo dentro de un contexto bilingüe y bicultural”.^{xvii}

El fin de esta política educativa fue crear un modelo curricular que tomara en cuenta el contexto bicultural y bilingüe de las comunidades indígenas, revalorando las condiciones psico-sociales y culturales de los pueblos indígenas. De hecho, el propio Decreto de creación indica que el MEP debía asignar en su presupuesto recursos económicos destinados a cumplir con los objetivos propuestos.

Esta política se trató del primer esfuerzo formal por generar un modelo curricular bilingüe para los pueblos indígenas del país. Dicha Asesoría funcionó hasta 1992.

La Asesoría impulsó y desarrolló varios proyectos tendientes al realce y reconocimiento de la presencia cultural indígena a nivel nacional en la educación.

En un artículo publicado en el periódico La República en agosto de 1988, se encuentran algunas de las acciones que esta Asesoría Nacional de Educación Indígena estaba ejecutando:

“Varios siglos de transculturación hicieron que muchos de nuestros indicios hablen casi únicamente el español, escondan sus costumbres, callen sus cantos y las armonías milenarias de sus lenguas; renuncian a la forma de cazar, de preparar los alimentos y de expresar su alegría; que olviden el sentido de sus tradiciones y que no sepan ya ni lo que son... formas todas de culturas acrisoladas por más de 10.500 años.

Todo esto no sería tan triste, si a la transculturación, no se agregara el perjuicio de la población criolla costarricense, cuya historia ha recorrido solo 500 años, y que ve lo indígena, incluso en la fiesta de la raza, como un elemento extraño e inferior en cultura y en calidad de vida.

En Costa Rica, sin embargo, como en otros países latinoamericanos, se ha hecho consciente la necesidad de rescatar los valores autóctonos de nuestros aborígenes mediante la enseñanza bilingüe, como vehículo de recuperación de valores, costumbres, entidad e identidad de nuestros hermanos “distintos”.

Según el acuerdo suscrito por el Ministerio de Educación Pública (MEP) y el Instituto Indigenista Interamericano, con sede en México, se creó la Asesoría

Nacional de Educación Indígena; y por Decreto Ejecutivo 16619 MEP de 1985 se estableció la adecuación curricular para las comunidades indígenas.

Esta pretende establecer una educación acorde con los valores, las tradiciones y las costumbres indígenas, que sin embargo, hasta la hora es solo ideal, pues “se ha educado con los programas comunes al restos del país”, según el Br. Guillermo García, Asesor Nacional de Indigenismo. La Asesoría ha contado con el apoyo de la Universidad Nacional en la capacitación de maestros indígenas y la de Costa Rica en la edición de diccionarios prácticos de Boruca y Cabécar.

El Br. García, quien estudió Indigenismo en México, explica cómo, junto a la enseñanza de las lenguas, se imparte una educación no formal o alternativa que tiene tres años de practicarse y que incluye festivales recreativos culturales. Estos pretenden transformar la falsa visión que tenemos de los indígenas y exterminar los prejuicios con que se les ha valorado. En estos eventos, los ancianos cuentan historias y cantan viejas canciones; los hombres demuestran habilidades con el arco y la flecha o la cerbatana; practican la caza de la tortuga a lo guatuso en la laguna de Caño Negro. Las mujeres exponen y venden artesanía. Allí los visitantes de poblaciones vecinas pueden apreciar el tejido de hojas para techos, y cómo se prepara la madera para las paredes de las casas. También se pueden apreciar las trampas para cazar animales.^{xviii}”

Durante esta década, el MEP reconocía a las poblaciones minoritarias como un grupo que debía ser atendido con urgencia, y una de las políticas centrales de la institución fue la expansión selectiva de la educación, ya que “*Existen grupos que requieren una atención educativa prioritaria, pues por diversas razones no cuentan con las facilidades básicas para alcanzar niveles óptimos de educación. La atención de los grupos de costarricenses que habitan zonas en precario, la población indígena, minusválidos adultos analfabetas y en general la atención a grupos de poblaciones rurales y urbano marginales, necesita de un esfuerzo sistemático por parte del Ministerio para elevar los niveles de calidad y eficiencia que presentan actualmente*” (MEP, 1987, pág. 4).

Esta visión era compartida por otros actores, que reconocían la vulnerabilidad en la cual se encontraban los pueblos indígenas del país, especialmente por su invisibilización o discriminación. Rojas (1998) indica que:

“Además de la lengua, cada pueblo ha perdido muchos de sus rasgos culturales. Las causas que han provocado esta lamentable situación no son diferentes a las que han afectado al resto de los pueblos indígenas de América, y no son tampoco un asunto del pasado. Aún hoy muchos tienen poca estima de su condición de indígenas, día a día ven diluirse su identidad cultural y, conscientes de que son culturalmente diferentes, se enfrentan al dilema de mantener y fortalecer su cultura o integrarse a una sociedad en la que son minoría y en la que durante muchos años se ha negado la diversidad cultural” (Rojas Chávez, 1998, pág. 12).

En 1986, la Asesoría Técnico Pedagógica del MEP capacitó docentes en el uso de libros en lengua indígena (MEP, 1987, pág. 32), y en el 1987, el Área de Producción de Recursos Didácticos del MEP llevó a cabo la redacción y traducción de abecedarios prácticos de lenguas indígenas, se elaboraron tres monografías de comunidades indígenas y recolectaron 1500 términos indígenas de uso común para la elaboración de otros diccionarios prácticos (MEP, 1988, pág. 48).

En 1988, el Centro Multinacional de Investigación Educativa, como apoyo al Despacho del Ministro y a la División de Planeamiento Educativo, colaboró en el desarrollo de experiencias de micro planificación de base en Los Santos, San Carlos, Santa Cruz y zonas indígenas (MEP, 1989, pág. 27).

El Centro Nacional de Didáctica (CENADI) elaboró currícula diferenciados para las Escuelas Indígenas de Talamanca con el fin de promover el mejoramiento cualitativo de la educación en esa zona, mediante el rescate, la legitimación y el desarrollo de los elementos propios de la cultura indígena. Al amparo de este



Los indios de Chirripó se habían negado a tener escuela. Ahora se han integrado a los programas impulsados por la Asesoría Nacional de Educación Indígena del MEP.

Fuente: fotografía tomada de Periódico La República, 17 de noviembre de 1998. Pág.8.

proyecto, fueron confeccionados documentos con técnicas proyectivas para el análisis cultural (MEP, 1989, pág. 48).

Durante el año 1988 los proyectos básicos de Educación Indígena se mantuvieron:

“Dentro de las acciones que el Ministerio ha llevado a cabo en el presente periodo, en el campo de la educación indígena, hay que mencionar primeramente, la organización total del sistema de capacitación y formación del maestro indígena, cuyos objetivos buscan preparar a este singular docente, para una adecuada atención de las características culturales de la población indígena. La Universidad Nacional ha brindado su colaboración en este proyecto. Otra de las acciones fundamentales de la Asesoría Nacional de Educación Indígena, ha sido el proyecto de Monografías indígenas.

Durante este año se prepararon para su publicación, 10 diferentes monografías, las cuales permitirán introducir al niño en la investigación de su realidad, mediante guías de investigación didáctica. Finalmente, hay que mencionar los esfuerzos que se emprendieron, conjuntamente con la “Comisión costarricense del V centenario”, para modificar la conocida “ley del día del descubrimiento y de la raza”, procurando ofrecer una visión más científica y actualizada de este hecho histórico”. (MEP, 1989, pág. 93)

En el año 1990 se realizaron varias acciones, entre las que destacan “la elaboración de una propuesta curricular para la educación en poblaciones de alta dispersión (Chirripó, Talamanca, Guaymi) y se elaboró un diagnóstico sobre la situación de la educación indígena en el campo preescolar”. Además, se brindó un curso de formación para maestros indígenas, Convenio UNA-MEP (2 grupos de 40 estudiantes cada uno), se realizaron cuatro talleres de capacitación formal para maestros indígenas a las escuelas incluidas en el RBA y tres talleres para 40 maestros indígenas sobre metodologías y didácticas en la Enseñanza Básica Intercultural, plurilingüe (EBIP). En Educación de Adultos se realizaron doce festivales recreativos culturales en diferentes comunidades indígenas de todo el país con una participación promedio de 300 personas en cada una” (MEP, 1991, págs. 9, 14).

Durante esta época el Departamento de Lingüística de la Universidad de Costa Rica brindó colaboración mediante proyectos de acción social, dirigidos a docentes que trabajaban en las escuelas indígenas y a adultos de las propias comunidades, cuyo objetivo principal fue el rescate de las lenguas indígenas. Estos proyectos:

“Han tenido como objetivo inmediato que los participantes aprendan a hablar la

lengua indígena propia de su etnia, aprendan a escribirla usando los alfabetos prácticos, conozcan la estructura de la lengua y que esto les permita valorarla y, según las circunstancias, reproducir el aprendizaje en los familiares - principalmente en los niños - o en los alumnos.

En el caso de programas dirigidos a los maestros, se ha buscado también que a través del conocimiento de la lengua que hablan sus estudiantes, comprendan los problemas de adaptación y de aprendizaje que enfrenta el alumno cuando ingresa a la escuela y sean capaces de aportar soluciones que no vayan en detrimento ni de la lengua indígena ni del aprendizaje del español. A partir de 1990 se han desarrollado proyectos de este tipo en diversas comunidades borucas, guaymíes, malecus y bribris.

Con poco éxito, algunas organizaciones no gubernamentales han desarrollado actividades similares en los territorios indígenas de Ujarrás y Salitre, con la variante que en sus proyectos no se ha contemplado sólo la lengua, sino también la artesanía y la medicina tradicional. La poca capacitación de los difusores -pertenecientes a las mismas comunidades-, la escasa planificación y la amplitud y variedad de los contenidos, son algunas causas del poco éxito que han tenido estos proyectos” (Rojas Chávez, 1998, págs. 13-14).

A finales de 1990, como iniciativa de la Escuela de Filología de la Universidad de Costa Rica, se inicia un proyecto de enseñanza de la lengua boruca, en la Escuela Doris Stone, del territorio indígena Boruca. Se crean las condiciones para que una persona de la comunidad imparta lecciones de lengua boruca como segunda lengua, a los niños de la escuela. El programa fue tomando cuerpo y fue asumido por el Departamento de Educación Indígena en 1995, año en que inició sus funciones este Departamento.


En el año 1992, la Ley 7316 de 16 de octubre (Gaceta N° 232 de 4 de diciembre de 1992), aprueba el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que reconoce el respeto a las tierras de pueblos indígenas, señala el deber de los Gobiernos de adoptar las provisiones necesarias para determinar las que ocupan tradicionalmente y garantizarles la efectiva defensa de sus derechos de propiedad, posesión y adecuados procedimientos de reivindicación (artículos 13 a 16).

IV Parte (1993-2005): Creación del Subsistema de Educación Indígena y apertura del primer Colegio Indígena

Si bien hasta este momento se habían desarrollado algunas acciones tendientes a mejorar el proceso educativo en zonas indígenas, lo cierto es que en su mayoría se limitaban a proyectos de capacitación docente y de extensión cultural. Estos últimos, aunque provechosos para la preservación de las costumbres y culturas indígenas, no tenían resultados palpables sobre la preparación académica de los estudiantes.

Esto se agravó con una polémica decisión tomada por el Ministerio de Educación Pública a inicios del año 1992, de cerrar la Asesoría Nacional de Educación Indígena, que había sido creada en el año 1985. Según el MEP, la Asesoría fue cerrada por motivos presupuestarios (ya que el gasto en personal implicaba una erogación de casi ₡3 millones mensuales en la época), y aunque la Asesoría fue cerrada, sus funciones fueron trasladados al Departamento de Educación de Adultos.^{xx}

En mayo de 1992, la Asociación Nacional de Educadores (ANDE) emite un pronunciamiento al respecto, manifestando su disconformidad con esta decisión, al expresar que “los logros realizados por la Asesoría Nacional de Educación Indígena no podrían malograrse por una decisión sin fundamento en el MEP.



ANDE a la opinión pública ante la Asesoría Nacional de Educación Indígena

El estado y la sociedad costarricense ignoran el aporte de los pueblos indios, así como sus derechos a mantener y desarrollar sus propios valores.

Costa Rica aún después de haber ratificado la adhesión al Instituto Indigenista Interamericano ha fallado en el cumplimiento de las recomendaciones educativas de sus Congresos, así mismo ha irrespetado lo establecido en el Convenio 107 de la Organización Internacional del Trabajo sobre poblaciones indígenas y tribuales.

Después de muchos y tímidos intentos en el Ministerio de Educación, es hasta 1985 que se firma la carta acuerdo entre el Ministerio de Educación Pública y el Instituto Indigenista Interamericano y es ese mismo año que se emite el Decreto 16619 MEP para una adecuación curricular en las comunidades indígenas. En 1989, con el Decreto No. 18967 MEP-C se aceptan los idiomas indígenas y se les declara como patrimonio nacional y lo más insólito... en 1991, precisamente el día del indio, se firma la ley en donde Costa Rica declara que los indios, después de 12.000 años de vivir en estos territorios... son costarricenses. Esta no fue una concesión, sino el resultado de una lucha en la que participaron los maestros indígenas. En aquella ocasión el Sr. Presidente de la República firmó un acuerdo indicando que no habría represalias contra los maestros indígenas. Hoy a cinco meses de cumplirse los 500 años de la llegada de los españoles, el Ministerio de Educación, contra toda lógica dentro del marco de los derechos humanos, cerró la Asesoría Nacional de Educación Indígena.

La lucha por la justicia, sigue manifestándose como siempre, castigando a quienes trabajan por ella.

Los logros realizados por la Asesoría Nacional de Educación Indígena conceptualizando y aportando al desarrollo de la educación bilingüe pluricultural, promoviendo la capacitación y la formación de los maestros indígenas, ofreciendo respuestas a la demanda de estos pueblos, pero más que todo, revitalizando una nueva dimensión de la identidad del ser costarricense, con el reconocimiento a la diversidad cultural como una riqueza social, no pueden malograrse por una decisión sin fundamento, en el MEP.

El reclamo de los maestros indígenas, ha llegado a nuestra Asociación y como un laural más en sus 50 años de existencia, la ANDE recoge este lamento y tiende su mano en procura de apoyo solidario, en la búsqueda del desarrollo humano y en cumplimiento de los acuerdos del 49 Congreso, manifestando que:

- 1- Es injustificable el cierre de la Asesoría Nacional Indígena y de las Asesorías Regionales de Buenos Aires y de Coto.
- 2- Los maestros y los pueblos indios tienen derecho a una educación acorde a los valores de su cultura.
- 3- La ANDE mantendrá abierta sus puertas al apoyo de las justas demandas de los maestros y de los pueblos indios, reconociéndolos como legítimos costarricenses y raíz de nuestra nacionalidad.
- 4- Demanda la revisión de los conceptos emitidos en la Ley No. 4169 del día de la raza, para que estén de acuerdo con los principios del respeto a que nos hemos apegado los costarricenses; se eliminen los prejuicios ahí expresados, así como la discriminación racial y el carácter ofensivo e indiferente con que se trata a los pueblos indios.
- 5- Es de suma importancia que los Señores Diputados, dejen de poner oídos sordos, al ruego de las organizaciones indígenas para ratificar el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, sobre pueblos indígenas y tribuales.

Es el tiempo oportuno para que el Gobierno de la República exprese con claridad las políticas hacia el campo de las poblaciones indígenas, las reconozca y se esmere por atenderlos con la dignidad que estos pueblos merecen como los más auténticos costarricenses.

ANDE siempre vigilante de los derechos de los educadores y del desarrollo de nuestra educación, por tal motivo ANDE conmina al MEP hacer efectiva la resolución de la UNESCO en esta materia.

La educación es un derecho de todos.

Prof. Gerardo Marín Arias PRESIDENTE	Prof. Luis Rubén Morales Sánchez SECRETARIO
Prof. Gilberto Chaves Jaén TESORERO GENERAL	Prof. Fidel A. González Chavarría FISCAL GENERAL
Prof. María Angélica Durán Araya SECRETARIA DE ACTAS	

Fuente: tomada de Periódico La República, 21 de mayo de 1992. Pág.9A.

La presión continuó durante el año 1992, y el MEP recapacitó su decisión. El Ministro de Educación en ejercicio, Marvin Herrera Araya, reconoció que existían grandes diferencias culturales, de idiosincrasia y de aspiraciones entre las diferentes Reservas Indígenas, por lo que cada una debía contar con servicios educativos diferenciados, y que por lo tanto era necesario que el servicio educativo que se brindaba en las Reservas Indígenas fuera congruente con sus raíces culturales, y que incorporara a los gobiernos locales, de modo que se respetara la autodeterminación y las necesidades de dichas reservas.

Por tal razón, el 25 de febrero del año 1993 se emite el Decreto 22072-MEP, que crea el Subsistema de Educación Indígena, que tenía como objetivo general desarrollar progresivamente la educación bilingüe y bicultural en las Reservas Indígenas oficialmente reconocidas. Dentro de sus fines específicos, destacan los siguientes (artículo 2):

- a)** 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.
- b)** 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.
- c)** Enseñar, siempre que sea viable, a los miembros de las Reservas Indígenas interesadas a leer y escribir en su propio idioma materno.
- ch)** Asegurar que los miembros de las Reservas Indígenas lleguen a comunicarse en forma oral y escrita en español, como idioma oficial de la Nación.
- d)** Preservar los idiomas indígenas utilizados en las Reservas Indígenas y promover el desarrollo y práctica de los mismos.
- e)** Dar a conocer a los miembros de las Reservas Indígenas sus derechos y obligaciones, especialmente los que atañen al trabajo, a la educación, a la salud, servicios sociales y bienestar económico-social.
- f)** Promover estrategias para el rescate de los idiomas indígenas en aquellas Reservas Indígenas en las que se encuentran en vías de extinción.
- g)** Ofrecer facilidades para que las Reservas Indígenas puedan crear sus propias instituciones y medios de educación, y someterlos a la aprobación del Consejo Superior de educación, por medio del Ministerio de Educación Pública.

En cuanto al tema docente, el Decreto establece, en su artículo 9, lo siguiente: *“Los educadores de las Reservas Indígenas deberán pertenecer a la etnia local y ser, preferiblemente, nativos de la respectiva Reserva Indígena. El Ministerio de Educación Pública acordará con los Consejos Directivos planes de promoción de estudios pedagógicos para jóvenes de las reservas que muestren interés. Igualmente en las Reservas Indígenas, en las que la enseñanza sea bilingüe, los educadores deberán dominar totalmente el idioma materno, así como el español”.*

A partir de 1993 el Ministerio de Educación contrató a miembros de las comunidades para que trabajaran como maestros de lenguas indígenas en varias escuelas de un mismo territorio. La experiencia se inició con un maestro de lengua boruca (Rojas Chávez, 1998, pág. 14).

En el informe de labores del MEP del ciclo lectivo 1993 se destacan estas y otras acciones:

“Con el propósito de lograr la calidad integral de la educación se hicieron varias reformas: puesta en práctica de una nueva Política Curricular y de Programas de Estudio para la Educación Preescolar, la Educación General Básica, la Educación Diversificada, la Educación Especial y la Educación de Adultos.

Se elaboró el Decreto Ejecutivo (22072-MEP) que crea el Subsistema de Educación Indígena, en el que se establece una oferta educativa coherente con las necesidades, intereses y expectativas de esta población. Entre los aspectos más importantes del decreto, destacan: la adecuación curricular para rescatar y preservar la cultura indígena, el bilingüismo y la participación de las comunidades indígenas en el desarrollo y orientación de la educación de sus comunidades.

Fueron establecidos convenios con las universidades para capacitar a docentes indígenas en técnicas que favorezcan el dominio de una segunda lengua, así como su formación para que obtengan un título profesional. En este sentido, se capacitó, en planeamiento y evaluación, a 350 docentes indígenas y 13.000 docentes de I y II ciclos. Se dotó a maestros indígenas de material didáctico, para facilitar su labor en el aula y se realizaron 12 festivales recreativos y culturales, en diversas comunidades indígenas del país” (MEP, 1994, págs. 26, 27, 34).

En la Escuela Bernardo Drug de Amubre se pone en práctica desde 1993 el Proyecto Yo Leo y Escribo en mi lengua. Tal experiencia sistemática partió de la afirmación de que *“las exigencias actuales en nuestro pueblo indígena representan un desafío para los sistemas educativos. Por mucho tiempo, ir a la escuela para el indígena ha sido*

ingresar en un lugar extraño, ajeno a su realidad y a su mundo, lejos de la vida de la comunidad” (Borge, 1998, pág. 436).

En las escuelas de Katsi y Tsoke también se retomó inmediatamente la experiencia y en el caso de la segunda comunidad los maestros fueron más agresivos porque impartieron casi todos los contenidos del currículo en lengua bribri. Les favoreció el hecho de que los niños eran en su totalidad parlantes del bribri. Los resultados fueron muy buenos en cuanto al aprendizaje posterior del idioma español y en cuanto al aprovechamiento y rendimiento de los niños (Borge, 1998, pág. 436).

Como complemento al decreto que creó oficialmente el Subsistema de Educación Indígena, en el año 1994 se publica el Decreto N° 23489-MEP, que reforma la organización administrativa de las oficinas del MEP, y por medio del cual se crea del Departamento de Educación Indígena dentro de la División de Desarrollo Curricular. Dentro de sus funciones estaban:

- a) Diseñar, ejecutar, evaluar proyectos y acciones curriculares dirigidos a la educación formal e informal de las comunidades indígenas, con apego a la política educativa y las disposiciones curriculares nacionales.
- b) Orientar la contextualización del currículo a las características y necesidades de la población indígena costarricense.
- c) Promover la educación bilingüe y pluricultural en las instituciones educativas de las comunidades indígenas.
- d) Coordinar el desarrollo de proyectos educativos dirigidos a esos pueblos con el Instituto Nacional de Enseñanza Radiofónica y otras instituciones.
- e) Promover y divulgar los aportes que los pueblos indios han dado para el enriquecimiento de la cultura nacional.
- f) Impulsar la inclusión de objetivos y contenidos curriculares, en distintos programas de estudio, atinentes a las características socio-económicas y culturales propias de los pueblos indios costarricenses.

El Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional Autónoma desarrolló en 1993, el proyecto “Costumbres y Valores”. Este proyecto se llevó a cabo de 1993 a 1995 en las escuelas de Guatuso y a partir de 1996 en las de Cabagra y Quitirrisí. Como parte del mismo fueron realizadas diversas actividades escolares “[...] *tendientes a que el niño conozca, practique y valore su lengua, así como sus tradiciones y costumbres. Se han publicado recreaciones y recopilaciones de la tradición oral, hechas por los maestros y alumnos de las escuelas incluidas en el proyecto*” (Rojas Chávez, 1998, pág. 15).

Desde 1993, UNICEF inició un trabajo en Talamanca con una propuesta global en los campos de la salud y la educación. La Red de Maestros Indígenas solicitó continuar con el esfuerzo anterior y trabajar el tema de contextualización curricular. La petición fue avalada por Eduardo Doryan, Ministro de Educación a partir de 1994 en el Gobierno de Jose María Figueres Olsen, quien valoró aquella propuesta como pertinente al recién lanzado Plan “Política Educativa Hacia el Siglo XXI”.

Bajo un convenio de cooperación UNICEF-MEP se financió, en 1994, un proceso de investigación y posteriormente de operacionalización del Proyecto de Contextualización Curricular en la Alta Talamanca. Trascendente fue que las escuelas indígenas lograron así alejarse del concepto y práctica de la “adecuación curricular” en que los deseaban encasillar desde las estructuras de mandos medios del MEP, concepción que ubicaba a los niños indígenas como “discapacitados” (Borge, Ezquivel, & Herrera, 2012, págs. 12-13).

Cuenta Borge (1998) que el indígena talamanqueño Alí Segura invita a su amigo, el señor Doryan y su esposa la lingüista Carla Victoria Jara a visitar Talamanca para conversar con los educadores y los dirigentes. Dos meses después de asumir sus funciones visita la zona y sostiene largas conversaciones con ambos sectores. Las reivindicaciones son muy claras: la reapertura de la Asesoría Nacional en Educación Indígena y el respaldo político para iniciar en Talamanca un proyecto de contextualización curricular que contaría con el apoyo financiero y técnico de la UNICEF.

En abril de 1995, el Ministerio de Educación dio por inaugurado formalmente el Plan Una Nueva Educación en Talamanca. La ocasión se aprovechó para inaugurar también el primer colegio indígena de Costa Rica localizado precisamente en Talamanca. El Plan Una Nueva Educación en Talamanca tuvo como objetivo estratégico y de desarrollo *“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 (Borge, 1998, pág. 439).

De esa época, se tuvo como resultados 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 primer y segundo ciclo 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 (Herrera Sánchez, 2002), que con y sin financiamiento no ha dejado caer el proceso de Educación

Indígena en Talamanca. Este organismo hoy se llama Comisión de Apoyo Técnico Local de Educación Intercultural o CATLEI (Borge, Ezquivel, & Herrera, 2012, pág. 13).

El impulso inicial a la educación primaria y la apertura de escuelas en territorios indígenas correspondió al periodo de la Junta de Protección de las Razas Aborígenes de la Nación y a la Asesoría Nacional de Indigenismo, en tanto que al Departamento de Educación Indígena le correspondió la tarea de impulsar el surgimiento de la educación secundaria para pueblos indígenas.

Es hasta la década de 1990 cuando los indígenas lograron realizar estudios secundarios en sus mismos territorios. Anterior a este periodo, quienes querían continuar estudios más allá de la primaria debían acudir a colegios ubicados en las afueras de sus territorios de origen (Sánchez Duarte, 2008, pág. 30).

En 1995 se inauguró el Colegio Sulayom en Amubri, Talamanca, y solo dos años más tarde, en 1997, se inauguró el Colegio Boruca. El Colegio Sulayom tuvo una matrícula inicial de 150 estudiantes (Sánchez Duarte, 2008, pág. 30).

El informe de labores del MEP del ciclo lectivo 1995 resume estos logros:

“El programa de Educación Indígena en conjunto con docentes, voluntarios, administrativos y comunidades, orienta sus esfuerzos en procura de ofrecer un paso vital a los pueblos indios, el cual es, incorporar a nivel nacional la diversidad cultural como la riqueza cultural y social que realmente es.

Para alcanzar una educación pertinente y eficaz para la población indígena de todo el país, este programa se propone velar por la atención y calidad de la educación que se imparte en los territorios indígenas, a través de estrategias regionales concertadas, que permitan el logro de ofertas educativas coherentes con las necesidades de desarrollo de estos pueblos, extendidas desde su cultura y en relación con lo nacional y universal.

Un primer paso alcanzado en este sentido lo constituye la creación del Colegio de Amubri en Talamanca, el cual, por primera vez en la historia educativa del país, aplica un Plan de Estudios para III ciclo indígena, aprobado por el Consejo Superior de Educación. De igual importancia, consiste el proceso de capacitación recibido por los 201 docentes indígenas, el cual se realizó en coordinación con Organismos No Gubernamentales locales y vecinos.

En el campo social, se ha asegurado la prestación de servicios sociales para los estudiantes de estas instituciones educativas, a través de los programas

de Comedor Escolar, Suministro Básico Escolar y Seguro de Salud Estudiantil. Con el propósito de promover la preservación de las lenguas indígenas en esta población estudiantil, se aumentó al doble las plazas de docentes itinerantes, para la enseñanza de Bribri, Cabecar, Guaymí, Maleku, Boruca y Térraba. Además se realizaron diagnósticos de las culturas Bribri, Cabecar y Guaymí, las cuales representan el 77% de la población indígena de Costa Rica y se diseñó y ejecutó el primer Sistema Nacional de Información en el proceso de reclutamiento de docentes, que permite el nombramiento de docentes en las instituciones educativas de esas zonas, con características que aseguran un mejor desempeño de acuerdo con las necesidades propias de las mismas” (MEP, 1996, pág. 17).

Por otra parte, el Consejo Superior de Educación, en la resolución 34-97 del 8 de mayo de 1997, en la que se aprueba un nuevo plan de estudios para la enseñanza primaria, incluyó la siguiente disposición:

“En el caso de las escuelas indígenas, su programa está compuesto por dos ejes fundamentales: el Currículo Nacional Básico aplicado en todo el territorio nacional y los tres componentes del programa de estudios indígena, a saber: la lengua indígena (según la región), el programa de cultura indígena y el programa de educación ambiental. El plan de estudios incorpora la lengua indígena, la cual es impartida con tres horas por semana por un maestro itinerante; el programa cultural que se desarrolla con dos lecciones a la semana por parte de un miembro de la comunidad y los proyectos ambientales, dirigidos por el maestro de aula.” (Rojas Chávez, 1998, pág. 15)

En su último año como Ministro de Educación, Eduardo Doryan indica que uno de los principales logros en educación primaria fue el *“Programa Nueva Escuela Indígena, con rescate y aprendizaje de las seis lenguas indígenas autóctonas en 88 de las 132 escuelas indígenas y un programa de estudio que incluye la educación ambiental indígena, la cultura indígena (arte, artesanía, música) y las seis lenguas: bribri, cabecar, boruca, maleku y guaymí” (MEP, 1998, pág. 16).*

Además, reseña que se dio *“la apertura de los dos primeros colegios indígenas, uno en Amubre, Alta Talamanca y otro para la comunidad boruca en Buenos Aires de Puntarenas y comunidades vecinas. Además de la creación, con el apoyo de la Cooperación española se otorga transporte y becas de estudio. En estos colegios además de los conocimientos del Currículo Nacional Básico se integran los componentes de la cultura indígena con lengua materna indígena, la educación ambiental indígena y la cultura indígena por medio de arte, artesanía y música” (MEP, 1998, pág. 22).*^{xxi}

No obstante, la educación en pueblos indígenas aún presentaba grandes retos:

“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” (Rojas Chávez, 1998, págs. 16-17).

En 1998 comienza la administración del Presidente Miguel Ángel Rodríguez Echeverría, y durante su primer año como Ministro de Educación, el señor Guillermo Vargas Salazar establece como una de las acciones estratégicas el fortalecer el programa de enseñanza bilingüe en los centros educativos indígenas. En el periodo comprendido entre mayo de 1998 y marzo de 1999 se desarrollaron las siguientes acciones:

- “Organización de 15 talleres (dos por región educativa indígena, Talamanca, Buenos Aires, Coto, Chirripo, Guatuso, Puriscal), sobre métodos y técnicas para la inclusión de contenidos culturales indígenas en los currículos de I y II Ciclos, como parte del proceso de contextualización.
- Realización de 10 talleres de asesoramiento acerca de la labor docente y pedagógica, para los educadores de los diferentes territorios indígenas.
- Un Seminario Nacional de Educadores Indígenas, en I, II y III Ciclos.
- La apertura del IV Ciclo en los Colegios Indígenas de Boruca y Amubre-Talamanca.
- Producción y reproducción de materiales didácticos con contenidos culturales contextualizados para los Programas de Estudio Nacionales en las Asignaturas de Ciencias, Estudios Sociales y Matemáticas.

- Sistematización de 49 proyectos agrícolas y ambientales en coordinación con DANEA.
- Se continuó con el Convenio UNAMEP para la formación del profesorado en educación de I y II Ciclos con Adiestramiento en Educación Indígena. Asimismo se elaboró un estudio de rendimiento y promoción de los beneficiarios de convenio” (MEP, 1999, pág. 12).

La primera reforma constitucional relacionada con los derechos fundamentales de los pueblos indígenas en Costa Rica se realizó mediante la Ley N° 7878 de mayo de 1999. En esta ocasión, se incluyó al precepto constitucional N° 76 el reconocimiento y la responsabilidad del Estado de velar por la preservación y la difusión de las lenguas indígenas. Igualmente, mediante la Ley N° 8054 sobre la Diversidad Étnica y Lingüística, del 15 de noviembre del 2000, se decretó el Día Nacional de la Diversidad Étnica y Lingüística (Sánchez Duarte, 2008, pág. 24).

En los años siguientes el MEP continúa fortaleciendo las escuelas indígenas, y en el último informe de labores de la administración Rodríguez Echeverría se resumen los logros alcanzados:

“Actualmente funcionan 164 escuelas en los 22 territorios indígenas de Costa Rica, atendiendo un total de 6.085 estudiantes. En la Administración Rodríguez Echeverría se han creado un total de 41 escuelas indígenas, lo que ha significado el mayor crecimiento en la década de los 90.

Además de esta expansión en los servicios educativos, también se ha fortalecido con el nombramiento de 63 docentes en lenguas indígenas y 15 docentes en cultura indígena, prestando el servicio en la modalidad itinerante.

El Departamento de Educación Indígena conjuntamente con las autoridades regionales, trabajó en la contextualización del currículo nacional, las características y necesidades educativas de la población indígena, así como la incorporación del currículo indígena en relación con su lengua, cultura y educación ambiental. También se trabajó en la producción de textos multilingües y en la profesionalización del maestro indígena.

En cuanto a la elaboración del material didáctico alusivo a los pueblos indígenas, se cuenta con una serie de documentos: Manual de fonética y expresión escrita Guaymí, Cartilla de educación ambiental Bribri, Cartilla de educación ambiental Cabécar, Cartillas contextualizadas de las cuatro asignaturas básicas para I Ciclo y planeamientos contextualizados sobre unidades de los programas de estudio.

En el 2001 se capacitó a 30 docentes que laboran en zonas indígenas con la participación del Servicio Civil, así como se continuó con el plan de formación en el nivel de Bachillerato en Educación Indígena en convenio con la Universidad Nacional. Se diseñó un plan piloto para la implementación de la enseñanza de la lengua indígena en la educación preescolar, también el plan de estudios del curso de la cultura bribri, cabécar, térraba y boruca para Buenos Aires y de cultura chorotega y huétar” (MEP, 2002, págs. 8-9).

El Gobierno del Doctor Abel Pacheco de la Espriella comienza con Ministra en la Cartera de Educación a la señora Astrid Fischel Volio, quien mantiene como acción estratégica el fortalecimiento de las escuelas indígenas. Durante el año 2003 se crearon 10 escuelas indígenas más:

“Congruente con las políticas fijadas por la presente Administración, la población indígena está considerada como prioritaria en las acciones estratégicas que se ha propuesto el Ministerio de Educación, lo que motivó la formulación y ejecución de un programa intitulado “Desarrollo de Oportunidades Educativas para la Población Indígena”, que tiene como propósito general garantizar la educación en igualdad de condiciones a toda la población indígena, que permita el acceso, la permanencia, el éxito escolar y el desarrollo pleno en armonía con la naturaleza y consecuente con la cultura autóctona.

En el curso lectivo del 2002 funcionaron 170 escuelas en los 24 territorios indígenas de Costa Rica. Atendiendo un total de 7.048 niños y niñas Del total de escuelas, el 62% son Unidocentes, el 33% Direcciones Uno y sólo un 3% Direcciones Dos, lo que permite caracterizarlas en su mayoría como escuetas con uno a tres maestros, quienes trabajan con varios grupos a la vez.

Para el presente curso lectivo se crearon 10 escuelas indígenas Unidocentes, que permiten beneficiar a más de 240 niños y niñas de los cantones de Coto Brus, Talamanca, Buenos Aires, Corredores y Turrialba, quienes por primera vez tendrán la oportunidad de disfrutar el derecho a una educación. El total de escuelas indígenas para el 2003, asciende a 180.

Además de la apertura de nuevas escuelas indígenas, también fue posible aumentar y fortalecer la atención de la primera infancia, con la implementación de 26 servicios de educación preescolar, mediante los cuales se benefician más de 400 niños y niñas indígenas de los cantones de Buenos Aires, Guatuso, Turrialba, Nicoya, Coto Brus, Corredores, Limón y Talamanca.

Además, se dio la apertura de más colegios del nivel secundario, que beneficiaron a más 110 estudiantes indígenas de Sepecue, Bratsi de Talamanca.

Como estrategia complementaria que beneficia directamente a los jóvenes de las zonas rurales y dispersas del país, se autorizaron 17 telesecundarias, en particular en los cantones de Sarapiquí, Upala, La Cruz, Pérez Zeledón, San Carlos, Corredores y Buenos Aires. De estas telesecundarias, tres están localizadas en zonas indígenas en los cantones de Corredores y Buenos Aires, prestando este servicio a 69 jóvenes indígenas” (MEP, 2003, págs. 9,11).

El año siguiente la Ministra Fischel fue sustituida por Manuel Antonio Bolaños Salas, quien reconoce que *“una población prioritaria en el marco de esta área prioritaria es la indígena, que todavía presenta situaciones difíciles en su desarrollo”* (MEP, 2004, pág. 9).

En cuanto a educación preescolar, esta buscaba su universalización al menos en el Ciclo de Transición, cuya cobertura era del 94%. El Ministro decía que:

“Para alcanzar esta ansiada meta de la universalización, se requiere del diseño de estrategias flexibles que se ajusten a las características de las poblaciones que aún no acceden a la educación preescolar, entre ellas las comunidades menos favorecidas como las indígenas y las ubicadas en zonas rurales y de difícil acceso. Entre estas estrategias flexibles que permitan crear las oportunidades educativas, están la continuidad y fortalecimiento de los “Maestros itinerantes de Preescolar” y la integración de “Grupos Heterogéneos”. Ambas estrategias benefician a las comunidades rurales y dispersas donde son típicas las escuelas Unidocentes y Direcciones Uno.

Más recientemente se diseña la estrategia innovadora programa “Ventanas en el mundo infantil”, un programa que rompe con esquemas rígidos y tradicionales de atención para dar paso a propuestas más abiertas, flexibles y dinámicas, involucrando la participación de la familia y la comunidad. Está dirigida fundamentalmente a las poblaciones indígenas, rurales y rurales dispersas. Los módulos radiofónicos se transmitirán a estas poblaciones prioritarias mediante el apoyo de 12 radios culturales del Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER), así como La Nación, la Cámara Nacional de Radio y el Canal 13. Estas radioemisoras están ubicadas en Nicoya, Los Santos, Upala, Turrialba, La Cruz, Buenos Aires, Corredores, Los Chiles, Talamanca, Maleku y Boruca” (MEP, 2004, págs. 14-16).

En la educación primaria, fueron creadas 37 escuelas en el curso lectivo 2003, para la atención de 1.587 estudiantes. De estas escuelas, 14 estaban ubicadas en zonas indígenas en las regiones de Limón y Turrialba, siendo “un logro trascendental en el desarrollo de estos pueblos y en el mejoramiento de sus condiciones de vida” (MEP, 2004, pág. 19):

“Congruente con el Relanzamiento de la Educación, la población indígena está considerada como prioritaria en las acciones estratégicas que se ha propuesto el Ministerio de Educación, lo que motivó la formulación y ejecución del programa titulado “Desarrollo de Oportunidades Educativas para la Población indígena”. Este proyecto tiene como propósito general garantizar la educación en igualdad de condiciones a toda la población indígena, que permita el acceso, la permanencia, el éxito escolar y el desarrollo pleno en armonía con la naturaleza y consecuente con la cultura autóctona. En el curso lectivo del 2003 funcionaron 180 escuelas en los 24 territorios indígenas de Costa Rica, atendiendo un total de 8.106 niños, lo que representó un crecimiento del 14.2% con respecto del año anterior. Del total de escuelas, el 62% son Unidocentes, el 33% Direcciones Uno y solo un 3% Direcciones Dos; lo que permite caracterizarlas en su mayoría como escuelas de uno a tres maestros, quienes trabajan con varios grupos a la vez. Durante este curso lectivo se crearon 10 escuelas indígenas Unidocentes, que permitieron beneficiar a más de 240 niños y niñas de los cantones de Talamanca, Buenos Aires, Corredores y Turrialba.

Con igual prioridad, en el presente curso lectivo se crearon 14 escuelas que permiten atender por primera vez a 341 niños indígenas, quienes tendrán la oportunidad de disfrutar del derecho a una educación. Con la atención de la matrícula en las escuelas existentes más la apertura de nuevas escuelas, se logra una sostenibilidad en la cantidad de la matrícula de I y II Ciclos, lo que pone en evidencia la prioridad y las acciones educativas que se desarrollan con estas poblaciones.

Con el propósito de rescatar la identidad cultural de los pueblos indígenas se incluyen dentro del Currículo Nacional los ejes de Lengua y Cultura indígena. En lo que respecta a la enseñanza de las lenguas indígenas locales, es una asignatura más que consta de 3 lecciones semanales; con esta materia se pretende rescatar y fortalecer las lenguas autóctonas.

El nivel de formación del docente de lengua no supera el Tercer Ciclo de la Educación General Básica, constituyéndose esta cualidad en una limitación y

un reto para la educación indígena. En el curso lectivo del 2004 se beneficia al 70% de estas escuelas con este programa, para un total de 66 docentes que enseñan y rescatan estas lenguas. La enseñanza de la cultura indígena local es una asignatura más, se ha enfocado a la promoción de actividades productivas particulares de cada comunidad, se pueden mencionar: la agricultura, el uso de las plantas medicinales, artesanal, fiestas, comidas, relaciones con la naturaleza, trabajo y relaciones familiares. En el curso lectivo del 2004 se beneficia al 56% de las escuelas indígenas con este programa, para un total de 41 docentes que rescatan la cultura indígena” (MEP, 2004, págs. 22-23).

Los siguientes informes de labores del MEP repiten las líneas anteriores, modificando únicamente la cantidad de centros educativos funcionando, que llegan a 209 escuelas indígenas en el curso lectivo 2005, que permitieron atender a 8.388 niños y niñas de estas comunidades. En el periodo 2002-2006 se crearon 53 escuelas en comunidades indígenas.

En un informe presentado en el año 2006, UNICEF destaca las limitaciones y los retos pendientes para consolidar la educación indígena en Costa Rica:

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

Una segunda acotación importante es que la educación costarricense actual no contempla ni considera diferenciación alguna entre la condición rural o la urbana, en ninguno de los ámbitos educativos, lo cual es trascendente y está ausente también, en los procesos de formación profesional docente, administración y prestación de bienes y servicios y en la aplicación curricular pedagógica, lo cual incide sensiblemente en el tipo y en la calidad educativa que se brinda a la niñez y a la adolescencia de cada uno de los grupos bajo tal o cual condición.” (Van Der Laet & Santa Cruz, 2006, págs. 66,68).

Por su parte, Gonzáles (2009) considera que en la década de los 90's y comienzos del nuevo siglo, existió una descoordinación en el accionar institucional del MEP en cuanto a educación indígena se refiere:

“Desde el punto de vista programático, históricamente los responsables de la gestión académica del Ministerio de Educación Pública y en particular las funcionarias y funcionarios de la Dirección 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. La existencia, desde hace tres lustros, del Departamento de Educación Indígena en las oficinas centrales del Ministerio como una reducida pieza de arqueología burocrática, ha estado al servicio de la legitimación de estas malas prácticas. En el mejor de los casos y de manera realmente reciente, el currículum 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 el 45% de la educación primaria, proceso que se corta en la secundaria donde no se continúan este tipo de estudios. Semanalmente cada niño recibe tres lecciones de lengua y tres de cultura y esto habla por sí solo.

Aparte, hasta el año 2009 no se cumplía lo concerniente a la consulta de los nombramientos y la evaluación del personal a que obliga el artículo 6 del Convenio 169 y los artículos 9, 10 y 11 del Decreto N° 22072 y solo de manera parcial se está iniciando la consulta para la construcción de infraestructura, tanto en términos de apertura y mantenimiento de centros educativos, como en cuanto a los diseños arquitectónicos que debieran ser apropiados a los entornos culturales específicos de los pueblos indígenas. Evidentemente, en el mundo indígena el país no ha hecho, y en el 2009, apenas empieza a hacerlo, brindar educación intercultural en los planos académico y administrativo” (González, 2009, pág. 214).

Es por estas y otras limitaciones que en los años siguientes el MEP busca fortalecer el Subsistema de Educación Indígena.

V Parte (2006-2016): El Fortalecimiento al Subsistema de Educación Indígena

El siguiente periodo tuvo como Ministro de Educación al Doctor Leonardo Garnier Rímolo durante ocho años consecutivos (2006-2014).

Al comienzo de su administración, en el año 2007 es derogado 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, ya que entra en vigencia el Decreto N° 34075, que a manera general mantiene vivo el Departamento de Educación Indígena pero ampliando sus funciones.

En el año 2011, el anterior decreto es derogado mediante el Decreto N° 36451, el cual cambia el nombre del Departamento de Educación Indígena por el de Departamento de Educación Intercultural (DEI).

Finalmente, en el año 2014 nuevamente se deroga el Decreto de oficinas centrales vigente a esa fecha, y se sustituye por el Decreto N° 38170-MEP. Este Decreto es el que rige actualmente, y en su 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.

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.

-
- 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”.

El informe de labores final del MEP de los años 2006 a 2014 resume la totalidad de acciones ejecutadas tendientes a reforzar la educación en zonas indígenas, por lo que a continuación se transcribe textualmente la sección del informe dedicada a la educación indígena:

“En esta línea de reconocimiento y respeto por la rica diversidad que caracteriza a nuestro país, y por supuesto, por los derechos de los pueblos indígenas costarricenses, el MEP se dio a la tarea de revertir el descuido educativo al que

históricamente se ha sometido a esta población. En los peores casos, han sido sujeto de prácticas discriminatorias y abusivas, robándoles tanto las oportunidades del desarrollo como muchos de sus derechos culturales. En el 2008 el MEP atendía a 12.000 estudiantes indígenas, en 350 escuelas, con 800 maestros y maestras. Sin embargo, debido a la dispersión en áreas rurales, el servicio era limitado y su provisión presentaba muchas dificultades. Probablemente es por esto que muy pocos de los indígenas (aproximadamente uno de cada diez) que empieza la educación primaria, llega a graduarse de secundaria.

Ante este panorama, un logro importante que se dio en mayo del 2009 -especialmente en el comprensible contexto de desconfianza ante la situación histórica mencionada- fue el de lograr un consenso con la población indígena, a través de sus asociaciones legalmente establecidas, para desarrollar una agenda de la educación indígena. La misma abarcó, entre otros, los siguientes aspectos estratégicos:

El reconocimiento de los territorios indígenas dentro de las definiciones territoriales y administrativas, sean regiones y circuitos, del Ministerio de Educación Pública. Esto permitió crear la primera dirección regional indígena en la provincia de Limón, que agrupa siete territorios (Telire, Talamanca Cabécar, Talamanca Bribri, Këkoldi, Tayní, Bajo Chirripó y Nayri Awayri). También permitió crear 15 circuitos educativos en todo el país. Los puestos en dichas estructuras académicas y administrativas deben ser ocupados, en la medida que se cuente con el recurso humano disponible, mayoritariamente por educadores, administradores y técnicos indígenas.

En materia curricular y pedagógica la propuesta consistió en avanzar hacia la contextualización de los planes y programas de estudio y desarrollar un modelo pedagógico centrado en un concepto moderno de educación rural con acceso a la tecnología y la conectividad. Asimismo, producir materiales educativos culturalmente pertinentes, útiles para los estudiantes indígenas y para todos los demás estudiantes, en lo que ya se han dado los primeros pasos.

La reforma en materia de recursos humanos que se tardó varios años entre procesos de consulta y formulación técnica a cargo de la Dirección General del Servicio Civil, con el apoyo constante del MEP. A partir del 30 de septiembre del año 2013, mediante resolución en firme, la educación indígena cuenta con una serie de clases de puestos contextualizados a las necesidades de estos pueblos, dentro del Manual de Puestos del Título Segundo del Servicio Civil.

Mejoría en la gerencia y administración de los programas de equidad del Ministerio que repercuten directamente en las comunidades indígenas más pobres, especialmente en materia de comedores escolares, transporte y útiles; así como el entrenamiento y flexibilización de normas para el mejorar el funcionamiento de las juntas de educación integradas por padres de familia.

La infraestructura escolar en los territorios indígenas estaba en un estado deplorable. Se decidió fortalecer la renovación y construcción de infraestructura adecuada y respetuosa del ambiente cultural específico para cada población indígena. Un ejemplo de esto ha sido el Colegio Sepecue, el cual ganó la Biental Centroamericana de Arquitectura 2012, precisamente por lograr armonizar el contexto cultural y ambiental, pero han sido un gran número de escuelas y colegios los que se han construido con esta visión

La reforma y fortalecimiento del Subsistema de Educación Indígena -creado en 1993- mediante un nuevo Decreto Ejecutivo N. 37801-MEP del 15 de julio del 2013, que complementa el Decreto anterior con el objetivo de promover de manera paulatina la articulación armónica de la cosmovisión y las aspiraciones de desarrollo autónomo de los pueblos indígenas, con el currículo nacional.

Para cumplir con tales objetivos, en materia de recursos humanos se estableció que, en cuanto al personal contratado dentro de los parámetros del Título Primero del Estatuto del Servicio Civil (profesionales no educadores y servicios generales) todas las personas deben ser indígenas hablantes. En cuanto al Título Segundo del Estatuto del Servicio Civil (personal docente y técnico-docente), el personal debe cumplir con los siguientes requisitos mínimos, los cuales se especifican con mayor precisión en el Manual de Puestos de esa institución pública: desde la educación preescolar hasta la conclusión de primaria deben ser indígenas hablantes de su idioma. Del tercer ciclo a la educación diversificada, técnica y adultos también deben ser hablantes de la lengua materna, aunque se introduce una excepcionalidad: siempre dando prioridad a los docentes indígenas, se autoriza la contratación de personal no indígena necesario para impartir determinadas asignaturas, esto debido a una poderosa razón de fondo, cual es la de reforzar la calidad de la educación en todas las áreas, y promover también las relaciones interculturales a que tienen derecho los estudiantes indígenas, cuyo siguiente paso en su formación será asistir a clases en centros de educación superior con ambientes multiculturales.

Uno de los mayores aportes de la reforma normativa es precisamente dar pie a una importante reforma institucional, donde la estructura ministerial quedó

permeada por el Subsistema de Educación Indígena en sus diferentes niveles de decisión y ejecución de las políticas educativas, instancias que se suman de manera ordenada al Departamento de Educación Intercultural, las direcciones regionales y circuitos indígenas.

En el ámbito de los recursos humanos quedó instaurada la Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanos, encargada de llevar a cabo los nombramientos de todo el personal incluido en el Decreto y que debe regir según los procedimientos establecidos y lo dispuesto por el Servicio Civil en materia de educación indígena, además de lo que las leyes nacionales y convenios internacionales establezcan, sin desmedro del cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas.

Además, la reforma instaura mecanismos de participación y consulta más plurales y representativos. En cada territorio indígena se conformará un Consejo Local de Educación, el cual tendrá como principal competencia promover el cumplimiento de los objetivos de la educación indígena en el territorio respectivo con la potestad de ser consultado de manera obligatoria por parte de las autoridades educativas nacionales, regionales y circuitales del MEP, incluyendo la materia de nombramientos. Se integran de manera paritaria entre mujeres y hombres, sus integrantes electos en asamblea abierta de personas indígenas habitantes del territorio, sin limitaciones de ningún tipo.

Las Juntas de Educación y las Juntas Administrativas ubicados en territorios indígenas, serán integradas por personas indígenas únicamente y serán juramentadas por los Consejos Locales de Educación del Territorio respectivo. Los Consejos deben consultarlas en el proceso de consulta de nombramientos.

El Consejo Consultivo Nacional se integrará con un representante de cada territorio electo democráticamente y su principal competencia es la de garantizar que se cumplan los objetivos de la educación indígena en todos los territorios indígenas del país por medio del diálogo político directo con las más altas autoridades del Ministerio de Educación Pública.

A manera de síntesis, la agenda para la educación indígena ha sido rediseñada, de forma que las poblaciones indígenas puedan formar profesionales responsables que asuman roles de liderazgo clave en el desarrollo de su territorio. Algunos de estos territorios abarcan escenarios naturales de Ministerio de Educación Pública belleza incomparable y que coinciden con parques nacionales y áreas protegidas; dan hogar a una rica biodiversidad, así como a bosques y reservas minerales;

a fuentes de energía hidráulica e incluso fuentes de energía alternativas como hidrocarburos. Estos tesoros pueden ser parte de una opción para el desarrollo nacional, un desarrollo que es equitativo y justo, donde las poblaciones indígenas tienen mucho que aportar, y se les debe dar las herramientas para hacerlo” (MEP, 2014, págs. 329-336).

Estadísticas del Subsistema de Educación Indígena

Antes de comenzar con la descripción de las estadísticas educativas más representativas de los centros educativos ubicados en los territorios indígenas, resulta importante resaltar la diferencia entre un territorio indígena y un pueblo indígena.

Un territorio indígena es una variable geográfica, que corresponde a un área espacial creada por ley o por decreto ejecutivo y suele tener límites naturales, destinado a que las poblaciones indígenas puedan desarrollarse según sus costumbres y tradiciones. Un pueblo indígena, por su parte, es una variable cultural, donde coinciden idioma, comidas, tradiciones, ascendencia, historia y origen común, religiosidad, creencias, valores, visión de mundo, entre otros aspectos que les caracteriza como pueblo (INEC, 2013, pág. 8).

Los pueblos tienen sus territorios, es decir, hay pueblos que poseen un origen y características comunes, independientemente de su lejanía o cercanía geográfica, de este modo cada pueblo cuenta con al menos un territorio.

Territorios por pueblo indígena			
Pueblo	Territorio	Pueblo	Territorio
1. Bibrí	Salitre	3. Brunca o Boruca	Boruca
	Cabagra		Curré
	Talamanca Bribri	4. Chorotega	Matambú
	Këköldi	5. Huetar	Zapatón
2. Cabécar	Chirripó		Quitirrisí
	Ujarrás	6. Maleku o Guatuso	Guatuso
	Tayni	7. Ngöbe o Guaymí	Abrojo Montezuma
	Talamanca Cabécar		Osa
	Telire		Conteburica
	Bajo Chirripó		Coto Brus
	Nairi Awari		Altos de San Antonio
	China Kicha	8. Teribe o Térraba	Térraba

Fuente: esquema tomado de INEC (2013)

Nota: el orden en que se presentan los pueblos no se basa en ningún criterio particular.

Actualmente, en Costa Rica existen ocho pueblos y veinticuatro territorios indígenas. El pueblo Cabécar es el que abarca más territorios, ocho en total, mientras que el pueblo Chorotega, Guatuso y Térraba solo contienen un único territorio cada uno.

I. Definiciones, alcances y limitaciones de los datos

Al hablar de la “población indígena” resulta necesario comenzar con una aclaración de alta trascendencia para comprender el resto del informe, referida a la definición de “indígena”, o específicamente, a la diferencia entre residir en un territorio indígena o de considerarse una persona indígena. En este sentido, el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) ha jugado un rol primordial en el estudio de las poblaciones indígenas. En el pasado siglo muy pocos estudios abordaban el tema indígena desde una perspectiva global, es decir, contabilizando a la totalidad de la población indígena, y por el contrario la mayoría se basaban en estudios particulares de pueblos, territorios o subpoblaciones indígenas.

Por lo tanto, realmente se carecía de una cifra que contabilizara a la totalidad de individuos que pudieran ser indígenas. Si bien en el año 1950, la Oficina de Censos (hoy INEC) aplicó un censo en el cuál preguntó por el “Color o raza” de las personas, esta pregunta en realidad no tuvo énfasis en poder distinguir a la población indígena mediante algún criterio específico.

Por esta razón, “[...] y a solicitud de numerosas organizaciones, cuyos representantes coincidían en la urgente necesidad de identificar y contribuir a visibilizar a los principales grupos étnicos del país, el IX Censo Nacional de Población del año 2000 incluyó dentro de sus temas de investigación el de etnia” (Solano Salazar, 2004, pág. 342).

Esto propició la inclusión en la boleta censal, de una pregunta dirigida a identificar la pertenencia de la población a un grupo étnico, distinguiéndose entre indígenas, afro-costarricenses y chinos. Además, el INEC decidió efectuar el levantamiento de información adicional dentro de los territorios indígenas establecidos en el país, utilizando una boleta censal ampliada.

“En general, ante la complejidad de identificar la identidad indígena, cada país, de acuerdo con su contexto histórico e interés particular, debe definir lo que se entenderá por población indígena, tomando en cuenta los procesos de mestizaje, escolaridad, urbanización y modernización de esta población, y aunque no hay un criterio único, la auto adscripción es el criterio que se aproxima más al concepto de etnia” (Solano Salazar, 2004, pág. 344).

La pregunta que finalmente utilizó el INEC en su boleta censal del año 2000 se basó en indagar la auto adscripción, que si bien puede originar problemas de sub-declaración debido al mestizaje o a los prejuicios negativos, también podría generar sobre-declaración como resultado de la simpatía por la cultura, la causa indígena o la

precepción de posibles beneficios provenientes de las políticas sociales.

La pregunta fue la siguiente:

¿Pertenece [la persona] a la cultura indígena, afro-costarricense o china?

De esta forma, es a partir del año 2000, con el censo de ese año, que Costa Rica contabiliza por primera vez a la totalidad de la población indígena. Como fue descrito en la sección histórica de este documento, incluso desde comienzos del Siglo XIX ya se sabía que la población indígena persistente en Costa Rica está conformada por una minoría de individuos.

En efecto, el Censo de Población del año 2000 evidenció que sólo el 1,7% de toda la población costarricense se auto-adscribía o se consideraba perteneciente a la cultura indígena, lo que equivalía a 63.876 personas (del total de 3.810.179 individuos que contabilizó el INEC en el censo 2000).

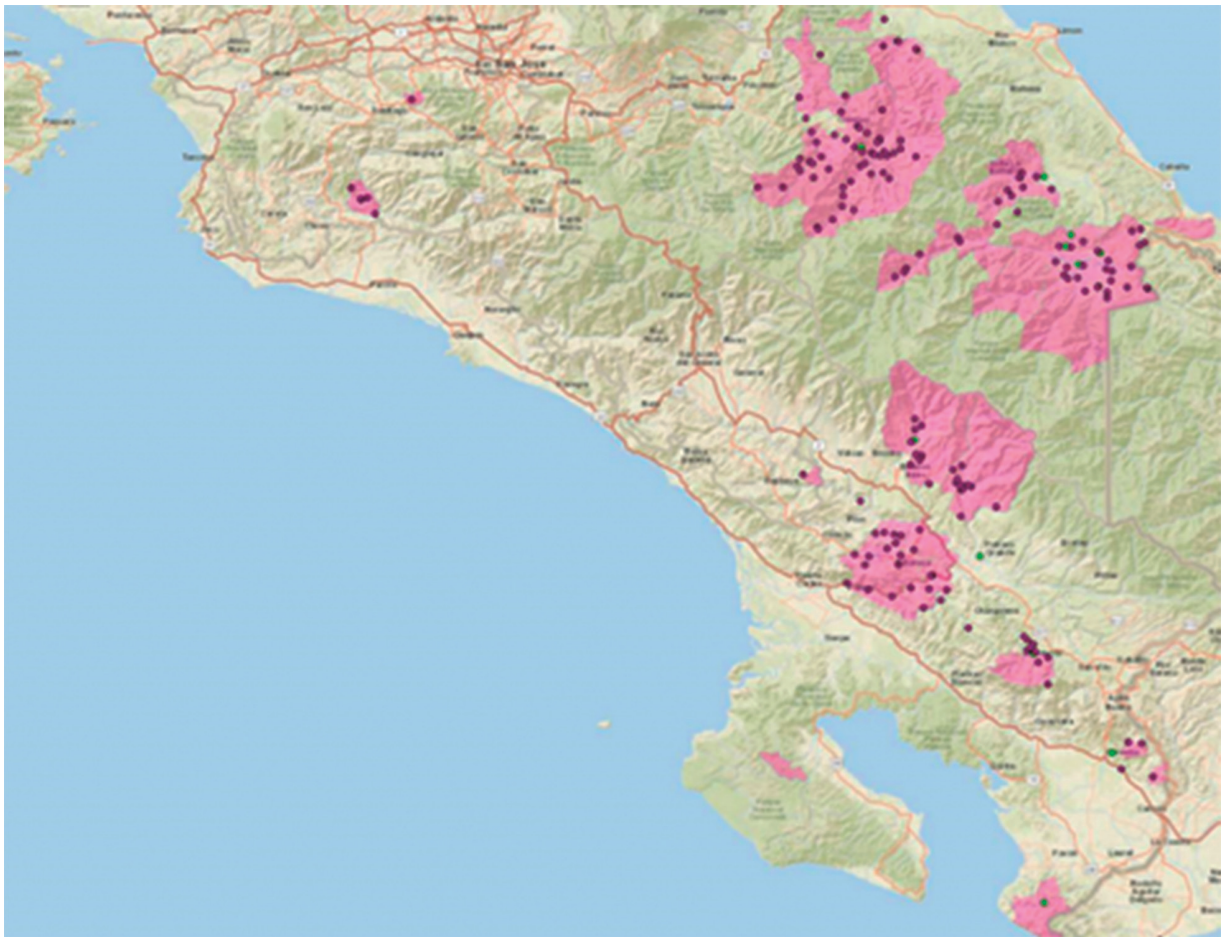
Pero con la aplicación de la boleta ampliada se logra detectar una situación particular: no toda persona que se considera indígena vive en un territorio indígena. Sólo 27.041 personas que se consideraron indígenas vivían en los territorios indígenas del país, es decir, sólo el 43% de las personas que declararon ser indígenas vivían dentro de alguno de los 22 territorios indígenas existentes para ese año. Ya para el año 2011 un total de 104.143 individuos se auto identifican como indígenas, un 2,42% de la población costarricense (un 42% de crecimientos en su representatividad con respecto al año 2000) y de los cuales solo el 35% vivía en algún territorio indígena.

Este fenómeno es importante de tomar en cuenta más adelante, cuando se presenten las estadísticas de matrícula del Ministerio de Educación, ya que únicamente se cuenta con datos de estudiantes matriculados en instituciones educativas ubicadas en los territorios indígenas, y no se conoce el detalle de los estudiantes que se auto identifican como indígenas y si residen o asisten a centros educativos fuera de los territorios indígenas.

Además, las estadísticas solo se muestran para las escuelas y los colegios del país (educación primaria y secundaria) y deja por fuera algunas otras modalidades que también se ofrecen en territorios indígenas, como educación preescolar, CINDEAS y Educación especial. En el caso de preescolar, puede consultarse la publicación “Educación Preescolar en Costa Rica: Historia y Situación Actual 1860-2015” para obtener mayor información en este nivel.

El siguiente mapa muestra la ubicación de los territorios indígenas y sobre los cuales serán reportadas las estadísticas educativas que a continuación se presentarán:

MAPA 1. PATRÓN DE UBICACIÓN ESPECIAL DE LAS ESCUELAS Y COLEGIOS UBICADOS EN TERRITORIOS INDÍGENAS DE COSTA RICA. AÑO 2016



II. Educación Primaria

1. Matrícula, cobertura y abandono escolar

Si bien la educación primaria es ofrecida a la población indígena desde el Siglo XIX, no es sino desde el año 1992 que se dispone de estadísticas precisas y constantes sobre la matrícula en los centros educativos de I y II Ciclos ubicados en territorios indígenas. Hoy día, existen escuelas de educación primaria en los 8 pueblos indígenas, y en 16 de los 24 territorios indígenas.

CUADRO 1. ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA UBICADAS EN TERRITORIOS INDÍGENAS POR PUEBLO SEGÚN TERRITORIO. AÑO 2016

Territorios por pueblo indígena		
Pueblo	Territorio indígena	Total escuelas
Cabécar	Boruca-cabécar	3
	Cabécar	112
	China-Kichá	1
	Ujarrás	7
Total Cabécar		123
Bribri	Bribri	34
	Bibri-Cabécar	2
	Salitre	34
Total Bribri		70
Guaymí	Abrojo Montezuma	7
	Alto Laguna de Osa	13
	Guaymí de Coto Brus	6
Total Guaymí		26
Brunca	Boruca	24
Total Brunca		24
Térraba	Térraba	6
Total Térraba		6
Guatuso	Guatuso	6
Total Guatuso		6
Huetar	Quitirrisí	1
	Zapatón	4
Total Huetar		5
Chorotega	Matambú	2
Total Chorotega		2
Total general		262

El pueblo Cabécar es el que más escuelas primarias tiene, con un total de 123, seguido del pueblo Bribri con 70 y los Guaymies con 26 y Brunca 24. En Térraba, Guatuso, Huetar y Chorotega existen seis o menos escuelas en cada uno.

En cuanto a su distribución administrativa en algunas de las 27 Direcciones Regionales de Educación que integran el Ministerio de Educación Pública, observamos que en 9 de estas existe al menos una escuela en territorio indígena, siendo la DRE Sulá la

que tiene la mayor cantidad de escuelas de territorios indígenas, con 82, seguida de Grande Térraba y Turrialba con 74 y 66 respectivamente.

CUADRO 2. ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA UBICADAS EN TERRITORIOS INDÍGENAS SEGÚN DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DEL MEP. AÑO 2016

DRE	Escuelas
Sulá	82
Grande de Térraba	74
Turrialba	66
Coto	26
Zona Norte-Norte	6
Puriscal	4
Nicoya	2
Aguirre	1
Pérez Zeledón	1
Total	262

Finalmente, la distribución de estas escuelas según División Territorial Administrativa muestra que Limón y Puntarenas son las provincias con mayor cantidad de escuelas de este tipo, con 107 y 100 respectivamente, pero el cantón individual donde más se encuentran es el de Buenos Aires de Puntarenas, con 72, seguido de Talamanca, con 53, Limón Centro (42) y Turrialba de Cartago (51).

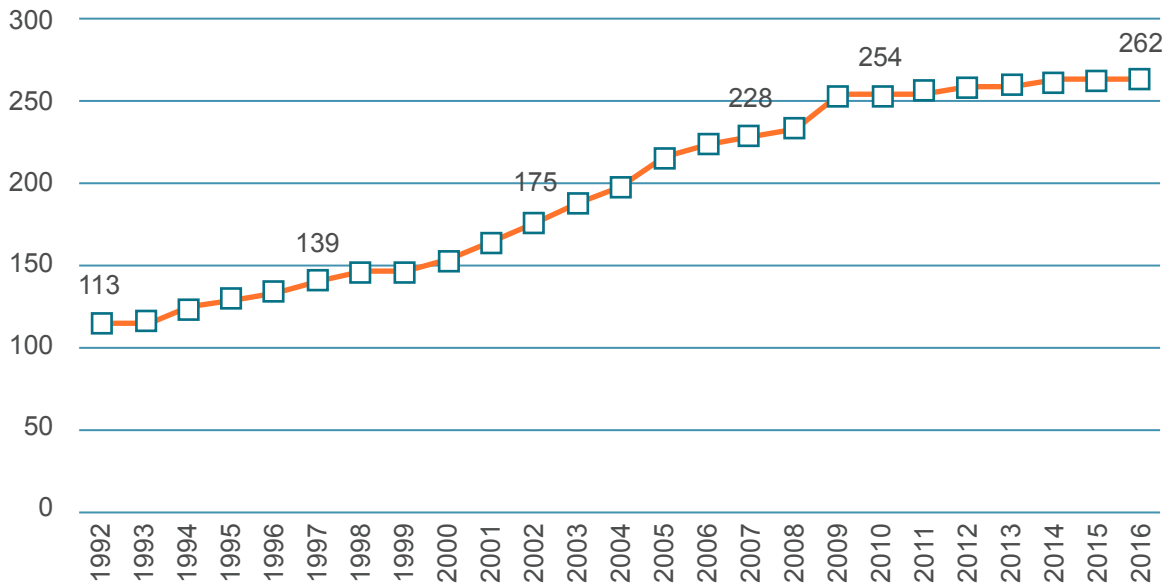
Las provincias de San José y Alajuela tienen 6 escuelas cada una, Guanacaste solamente 2, y en la provincia de Heredia no existen territorios indígenas.

CUADRO 3. ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA UBICADAS EN TERRITORIOS INDÍGENAS SEGÚN PROVINCIA Y CANTÓN. AÑO 2016

Provincia	Cantón	Escuelas
San José	Puriscal	4
	Mora	1
	Pérez Zeledón	1
Total San José		6
Alajuela	Guatuso	6
Total Alajuela		6
Cartago	Turrialba	41
Total Cartago		41
Guanacaste	Nicoya	1
	Hojancha	1
Total Guanacaste		1
Puntarenas	Buenos Aires	72
	Osa	2
	Golfito	12
	Coto Brus	9
	Corredores	5
Total Puntarenas		100
Limón	Limón	42
	Siquirres	3
	Talamanca	53
	Matina	9
Total Limón		107
Total Costa Rica		262

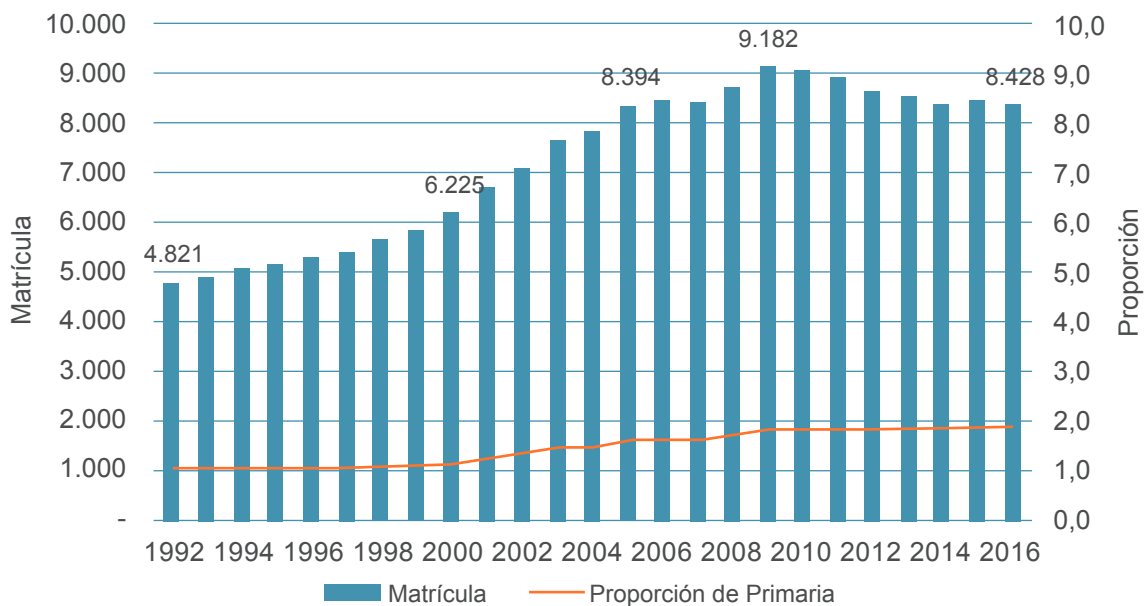
En el año 1992 (año a partir del cual se dispone de bases de datos sistematizadas y digitalizadas) había un total de 113 escuelas de educación primaria en territorios indígenas, cifra que tuvo un impulso posterior entre los años 1998 y 2007, periodo en que se pasa de 139 a 228 escuelas, y finalmente el crecimiento ha sido menos acelerado en los últimos, cuando se alcanzan las 262 escuelas ubicadas en territorios indígenas en el año 2016.

GRÁFICO 2. CANTIDAD DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA UBICADAS EN TERRITORIOS INDÍGENAS DE COSTA RICA. 1992-2016



Por su parte, la matrícula de niños de educación primaria en los centros educativos ubicados en territorios indígenas comienza en 4.821 en el año 1992 y llega a tener su máximo nivel en el año 2009, con 9.182 niños. Posterior a este año la matrícula desciende ligeramente hasta alcanzar los 8.428 niños en el año 2016.

GRÁFICO 3. MATRÍCULA EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA UBICADAS EN TERRITORIOS INDÍGENAS DE COSTA RICA. 1992-2016



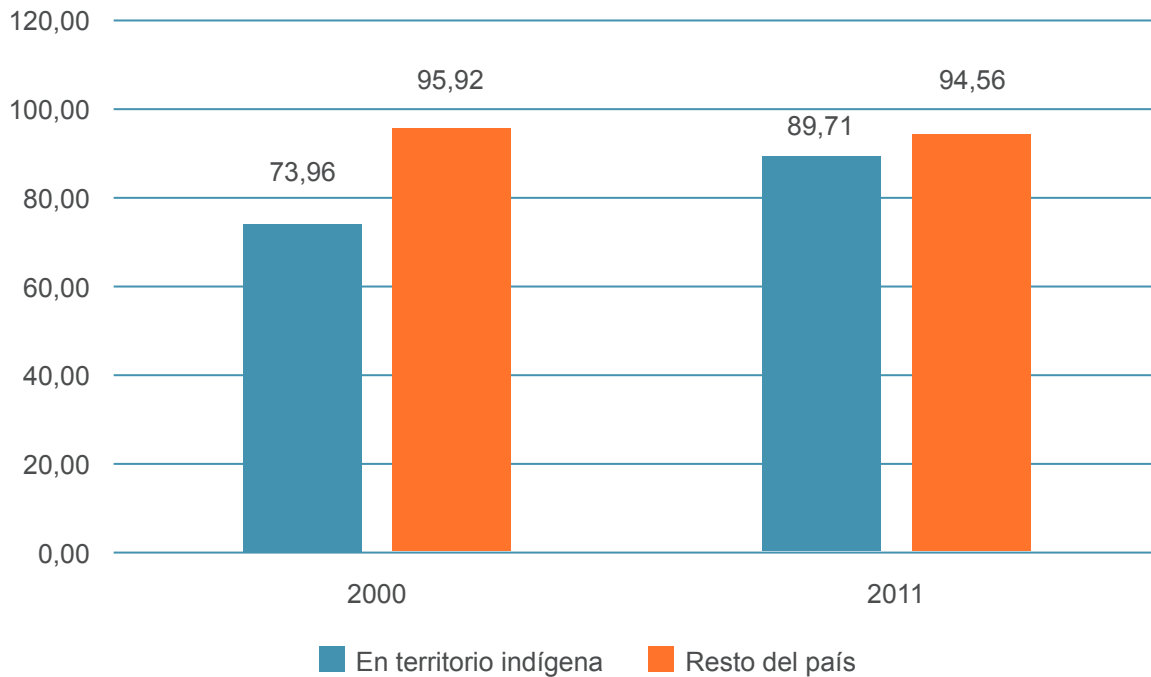
El gráfico anterior muestra también que esta matrícula de niños en escuelas de los territorios indígenas (que nunca ha superado los 10 mil niños) ha representado menos del 2% de la matrícula total de educación primaria (I y II Ciclos) del país. En el año 1992 era apenas del 1% mientras que ya para el año 2016 representa el 1,9% de la matrícula total en escuelas tradicionales del país, reflejando que corresponden a una población minoritaria en Costa Rica.

Pero el porcentaje anterior no representa la cobertura educativa de esta población. La tasa bruta de cobertura en educación primaria de Costa Rica fue del 100% en el año 2016 mientras que la tasa neta de cobertura (la que excluye a los niños con sobreedad de su cálculo) fue del 94%.

Técnicamente, no es posible calcular una tasa bruta o neta para subpoblaciones específicas (como población indígena, población con discapacidad, extranjeros, entre otras) debido a que el INEC únicamente realiza estimaciones y proyecciones de población para Costa Rica, hombres y mujeres, y provincias y cantones. Sin embargo, es posible realizar una aproximación para los años particulares en los que se ha realizado el Censo Nacional de Población y Vivienda del INEC, es decir, para los años 2000 y 2011.

Según esta fuente, mientras que en el año 2000 el 96% de los niños entre 7 y 12 años de edad que no vivían en territorios indígenas, sino en el resto del país, asistían al sistema educativo, ese dato era de apenas el 74% para los niños residentes en territorios indígenas. Sin embargo, once años después el dato aumenta considerablemente, y ya para el año 2011 el 90% de los niños que habitan en territorios indígenas asisten al sistema educativo.

GRÁFICO 4. PORCENTAJE DE NIÑOS ENTRE 7 Y 12 AÑOS QUE ASISTEN A LA EDUCACIÓN SEGÚN TERRITORIO DE RESIDENCIA. 2000 Y 2011 (EN PORCENTAJES)

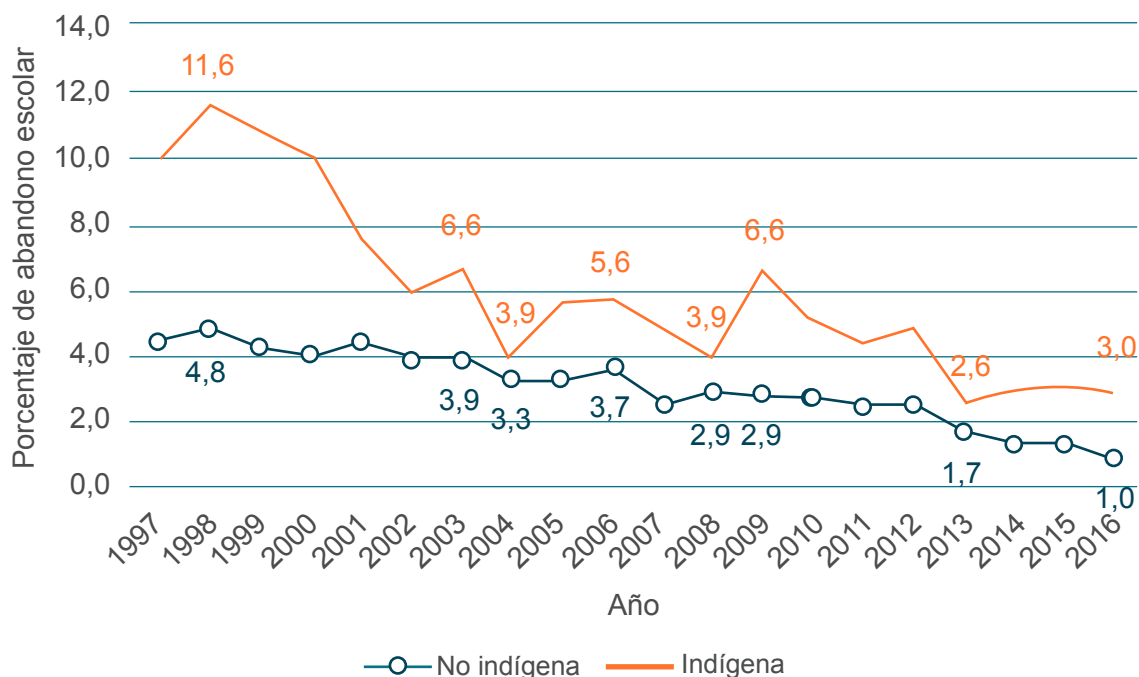


En cuanto a la exclusión escolar, es importante tener presente que históricamente, la educación primaria no ha sufrido en gran escala de este fenómeno como sí se adolece en la educación secundaria. De hecho, el promedio de exclusión escolar en educación primaria ha sido de 3% en las últimas dos décadas, pero que incluso ya alcanzó su nivel más bajo, de apenas 1%, en el año 2016.

Si bien el abandono escolar en las escuelas indígenas apenas y aporta el 5% del abandono total, ya que en números absolutos esta población es minoritaria, esto no significa que el problema de la exclusión sea un factor que repercuta con poca intensidad en la población estudiantil indígena.

En efecto, según se muestra en el siguiente gráfico, mientras en los centros educativos de la mayor parte del país reportan (entre todos) una exclusión que ha tenido un máximo (en los últimos 20 años) del 4,8% en el año 1998, ese mismo año en las escuelas ubicadas en territorios indígenas abandonaron las aulas casi 12 de cada 100 niños.

GRÁFICO 5. PORCENTAJE DE EXCLUSIÓN INTRA-ANUAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE COSTA RICA SEGÚN TERRITORIO DE UBICACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS. 1997-2016



Si bien la tendencia del porcentaje de exclusión escolar ha sido al descenso en las últimas dos décadas, es claro que esta problemática afecta con mayor suceso a la población escolar de los territorios indígenas, y si bien hoy día el porcentaje de exclusión escolar de esta población es bajo (3%) continúa siendo el triple del porcentaje reportado por el resto de centros educativos de educación primaria.

2. Currículo y rendimiento escolar

En educación primaria, existe un único currículo educativo, aprobado por el Consejo Superior de Educación. Esto quiere decir que no existen distintas modalidades curriculares de educación primaria (como si ocurre en secundaria) y todas las escuelas del país debieran ofrecer el mismo currículo educativo (lo que sí existe son distintas administraciones, definidas por el tamaño de la escuela, desde unidocentes -menos de 30 alumnos- hasta Dirección 5 -más de 800 alumnos-).

El estudiante de educación primaria debiera recibir obligatoriamente las materias que imparte el docente regular (Español, Estudios Sociales, Ciencias y Matemáticas) y recibir materias que son impartidas por docentes especialistas (Educación Musical,

Educación Física, Educación Religiosa, Educación para el Hogar, Artes Industriales, Artes Plásticas, Lenguas Extranjeras (Inglés, Francés, Italiano y otras), y Laboratorio de Informática.

En concreto, el Traslado de Acuerdo 34-97 del 8 de mayo de 1997, del Consejo Superior de Educación establece el Plan de Estudios Básico para Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica, que corresponde a 43 lecciones semanales y está integrado por las siguientes asignaturas: Español (10 lecciones semanales), Matemática (8), Estudios Sociales (4), Ciencias (6), Educación Musical (2), Educación Física (2), Educación Religiosa (2), Educación para el Hogar/Artes Industriales (2), Artes Plásticas (2), Lenguas Extranjeras (5), y Laboratorio de Informática (2).^{xxii}

En los centros educativos ubicados en territorios indígenas, el plan de estudios incluye además las asignaturas de Lengua Indígena (3 lecciones semanales) y de Cultura Indígena (2).^{xxiii}

Siendo así, lo primero que debe ser aclarado es que únicamente el 3,1% de todas las escuelas públicas del país reciben el currículo completo (117 escuelas en el año 2016), y de hecho, ninguna de estas escuelas se encuentra dentro de territorios indígenas.

Así las cosas, lo que se pretende en esta sección es mostrar las diferencias entre zonas de ubicación a nivel de materia, mostrando el grado en que las materias mal llamadas “no regulares” o “especiales” son ofrecidas en el sistema educativo público. Comenzando por las asignaturas de lenguas extranjeras, estas se limitan al inglés (tanto presencial como mediante radio interactiva), francés e italiano. El inglés es el idioma que más se enseña en las aulas costarricenses, mientras que francés e italiano apenas y unos pocos centros educativos públicos lo ofrecen.

El 66% de las escuelas públicas ubicadas fuera de territorios indígenas reciben al menos uno de estos idiomas, mientras que en las escuelas indígenas el dato bajo drásticamente al 10%. Lastimosamente, no se recolecta la información necesaria para conocer en cuáles de las escuelas indígenas se enseña la lengua materna del pueblo indígena (como Boruca, Bribri, Cabécar y otras en desuso).

CUADRO 4. PORCENTAJE DE ESCUELAS PÚBLICAS QUE OFRECEN ALGUNAS ASIGNATURAS POR ZONA DE UBICACIÓN DE LA ESCUELA.

AÑO 2016

Asignatura	Resto del país	Indígenas
Al menos un idioma	66,2	9,9
Inglés (Presencial)	64,3	9,5
Radio Interactiva	1,1	0,4
Francés	0,9	0,4
Italiano	0,2	0,4
Educación Física	50,5	19,5
Educación Religiosa	46,8	5,3
Educación Musical	37,7	5,0
Informática	26,5	3,4
Artes Plásticas	15,5	5,0
Educación para el Hogar	12,6	0,8
Artes Industriales	6,9	1,5
Currículo completo	3,4	0,0

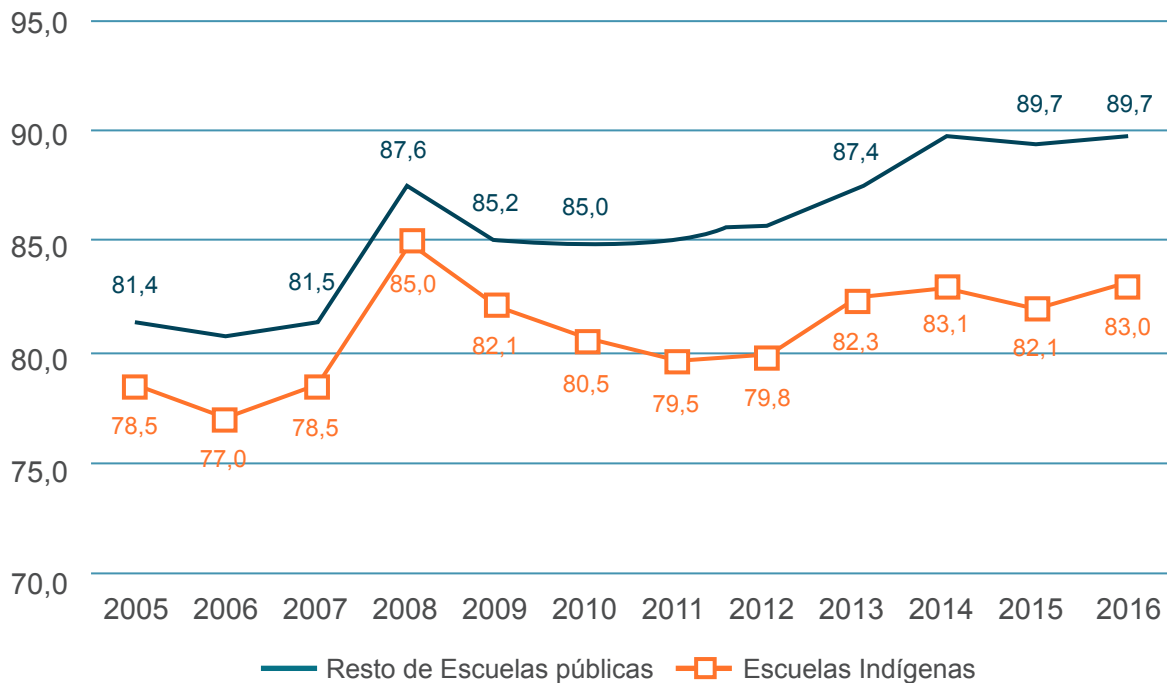
La educación física es la segunda materia “no regular” que más se ofrece, ya que está presente en la mitad de los centros educativos del resto del país, pero en sólo el 20% de las escuelas indígenas. La asignatura de educación religiosa se encuentra en el 46% de las escuelas públicas no indígenas, y en apenas el 5% de las que están ubicadas en territorios indígenas.

Las demás materias se ofrecen muy poco en todo el sistema educativo a nivel de primaria: por ejemplo, sólo 1 de cada 4 escuelas públicas del resto del país ofrece informática educativa, mientras que en territorios indígenas esta se imparte en tan sólo 9 escuelas (1 de cada 30).

Finalmente, el siguiente gráfico muestra que los porcentajes de aprobación del año escolar no son los más deseados en educación primaria, e incluso hay un más bajo rendimiento en las escuelas públicas ubicadas en territorios indígenas que en el resto de escuelas públicas del país.

Además, si bien en la última década los niveles de aprobación escolar han aumentado en todo el sistema educativo público, esto ha sido más evidente en las escuelas no indígenas, cuyo porcentaje de aprobación ha subido de 81% a casi un 90%, mientras que en las escuelas indígenas ha pasado de un 77% en el año 2006 a un 83% en el año 2016.

GRÁFICO 6. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE APRUEBAN EXITOSAMENTE EL AÑO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA SEGÚN UBICACIÓN DE LA ESCUELA



3. Infraestructura y recursos tecnológicos

El presupuesto que el MEP destina a la infraestructura educativa ha venido creciendo en los últimos años. A pesar de no superar el 5% del presupuesto total que se le asigna al MEP cada año, en términos nominales cada año se dedican más recursos a este rubro.

Una adecuada infraestructura educativa puede marcar la diferencia entre resultados positivos y resultados deficientes, en términos del rendimiento de los estudiantes. El sitio donde se encuentra ubicada la institución, así como el estado físico actual de las instalaciones son dos factores para los cuales lamentablemente no se dispone de información precisa y confiable (aún no se ha realizado el Censo de Infraestructura Educativa por parte de la Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo); sin embargo, el Departamento de Análisis Estadístico del MEP realiza un esfuerzo año con año para indagar sobre algunas de las características de la infraestructura de las escuelas del país, así como por la percepción de los directores de estas escuelas sobre el estado de las mismas, aunque con la limitación de que se trata de una valoración subjetiva.

Para efectos de comparación, en adelante se hablará de centros educativos ubicados en territorios indígenas y centros educativos ubicados fuera de los territorios indígenas, pero limitado únicamente a las escuelas públicas, ya que las privadas (subvencionadas o no) tienen una infraestructura no solo superior sino también financiada por sus propios recursos, no estatales.

Uno de los nuevos temas que ahora recolecta el Departamento de Análisis Estadístico refiere a los lugares donde se imparten las lecciones educativas. Usualmente, se tendía a considerar que cualquier espacio físico donde brindan las clases corresponde a un aula, pero no toda aula es igual y no toda aula se encuentra en la infraestructura propia del centro educativo.

De esta forma, uno de los hallazgos radica en que en el 4,6% de las escuelas públicas del país no indígenas, las lecciones se imparten en lugares más allá de las aulas regulares, sino que también se recurre al uso de bodegas, casas, salones de actos, salones comunales, comedores, entre otros. Este porcentaje se eleva al 8% para el caso de las 262 escuelas ubicadas en territorios indígenas, donde 21 de estas imparten algunas de sus lecciones fuera de aulas regulares, especialmente ranchos.

En total, 181 escuelas públicas (de las 3731 que había en el 2016) recurren a este otro tipo de establecimientos para impartir parte o la totalidad de sus lecciones.

CUADRO 5. CANTIDAD DE ESCUELAS PÚBLICAS SEGÚN LOS ESPACIOS QUE UTILIZAN PARA IMPARTIR ALGUNAS DE SUS LECCIONES. POR ZONA DE UBICACIÓN. AÑO 2016

Espacios	Resto del país	En territorio Indígenas	Total país
Sólo Aulas regulares	3.309	241	3.550
Bodega	63	-	63
Casa	22	2	24
Salón de Actos	20	3	23
Rancho	1	16	17
Salón Comunal	14	-	14
Comedor	12	-	12
Cabina	8	-	8
Local	5	-	5
Galerón	4	-	4
Iglesia	3	-	3
Biblioteca	2	-	2

Espacios	Resto del país	En territorio Indígenas	Total país
Centro de Salud	2	-	2
Gimnasio	2	-	2
Corredor	1	-	1
Estadio	1	-	1
Total general	3.469	262	3.731
% del total que usa otros espacios	4,6	8,0	4,9

En cuanto a la infraestructura que se encuentra realmente en las escuelas, además de las aulas, el siguiente cuadro muestra que para cualquier tipo de espacio o equipamiento, las escuelas ubicadas en territorios indígenas se encuentran en desventaja con respecto a las demás escuelas públicas del país.

Por ejemplo, si bien la política de comedores escolares se encuentra universalizada, no todas las escuelas del país tienen comedores escolares, sino que el 85% de las escuelas públicas del resto del país disponen de al menos un comedor, dato ligeramente menor en el caso de las 262 escuelas ubicadas en territorios indígenas, del 80%. Sin embargo, casi el 100% de las escuelas del país sí reciben el servicio de comedor, a pesar de no contar con infraestructura para ello.

En cuando a la infraestructura requerida para el aseo y la higiene de los niños, llama la atención que mientras que en el 93% de las escuelas públicas del país hay inodoros o servicios sanitarios, este dato baja hasta el 74% en el caso de las escuelas de los territorios indígenas, que si bien no significa que el restante 26% no tenga un lugar donde loes estudiantes puedan hacer uso de este servicio sí implica que en la cuarta parte de las escuelas de territorios indígenas no se dispone de inodoros adecuados.

De hechos, de las 69 escuelas indígenas en donde no hay acceso a servicios sanitarios o inodoros, 48 de estas utilizan “hueco, pozo o letrina”. Otras 16 sí se encuentran conectadas a alcantarillado o tanque séptico, pero no disponían de inodoros en el año 2016.

CUADRO 6. PORCENTAJE DE ESCUELAS PÚBLICAS QUE CUENTAN CON INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA SEGÚN ESPACIO FÍSICO O EQUIPAMIENTO POR ZONA DE UBICACIÓN DE LA ESCUELA. AÑO 2016

Asignatura	Resto del país	Indígenas
Inodoros o Servicio Sanitario Accesible (Ley 7600)	92,9	73,7
Comedor	85,4	79,8
Lavatorios	81,3	49,2
Sala de Profesores	18,7	5,0
Biblioteca	15,9	3,4
Gimnasio	11,2	0,4
Cubículos	9,1	0,8
Soda	8,4	0,0
Taller de Artes Industriales	1,0	0,0
Otros Talleres	0,5	0,0

Existen otros espacios físicos que se encuentran poco presentes en el sistema educativo público del país, pero que de la misma forma se encuentran en menor medida en las escuelas indígenas. Este es el caso de las bibliotecas escolares, donde sólo el 16% de las escuelas del resto del país las tienen vis a vis el 3% de las escuelas indígenas; misma situación con los gimnasios, prácticamente inexistentes en los territorios indígenas.

En cuanto a la dotación de recursos para la tecnología y la información, el Censo Escolar del Departamento de Análisis Estadístico indaga varios aspectos, que se resumen en el siguiente cuadro.

En primer lugar, no todas las escuelas del país tienen infraestructura especialmente creada para instalar sus laboratorios informáticos. De hecho, sólo el 28% de las escuelas no indígenas tienen este tipo de laboratorios, pero únicamente el 5% de las escuelas indígenas tienen acceso a esta facilidad.

Sin embargo, lo anterior no significa que los estudiantes de los centros educativos donde no hay laboratorios no tengan acceso a computadoras. Por el contrario, además de los laboratorios, existen otras salas de estudio u otras ubicaciones donde los centros educativos prestan a sus estudiantes las computadoras. En el 70% de las escuelas del resto del país se dispone de esta facilidad (computadoras que puedan ser utilizadas por los estudiantes), dato que baja al 61% en las escuelas ubicadas en territorios indígenas.

No obstante, en el caso de las escuelas indígenas, la mayoría de estas computadoras a las que tienen acceso los estudiantes son utilizadas tanto para fines pedagógicos como administrativos, es decir, son computadoras que se usan tanto para enseñar como para que los funcionarios de la escuela realicen labores administrativas. En concreto, de las escuelas indígenas que sí ofrecen computadoras a sus estudiantes, sólo en 1 de cada 3 existen computadoras estrictamente para fines pedagógicos, mientras que en las escuelas del resto del país el dato es de 2 de cada 3 escuelas.

CUADRO 7. PORCENTAJE DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL PAÍS POR ZONA DE UBICACIÓN DE LA ESCUELA. AÑO 2016

Recursos tecnológicos	Resto del país	Territorio Indígenas
Laboratorios de informática u otros	28,0	5,3
Computadoras que puedan usar los estudiantes	70,3	61,1
De las cuales: Para fines estrictamente pedagógicos	62,7	37,5
Promedio de estudiantes por computadora*	26,3	16,0
Conexión a internet	71,9	29,4
Televisor	38,8	23,7
Proyector de video (Video Beam)	64,6	38,2
D.V.D.	19,4	13,4
*Para las escuelas que sí tienen computadoras para el uso de los estudiantes.		

Utilizando esta información, y los datos de matrícula, es posible incluso calcular el promedio de estudiantes por computadora en cada centro educativo y, claro está, únicamente para las escuelas en las que sí existen computadoras. Este cálculo muestra que en las escuelas del resto del país, en promedio hay 26 estudiantes por cada computadora que ellos pueden usar, y el dato es incluso mejor para las escuelas indígenas: existe una computadora por cada 16 estudiantes matriculados en I y II Ciclos, aunque como se dijo, estas sólo están presentes en 6 de cada 10 escuelas y en su mayoría deben ser compartidas con los funcionarios de la institución.

El acceso a internet es también un indicador útil para estudiar el acceso al uso óptimo de las tecnologías de información y comunicación. El indicador general muestra que el 72% de las escuelas del resto del país disponen del servicio de internet, que contrasta con tan sólo el 30% en el caso de las escuelas ubicadas en territorios indígenas.

Cuando este último dato se desagrega para cada uno de los 16 territorios donde existen escuelas de educación primaria, es fácil ver que la situación es distinta en cada una.

Existen siete territorios con muy pocas escuelas (igual o menos de 7) en donde todas o casi todas tienen conexión a internet (conexión mayor al 80%), y hay cuatro territorios indígenas con pocas escuelas, pero con un bajo nivel de penetración del servicio de internet (menor del 50%).

CUADRO 8. PORCENTAJE DE ESCUELAS CON CONEXIÓN A INTERNET SEGÚN TERRITORIO INDÍGENA. AÑO 2016

Territorio indígena	Total escuelas	% con internet
Pocas escuelas / alta conexión		
Boruca-cabécar	3	100
China-Kichá	1	100
Matambú	2	100
Quitirrisí	1	100
Ujarrás	7	86
Guatuso	6	83
Térraba	6	83
Pocas escuelas / baja conexión		
Zapatón	4	50
Guaymí de Coto Brus	6	17
Abrojo Montezuma	7	14
Bribri-Cabécar	2	0
Muchas escuelas / baja conexión		
Boruca	24	38
Salitre	34	32
Alto Laguna de Osa	13	23
Cabécar	112	21
Bribri	34	12
Total general	262	29

Finalmente, hay un tercer grupo de tan sólo cinco territorios indígenas que concentra la mayoría de las escuelas indígenas (83% de estas), y en las cuales la conexión de las escuelas a internet es sumamente baja (menor al 40%), y debido a su gran tamaño, en estos cinco territorios está el 90% de las escuelas que no tienen conexión a internet. Estos son los territorios de Alto Laguna de Osa (en los cantones de Corredores y Golfito de Puntarenas), Boruca (en Buenos Aires y Osa de Puntarenas), Bribri (Talamanca de Limón), Salitre (Buenos Aires de Puntarenas) y especialmente en el territorio Cabécar, que abarca la provincia de Cartago (Turrialba) y de Limón (Limón, Matina, Siquirres y Talamanca).

Otra información de interés corresponde a la proveniencia del agua con que se abastece el centro educativo. El Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) divide los diferentes tipos de abastecimiento en dos grupos: de acueductos o de otras fuentes, indicando que se considera una carencia si la proveniencia del agua corresponde a una fuente distinta del acueducto.

Agrupando de la misma forma, se nota una clara diferencia: casi la totalidad de las escuelas públicas del país reciben el agua de un acueducto, sea este rural, municipal, del AyA o de una cooperativa o empresa privada. Sin embargo, sólo el 38% de las escuelas indígenas tienen las mismas fuentes de acueductos.

En los territorios indígenas, el 61% de las escuelas reciben agua de otras fuentes, principalmente de ríos o quebradas y de pozos.

CUADRO 9. PORCENTAJE DE ESCUELAS SEGÚN PROVENIENCIA DEL AGUA POR ZONA DE UBICACIÓN DE LAS ESCUELAS. AÑO 2016

Proveniencia del agua	Resto del país	En territorio indígena
Acueducto rural o comunal	60,2	35,9
A y A	19,8	2,3
Acueducto municipal	5,6	0,0
Acueducto empresa o cooperativa	1,9	0,4
Total acueductos	87,5	38,5
Río o quebrada	5,3	51,9
Pozo	5,3	5,7
Otra fuente	0,7	1,9
No tiene	0,2	1,5
Total no acuedutos	11,5	61,1
No responde	1,0	0,4
Total general	100,0	100,0

En cuanto a la proveniencia de la luz eléctrica, los datos del Censo Escolar del MEP son reveladores: mientras prácticamente todas las escuelas públicas del país reciben electricidad de empresas proveedoras (ICE, CNFL, ESPH, JASEC, Cooperativa), apenas la mitad de las escuelas indígenas reciben electricidad de la misma fuente. Esto significa que la otra mitad de las escuelas indígenas reciben electricidad de otras fuentes, o no reciben.

CUADRO 10. PORCENTAJE DE ESCUELAS SEGÚN FUENTE DE ELECTRICIDAD POR ZONA DE UBICACIÓN DE LA ESCUELA. AÑO 2016

Luz eléctrica proviene de...	Resto del país	En territorio indígena
ICE o CNFL	74,5	48,5
Cooperativa	19,3	1,1
ESPH o JASEC	3,5	0,0
Total empresa o cooperativa	97,3	49,6
Panel solar	0,8	29,4
Otra fuente	0,2	1,1
Total otras fuentes	1,0	30,5
No tiene	0,6	18,7
No responde	1,2	1,1
Total general	100,0	100,0

Efectivamente, mientras que en el país un número despreciable de escuelas se encontraban sin servicio de electricidad en el año 2016, casi la quinta parte de las escuelas indígenas no tenían un proveedor del servicio de electricidad, el cual es un dato sumamente alarmante y que, al parecer, ha permanecido escondido a la sombra de los macro promedios del país, pero que refleja una dura realidad a la que deben enfrentarse los escolares que asisten a centros educativos indígenas.

Por otra parte, un 30% de las escuelas indígenas producen su propia electricidad mediante el uso de paneles solares. No se dispone de mayor información para saber si la generación de energía eléctrica es la adecuada, pero a simple vista pareciera un gran proyecto que pudiera extenderse a otras escuelas que hoy día carecen de electricidad.

III. Educación Secundaria

1. Matrícula, cobertura y abandono escolar

Si bien la educación primaria en territorios indígenas comenzó en una etapa temprana de la reestructuración del sistema educativo, lo cierto es que fue hasta la década de los años 90 en que la educación indígena pasó a formar parte integral del proceso educativo, con la creación del subsistema diseñado para este propósito.

Es con este antecedente con el que surge también la idea de llevar la educación secundaria a los poblados indígenas.

En el año 1995 se contabilizaban más de 300 colegios de educación secundaria en todo el país, y es en este año cuando el Ministerio de Educación inaugura formalmente el Plan Una Nueva Educación en Talamanca. La ocasión también se aprovechó para inaugurar también el primer colegio indígena de Costa Rica localizado precisamente en Talamanca.

En abril 1995 se inauguró el Colegio Sulayom en el territorio indígena de Amubri, en Talamanca, y solo dos años más tarde, en 1997, se inauguró el Liceo Boruca, en el territorio indígena del mismo nombre, en Buenos Aires Puntarenas.

Antes de finalizar el Siglo XX ya existían 4 colegios en territorios indígenas, ya que en el año 1999 fueron inaugurados dos más: el Colegio de Ujarrás (también en Buenos Aires de Puntarenas) y el Liceo Rural Gavilán, en el cantón Central de Limón, ambos pertenecientes al territorio indígena Cabécar.

Desde entonces, se han fundado varios colegios más, hasta alcanzar 36 instituciones educativas en el año 2016, que brindan educación secundaria en únicamente 8 de los 24 territorios indígenas del país.

CUADRO 11. COLEGIOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA UBICADOS EN TERRITORIOS INDÍGENAS POR PUEBLO SEGÚN TERRITORIO. AÑO 2016

Pueblo	Territorio indígena	Total colegios
Cabécar	Cabécar	14
Total Cabécar		14
Bribri	Bribri	12
Total Bribri		12
Guaymi	Abrojo Montezuma	2
	Comte Burica	3
	Guaymí de Coto Brus	1
Total Guaymi		6
Boruca	Boruca	2
Total Cabécar		2
Térraba	Térraba	1
Total Térraba		1
Huetar		1
Total Huetar		1
Total general		36

Los 36 colegios indígenas existentes en el año 2016 se distribuyen en 5 Direcciones Regionales de Educación (DRE), siendo Sulá la DRE con mayor presencia.

CUADRO 12 .COLEGIOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA UBICADOS EN TERRITORIOS INDÍGENAS SEGÚN DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN. AÑO 2016

DRE	Colegios
Sulá	14
Grande de Térraba	9
Turrialba	6
Coto	6
Puriscal	1
Total	36

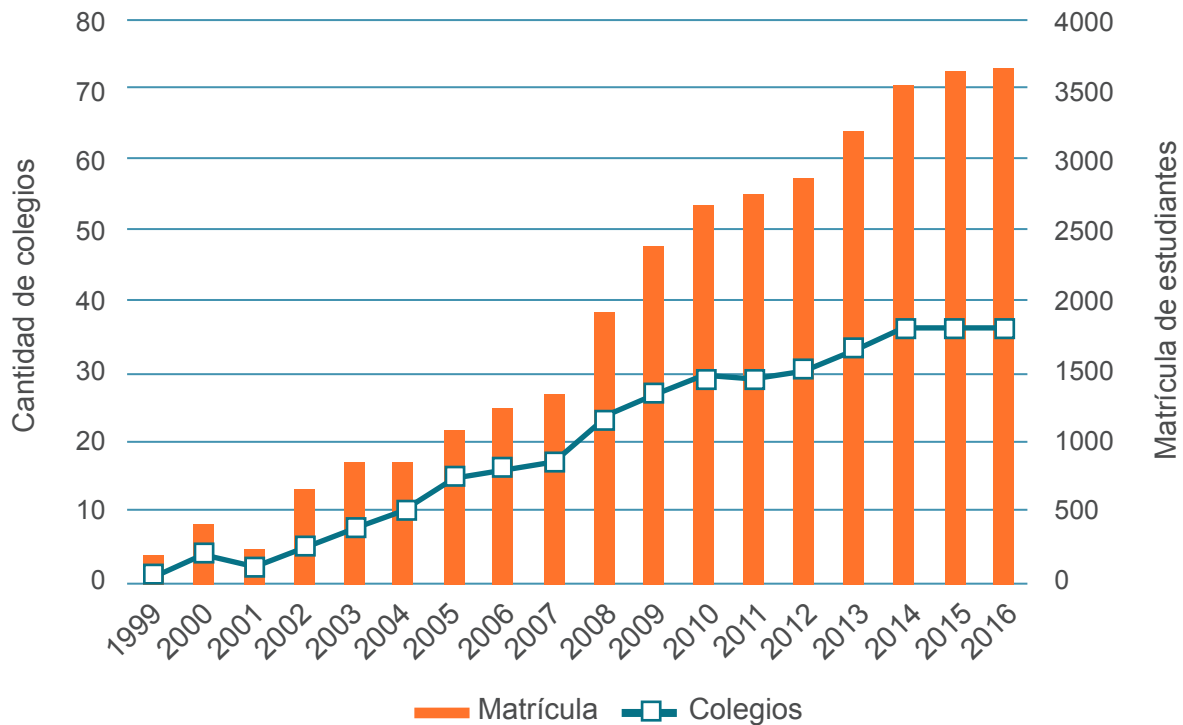
Con respecto a lo observado en educación primaria, no existen colegios ni en las provincias de Guanacaste ni Alajuela (además de Heredia), y la mayoría se concentran en Limón (17) y Puntarenas (15).

CUADRO 13. COLEGIOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA UBICADOS EN TERRITORIOS INDÍGENAS SEGÚN PROVINCIA Y CANTÓN. AÑO 2016

Provincia	Cantón	Colegios
San José	Puriscal	1
Total San José		1
Cartago	Turrialba	3
Total Cartago		3
Puntarenas	Buenos Aires	9
	Golfito	3
	Coto Brus	1
	Corredores	2
Total Puntarenas		15
Limón	Limón	6
	Talamanca	9
	Matina	2
Total Limón		17
Total		36

La matrícula de jóvenes en estos colegios ha estado en constante crecimiento, al pasar de apenas 412 jóvenes en el año 2000, a superar los 1.000 adolescentes en el año 2005, y hasta alcanzar los 3.651 estudiantes en el año 2016.^{xxiv}

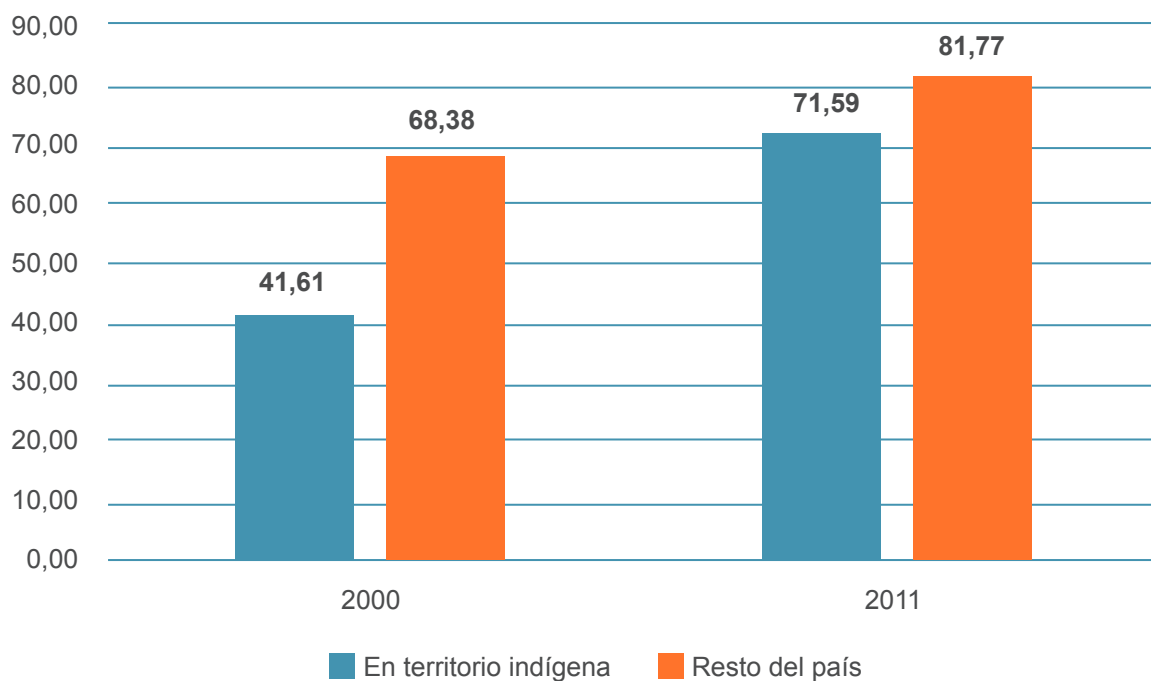
GRÁFICO 7. MATRÍCULA E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA UBICADAS EN TERRITORIOS INDÍGENAS



Sin embargo, la sub representación de esta población es exacerbada en este nivel educativo, ya que del total de estudiantes que cada año se matriculan en colegios de educación secundaria (III Ciclo y Educación Diversificada), menos del 1% corresponde a estudiantes que asisten a centros educativos ubicados en territorios indígenas.

Pero este dato no corresponde a la cobertura educativa de esta población. Nuevamente, recurriendo a datos derivados de los último Censos de Población, observamos que, en general, la población indígena asiste en menor medida a los colegios del país, aunque el porcentaje ha aumentado considerablemente al pasar del 42% al 72% entre los años 2000 y 2011.

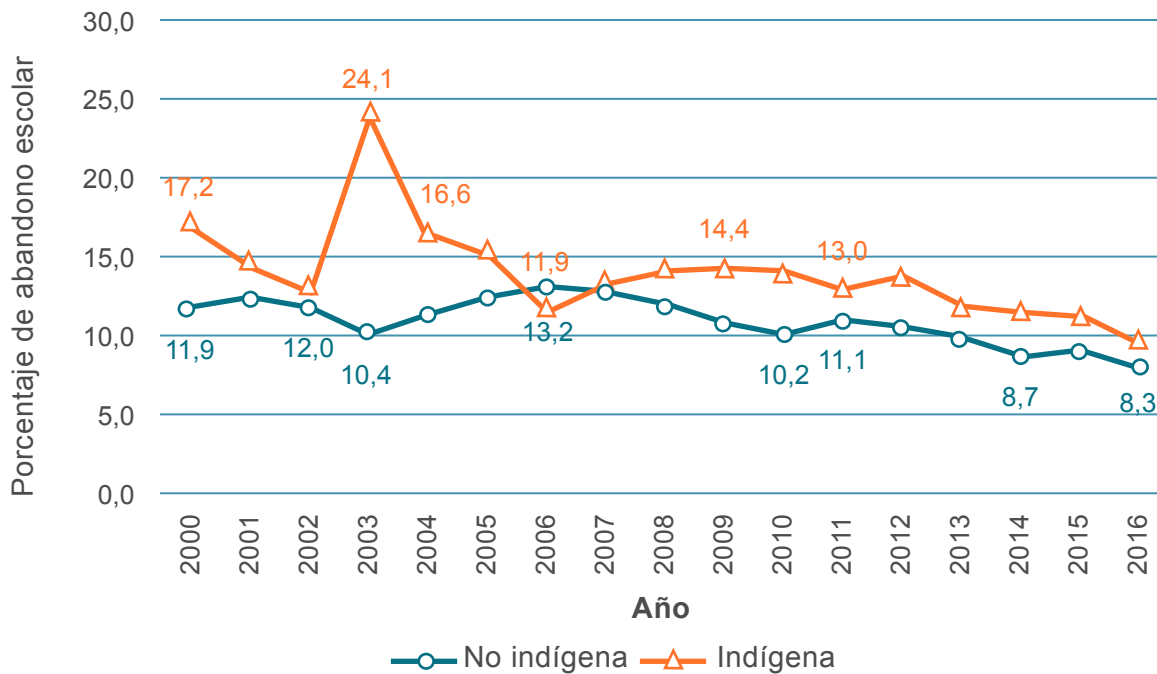
GRÁFICO 8. PORCENTAJE DE JÓVENES ENTRE 13 Y 17 AÑOS QUE ASISTEN AL SISTEMA EDUCATIVO SEGÚN TERRITORIO DE RESIDENCIA. 2000 Y 2011



La exclusión escolar sí es un gran problema que afronta la educación secundaria de Costa Rica. Al igual que sucede con la educación primaria, el abandono escolar es más alto (en términos relativos) en los centros educativos ubicados en territorios indígenas que en los demás colegios del país; sin embargo, la diferencia entre unos y otros no es tan grande como la que se presenta en educación primaria (con la excepción de los años 2003 y 2004).

De hecho, en el año 2016 el porcentaje de abandono escolar fue similar: 9,6% en colegios de territorios indígenas y de 8,3% en los demás centros educativos del país.

GRÁFICO 9. PORCENTAJE DE EXCLUSIÓN INTRA-ANUAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SEGÚN TERRITORIO DE UBICACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS. 2000-2016



2. Currículo y rendimiento escolar

La oferta curricular del III Ciclo y la Educación Diversificada (la educación secundaria) es amplia. Actualmente, se cuenta con 19 distintas ofertas para ser utilizada en los colegios del país, aunque la mayoría de estos (465 colegios, un 73% del total) ofrecen las cuatro principales: el plan de estudios de los colegios académicos “tradicionales” es utilizada por el 32% de los colegios públicos del país, un 20% corresponde a colegios técnicos diurnos, un 13% al plan para los Liceos Rurales y un 8% para los colegios nocturnos.

El restante 27% de colegios (176 centros educativos) aplica alguno de las otras 15 ofertas educativas, según muestra el siguiente cuadro resumen:

CUADRO 14. CANTIDAD DE COLEGIOS PÚBLICOS * SEGÚN LA MALLA CURRICULAR QUE OFRECEN ** AÑO 2016

Oferta educativa	Colegios	%
Académico Tradicional	204	31,83
Técnico Diurno	125	19,50
Rural	83	12,95
Académico Nocturno	53	8,27
Indígena	36	5,62
Valor Agregado	36	5,62
Telesecundaria	22	3,43
Experimental Bilingüe	16	2,50
Orientación Tecnológica	15	2,34
Unidad Pedagógica	15	2,34
Colegio Modelo	11	1,72
Colegio Científico Costarricense	9	1,40
Bachillerato Internacional	5	0,78
Orientación Ambientalista	4	0,62
Artístico	2	0,31
Colegio Deportivo	2	0,31
Liceo Laboratorio	1	0,16
Ítalo Costarricense	1	0,16
Colegio Humanístico Costarricense	1	0,16
Total colegios públicos	641	100,00

Notas:

*Excluye las secciones técnicas nocturnas, ya que estas utilizan la infraestructura educativa de los Colegios Técnicos Profesionales Diurnos y su plan curricular únicamente incluye la especialidad técnica.

**Existen 16 colegios que ofrecen dos de estas ofertas, por lo que cada uno fue clasificado en una y solo una de estas modalidades.

La gran diversidad de ofertas no es mala en sí misma, pero algunos informes han indicado que “[...] si bien algunos de estos planes de estudio buscan dar respuesta a necesidades particulares de la población y de la sociedad, no se implementan con los recursos y el apoyo requeridos, lo que impide que se logren los objetivos y expectativas de la comunidad” (PEN, 2013, pág. 56).

Además, usualmente se suele reportar la proporción de instituciones que ofrecen una asignatura en particular con base en el número total de centros educativos de secundaria, pero lo cierto es que cada uno de los planes curriculares es distinto entre

sí, y de las 19 asignaturas que son indagadas en cada Censo Escolar realizado por el Departamento de Análisis Estadístico, algunas modalidades solo incluyen desde un mínimo de 8 materias.

Existen 6 asignaturas que deben ser impartidas en todos los programas: español, estudios sociales, matemáticas, biología, educación cívica e inglés, pero hay asignaturas que solo se incluyen en una minoría de los planes de estudio. Tal es el caso de los cursos de artes industriales y de educación para la vida cotidiana, que sólo figuran en 5 de las 19 distintas ofertas educativas.

Esto implica que si se calculara el porcentaje de colegios que reciben artes industriales y educación para la vida cotidiana, únicamente el 43% lo dio en el año 2016. Pero a pesar de ser correcto, el dato anterior es sesgado, ya que incluye dentro de su cálculo a los colegios que no deben impartir estas clases ya que no forman parte de su plan de estudios.

Al excluir a estos últimos, y tomar en cuenta únicamente a los que deben ofrecer estas materias, se encuentra que el 97% de los colegios que debieron brindar este curso a los estudiantes realmente lo dieron.

Tomando en cuenta esta salvedad, el siguiente cuadro muestra el porcentaje de colegios que ofrecen cada asignatura, pero tomando en cuenta las especificidades de cada plan de estudio:

CUADRO 15. PORCENTAJE DE COLEGIOS QUE OFRECEN LAS SIGUIENTES ASIGNATURAS SEGÚN ZONA DE UBICACIÓN DEL COLEGIO. AÑO 2016

Asignatura	Resto del país	Indígena
Español	100	100
Estudios Sociales	100	100
Matemática	100	100
Ciencias	99	97
Biología	99	94
Química	98	25
Física	98	25
Inglés	100	100
Francés	91	N.A
Artes Plásticas	77	N.A
Artes Industriales	97	N.A

Asignatura	Resto del país	Indígena
Educación para la Vida Cotidiana	96	11
Educación Cívica	99	94
Educación Musical	83	N.A
Educación Religiosa	96	22
Educación Física	99	19
Filosofía	94	14
Psicología	93	14
Informática	61	8

N.A.: No aplica

Nota: porcentaje calculado con base en los colegios que deben brindar la asignatura correspondiente.

Lo primero que debe ser destacado es que, en general, los porcentajes de oferta de cada asignatura en el resto del país son superiores al 95%, que se pueden interpretar como el 100%, ya que la diferencia es pequeña y se debe más a problemas suscitados durante el año escolar (no se consiguió nombrar docentes u otros motivos de índole administrativo).

Aún así, hay tres materias donde el porcentaje es muy bajo: las lecciones de informática educativa sólo lo ofrece el 61% de los colegios que debieran impartirla, mientras que las artes plásticas sólo fueron dadas en el 77% de los colegios. Finalmente, la educación musical solamente llegó al 83% de los colegios que debían enseñarla.

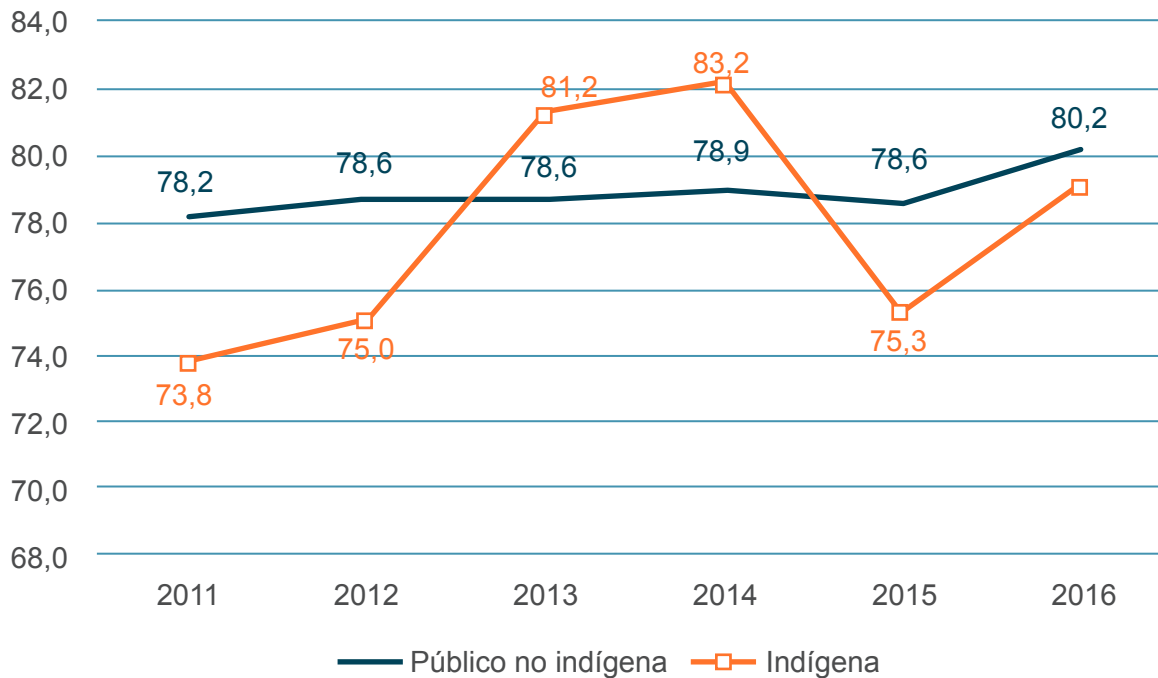
En el plan de estudios de Educación Indígena hay 15 materias, y las que no forman parte de este son la enseñanza del francés, educación musical y las artes industriales o educación para la vida cotidiana.

Únicamente siete materias son ofrecidas en los 36 colegios (español, matemáticas, estudios sociales, ciencias, biología, educación cívica e inglés). Las demás materias son ofrecidas en niveles muy bajos, menos del 25%, llamando la atención que las clases de informática educativa sólo se dan en 3 de los 36 colegios indígenas (8%). Lastimosamente, no se dispone de datos para conocer el estado de la enseñanza de la lengua indígena.

En el tema del rendimiento escolar, en los últimos años el porcentaje de estudiantes que aprueban el año lectivo en cualquier grado de la educación secundaria ha rondado entre el 78 y el 80%. En algunos años, este porcentaje ha sido incluso ligeramente mayor en los colegios indígenas, pero en general, lo que se puede concluir es que la

brecha de aprobación entre colegios ubicados en territorios indígenas y el resto de colegios públicos prácticamente se ha cerrado.

GRÁFICO 10. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE APRUEBAN EXITOSAMENTE EL AÑO ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SEGÚN UBICACIÓN DEL COLEGIO

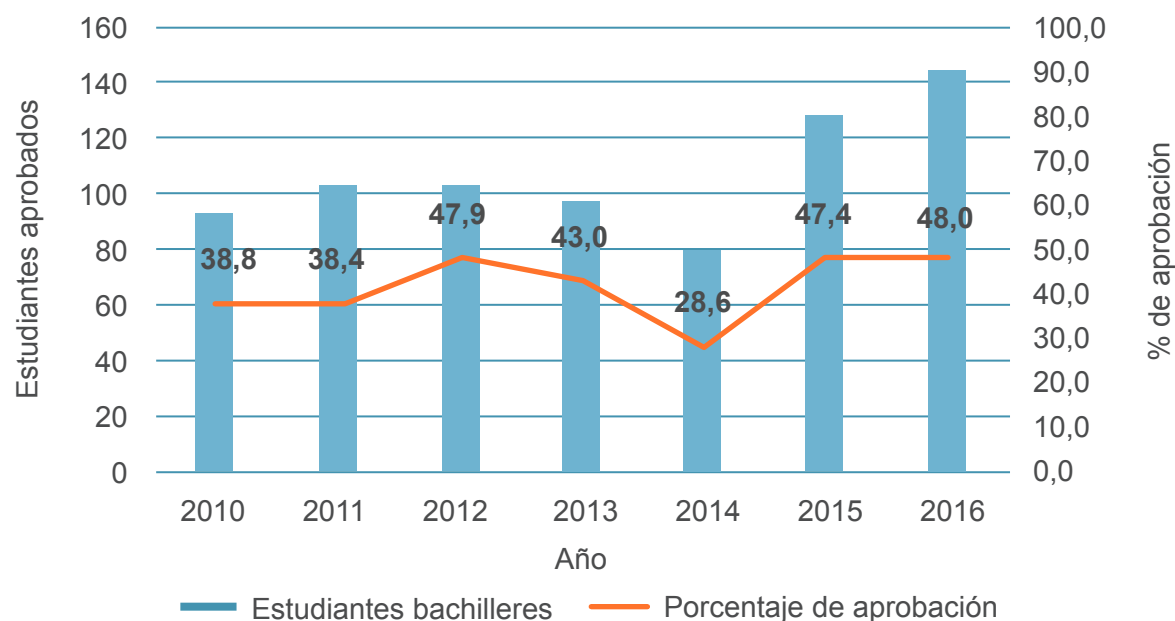


Sin embargo, cuando se analiza a los estudiantes que logran aplicar para los exámenes de bachillerato y que los aprueban todos satisfactoriamente, sí se aprecia una clara desventaja de los estudiantes de colegios indígenas.

Mientras que en el país, en promedio, la promoción en pruebas de bachillerato ronda el 70% (incluyendo colegios públicos, privados, subvencionados y otras ofertas del sector público), en el caso de los colegios ubicados en territorios indígenas, la promoción ha sido inferior al 50% todos los años desde al menos el 2010.

En promedio, de los 1810 estudiantes que han aplicado a exámenes de bachillerato desde el año 2010 y hasta el año 2016, sólo el 41,6% ha aprobado todos los exámenes satisfactoriamente. Es decir, desde el año 2010, hay 753 nuevos bachilleres de educación media egresados de colegios indígenas.

GRÁFICO 11. ESTUDIANTES GRADUADOS CON BACHILLERES EN EDUCACIÓN MEDIA Y PORCENTAJE DE PROMOCIÓN DEL BACHILLERATO EN COLEGIOS UBICADOS EN TERRITORIOS INDÍGENAS. 2010-2016



Quando se analizan las diferencias por asignatura se nota una brecha consistente en los resultados, ya que en todas la nota promedio es siempre inferior en el caso de los colegios indígenas. Las principales diferencias se observan en inglés (cuya nota promedio en colegios indígenas fue de 58 (sobre 100) en el año 2016, y matemáticas (un promedio de 49 en colegios indígenas vs un 58 en colegios públicos no indígenas).

CUADRO 16. NOTA PROMEDIO EN EXÁMENES DE BACHILLERO POR ASIGNATURA SEGÚN UBICACIÓN DEL COLEGIO. 2016

Ubicación del colegio	Español	Estudios Sociales	Matemática	Biología	Inglés	Cívica
Colegios Indígena	61,6	59,2	49,0	62,9	58,1	59,9
Colegios públicos no indígenas	71,7	68,5	58,0	72,3	73,5	68,4
<i>Diferencia en promedios (%)</i>	16,4	15,8	18,4	14,9	26,5	14,2

3. Infraestructura y recursos tecnológicos

Como fue comentado al inicio de esta sección, actualmente solo existen 36 colegios de educación secundaria ubicados en territorios indígenas, y de hecho, estos se encuentran localizados en tan solo 8 de los 24 territorios, aunque la mayoría (26 de los 36) se reparten en dos territorios: Cabécar y Bribri.

De la misma forma que se hizo en la sección de educación primaria, en esta sección se tomarán en cuenta únicamente a las instituciones públicas del país, pero al ser tan pocos colegios, no serán mostrados algunos de los cuadros presentados en la sección de educación primaria, sino que únicamente se comentarán esos resultados particulares.

Por ejemplo, de los 36 colegios indígenas, solamente 2 deben recurrir a instalaciones fuera del centro educativo para impartir algunas de sus lecciones, ambos pertenecientes a la Dirección Regional de Educación Grande de Térraba, en el distrito de Buenos Aires de Puntarenas. Se tratan del Colegio de Ujarrás, que utilizan un rancho, y el Liceo Rural Salitre, que en el año 2016 brindaba algunas de sus lecciones en un galerón.

En los restantes centros educativos del país, un 10% se encuentra en esta situación (66 colegios), principalmente mediante el uso de salones comunales, gimnasios o comedores.

En lo que respecta a las propias instalaciones, se mantiene la desventaja en todos los aspectos por parte de las instituciones ubicadas en territorios indígenas: sólo un 80% reporta tener inodoros o servicios sanitarios accesibles (contra el 95% en el resto del país), un 72% tiene comedores escolares (80% en el resto del país) y un 14% tiene bibliotecas (57% en el resto de colegios públicos).

CUADRO 17. PORCENTAJE DE COLEGIOS PÚBLICOS QUE CUENTAN CON INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA SEGÚN ESPACIO FÍSICO O EQUIPAMIENTO POR ZONA DE UBICACIÓN DEL COLEGIO. AÑO 2016

Espacio físico y equipo	Resto del país	Territorio indígena
Inodoros o Servicio Sanitario Accesible	95,2	80,6
Lavatorios	89,3	69,4
Comedor	80,5	72,2
Sala de Profesores	65,2	22,2
Soda	58,0	2,8
Biblioteca	57,0	13,9
Gimnasio	36,5	2,8
Taller de Artes Industriales	32,0	0,0
Otros Talleres	21,8	0,0
Cubículos	15,3	5,6

Aunque es esperable que ninguno de los 36 colegios indígenas haya reportado tener talleres de artes industriales, debido a que esta materia no forma parte de su plan de estudios, sí se esperaba algún reporte de “otros talleres”, ya que su malla curricular incluye la asignatura de “área artística”, para desarrollar destrezas de artesanía o música. En general, menos de la tercera parte de los colegios del país tiene talleres para artes industriales.

Los gimnasios son también escasos: sólo uno de cada tres colegios públicos del país los tienen, pero en territorios indígenas únicamente el Liceo Rural Yeri, en Buenos Aires de Puntarenas, posee uno. La materia de educación física sí forma parte de la malla curricular de los colegios indígenas, con 2 lecciones semanales en todos los años, desde sétimo y hasta undécimo año.

La dotación de recursos tecnológicos evidencia también las desigualdades entre lo que tiene dentro de los territorios indígenas y fuera de estos. Los estudiantes que asisten a centros educativos en los territorios indígenas deben cursar dos lecciones semanales de informática educativa en III Ciclo (7°, 8° y 9° años) y cuatro lecciones semanales de la asignatura de tecnología en la educación diversificada (10° y 11°).

Sin embargo, según muestra el siguiente cuadro, mientras que tres de cada cinco colegios del resto del país disponen de laboratorios de informática, en los colegios indígenas la relación desciende a uno de cada cinco colegios.

En total, sólo 7 colegios indígenas tienen un laboratorio de informática educativa, 6 ubicados en Puntarenas (4 de la DRE Grande de Térraba y 2 de la DRE de Coto) y únicamente 1 en la provincia de Limón de la DRE Sulá (el Liceo Rural Gavilán).

CUADRO 18. PORCENTAJE DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LOS COLEGIOS PÚBLICOS DEL PAÍS POR ZONA DE UBICACIÓN DEL COLEGIO. AÑO 2016

Recursos tecnológicos	Resto del país	Territorio indígena
Laboratorio de Informática	64,5	19,4
Laboratorio de Química	13,8	0,0
Otros Laboratorios	24,5	0,0
Computadoras que puedan usar los estudiantes	83,7	58,3
<i>De las cuales:</i>		
<i>Para fines estrictamente pedagógicos</i>	89,0	81,0
Promedio de estudiantes por computadora*	39,8	17,1
Conexión a internet	79,8	22,2
Televisor	70,8	44,4
Proyector de video (Video Beam)	89,7	69,4
D.V.D.	40,4	25,0

*Para los colegios que sí tienen computadoras para el uso de los estudiantes.

Pero nuevamente, estos laboratorios no son los únicos sitios en los que los estudiantes podrían tener acceso a computadoras. En general, el 84% de los colegios del país no indígenas sí disponen de computadoras (de escritorio o portátiles) para que sus estudiantes puedan utilizarlas, y aunque el dato es menor, al menos el 58% de los colegios indígenas también pueden ofrecer esta opción a sus estudiantes, lo que implica que 14 colegios indígenas no tienen ni laboratorios ni computadoras para que sus estudiantes puedan realizar trabajos escolares o cursar apropiadamente las asignaturas correspondientes.

En promedio, para los colegios que sí tienen computadoras que pueden ser usadas por los estudiantes, hay 40 estudiantes por cada computadora disponible en los colegios públicos del resto del país, dato que es más favorable en los colegios indígenas: 17 estudiantes por computadora.

En cuanto a la conexión a internet, prevalece el mismo problema hallado en la educación primaria: sólo uno de cada cinco colegios indígenas tienen acceso a internet en sus

instalaciones (la relación es de cuatro por cada cinco en el resto del país).

La fuente mediante la cual se recibe el agua muestra una situación en la que casi todos los colegios del país se abastecen de acueductos, pero solo la mitad de los colegios indígenas logran recibir este mismo servicio ya que, por el contrario, una buena parte se abastece de ríos, quebradas o pozos.

CUADRO 19. PORCENTAJE DE COLEGIOS SEGÚN PROVENIENCIA DEL AGUA POR ZONA DE UBICACIÓN DE LOS COLEGIOS. AÑO 2016

Proveniencia del agua	Resto del país	En territorio indígena
Acueducto rural o comunal	47,3	44,4
A y A	32,5	5,6
Acueducto municipal	12,5	0,0
Acueducto empresa o cooperativa	2,0	0,0
Total acueductos	94,3	50,0
Río o quebrada	1,0	38,9
Pozo	3,4	5,6
Otra fuente	0,2	2,8
No tiene	0,0	0,0
Total no acuedutos	4,6	47,2
No responde	1,1	2,8
Total general	100,0	100,0

Por su parte, la luz eléctrica que llega a algunos colegios indígenas proviene en su mayor parte del ICE o la Compañía Nacional de Fuerza y Luz (61%), en segundo término mediante paneles solares (17%), pero otro 17% reportan no tener luz eléctricas en sus instalaciones.

CUADRO 20. PORCENTAJE DE COLEGIOS SEGÚN FUENTE DE ELECTRICIDAD POR ZONA DE UBICACIÓN DEL COLEGIO. AÑO 2016

Luz eléctrica proviene de...	Resto del país	En territorio indígena
ICE o CNFL	73,6	61,1
Cooperativa	17,9	0,0
ESPH o JASEC	6,2	0,0
Total empresa o cooperativa	97,7	61,1
Panel solar	0,2	16,7
Otra fuente	0,0	2,8
Total otras fuentes	0,2	19,4
No tiene	0,0	16,7
No responde	2,1	2,8
Total general	100,0	100,0

Se trata de 6 colegios que reportan no recibir energía eléctrica: cuatro de la provincia de Limón (los Liceos Rurales Palmera, Alto Cohen, China Kicha y Jak Ksari), uno en Turrialba de Cartago (Liceo Rural Kjakuo Sulo) y otro en Golfito de Puntarenas (Liceo Rural Alto Guaymí).

Sección especial: Monografía de la población de la República de Costa Rica en el siglo XIX

Al segundo Obispo de Costa Rica, Bernardo Augusto Thiel (1850-1901), se le considera como el primer demógrafo costarricense, el primer historiador de la Iglesia y el primer etnógrafo. En el año 1900 publicó un documento titulado “**La Monografía de la población de Costa Rica en el siglo XIX**”, que ha sido republicado varias veces desde entonces, dada su importancia en el estudio de la demografía costarricense. Hector Pérez Brignoli lo re-edita y publica en el año 2011 en la revista electrónica Población y Salud en Mesoamérica, del Centro Centroamericano de Población (CCP), ya que la considera “*una obra valiosa, punto obligado de inicio de la demografía histórica del país*”.

Dada su importancia en el aporte de datos sobre la población costarricense, incluida la población indígena, para fechas tan anteriores a la que se considera en este documento como el comienzo de la educación indígena (finales del siglo XIX), es que a continuación se recolectan textualmente varios extractos de lo dicho por Bernardo Augusto Thiel en su monografía, que describen el proceso de disminución de la población indígena así como sus posibles causas.

De la población de Costa Rica en 1801 y de sus componentes

Costa Rica estaba constituida al principio del siglo XIX por la provincia del mismo nombre con Cartago como capital, y el partido de Nicoya, unido por lo regular a la provincia, tanto en lo civil como en lo eclesiástico. Tenía 52.591 habitantes, distribuidos en dos ciudades: Cartago y Esparza; cinco villas: Nicoya, Ujarrás, Villa Nueva (San José), Villa Vieja (Heredia) y Villa Hermosa (Alajuela); cinco anexos: Guanacaste, Bagaces, Las Cañas, Escazú y Pueblo Nuevo (La Unión); trece doctrinas: Barba, Cot; Quircot, Tobosi, Atirro, Tucurrique, Orosi, Curridabat, Aserrí, Pacaca, Boruca, Térraba y Guadalupe; y tres territorios de indios no civilizados y poco conocidos: Talamanca, Bocas del Toro y Guatuso.

La población se distribuía a lo largo del país de la siguiente forma:

POBLACIÓN DE LA REPÚBLICA DE COSTA RICA EN 1801 DISTRIBUCIÓN SEGÚN LAS RAZAS*

Provincia o comarca	Español	Indios*	Ladinos y mestizos	Negros	Mulatos y zambos	Total provincia	% Indios
Provincia de San José	1.854	1.422	9.680	-	911	13.867	10,3
Provincia de Cartago	739	1.808	10.614	30	2.147	15.338	11,8
Provincia de Heredia	1.908	312	7.470	-	840	10.530	3,0
Provincia de Alajuela	360	800	2.545	-	117	3.822	20,9
Provincia de Guanacaste	63	709	38	-	4.619	5.429	13,1
Comarca de Puntarenas	18	900	66	-	141	1.125	80,0
Comarca de Limón	-	1.030	-	-	150	1.180	87,3
Territorio de Bocas del Toro		1.300				1.300	100,0
Total país	4.942	8.281	30.413	30	8.925	52.591	15,7

Fuente: elaboración propia con datos extraídos del cuadro de mismo nombre reportado en Thiel (1900) y re publicado en Pérez Brignoli (2011).

Nota: * el título y la palabra indio se mantienen textualmente según lo publicado en Thiel (1900).

Ante todo aclaremos una duda que tal vez habrá surgido en el ánimo de muchos: ¿Cómo es posible encontrar a la vuelta de cien años datos tan precisos, cuando se carece casi por completo de censos y otros trabajos análogos? A esto respondemos:

1º No carecemos del todo de censos, o mejor dicho, recuentos de la población de los siglos anteriores. En primer término, acerca del número de los conquistadores y primeros pobladores, tenemos datos históricos precisos, entre los cuales merece especial mención la lista de aquellos presentada por el Cabildo de Cartago, el 11 de Enero de 1569, que sirvió al Gobernador Perafán de Rivera para el repartimiento de los indios y tierras de Costa Rica; siguen, el censo levantado en 1611 por el Oidor Doctor Sánchez Araque y varios informes de diferentes Gobernadores durante el

siglo XVII; vienen después los informes del Gobernador Diego de la Haya Fernández, de 1719, y de Juan Gemmir y Lleonart, en 1741, y varios otros de igual naturaleza.

Poseemos, además, el informe detallado del Ilustrísimo Señor Obispo Pedro Morel de la Santa Cruz, de su visita pastoral en 1751, y alguno que otro censo formal como el de los años 1777 y 1778, levantado en cumplimiento de la Real Orden de 10 de Noviembre de 1776; y, finalmente, los padrones que de los feligreses tenían que hacer los curas todos los años. Estos datos contribuyen a facilitar el cálculo de la población.

2º En cuanto a los pueblos de los indios, se conservan las relaciones de las visitas que periódicamente hicieron los Gobernadores, en las cuales encontramos datos muy completos sobre sexo, edades progresivas y residencia: hasta se apuntaba si cada indio tenía hacha y machete; si dormía en el suelo o en una cama alta, y otros pormenores,

3º Tenemos también los libros parroquiales de nacimientos, defunciones y matrimonios, que nos facilitan más que ninguna otra fuente, datos para el censo de los pueblos, razas y moralidad. Así es que si todo esto se tiene en cuenta, con algo de paciencia y experiencia, se llega al resultado que se desea.

Insertamos aquí varios censos, calculados sobre los testimonios y antecedentes que dejamos enumerados, censos que, a nuestro juicio, se aproximan bastante a la verdad. Esto nos prepara el camino para hablar con propiedad y acierto de los componentes de la población de Costa Rica en 1801 y para dar de aquella una idea más exacta.

Seguidamente, nos detendremos algo más en la población indígena, con el fin de destruir ciertas fábulas y sentar la verdad en su lugar. Los indios puros de Costa Rica en 1801 eran sólo 8.281, es decir, el 15,7% de los habitantes^{xxv}; mientras que en 1569 existían 17.166 o sea el 98,7%.

Resulta, pues, una disminución notable de indios, que no se comprende por el solo cruzamiento de las razas. La explicación de este fenómeno nos obliga a remontarnos a la época del descubrimiento del país.

CENSOS DE POBLACIÓN DE COSTA RICA DESDE 1522 Y HASTA 1801 COMPONENTES DE POBLACIÓN SEGÚN LAS RAZAS

Raza*	1522	1569	1611	1700	1720	1741	1751	1778	1801
Valores absolutos									
Españoles	0	113	330	2.146	3.059	4.687	7.807	6.046	4.942
Indios	27.200	17.166	14.908	15.489	13.269	12.716	10.109	8.104	8.281
Ladinos y mestizos	0	0	25	213	748	3.458	3.057	13.915	30.413
Negros	0	30	25	154	168	200	62	94	30
Mulatos, zambos y pardos	0	170	250	2.291	2.193	3.065	2.987	6.053	8.925
Totales	27.200	17.479	15.538	20.293	19.437	24.126	24.022	34.212	52.591
Valores porcentuales									
Españoles	0,0	0,6	2,1	10,6	15,7	19,4	32,5	17,7	9,4
Indios	100,0	98,2	95,9	76,3	68,3	52,7	42,1	23,7	15,7
Ladinos y mestizos	0,0	0,0	0,2	1,0	3,8	14,3	12,7	40,7	57,8
Negros	0,0	0,2	0,2	0,8	0,9	0,8	0,3	0,3	0,1
Mulatos, zambos y pardos	0,0	1,0	1,6	11,3	11,3	12,7	12,4	17,7	17,0
Totales	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia con datos extraídos del cuadro de mismo nombre reportado en Thiel (1900) y re publicado en Pérez Brignoli (2011)

Nota: * el título y la palabra indio se mantienen textualmente según lo publicado en Thiel (1900).

Causas de la disminución de la raza indígena en Costa Rica

En los tiempos anteriores a la conquista, las guerras entre las tribus fueron la causa principal de la disminución de la raza indígena. Lo que en 1563 decía Vásquez de Coronado, refiriéndose a los chorotegas de Churuteca y Orotina, que de 6.000 individuos habían sido reducidos a 26 por sus guerras con los güetares, nos da una idea de los efectos desastrosos de esas luchas civiles. Todavía a principios de nuestro siglo, los indios de Talamanca acabaron con los últimos mejicanos o siguas (nahuas) y durante las luchas de 1820 a 1830 los mismos talamancas redujeron a 7 palenques la tribu de los Terbis, que había quedado en su antiguo asiento con un número de 1.200.

En tiempo del paganismo murieron no pocos indios sacrificados a los ídolos o a los manes de un cacique principal. Los primeros descubridores fueron testigos de estos sacrificios en Nicoya, en Aserrí y en Coctu. Parece que sólo los chorotegas eran antropófagos, como los aztecas.

Durante el siglo XVIII, las invasiones periódicas de los zambos mosquitos y de los piratas ingleses diezmaron la población india de la costa del Atlántico. Desaparecieron entonces las poblaciones de Pocosí, de Tariaca, de la isla de Tójar y centenares de indios Talamancas, chánguenes y guaymíes, que fueron llevados como esclavos a Jamaica y a Bluefields, en donde sucumbieron. En una información seguida ex officio por el Gobernador Don Diego de la Haya Fernández, en 1722, se fija el número de indios de Talamanca e isla de Tójar, vendidos en Jamaica como esclavos, en 2.000.

Las pestes y enfermedades hicieron grandes estragos en la población indígena. El indio resiste mal las afecciones del pecho y las enfermedades de la piel como, por ejemplo, las viruelas; y las calenturas y fiebres miasmáticas le postran más pronto que a los individuos de raza blanca o negra. Consta que la peste de 1614 redujo a 14 el número de los indios de Atirro; fatal fue también la peste de 1645; y no menos la de viruelas en 1654, que dio un golpe mortal al pueblo de Quepo, quedando sus pobladores reducidos a un número insignificante.

La peste de 1690-94 devastó nuevamente las poblaciones del valle del Reventazón, datándose de esta época la casi desaparición de los indios güetares de Turrialba, Ujarrás, Tucrique, Tuis, Atirro, Corrocí, Orosi y Jucaragua. La peste de 1737 fue igualmente fatal para los indios.

En 1781 murieron en Quicort 27 indios, en Tobosi 25, en Cot 47, esto es, las dos quintas partes de la población. Aun en nuestros días se han podido observar los efectos desastrosos de las pestes entre los indios.

En 1864 se presentaron las viruelas benignas o locas en Térraba, Boruca y Buenos Aires y casi todos los moradores se enfermaron. De los ladinos no murió ninguno. En Térraba y Boruca quedaron casas enteras sin habitantes. Desde aquel año languidece la población indígena de estos pueblos. En 1896 se contaron con toda escrupulosidad los indios guatusos: eran 267 entre hombres, mujeres y niños.

En el año de 1882 calculamos nosotros la población indígena del territorio de Guatuso en 800 individuos. A las frecuentes pneumonías debe atribuirse la mayor parte de las víctimas. Estos indios tienen la desgraciada costumbre de enterrar en sus palenques o casas, a los muertos, y de vivir y dormir al lado de las sepulturas. Causa lástima

contemplar como 108 indios viven en 8 palenques al lado de 298 sepulturas. Estos datos no son exagerados porque personalmente los hemos tomado con toda exactitud.

Sin embargo, los motivos anteriores no son suficientes para explicar una disminución tan constante de la raza indígena. Generalmente se observa, que después de una guerra o peste se multiplican los nacimientos, equilibrándose la población en el transcurso de unos 5, 10 o 15 años años y continuando su aumento progresivo. Entre los indios no sucede esto. La causa consiste en la poca fertilidad de los matrimonios.

En 1897, existían en el valle del río de la Estrella, proximamente 140 indios, entre los cuales se contaban escasamente de 8 a 10 niños. Los documentos antiguos prueban con evidencia que esta esterilidad de los matrimonios indígenas data de siglos. Tenemos varios censos levantados con toda precisión por los Gobernadores españoles de Cartago en ocasión de sus visitas oficiales a los pueblos de los indios. Para prueba de nuestro aserto, analicemos uno de estos censos; por ejemplo, el que levantó en 1713 y 1714 el Gobernador Don José Lacayo de Briones en persona. Dicho Gobernador visitó los 10 pueblos indígenas del interior, encontrando en ellos 264 casas con otras tantas familias y anotó con esmero los hijos que había en cada una.

Por fin, si bien las razas indígenas puras casi han desaparecido, o están representadas en el día sólo por pocos individuos, sin embargo, no debe creerse que la sangre india se haya disminuido en Costa Rica. Los primeros conquistadores españoles se casaron, en su mayoría, con indias; sus numerosos hijos, nietos y bisnietos continuaron contrayendo uniones matrimoniales con los habitantes indígenas.

El gran número de hijos naturales, de hijos de sirvientes, de hijos de padres no conocidos, que figuran en los libros parroquiales del siglo XVII deben su origen, en gran parte, a la mezcla de la raza española con la india. En los pueblos de la costa del Pacífico, Nicoya y Esparza, los negros traídos del África e importados desde Nicaragua se fusionaron con los indígenas y formaron en los primeros decenios de la conquista una raza nueva, la de los llamados pardos y zambos, la cual ya existía cuando se dieron las primeras leyes que prohibían los matrimonios entre africanos e indios.

Estas dos razas mixtas se multiplicaron constantemente doblando su número cada 25 a 33 años, y constituyen en la actualidad un elemento poderoso de la población de Costa Rica. Si se estudia el movimiento de la población en el siglo XVIII, se puede seguir paso a paso el desenvolvimiento de las razas mixtas.

La raza indígena pura se ha debilitado y disminuido. La sangre indígena se ha conservado, vigorizado y multiplicado. Esperamos que se nos perdone esta digresión

en obsequio de la importancia del asunto. En los últimos 22 años del siglo XVIII se observó un pequeño aumento en la población indígena.

El cuadro sinóptico de la población de Costa Rica desde 1522 a 1800 explica objetivamente los movimientos variados que ha tenido, y da una idea de la formación y desenvolvimiento de sus razas. Desde principios del siglo XIX va desapareciendo, de año en año, la costumbre de anotar la raza de las personas, perdiéndose por completo poco después del establecimiento de la República; de modo que en el siguiente capítulo no nos ocuparemos más en éstas consideraciones y distinciones.

TRABAJOS CITADOS

- Aguilar Machado, A. (1940). *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1939*.
- Aguilar, C. (Marzo de 1949). *Escuela Indígena Costarricense. Academia de Geografía e Historia de Costa Rica, 2*.
- Alvarado Blanco, M. (2017). *Sexual Education Among Indigenous Ngöbe Costa Ricans: A Tale of Two Schools*. Thesis, Georgia State University.
- Anderson, L. (1908). *Memoria de Instrucción Pública 1907-1908*. Secretaría de Instrucción Pública.
- Borge, C. (1998). El Plan una nueva educación en Talamanca, Costa Rica: Enseñanzas de un proceso de educación con pueglos indígenas. En M. E. Bazzoli, *Primer congreso científico sobre pueblos indígenas de Costa Rica y sus fronteras*. Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- 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.
- Boza Villarreal, A. (2003). *Política en Talamanca Indígena: El Estado nacional y los Caciques. Costa Rica, 1840-1922*. Anuario de Estudios Centroamericanos, Universidad de Costa Rica, 29(1-2): 113-145.
- Dobles Segreda, L. (1930). *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública 1929-1930 (2)*.
- Dobles, S. L. (1951). *Decreto N° 1 de 1950*. En Informe del Ministerio de Educación Pública 1950-1951 (2).
- Fonseca Corrales, E., Alvarenga Venutolo, P., & Solórzano Fonseca, J. (2003). Costa Rica en el siglo XVIII. *Editorial de la Universidad de Costa Rica*.
- 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* (págs. 211-224). 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-UNA-UNED)*.
- 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. 370.117 G939e*.
- 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) EISSN: 1409-4258 Vol. 19(2) MAYO-AGOSTO, 2015: 317-332*.
- Herrera Sánchez, R. (2002). *Bribri Talamanca*. Revista Electrónica Educare.
- INEC. (2013). *Territorios Indígenas: Principales indicadores demográficos y socioeconómicos*. X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011. Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Jiménez Castro, W. (2003). *Evolución del pensamiento administrativo de la educación costarricense* (Segunda Edición ed.). Editorial de la Universidad Estatal a Distancia EUNED.
- Johanning, C. (1913). *Informe de labores de la Inspección General de Limón al Secretario de Instrucción Pública*.
- MEP. (1974). *Plan Nacional de Desarrollo Educativo (Decreto N° 3333-E)*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- MEP. (1982). *Memoria Institucional 1981*. Ministerio de Educación Pública.
- MEP. (1985). *Memoria Institucional 1984*. Ministerio de Educación Pública.
- MEP. (1987). *Memoria Institucional 1986*. Ministerio de Educación Pública.
- MEP. (1988). *Memoria Institucional 1987*. Ministerio de Educación Pública.
- MEP. (1989). *Memoria Institucional 1988*. Ministerio de Educación Pública.
- MEP. (1991). *Memoria Institucional 1990*. Ministerio de Educación Pública.

- MEP. (1994). *Memoria Institucional 1994*. Ministerio de Educación Pública.
- MEP. (1996). *Memoria Institucional 1995*. Ministerio de Educación Pública.
- MEP. (1998). *Memoria Institucional 1997*. Ministerio de Educación Pública.
- MEP. (1999). *Memoria Institucional 1998*. Ministerio de Educación Pública.
- MEP. (2002). *Memoria Institucional 2001*. Ministerio de Educación Pública.
- MEP. (2003). *Memoria Institucional 2002*. Ministerio de Educación Pública.
- MEP. (2004). *Memoria Institucional 2003*. Ministerio de Educación Pública.
- MEP. (2014). *Memoria Institucional 2006-2014*. Ministerio de Educación Pública.
- Molina Jiménez, I. (2016). *La educación en Costa Rica: de la época colonial al presente*. PEN/EDUPUC. Editoriales universitarias públicas costarricenses.
- Obregón, M. (1924). *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública 1923*.
- Oreamuno, N. (1913). *Memoria de Instrucción Pública 1912-1913*.
- PEN. (2013). *Informe del Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible.
- Pérez, C. (1928). *Informe de visitas escolares al Cantón de Osa*. Informe de la Secretaría de Instrucción Pública 1928-1929.
- Rojas Chávez, C. (1998). *Revitalización lingüística de las lenguas indígenas de Costa Rica*. *Linguística Chibcha* 16:9-17.
- Sánchez Duarte, E. (2008). *La educación indígena en Costa Rica: entre la práctica oficial y la propuesta comunitaria*. *Temas de Nuestra América*. N° 46.
- Solano Salazar, E. (2004). La población indígena en Costa Rica según del Censo 2000. En L. Rosero Bixby, *Costa Rica a la luz del Censo del 2000* (págs. 341-373). Centro Centroamericano de Población, Universidad de Costa Rica.

Thiel Hoffmann, B. (2011). Monografía de la población de la República de Costa Rica en el siglo XIX. (H. Pérez Brignoli, Ed.) *Población y Salud en Mesoamérica*, 9(1).

Van Der Laat, C., & Santa Cruz, J. (2006). *Situación de la niñez y la adolescencia indígena en Costa Rica*. UNICEF.

Volio Jiménez, F. (1977). *Memoria del Ministerio de Educación Pública 1976*. Ministerio de Educación Pública.

Volio, A. (1909). *Memoria de Instrucción Pública 1908-1909*.

NOTAS

ⁱ Antes se consideraba que habían 27 mil individuos (Thiel Hoffmann, 2011). Otros autores, por el contrario, llegan a afirmar que el dato correcto es de 400.000 indígenas (Fonseca Corrales, Alvarenga Venutolo, & Solórzano Fonseca, 2003).

ⁱⁱ El Padre Estrada Rávago, político y religioso español que fue Alcade mayor de la provincia de Costa Rica entre enero y noviembre de 1562, y que además era fraile franciscano, fue uno de los primeros predicadores del evangelio en Costa Rica que tuvo a su cargo la educación de los pobladores indígenas de la época. (Guevara Víquez & Solano Alpízar, 2017, pág. 10).

ⁱⁱⁱ Molina (2016, pág. 28, cuadro 2.2) menciona que, con los datos disponibles, se logran estimar datos de cobertura educativa excesivamente altas, incluso en poblados de origen indígena (por ejemplo, de 103% en Pacaca o 96% en Cot), quizá debido a que el número de estudiantes fue sobrevalorado, o los procedimientos utilizados para estimar la población en edad escolar de manera desagregados incrementó considerablemente el margen de error, o una combinación de ambos.

^{iv} Otro acontecimiento relevante de la época fue que, en 1886 el gobierno le concedió a Guillermo Gabb, quien ocupaba un puesto de mediano rango dentro de la jerarquía indígena, una beca para estudiar en la Escuela Normal. El objetivo del gobierno era que Gabb se hiciera cargo de la escuela que se fundaría en Talamanca, cosa que nunca hizo. Él estudió la primaria en la Escuela Nueva de Alajuela y continuó luego en el Liceo de Costa Rica, donde obtuvo su certificado (Boza Villarreal, 2003, pág. 127).

^v La escuela “26 de febrero de 1886” es reconocida por parte del Departamento de Educación Indígena del MEP como el primer servicio educativo fundado en lo que ahora es un territorio indígena y forma parte de los registros administrativos actuales del MEP, ya que aún existe y reporta estadísticas educativas al Departamento de Análisis Estadístico. La escuela de Amubrë es reportada como fundada en ese año en (Guevara Víquez & Solano Alpízar, 2017, pág. 10) y (Guevara Víquez, Nercis-Sánchez, & Ovares-Barquero, 2015).

^{vi} Fuente: registros administrativos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

^{vii} En el libro de Molina se consignan estas escuelas y estos años como los de la primera fundación de una escuela indígena.

^{viii} Antonio Saldaña fue Rey o Cacique Bribri desde 1880 y hasta 1885. A pesar de no ser Jefe Político desde 1885, conservó un gran poder sobre los indígenas. Después de haber sido separado del cargo de Jefe Político, Saldaña continuó como empleado público. Algunas veces se le pagaba en calidad de “sargento,” otras por ser “cacique.” Sin embargo, Saldaña nunca volvió a detentar un puesto realmente importante en la jerarquía oficial de la región. Él y Guillermo Gabb Lyon fueron los personajes indígenas más destacados de finales del siglo XIX y principios del XX (Boza Villarreal, 2003).

^{ix} El 30 de junio de 1908 mediante acuerdo n° 1066 se concede asueto a todos los maestros y alumnos de la Colonia Escolar de Talamanca, mientras que el 12 de marzo de 1909, mediante acuerdo n° 1327, se declaran vacantes todas las plazas de maestros de la Colonia Escolar de Talamanca.

^x El acuerdo n° 877 del 12 de setiembre de 1912 dice: Facultar al Director de la escuela de Talamanca, don Flavio Romero, para que establezca en el caserío de Coroma el internado de indios a que se refiere el acuerdo n° 369 del 10 de abril de 1911 con el mismo costo de setenta y cinco colones mensuales que se daban al señor Federico Maubach (Oreamuno, 1913, pág. 22).

^{xi} El último “rey” de Talamanca fue Ramón Almengor. Este formaba parte de un pequeño grupo de indígenas que, ya por cuenta del estado ya a instancia de los misioneros, había recibido educación formal en San José. Ramón, sobrino de Antonio Saldaña, junto con el hijo del cacique, Claracín Saldaña, estudiaron la primaria becados por el estado en una escuela de San José. Ambos regresaron a Talamanca en 1913. Por su parte, los misioneros lazaristas también enviaron a algunos jóvenes indígenas a educarse en la capital. Uno de ellos estudió en el Colegio Seminario, dirigido por los mismos lazaristas, y regresó en 1911 a Talamanca para hacerse cargo de la escuela fundada por la misión (Boza Villarreal, 2003, pág. 131).

^{xii} En el informe de 1923 destaca un comunicado que Tomás Soley Guell, Secretario de Estado en el Despacho de Hacienda y Comercio, le envía a Miguel Obregón L, Secretario de la Cartera de Instrucción Pública, informando que la División de la United Fruit Company de Almirante, en Panamá, obsequió a la Escuela de Talamanca un juego de pupitres, y que el ingreso de dicho material estaría exento de cualquier cobro de aduanas o impuesto fiscal (Obregón, 1924, pág. 44).

^{xiii} El 29 de noviembre de 1940, Costa Rica se adhiere a la convención de Pátzcuaro, que define al indio como el “individuo social y económicamente débil”, y que con la creación del Instituto Indigenista Interamericano expresa que “Los gobiernos contratantes acuerdan elucidar los problemas que afectan a los núcleos indígenas en

sus respectivas jurisdicciones, y cooperar entre sí sobre la base del respeto mutuo de los derechos inherentes a su completa independencia para la resolución del problema indígena en América”. (Guevara Víquez & Solano Alpízar, 2017, pág. 12).

^{xiv} Ley N°13, Ley General sobre terrenos baldíos, del 10 de enero de 1939.

^{xv} Se trató de ubicar documentación sobre este censo, pero en el Archivo Central del MEP no encontraron documentación al respecto. El INEC tampoco participó de este censo, por lo que desconocen de sus resultados.

^{xvi} En antropología, endoculturación es la transmisión de la cultura de generación en generación. Es una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente, a través de la cual la generación de más edad invita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales. La endoculturación del individuo en los primeros años de su vida, es el mecanismo dominante para la formación de su estabilidad cultural.

^{xvii} Artículos 1 y 2, Decreto 16619-MEP.

^{xviii} La República. 8 de agosto de 1988. Pág 47.

^{xix} En 1989 el Procurador Adjunto responde una solicitud en la que hace referencia a la población indígena. Este indica que *“Es necesario hacer referencia a que los indios como ciudadanos costarricenses los ampara y protege el ordenamiento jurídico nacional, por lo que les son propios todos los derechos y obligaciones de cualquier costarricense, y el Estado no hace más que proteger y velar con alguna normativa adicional la problemática específica indígena como grupo minoritario, mediante leyes y decretos que tiendan a la igualdad de dichas personas en el contexto nacional”* (Dictamen: 038 del 21/02/1989).

^{xx} Periódico La República. 8 de junio de 1992. Pág 2A.

^{xxi} En el Colegio de Amubre, en Talamanca, se impartieron lecciones de bribri y cabécar como asignaturas obligatorias del plan de estudios (Rojas Chávez, 1998, pág. 15).

^{xvii} Herramienta de enseñanza que el docente de grupo y el tutor de informática educativa utilizan, para desarrollar temas de Matemática, Ciencias, Español, Estudios Sociales o de otras asignaturas, mediante la elaboración de proyectos; para lo cual, se toma una lección de Español y una de Matemática de este plan de estudios.

^{xviii} Según Acuerdo de la Sesión 34-97 del Consejo Superior de Educación del 8 de mayo de 1997.

^{xxiv} Entre los años 1995 a 1998 no se logró recolectar estadísticas educativas en estas instituciones. A partir del año 1999 se cuenta con información sistematizada; sin embargo, en los años 1999 y 2001 existió un sub reporte debido a que algunos colegios no reportaron la información solicitada.

^{xxv} Este párrafo fue modificado, dado que en su versión original decía que “los indios en 1801 eran sólo 8.925, es decir, el 170 por 1.000 de los habitantes”, lo cual no concuerda con los datos reportados en el cuadro. Además, para facilidad de comprensión, los números se adecúan a porcentajes (por cada 100) en lugar de por cada mil, como originalmente se consignó.

