



## ACERCAMIENTO AL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DE LA POBLACIÓN INFANTIL CABÉCAR DE CHIRRIPO APPROACH TO THE SOCIALIZATION PROCESS OF CABÉCAR CHILDREN FROM CHIRRIPO

**Volumen 15, Número 2**

Mayo - Agosto  
pp.1-30

Este número se publicó el 1° de mayo de 2015  
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18948>

Hannia Watson Soto  
Lolita Camacho Brown

*Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)*

*Revista distribuida en las bases de datos:*

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),  
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

*Revista registrada en los directorios:*

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



## ACERCAMIENTO AL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DE LA POBLACIÓN INFANTIL CABÉCAR DE CHIRRIPO APPROACH TO THE SOCIALIZATION PROCESS OF CABÉCAR CHILDREN FROM CHIRRIPO

Hannia Watson Soto<sup>1</sup>  
Lolita Camacho Brown<sup>2</sup>

**Resumen:** Este artículo es producto de la investigación "Acercamiento al proceso de socialización de la población infantil cabécar de Chirripó", que se desarrolló desde el Instituto de Investigación en Educación (INIE). La Universidad de Costa Rica como institución pública de educación superior, ha venido asumiendo la responsabilidad de contribuir a través de sus diferentes ámbitos de trabajo, en la resolución de necesidades de la comunidad nacional para la búsqueda de mejores condiciones de vida de todas las personas que la habitan, es así como en los últimos años ha generado reflexiones sobre la urgencia de generar procesos educativos con pertinencia cultural en las comunidades cabécares de Chirripó, este trabajo pretende aportar en este sentido. Para ello se recurre al estudio de los procesos de socialización de este grupo étnico para identificar las prácticas de crianza propias que les permiten construir y resignificar su identidad cultural, las cuales se concluye deben ser consideradas en la educación inicial formal para generar procesos educativos pertinentes y significativos.

**Palabras clave:** PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN, EDUCACIÓN INICIAL, PERTINENCIA CULTURAL, CURRÍCULO, ESCUELAS INDÍGENAS CABÉCARES, COSTA RICA

**Abstract:** This article is the result of the investigation "Approach to the socialization process of Cabécar children from Chirripó", which took place in the Institute for Educational Research (INIE in Spanish) from the University of Costa Rica. The University of Costa Rica as a public institution of higher education has assumed the responsibility to contribute through its different areas of work in solving the national community needs to search for better living conditions for all the people that inhabit it. For this reason, the Institute for Educational Research has generated reflections about the urgency of creating culturally relevant educational processes in Cabécar communities from Chirripó, and this article aims to contribute in this regard. To this end, it is required to study the socialization processes of this ethnic group to identify their own parenting practices that allow them to build, and re-signify their cultural identity, where those practices are considered as the early and formal education that generates relevant and significant educational processes.

**Keywords:** SOCIALIZATION PROCESSES, EARLY EDUCATION, CULTURALLY RELEVANT, CURRICULUM, CABÉCAR INDIGENOUS SCHOOLS, COSTA RICA

---

<sup>1</sup> Docente Sede del Atlántico, Investigadora Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.  
Dirección electrónica: [hannia.watson@ucr.ac.cr](mailto:hannia.watson@ucr.ac.cr)

<sup>2</sup> Docente Sede del Atlántico, Investigadora Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.  
Dirección electrónica: [lolita.camacho@ucr.ac.cr](mailto:lolita.camacho@ucr.ac.cr)

**Artículo recibido:** 15 de julio, 2014

**Enviado a corrección:** 12 de marzo, 2015

**Aprobado:** 20 de abril, 2015

## 1. Introducción

La Universidad de Costa Rica, como institución pública de educación superior tiene la responsabilidad de contribuir a través de sus diferentes ámbitos de trabajo en la resolución de necesidades de la comunidad nacional para la búsqueda de mejores condiciones de vida para todas las personas que la habitan. El Estatuto Orgánico en su Artículo 3 (UCR, 1990) establece:

La Universidad de Costa Rica debe contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una justicia social, de equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo. (p. 8)

Este propósito de la Universidad de Costa Rica enmarca el ser y hacer de la institución, el cual se concreta en las labores de docencia, investigación y acción social desarrolladas para cumplir con las funciones que el mismo Estatuto le asigna. Una de comprende:

Estudiar los problemas de la comunidad y participar en proyectos tendientes al pleno desarrollo de los recursos humanos, en función de un plan integral destinado a formar un régimen social justo, que elimine las causas que producen la ignorancia y la miseria, así como a evitar la indebida explotación de los recursos del país". (UCR, 1990, p. 9)

En cumplimiento de lo establecido en el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica y específicamente de esta función, el Instituto de Investigación en Educación, desde los años ochenta ha apostado a la educación como pilar fundamental para el logro, no solamente del desarrollo integral de las personas sino también de la sociedad costarricense en general, sin dejar de lado poblaciones de contextos socioculturales diferentes como la etnia cabécar del Distrito de Chirripó, grupo con el cual se han generado procesos investigativos, que han evidenciado la necesidad de continuar desarrollando este tipo de acciones para propiciar la construcción de procesos educativos pertinentes que favorezcan el desenvolvimiento de potencialidades y capacidades personales y comunales de esta población minoritaria, que se encuentra en el cantón de menor índice de desarrollo social del país.

Otro esfuerzo institucional en el trabajo con las comunidades cabécares de Chirripó, ha sido el trabajo que desde el 2004 ha venido desarrollando la Comisión Interinstitucional para Posibilitar el Acceso a la Población de la Comunidad Indígena de Chirripó Cabécar a la

Educación Superior, Siwä Päkö, creada en la Sede del Atlántico para generar oportunidades para la población cabécar de Chirripó.

Esta Comisión ha venido desarrollando acciones de sensibilización hacia la cultura cabécar, de vinculación con otras instituciones estatales con presencia en Chirripó y fundamentalmente, acciones educativas que a corto, mediano y largo plazo, posibiliten el acceso y la permanencia de la población indígena de Chirripó a la educación superior, mediante la capacitación de docentes en servicio y el diseño y la apertura en el año 2008 de la carrera universitaria Bachillerato en Ciencias de la Educación I y II ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar, impartida en la Sede del Atlántico.

La población Cabécar es un grupo indígena costarricense, que habita el territorio ubicado en diferentes puntos de la Cordillera de Talamanca. La zona está dividida en dos secciones: una en la provincia de Limón y otra en la de Cartago, en esta última se ubica la "Reserva Indígena Chirripó o Duchi" (Camacho y Watson, 2011, p. 5). Desde el año 2009, desde el Instituto de Investigación en Educación se han desarrollado propuestas de investigación con la población cabécar de Chirripó:

1. Una mirada a la educación de la comunidad Cabécar de Chirripó, desde la perspectiva de diferentes actores sociales. 724-A9-316 que inició en abril del 2009 y culminó en abril del 2011.
2. Construyendo procesos educativos culturalmente pertinentes desde el nivel inicial de las escuelas indígenas de Chirripó. No. 724-B0-320, realizada de enero del 2010 a diciembre del 2011.

Los procesos investigativos mencionados anteriormente, han permitido determinar que en las comunidades cabécares de Chirripó, es importante fortalecer la educación tradicional desde diferentes instancias como la familia, la comunidad y la escuela, pues constituye una posibilidad de avanzar en el reconocimiento de estas poblaciones como sujetas de derechos a vivir su cultura y que de esta manera las nuevas generaciones la asuman con respeto y se comprometan a preservarla.

Como se mencionó anteriormente, los resultados de estas investigaciones resaltan la necesidad de abocarse al estudio de los procesos de socialización de este grupo étnico para identificar las prácticas de crianza propias que les permiten construir y resignificar su identidad étnica las cuales deben ser consideradas en la educación inicial formal para

generar procesos educativos pertinentes y significativos, lo que da origen a esta propuesta investigativa.

Considerando la importancia de los procesos de socialización en la vida de las personas y teniendo en cuenta las diferencias culturales que se presentan entre el contexto indígena cabécar y la oferta educativa oficial por su tendencia homogénea y universal, es necesario generar procesos investigativos que indaguen sobre estas temáticas y en forma especial por las características del nivel inicial, que tiene un papel primordial en el tipo de persona que se aspira a formar, puesto que atiende niñas y niños en sus primeros años de vida, etapa en que se sientan las bases para el desarrollo posterior de la personalidad. Es así como se planteó como objetivo de este estudio la identificación de las prácticas de crianza en grupos familiares cabécares de Chirripó, mediante un acercamiento al contexto, para favorecer procesos educativos culturalmente pertinentes.

## **2. Referente teórico**

### **2.1 Familia y socialización**

Las niñas y los niños se desenvuelven inicialmente en el seno de una familia para luego interactuar en otros contextos sociales. El núcleo familiar es considerado como la base de la sociedad y se asume como un grupo de personas que se interrelacionan entre sí. Rice (1997) describe la familia como:

Cualquier grupo de personas unidas por los vínculos del matrimonio, sanguíneos, adopción o cualquier relación sexual expresiva, en que las personas compartan un compromiso en una relación íntima e interpersonal, los miembros consideran su identidad como apegada de modo importante al grupo y el grupo tenga una identidad propia. (pp. 267-268)

Es en el contexto familiar, donde se forjan las primeras relaciones que posibilitan la construcción de hábitos, actitudes y valores sociales que les permiten integrarse al mundo social. Como lo indica Hurlock (1987) "los miembros de la familia son las personas más importantes durante los primeros años, el contacto que se establezca entre los miembros, determinará las bases para las actitudes hacia las personas, las cosas y la vida en general". (p. 528) Es así, como la familia que se desenvuelve la niña o el niño, tiene una influencia determinante en su futuro, pues los primeros años de vida son de importancia fundamental para su desarrollo ulterior.

Es innegable el papel de la familia en la conformación del yo individual y del yo social de cada individuo. Como bien lo apunta Sandoval (2002):

La familia transmite, de generación en generación, un patrimonio cultural. Es un universo generador de un conjunto de disposiciones socioculturales, mismas que transmite a sus miembros. Hereda normas sociales y morales, valores, costumbres, ciertas concepciones del mundo, estilos de vida, pautas de comportamiento que establecen límites y parámetros de acción ética que desempeñan un importante papel dentro de la familia y con las cuales sus integrantes van a relacionarse en los distintos ámbitos de la vida social. Pautas de comportamiento que los integrantes de la familia incorporan para entender y relacionarse con el mundo. (p. 191)

Definitivamente, la familia, en sus diversas formas, tiene un papel fundamental en el desarrollo humano, en especial durante la primera infancia. A través de los años se le han atribuido diferentes funciones, según Berk (2004) las principales son:

la reproducción, los servicios económicos, el orden social, la socialización y el apoyo emocional. La autora agrega que aún cuando en la actualidad algunas de éstas son compartidas con otras instituciones, las tres que tienen que ver principalmente con los infantes (reproducción, socialización y apoyo emocional) permanecen siendo competencia exclusiva del núcleo familiar. (pp. 733-734)

Estas funciones adjudican a la persona adulta encargada de las niñas y los niños, la responsabilidad de realizar acciones que procuren el bienestar y la promoción del desarrollo integral. Como se mencionó anteriormente, una de las principales funciones es la socializadora, pues es a través de la convivencia en el núcleo familiar los infantes interiorizan y se apropian de las normas sociales que le dan un sentido de pertenencia a su grupo social y que le permiten desenvolverse en éste.

Son muchas las definiciones que se hacen del término socialización, Papalia, Wendkos y Duskin (2004) la definen como:

Proceso por el cual los niños desarrollan hábitos, habilidades, valores y motivos que los hacen miembros responsables y productivos de la sociedad. La socialización se basa en la interiorización de las normas sociales, adoptar esas normas como propias. Una vez interiorizadas, normas como tomar turnos y aprender a usar palabras en lugar de golpes, se vuelven casi automáticas. (p. 235)

La socialización, tiene especial relevancia en los primeros años de vida, generalmente se inicia en el hogar, la niña o el niño establece las primeras relaciones con las personas de su núcleo familiar, adquiriendo actitudes y valores que le permiten conducirse como una persona integrante de un grupo social.

De acuerdo con Aguirre (2000) hay cuatro aspectos fundamentales que se destacan en el proceso de socialización:

1. Es un proceso continuo: se da a lo largo de la vida y permite a las personas, desde más temprana infancia adaptarse a las nuevas circunstancias del entorno, de forma tal que logra integrarse al medio social en cada etapa de su vida.
2. Es un proceso interactivo: hay una influencia mutua entre la persona y la sociedad. Las demandas sociales no se asumen pasivamente por el ser humano, sino que hay una participación activa en el proceso, aportando en dos vías a su propia socialización y también a la reconstrucción del sistema social donde vive y actúa.
3. La socialización es un proceso a través del cual se desarrolla la identidad personal y social del individuo: esta identidad da un sello particular a cada persona, constituye el registro la experiencia acumulada a través de su vida y se refleja en su personalidad y en las relaciones que establece con sus semejantes. Esta identidad se construye a través de las interacciones.
4. En el proceso de socialización los individuos construyen una representación del mundo social: esta construcción parte de las normas, valores y nociones. Las normas se expresan a través de reglas, junto a las que se adquieren valores sociales y morales que le indican a la niña o al niño que hay acciones que son socialmente apreciadas y otras que no. Una vez adquiridas las reglas y los valores, se teoriza e intenta dar explicaciones generando así nociones y conceptos más desarrollados. (p.19 - 27)

Se infiere de lo supra planteado, que la socialización está presente en todas las etapas de la vida, aunque en los primeros años de vida adquiere fundamental importancia, pues es cuando se están sentando las bases de la personalidad. En este proceso la persona tiene un papel activo, no es solamente receptora sino que se genera interacción entre el mundo individual y social retroalimentándolo, lo que nos refiere a la importancia del contexto en que se desarrollan la niña o el niño, puesto que la socialización depende en gran medida mucho de las concepciones que tiene su familia sobre el deber ser, para poder integrarse en

primera instancia en su núcleo primario, después a su comunidad y a la sociedad en general y el cómo se hace, que implica la forma en que se realiza la crianza de los infantes.

## **2.2 Socialización en las comunidades cabécares de Chirripó**

En las comunidades cabécares de Chirripó, al igual que en la mayoría de las sociedades, la educación tradicional, medio primordial de socialización recae principalmente en el núcleo familiar, donde tanto las madres como los padres juegan un papel fundamental en este proceso, al ser responsables de transmitir a las nuevas generaciones los valores que fundamentan la convivencia y las formas de organización que garantizan su identificación con su etnia y los convierte en personas indígenas cabécares. Como lo apunta Amodio (2005) "es durante los primeros años de vida de los niños y de las niñas que la identidad étnica se estructura, sirviendo posteriormente como referente para la asunción de roles en la sociedad de pertenencia". (p.497)

En la etnia cabécar, en el proceso de socialización, además de la progenitora y del progenitor, juegan un papel muy importante las personas mayores de la comunidad, pues son las que acompañan a las madres y a los padres y además las guardianas de las tradiciones, de los fundamentos morales y de las normas de conducta del grupo en el que también se incluye la relación con todos los elementos del entorno. Ellas utilizan las historias como medio de formación integral para las niñas y niños, así transmiten la cultura a las nuevas generaciones porque creen que Sibõ la mayor deidad cabécar, les dejó en estas historias todo el conocimiento para vivir de acuerdo con sus principios.

En relación con los procesos de socialización, Fajardo (2006) apunta lo siguiente:

la socialización no es más que los mecanismos internos, utilizados por los pueblos indígenas para transmitir la cultura, que definen formas de actuar y pensar en el individuo. Entendida también, por muchos, como un proceso cuando se enfrenta a múltiples y diferentes influencias en una sociedad que no es culturalmente homogénea y manifestada en profundas contradicciones y diversas interpretaciones sobre el "Ser ideal", el "Deber ser". (p. 2)

Las niñas y los niños cabécares se apropian de la forma de pensar, de ver, de sentir y entender el mundo, o sea de la cosmovisión del grupo, traducida en normas como la cortesía, los valores, las labores cotidianas, las actitudes y los comportamientos de acuerdo



con los preceptos culturales a través de la oralidad así como de la demostración e imitación entre otros mecanismos.

Otra particularidad de la etnia cabécar que incide en el proceso de socialización de la población infantil es el ser una cultura predominante oral, el intercambio verbal directo ha sido el principal y, en algunos casos, el único medio para la transmisión y adquisición del conocimiento y por ende, de la formación de las personas.

Según Fajardo (2006) el proceso de socialización de los grupos indígenas se agrupa en tres factores:

1. Los que corresponden a la tradición milenaria heredada de los ancestros.
2. Los que corresponden a los factores ajenos, pero de los cuales se apropian los grupos étnicos.
3. Los que corresponden a los conocimientos generados por los grupos étnicos como resultado de la interculturalidad, de la convivencia y contactos con otros grupos de población. (p.22)

De acuerdo con lo anterior, más bien puede decirse que el proceso de socialización en un grupo minoritario como lo es la etnia cabécar, es resultado de la interacción de estos factores, por un lado la cosmogonía del pueblo que es referenciada por las personas mayores y transmitida de generación en generación, los aspectos de la cultura occidental que se han permeado por la interacción entre ambos grupos y que son asumidos como tales o recreados por las familias, para adaptarlos a las características de este grupo de población y del contexto en que se desenvuelven.

### **3. Metodología**

El proceso investigativo que se planteó para el estudio "Acercamiento al proceso de socialización de la población infantil cabécar de Chirripó", se desarrolló de enero del 2012 a febrero del 2014, fue de tipo exploratorio y descriptivo y aplicado. Exploratorio dado que la situación de la educación de las comunidades indígenas cabécares, específicamente las prácticas de crianza implícitas en el proceso de socialización de las niñas y de los niños, ha sido una temática poco estudiada en nuestro país, por lo que se requieren investigaciones que generen insumos que favorezcan procesos educativos con pertinencia cultural. Descriptivo porque indagó las prácticas de crianza implícitas en el proceso de socialización de la población infantil cabécar de Chirripó, para favorecer procesos educativos en

coherencia con su cultura y aplicado porque los hallazgos fundamentaron la elaboración de lineamientos metodológicos para articular la relación hogar y escuela en los procesos educativos iniciales de las comunidades cabécares de Chirripó.

La investigación implicó la participación de personas cabécares de Chirripó a saber:

- cuatro grupos familiares con infantes menores de seis años en los cuales se observaron las prácticas de crianza y se entrevistó a las personas encargadas de las niñas y los niños, para complementar este proceso. Se realizaron tres observaciones de dos horas cada una.
- tres personas mayores de diferentes comunidades tres Asistentes Técnicos de Atención Primaria (ATAP) a quienes se entrevistó sobre las prácticas de crianza de la etnia cabécar.
- cuatro docentes del Programa de Lengua y Cultura Cabécar del Ministerio de Educación Pública, que participaron en un grupo focal, para complementar la información recolectada con las otras personas informantes.
- se consultaron también personas de la academia que han estudiado la cultura indígena.
- Además de las técnicas de recolección de información mencionadas (observación, entrevista cualitativa y grupo de enfoque) se utilizaron la revisión documental y las notas de campo.

Para el análisis de la información se utilizaron como categorías los siguientes componentes del desarrollo infantil: social, salud, comunicación, juego y aprendizaje; lo anterior, para facilitar su comprensión y también identificar las posibilidades del uso didáctico.

#### **4. Hallazgos**

Partiendo de que los ejes fundamentales del proceso de socialización son las prácticas de crianza y que en ellas subyacen prácticas, pautas y creencias, para la educación inicial es importante entender las implicaciones de estas, para potenciar el desarrollo integral de la niñez que asiste a este nivel del sistema educativo en territorios indígenas cabécares de Chirripó, desde el derecho a la educación y al respeto de su diversidad cultural.

Para propiciar no solo la comprensión del análisis sino también de las posibilidades de uso didáctico en el quehacer de la educación inicial se organizan los hallazgos en los

siguientes componentes del desarrollo infantil: social, salud, comunicación, juego y aprendizaje.

#### **4.1 Componente Social**

Si aceptamos que cada sociedad produce una representación propia y particular del mundo, resulta consecuente que también su manera de considerar las relaciones entre adultos y niños y, en general, la definición del lugar cultural ocupado por ellos sea específica de cada cultura. Por esto, cada situación es particular y las condiciones de existencia de las niñas y los niños varían según el tipo de sociedad y elaboración cultural. En este sentido, es difícil y hasta contradictorio pensar en condiciones ideales de existencia de los niños, ya que estas pueden ser definidas cabalmente sólo en relación con las expectativas de cada sociedad, adaptadas a su idea del hombre y de la mujer ideal. Amodio (2005, p.19)

##### *4.1.1 Normas de conducta*

En la etnia Cabécar, las personas que participan en el proceso de socialización de los infantes, por lo general es la familia extendida, en ella sin lugar a dudas las personas mayores ostentan la autoridad. En las estructuras familiares observadas, pareciera ser que ellas conjuntan dos características, por un lado la edad, a mayor edad más sabiduría (atributo que es altamente apreciado a nivel social en este grupo humano, implica estatus quo) y a la línea de procedencia del vínculo materno.

A propósito la informante N°1 indica "la familia es extendida, la abuela es una figura muy importante que la nieta y el nieto respetan y muestran su cariño" y en coherencia con lo que se ha documentado, en la organización social cabécar los clanes son matrilineales. De igual manera, la misma informante apuntó "cuando la mamá está regañando a la niña o el niño, la abuela interviene y le dice que "si no quiere mantener a los chiquitos para que los traje al mundo". En esta aseveración de la abuela, se transparenta la investidura que le permite llamar a cuentas y recordar a la hija que ella se adjudicó una responsabilidad que es irrenunciable como es el ser mamá y que debe asumirla.

Sobre el papel de las personas mayores en los grupos indígenas, Jamioy (1997) apunta:

Las comunidades indígenas reconocen a los ancianos sabedores de la cultura tradicional como sus voceros y consideran que sus consejos, opiniones y recomendaciones son "La Palabra Correcta", expresión utilizada para significar que en

sus palabras conllevan un profundo conocimiento sobre los temas u objetos que dan a conocer. Así, los sabedores indígenas constituyen una fuente fundamental del conocimiento tradicional de cada pueblo. (p. 66)

En la niñez temprana, la mamá es la figura primaria de protección y seguridad esto se evidencia a todo nivel, según las informantes N° 1, 2 y 4 "La mujer carga al bebé y lo lleva al patio donde trabaja hasta que lo puedan dejar con una hermana o hermano mayor. Los bebés se cargan en el pecho o la espalda de la madre utilizando una tela, esto lo hacen hasta que el niño o la niña empiece a caminar. No se le entrena para que aprenda a caminar, lo hacen por sí mismos", "la mamá duerme con sus hijos en una misma cama.", "la mamá es la que más cuida a los hijos e hijas", "cuando están pequeños siempre los tiene cerca". Esto coincide con la afirmación de Triana et al. (2010) cuando apuntan que "el papel de la mujer en los procesos de socialización y prácticas de crianza sigue siendo una constante cultural central, independientemente del contexto urbano o rural". (p.944)

La informante N° 3 durante el periodo de la observación solo tuvo contacto físico con el niño pequeño, a quien mantiene cargado aún cuando está realizando las tareas del hogar, denotando el apego, como se manifiesta en la frase siguiente "las niñas y niños son muy apegados a la mamá" informante N° 2, "los niños interactúan entre sí, pero siempre cerca de la madre" informante N° 3. Al respecto, haciendo referencia a niñas y niños de grupos indígenas se señala:

Los niños y las niñas se encuentran constantemente en contacto con personas de su familia y de su comunidad; siempre están rodeados de personas. La relación e interacción constante y las reacciones inmediatas a los anhelos de la criatura, como por ejemplo el mamar, jugar, agarrar objetos, etc., les estimula, alentando su desarrollo. (UNICEF-Paraguay), 2003, p.59)

De igual manera, la mamá "regaña y utiliza la faja o chancleta para castigar conductas inadecuadas" informante N° 1. Se corrige porque para la etnia Cabécar es muy importante el principio de ser una buena persona, esto en palabras de la informante N° 4 significa: "Ser buena persona viene de familia. Una buena persona se caracteriza por recibir a las demás en su casa, vacilar, compartir la chicha, ser generosa, solidaria, respetuosa, además participa en actividades comunales".

Es coincidente, en el caso de todos los grupos familiares observados que existe aspiración sobre el comportamiento ideal de la persona, lo que es adecuado o inadecuado y los mecanismos utilizados para ejercer el control social para que ulteriormente la persona sea aceptada en su grupo social, así se identificaron algunas reglas tales como:

- Los infantes no pueden salir solos hasta que así se los indique una persona adulta.
- Para salir a jugar se necesita el permiso de la madre.
- Pelear entre hermanas y hermanos es inadecuado. Cuando están peleando y hay necesidad de intervenir, una persona adulta pregunta el origen del conflicto y corrige cuando se requiere.
- A las niñas y a los niños desde pequeños, se les enseña que tienen que pedir lo que quieren, pues robar es muy mal visto en la cultura cabécar.
- Si algún infante molesta a un gato o perro, se lo amarran en la espalda para que no lo haga más.
- Es muy importante, el respeto a la propiedad ajena y a las personas.
- Es un deber saludar en el debido momento cuando llega una visita al hogar y hablar con vocabulario adecuado.
- Es inapropiado sacar la lengua, pelear y mirar a los ojos a las personas mayores.
- No se interrumpe, ni se cuestiona a las personas adultas, porque son quienes saben. Si se hace se recibe un castigo físico.
- No se dicen groserías a ninguna persona mucho menos a las mayores.
- Cuando hay una persona con discapacidad no se pueden hacer preguntas sobre su condición en frente de ella, pues se considera una falta de educación. Cuando la persona no está presente, se le explica.
- No es permitido reírse de las personas con discapacidad, mayores ni de las mujeres. Tampoco se debe hablar en secreto. Esos comportamientos se consideran una falta grave.
- Desde pequeños se enseña el clan al que pertenecen. Deben aprender que hay tres clanes que no pueden mezclarse entre ellos. Y que no deben cometer incesto pues es una falta muy grave.

Sobre las conductas inadecuadas, la persona informante N°6 señala: "Las situaciones que merecen amonestaciones son: peleas, molestar animales, utilizar palabras inadecuadas, manipular sin tener autorización cuchillos, arcos o flechas".

#### 4.1.2 Mecanismos de control

Estrechamente ligado a las reglas de conducta se encuentran los mecanismos de control social que buscan crear las conductas de adaptación al grupo, considerando en este caso siempre acciones íntimas y cotidianas de la familia pero en coherencia con la diversidad cultural de pertenencia. Todas las personas informantes coincidieron en que "para corregir le dicen a los niños y niñas que hay bichos y gusanos que les pueden hacer daño y que por eso no hay que tocar", "se le advierte de peligros, golpes, peleas, con el tono de voz y gestos de la cara, la mamá le dice que no haga cosas como jugar con el cuchillo", "si no hace caso le pega con una mata de ortiga o una rama y si no le pone ortiga al objeto para que se asuste", "si es peleón, hace groserías o roba, se le aparta", "aprenden como deben comportarse con las historias que les cuentan las personas mayores", esto último es una práctica entre los diferentes grupos indígenas, como lo apunta Tenorio (2000):

Otro método utilizado por los indígenas para formar buenas pautas de comportamiento es el uso de las historias. En las noches se reúnen los padres o abuelos a contarles historias a los niños de la creación de la naturaleza, las hazañas de sus antepasados y leyendas de animales y espantos que asustan a los niños. Estas historias le proporcionan a los niños/as modelos de comportamiento y también les indican que hay controles sociales que premian al que se comporta bien y castigan al que infringe las normas. (p.25)

Siguiendo con el tema de la disciplina, los informantes N° 4, 5 y 6, coinciden en que "a las niñas las corrige la mamá, a los niños el papá" y también que "cualquier persona mayor puede llamar la atención".

Se encontró, además, un dato relevante, la informante N° 1 aseguró "no son iguales las normas de conducta establecidas por la madre y las del tío quien en esta familia es la figura paterna", sería interesante profundizar a futuro si existe diferencia en la forma que se ejerce la autoridad por género o por la conformación del grupo familiar.

#### 4.1.3 Independencia y autonomía

Otros aspectos relacionados con la jerarquía familiar, se asocian también al logro de la independencia y la autonomía, las cuales por las condiciones del contexto se estimulan para garantizar mayores y mejores condiciones de sobrevivencia, así "los niños mayores cuidan a sus hermanos menores y cocinan para ellos, cuando la madre tiene que salir", "en una

celebración las niñas y los niños juegan. No ayudan. Solo en las celebraciones fúnebres" informante N° 1.

El número de hijas e hijos puede ser un factor que promueve la independencia, pues la madre deberá procurar cuidado a su niña o niño más pequeño. Lo anterior, concuerda con lo manifestado por las informantes N° 1, 2: "todos los días les enseñan cómo cuidarse y ser independientes", "los niños se quedan solos desde pequeños", "se estimula al niño o la niña para que coma sola o solo", "comen al mismo tiempo pero no necesariamente comparten el mismo espacio físico".

#### *4.1.4 Responsabilidades de la niñez*

También se encontraron algunos rasgos de crianza que deben entenderse y estudiarse desde otras disciplinas que consideren la diferencia cultural, pues de otra manera desde la cultura occidental son prácticas que trasgreden los derechos de la niñez, ejemplifica lo planteado, la informante N° 2 cuando dice: "entre los 8 y 9 años se enseña lo que los blancos llaman trabajo infantil, pero si no trabajan se mueren de hambre", señala además "las niñas y los niños tienen la responsabilidad de dar la comida a los animales. Primero se alimenta a los chanchos y después a los perros y gallinas. En eso son estrictos. Pueden molestarlos y no le dicen nada, pero no pueden dejar de darles comida". O también cuando hace referencia a la responsabilidad de personas pequeñas sobre otras de menor edad "cuando hay hermanos que tienen entre 8 y 9 años ayudan a cuidar a los más pequeños", "para ir a la escuela, se enseña a los niños y niñas que caminen juntos para que se protejan". Este señalamiento lo complementa la persona informante N°4 cuando apunta "Si la mamá trabaja en el patio los hermanos mayores cuidan a los menores, un niño de doce años o diez cuidan a bebés de un año. Los hombres y mujeres cuidan a sus hermanos".

Lo planteado anteriormente, parece ser una similitud con otros grupos indígenas según lo que indica López (2007) cuando hace referencia a un estudio con grupos indígenas mexicanos en el que encontró que las madres de herencia indígena consideran que sus hijos son lo suficientemente aptos para cuidar de sus hermanos y hacerse cargo de tareas domésticas que en otros culturales, sólo serían competencia de las personas adultas, (p.22).

#### *4.1.5 Identidad social*

Otras esferas que se entrelazan en los procesos de socialización en estas comunidades son el aprendizaje, el juego y la identidad sexual. A propósito León (2004) indica:

la sexualidad puede ser entendida desde dos puntos de vista: el biológico, como un conjunto de impulsos y deseos de origen principalmente fisiológicos y desde el punto de vista social que, aparte del fenómeno biológico incorpora también el aprendizaje de roles y la adquisición de valores, conductas y motivos propios de cada sexo en una cultura dada. (p. 83)

En cuanto al aprendizaje de roles, la informante N°1 indica "el tío le enseña a sembrar al sobrino como el abuelo le enseñó a él. Aprende viendo. Se le dan instrucciones. El hombre aprende a chapear, monteá, trae hojas, frutas, animales y hongos para comer. El hombre enseña a los varones. La mujer enseña a las hijas para que aprendan a hacer cosas de mujeres: cocinar, hacer chicha, servir, sembrar cuidar hijos y hacer mochilas". Esto concuerda con lo expresado por Tenorio (2000) cuando indica que:

En muchas comunidades campesinas e indígenas los padres y madres inician a sus hijos e hijas en los oficios que desempeñarán a lo largo de su vida. La madre se encarga de enseñarle a la niña los oficios de la casa, cocinar, cuidar a los hermanitos y colaborar en la recolección de cultivos o en el trabajo de la huerta. El padre por su parte se encarga de iniciar al hijo en la pesca, el cultivo, corte de leña y maleza. (p. 6)

Al igual que en otros grupos humanos, gran parte del aprendizaje y las oportunidades de las personas están íntimamente determinadas por el sexo con el que nacen, en el grupo humano cabécar se encuentran datos que indican que se siguen estos patrones, la informante clave N° 2 aporta: "la mamá enseña a ser mujer y el papá a ser hombre, entre 8 y 9 años. Antes de esa edad el padre no se involucra en la crianza de los hijos". La abuela refuerza lo relacionado con la dieta (práctica cultural de sanación de enfermedades), informante N°1. En concordancia, con lo expuesto anteriormente se indica "Por lo general, dentro de todas las comunidades los niños y las niñas se insertan desde temprano en la división de trabajo por sexo y aprenden de esta manera a asumir los roles asignados a su sexo". (UNICEF- Paraguay, 2003, p. 60)

En los escenarios familiares observados, se denotan dos datos que interesantemente se podrían relacionar con valores y derechos: el primero es respecto de la responsabilidad "las niñas y niños pequeños tienen pocas responsabilidades y son sencillas como por ejemplo traer agua", informante N° 1 y el segundo tiene que ver con el ámbito individual y el colectivo "la única pertenencia es la cama" (cuando se tiene) informante N° 2.



## 4.2 Componente Salud

En cualquier cultura la atención de la salud es un bien y en el marco de la mayoría de los estados nacionales una tendencia al derecho universal. En ese sentido, puede que se denominen de manera diferente las enfermedades y que la prevalencia responda a condiciones genéticas pero también ambientales. En el nivel de educación inicial la salud es un tema de promoción en corresponsabilidad con el grupo familiar.

Evans y Myers (1996) señalan las siguientes actividades que están implícitas en las prácticas de crianza y que en términos generales puede apuntarse que promueven la salud, entendida como el desarrollo integral de las niñas y niños, en tanto se promueve su bienestar físico, psicosocial y cognitivo:

- Garantizan el bienestar físico del niño – manteniéndolo sano y salvo del daño, proveyéndole refugio y ropa, previniendo y atendiendo la enfermedad.
- Promueven el bienestar psicosocial del niño – proveyéndole seguridad emocional, socialización, nutriendo y dando afecto.
- Apoyan el desarrollo físico del niño – alimentación, bañando y proveyéndole lugares seguros para jugar y explorar.
- Promueven el desarrollo mental del niño – interacción, estimulación y juego
- Facilitan la interacción del niño con otros fuera de la casa – dentro de la comunidad, en clínicas de salud, en el colegio, etc. (p.3)

Estas actividades planteadas por Evans y Myers (1996), se toman como referentes para acercarse al tema del bienestar físico, emocional y mental por la importancia que tiene para lograr las mejores condiciones para la población infantil y en especial la cabécar.

### 4.2.1 Hábitos higiénicos

En torno a los hábitos higiénicos cuya promoción es fundamental en la educación inicial con el propósito de prevenir la enfermedad y favorecer la adaptación y la seguridad, se encontró algún grado de diferencia en la práctica de los mismos en los diferentes grupos familiares. Se infiere que podría ser por la aculturación o las posibilidades de contacto con la población "yokosa" (blanca) de dos de los núcleos participantes en el estudio sobre los otros. Al respecto Amodio (2005) plantea que "las actuales pautas de crianza de los pueblos indígenas en contacto permanente con la sociedad criolla local han sido afectadas e influenciadas en diferentes grados y ámbitos" (p. 21).

En el encuentro con el grupo familiar N°3 se observó que la ropa de los niños pequeños estaba sucia y no parecía que se hubieran bañado recientemente pero se observa que están saludables. Por el contrario, la persona informante de la familia N° 2 señala que "los hábitos de salud y aseo se empiezan a enseñar entre los dos y tres años". En el grupo familiar N° 3 se evidenció que los niños juegan afuera con tierra y no se notó que la mamá reforzara ningún hábito de higiene. La persona informante del grupo familiar N° 4 apunta: "no siempre se bañan las niñas y niños pequeños. Pueden pasar hasta tres días sin hacerlo. Tampoco se inculca el lavado de dientes, no se les peina, ni se les cambia la ropa".

Una razón que justifica esto podría ser que las familias que no dan mucha importancia a las tareas de aseo en esta edad de desarrollo tengan una rutina de vida culturalmente más tradicional. Otro aspecto que puede influir es la estructura sanitaria a la que tienen acceso como por ejemplo infraestructura, agua, materiales de limpieza e higiene.

Por el contrario la informante N° 1 dice: "la niña y el niño se bañan en la mañana y en la tarde porque se ensucian mucho", lo que se confirmó observando a la niña y al niño e inclusive el tipo de construcción en la que habitan, está limpia y cuentan con baño y materiales de limpieza "occidentales" jabón, shampoo, paño, entre otros. Los otros grupos dicen que sí se les enseñan hábitos de higiene tales como: bañarse, cuidar la ropa, lavarse las manos y peinarse.

La información anterior, indica que la etnia cabécar no escapa a una realidad de las comunidades indígenas en el contexto mundial. UNICEF - Paraguay (2003, p. 61) apunta que "la higiene sigue siendo, sin duda, uno de los problemas claves en las comunidades indígenas" y agrega que los puntos críticos detectados son:

- Basura: se encuentra en el espacio de la casa-patio y está al alcance del niño o la niña. No existe un tratamiento para ella.
- Agua: no se hierve antes de su consumo. Tampoco se cuida adecuadamente la higiene al cargarla en los recipientes.
- Antes de ingerir comida no acostumbran lavarse las manos; el uso de jabón no es habitual.

#### *4.2.2 Hábitos de alimentación*

En cuanto a los hábitos de alimentación según la información encontrada existen prácticas culturales que les son muy propias, tales como: "apenas nacen les dan pecho y

guineo negro", "al mes de nacido come banano, carne, sesos de animales y todo lo que come la mamá, porque ella le da de lo que está comiendo masticado", (informante N° 2).

#### 4.2.3 Normas de autoconservación y seguridad

También se invierte tiempo en las enseñanzas desde la oralidad, para garantizar autoconservación y seguridad, dado que por las dinámicas de la vida en las comunidades, la niña y el niño desde temprana edad se exponen a riesgos por: la topografía del terreno, la fauna de la zona, la presencia de numerosas y caudalosas fuentes de agua y los espíritus malos que habitan en la montaña según la cosmovisión Cabécar. Esto justifica la necesidad de darles herramientas en este ámbito. En las siguientes consignas, se reafirma lo anteriormente señalado:

- La mamá enseña a su hijo que cuando va caminando solo no tiene que hacer caso si oye un grito o si alguien lo llama, ni debe volver a ver porque hay espíritus malos.
- Se le enseña a cruzar el río, los lugares por lo que puede hacerlo y que si está crecido no se cruza y se debe pedir permiso al tigre de agua.
- Se le enseña que no hay que tocar porque le puede hacer daño (fuego, plantas tóxicas, herramientas, animales,...)
- Cuando camina en la montaña no debe hablar mucho, ni hacer "bulla".
- Los peligros se les explican y se espera que lo tengan siempre presente (informante N°1)

#### 4.2.4 Problemas de salud

En el caso de que se presente un problema de salud, en primera instancia se buscan plantas medicinales y si persiste se acude al médico tradicional, como lo señala la informante N°1 "si se enferman se busca al jawä, cuando los niños y niñas lloran mucho se llama al jawä para que le quite los miedos". Se observa que no solamente se consulta para dolencias físicas, sino también necesidades emocionales. Como lo apunta Jamioy (1997):

En la tradición existe la confianza de que el médico tradicional posee saberes para proteger de los males corporales y espirituales a las personas, plantas, a los animales, y demás objetos posibles. En efecto, a él le consultan sobre las causas que están afectando a determinadas personas o cosas. (p. 69)

Como enfermedades de alta prevalencia en las comunidades Cabécares de Chirripó se menciona: la "desnutrición, los granos, piojos, papalomoyos, niguas y yuyos" (informante N°4) y "la diarrea, vómito y gripe". (Informante N°5) .

Las condiciones ambientales y culturales de las comunidades cabécares de Chirripó constituyen una oportunidad para que la población infantil tenga la oportunidad de ejercitarse motoramente con intensidad, sobre todo en términos de los traslados que deben realizar entre trillos o a campo traviesa por lo que subir, saltar, caminar por largos periodos, acarrear agua, alimentos y otros son actividades cotidianas que les demandan un consumo energético importante, por lo que el sobrepeso no parece tener alta prevalencia. En cuanto a la alimentación suficiente y balanceada y los hábitos de higiene deben ser centro de atención en el cuidado de estas niñas y niños.

#### *4.2.5 Alimentación*

La persona informante N°5 indica en cuanto a la alimentación "a las niñas y a los niños desde que nacen se les da comida de persona adulta, lo que halla en la casa, generalmente yuca, plátano maduro, caldo de frijoles con arroz". Esto se amplía con el aporte de la persona informante N°4 "La mamá mastica la comida y se la da al niño hasta que tiene dientes. Desde qué nace le dan banano, carne, malanga". Añade además que la dieta tradicional está conformada "por banano, malanga, canela, hojas, hongos, saíno, venado, tepezcuinte, pejibaye, naranja, guayaba, aguacate, limones, cacao, toman café con banano sancochado. Las mujeres dan de mamar desde que nacen hasta que el chiquito quiera o "se cargué otra vez" (se embarace) puede ser hasta los cinco años".

### **4.3 Componente Comunicación**

Una de las características que distingue a las personas de otras especies animales son los complejos procesos de comunicación de los que participa y el significado social de los mismos. Usualmente, el lenguaje es la herramienta fundamental en este proceso pero también otras formas o códigos sociales que igualmente comunican, por ejemplo lo corporal.

Encontramos en la cultura Cabécar que la lengua es fundamental en el proceso de comunicación, más aún por la tradición de oralidad que le distingue. Como lo apunta Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas (2012).

Para todos los pueblos Indígenas el lenguaje oral es una de las máximas expresiones culturales, a través de ellas se construyen y desarrollan los saberes, los conocimientos y el pensamiento mismo; se establece relacionamientos entre los miembros de una comunidad, son fuentes de identidad y el mejor medio para los aprendizajes, las enseñanzas y demás intereses de las culturas. En las lenguas se encuentra la visión cósmica de la vida; reflejan una concepción de vida. (p. 23)

Aunque su lengua materna es el cabécar, la interacción con población no nativa ha ido creando la necesidad en las comunidades cabécares de Chirripó de introducir a las niñas y niños desde temprana edad en el aprendizaje del idioma español. Como lo señaló un docente de lengua y cultura de Chirripó- informante N°7 (Comunicación personal, 6 de noviembre 2012) "la mayoría de la población infantil es monolingüe al llegar a la escuela y que las familias que van teniendo más contacto con la población blanca tratan de enseñarles el español para que tengan mejores oportunidades de éxito escolar y personal y que no sufran discriminación por que hablan como "cholos". El informante N°3 apunta "los niños solo hablan cabécar entre ellos, los pequeños no hablan español".

Lo expresado antes por el informante N°7, se complementa con la información apuntada por Rojas (s.f.) refiriéndose a la educación indígena en Costa Rica:

Los niños ingresan a la escuela con diferentes niveles de conocimiento y uso de su lengua autóctona y del español: un 50% son monolingües en la lengua indígena, no hablan español o no lo hacen de manera funcional; un 40% son monolingües en español, es decir, no hablan ninguna lengua indígena y un 10% poseen un bilingüismo coordinado, es decir se comunican fluidamente y con igual eficiencia y eficacia en ambas lenguas. (p. 2)

En cuanto al uso de la lengua por la población infantil, las personas participantes en el estudio aportaron que "le hablan en cabécar, el aprendizaje del lenguaje es natural. El desarrollo es a su ritmo. Escuchan y repiten. Se alienta hablar con personas que sean consideradas nobles. Cuando expresa algo que no es permitido se le dice que esa palabra no se dice y se le explica que significa. Le dicen que es caca. Cualquiera persona corrige a las niñas y a los niños" informante N° 4, "mezclan los idiomas (cabécar y español) en sus conversaciones "chocolateado", informante N° 1, en el caso de la familia N° 3 se determinó

que los infantes conocen solamente Cabécar, pues cuando se les habló en español lo único que hacían era sonreír.

Otro dato importante ligado al proceso comunicativo, específicamente al desarrollo del lenguaje es lo mencionado por la informante N°2 cuando señaló que "si la familia es bilingüe, la niña o el niño tiene más dificultades para hablar". Este hecho está documentado en algunos estudios sobre el desarrollo del lenguaje infantil y debe cobrar especial atención para la educación inicial para no trasgredir el enfoque de derechos, pues la educación en la lengua materna es un derecho que debe ser tutelado por el estado. Es importante en este sentido lo que señalan King y Fogle (2009) cuando manifiestan que "aunque muchos padres creen que el bilingüismo produce retrasos en el desarrollo lingüístico, las investigaciones sugieren que los niños monolingües y bilingües alcanzan niveles de desarrollo lingüístico a ritmos parecidos". (p.1)

Lo compartido con los grupos familiares N° 1, 2 y 3, permite encontrar congruencia teórica a las siguientes afirmaciones, las cuales posibilitan el desarrollo del lenguaje de la población infantil participante en el estudio:

- Se habla lo necesario.
- Se participa en las conversaciones hasta que se es adulto.
- Si la mamá habla con otras personas, el niño o la niña aprenden a hablar y relacionarse con los demás.
- La mamá les da indicaciones a los niños, pero no les grita.
- Cuando la mamá está enojada les habla fuerte a su hija e hijo y algunas veces les grita.
- El silencio es altamente apreciado, si se grita o se habla mucho se cree que se provocan los espíritus malos.

Los señalamientos anteriores contienen coincidencias y contradicciones, se podría entender que en esta etapa de desarrollo la madre juega un papel fundamental para potenciar la lengua, sobretodo en la cotidianidad, ella es modelo así que puede enriquecer a su hija o su hijo si ejercita la comunicación verbal. No obstante, existe una consideración cultural que puede contravenir esta estimulación, en esta cultura "se debe hablar poco," "se cuenta lo bueno, lo malo no", "cuando se le pregunta, contesta solo lo que se le preguntó y no todo lo que sabe", esto según la persona informante N° 2.

Como lo indica la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas (2012):

Las lenguas indígenas son el mejor medio para construir y organizar pensamiento propio, para apoyar el desarrollo de los aprendizajes y enseñanzas, para la interacción y crecimiento cultural, para establecer referentes más claros y profundos de identidad y en esa misma dimensión tener mejores posibilidades de establecer diálogos interculturales de reciprocidad y enriquecimiento mutuo. (p.58)

También se encontró que la madre usa la lengua como mecanismo de control social intensificando el tono de la voz y este puede variar hasta llegar a utilizarse el "grito", dependiendo del temperamento de la persona adulta, se dan órdenes y consignas.

Es desde la lengua como bien colectivo que se refuerzan normas de conducta, tales como: "cuando están conversando las personas adultas los chiquillos están afuera jugando. No se meten en las conversaciones", "no se puede interrumpir a la persona mayor porque ella es la que sabe" informante N°1, "...implica castigo" informante N°6.

Lo anterior fue observado en el grupo familiar N°3, pues los niños se mantuvieron atentos cuando las personas adultas conversaban pero no intervinieron, estuvieron callados. Al respecto la persona informante N°6 señala "A las niñas y los niños el papá no les habla mucho".

Messineo y Hecht (2007) refiriéndose a un grupo indígena de Argentina apuntan información que coincide con los señalamientos anteriores del uso de la lengua en la etnia cabécar. Ellas indican:

Las órdenes domésticas constituyen piezas centrales en la socialización infantil toba ya que regulan la conducta cotidiana, el control social, así como también la organización cooperativa del trabajo en la familia. Estas emisiones, lejos de ser autoritarias, constituyen un modo efectivo y persuasivo de transmitir ciertas conductas sociales esperadas. (pp. 139-141)

En torno a la comunicación no verbal se apreció que "hay demostraciones físicas y verbales de afecto", "el cariño se demuestra alzando, estando cerca de los niños y con muestras de respeto", "la mamá al pequeño que anda cargado no le está hablando constantemente", la mirada comunica ( informantes N° 1, 2 y 3).

#### 4.4 Componente juego

De acuerdo con los supuestos epistemológicos y la razón de ser de la educación inicial, el juego es por excelencia el mecanismo de aprendizaje para la población infantil, por lo tanto se retoma el principio de la actividad lúdica como orientador del desarrollo humano, definido por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2000) como:

El juego es la expresión lúdica más elevada del desarrollo humano, así como un excelente medio para promover experiencias significativas que potencian el desarrollo y el conocimiento. El juego brinda a niños y niñas oportunidades para entender el mundo, interactuar social y culturalmente con otros, expresarse, controlar emociones, desarrollar capacidades simbólicas, practicar nuevas habilidades, asumir roles, intentar tareas novedosas resolver problemas complejos que de otra manera no enfrentarían, explorar, descubrir, experimentar utilizando los sentidos, su inteligencia y creatividad. Entonces, el juego como actividad natural y espontánea permite al niño y la niña a recrear y dar significado a la realidad. (p. 15)

La aproximación conceptual anterior, nos permite entender la importancia del juego para el desarrollo de las personas. En la exploración de este componente, en el seno de las familias cabécares participantes se encontró que efectivamente el juego constituye la expresión del mundo infantil, un mundo que pareciera ser muy animista pero desde lo cotidiano, no existe una diferencia marcada entre las manifestaciones de juego y las actividades de vida en las comunidades indígenas, se juega mientras se trabaja y se trabaja mientras se juega, un trabajo no explotador en el sentido extenuante sino más bien un juego trabajo que familiariza y forma respecto de las actividades cotidianas tales como la siembra, esto se observó mientras se recorría el territorio para realizar el trabajo de campo, se observaron niñas y niños manipulando herramientas en sus juegos, una práctica poco segura que puede acarrear accidentes. De igual manera se observó que la mamá y el papá no participan en los juegos infantiles, así la persona informante N° 4 "Las madres y los padres no juegan con las niñas y los niños".

Al respecto, Fajardo (2006) indica sobre el juego en comunidades indígenas:

la imitación tiene un papel importante y el mismo juego es una reproducción de las actividades de los adultos, generalmente los juguetes son instrumentos de trabajo en miniatura: arcos y flechas, ollas para cocinar, etc. Desde la primera infancia se observa una diferenciación de aprendizaje en relación al sexo. Poco a poco, sin necesidad de



escuela, niños y niñas se integran a la vida de la comunidad aprendiendo a comportarse según las expectativas de los adultos. (p. 9)

Algunos juegos observados corresponden a juegos simbólicos como sembrar, barrer, machetear, entre otros. En uno de los grupos familiares se manifestó que las niñas y los niños "no deben jugar de cacería porque esto significa que llaman a las serpientes", informante N° 1. Como apunta Tenorio (2000):

Los estudios señalan que en las comunidades indígenas existen actividades de los niños en las que jugando el niño aprende conductas y habilidades necesarias para su desempeño como adulto, que son respetadas y alentadas por sus padres. Esto contrasta con la perspectiva tradicional que considera a los juegos infantiles solamente como entretención. (p. 29)

Asimismo, se pudieron observar juegos comunes en otros contextos rurales: afuera de la casa inician actividad lúdica con lo que encuentran: ramas, piedras, hojas, atrapar insectos, hacer dibujos en la tierra con los dedos o con un palo, "las niñas y los niños pueden jugar por todo lado, no hay restricciones en el desplazamiento" informante N° 6.

Siguiendo esta idea de libre circulación la persona informante N°4 aportó que "al río van acompañados. Si son más grandes pueden ir solas o solos".

Al igual que en otras culturas las hermanas y hermanos mayores juegan un papel importante en la transmisión de los juegos, como apuntaba una persona de uno de los núcleos familiares "los niños mayores enseñan a sus hermanos a correr, brincar, jugar bola, subirse a los árboles a coger frutas", informante N°1.

Sería interesante profundizar en el estudio de la dinámica de juego en estas comunidades, máxime desde el componente sociológico y antropológico pues se observa que juegan grandes y pequeños sin discriminación de edad ni género, tampoco se observaron peleas durante el tiempo de juego, "generalmente comparten y no pelean mucho", informante N° 5. En este aspecto se encuentra una diferencia significativa respecto de la cultura occidental, cabe preguntarse si será que el tema de la comunidad y lo colectivo influyen en estos aspectos de organización y desarrollo del juego en las comunidades cabécares.

Un hecho singular es que jugar "bola" es muy popular, ya sea en forma libre exploratoria o fútbol, en este no hay distinción de edad ni género, además un aspecto

importante en este dato es la influencia de la cultura occidental pues la bola no es un elemento autóctono y paralelo a ello, aunque se indagó no se encontraron otros juegos con base cultural propia.

#### **4.5 Componente aprendizaje**

El proceso de aprendizaje es continuo, se inicia desde el nacimiento y se realiza durante toda la vida y para la vida misma, y se genera en los espacios cotidianos de la familia y comunidad. La esencia de lo que se enseña es lo que le da a la persona la dimensión cultural de ser cabécar, sus relaciones con su grupo humano, con el entorno y también las herramientas necesarias para su sobrevivencia.

A partir de la información recolectada se identificaron diferentes métodos de aprendizaje en estas comunidades. Uno de ellos es la vivencia, como lo manifiesta la persona informante N°1 "se aprende viendo, tocando, oyendo, probando, oliendo, pero no se obliga".

Otro es la demostración de actividades cotidianas, según la informante N°2 "enseñan hablando poco, mostrando para que vean como se hacen las cosas", también agregó que "los niños aprenden viendo a los demás". Es decir se enseña con el ejemplo, "a los niños se les enseña: a montar, a pajarear, a sembrar, a cazar, a chapear, también el trabajo agrícola a partir de los seis años" informante N° 4.

La oralidad representa otra fuente de aprendizaje muy importante para la niñez cabécar, es a través de las historias que se interiorizan las normas de convivencia entre las personas y de éstas con el entorno, por ejemplo: así aprende que hay que pedir permiso al dueño del monte para cazar, al tigre de agua para cruzar el río también los rituales para la siembra y para la construcción de la casa, entre otros. Como lo apunta Tenorio (2000, p. 29) "en las comunidades indígenas el saber cultural se aprende escuchando a los mayores; para ello se desarrolla la escucha callada, respetuosa y paciente en los niños pequeños".

Otra forma es el aprender haciendo, por ejemplo las labores ligadas a las actividades agrícolas, tales como: sembrar, cosechar, en este sentido el juego es un vehículo de aprendizaje, pues como ya se señaló las niñas y los niños juegan a imitar a las personas mayores.

También en las normas para su seguridad y autoconservación se promueve un aprendizaje práctico. En palabras de la persona informante N°2 "se enseña a los niños y niñas como caminar en la montaña, a fijarse por dónde camina, que no hay que llevar el

cuchillo para atrás. A cuidarse de las serpientes, también que plantas no se deben tocar, cuáles lo dejan estéril, cuáles sirven para la menstruación, para el dolor de cintura y los usos de las medicinas".

La informante N°4 refuerza aspectos del aprendizaje de sobrevivencia, "para conocer el peligro hay que experimentarlo, para que aprenda. La niña o el niño pueden tocar lo que sea. Por ejemplo si se para en un hormiguero, se le quitan las hormigas, pero no se les dice que no vayan más donde está el hormiguero".

La repetición como medio de aprendizaje, se hace evidente en la adquisición de los cantos culturales, que no son empleados en la vida diaria sino específicamente en ciertas actividades espirituales de la etnia.

La curiosidad es un atributo muy deseable en la cultura, puesto que tiene una relación directa con mayores posibilidades de aprendizaje sobre todo de las prácticas y creencias ligadas a la cultura misma, la niña y el niño que preguntan más, obtienen más conocimientos, "el aprendizaje es más por curiosidad. Depende de la curiosidad del niño. Aprende el que pregunta. Las niñas y los niños le hacen preguntas a la mamá, tales como: ¿De dónde vienen los Cabécares? ¿De dónde nacen los bananos? Así como cuestionamientos sobre el clan al que pertenecen, las niñas y los niños les hacen preguntas a los mayores. Por ejemplo: ¿qué plantas son buenas y cuáles no?, informante N°4.

El padre y la madre tienen responsabilidades diferenciadas en los procesos de formación de sus hijas o hijos, cuando están pequeños es la mamá quien los asume, el progenitor se involucra en la crianza cuando ya están más grandes y pueden participar en las actividades que él realiza fuera de la casa por ejemplo: labores agrícolas, salida a adquirir mercancías a la ciudad o a realizar distintos trámites. La mamá del grupo familiar N°3 apuntó que "ella les enseña cómo se hacen las cosas para que aprendan y que cuando estén más grandes el papá los lleva al monte para enseñarles a sembrar y cazar" y la del núcleo N°2 expresó que "la mamá enseña a ser mujer y el papá a ser hombre, entre 8 y 9 años". Antes de esa edad el padre no se involucra en la crianza de los hijos.

## **5. Conclusiones**

La investigación permitió identificar aspectos relevantes de los procesos de socialización de las comunidades cabécares de Chirripó, las cuales constituyen un aporte para la construcción de un desarrollo educativo caracterizado por la pertinencia cultural en

este contexto y sobre las bases del desarrollo de la niñez de este pueblo. Se presentan a continuación las conclusiones siguientes:

- La familia tradicional cabécar es extendida, viven abuela, abuelo, papá, mamá hijas e hijos. La abuela y el abuelo participan de la crianza de las personas menores de la familia por la sabiduría y el respeto que ostentan en la estructura social de este grupo humano.
- La abuela y el abuelo son los que enseñan la parte espiritual ejercitan la oralidad con las historias, que contienen prácticas, creencias. Les enseñan de Sibö, su deidad y también los valores, entre los que se consideran como muy importantes en la cultura Cabécar: la reciprocidad, la generosidad, la hospitalidad, el respeto a los clanes, a las mujeres, a las personas mayores.
- En la mayoría de las familias que por diversas razones ya no viven todo el año en el Territorio de Duchí, la mamá y el papá son responsables de administrar la disciplina. Con mayores niveles de participación las madres, pues los padres se involucran cuando las niñas y los niños están más grandes.
- A medida que la niña y el niño crece hay una diferenciación de roles y es la madre la que asume la formación de las niñas y el padre la de los niños.
- Son tareas de mujeres cocinar, hacer mochilas, guardar la dieta de la menstruación o del embarazo, levantarse temprano para hacer oficios de la casa cocinar, lavar la ropa, hacer bebidas de maíz, yuca, plátano, ñame, malanga, banano, ayote para todas las personas, participar en la siembra y cosecha de cultivos. La madre le enseña a sus hijas y lo que no sabe le consulta a la abuela.
- Por su parte, los hombres aprenden a enseñar a los hijos los quehaceres típicos: limpiar terrenos, voltear árboles, cazar, mantener la familia, construir la casa.
- En este proceso enseñan a través de los métodos propios de aprendizaje: vivencia, demostración-imitación, oralidad y aprender haciendo las tareas que son propias para cada género. Al igual que en la mayoría de los grupos humanos este aprendizaje se desprende de las actividades de vida cotidiana, las de hombres ligadas al trabajo manual y agrícola y las mujeres al cuidado y a las actividades domésticas.
- Haciendo un análisis de la información compartida se puede desprender que estas comunidades también poseen en sus dinámicas cotidianas hábitos de vida con un fuerte fundamento cultural, en cada uno de ellos hay un qué y un para qué, que se explican desde el plano espiritual.

- Los hábitos de higiene, parece que no ocupan como en otros colectivos sociales un lugar importante en las prácticas de crianza.
- Las enfermedades se previenen con medicina natural (plantas y dietas), las más comunes son gripes, afecciones respiratorias, diarreas, vómitos, leishmaniosis y desnutrición.
- La comunicación está estratificada, a las personas mayores se les habla con respeto solo cuando es necesario.
- La oralidad representa otra fuente de aprendizaje muy importante para la niñez cabécar, es a través de las historias que se interiorizan las normas de convivencia entre las personas y de éstas con el entorno. Sin embargo, en los grupos familiares no se está conversando continuamente, más bien esta acción se realiza en momentos específicos. Tal vez esta dinámica influya en la percepción de que las personas de esta etnia son muy calladas y su tono de voz bajo.
- El silencio es altamente apreciado, si se grita o se habla mucho se cree que se provocan los espíritus malos.
- Parece ser que el contacto con la cultura occidental y la introducción de ideologías desde las religiones protestantes riñen con los aprendizajes propios de la cultura.
- La escuela también es considerada un agente de aprendizaje social importante, pero se sigue relevando la responsabilidad de la enseñanza del cálculo y la lectoescritura.
- La demanda de las familias por educación es en cuanto a la escuela primaria, parece ser que no se tiene conocimiento en todo el territorio de la educación preescolar pues es en pocas escuelas que se cuenta con esta opción.
- Es importante que la persona docente de las escuelas de esta región del país se relacione íntima y respetuosamente con las familias y con la comunidad.
- Conocer de la cultura y respetarla puede contribuir a propiciar mejores relaciones comunales y éxito escolar.

La identificación de las prácticas de crianza propias de las comunidades cabécares, que les permiten construir y resignificar sus procesos de construcción de identidad, constituye un fundamento para generar procesos educativos pertinentes y significativos desde la educación inicial en estos territorios, aunado a la necesidad de fortalecer la educación tradicional desde diferentes instancias como la familia, la comunidad y la escuela.

## Referencias

- Aguirre, Eduardo. (2000). Socialización y Prácticas de Crianza. En Eduardo Aguirre y Ernesto Durán, *Socialización: Prácticas de Crianza y Cuidado de la Salud* (pp. 16-92). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Amodio, Emanuele. (2005). *Pautas de crianza de los pueblos indígenas de Venezuela: Jivi, Piara, Ye'kuana, Añú, Wayuu y Warao*. Caracas: Editorial La Primera Prueba C.A
- Berk, Laura. (2004). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Camacho, Lolita y Watson, Hannia. (2011). *Construyendo procesos educativos culturalmente pertinentes desde el nivel inicial de las escuelas indígenas de Chirripó* (Informe de Investigación) San José: Universidad de Costa Rica.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas. (2012). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio*. Recuperado de [http://www.ut.edu.co/administrativos/images/DOCUMENTOS%20ADMINISTRATIVOS/ASOCIACIONES/CABILDO\\_INDIGENA/seip.pdf](http://www.ut.edu.co/administrativos/images/DOCUMENTOS%20ADMINISTRATIVOS/ASOCIACIONES/CABILDO_INDIGENA/seip.pdf)
- Evans, Judith y Myers, Robert. (1996). *Prácticas de crianza: Creando programas donde las tradiciones y las prácticas modernas se encuentran*. Tomado de Coordinator's Notebook Childrearing, (15), 1-15 y 18-21. Traducido por Laura Sampson y María Cristina Tenorio (Universidad del Valle). Recuperado de <http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cultura/recursos/Pr%E1cticas%20de%20crianza.pdf>
- Fajardo, Remedios. (2006). Prácticas socializadoras en la cultura Wayuu. *Frónesis*, 13(1), 19-31. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1315-62682006000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1315-62682006000100003&script=sci_arttext)
- Hurlock, Elizabeth. (1987). *Desarrollo del niño*. México: McGraw-Hill.
- Jamioy, José Narciso. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Nómadas*, (7), 64-72.
- King, Kendall y Fogle, Lyn. (2009). *La crianza de niños bilingües: preocupaciones comunes de los padres y las investigaciones actuales*. Recuperado de [http://www.academia.edu/6821877/La\\_crianza\\_de\\_ni%C3%B1os\\_biling%C3%BCes\\_pr\\_eocupaciones\\_comunes\\_de\\_los\\_padres\\_y\\_las\\_investigaciones\\_actuales](http://www.academia.edu/6821877/La_crianza_de_ni%C3%B1os_biling%C3%BCes_pr_eocupaciones_comunes_de_los_padres_y_las_investigaciones_actuales)
- León, Ana. (2004) *Desarrollo y atención del niño de 0 a 6 años*. San José: EUNED.
- López, Reina. (2007). *Aproximación a las concepciones de las madres sobre género, familia y educación de los hijos. Estudio de caso en una comunidad Náhuatl del Municipio de Puebla*. (Tesis de Maestría). Universidad de las Américas Puebla, Puebla, México.
- Messineo, Cristina y Hecht, Ana. (2007). *Bilingüismo, socialización e identidad en comunidades indígenas*. *Anales de la Educación Común*. Recuperado de [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparadescargar/21\\_messineo\\_hecht.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparadescargar/21_messineo_hecht.pdf)

- Ministerio de Educación Pública. (2000). *Programa de Estudio Ciclo Materno Infantil Educación Preescolar*. San José: El Ministerio.
- Papalia, Diane, Wendkos, Sally y Duskin Ruth. (2004). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill.
- Rice, Phillip. (1997). *Desarrollo Humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Sandoval, Antonio. (2002). Impacto en la socialización de los hijos de la incorporación de la mujer al trabajo remunerado. *Espiral*, 8(23), 179-207.
- Tenorio, Cristina. (2000). *Pautas y Prácticas de Crianza en Familias Colombianas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional – OEA.
- Triana, Alba, Ávila, Lilliana y Malagón, Alfredo. (2010). Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 933-945.
- UNICEF-Paraguay (2003). *Prácticas de crianza en comunidades indígenas del Chaco Central*. Paraguay: Copipunto S.R.L.
- Universidad de Costa Rica. (1990). *Estatuto Orgánico*. San José: Oficina de Publicaciones Universidad de Costa Rica.