



# **Culturas pedagógicas de docentes indígenas Cabécares. Una mirada a su trabajo áulico**

Pedagogical cultures of indigenous Cabécares teachers. A look at his  
classroom work

Volumen 24, Número 2  
Mayo - Agosto  
pp. 1-31

Mónica Gutiérrez Hernández

**Citar este documento según modelo APA**

Gutiérrez Hernández, Mónica. (2024). Culturas pedagógicas de docentes indígenas cabécares. Una mirada a su trabajo áulico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 1-31. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.59105>

## Culturas pedagógicas de docentes indígenas cabécares. Una mirada a su trabajo áulico

Pedagogical cultures of indigenous Cabécares teachers. A look at his classroom work

Mónica Gutiérrez Hernández<sup>1</sup>

**Resumen:** En este artículo se presenta una iniciativa investigativa que realizó un acercamiento de manera respetuosa a la historia escolar de cinco personas indígenas cabécares del territorio de Chirripó-Duchíi (como se nombra entre las personas cabécares), que se encuentran en el ejercicio docente del Programa de Lengua y Cultura Cabécar del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, entre 2018 y 2020. Se propuso como objetivo general analizar narraciones de la etapa escolar y del trabajo áulico de docentes indígenas cabécares de Chirripó para la identificación de elementos didácticos que contribuyan al ejercicio docente con pertinencia cultural, lo que se consiguió mediante la socialización de narraciones y observaciones que permitieron identificar elementos didácticos que podrían sumar a los esfuerzos, por ofrecer a la niñez de estas comunidades, una educación acorde con su visión de mundo y su entorno. Es un estudio que por sus características se inscribió como una investigación cualitativa de tipo exploratoria y descriptiva. Entre los principales resultados se destaca que el estudio posibilitó reconocer que a pesar de que la educación escolar que recibieron las personas docentes fue mediada por la cultura dominante, realizan esfuerzos importantes por deconstruir las relaciones asimétricas sesgadas respecto a la cultura occidental dando lugar, en la medida de sus posibilidades, a la cultura originaria y al reconocimiento de la diversidad cultural.

**Palabras clave:** diversidad cultural, educación intercultural, pertinencia educativa

**Abstract:** This article presents a research initiative that made an approach, in a respectful manner, to the school history of five Cabécar indigenous people from the territory of Chirripó-Duchíi (as it is called among the Cabécar people), who are in the teaching exercise of the Cabécar Language and Culture Program of the Ministry of Public Education. The general objective was to analyze narratives of the school stage and classroom work of Cabécar indigenous teachers of Chirripó in order to identify didactic elements that contribute to teaching with cultural relevance, which was achieved through the socialization of narratives and observations that allowed identifying didactic elements that could add to the efforts to offer the children of these communities an education in accordance with their worldview and their environment. This is a study that, due to its characteristics, was registered as an exploratory and descriptive type of research. Among the main results, the study made it possible to recognize that, despite the fact that the school education to which the teachers were subjected was mediated by the dominant culture, they made important efforts to deconstruct the asymmetrical relations with a bias towards western culture, giving place to the extent of their possibilities to the native culture, and the recognition of cultural diversity.

**Keywords:** Cultural diversity, Intercultural education, educational relevance

<sup>1</sup> Docente de la Universidad de Costa Rica, Turrialba, Costa Rica.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9725-7872>

Dirección electrónica: [monica.gutierrezhernandez@ucr.ac.cr](mailto:monica.gutierrezhernandez@ucr.ac.cr)

**Artículo recibido:** 13 de diciembre, 2023

**Enviado a corrección:** 20 de febrero, 2024

**Aprobado:** 22 de abril, 2024

## 1. Introducción

El presente artículo se desprende de la investigación *Culturas pedagógicas de docentes indígenas cabécares. Una mirada a su trabajo áulico*, la cual fue una iniciativa que tuvo como propósito analizar narraciones de la etapa escolar y del trabajo áulico de docentes indígenas cabécares de Chirripó para la identificación de elementos didácticos que contribuyan al ejercicio docente con pertinencia cultural. En este sentido, pretendió acercarse a la historia escolar de personas indígenas cabécares de Chirripó que se encontraban en el ejercicio docente, mediante la socialización de narraciones y observaciones que permitieron identificar elementos didácticos que podrían sumarse a los esfuerzos por ofrecerle a la niñez de estas comunidades una educación acorde con su visión de mundo y su entorno. Se propuso, así, generar información que constituyera un insumo para avanzar en los procesos de transformación de la vida escolar en las comunidades cabécares de Chirripó, especialmente en los procesos educativos.

Esto implica la necesidad de conocer, comprender y valorar el significado y las contribuciones de la vivencia formativa que aporta la escuela al profesorado de este territorio. Se propone, además, la necesidad de recuperar la voz de las personas cabécares de Chirripó en la generación de productos académicos del proyecto para evitar las relaciones asimétricas entre las personas cabécares y el equipo investigador, y reconocer los derechos del conocimiento ancestral de la población indígena participante, lo cual supuso desarrollar conocimientos, sensibilidades y habilidades de convivencia intercultural en el profesorado cabécar participante, equipo investigador y en la persona estudiante que colaboró como asistente.

Cabe mencionar que, en el contexto nacional, hasta el año 2015, el país modificó su Constitución Política para reconocerse como República multiétnica y pluricultural. Al respecto Durán indica que:

Por medio de esta firma, se culmina y honra la condición pluricultural y multiétnica que forma el alma de este país a través de un elemento tan potente como es el primer artículo de nuestra Carta Magna, en el cual definimos quiénes somos como Nación. Se trata de un acto de justicia histórica porque reconoce hacia nuestros pueblos originarios, a las migraciones asociadas a nuestra historia colonial y de la temprana independencia; así como a las colectividades que tras generaciones han alimentado nuestra vida al migrar a nuestro país. (Gobierno Costa Rica, 2015, párr. 2)

Esta declaratoria es la evidencia, por un lado, de la negación histórica del otro y, por otra parte, del compromiso político y social con la construcción de nuevas ciudadanía que permitan la conformación de una sociedad justa, equitativa e igualitaria.

En el caso particular de esta propuesta, el interés se centra en la educación indígena. En las últimas décadas, Costa Rica se ha adscrito a una serie de tratados y convenios internacionales, tales como la Declaración de los Derechos Humanos, el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales, Convención de los Derechos del Niño y Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, entre otros.

Los convenios y tratados señalados anteriormente enmarcan la reforma del subsistema de educación indígena en el sistema educativo costarricense realizado en el año 2010, el cual enfatiza la necesidad de desarrollar la escuela mediante un proyecto político particularizado que responda a los derechos sociales, políticos, culturales, económicos y ambientales de los pueblos indígenas en el país.

En la aspiración de que la propuesta de investigación *Culturas pedagógicas de docentes indígenas cabécares. Una mirada a su trabajo áulico* genere hallazgos que puedan ser utilizados como referencia para las instancias a las que corresponde la toma de decisiones y, en coherencia con las demandas educativas de las comunidades indígenas costarricenses, se planteó esta iniciativa posesionada en la pedagogía crítica y en los referentes de la perspectiva decolonial por medio de la exploración del ejercicio docente de maestras y maestros indígenas a partir del análisis de su propia historia escolar.

Este artículo se desarrolla con la presentación de los aspectos teóricos que dan sustento al análisis y a la discusión de los resultados, algunos aspectos metodológicos que vislumbran el proceso investigativo empleado para la realización del estudio, así como un apartado en el que se dialoga y analiza sobre los resultados obtenidos. Finalmente, se consideran algunas conclusiones y recomendaciones.

## 2. Aspectos teóricos

### 2.1. Culturas pedagógicas, consideraciones teórico-conceptuales

Hay muchas definiciones sobre pedagogía, sin embargo para este estudio se asumió la señalada por Cosío (2018, p.4), quien apunta que es “un conjunto de saberes y prácticas, que tiene por objetivo la enseñanza, pero no meramente el asunto de ‘enseñar bien’, sino que es un proyecto más complejo que involucra la profesionalidad docente, es decir, la experticia profesional”. La conceptualización anterior se complementa con la de Zuluaga (1987 citada por

Runge, 2002, parr. 18), quien la entiende como la "disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas". Además, es preciso entender la lógica de tal concepto, por lo que se considera lo planteado por Carvajal (2006, p.4), que establece "la lógica del saber pedagógico es lógica deóntica, lógica del deber ser", en cuyas implicaciones se encuentra la influencia que deben tener las normas sociales sobre las aplicaciones prácticas de la pedagogía.

Este estudio se enmarcó en las culturas pedagógicas de docentes indígenas cabécares del Programa de Lengua y Cultura, por lo que fue importante identificar no solo sus saberes funcionales prácticos, sino también los saberes culturales que impregnan su accionar en las aulas para poder determinar características que inciden en procesos educativos significativos y pertinentes para la niñez. Tal como manifiestan Pérez y Siñani (1985 citados por Mejía, 2015, p.40), "el proyecto educativo es integral y la pedagogía debe realizarse en coherencia con la filosofía que da identidad a los territorios que habita la escuela".

Como características de la pedagogía, Cosío (2018, p. 5) indica que es un "campo multidisciplinar, dinámico, flexible y contingente, cuya dinámica tiene que ver con la producción de saber pedagógico y con la producción de las diferentes formas de praxis educativa- formativa". En este sentido, es importante el acercamiento a la población docente cabécar desde las narraciones de sus historias escolares y desde la observación de su trabajo áulico para vislumbrar posibles relaciones entre su experiencia en la institución educativa como estudiante, su ejercicio docente y sus saberes, lo que permite dar voz al profesorado en la reflexión de los procesos educativos, al mismo tiempo que se visibiliza el conocimiento y los saberes de la cultura desde el autoreconocimiento, moldeando identidades desde sus singularidades. En palabras de Camacho y Campos, "los relatos de los profesores transparentan formas de ser y hacer en las escuelas. Aparece la experiencia matizada por creencias, mitos, ideologías, falacias, etcétera, que de someterse a la crítica y al análisis sistemático, puede motivar la necesidad de transformación" (2011, p. 133).

Partiendo de lo planteado anteriormente, con este proyecto se pretendió incursionar en la cultura pedagógica del profesorado indígena de Chirripó a través de narraciones de su historia escolar y también de su ejercicio áulico, lo que permite reconocer elementos y fundamentos didácticos de su práctica docente para contar con insumos que permitan incidir en la construcción de procesos educativos culturalmente pertinentes en este territorio.

## 2.2. La narración de la historia escolar

Se planteó recopilar la historia escolar de las personas docentes participantes en el proyecto a través de narraciones orales. Con respecto a la narrativa como herramienta en el proceso de investigación, Carrillo señala que es:

una alternativa metodológica, mediante la cual se recupera parte del pensamiento de los sujetos de investigación a través de las historias que construyen y cuentan sobre sí mismos, ofrece posibilidades de obtener datos que permiten una especie de ida y vuelta sobre los sucesos incluidos en esas historias y los contextos en los que tienen lugar, de tal modo que pueden ocurrir distintas interpretaciones de un mismo suceso de parte del sujeto si es evocado en momentos distintos de su vida. (2015, p. 3)

En este proceso de recuperación no solo participa la persona que construye su narración, sino que incluye también a las personas investigadoras que la median con preguntas y luego escriben el texto sobre la información aportada.

En el caso de las personas de la etnia Cabécar, la narración es un recurso muy pertinente para recuperar las vivencias escolares, puesto que esta cultura es de tradición oral y la narración de historias es una práctica muy importante para transmitir los saberes de una generación a otra.

Silva (2001, p. 155) hace un señalamiento que corrobora la importancia de las narraciones para recopilar información personal, en este caso, las vivencias escolares de docentes cabécares. La autora plantea que:

existen ciertos acontecimientos sociales o individuales, únicos e irrepetibles que precisamente por esa característica los hace difícil de estudiar, la única forma de aproximarse a su estudio es la reconstrucción del hecho basado en la memoria.

Lo anterior se complementa con lo señalado por Rivas (2009 citado por Carrillo, 2015, p.6), quien menciona que acudir a las personas es un modo imprescindible para obtener información sobre una realidad que, sin ellas, no puede ser comprendida y explicada dada la complejidad de los vínculos entre las narraciones personales y las estructuras sociales, institucionales, políticas y culturales que caracterizan el hecho educativo.

En el caso de las personas docentes, es importante tener presente lo que plantea Perrenoud (2007 citado por Mier-Caminero y Fernández, 2015, p.57):

la forma de enseñar y el tipo de maestra o maestro que cada uno llega a ser, también se basa en sus orígenes y en sus bio-grafías; en la actuación docente coexisten y cooperan

pensamientos conscientes adquiridos por saberes específicos y otros menos conscientes, producto de la historia de vida y experiencia profesional.

La persona que narra su historia reconstruye su experiencia y le asigna significados a las acciones, es un proceso de reflexión y de retorno al pasado para identificar aspectos claves de su vida.

### 2.3. Práctica docente

El concepto de práctica docente no escapa a múltiples enfoques. De Lella (1999, citado por García et al. 2008, p. 3) apunta que se concibe “como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos”. Agrega, además, que estas situaciones se configuran en las instituciones de enseñanza, las cuales se convierten en escenarios formadores de docentes, pues modelan sus formas de pensar, percibir y actuar.

Esquivel y González (2008, citados en Betancourth, 2013, p. 3) plantean el concepto de práctica docente de Marcelo, quien señala que esta es:

el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación que ésta práctica pedagógica pretende satisfacer.

En la práctica se plasman todos los elementos que conforman a la persona docente, sus saberes culturales y académicos, su personalidad, y se reflejan en las interacciones de quienes participan en los procesos, en el caso de una institución educativa, en la comunidad en que se encuentra inmersa. Como bien lo señala Freire:

...toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña, de allí su cuño gnoseológico; la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos, incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales, implica a causa de su carácter directivo, objetivo, sueños, utopías, ideales (2006, p. 68).



Es importante no dejar de lado el contexto en que se sitúa la práctica docente. Este elemento es rescatado por Cobos (2000 como se citó en Ríos et al., 2013, p.18) cuando que la conceptualiza como:

el quehacer fundamental del maestro en el encuentro con los estudiantes y la comunidad, dentro de un contexto socio cultural. Como el espacio donde se generan procesos de interacción y reflexión en torno a problemas, saberes y cuestionamientos; como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario del maestro.

Se requiere que el profesorado considere el contexto donde se desarrolla la práctica y asuma los desafíos que él mismo le impone para producir cambios y plantear acciones que conduzcan a la construcción de aprendizajes significativos en el estudiantado, al mismo tiempo que adquiere habilidades y capacidades para la vida.

La Universidad Pedagógica Nacional plantea (2010, p.5) que la práctica de las personas docentes en un contexto indígena debe ser analizada por especialistas y por las propias personas que la desarrollan. Lo anterior se sustenta de la siguiente manera:

1. Por las especificidades y matices que caracterizan la práctica docente en el medio indígena, tales como la existencia de dos o más lenguas, la diversidad cultural, problemas de alimentación y salud entre la población infantil, distancia entre la escuela y la vivienda del alumnado, reprobación, abandono y deserción escolar, así como la situación laboral de las personas docentes hace que la práctica del maestro de contextos interculturales sea un objeto particular y difícil de ser reflexionado.
2. Porque una educación intercultural se basa en una educación por y para la tolerancia, en donde el respeto a la diferencia y a la diversidad es una cuestión inevitable que debe ser cuestionada por las personas docentes y estudiantes, no como una materia aislada dentro de una propuesta curricular, sino como una posición que marque las relaciones interpersonales entre educandos y docentes.
3. Porque el docente del medio indígena tiene que reconocer y valorar con sus compañeras y compañeros todos estos fenómenos que están permeando su práctica. Darnos cuenta de las formas en que estos se manifiestan es el primer paso que la persona docente debe seguir para la reflexión de su práctica, lo que le permita hacer modificaciones para cubrir las necesidades de aprendizaje del estudiantado.



Los planteamientos anteriores se consideran importantes y, desde este estudio, se propuso identificar elementos didácticos que puedan nutrir el ejercicio docente con pertinencia cultural en el territorio cabécar de Chirripó, por lo cual las narraciones de la etapa escolar y el trabajo aúlico se constituyeron en insumos para generar reflexiones en este colectivo, pues como dice Achilli (2006 citada por Leite, 2011, p.43):

las memorias se construyen en los claroscuros de los recuerdos del trabajo, de la educación y de la vida familiar de otros tiempos. Los procesos vividos se van estratificando en la conciencia colectiva de modo heteróclito, abigarrado, algunos parecen más pasibles de olvido y otros se van seleccionando para ser trasmitidos. Esta selección depende de cada uno, de sus luchas, de lo posible, lo probable y lo prohibido en determinadas condiciones socio-históricas.

Como lo señala esta autora, las personas seleccionan de sus experiencias, aunque no necesariamente de forma consciente, lo que quieren transmitir. En este sentido, la práctica aúlica siempre va a estar impregnada de la historia de vida de quien ejerce la docencia, de sus saberes culturales, académicos, de sus sentimientos y emociones, lo vivido va a permear su desempeño.

## 2.4. Estrategias didácticas

Un elemento fundamental del proceso didáctico es cómo actuar, lo que implica cómo enseñar y cómo aprender (Medina y Salvador, 2001, p. 169). Lo anterior está íntimamente ligado con los objetivos y contenidos que indican el para qué y el qué del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El cómo enseñar y cómo aprender implica las estrategias didácticas que, según Medina (2001, p. 17), se conciben como:

estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos. En este sentido pueden considerarse análogas a las «técnicas». En el concepto de estrategia didáctica se incluyen tanto las estrategias de aprendizaje (perspectiva del alumno) como las estrategias de enseñanza (perspectiva del profesor). En efecto, las estrategias didácticas se insertan en la función mediadora del profesor, que hace de puente entre los contenidos culturales y las capacidades cognitivas de los alumnos. Las estrategias didácticas se definen, a su vez, en función de las estrategias de aprendizaje que se quiere desarrollar y potenciar en el alumno.

Asimismo, Arceo y Rojas (2002, p. 41) establecen las condiciones necesarias para propiciar el aprendizaje significativo:

la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

Tales condiciones deben encontrarse inmersas en las estrategias docentes. También, Ovares y Rojas (2008, p. 20) establecen que “el aprendizaje efectivo ha de darse en contextos en que se valoran la cultura, la realidad sociolingüística y la personalidad del educando”.

Ahora bien, tomando en cuenta las particularidades del proceso didáctico para incidir en la construcción de aprendizajes significativos se requiere que incluya una variedad de estrategias que les permitan a las personas implicadas alcanzar los objetivos propuestos.

### **3. Procedimientos metodológicos**

#### **3.1. Tipo de investigación**

*Culturas pedagógicas de docentes indígenas cabécares. Una mirada a su trabajo aúlico* es un estudio que, por sus características, se inscribió como una investigación de tipo exploratoria y descriptiva.

Sobre los estudios exploratorios, Hernández, Fernández y Batista (2010, p.79) señalan que “se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes”. Las culturas pedagógicas de docentes indígenas cabécares constituyen un ámbito del quehacer educativo del cual no se cuenta con registros de investigaciones, por lo que este estudio puede inscribirse en la investigación exploratoria.

Para esta investigación se asumió la conceptualización de cultura pedagógica propuesta por Zuluaga y Herrera (2009, p. 27), quienes la definen como: “la constitución de saberes donde se despliegan prácticas; los sistemas de elaboración simbólica; los sistemas de representación e intercambio; y la generación de objetos y dispositivos pedagógicos, producidos en una sociedad o conjunto de sociedades, a propósito de la educación”. Este concepto respalda la importancia del área de estudio de esta propuesta investigativa, pues permite ofrecer insumos para la gestión educativa en la toma de decisiones para la promoción de la pertinencia cultural en las acciones que se desarrollan en los procesos educativos de las escuelas cabécares de Chirripó.

Por su parte, Hernández et al. (2010, p.80) señalan que los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier fenómeno que se someta a un análisis”. Estas características permitieron ubicar el estudio en la investigación descriptiva, pues plantea indagar en el ámbito de las culturas pedagógicas de docentes indígenas cabécares de Chirripó, lo que permitió la identificación de elementos pedagógicos en la labor áulica.

Para el desarrollo del proceso investigativo se plantearon las siguientes etapas (Tabla 1):

**Tabla 1.**  
**Etapas del proceso investigativo y las acciones realizadas**

<b>Etapas</b>	<b>Acciones</b>
<b>I Etapa. Creando madejas en el entorno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proceso de negociación de entrada</li> <li>● Reflexión y cuestionamientos</li> <li>● Construcción de una aproximación al objeto de estudio</li> <li>● Elaboración del marco conceptual</li> <li>● Construcción de guías para la recolección de información</li> </ul>
<b>II Etapa. Hilando en el contexto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Acceso al contexto</li> <li>● Recolección de información</li> </ul>
<b>III Etapa. Tejiendo saberes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Selección de información</li> <li>● Disposición y transformación de información</li> <li>● Identificación de hallazgos</li> <li>● Validación de la información</li> <li>● Identificación de elementos didácticos</li> </ul>
<b>IV Etapa. Compartiendo el tejido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Socialización de los resultados de investigación</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos de la investigación, 2023

### 3.2. Población del estudio

Como personas sujetas-actoras de información se consideraron cinco docentes cabécares de Chirripó del Programa de Lengua y Cultura del Ministerio de Educación Pública, tres hombres y dos mujeres con edades entre los 25 a los 45 años, quienes completaron su educación primaria, con al menos cinco años de laborar dentro del territorio, y que son bilingües (cabécar-español). El aporte para el proyecto se realizó en español.

El Programa de Lengua y Cultura Cabécar del MEP se desarrolla en todas las escuelas del distrito de Chirripó, es una acción afirmativa para garantizar el derecho a la educación culturalmente pertinente para las niñas y los niños del territorio, en concordancia con la consolidación del Subsistema de Educación Indígena de este Ministerio. En el caso de las

lecciones de lengua se imparten 3 a la semana, mientras que las de cultura son dos lecciones semanales.

Para desarrollar la investigación se realizó un proceso de negociación de entrada en la Dirección Regional de Turrialba y con las personas que dirigían las escuelas donde laboraba el profesorado que conformó la muestra, al que se le aplicó un consentimiento informado.

Se consideraron solamente cinco personas dado el patrón de asentamiento de alta dispersión que caracteriza el territorio cabécar de Chirripó y que el acceso vehicular es muy limitado. El estudio se realizó entre 2018 y 2020.

### **3.3. Técnicas de recolección de información**

Para la recopilación de la información del estudio que corresponde a la etapa denominada Hilando el contexto, se recurrió a las siguientes técnicas:

#### *3.3.1 Revisión documental*

En el proceso investigativo se recurrió a la revisión documental, pues, como señala Valencia (s.f., p.2), esta permite tener un conocimiento amplio sobre las investigaciones realizadas con anterioridad, así como tener un sustento para la construcción de la propia metodología, identificar ámbitos no explorados, entre otros.

Se accedió a fuentes documentales variadas, tales como: libros, artículos, publicaciones, informes de proyectos de investigación, entre otros, para configurar el estado del arte y la construcción del marco teórico y contextual.

#### *3.3.2 Observación*

En la etapa de recolección de información, de forma sistemática, se utilizó la observación para obtener los insumos sobre las culturas pedagógicas del cuerpo docente cabécar de Chirripó participante en el estudio. La técnica de observación permite, según Quintana (2006, p. 67), realizar ciertas acciones tales como: a) caracterizar las condiciones del entorno físico y social, b) describir las interacciones entre los actores, c) identificar las estrategias y tácticas de interacción social e d) identificar las consecuencias de los diversos comportamientos sociales observados.

En el caso específico de este proceso de investigación, se realizó una o más observaciones, según fueran necesarias, con las personas docentes participantes en el ejercicio aúlico para contar con información que permitiera nutrir el análisis de las narraciones de vida escolar y la identificación de los elementos didácticos de la labor docente.

### 3.3.3 Entrevista cualitativa

La entrevista cualitativa, según Hernández et al (2010, p. 418), se define como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema”.

Con el uso de esta técnica se brindó un espacio para que las personas pudieran hablar libremente y expresar, en forma detallada, narraciones de sus experiencias en la etapa escolar para poder conocer las culturas pedagógicas de las personas participantes en el proyecto, lo que permitió acceder al conocimiento de sus significados.

Se planteó realizar dos entrevistas por docente, sin embargo, en los casos en que el equipo investigador consideró pertinente, se generaron otras.

### 3.3.4 Anotaciones

Las anotaciones o notas de campo, según Hammersley y Atkinson (1994, p.162), son “descripciones de los procesos sociales en los contextos donde suceden y anotaciones reflexivas sobre la aplicación de estrategias y técnicas de investigación.”

El equipo investigador utilizó las anotaciones para recopilar información que consideró importante durante el proceso investigativo. Estas realimentaron el análisis de la información recopilada, fueron confidenciales y, dependiendo de la situación, quien las elaboró definió el formato, el cual incluyó dibujos, esquemas, fotografías y contenido objetivo (descripciones de lo acontecido) y subjetivo (percepciones y sentimientos de las personas investigadoras sobre la situación relatada).

## 3.4. Procesamiento y análisis de la información

La organización de los datos, en un primer momento, se realizó en forma descriptiva para contar con un registro, y luego generar categorías de análisis referidas a las culturas pedagógicas del profesorado cabécar, que emergieron de la información sistematizada, lo que permitió reagrupar y reorganizar la información recolectada para complementar la primera lectura del contexto.

Una vez establecidas las categorías de análisis se realizaron inferencias, comentarios, discusiones y se extrajeron hallazgos y conclusiones; de forma tal que se pudieron identificar los elementos de las culturas pedagógicas del profesorado Cabécar y generar el inventario de

características de trabajo áulico, semejanzas y diferencias de la vivencia escolar y el listado de elementos didácticos según lo planteado en los objetivos.

Como se señaló anteriormente, durante el proceso investigativo se recabó información utilizando diferentes técnicas, tales como recopilación documental, observaciones, entrevistas y notas de campo, lo que permitió triangular los datos recopilados para establecer y analizar los hallazgos del estudio. En la Tabla 2 se presentan los ámbitos del estudio y las técnicas de recolección de información empleadas.

**Tabla 2**  
**Resumen de ámbitos del estudio y técnica de recolección de información planteada**

Ámbito de estudio	Técnicas de recolección de información
<b>Narrativas escolares</b>	Revisión documental Observación Entrevista Anotaciones
<b>Observaciones áulicas</b>	Revisión documental Observación Lista de cotejo Anotaciones

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de los datos de la investigación, 2023

#### 4. Análisis y discusión de resultados

A continuación, se presentan los hallazgos producto de la selección, disposición, transformación y validación de la información encontrada durante el proceso de investigación. Se organizó según dos de los objetivos específicos planteados para el proyecto.

##### 4.1 Caracterizar el trabajo áulico de cinco docentes indígenas cabécares de Chirripó

El primer objetivo específico que se propuso fue *“caracterizar el trabajo áulico de cinco docentes indígenas cabécares de Chirripó”*, para lo cual se utilizaron diversas técnicas de recolección de información, la principal fue la observación áulica complementada con anotaciones, hojas de cotejo y entrevista.

El trabajo docente implica el desempeño en un contexto multidimensional, como lo menciona el *Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas (PRIE)*, “no se agota en las actividades pedagógicas del aula, en los trámites técnico-administrativos, sino que alcanza a los variados tipos de interacciones con sus superiores, colegas, padres y alumnos fuera del aula” (2005, p.17).

El trabajo en el aula que se caracteriza principalmente por las prácticas pedagógicas es solamente una de las tareas del profesorado, que es precisamente al que corresponde el objetivo planteado. Al respecto, Chaves, García y Alvarado (2010, p.142) indican:

El éxito de los procesos educativos que se desarrollan en los salones de clase para lograr que la población estudiantil aprenda depende de muchos factores: relaciones que estable la educadora con el alumnado, clima afectivo del aula, formación profesional del personal docente, la utilización de metodología participativas, activas y lúdicas, la motivación, el uso de material didáctico, el planeamiento de actividades que promuevan la resolución de problemas, el desarrollo del pensamiento y de habilidades comunicativas, la valoración de los aprendizajes obtenidos, entre otros. En todos estos aspectos es fundamental el papel que desempeña el personal docente como mediador pedagógico.

Para caracterizar el trabajo de las personas docentes cabécares de Chirripó participantes en el estudio, se consideraron dos componentes: el aspecto físico del salón de clases y la dinámica aúlica. Seguidamente, se presenta un inventario de las características principales encontradas. Es importante reiterar que se realizaron solamente observaciones en cuatro centros educativos, pues uno de los docentes participantes en el estudio fue cesado durante el proceso.

## 4.2 Aspecto físico del salón de clases

En este componente se consideraron elementos del salón de clases tales como: tamaño, ventilación, iluminación, recursos materiales y didácticos, y mobiliario. La información se recabó por medio de una guía de observación en la que se utilizó una escala de Likert para definir cada uno los elementos, lo cual se resume en la Tabla 3:

**Tabla 3**  
**Características físicas del salón de clases del profesorado participante en el estudio**

Característica	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4
La ventilación	Excelente	Muy buena	Regular	Buena
La iluminación	Excelente	Muy buena	Regular	Buena
El aula tiene un tamaño adecuado	Muy buena	Excelente	Excelente	Buena
Calidad de los recursos materiales y/o didácticos	Muy buena	Buena	Buena	Buena
Cantidad de los recursos materiales y/o didácticos	Buena	Regular	Regular	Regular
Condiciones en que se encuentra el mobiliario	Muy buena	Buena	Buena	Muy buena
La cantidad de pupitres que hay en el aula es suficiente para la población estudiantil	Buena	Excelente	Regular	Excelente

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de los datos de la investigación, 2023



En la Tabla 3 se refleja que las características físicas de los salones de clase visitados, en términos generales, son aceptables. Sin embargo, hay mejoras pendientes que realizar en términos de ventilación, iluminación y cantidad de recursos materiales y/o didácticos. En las cuatro escuelas resaltan positivamente el tamaño del aula y las condiciones en que se encuentra el mobiliario existente.

La necesidad de impactar positivamente los espacios educativos se viene planteando en el país desde tiempo atrás, es así como se señala en el *Tercer Informe de la Educación* que “en los ambientes de aprendizaje, mejoras en la infraestructura y la oferta curricular son elementos clave para generar ambientes atractivos para estudiantes y docentes, así como para reducir las desigualdades que se presentan a lo interno del sistema educativo público” (Programa Estado de la Educación, 2011, p. 33).

Es importante recalcar que la infraestructura y recursos materiales y didácticos en los centros educativos cabécares requieren mayor inversión estatal para generar mejores condiciones para la población estudiantil, de forma tal que se potencie su desarrollo integral y el aprendizaje con ambientes físicos de calidad.

El personal docente utiliza elementos del contexto para crear material didáctico y apoyar el desarrollo de los temas, por ejemplo, piedras, fibras naturales, hojas de plantas, bejucos, flores, semillas, chumicos, granos de maíz, frijoles y tuquitos de madera. Además, se emplea también material fotocopiado, pinturas, marcadores, lápices de color, paletas y se reutilizan botellas, cajas, tapas, entre otros.

En los salones de clase se evidencian elementos culturales, tales como: soplador de plumas, arco, flecha, collares, huacales, chácaras, mochilas, canastas, metates; también cuentan con rótulos y algunos afiches que refieren a la cultura Cabécar, lo que refleja pertinencia cultural.

### 4.3 Dinámica aúlica

En este componente se consideran las interacciones entre las personas participantes en el salón de clases y las estrategias pedagógicas utilizadas para el cumplimiento de los objetivos del proceso educativo. De las observaciones se desprenden hallazgos que permiten caracterizar el trabajo aúlico del profesorado participante en el estudio.

En tres centros educativos la persona docente trabaja con varios niveles a la vez en el aula, pues son escuelas unidocentes. Solamente en uno se trabaja con un solo grado. Chaves, García y Alvarado (2010, p.44) plantean que:

al tener que atender a seis o tres niveles a la vez, el maestro o maestra de escuelas unidocentes, asume un papel muy diferente al de otras instituciones, ya que debe planificar el trabajo diario de tal forma que pueda estimular, orientar y mediar los aprendizajes de una forma no directiva, ya que no puede atender directamente a todos los niveles a la vez.

Los grupos están conformados por un promedio de 12 estudiantes, solamente uno tiene 24. Esta característica tiene implicaciones positivas, puesto que la persona docente tiene mayor tiempo disponible para atender las particularidades de la población estudiantil aun cuando, en la mayoría, haya varios niveles educativos al mismo tiempo.

La organización de los pupitres en las aulas es generalmente en semicírculo y en grupos, lo que facilita la interacción con la persona docente y entre el estudiantado. Es importante en esta modalidad que se logre conformar una comunidad de aprendizaje en el salón de clases. Campos (1993 citado por Artavia, 2005, p.14) señala que “es importante que el maestro cambie la distribución de pupitres, pues este cambio en sí puede generar interés en los niños, se rompe la monotonía y se establecen interacciones con diferentes niños del aula”.

Las clases se desarrollan en lengua Cabécar principalmente, en determinados momentos se utiliza el español. Es importante recalcar que, en esta zona indígena, el Cabécar es la lengua natal (L1) y el español la lengua meta (L2). En este sentido, el Ministerio de Educación Pública, por medio del *Programa de Lengua y Cultura Cabécar*, pretende el cumplimiento de convenios internacionales tales como: Convención de los Derechos del Niño y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), así como lo establecido en el artículo 76 de la Constitución Política “el español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales” (Sistema Costarricense de Información Jurídica, 2020).

Para iniciar la clase se utiliza el círculo de la armonía el cual es un espacio para promover motivación en el estudiantado, en este se saludan y se les da la bienvenida. Además, se emplean diversas técnicas tales como: juegos, lluvias de ideas para explorar sentimientos, conversaciones informales, canciones, ejercicios, rondas, entre otras.

Al estudiantado se le brinda el tiempo que requiere para realizar las actividades programadas, lo que refleja que el horario no es rígido. La organización de los pupitres y el material didáctico que se va a utilizar en el desarrollo de las lecciones se encuentra dispuesto antes del inicio de la clase, algunas personas docentes señalaron que lo hacen el día anterior para que cuando llegue el estudiantado todo esté listo para poder recibirlo como es debido.

En una clase se observó que se destinan 10 minutos de la lección a la lectura, lo cual refleja el fomento a esta actividad tan importante por los diversos beneficios que implica para el estudiantado. Como lo señala Carlino (2005, citado por Caldera et al., 2011, p.452):

la lectura es uno de los aprendizajes más importantes que propicia la escolaridad, no sólo porque la comprensión de textos está presente en todos los niveles educativos sino también porque una gran cantidad de la información que los estudiantes adquieren y utilizan surge de los textos escritos. Además, la adquisición de la lectura implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores, tales como: análisis, reflexión, espíritu crítico, creatividad y evaluación.

El profesorado evidencia tener conocimiento de cada una de las personas estudiantes, lo que se refleja en sus interacciones, por ejemplo, la atención que le presta, la forma en que se dirige, las preguntas que le plantea, las tareas que le asigna dentro del aula. El trato es respetuoso y empático, se utiliza un tono de voz suave que es característico de las personas de esta etnia, lo que genera un clima de seguridad, afecto y comprensión incidiendo en un ambiente propicio para el aprendizaje. En este sentido, Artavia (2005, p.4) plantea:

El docente juega entonces un papel fundamental en la vida de la y el estudiante, pues por una parte, es el encargado de facilitar el aprendizaje, pero también se espera que provea a la niña y al niño de seguridad emocional, lo conduzca o guíe y atienda la diversidad, en cuanto a comportamientos.

Las interacciones entre la población estudiantil son positivas, no se evidenciaron conflictos entre ella, más bien, el ambiente que se observó en los salones de clase y en las actividades fuera de ella son de sana convivencia.

Durante el desarrollo de las lecciones, se promueve la participación del estudiantado tanto de las mujeres como de los hombres, se les incita a compartir experiencias para enriquecer el aprendizaje. Artavia (2005, p. 11) apunta:

en los salones de clase, es preciso que sea compartida la participación de los sujetos, docentes y estudiantes. Sólo así, el proceso de aprendizaje será desarrollado como un proceso de interacción que permita la plena realización de cada estudiante, y ésta se logrará a través del estímulo del aprender a conocer; aprender a vivir juntos; aprender a hacer y aprender a ser.

Las llamadas de atención cuando son requeridas se hacen en forma verbal, siempre utilizando un tono de voz suave y de forma respetuosa, se asumen como parte de la formación integral del estudiantado.

En la clase se utilizan las historias cabécares y los juegos culturales con el propósito de transmitir valores y contribuir a la preservación cultural.

Para el desarrollo de los temas, se plantean estrategias que le permiten al estudiantado construir sus propios aprendizajes, esta participación se promueve mediante resolución de ejercicios, preguntas generadoras, dinámicas grupales, trabajo en equipo, proyectos. El espacio físico se organiza en concordancia con la técnica de enseñanza utilizada. Chaves, García y Alvarado (2010, p.44) señalan que:

el alumnado en estas escuelas debe asumir un papel diferente, ya que la dinámica escolar requiere de niños y niñas que sean autónomos, solidarios que pueden seguir indicaciones, que investigan, analizan, preguntan, conocen donde pueden encontrar la información y la ayuda que requieren, la cual no se circunscribe únicamente al docente. Además, deben trabajar adecuadamente en forma individual o en grupos.

La evaluación formativa se realiza constantemente tanto en forma grupal como individual mediante preguntas generadoras, al revisar los trabajos que está desarrollando la población estudiantil, acercándose a las niñas y los niños a conversar y aclarar dudas. Las lecciones tienen un cierre donde se retoman aspectos generales tratados en la clase, se realiza una síntesis por medio de preguntas o comentarios. Uno de los docentes terminó la lección con una actividad manual propia de la cultura, como es el tejido de mochilas, retomó algunos aspectos propios de su elaboración y solicitó al estudiantado terminarla en el hogar. Desde el punto de vista del profesorado, la población estudiantil muestra interés en asistir a la escuela, la conciben como un espacio para aprender, jugar, compartir y construir amistades.

#### **4.4 Identificar las semejanzas y diferencias de la vivencia escolar de cinco docentes indígenas cabécares de Chirripó**

El objetivo 2 de la investigación se planteó *“identificar las semejanzas y diferencias de la vivencia escolar de cinco docentes indígenas cabécares de Chirripó”*. Para su cumplimiento se construyeron narraciones de vida, de las cuales se desprenden las siguientes semejanzas y diferencias en la vivencia escolar de las personas docentes indígenas participantes en el estudio:

#### 4.4.1 Semejanzas en la vivencia escolar:

En la mayoría de los casos, el ingreso a la educación primaria fue posterior a la edad establecida por el Ministerio de Educación Pública, por lo que cursaron la escuela con sobreedad; en los otros dos casos, debido a que repitieron algún grado, la conclusión de la educación primaria fue posterior a la edad establecida. Las personas docentes afirman que esta situación se debió al tardío ingreso de la educación primaria en el territorio indígena cabécar de Chirripó.

La totalidad de las personas docentes aprendieron la lengua cabécar (L1) en su núcleo familiar, mientras que el español (L2) lo aprendieron en la escuela, lo cual consideran que fue una de las principales limitaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, las personas más significativas y de confianza en las instituciones escolares eran las maestras y los maestros de lengua y cultura cabécar, con quienes se podían comunicar con mayor fluidez y apertura.

La mayor parte del profesorado refiere que, en su vivencia escolar, tuvieron relaciones distantes u hostiles con sus compañeras y compañeros por diversas razones, desde la gran cantidad de personas que estaban matriculadas en la escuela, lo que ocasionaba peleas; el hecho de tener padre no indígena; ser una persona indígena en una escuela fuera del territorio; o recibir insultos y discriminaciones por ser el más pequeño de la escuela. Lo anterior, según Escudero (2005a) y Escudero (2005b), puede influir desfavorablemente el rendimiento, la motivación y la permanencia en el sistema educativo, lo que demuestra que la presión del grupo de pares puede tomar formas tan evidentes como la violencia, hasta otras tan sutiles como la indiferencia o el rechazo.

En cuanto a las relaciones con maestras y maestros, la totalidad de participantes refieren que fueron afectuosas y cercanas, por lo que consideran que fueron personas significativas en sus vidas y que aportaron de manera positiva en su proceso de aprendizaje. Al respecto, Olson y Wyett (citados en García, 2009) refieren que el personal docente requiere presentar ciertas competencias afectivas que le permiten aportar un mejor apoyo a sus estudiantes, esto a partir de la autenticidad, el respeto y la empatía. En general, consideran que existía un buen trato por parte de la persona docente hacia la niñez, a pesar de las limitaciones en la comunicación, producto de las barreras idiomáticas.

El buen rendimiento académico fue una característica del proceso educativo de las personas docentes, lo que evidencia el gusto por la educación desde temprana edad.

Otra semejanza en la vivencia escolar es el hecho de que, para asistir a las lecciones diariamente, debían desplazarse caminando, en algunas ocasiones por más de una hora, por

senderos en la montaña atravesando ríos o quebradas. Esta situación es conocida por el *Programa Estado de la Nación*, en el informe del año 2013, en el que denominó a esta población como “los caminantes”, haciendo el señalamiento de que esta particularidad coloca en una condición de vulnerabilidad al estudiantado que debe desplazarse caminando a sus centros de estudio.

En relación con la participación e involucramiento de las familias en el proceso educativo, en todos los casos, las personas docentes indican que fue poco o nulo, haciendo referencia a que, por una parte, la escuela no incluía espacios en los que pudieran participar, pero, por otra parte, los grupos familiares tampoco se acercaban a las instituciones, ya que era vista como algo ajeno a la cultura, y las personas encargadas (directoras y maestras) no hablaban Cabécar, lo que dificultaba la interacción e involucramiento. Al respecto Choque (2009), refiere que

La participación de la familia debe extenderse a todo el proceso educativo de sus hijos, puesto que refuerza sus aprendizajes y permite seguir de manera permanente y sostenible los logros educativos de la niñez. El afecto de la familia es también clave para tener estudiantes dispuestos emocionalmente para el logro de objetivos educativos (p. 8).

Así mismo, las personas docentes hacen referencia en sus narraciones al poco o nulo apoyo de sus familias en el proceso escolar, principalmente en la realización de tareas o trabajos extraclase, ya que, en sus núcleos familiares, las primeras personas en escolarizarse fueron ellas y ellos. Al respecto, el Sexto informe del Estado de la Educación indica que un factor relevante para el logro de buenos resultados es el apoyo que brindan madres y padres de familia a sus hijas e hijos durante sus períodos de estudio. Aunque en este mismo informe también se señalan una serie de mitos entre los cuales se establece que la responsabilidad de que los niños aprendan a leer y escribir es 50% de la familia y 50% del sistema escolar. Lo que desmitifica lo anteriormente señalado, ya que, aunque la familia juega un papel fundamental en la formación y el desarrollo de la niñez, la responsabilidad de enseñar a leer es exclusiva de la educación formal.

Una semejanza en la vivencia escolar de cuatro docentes fue la utilización de refuerzos positivos por parte del profesorado, lo cual era visto como una motivación o incentivo que variaba desde premios (cromos, mapamundi, lápices, lapiceros, entre otros) hasta estímulos verbales.

La educación recibida, según lo expresado en las narraciones de vida escolar, respondió a un modelo tradicional, por lo que, en el total de los casos, se enfatizó en que les hubiese gustado que fuese más activa y pertinente con la cultura cabécar, en la que se tuviera la posibilidad de crear materiales, hacer dinámicas y juegos, con espacios como el círculo de la armonía y el

círculo creativo. También, expresan que la integración de la cultura en espacios para compartir la cosmovisión, elaborar utilitarios y artesanías, así como tener la posibilidad de interactuar con personas mayores habrían dado mayor pertinencia al proceso educativo. Lo anterior se relaciona con el poco incentivo de la identidad cultural en las instituciones educativas, la cual, según Vargas (2013), se entiende como:

el sentimiento positivo y de pertenencia que presentan las personas de un colectivo hacia la historia y expresiones materiales e inmateriales de su comunidad de origen y de la comunidad en la que pueden estar insertos; lo cual enmarca sus acciones a través de valores, actitudes, comportamientos, representaciones y significados, que configuran un modo de vivir, interpretar y reflexionar sobre la realidad y sí mismos, permitiéndoles generar cohesión y desarrollo social si es que estos rasgos son compartidos (p. 19).

También, se encuentran semejanzas con respecto a las dificultades que las personas docentes encontraron en su proceso educativo en primaria, entre ellas, el limitado o nulo acceso a Internet con que se contaba en el territorio de Chirripó, así como el desconocimiento de herramientas tecnológicas, la situación económica de sus familias, las distancias que debían recorrer hasta el centro escolar, además del poco apoyo del núcleo familiar en el proceso educativo.

#### 4.4.2 *Diferencias en la vivencia escolar:*

Se determinaron las siguientes diferencias en la vivencia escolar del profesorado docente participante en el estudio.

En dos de los casos, las personas debieron asistir a centros educativos fuera del territorio porque no había en esa época en sus comunidades o cerca. Por ello, en el caso de las instituciones escolares que se encontraban fuera del territorio, la experiencia con respecto a la utilización de la lengua cabécar fue nula; por el contrario, quienes asistieron a escuelas en el territorio indígena, el cabécar se utilizaba entre compañeras y compañeros, así como con el profesorado de lengua y de cultura, no así con quien ejercía la docencia regular ni en la mediación de las lecciones.

En cuanto a la realización de actividades culturales, en el caso de las personas que asistieron a escuelas en el territorio indígena, indican en algunos casos se realizaban competencias de arco, de cerbatana, de pelar banano, de tomar bebidas en hojas, mientras que en otras instituciones escolares pocas veces se hacían acciones propias de la cultura cabécar.



En el caso de quienes asistieron a escuelas fuera del territorio, las actividades culturales se realizaban solamente en fechas conmemorativas como el 12 de octubre.

Respecto a la infraestructura de las instituciones educativas, también se encuentran diferencias entre los centros educativos del territorio indígena y los ubicados en los alrededores del cantón de Turrialba. En el caso de las escuelas indígenas, en su mayoría refieren que eran salones abiertos sin divisiones, con piso de madera o de tierra, y bancas de madera. Por su parte, en las instituciones educativas fuera del territorio, se organizaban los salones de clase según el ciclo y los pupitres en filas uno detrás del otro.

La utilización de materiales didácticos en las paredes fue identificada, principalmente, en los centros escolares no indígenas, en donde se utilizaban láminas didácticas de diferentes temáticas, carteles, el mapamundi, entre otros. Mientras que, en las escuelas en el territorio indígena, únicamente se contaba con la pizarra como recurso didáctico y, en algunas ocasiones, con elementos o materiales de cultura cabécar que empleaban las personas docentes de lengua y cultura.

Otro aspecto en el que se identificaron diferencias en la vivencia escolar fue en la utilización de refuerzos negativos como castigos por conductas inapropiadas, en algunos casos se indicó que no eran utilizados, mientras que a otras personas docentes las dejaban sin recreo, las colocaban viendo hacia la pared por un tiempo o les enviaban boleta para rebajarles puntos.

Finalmente, y en relación con la posibilidad de continuar con estudios secundarios, se evidencia una diferencia que se puede asociar con la edad, ya que las personas más jóvenes sí lo hicieron; en un caso, fuera del territorio debido a que en su comunidad no había colegio, mientras que en el otro caso sí tuvo la posibilidad de asistir al de su comunidad. Por su parte, las personas mayores tuvieron dificultad para cursar la educación secundaria, ya que, aunque existía interés, las posibilidades eran reducidas. Consecuentemente, dos la iniciaron una vez que se consolidaron como docentes de lengua o cultura debido a que contaban con los recursos económicos para estudiar fuera del territorio.

## 5. Conclusiones y recomendaciones

### 5.1 Conclusiones

La narración de la historia escolar de las personas participantes permitió dar una interpretación del contexto sociocultural y el enfoque educativo del estado, básicamente asimilacionista, para la atención del derecho a la educación de personas indígenas en esta región del país décadas atrás.

En la mayoría de los casos, las personas docentes experimentaron un dispositivo escolar que da cuenta de la tensión entre el contenido de la educación y la forma que no reconoce la diversidad cultural. Es importante reconocer que a pesar de que la educación escolar a la que estuvieron sujetas las personas docentes fue mediada por la cultura dominante, realizan esfuerzos importantes por deconstruir las relaciones asimétricas con sesgo a la cultura occidental dando lugar, en la medida de sus posibilidades, a la cultura originaria y al reconocimiento de la diversidad cultural.

El ejercicio docente enfrenta transposición didáctica, por lo que la cultura indígena es enseñada de manera complementaria, lo que limita el desarrollo de una educación propia, al ser transformada en un saber o contenido escolar esto provoca que se pierda su forma de pensamiento integrador y holístico.

Existen algunas condiciones escolares impuestas por el sistema educativo nacional que pueden potenciar prácticas educativas culturalmente pertinentes, tales como: velar por la madre tierra, por las formas de apropiación del conocimiento, construcción del sentido de pertenencia, el derecho y deber de participar en la organización comunal, la investigación cultural como recurso para el logro de los aprendizajes, entre otros.

Se identificaron semejanzas en la vivencia escolar de las personas docentes indígenas que dan cuenta de la exclusión educativa de la que históricamente han sido sujetos como consecuencia de la descontextualización de los procesos educativos.

Por su parte, las diferencias en la vivencia escolar se relacionan principalmente con la asistencia a escuelas indígenas y no indígenas, lo que visibiliza las limitaciones que enfrentan las instituciones educativas en estos contextos, muchas de las cuales se mantienen en la actualidad.

Los centros educativos donde laboran las personas participantes en el estudio cuentan con salones de clase que requieren mejoras de infraestructura, principalmente en términos de ventilación e iluminación, además una mayor dotación de recursos materiales y didácticos para el desarrollo de los procesos educativos en ambientes físicos con las condiciones requeridas.

Se evidencia en el trabajo aúlico, el uso de elementos del contexto para la elaboración de material didáctico y también para la decoración del espacio, lo que refleja que se procura generar aprendizajes con pertinencia cultural. Estos se combinan con recursos como material fotocopiado, pinturas, marcadores, lápices de color, paletas y se reutilizan botellas, cajas, tapas, entre otros.

La mayoría de las personas docentes participantes en el estudio laboran en escuelas unidocentes, modalidad característica en el territorio indígena Cabécar de Chirripó. Lo anterior implica trabajar en el aula con diferentes niveles, lo que supone generar estrategias de trabajo en equipo e individual, organización de pupitres en diferentes formas, mayoritariamente en semicírculo, y grupos pequeños para facilitar las interacciones entre profesorado y estudiantado.

El desarrollo de las clases es bilingüe, predomina el cabécar que es la lengua materna (L1) del estudiantado y del profesorado, se utiliza para iniciar lo establecido por el Ministerio de Educación Pública, que es el círculo de la armonía en el que se realizan actividades para motivar a la niñez a su llegada al centro escolar. Finalizan con un cierre en el que, mediante diferentes técnicas, se realiza una síntesis del tema tratado.

El profesorado refleja en sus interacciones que tiene un conocimiento cercano de las particularidades de cada una de las personas estudiantes que atiende en el aula, se evidencia un trato respetuoso y empático, además del uso de un tono de voz suave que es muy característico de la población de esta etnia. Lo señalado incide en la sana convivencia de la comunidad educativa que, observada tanto en los salones de clase como fuera de estos.

El interés del personal docente por preservar la cultura cabécar se evidenció en el uso de las historias cabécares y juegos culturales que transmiten valores de la etnia al estudiantado; igualmente, en la elaboración de elementos propios, por ejemplo, el tejido de mochilas, de hamacas, coladores, arcos, flechas que se utilizan posteriormente para decorar el salón de clases, actividades con las que la niñez incorpora saberes de su grupo cultural.

La imitación y la práctica son muy utilizados por la población cabécar para transmitir los saberes culturales a las nuevas generaciones, este tipo de aprendizaje se promueve igualmente en el centro escolar. Otra forma de vincular el proceso educativo escolar con los saberes culturales es mediante la participación de personas mayores (expertas) en el salón de clase, así como con la apertura de las celebraciones del calendario escolar a la comunidad en general.

Las relaciones entre docente y estudiantado son horizontales, sin que esto implique pérdida de respeto o autoridad hacia quien ejerce la docencia. La niñez, por lo general, atiende las indicaciones y no interrumpe el espacio verbal del profesorado, lo que puede asociarse al modelo de comunicación propio de la cultura donde la persona mayor goza de un estatus importante y a quien se debe escucha en silencio y con respeto.

## 5.2 Recomendaciones

- Realizar estudios que caractericen el desarrollo educativo por su forma y fondo en los territorios indígenas, en parangón con la legislación internacional y nacional.
- Explorar las demandas indígenas por una educación pertinente que acoja la experiencia cultural del estudiantado, soportada por la familia y la comunidad en la cotidianidad, para convocar intercambio de vertientes sobre la educación propia, en diálogo intercultural y con postura ética política.
- Desarrollar procesos investigativos que permitan dar cuenta de las necesidades de las instituciones educativas en el territorio indígena de Chirripó en cuanto a un modelo de formación pertinente y acorde con la cultura cabécar, para reconocer las dinámicas propias de los centros educativos con estas características.
- Estimular la discusión académica sobre la necesidad de realizar investigación horizontal con personas de colectivos vulnerabilizados, de manera que la Universidad avance hacia el establecimiento de protocolos que permitan una participación en igualdad de condiciones dando cuenta de la equidad epistémica.

## 6. Referencias

- Arceo, Frida., y Rojas, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Artavia, Jennifer. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v5i2.9142>
- Betancourth, Cindy. (2013). La práctica docente y la realidad en el aula. *Criterios*, 20(1), 101-118. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/Criterios/article/view/1858>
- Caldera, Reina Violeta., Escalante, Dilia Teresa., y Terán, Mirian (2011). La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica. *Educere*, 15(51), 451-462. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35621559015.pdf>
- Camacho, Benita., y Campos, Helia. (2011). Las historias de vida para la construcción de sentido en los procesos reflexivos de profesores investigadores. En Fernando Hernández, Juana, Sancho y Ignacio José Rivas, (Coord.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 132-139). <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Carrillo, Claudio. (2015). *La narrativa como opción metodológica en la investigación educativa. Memoria del III Congreso Internacional de Investigación Educativa Educación y Globalización*. INIE

- Carvajal, Germán. (2006). La lógica del concepto de pedagogía. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(4), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3942564>
- Chaves, Lupita., García, Jacqueline., y Alvarado, Rocío. (2010). *Informe final: Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones*. INIE. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/169>
- Choque, Raúl. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4). <https://doi.org/10.35362/rie4942086>
- Cossio, John. (2018). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31843>
- Escudero, Juan Manuel. (2005a). El Fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, Juan Manuel. (2005b). Fracaso Escolar, Exclusión Educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y formación del docente*, 1(1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Freire, Paulo. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores
- García, Benilde., Loredó, Javier., y Carranza, Guadalupe. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 10(spe.), 1-15. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es)
- Gobierno de Costa Rica. (2015). *Costa Rica se declara multiétnica y pluricultural*. <https://presidencia.gobiernocarlosalvarado.cr/comunicados/2015/08/costa-rica-se-declara-multietnica-y-pluricultura/>
- Hammersley, Marlyn., y Atkinson, Paul. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidós
- Hernández, Roberto., Fernández, Carlos. y Baptista, María del Pilar. (2010). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill.
- Leite, Analía. (2011). Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida. En Fernando Hernández, Juana Sancho y José Ignacio Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 42-56). <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Medina, Antonio., y Salvador, Francisco. (2001). *Didáctica General*. Pearson Educación
- Mejía, Marco. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y saberes*, (43), 37-48. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3866>

- Mier-Caminero, Maura., y Fernández Rodríguez, Eduardo. (2015). Investigar la propia práctica: historia de vida de una maestra. *TABANQUE. Revista Pedagógica*, 28, 57-72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5323353.pdf>
- Ovares, Sandra., y Rojas, Carmen. (2008). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *LETRAS*, (43), 11-21. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/280>
- Programa Estado de la Nación. (2011). *Tercer Estado de la Educación*. <https://estadonacion.or.cr/informes/>
- Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/672>
- Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas (PRIE). (2005). *Desafíos de los Sistemas de Información Educativa: docentes y disseminación de la información con foco en la escuela*. UNESCO y Secretaría Pública de México. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147427>
- Quintana, Alberto. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). UNMSM. [https://www.researchgate.net/publication/278784432\\_Metodologia\\_de\\_Investigacion\\_Cientifica\\_Cualitativa](https://www.researchgate.net/publication/278784432_Metodologia_de_Investigacion_Cientifica_Cualitativa)
- Ríos, Ana., Burbano, Yojanna. y Cortéz, Isabel. (2013). *Prácticas pedagógicas y emociones* [Tesis Maestría en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales]. [https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/790/Yojanna\\_Burbano\\_Cadena\\_2013.pdf?sequence=3](https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/790/Yojanna_Burbano_Cadena_2013.pdf?sequence=3)
- Runge, Andrés. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385. [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&tlng=es).
- Silva, Alejandrina. (2001). Recogiendo una Historia de Vida. Guía para una Entrevista. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 11(30), 155-161. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70512127012>
- Sistema Costarricense de Información Jurídica. (2020). *Constitución Política de la República de Costa Rica*. [https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=871](https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=871)
- Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Análisis de la práctica docente. Guía de Trabajo*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/guias/apd.pdf>
- Valencia, Eugenia. (s.f.). *Revisión documental en el proceso de investigación*. <https://es.scribd.com/document/351912929/Revision-Documental>

Vargas, Claudia. (2013). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural Mochica en educación primaria en una institución educativa de San José de Moro – La Libertad* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4574>

Zuluaga, Olga., y Herrera, Sandra. (2009). La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas. En Alberto Martínez y Faustino Peña (Comps.), *Instancias y Estancias de la Pedagogía. La pedagogía en movimiento* (pp. 25-44). Bonaventuriana.



Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

