



**ESTADO  
DE LA EDUCACIÓN**

---

**Informe Estado de la Educación 2025**

---

## **Investigación**

---

Situación educativa de los  
territorios indígenas de Costa Rica:  
una mirada en profundidad en la  
DRE de Sulá

**Investigadores:**

Carlos Leonel Borge Carvajal  
Dagoberto Murillo-Delgado  
Karla del Carmen Murillo Suárez

San José | 2025



378  
B732s

Borge Carvajal, Carlos Leonel

Situación educativa de los territorios indígenas de Costa Rica: una mirada en profundidad en la DRE de Sulá / Carlos Leonel Borge Carvajal, Dagoberto Murillo-Delgado, Karla del Carmen Murillo Suárez. -- San José, C.R. : CONARE - PEN, 2025.

1 recurso en línea (61 páginas): archivos de texto PDF, 750 KB

ISBN 978-9930-654-23-1

Investigación para el Informe Estado de la Educación 2025

1. EDUCACIÓN. 2. INDÍGENAS. 3. POLÍTICA EDUCATIVA. 4. DESARROLLO CULTURAL. 5. COSTA RICA. I. Murillo-Delgado, Dagoberto. II. Murillo Suárez, Karla del Carmen. III. Título.



### Información de los autores:

**Carlos Leonel Borge Carvajal.** <https://orcid.org/0009-0004-8682-4007>

**Dagoberto Murillo-Delgado.** <https://orcid.org/0000-0003-0668-4573>

**Karla del Carmen Murillo Suárez.** <https://orcid.org/0009-0008-4580-1617>

Esta obra se comparte bajo la licencia  
**Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual**  
**(CC-BY-NC-SA)**

Permite usar una obra para crear otra obra o contenido, modificando o no la obra original, siempre que se cite al autor, la obra resultante se comparta bajo el mismo tipo de licencia y no tenga fines comerciales



## **Contenido**

Descargo de responsabilidad .....	4
Sobre el equipo de investigación.....	4
Resumen Ejecutivo .....	5
Introducción.....	6
Metodología.....	8
Principales hitos normativos .....	13
Índice de situación educativa en territorios indígenas .....	20
Pertinencia de la educación en territorios indígenas.....	27
Desafíos y perspectivas: una visión de los actores en la DRE Sulá .....	35
Currículo educativo: contexto y perspectivas .....	39
Enseñanza del bribri y cabécar: desafíos y propuestas para una educación lingüística contextualizada.....	43
Formación docente en la DRE Sulá: retos y oportunidades.....	50
Conclusiones.....	55
Recomendaciones.....	58
Referencias .....	61

## **Descargo de responsabilidad**

Esta investigación se realizó para el *Décimo Informe Estado de la Educación (2025)*. El contenido es responsabilidad exclusiva de su autor, y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe. Para su realización se contó con el apoyo y auspicio de UNICEF-Costa Rica.

## **Sobre el equipo de investigación**

**Carlos Leonel Borge Carvajal.** Antropólogo costarricense con 44 años de experiencia en investigación sociocultural, etnografía indígena y consultorías en desarrollo y cultura. Es fundador de la antropología aplicada en Costa Rica y director de la Sociedad de Estudios para el Desarrollo Rural (Seder), desde 1989. Experto en planificación estratégica, políticas públicas y acompañamiento técnico en proyectos socioambientales a nivel regional. Reconocido por su trabajo con pueblos indígenas, especialmente con la etnia bribri-cabécar. Tiene un gran compromiso con la educación, la equidad y el desarrollo local.

**Dagoberto Murillo-Delgado.** Máster en Economía del Desarrollo con énfasis en Gestión Macroeconómica y Políticas Públicas de la Universidad Nacional y Licenciado en Economía de la Universidad de Costa Rica. Se ha especializado en técnicas de minería de datos. Ha realizado investigaciones en educación y se encarga de generar estadísticas y bases de datos en esta temática. Actualmente, es investigador principal del Capítulo de Secundaria del Informe Estado de la Educación

**Karla del Carmen Murillo Suárez.** Máster en Turismo y Desarrollo Sostenible y Licenciada en Manejo y protección de recursos naturales. Más de 20 años de experiencia en procesos de participación local, cambio climático, educación ambiental, biodiversidad y gestión integral de residuos sólidos. Se han facilitado procesos de planificación estratégica, liderazgo, alianzas estratégicas y gobernanza con diferentes sectores de la población, tanto en Costa Rica como Panamá. Amplia experiencia de trabajo con pueblos indígenas, afrodescendientes, otros grupos y manejo de personal.

## **Resumen Ejecutivo**

El presente informe analiza la situación educativa en los territorios indígenas de Costa Rica, con un enfoque particular en la Dirección Regional de Educación Sulá (DRE Sulá). No obstante, los avances en infraestructura y acceso a las TIC, la investigación revela desafíos persistentes en la implementación de una educación acorde con las culturas indígenas. El análisis del Índice de Situación Educativa (ISE) 2023 muestra mejoras en todos los componentes, tanto en primaria como en secundaria, en comparación con 2010. Sin embargo, persisten desigualdades entre etnias, siendo la Cabécar la que enfrenta las mayores barreras, tanto en recursos materiales como en personal docente titulado.

Si bien se cuenta con un marco legal que promueve una educación bilingüe e intercultural, una encuesta en línea aplicada a docentes de la DRE Sulá evidencia que el español predomina en las aulas, relegando las lenguas indígenas, como el bribri y el cabécar, a una situación de vulnerabilidad. Además, aunque los docentes que participaron en el estudio cuentan con una alta formación universitaria, carecen de capacitación específica en educación indígena y en el uso de las TIC para la enseñanza.

La investigación cualitativa realizada evidencia que la educación en la DRE Sulá enfrenta importantes barreras para ser culturalmente pertinente, ya que el currículo nacional se imparte sin contextualización. Se destaca la necesidad de un currículo que integre el Siwá (conocimiento profundo bribri-cabécar) y que responda tanto a las necesidades culturales locales como a las demandas del mundo globalizado. Es urgente fortalecer la enseñanza de las lenguas indígenas mediante un enfoque oral y con mayor participación de los mayores de la comunidad. La falta de agencia política y de un trabajo conjunto entre docentes, dirigentes indígenas y el Ministerio de Educación Pública (MEP) limita el avance hacia una educación indígena de calidad, pertinente a la realidad cultural de estos pueblos.

### Descriptores

Educación indígena, interculturalidad, pueblos indígenas, subsistema indígena

## **Introducción**

El Noveno Informe Estado de la Educación (PEN, 2023) analizó la situación de crisis que atraviesa el sistema educativo costarricense, caracterizada por rezagos históricos, el impacto del apagón educativo derivado de la pandemia y la limitada respuesta a la crisis de aprendizajes reportada en 2021. A esta problemática interna se suman factores externos como la disminución de la inversión pública en educación, la creciente demanda de competencias en el mercado laboral y un contexto político global que desafía los principios democráticos y el estado de derecho. El resultado es un sistema educativo con limitaciones significativas, obligado a enfrentar nuevos y complejos retos para ofrecer educación de calidad, especialmente en contextos culturalmente diferenciados.

En este marco, surge la necesidad de atender con urgencia las disparidades educativas en los territorios indígenas de Costa Rica, con especial énfasis en la Cordillera de Talamanca, donde se concentra más del 70% de la población escolar indígena de Costa Rica (Borge, 2012). Este estudio, planteado inicialmente en el Cuarto Informe Estado de la Educación, destacó importantes brechas en acceso a tecnologías, infraestructura básica y formación docente, y señaló la relevancia de diseñar un plan de estudios culturalmente pertinente. Dicho plan debería incorporar tanto el modelo pedagógico constructivista como los saberes tradicionales indígenas, promoviendo así el bienestar social desde la perspectiva bribri y cabécar.

Esta investigación tiene como objetivo identificar los avances en los desafíos planteados en aquel análisis, proporcionando una visión actualizada sobre la situación educativa en estos territorios. Se espera que los resultados permitan identificar factores clave para el éxito educativo, fomentar políticas más inclusivas y culturalmente sensibles, y promover la preservación de las lenguas y tradiciones indígenas.

Las recomendaciones brindadas deberán promover el uso y la preservación de las lenguas maternas Bribri y Cabécar como elementos esenciales de la identidad cultural y el desarrollo comunitario, así como impulsar la participación de la comunidad en la mejora de la educación. Al abordar las brechas educativas y culturales identificadas, esta investigación contribuirá a avanzar hacia una educación más equitativa, inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural en Costa Rica.

Este estudio se centra en factores determinantes para el éxito educativo, fomentar políticas inclusivas y culturalmente sensibles, y promover la preservación de las lenguas indígenas como parte esencial de la identidad cultural. Mediante un enfoque mixto de investigación, esta indagación aborda cuatro dimensiones fundamentales: la pertinencia social y cultural del currículo, la enseñanza de los idiomas bribri y cabécar, la formación docente y la conectividad digital en contextos rurales e indígenas.

El informe está estructurado en cuatro secciones principales. La primera documenta los hitos normativos y decisiones políticas que han orientado la educación indígena en Costa Rica entre 2005 y 2024, contextualizando las dinámicas actuales. La segunda presenta un análisis del Índice de Situación Educativa (ISE), construido a partir de indicadores clave que permiten evidenciar las desigualdades educativas dentro del subsistema de educación indígena. La tercera se enfoca en la evaluación de las cuatro dimensiones mencionadas, a partir de datos obtenidos mediante encuestas, grupos focales y entrevistas a profundidad. Esta sección recupera la voz de los actores y busca generar insumos para la construcción de acciones que busquen promover una educación más equitativa, inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural, enfocada en el fortalecimiento de las lenguas indígenas y en la mejora de las condiciones de aprendizaje en estos territorios.

Al profundizar en los retos y oportunidades que enfrenta la educación en los territorios indígenas de Costa Rica, este informe contribuye a un diálogo informado y fundamentado para avanzar hacia una educación que integre el bienestar comunitario, la equidad y el respeto por la diversidad cultural.

## **Metodología**

La investigación se realizó en varias etapas mediante un enfoque mixto que incluye análisis cuantitativos y cualitativos. En la primera, se realizaron entrevistas y revisión documental con el fin de analizar los principales hitos normativos y decisiones políticas que han orientado la Educación Indígena en Costa Rica durante el período 2005-2024.

En una segunda etapa se analizaron diferentes indicadores de proceso, acceso a TIC's, infraestructura, titulaciones docentes y logro educativo en los centros educativos ubicados en los territorios indígenas del país. Con ellos se busca identificar las brechas educativas más significativas que afectan dichos territorios. El objetivo del índice de situación educativa es aportar un indicador proxy del estado o situación de la oferta educativa en unidades espaciales desagregadas, que permita analizar parcialmente el conjunto de factores que generan desigualdades territoriales.

En otras palabras, el índice de situación educativa se define como un indicador del conjunto de factores que configuran la infraestructura material e intelectual de la oferta educativa en una unidad espacial, en un momento determinado. En este caso, está constituido por indicadores que proporcionan información relacionada con el proceso (repitencia y exclusión), la infraestructura (física y tecnológica) y el logro educativo (rendimiento) del sistema educativo formal en primaria y secundaria. El índice consiste en un promedio simple de los indicadores de acceso, proceso, acceso a nuevas tecnologías, infraestructura, titulación docente y logro (cuadro 1). Se representa de la siguiente manera:

$$ISE = Iproceso + Itics + Iinfr + Ititdoc + Ilogro$$

**Cuadro 1**

**Componentes del índice de situación educativa**

<b>Componentes</b>	<b>Justificación</b>	<b>Definición</b>
<b>Proceso</b>		
<b>Porcentaje de no repitencia</b>	Excluye a los estudiantes matriculados en el mismo año (grado) que cursaron el año anterior, o el último año cursado en que estuvieron matriculados.	Proporción que representan los estudiantes no repitentes en el curso lectivo $t$ , con respecto al total de matrícula inicial en el curso lectivo $t$ , para un nivel determinado.
<b>Porcentaje de no exclusión</b>	Se refiere a la información de estudiantes que permanecieron y culminan el ciclo lectivo.	Proporción que representan los estudiantes que no fueron excluidos en el curso lectivo $t$ , con respecto al total de matrícula inicial en el curso lectivo $t$ .
<b>Uso de nuevas tecnologías</b>		
<b>Computadoras por cada 100 estudiantes</b>	Indica cuántas computadoras están a disposición de los estudiantes.	Cantidad de computadoras disponibles por cada cien estudiantes matriculados.
<b>Proceso potencial a laboratorios de Informática</b>	Aproxima la cobertura potencial de los laboratorios de Informática.	Estudiantes matriculados en centros educativos que tienen al menos un centro de Informática, entre el total de estudiantes matriculados.
<b>Infraestructura</b>		
<b>Porcentaje de aulas académicas en buen estado</b>	Capta el porcentaje de cobertura de aulas académicas en buen estado, con respecto a la población estudiantil.	Divide la cantidad de aulas académicas disponibles en buen estado, entre el total de aulas académicas disponible según el criterio de los directores de los centros educativos.
<b>Porcentaje inodoros en buen estado</b>	Capta el porcentaje de cobertura de inodoros en buen estado, con	Divide la cantidad de inodoros disponibles en buen estado, entre el total de inodoros disponible según el

*Situación educativa de los territorios indígenas de Costa Rica: una mirada en profundidad en la DRE de Sulá*

<b>Componentes</b>	<b>Justificación</b>	<b>Definición</b>
	respecto a la población estudiantil.	criterio de los directores de los centros educativos.
<b>Población con acceso a servicios básicos</b>	Indicador compuesto que contempla el acceso a agua por acueducto en el centro educativo, electricidad y tanque séptico o alcantarillado sanitario	Porcentaje de la población estudiantil con acceso a servicios básico en el centro educativo como agua, electricidad y servicio sanitario
<b>Preparación docente</b>		
<b>Porcentaje de docentes titulados</b>	Aproxima el tema de preparación docente, bajo el supuesto de que una persona titulada se encuentra más capacitada que otra sin titulación.	Proporción de docentes titulados. Se incluye a los que poseen algún título universitario.
<b>Logro</b>		
<b>Porcentaje de aprobación en último año</b>	Se refiere al porcentaje de estudiantes que logra completar un determinado nivel educativo.	Proporción de estudiantes que aprobaron el último año de cada nivel, con respecto a la matrícula en dicho nivel. En primaria se toma como referencia sexta y en secundaria undécimo
<b>Porcentaje de permanencia de una cohorte</b>	Mide el nivel de logro de una cohorte de estudiantes.	Porcentaje de la población de una cohorte que termina con éxito el nivel de educación regular. Supone el seguimiento de una cohorte que se matricula en el primer año del primer ciclo, hasta la culminación de un nivel determinado, que puede ser primaria o educación diversificada. Para el cálculo de primaria se toma la matrícula del año

Componentes	Justificación	Definición
		“n” del nivel de sexto grado y se divide por la matrícula del año “n-5” y se multiplica por 100. Si n=2008, entonces n-5=2003 sistematizadas por el Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

Fuente: Elaboración propia con base en Murillo-Delgado, 2012.

El Índice de Situación Educativa (ISE) construido para los centros indígenas de primaria y secundaria no es estrictamente comparable con la versión presentada en el estudio de Borge (2012). No obstante, algunos de sus componentes, como el indicador de proceso y el de preparación docente, conservan la misma fórmula de cálculo en ambos niveles de análisis. En el presente estudio se realiza un ejercicio comparativo entre la situación reflejada por el indicador en los años 2010 y 2023, tanto en primaria como en secundaria. Este ejercicio se desagrega además por etnia y por territorio indígena, conforme a la metodología empleada en el Cuarto Informe Estado de la Educación.

El ISE, al igual que otros indicadores, presenta limitaciones importantes. Para que un indicador pueda ser incorporado al índice, debe ser generado por fuentes confiables, publicarse de forma periódica y contar con un nivel adecuado de desagregación territorial. La disponibilidad de datos con estas características restringe el alcance del diagnóstico sobre la oferta y la demanda educativa. Un ejemplo de esta limitación es la ausencia del componente de acceso, cuya estimación requiere información sobre la población en edad de asistir al sistema educativo, desagregada por territorio indígena.

Asimismo, mientras no se disponga de datos geográficamente desagregados sobre las personas que asisten al sistema educativo y sus familias, no será posible ampliar el análisis hacia la dimensión de la demanda. De igual forma, el país enfrenta el desafío de generar estadísticas periódicas sobre aspectos clave como la gestión educativa y la evaluación de los métodos de enseñanza, entre otros, que por el momento no están contemplados en este indicador.

En la tercera etapa se aplicó una encuesta en línea a 354 educadores de la Dirección Regional de Educación (DRE) Sulá, durante los meses de septiembre y octubre de 2024. Este instrumento recopiló información sobre cuatro dimensiones fundamentales: la pertinencia social y cultural del currículo, la enseñanza de los idiomas bribri y cabécar, la formación docente y la conectividad digital. La elección de la DRE Sulá como área de estudio respondió a su alta concentración de población indígena, así como a la disponibilidad de recursos para el desarrollo de la investigación. La validación del instrumento se realizó en septiembre, con el acompañamiento de actores clave de la región.

Además, se realizaron cuatro grupos focales con docentes y personas directoras de los circuitos 01,02,03 y 04 de la DRE Sulá. Estos grupos permitieron profundizar en las temáticas abordadas por la encuesta y enriquecieron el análisis al capturar experiencias y percepciones específicas de los participantes. La dinámica grupal facilitó la identificación de particularidades en cada circuito escolar, contribuyendo a un análisis contextualizado.

Adicionalmente, se realizaron entrevistas en profundidad con actores clave de la región de Talamanca, así como con representantes de la Unidad Indígena y la Unidad de Contextualización y Pertinencia Cultural del Departamento de Educación Intercultural, adscrito a la Dirección de Desarrollo Curricular del Viceministerio Académico del MEP. La selección de las personas entrevistadas se basó en su experiencia y conocimiento en torno a las políticas, programas y desafíos que enfrenta la educación indígena. Estas entrevistas aportaron información cualitativa valiosa que complementó los hallazgos obtenidos mediante los otros instrumentos aplicados.

La triangulación de la información recopilada a través de estas distintas técnicas permitió validar los resultados y profundizar en la comprensión de las dinámicas educativas en los territorios indígenas. Si bien las metodologías utilizadas garantizaron un enfoque riguroso, persisten limitaciones asociadas a la escasez de datos desagregados en aspectos como las características familiares del estudiantado y su asistencia al sistema educativo.

## **Principales hitos normativos**

Desde tiempos ancestrales, los pueblos indígenas de Costa Rica han transmitido conocimientos y habilidades a través de la educación tradicional, basada en la oralidad y la práctica cotidiana; contando, cantando y haciendo se enseñaban los conocimientos y las habilidades de cada etnia de las matrices culturales chibcha y mesoamericana en que se dividía esta parte de América Central. La conquista y la colonización española afectó este proceso, pero quedaron las llamadas “zonas de refugio” en el sudeste del país y en algunas localidades centrales y en el noroeste en las cuales la cultura de esas etnias se siguió reproduciendo en su propio sistema de enseñanza y aprendizaje.

A finales del siglo XIX el Estado comenzó a establecer escuelas para algunas comunidades indígenas como Sipurio y luego Amubrë en Talamanca, Boruca en el sur y Matambú en Nicoya. El interés estatal era llevar una educación básica de lecto escritura del español y la enseñanza de las operaciones matemáticas básicas. La argumentación política e ideológica era que el acceso a esa educación básica les serviría para civilizarse y defenderse. Es interesante que en esa época hubo docentes indígenas en Talamanca.

En la segunda mitad del siglo XX se redoblaron los esfuerzos para instaurar una educación con un enfoque integracionista y asimilacionista por influencia del Instituto Indigenista Americano y de la educación indígena mexicana. Se fundaron nuevas escuelas en Talamanca, Buenos Aires y Guatuso con docentes no indígenas que tenían la misión de enseñar el español, desalentar el uso de los idiomas nativos e integrar a los niños a modos de vida nacionales. Sin embargo, también se produjo el primer intento de enseñanza de la lecto escritura en Salitre y Ujarrás mediante la contratación del antropólogo mexicano Ricardo Posas Arciniegas.

La Constitución de 1949 garantiza el derecho a la educación de los pueblos indígenas y reconoce la diversidad cultural y lingüística del país. El artículo 76 de la Constitución Política estableció la obligación del Estado costarricense de mantener y cultivar las lenguas indígenas nacionales.

En las últimas dos décadas del siglo XX hubo esfuerzos connotados por establecer una educación indígena bilingüe en el Caribe de Costa Rica, en especial en Talamanca y bajo el liderazgo del maestro indigenista Guido Barrientos. La Universidad de Costa (UCR) organizó con el Ministerio de Educación Pública (MEP) el Programa de Capacitación de Maestros en Zonas Indígenas y el Programa de Educación Bilingüe en Talamanca. En ese mismo periodo se diseñó el Plan una Nueva Educación en Talamanca con el patrocinio de UNICEF.

En 1992 se promulgó la Ley del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de Derechos de los Pueblos Indígenas, que reconoce el derecho de los pueblos indígenas a mantener y desarrollar sus propias instituciones educativas. El artículo 27.1 del Convenio 169 de la OIT estipula que los programas destinados a la población indígena deben responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. Ello le dio mayor cobertura legal a los esfuerzos que se hacían por una educación diferenciada y de calidad para los pueblos indígenas.

En 1993 se dictó el Decreto Ejecutivo 22072-MEP que creó el Subsistema de Educación Indígena, dotándolo de estructura, procedimientos y mecanismos de participación para hacer efectivos los derechos de los pueblos indígenas en materia de educación.

En 1997 se promulgó la Ley General de Educación. Esta ley establece el marco general para la educación en Costa Rica y promueve la educación intercultural bilingüe (EIB) para garantizar que los estudiantes indígenas puedan aprender en su idioma materno y en español. La Educación Intercultural Bilingüe buscaba contextualizar el plan nacional de educación e integrar la cultura y el idioma indígena en el currículo escolar, promoviendo el respeto y la valoración de la diversidad cultural.

Mediante el Decreto Ejecutivo N° 370801-MEP del 2013 se hizo la reforma del Subsistema de Educación Indígena, incluyendo la creación del Consejo Consultivo Nacional de Educación Indígena y la Comisión Ministerial de Enlace para la Educación Indígena.

Entre los principales cambios que implicó esta reforma se encuentran la creación de circuitos escolares exclusivamente indígenas, la creación de la Dirección Regional de Educación Indígena Sulá en el Caribe, la creación de los Consejos Locales de Educación Indígena, la creación de los códigos para docentes de lengua y cultura, el nombramiento exclusivo de docentes indígenas en primaria y la creación de un Departamento de Interculturalidad en que el antiguo Departamento de Educación Indígena quedaba reducido a unidad del nuevo departamento y se le daba un enfoque de interculturalidad y convivencia a la educación en territorios y pueblos indígenas.

A partir de este momento no hubo grandes cambios legales y políticos con respecto a la educación indígena, solamente instrucciones administrativas (cuadro 2). Destaca sin embargo la sentencia de la Sala Cuarta que obligó al MEP a abrir códigos para docentes de lengua y cultura en los liceos rurales indígenas de todo el país.

**Cuadro 2**  
**Principales hitos normativos 2013-2024**

<b>Año</b>	<b>Hito</b>
<b>2013</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Publicación del Decreto Ejecutivo N° 37801 – MEP, que reforma el Subsistema de Educación Indígena tras un proceso de consulta con los 24 territorios indígenas. Este decreto genera cambios sustanciales como la creación del Departamento de Educación Intercultural (DEI), la disminución del antiguo Departamento de Educación Indígena a una unidad dentro del DEI, la creación de los Consejos Locales de Educación Indígena, la regulación del nombramiento de docentes en territorios indígenas y la atención a estudiantes indígenas matriculados en centros educativos fuera de los territorios indígenas.</li><li>• Creación de clases de puestos para el Subsistema de Educación Indígena mediante la Resolución DG-151-2013 de la Dirección General de Servicio Civil, para atender a diversos territorios indígenas.</li></ul>
<b>2014</b>	El Decreto Ejecutivo N° 38170-MEP define la organización administrativa de las Oficinas Centrales del Ministerio de Educación Pública (MEP). Establece que el

*Situación educativa de los territorios indígenas de Costa Rica: una mirada en profundidad en la DRE de Sulá*

---

<b>Año</b>	<b>Hito</b>
	DEI contará con dos unidades: la Unidad de Educación Indígena y la Unidad de Contextualización y Pertinencia Cultural.
<b>2015</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reforma del artículo I de la Constitución Política, estableciendo que Costa Rica es una República multiétnica y pluricultural.</li></ul>
<b>2016</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Modificación del Manual de Puestos del Subsistema de Educación Indígena y del Manual de Especialidades Docentes mediante la Resolución DG-159-2016 de la Dirección General de Servicio Civil.</li><li>• Aprobación de la Política Curricular "Educar para una nueva ciudadanía" mediante el Acuerdo 07-64-2016 del Consejo Superior de Educación, reconociendo la importancia de la promoción y revitalización de las culturas indígenas.</li></ul>
<b>2017</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprobación de la Política Educativa Costarricense "La persona, centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad" mediante el Acuerdo 02-64-2017 del Consejo Superior de Educación, reconociendo la diversidad cultural y étnica en los procesos educativos.</li></ul>
<b>2019 - 2021</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elaboración de guías de programa de lengua y cultura indígena por la Unidad de Educación Indígena del DEI para diversos territorios.</li></ul>
<b>2023</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprobación de la modificación de la malla curricular de Liceos Rurales con población indígena mediante el Acuerdo AC-CSE-368-44-2023 del Consejo Superior de Educación. Se incluye la impartición de las asignaturas de lengua indígena y cultura indígena.</li><li>• El reglamento de uniforme oficial del MEP establece el uso opcional del vestido tradicional indígena mediante el Acuerdo AC-CSE-352-41-2023.</li><li>• Emisión de circulares para el desarrollo de un proceso educativo culturalmente pertinente en atención a la persona estudiante indígena.</li></ul>
<b>2024</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lineamientos para la celebración del Día de la Persona Indígena Costarricense mediante la circular DVM-AC-CIR-0020-03-2024.</li></ul>

---

Año	Hito
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lineamientos generales para el curso lectivo 2024, incluyendo orientaciones específicas para la educación indígena.</li> </ul>

Fuente: Elaboración con base en Estrada Torres, 2024.

Según Estrada Torres (2024) el Departamento de Educación Intercultural mediante la Unidad Indígena inició el proceso de elaboración de programas de estudio de lenguas y culturas indígenas de la educación primaria y secundaria, cumpliendo con el mecanismo de participación y consulta, atendiendo las particularidades lingüísticas y culturales de cada territorio indígena, en concordancia con lo establecido en el Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1992). Los programas educativos para los cursos de idioma y cultura en más de 10 territorios indígenas aprobados por el CSE se presentan en el cuadro 3. Con ello se busca cumplir con el derecho a una educación de calidad y culturalmente pertinente.

### Cuadro 3

#### Programas de estudio y guías de estudio aprobados por Consejo Superior de Educación

Año de aprobación	Acuerdos	Programas y guía de programas aprobados por el Consejo Superior de Educación
2017	Acta 29-2017 del CSE	Programa de estudio de la Lengua Boruca para I y II ciclos.  Pueblo Boruca, territorios Boruca y Curré.
2017	Acta 72-2018 del CSE	Programa de estudio del Idioma Ngäbere para I y II ciclos.  Este programa de estudio fue el primer programa presentado ante el Consejo Superior de Educación, por personas del territorio, en su idioma y escrito en una lengua indígena.  Aplica a los cinco territorios Ngäbe Bugle: Alto Comte, Altos de San Antonio, Alto Laguna, Abrojo Montezuma y la Casona.
2018	Acta 36-2018 del CSE	Programa de estudio de Cultura Ngäbe-buglé para I y II ciclos.

*Situación educativa de los territorios indígenas de Costa Rica: una mirada en profundidad en la DRE de Sulá*

Año de aprobación	Acuerdos	Programas y guía de programas aprobados por el Consejo Superior de Educación
		Aplica a los cinco territorios Ngäbe Bugle: Alto Comte, Altos de San Antonio, Alto Laguna, Abrojo Montezuma y la Casona.
2020	Acta 03-2020 del CSE	Programa de Estudio Cultura cabécar para Chirripó. I Ciclo. Programa de estudio escrito en lengua indígena. Aplica a territorios de Alto Chirripó.
2021	Acta 34-2021 del CSE	Programa de estudios de Cosmovisión cabécar. Primer programa creado para Liceos Rurales. Aplica para territorio indígena Talamanca cabécar de la DRE Sulá.
2023	Acta 44-2023 del CSE	Programa de Estudio Lengua Ngäbere - Buglere III Ciclo de Liceos Rurales. Primer programa de estudio que aplica para la atención de población indígena de centros educativos ubicados fuera de territorio.
2023	Acta 44-2023 del CSE.	Programa de Estudio Cultura Ngäbere - Buglere III Ciclo de Liceos Rurales. Primer programa de estudio que aplica para la atención de población indígena Ngäbe Buglé en centros educativos ubicados fuera de territorio.
2024	Acta 08-2024 del CSE.	Programa de Estudio Cultura Boruca I y II Ciclo. Plan Nacional de Desarrollo. En el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2022, el Departamento de Educación Intercultural desarrolla el proceso de reforma de los programas de estudios de Cultura Boruca para la región Brunca.

*Situación educativa de los territorios indígenas de Costa Rica: una mirada en profundidad en la DRE de Sulá*

Año de aprobación	Acuerdos	Programas y guía de programas aprobados por el Consejo Superior de Educación
2024	Acta 02-2024 del CSE.	<p>Presentado ante el Consejo Superior de Educación con participación de personas indígenas de territorio.</p> <p>Guía de Programa de Estudio Lengua Bribri de Salitre III y IV Ciclo de Liceos Rurales.</p> <p>Con la ampliación de la malla curricular de Liceos Rurales, fue necesario la elaboración de estas guías de programa.</p> <p>Presentado ante el Consejo Superior de Educación con participación de personas indígenas de territorio.</p> <p>Aplica para territorio Salitre.</p>
2024	Acta 02-2024 del CSE.	<p>Guía de Programa de Estudio Cultura Bribri de Salitre III y IV Ciclo de Liceos Rurales.</p> <p>Con la ampliación de la malla curricular de Liceos Rurales, fue necesario la elaboración de estas guías de programa.</p> <p>Presentado ante el Consejo Superior de Educación con participación de personas indígenas de territorio</p> <p>Aplica para territorio Salitre.</p>
2024	Acta 33-2024 del CSE	<p>Programa de Estudio Idioma Bribri Sulá. I y II Ciclos.</p> <p>En el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2022, el Departamentos de Educación Intercultural desarrolla el proceso de reforma de los programas de estudios de Lengua Bribri para la Región Huetar Atlántico.</p> <p>Aplica para el territorio Talamanca Bribri.</p>

Fuente: Estrada Torres, 2024.

Aunque los marcos legales y administrativos han avanzado hacia un enfoque más inclusivo e intercultural, los desafíos persisten en la implementación efectiva de políticas que garanticen el derecho a una educación pertinente y de calidad. Este recorrido histórico evidencia la importancia de mantener un compromiso estatal y comunitario para consolidar una educación que respete y valore la identidad cultural de los pueblos indígenas, asegurando su desarrollo integral y el fortalecimiento de sus lenguas y tradiciones.

## **Índice de situación educativa en territorios indígenas**

En 2023, de acuerdo con la nómina de centros en territorios indígenas, se registraron 306 centros educativos en la educación tradicional (cuadro 4) y 12 en la modalidad de educación para jóvenes y adultos (CINDEAS). En el primer y segundo ciclos, el 47,8% de las escuelas son unidocentes; sin embargo, la mayor proporción de estudiantes asiste a centros educativos clasificados como de Tipo de Dirección 1, que representan el 43% de la matrícula en este nivel. Estos centros cuentan con 1.547 plazas docentes (77% de primaria).

En el caso del tercer ciclo y la educación diversificada, predomina la modalidad de liceos rurales, que constituyen el 73,7% del total de centros educativos y concentran el 60,9% de la matrícula en estos niveles. Esto evidencia una fuerte concentración en modalidades específicas que atienden la ruralidad y resaltan la relevancia de fortalecer tanto la calidad como la equidad en los servicios educativos ofrecidos, considerando las limitaciones de las escuelas unidocentes y las oportunidades que brindan los liceos rurales para garantizar el acceso a la educación en contextos con condiciones sociales y geográficas complejas. Sin embargo, persisten limitaciones significativas en la calidad de los servicios educativos, especialmente en la infraestructura y en el acceso a tecnologías de la información, que son clave para mejorar las oportunidades educativas como se analiza a continuación.

**Cuadro 4**  
Centros educativos y matrícula por nivel en la educación tradicional, 2023

	Centros	Matrícula
<b>Primer y segundo ciclos</b>	<b>268</b>	<b>9,792</b>
<b>Tipo de Dirección</b>		
<i>Unidocente</i>	128	1,597
<i>D1</i>	103	4,197
<i>D2</i>	31	2,841
<i>D3</i>	6	1,157
<b>Tercer ciclo y educación diversificada</b>	<b>38</b>	<b>4,425</b>
<i>Rama</i>		
<b><i>Académica diurna</i></b>	36	4,310
<i>Indígena</i>	7	1375
<i>Liceo Rural</i>	28	2695
<i>Orientación Tecnológica</i>	2	240
<b><i>Académica nocturna</i></b>	1	115

Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

Con el objetivo de evaluar el desempeño de los centros educativos de primaria y secundaria en territorios indígenas, se construyó una variante del Índice de Situación Educativa (ISE). Esta versión se centró en cinco de sus seis ejes principales, excluyendo el componente de acceso debido a la falta de datos sobre la población de referencia en edad escolar en estos territorios, lo que hizo inviable su inclusión en el análisis. Esta metodología permite identificar avances y desafíos en áreas clave para la mejora educativa en contextos indígenas.

La comparación de los resultados de 2023 respecto a 2010 muestra una mejora en todos los componentes del ISE, tanto en primaria como en secundaria. Estas mejoras son especialmente notables en los indicadores que presentaban mayores rezagos en 2010, como el acceso a tecnologías de la información y la comunicación (*ind\_TIC: TIC*) y la titulación docente (*ind\_doctit: docentes*), con incrementos superiores a 20 puntos porcentuales. Asimismo, se

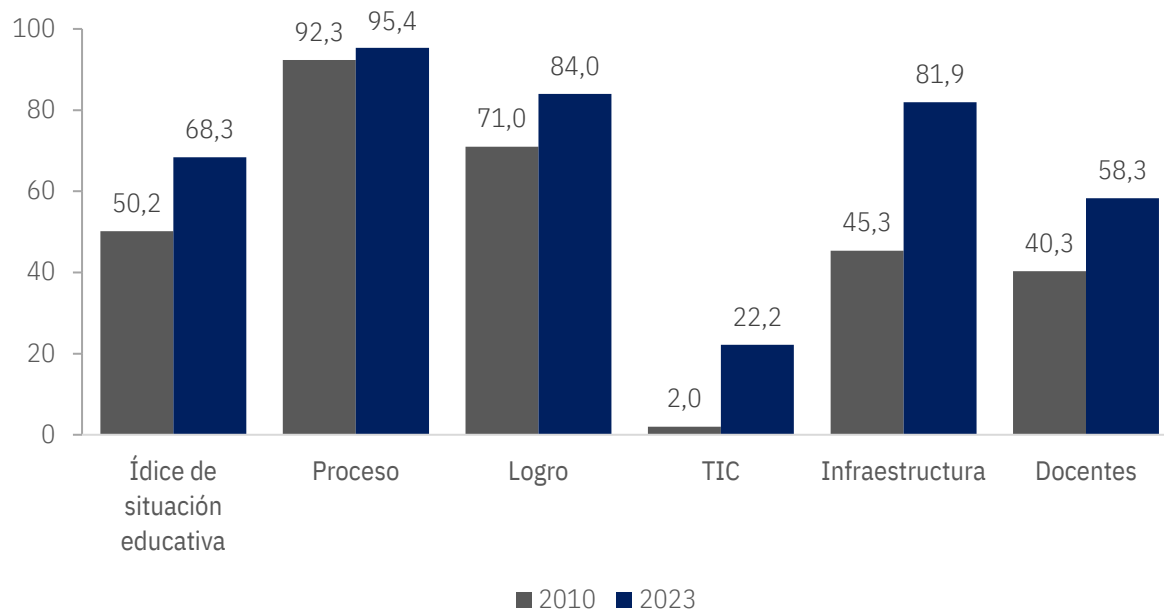
observó un avance significativo en infraestructura educativa (*ind\_infr: infraestructura*), con aumentos que superan los 30 puntos porcentuales en el indicador (gráfico 1).

A pesar de estos progresos, persisten desafíos importantes. Los indicadores de infraestructura (*ind\_infr: infraestructura*) y de acceso y uso de tecnologías (*ind\_TIC: TIC*) continúan rezagados, lo que refleja desigualdades estructurales en la calidad de los espacios educativos y su capacidad para integrar tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas brechas son más pronunciadas en comunidades alejadas, donde factores como la dificultad para transportar materiales de construcción y la limitada conectividad siguen siendo barreras importantes.

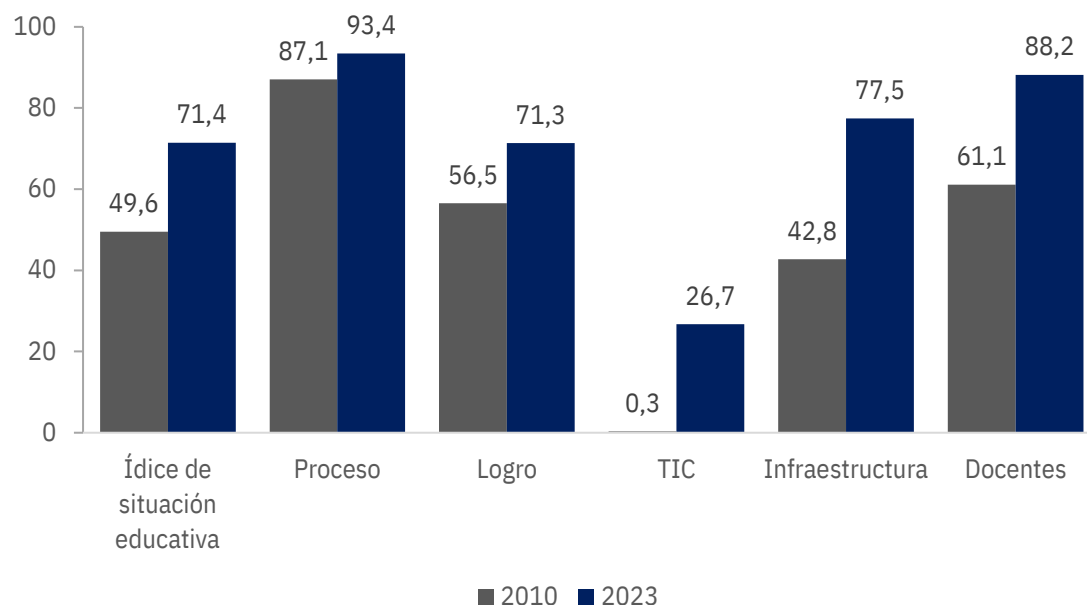
### Gráficos 1

#### Índice de situación educativa global en territorios indígenas por nivel<sup>a/</sup>

a) Primaria



b) Secundaria



a/ El ISE y cada uno de sus componentes van de 0 a 100. Entre más se acerca a 100 la situación educativa es más favorable en ese componente.

Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

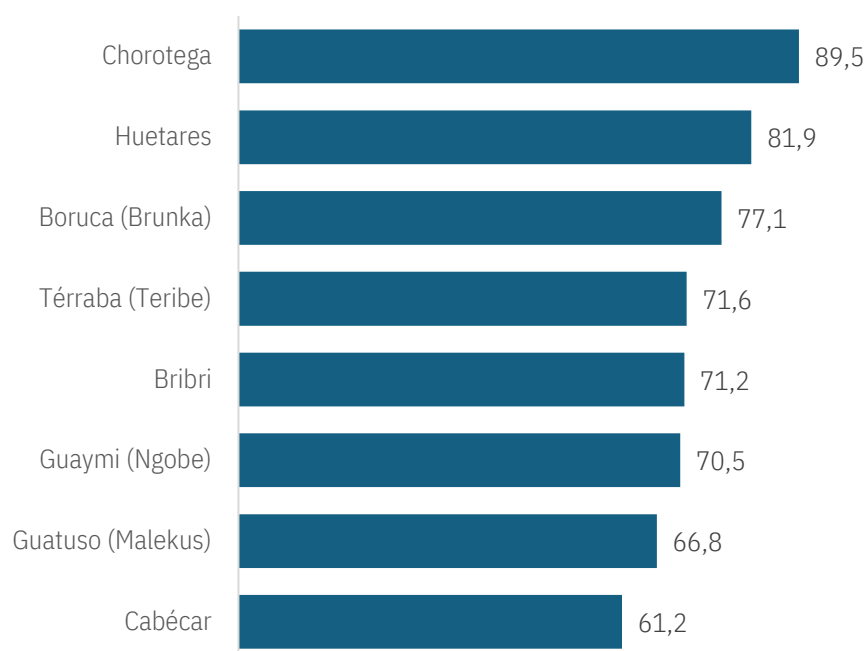
En el caso de la titulación docente (*ind\_doctit: docentes*), si bien en términos generales se observa una mejora significativa, particularmente en primaria, donde el promedio de docentes titulados en Costa Rica supera el 98%. Esta situación plantea retos críticos para la calidad educativa en estos territorios, aunque dicha situación también está relacionada con las disparidades persistentes en puestos especializados. Por ejemplo, en 2023, solo el 17,5% de los docentes en cultura indígena y el 33,7% en lengua indígena contaban con titulación, según datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

Los resultados del ISE en 2023 evidencian avances importantes en la mejora de la situación educativa en los territorios indígenas, pero también revelan desafíos persistentes. Mientras que los incrementos en infraestructura y acceso a TIC son alentadores, la magnitud de las brechas restantes subraya la necesidad de continuar fortaleciendo las políticas educativas orientadas a estos contextos. Estos hallazgos refuerzan la urgencia de adoptar un enfoque integral que aborde tanto las condiciones materiales como la preparación docente en territorios indígenas, contribuyendo así a una educación más equitativa e inclusiva.

En 2010, el Índice de Situación Educativa (ISE) evidenció marcadas desigualdades entre las etnias indígenas de Costa Rica en el nivel de educación primaria, una situación que persiste en 2023. Las etnias Chorotega (89,5) y Huetares (81,9) registraron los índices más altos (gráfico 2), favorecidas por su proximidad a centros urbanos como Nicoya y Puriscal, donde la mejor infraestructura y los servicios básicos facilitan el acceso educativo. Además, las etnias Boruca, Huetares y Chorotega destacaron con valores superiores a 80 en el componente de titulación docente.

## Gráficos 2

### Índice de situación educativa en primaria por etnia<sup>a/</sup>, 2023



a/ El ISE y cada uno de sus componentes van de 0 a 100. Entre más se acerca a 100 la situación educativa es más favorable en ese componente.

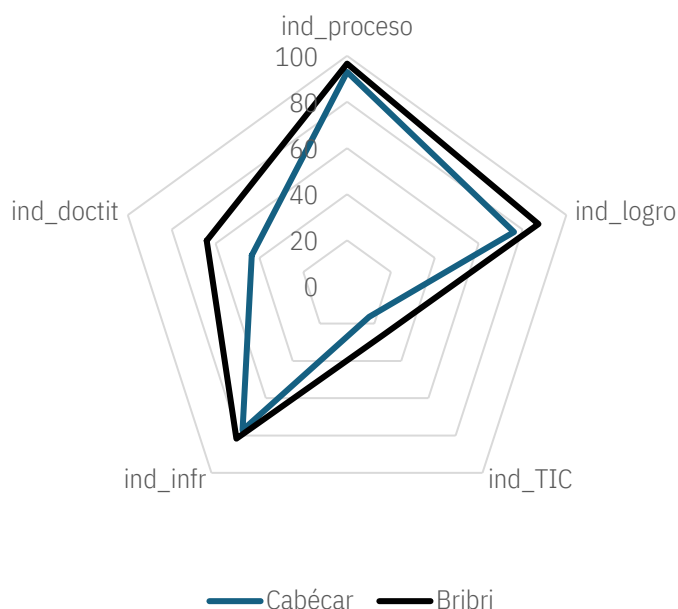
Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

El análisis del ISE en 2023 evidencia que las desigualdades educativas entre las etnias indígenas siguen estando ligadas a factores geográficos, culturales y de acceso a servicios básicos. Por ejemplo, las comunidades pertenecientes a las etnias Cabécar y Bribri, que representan conjuntamente el 75% de la matrícula en primaria de todos los territorios indígenas (43% y 32%, respectivamente), las que más pueblan sus 12 territorios, las que más mantienen sus idiomas nativos, las más aisladas y culturalmente arraigadas enfrentan

importantes barreras principalmente para acceder a tecnologías de la información y comunicación (TIC) y para atraer a docentes titulado, como se evidencia en el gráfico 3.

Gráfico 3

Índice de situación educativa en primaria para las etnias Cabécar y Bribri<sup>a/</sup> según componente

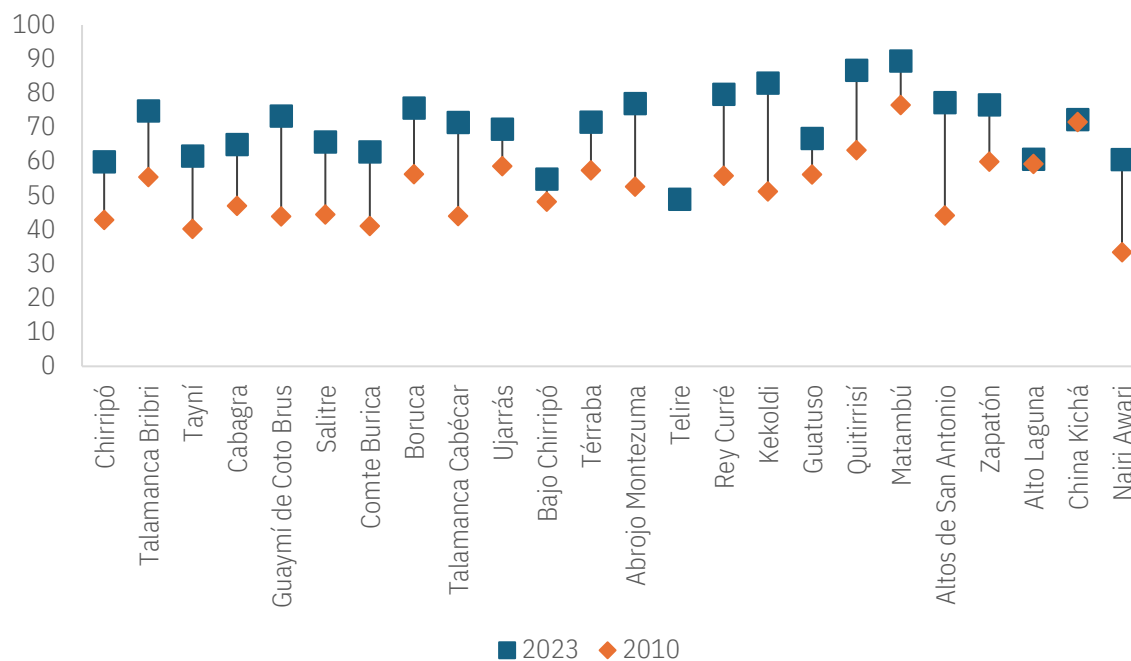


a/ El ISE y cada uno de sus componentes van de 0 a 100. Entre más se acerca a 100 la situación educativa es más favorable en ese componente.

Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

En relación con lo anterior se debe tener en cuenta que existe un grupo de territorios indígenas con una matrícula de menos de 200 estudiantes en primer y segundo ciclos en 2023 tales como Térraba, Abrojo Montezuma, Telire, Rey Curré, Kekoldi, Guatuso, Quitirrisí, Matambú, Altos de San Antonio, Zapatón, Alto Laguna, China Kichá y Nairi Awari (13 de 24 territorios indígenas). Esto se encuentran a lado derecho del gráfico 4, mientras que los ubicados a la izquierda son los de mayor tamaño. Sin embargo, pese a la mejoría que muestran los diferentes territorios si se compara con el 2010, Quitirrisí (86,7), Matambú (89.46) mantuvieron los ISE más alto. Sin embargo, otros como Bajo Chirripó, Chirripó y Telire (cabécares todos) estaban por debajo de 60.

Gráfico 4  
Índice de Situación Educativa, según Territorio Indígena. 2010-2023



a/ El ISE y cada uno de sus componentes van de 0 a 100. Entre más se acerca a 100 la situación educativa es más favorable en ese componente.

Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

Estas brechas subrayan la necesidad de políticas educativas diferenciadas que respondan a las realidades específicas de cada etnia y territorio, priorizando inversiones en infraestructura, acceso a tecnologías y formación docente en comunidades más alejadas. Al mismo tiempo, es crucial que estas políticas fortalezcan las tradiciones culturales autóctonas, procurando que los avances educativos respeten y valoren las particularidades culturales de cada etnia. En este contexto, cobra particular relevancia una educación bilingüe, culturalmente pertinente y adaptada a las realidades de estos territorios, tema cuyos desafíos se abordan en la siguiente sección.

## **Pertinencia de la educación en territorios indígenas**

La educación en los territorios indígenas de Costa Rica enfrenta desafíos históricos y culturales que demandan un enfoque diferenciado y pertinente. Desde 1993, mediante el Decreto Ejecutivo 22072-MEP (recuadro 1), que creó el Subsistema de Educación Indígena, se ha buscado garantizar una educación que respete y fortalezca la identidad cultural de los pueblos indígenas, al tiempo que asegure su integración en el sistema educativo nacional.

Este decreto plantea ideas fundamentales como el respeto de la identidad cultural, la enseñanza del español y de las lenguas indígenas, la creación de una institucionalidad educativa propia y la creación de medios educativos propios. Hay un énfasis especial en que la educación indígena debe servir para preservar los idiomas nativos activos y en rescatar los idiomas en peligro de extinción. Aunque el decreto no lo plantea de manera explícita, el bilingüismo es la propuesta central porque insiste en la enseñanza (lecto escritura) de las lenguas indígenas y simultáneamente del español.

---

### **Recuadro 1 Subsistema de Educación Indígena**

En 1993 se dictó el Decreto de Creación del Subsistema de Educación Indígena; que en su Artículo 2 reza: La educación en las Reservas Indígenas tendrá, sin perjuicio de los fines de la educación costarricense, los siguientes fines específicos:

- Promover el disfrute pleno de los derechos sociales, económicos y culturales de los miembros de las Reservas Indígenas, respetando su identidad sociocultural, su medio, sus costumbres, tradiciones e instituciones.
- Facilitar la adquisición de conocimientos generales y desarrollar actitudes y valores que ayuden a sus miembros a participar plenamente, y en pie de igualdad, en la vida de su propia Reserva Indígena y en la de la comunidad nacional.
- Enseñar, siempre que sea viable, a los miembros de las Reservas Indígenas interesadas a leer y escribir en su propio idioma materno.
- Asegurar que los miembros de las Reservas Indígenas lleguen a comunicarse en forma oral y escrita en español, como idioma oficial de la Nación.

- Preservar los idiomas indígenas utilizados en las Reservas Indígenas y promover el desarrollo y práctica de los mismos.
- Dar a conocer a los miembros de las Reservas Indígenas sus derechos y obligaciones, especialmente los que atañen al trabajo, a la educación, a la salud, servicios sociales y bienestar económico-social.
- Promover estrategias para el rescate de los idiomas indígenas en aquellas Reservas Indígenas en las que estos se encuentren en vías de extinción.
- Ofrecer facilidades para que las Reservas Indígenas puedan crear sus propias instituciones y medios de educación, y someterlos a la aprobación del Consejo Superior de Educación, por medio del Ministerio de Educación Pública”.

Fuente: Decreto Ejecutivo 22072-MEP.

---

Como consecuencia de la aplicación del decreto, se creó el Departamento de Educación Indígena (DEI), los códigos escolares de los cursos de lengua y cultura, nuevos códigos para escuelas y los primeros colegios dentro de los territorios indígenas. Asimismo, se promovió la edición de materiales escolares “adecuados” a las culturas indígenas y, especialmente, se hizo énfasis en la región de Talamanca, respaldando y legitimando los esfuerzos locales iniciados en 1980 para establecer una educación indígena bilingüe. Estos esfuerzos culminaron con la elaboración del plan *Una Nueva Educación Indígena en Talamanca* en 1994.

Este plan ya planteaba una educación indígena culturalmente pertinente mediante un currículo nacional contextualizado a la cultura bribri-cabécar y su medio ambiente, incluyendo la enseñanza de la lectoescritura en bribri y cabécar, así como del español como segunda lengua. Como resultado de este plan, se llevaron a cabo los primeros ensayos de contextualización de las materias básicas para el primer ciclo en la comunidad de Talamanca Bribri.

El DEI concentró sus esfuerzos en la producción de materiales específicos para los territorios indígenas, en la asesoría educativa a las direcciones regionales con población indígena, en el diseño de guías para los maestros de lengua y cultura, en la implementación de cursos de capacitación para docentes nombrados en escuelas indígenas y en el asesoramiento a las autoridades centrales del MEP en temas relacionados con la educación de poblaciones indígenas.

En 2013 se decretó una reforma al Subsistema de Educación Indígena (Decreto Ejecutivo N° 37801 – MEP), la cual prácticamente reiteró los mismos conceptos e ideas del decreto original, ampliando los objetivos específicos de ocho a trece. Entre las nuevas ideas destacan la contextualización curricular, la evaluación contextualizada, la pertinencia cultural, el diálogo intercultural, el acceso a la educación y la formación docente. Una vez más, se observa tácitamente la propuesta de educación bilingüe como herramienta para preservar las lenguas nativas y fomentar el aprendizaje del español mediante la lectoescritura, un aspecto casi obligatorio en ambos decretos.

El objetivo número 13 resulta particularmente interesante, ya que promueve la práctica de la interculturalidad y busca abordar la “negación” cultural que prevalece en la sociedad costarricense respecto a la existencia de los pueblos indígenas.

---

## **Recuadro 2** **Reforma del Subsistema de Educación Indígena**

En el 2013 se dictó el decreto de Reforma del Subsistema de Educación Indígena; que en su Artículo 2 reza:

“Los objetivos de la Educación Indígena, sin perjuicio de los fines de la educación costarricense, son los siguientes:

- Procurar que se preserven los idiomas indígenas que aún existen, promoviendo el desarrollo y la práctica de los mismos. Cuando se trate de pueblos que utilicen su idioma, siempre que sea posible, enseñar a los niños y niñas a leer y a escribir en su idioma materno y garantizar que lleguen a dominar el español como idioma oficial de la Nación.
- Divulgar los derechos y obligaciones de los pueblos indígenas en los centros educativos y comunidades.
- Articular los conocimientos universales, nacionales, regionales y locales en los planes y programas de estudio, el desarrollo del currículum contextualizado y la evaluación pertinente y contextualizada de los aprendizajes.
- Promover el diálogo intercultural y las aptitudes que les ayuden a los estudiantes a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad, en la vida social de los territorios indígenas, de las regiones donde se encuentran y de la comunidad nacional e internacional.

- Facilitar los recursos curriculares, pedagógicos y financieros para el buen cumplimiento del derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que habitan los territorios indígenas.
- Velar por la calidad de los servicios educativos en términos de equidad en el acceso, resultados educativos en términos de rendimiento académico, buen trato entre profesores y estudiantes, respeto y cumplimiento de los derechos humanos.
- Promover y facilitar la formación de educadores originarios de las comunidades y pueblos indígenas y su participación en la formulación y ejecución de los programas de estudio.
- Promover la creación de instituciones educativas propias de los pueblos indígenas, siempre que satisfagan las normas mínimas establecidas por las autoridades educativas nacionales en consulta con los pueblos indígenas y respetando el ordenamiento jurídico vigente.
- Promover con las instancias correspondientes programas educativos para el desarrollo comunitario, con el fin de afianzar la interrelación entre la cultura local, regional, nacional y universal.
- Impulsar la realización de traducciones escritas de materiales educativos y en los idiomas de los pueblos indígenas y divulgarlos masivamente.
- Promover el acceso universal de la población indígena a la Educación todos los ciclos y niveles en que está organizado el Sistema Educativo Costarricense y a las modalidades educativas disponibles que mejor se adapten a sus necesidades socioculturales.
- Responder a las necesidades socioeconómicas y culturales de los pueblos indígenas, abarcando su historia, conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones de carácter material y espiritual.
- Producir materiales educativos para el Sistema Educativo, orientados a sensibilizar y capacitar a todos los sectores de la comunidad nacional y especialmente los que estén en contacto más directo con los pueblos indígenas, con el fin de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a estos pueblos.”

Fuente: Decreto Ejecutivo N° 37801 – MEP.

---

Ambos decretos establecen, desde una perspectiva filosófica, que la educación debe ser pertinente a las culturas indígenas en las que se desarrolla. La pertinencia cultural en la educación es un enfoque que busca garantizar que el aprendizaje sea significativo y responda a las necesidades de los estudiantes. Para lograrlo, es fundamental:

- Respetar la cultura de los estudiantes y sus diferencias.
- Valorar los universos simbólicos y paradigmas que los sostienen.
- Incluir a los estudiantes como iguales
- Reconocer la realidad histórica y cultural de los estudiantes.
- Vincular el aprendizaje al contexto en el que se desarrolla.

La pertinencia cultural conlleva un conjunto de implicaciones importantes (figura 1). Una educación basada en este enfoque ayuda a los estudiantes a desarrollar formas de aprendizaje y comunicación respetuosas, fomenta la conciencia histórica, reconoce y comprende las identidades colectivas e individuales, estimula actitudes creativas y contribuye a reducir prejuicios y estereotipos. Además, conceptos como la contextualización curricular, la educación bilingüe, la calidad educativa, la identidad cultural y el entendimiento del mundo fueron preocupaciones centrales en el decreto de reforma del Subsistema de Educación Indígena.

**Figura 1**  
La pertinencia cultural y sus implicaciones



Fuente: Elaboración propia.

Como consecuencia de este decreto, se formaron los Consejos Locales de Educación Indígena (CLEI) en cada territorio indígena, con el propósito de recomendar políticas de contextualización curricular y gestionar los nombramientos de docentes exclusivamente indígenas. Además, se fundó la Dirección Regional Educativa SuLá en el Caribe Sur, y se creó el Departamento de Educación Intercultural, que integró como unidad al antiguo DEI. También se estableció la norma que exige el nombramiento de docentes pertenecientes al mismo territorio y etnia, asegurando que sean hablantes del idioma de sus estudiantes. Como resultado, se abrieron decenas de nuevas escuelas, incluyendo centros de educación secundaria, y se construyó infraestructura educativa contextualizada, destacada por su diseño y adecuación cultural.

La emisión de ambos decretos fue el resultado de un movimiento político que impulsó estos cambios significativos. Dirigentes y educadores indígenas de Talamanca y Buenos Aires trabajaron en conjunto con funcionarios del MEP, particularmente desde los despachos

ministeriales, para avanzar en el fortalecimiento de la educación indígena. Los logros políticos y legales derivados de esta alianza entre docentes, líderes indígenas y funcionarios del MEP fueron contundentes.

Los doce grandes logros políticos y legales (recuadro 3) que darían pie, hipotéticamente, a una educación indígena de buena calidad académica y con pertinencia cultural; a un resultado efectivo en la enseñanza de los idiomas indígenas; a resultados positivos en las pruebas de evaluación académica y en las pruebas de admisión a las universidades públicas; a un fortalecimiento cultural de los estudiantes; a la existencia de mallas curriculares contextualizadas; y a una autonomía de la DRE Sulá para construir un proceso propio bribri-cabécar de educación.

---

### Recuadro 3

#### Principales logros políticos y legales derivados de la alianza entre docentes, líderes indígenas y funcionarios del MEP

Entre los principales logros se destacan:

- Se asentó el marco legal que permite practicar una educación con especificidad para pueblos indígenas.
- Se terminó de legitimar el derecho a una educación que fortalezca los idiomas nativos vigentes y que recupere los que han desaparecido.
- Se prestó atención a la buena enseñanza del español como forma de mejorar la relación con su entorno nacional.
- Se abrió la posibilidad de diseñar mallas curriculares contextualizadas o de contar con mallas curriculares propias.
- Se brindó autonomía administrativa y educativa a la región que concentra mayor población indígena viviendo dentro de sus territorios (DRE Sulá).
- Se permitió que las comunidades participaran directamente en el proceso educativo y en el nombramiento de docentes, mediante los CLEI.

- Se posibilitó que los docentes fuesen exclusivamente indígenas en todos los territorios indígenas.
- Se abrieron códigos escolares indígenas en centros educativos con estudiantes indígenas, pero que están fuera de territorios indígenas.
- Se fundaron docenas de nuevas escuelas y sobre todo centros de segunda enseñanza, en varias modalidades, permitiendo un mayor acceso de la población indígena a la educación.
- Se construyó infraestructura escolar de alta calidad en todos los territorios indígenas del país.
- Se establecieron los cursos de lengua y cultura en todos los centros docentes indígenas para nombrar miembros de sus comunidades expertos en ambos temas, aunque no fuesen titulados.
- Se creó un ente central en el MEP para atender específicamente la educación en territorios indígenas.

Fuente: Elaboración propia.

---

En conclusión, se podría afirmar de manera asertiva que existe una educación indígena en Costa Rica. Sin embargo, surge una cuestión inquietante: ¿realmente existe la educación indígena o solo una educación nacional implementada dentro de los territorios indígenas? A pesar de contar con un marco legal y político que permite prácticas particulares de educación indígena, parece que el resultado actual es únicamente la aplicación de una educación nacional, con poca especificidad cultural, en los territorios indígenas. Lo único diferenciado es la existencia de los cursos de lengua y cultura.

De esta reflexión surge otra pregunta clave: ¿Por qué, si existe la posibilidad de una educación con carácter verdaderamente indígena, no se implementa un currículum propio o, al menos, un currículum nacional contextualizado culturalmente? En esta misma línea de cuestionamientos, cabe preguntarse: si solo se aplica el currículum nacional con cierto nivel de adecuación, ¿por qué los resultados académicos son bajos? Además, emerge otra preocupación: ¿Cuáles son los resultados efectivos en la preservación de los idiomas nativos? ¿Hay un aumento en el número de niños y jóvenes que hablan cabécar, bribri y ngobere, tres de los idiomas aún presentes, pero en riesgo de desaparecer?

Finalmente, surge una interrogante fundamental: ¿Qué acciones deben tomarse para que exista una educación indígena con calidad académica y verdadera pertinencia cultural?

## **Desafíos y perspectivas: una visión de los actores en la DRE Sulá**

Este informe aborda estas cuestiones a través del análisis estadístico de fuentes oficiales del MEP, una encuesta en línea aplicada a 354 educadores de la Dirección Regional Educativa Sulá (DRE Sulá), cuatro grupos focales realizados con docentes de los territorios indígenas Talamanca Bribri y Talamanca Cabécar, y tres entrevistas a profundidad con actores clave de la región de Talamanca. Asimismo, se realizaron consultas específicas a docentes de otros territorios indígenas. Debido a los recursos disponibles, tanto profesionales como económicos, el análisis se centró en la DRE Sulá y en cuatro circuitos educativos de esta región.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo con las respuestas sintetizadas a los tres principales temas abordados en los cuatro grupos focales realizados en los Circuitos 01, 02, 03 y 04 de la DRE Sulá.

### Cuadro 5

#### Cuadro comparativo de resultados de grupos focales

Puntos Abordados	Circuito 1	Circuito 2	Circuito 3	Circuito 4
Currículo Bribri- Cabécar	Los participantes enfatizan la necesidad de un currículum propio para las comunidades indígenas, diseñado desde los territorios, involucrando a los mayores, quienes poseen el	Existe un deseo de desarrollar un currículum auténtico y autóctono, en lugar de solo adoptar el nacional. Sin embargo, los obstáculos, incluyendo la falta de recursos y	Se discute la posibilidad de contextualizar el currículum nacional a las realidades socioculturales indígenas, buscando un equilibrio entre mantener la identidad cultural y preparar a los	Se discutió entre diseñar un currículum propio para los pueblos indígenas Bribri y Cabécar o contextualizar el currículum nacional. Aunque hubo consenso en la necesidad de

---

*Situación educativa de los territorios indígenas de Costa Rica: una mirada en profundidad en la DRE de Sulá*

<b>Puntos Abordados</b>	<b>Circuito 1</b>	<b>Circuito 2</b>	<b>Circuito 3</b>	<b>Circuito 4</b>
	conocimiento ancestral. Se menciona que el currículo actual no refleja adecuadamente las realidades culturales ni garantiza que los estudiantes dominen su lengua materna.	voluntad política, no permiten este avance.	estudiantes para el mundo globalizado. Se menciona la dificultad de cumplir con las expectativas académicas debido a la falta de un currículo propio adaptado.	contextualización, también se destacó la urgencia de adaptar el currículo para incorporar elementos culturales autóctonos y promover la apropiación por parte de los estudiantes indígenas. Mientras algunos docentes apoyan la creación de un currículo específico, otros consideran más práctico adaptar el nacional, aunque enfrentan el desafío de las evaluaciones estandarizadas, que no reflejan estas

*Situación educativa de los territorios indígenas de Costa Rica: una mirada en profundidad en la DRE de Sulá*

Puntos Abordados	Circuito 1	Circuito 2	Circuito 3	Circuito 4
				adaptaciones culturales.
<b>Enseñanza de los idiomas indígenas</b>	Los docentes abogan por una enseñanza integral que combine lo propio (idioma y cultura) con lo global (habilidades como el inglés y las competencias digitales). También se cuestiona la calidad de la educación en territorios indígenas, señalando que, a pesar de algunos avances como la contratación de docentes indígenas, los resultados académicos siguen siendo deficientes. Se sugiere iniciar la enseñanza de los idiomas autóctonos desde el hogar y	La enseñanza de los idiomas indígenas se enfrenta a una barrera como la limitada disponibilidad de profesores capacitados y baja cantidad de lecciones. Se sugiere involucrar más a los mayores en los procesos de enseñanza.	Se enfatiza la necesidad de reforzar la enseñanza oral del bribri y cabécar desde la etapa preescolar e incrementar la cantidad de lecciones dedicadas a estos idiomas. Se critica el enfoque actual, ya que se basa en la escritura, mientras que la enseñanza indígena ha sido históricamente oral.	Se destacó la importancia de fortalecer la enseñanza de los idiomas bribri y cabécar, con la recomendación de aumentar las horas de lecciones y promover el aprendizaje en la comunidad. Los docentes expresaron preocupación por la pérdida del idioma y sugirieron más interactivos para fomentar el aprendizaje, así como concienciar a las comunidades sobre la importancia de

*Situación educativa de los territorios indígenas de Costa Rica: una mirada en profundidad en la DRE de Sulá*

<b>Puntos Abordados</b>	<b>Circuito 1</b>	<b>Circuito 2</b>	<b>Circuito 3</b>	<b>Circuito 4</b>
	fortalecer esta enseñanza en las escuelas.			preservar las lenguas indígenas.
<b>Capacitación docente</b>	Hay consenso en que los docentes necesitan capacitación específica para impartir educación indígena con pertinencia cultural. Se destaca la importancia para impartir educación indígena con pertinencia cultural. Se destaca la importancia de empoderar a los docentes y fortalecer el vínculo entre las comunidades y los centros educativos. Se propone utilizar herramientas pedagógicas que promuevan un aprendizaje	Los docentes carecen de capacitación específica en educación indígena, y las universidades no ofrecen cursos de formación en este ámbito.	Se señala que muchos docentes no dominan los idiomas indígenas, y requieren una capacitación continua para impartir una educación de calidad. Además, se menciona la necesidad de que los maestros indígenas se apropien de su rol cultural y desarrollen un sentido de pertinencia. La falta de apoyo gubernamental, recursos y seguimiento adecuados impide una	Se señaló la necesidad de capacitar a los docentes para impartir una educación culturalmente pertinente. Se menciona que es esencial que los docentes se involucren más en la cultura indígena, además de promover capacitaciones específicas y reducir la sobrecarga laboral para permitir un mayor enfoque en la educación indígena de calidad. Subrayaron la

Puntos Abordados	Circuito 1	Circuito 2	Circuito 3	Circuito 4
	práctico y vivencial, además de involucrar a los mayores en la enseñanza.		contextualización efectiva del currículo y el fortalecimiento de la educación indígena.	necesidad de involucrar a las universidades y a las comunidades para la formación docente integre los conocimientos ancestrales. Sin embargo, mencionaron la falta de tiempo y recursos.

Fuente: Elaboración propia con información de los grupos focales realizados en la DRE de Sulá, 2024.

El análisis de las memorias de los grupos focales, entrevistas a profundidad y encuestas realizadas en la Dirección Regional Educativa Sulá (DRE Sulá) revela importantes desafíos y áreas de oportunidad en la implementación del currículum educativo para las comunidades indígenas bribri y cabécar. Aunque el marco normativo del Subsistema de Educación Indígena establece objetivos claros para la contextualización curricular, los hallazgos indican que el currículum nacional predomina, mientras que los esfuerzos por una educación indígena con pertinencia cultural son limitados y fragmentados.

### **Currículo educativo: contexto y perspectivas**

En la Dirección Regional Educativa (DRE) Sulá, los resultados de la consulta a docentes y de los grupos focales evidencian un debate en la comunidad educativa que gira en torno a la adaptación del currículum nacional y la viabilidad de un currículum completamente indígena. Este debate se centra en dos visiones principales: por un lado, quienes proponen un currículum indígena totalmente propio buscan preservar y fortalecer las raíces culturales a través del conocimiento autóctono. Por otro lado, la propuesta de contextualizar el currículum nacional

plantea la necesidad de equilibrar el fortalecimiento de la identidad cultural con la preparación de los estudiantes para integrarse en un mundo globalizado.

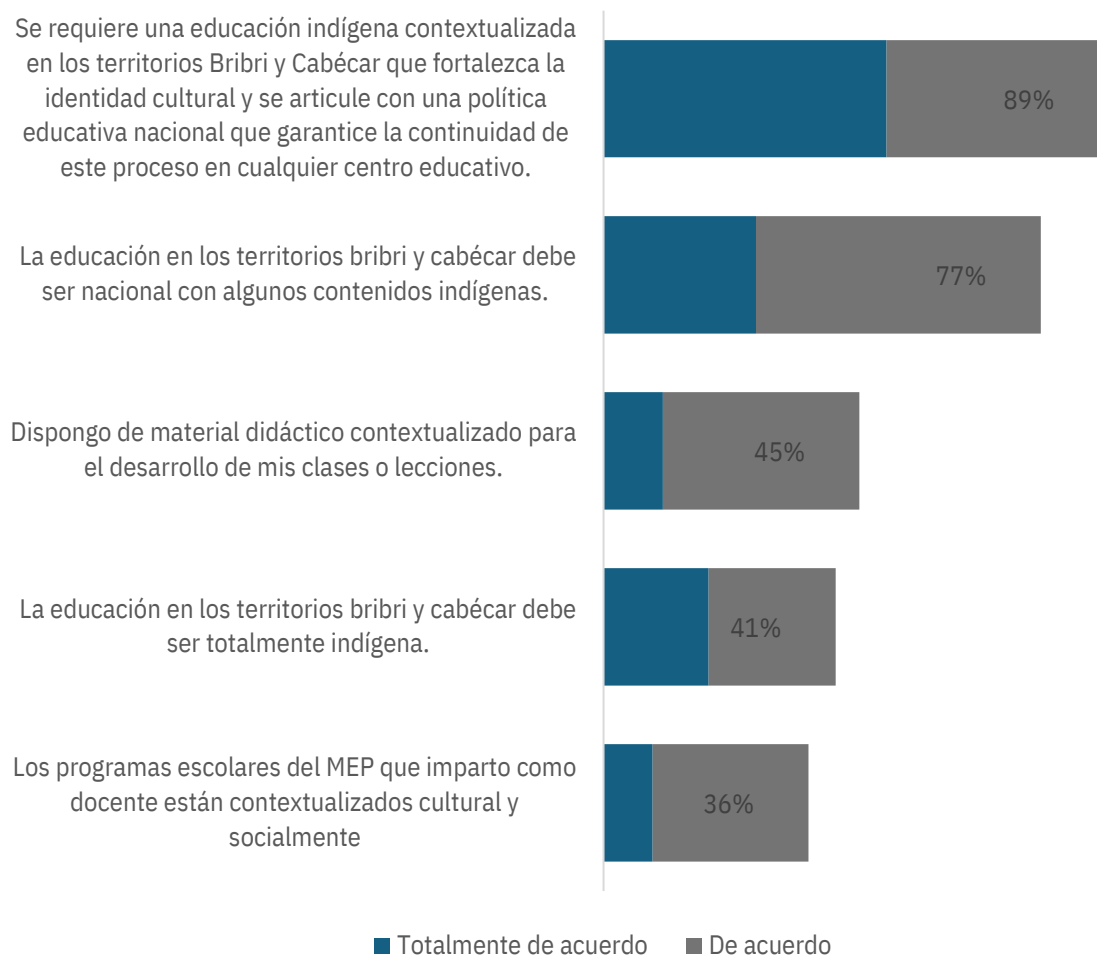
En los grupos focales, se plantean dudas razonables sobre el “para qué” les sirve a los estudiantes indígenas, en este mundo globalizado y competitivo, educarse en un currículo propio. Sin embargo, no existen dudas sobre el “por qué” de una educación que fortalezca su cultura. Este tema ha sido objeto de discusión en varias ocasiones, el debate sigue abierto sin resultados concluyentes. No obstante, ambas alternativas curriculares coinciden en un aspecto clave: el Siwá debe ser fundamental. El Siwá no es folclor, se trata del conocimiento y el pensamiento profundo de los bribri-cabécar, un eje central para cualquier modelo educativo que aspire a ser culturalmente pertinente.

Las opiniones recogidas en la encuesta en línea evidencian una inclinación hacia ajustes específicos del currículo nacional, es decir, una contextualización a las realidades sociales, culturales y ecológicas de los bribri-cabécar. Si bien el 42% de los docentes encuestados apoyan la idea de un currículo totalmente indígena, una mayoría (89%) está de acuerdo con contextualizar el currículo nacional, es decir adaptarlo para fortalecer la identidad cultural y preparar a los estudiantes para el mundo no indígena. Además, el 77% coinciden en que la educación en los territorios indígenas bribri cabécar debe ser nacional, pero incluir algunos contenidos indígenas que reflejen su identidad cultural (gráfico 5).

No obstante, ambos enfoques enfrentan desafíos significativos tanto en el diseño como en la implementación. Actualmente, el currículo nacional se imparte mayoritariamente sin una contextualización cultural significativa, como lo reflejan los datos de la consulta a docentes, donde el 64 % señala la falta de contextualización. Esta situación se confirma en los grupos focales, cuyos participantes indican que no existe una guía ni un manual pedagógico que oriente el proceso de contextualización curricular. Como resultado, se implementa el currículo nacional sin adaptaciones a las especificidades culturales de las comunidades indígenas, lo que contribuye a los bajos logros educativos en la región.

Gráfico 5

Percepción docente sobre contextualización cultural del programa educativo<sup>a/</sup>, 2024



a/Se mantienen solo la proporción de respuesta favorables a la afirmación, es decir, “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo”. La etiqueta representa la suma de ambas categorías.

Fuente: Elaboración propia con datos de la consulta a docentes indígenas de la DRE Sulá, 2024.

A pesar de estas limitaciones, en los grupos focales se destacan experiencias individuales de docentes que han buscado contextualizar las materias o, al menos, realizar “adecuaciones” para que los estudiantes comprendan mejor las materias básicas. El gráfico 5 muestra que el 45 % de los educadores dispone de algunos materiales didácticos que consideran contextualizados, evidenciando esfuerzos individuales que buscan responder a las necesidades educativas de las comunidades indígenas.

En segundo lugar, un tema central en la contextualización curricular es el uso del idioma indígena en la educación. En los grupos focales, cuando los docentes plantean que se hace un poco de contextualización se refieren específicamente a que se imparten los cursos de idioma y cultura en todas las escuelas y en algunos centros de secundaria; no se refieren a la contextualización de las materias básicas del currículo nacional. Sin embargo, es el español es el idioma usado en la mediación pedagógica y no los indígenas como se analiza más adelante.

Asimismo, en los grupos focales se identificó un consenso sobre cómo la falta de contextualización, tanto del currículo como de las pruebas de macroevaluación, impacta negativamente los logros educativos en la DRE Sulá. Este problema se agrava debido a que las evaluaciones estandarizadas, diseñadas a nivel nacional, no consideran las particularidades lingüísticas y culturales de las personas estudiantes indígenas. En consecuencia, consideran que una evaluación estandarizada a nivel nacional y aplicada sin adaptación en la DRE Sulá echaría por la borda cualquiera de las dos opciones curriculares propuestas.

La tesis de maestría en desarrollo por el docente Jeausthin Layan (bribri) en la UNA refuerza esta problemática, al plantear que la causa del mal desempeño en esas pruebas es que los estudiantes no entienden las preguntas porque no comprenden el significado de las palabras en español. Esto ocurre porque hablan un español básico y cuentan con un bajo registro de vocabulario.

En tercer lugar, otra de las limitantes señaladas son las demandas administrativas y de programas especiales del MEP, que según las personas participantes hacen casi imposible dedicar atención a la contextualización curricular. Estas demandas son tan amplias y diversas que, incluso en los casos en los que se imparte el currículo nacional sin adaptaciones, no se logra completar el plan de estudios en su totalidad.

En cuarto lugar, además de las barreras operativas, se señala la falta de voluntad política por parte del MEP Central y la DRE Sulá que no han dedicado recursos humanos y logísticos para diseñar esta contextualización curricular. En los grupos focales se afirma que esto ocurre a pesar de que se cuenta con los recursos profesionales propios y autóctonos para acometer este propósito. Desde que se fundó la DRE Sulá se esperaba que tuviera autonomía para

diseñar y poner en práctica una contextualización curricular del plan nacional de educación o diseñar un currículo bribri cabécar que cumpliera con los requerimientos básicos del plan nacional de educación; pero, muy al contrario de su espíritu de creación, no se aprovechó la oportunidad y fueron absorbidos por el sistema burocrático del MEP.

Un problema central identificado a través de los grupos focales y entrevistas a profundidad es que las personas docentes, dirigentes indígenas bribri cabécar y a la DRE Sulá no cuenta con la capacidad de agencia política, de negociación y de propuesta para construir y presentar al Consejo Nacional de Educación cualquiera de las dos propuestas curriculares ya sea un currículo indígena propio o un currículo nacional contextualizado. Según los docentes, la solución a este problema debe ser autóctona, ya que no esperan que las autoridades nacionales del MEP tomen la iniciativa para resolverlo.

También se destacó que cualquier decisión sobre el rumbo curricular -sea currículo propio o contextualizado- requiere de una participación decisiva de los y las mayores que ocupan cargos tradicionales (awá, oköm, bikakra, cuidadoras de las piedras, cuidadoras del cacao, tsoköL) y dirigentes indígenas históricos. En este sentido, resulta necesario reeditar la alianza política entre los docentes y los dirigentes bribris y cabécares para trabajar y proponer cualquiera de las dos alternativas curriculares. Solo con fuerza política se logrará avanzar en el tema.

### **Enseñanza del bribri y cabécar: desafíos y propuestas para una educación lingüística contextualizada**

La enseñanza de los idiomas indígenas es un eje central para preservar la identidad cultural de las comunidades bribri-cabécar. En la DRE Sulá, los docentes consideran que la incorporación del bribri y el cabécar al currículo representa el logro más significativo de contextualización curricular y el principal elemento que identifica a la educación indígena. No obstante, persisten diferencias de opinión en los grupos focales sobre la eficiencia de la pedagogía utilizada y la eficacia en los resultados obtenidos.

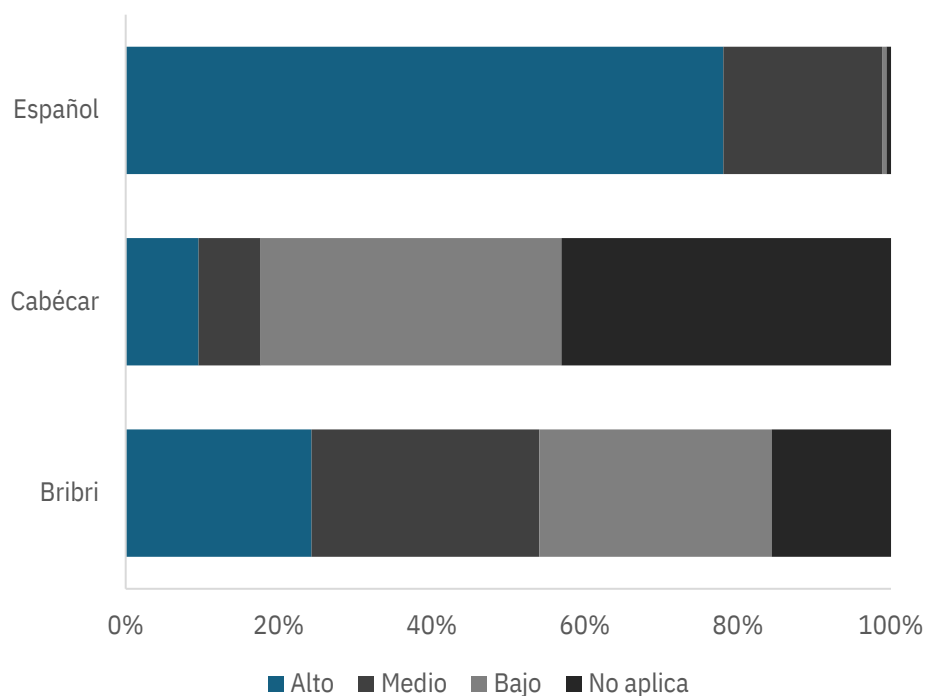
Además, las evidencias recopiladas indican que el español predomina ampliamente en las aulas, desplazando al bribri y al cabécar, lo que ha contribuido también a una disminución en su uso en los espacios domésticos y públicos. Esta situación genera preocupación por la pérdida de la práctica de los idiomas nativos, tanto entre los estudiantes como entre los mismos docentes.

En cuanto al idioma materno de las personas docentes, aunque el 70% de las personas encuestadas identifica como bribris y el 18% como cabécares, aproximadamente el 45% señaló que su idioma materno fue el español, mientras que el 39% señaló el bribri y el 14,7% el cabécar. Este dato pone en evidencia la creciente influencia del español en territorios indígenas donde el idioma nativo debería tener un papel más protagónico.

Esto coincide con la percepción docente sobre el dominio de los idiomas. El 85% de los encuestados afirmó tener algún nivel de dominio del bribri, pero solo el 24,3% se ubicó en la categoría de dominio alto, es decir, como hablantes totales o funcionales. En el caso del cabécar, el 64% indicó tener algún nivel de dominio, pero únicamente el 9,5% manifestó poseer un dominio alto, es decir, como hablantes completamente funcionales de este idioma (Gráfico 6).

Este panorama contrasta con el español, ya que el 78% de los docentes reportó tener un dominio alto, lo que lo posiciona como el idioma que más dominan los educadores. Además, el 85% señaló que imparten las lecciones de los cursos básicos del currículo nacional exclusivamente en español. Esta idea fue reforzada en los grupos focales, donde se señaló que la enseñanza en las aulas se realiza principalmente en español y que el bribri o el cabécar se utilizaban únicamente en las clases específicas dedicadas a estos idiomas.

Gráfico 6  
Percepción docente sobre dominio del Bribri, Cabécar y el Español



Fuente: Elaboración propia con datos de la consulta a docentes indígenas de la DRE Sulá, 2024.

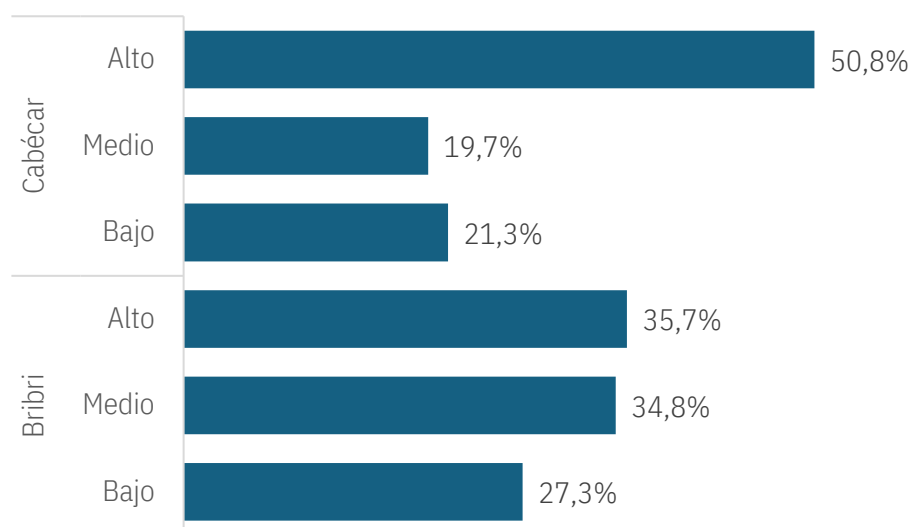
Este predominio del español también se refleja en la percepción docente sobre su uso entre las y los estudiantes. Según la encuesta, el 60% de los docentes indicó que sus estudiantes utilizan únicamente el español para comunicarse en sus hogares, el 70% señaló que lo emplean para interactuar en la calle o en el campo, y el 74% afirmó que el español es el único idioma usado en los centros educativos. En este contexto, los hogares representan un espacio limitado donde todavía se preserva el uso de los idiomas indígenas, mientras que las escuelas, paradójicamente, se perciben como sitios donde estos idiomas son excluidos.

En los grupos focales, no obstante, se identificaron preocupaciones relacionadas con el nivel de dominio del español entre los mismos docentes. Se señaló que varios docentes “hablamos un español macheteado”, con falencias en el uso de la sintaxis (es común que usen la del bribri y el cabécar), en el dominio de la semántica (registro de palabras y su significado) y en la ortografía. Estas limitaciones afectan no solo la práctica docente, sino también el aprendizaje y desempeño de los estudiantes en un contexto donde el español es el idioma predominante.

Al analizar la percepción de dominio del idioma dentro de la etnia al cual pertenece cada docente, poco más de la mitad de los docentes cabécares indica tener un dominio alto del idioma cabécar. En el caso de los bribris, la proporción que declara tener un dominio alto se reduce a un 35,7% como se observa en el Gráfico 7. Este tema es relevante, ya que hablar el idioma nativo es un requisito para calificar como docente, sin embargo, no existe una prueba formal que evalúe y certifique esta habilidad. En el caso de los CLEI, tampoco se cuenta con ese filtro formal; simplemente se admite que el candidato afirme que habla su idioma y se fundamentan en que el proponente diga que tiene clan bribri o cabécar.

### Gráfico 7

Percepción docente sobre dominio del idioma según etnia de pertenencia, 2024



Fuente: Elaboración propia con datos de la consulta a docentes indígenas de la DRE Sulá, 2024.

En el caso de las personas estudiantes, no se cuentan con datos cuantitativos directos sobre la habilidad lingüística de sus idiomas indígenas. Sin embargo, entrevistas con expertos como Hernández (E: 2024) y Morales (E: 2024b) estiman que en el caso del bribri alrededor del 50% de las y los muchachos lo hablan, especialmente aquellos que residen en la rivera derecha del río Telire. En contraste, en el caso de los docentes se calcula que cerca del 25% hablan, entre regular y bien, el bribri.

Un aspecto que preocupante señalado por los expertos es que, incluso entre los estudiantes hablantes de sus idiomas nativos, muchos no logran aprobar los exámenes diseñados por sus propios docentes de lengua indígena. Esto evidencia algunas debilidades en las metodologías pedagógicas y en los procesos de evaluación, a pesar de que el 67% de los docentes encuestados expresó estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en que los idiomas indígenas se enseñan bien por parte de los docentes de lengua.

En los grupos focales se identificaron varias limitaciones en la enseñanza de los idiomas bribri y cabécar, las cuales se presentan en el cuadro 6. Entre los principales problemas destacan el poco tiempo asignado a los idiomas indígenas, la falta de métodos y pedagogías claras, materiales inadecuados y una grafía compleja y no estandarizada.

#### **Cuadro 6**

#### **Limitaciones en la enseñanza de idiomas indígenas bribri y cabécar**

<b>Problema</b>	<b>Descripción</b>
Tiempo insuficiente	<ul style="list-style-type: none"><li>• El tiempo de clases dedicado a los idiomas no es suficiente. El espacio de los dos idiomas indígenas en los centros educativos corresponde a las tres lecciones por semana que imparten los maestros de lengua.</li></ul>
Método y pedagogía	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los docentes no tienen un método ni una pedagogía clara para la enseñanza de los idiomas.</li><li>• La enseñanza se centra en escribir el idioma, ignorando la tradición oral e inmersión total.</li><li>• Los docentes usan el español como idioma mediador en la enseñanza del bribri y cabécar.</li></ul>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"><li>• La guía general contiene solo vocabulario básico (números, animales, objetos y datos personales), insuficiente para no hablantes e inútil para hablantes funcionales.</li><li>• Los textos están en dialectos no locales (bribri de Buenos Aires o cabécar de Chirripó) que no corresponden a las comunidades del Caribe o Talamanca.</li></ul>

Grafía	<ul style="list-style-type: none"><li>• La escritura de ambos idiomas tiene grafías universitarias complicadas, sin una norma estandarizada, lo que genera inconsistencias entre docentes.</li></ul>
--------	--

Fuente: Elaboración propia con información de los grupos focales realizados en la DRE de Sulá, 2024.

En los grupos focales se planteó la pregunta: ¿Por qué en algunas escuelas, donde todos los docentes hablan bien el bribri o el cabécar y sus estudiantes lo dominan en un 100 %, dentro y fuera del aula solo se habla en español? Las respuestas fueron variadas y poco concluyentes, siendo la más repetida que “tenían pena con el observador externo”. Esta explicación, además de poco convincente, sugiere una posible falta de orgullo hacia el idioma indígena. Esto resulta paradójico si se considera que, según la encuesta, el 56% de los docentes afirmó que a sus estudiantes les gusta su idioma, el 88% indicó que ellos mismos valoran su idioma indígena y que el 57% manifestó sentirse capacitado para impartir clases en bribri o cabécar.

Se afirmó previamente que “la enseñanza de ambos idiomas indígenas es reivindicada como el más importante logro de contextualización curricular y lo que identifica que hay una educación indígena”. Sin embargo, las evidencias recopiladas en los grupos focales muestran una realidad distinta, ya que los esfuerzos actuales no parecen estar logrando fortalecer efectivamente los idiomas indígenas. El cuadro 7 presenta diversas propuestas de cambio que buscan abordar esta problemática y mejorar la enseñanza de los idiomas bribri y cabécar.

#### **Cuadro 7**

##### **Limitaciones en la enseñanza de idiomas indígenas bribri y cabécar**

<b>Acciones</b>	<b>Descripción</b>
Establecer una norma lingüística común	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elegir una sola forma dialectal entre los tres dialectos existentes del bribri y el cabécar.</li><li>• Simplificar la grafía utilizada para ambos idiomas y establecer una única forma de escritura estandarizada.</li></ul>
Ampliar el acceso y la exposición al idioma	<ul style="list-style-type: none"><li>• Enseñar los idiomas indígenas desde preescolar.</li><li>• Incrementar la cantidad de lecciones en primaria e incluir clases de idioma nativo en toda la secundaria.</li></ul>

<b>Acciones</b>	<b>Descripción</b>
Mejorar la pedagogía y los métodos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Capacitar a los docentes de lengua en métodos y pedagogías específicas para la enseñanza de los idiomas indígenas.</li><li>• Priorizar la enseñanza oral y de inmersión total, dejando en segundo plano la escritura.</li><li>• Garantizar que todos los docentes indígenas dominen plenamente sus idiomas nativos y los utilicen activamente en la enseñanza, sin dejar de lado el uso del español.</li><li>• Usar herramientas y medios digitales para apoyar la enseñanza de los idiomas indígenas.</li></ul>
Reestructurar el currículo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Crear una sola malla curricular completa para la enseñanza del bribri y el cabécar.</li><li>• Fundir las clases de lengua y cultura para que haya al menos cinco lecciones por semana o impartir el curso de cultura directamente en bribri y cabécar, evitando el uso del español como mediador.</li></ul>
Fortalecer el rol de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"><li>• Involucrar a personas mayores de la comunidad en la enseñanza para transmitir conocimientos culturales y lingüísticos.</li><li>• Implementar campañas que promuevan el uso de los idiomas indígenas en los hogares, especialmente entre abuelos, padres y sus hijos</li></ul>
Fomentar la práctica lingüística	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar concursos de oratoria en bribri y cabécar.</li></ul>

---

Fuente: Elaboración propia con información de los grupos focales realizados en la DRE de Sulá, 2024.

El tema central radica en que los mandatos establecidos por los decretos que crearon el Subsistema de Educación Indígena para la enseñanza bilingüe no se están cumpliendo plenamente. Como resultado, los idiomas indígenas están en riesgo de desaparecer, mientras que el dominio del español no alcanza los niveles necesarios para responder adecuadamente a las exigencias del sistema educativo. Según lo expresado en los grupos focales, aunque la enseñanza se realiza en español, este no se aborda como un idioma que requiere instrucción para hablantes no nativos. El curso de español del plan nacional está diseñado para hablantes

maternos, lo que genera una brecha significativa en el aprendizaje de los estudiantes indígenas.

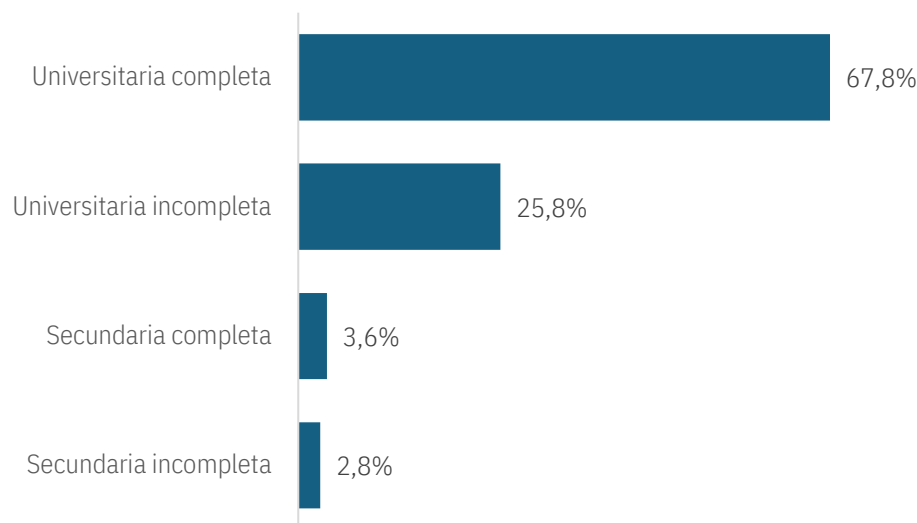
En este contexto, los participantes insisten en la necesidad de diseñar un programa integral tanto para el bribri como para el cabécar, que permita a estudiantes y docentes alcanzar un dominio funcional de estos idiomas. De hecho, el 92% de los docentes encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que los estudiantes deben hablar sus idiomas indígenas, no solo como una herramienta para desenvolverse en su contexto sociocultural, sino también como un medio para preservar su identidad cultural, promover el orgullo lingüístico y destacar en cualquier entorno. Los idiomas indígenas son portadores de los códigos ocultos de las culturas bribri y cabécar, así como de su cosmovisión. La pérdida de estos idiomas implicaría la desaparición de elementos fundamentales de su herencia cultural, relegando a estas comunidades según su opinión a ser “campesinos con folclor indígena” como sucede con otras etnias del país.

### **Formación docente en la DRE Sulá: retos y oportunidades**

La formación docente en la Dirección Regional Educativa (DRE) Sulá refleja una combinación de logros significativos y desafíos persistentes. Los datos de la encuesta a docentes evidencian que la experiencia promedio de trabajo de los docentes en la región es de 11,4 años, con un predominio de mujeres jóvenes.

Un tema relevante es que la mayoría del cuerpo docente es producto del sistema educativo de los territorios indígenas: el 76,8% realizó su educación primaria en una escuela indígena y el 63,3% asistió a un colegio indígena. Esta nueva generación de docentes cuenta con una mayor formación académica, si se compara con generaciones anteriores, ya que el 67,8% ha completado estudios universitarios y el 25,8 % tiene algún año de educación superior (Gráfico 8). Sin embargo, este avance contrasta con una desconexión creciente entre la formación profesional y las necesidades culturales de las comunidades indígenas como se resaltó en secciones previas.

**Gráfico 8**  
**Nivel educativo de la población docente en la DRE Sulá**



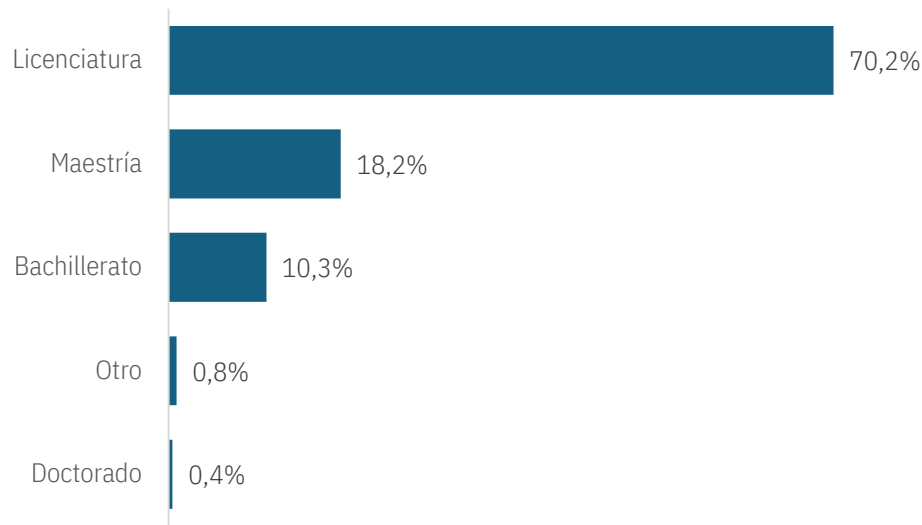
Fuente: Elaboración propia con datos de la consulta a docentes indígenas de la DRE Sulá, 2024.

La formación universitaria de los docentes revela diferencias importantes según la institución de procedencia. Del total de personas docentes encuestadas con algún grado universitario completo, el 54,9% indicó que cuenta con formación únicamente en universidades privadas. El 23,4% se ha formado en universidades públicas y privadas, y el 22,5% restante ha realizado sus estudios solo en universidades públicas.

Como se observa en el gráfico 9 predominan las personas con el grado de Licenciatura. En los grupos focales se plantea que generalmente los docentes estudian administración educativa para poder tener posibilidades de ascenso dentro del MEP. También, señalan que dicha preparación académica ha sido producto de mucho esfuerzo personal y que se sienten satisfechos del logro individual, pero son muy autocríticos porque esa formación no se refleja en el rendimiento académico de los muchachos.

**Gráfico 9**

**Grado académico en aquellas personas directoras con universidad completa**



a/ Sobre la base de 240 informantes

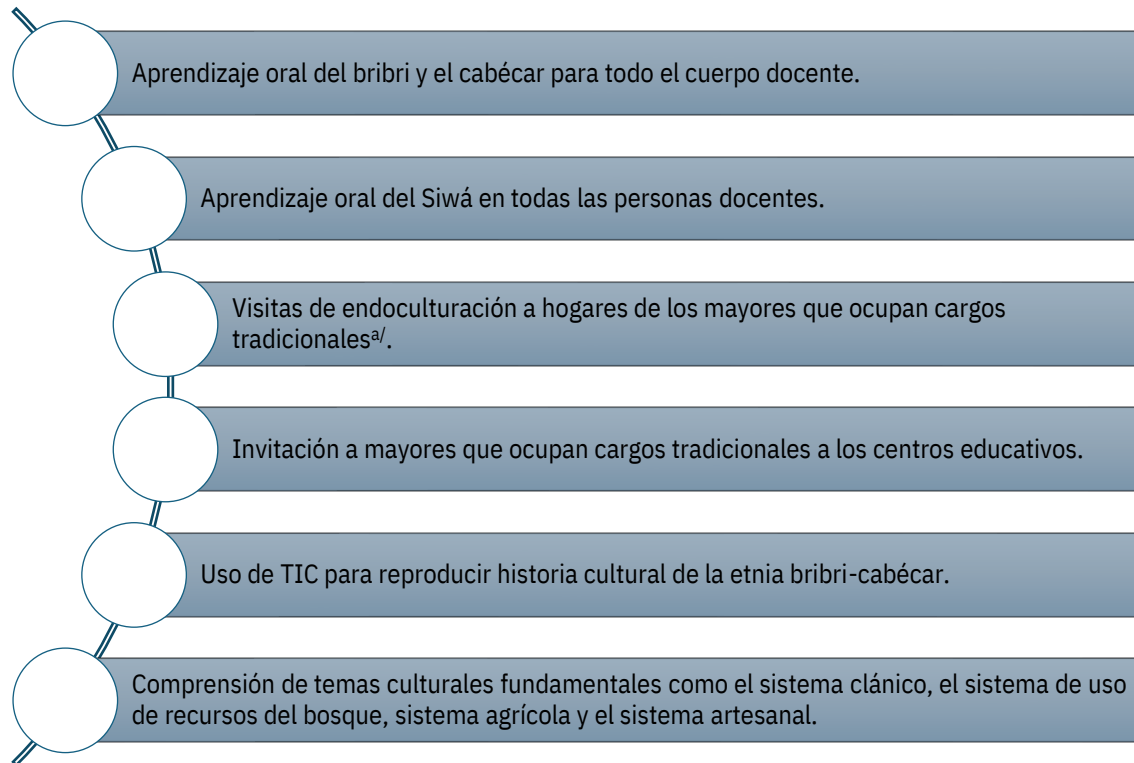
Fuente: Elaboración propia con datos de la consulta a docentes indígenas de la DRE Sulá, 2024.

Un desafío crítico es que ninguna universidad prepara específicamente a los docentes para trabajar con comunidades indígenas, es decir, con pedagogías específicas, con contenidos particulares ni con métodos de contextualización curricular para pueblos indígenas. Según la mitad de las personas encuestadas, el MEP tampoco los capacita en esos campos. El 70,3% de los encuestados nunca ha recibido capacitación para trabajar en centros docentes indígenas y cerca del 60% no se siente capacitado para usar el bribri y el cabécar en el proceso educativo. Ante esta situación, se sugiere en los grupos focales que las universidades públicas incluyan en sus carreras educativas, tanto en las licenciaturas como en las maestrías, algún énfasis en educación indígena.

En los cuatro grupos focales y las tres entrevistas realizadas se identificó una coincidencia en cuanto a la necesidad más urgente de capacitación docente que es implementar un programa formal desde la DRE Sulá que permita impartir una educación con un enfoque cultural bribri-cabécar. En la figura 2 se presentan algunas de las estrategias clave propuestas en esta línea. Asimismo, se enfatiza la importancia de que la DRE Sulá organice eventos como convivios y promueva la participación en actividades comunales para que los docentes recuperen su identidad cultural, sientan orgullo y distinción de ser bribris y cabécares, se

empoderen como indígenas, conozcan su cultura y así puedan transmitir esa actitud cultural a sus estudiantes.

**Figura 2**  
Estrategias clave para la capacitación docente con enfoque cultural bribri-cabécar



a/ Hay varias experiencias exitosas de grupos de docentes que han ido a pasar un fin de semana completo donde un Awá para que por las noches les cuente del Siwá. A cambio del aprendizaje los docentes llevan donaciones y ayudan en las labores de la familia, como se hacía antiguamente.

Fuente: Elaboración propia con información de los grupos focales realizados en la DRE de Sulá, 2024.

Por otra parte, se resalta que dentro de los circuitos escolares hay docentes con un excelente dominio del bribri y el cabécar, así como un profundo conocimiento de sus culturas indígenas; este valioso recurso podría aprovecharse para capacitar a otros. También se identifican docentes con amplio dominio de herramientas pedagógicas que podrían desempeñar un papel clave en la formación de sus compañeros. En este contexto, se solicita un rol activo y propositivo de los asesores de la DRE Sulá para coordinar y organizar estas iniciativas.

A pesar de que la conectividad digital en la región ha mejorado —el 65,5 % de los centros cuenta con acceso a Internet y el 70% de los docentes paga Internet satelital privado—, dos terceras partes de los educadores señala que tienen falencias en su formación para la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso educativo. En los grupos focales se señaló que las TIC se usan para trámites administrativos y capacitación personal, pero no se aprovechan plenamente como herramientas pedagógicas debido a la falta de capacitación y equipamiento adecuado como computadoras, proyectores y software educativo.

En los grupos focales también se solicita a los gobiernos locales o asociaciones de desarrollo (ADIIs) que se involucren más en la educación. Proponen que retomen su apoyo a los CLEI y que aporten recursos para organizar eventos culturales que incluya la participación de las personas docentes. Según lo participantes en los grupos focales, desde que los CLEI se separaron de las ADIIs la situación de integración entre comunidad y escuela desmejoró. Además, señalan que, si los dirigentes políticos no se involucran con la educación no hay el suficiente impulso para que la educación se pueda llamar indígena.

En este contexto, Morales (E: 2024a) plantea que los 24 CLEI no tienen una estructura operativa homogénea a nivel nacional, que cada uno opera según sus propios criterios y que o hay un reglamento para las recomendaciones de los nombramientos. Por su parte, la Dra. Hellen Villanueva testimonia que no hay reglas establecidas en los CLEI y que nombran personal que no es idóneo.

Aunque la DRE Sulá cuenta con una generación de docentes más formada académicamente, persisten desafíos relacionados con la desconexión cultural, la formación en TIC y la falta de integración comunitaria. Para abordar estos retos, es esencial fortalecer la formación cultural, implementar programas educativos contextualizados y fomentar un liderazgo activo en los CLEI y las asociaciones locales. Solo con estas acciones se logrará avanzar hacia una educación que responda a las necesidades y aspiraciones de los territorios indígenas.

## **Conclusiones**

La educación en los centros escolares que comprenden la DRE Sulá no es pertinente al contexto local y global de los estudiantes indígenas. No refuerza su cultura, ni los prepara para desenvolverse en el ámbito mundial. Según se ha señalado, parece que se cumplen muy poco los objetivos dictados en el decreto de reforma del Subsistema de Educación Indígena, con excepción del que se refiere al acceso, que es un logro muy alto porque aumentó el número de centros docentes en primaria y se crearon muchos colegios.

Sin embargo, persiste la paradoja identificada en 2012 en que los territorios y las etnias indígenas más extensos, más poblados y de mayor fortaleza cultural son los peor posicionados en el Índice de Situación Educativa (ISE). Caso contrario de los territorios poco poblados, pequeños y en proceso acelerado de campesinización, que muestran un buen ISE. Entre más fuerte culturalmente es la etnia peor le va en el ISE y el caso más sintomático es el de los cabécares de Alto Chirripó, el más poblado y extenso de todos los territorios indígenas de Costa Rica.

Las diversas evidencias demuestran que no existe una educación indígena, sino una educación nacional en los territorios indígenas; una educación que no es pertinente a su cultura, que no se contextualiza y que es de baja calidad para el desempeño del estudiante en su entorno y de mucha más baja calidad para que se desempeñe en el mundo externo.

El sistema institucional de la educación costarricense les ha brindado el marco legal y administrativo para cumplir con los objetivos del subsistema de educación indígena, pero en la DRE Sulá no han logrado apropiarse de los instrumentos legales y políticos que les fueron

facilitados para, con plena autonomía, contar con un programa de contextualización curricular o si lo deseaban, con un currículum propio bribri-cabécar. Hay pocas explicaciones para que la DRE Sulá no despegara en el tema de la contextualización, una de ellas es de quien fuese asesor de educación indígena: “Nos comió el sistema, las demandas de tareas administrativas no nos han dejado pensar ni actuar para tener una contextualización curricular” (Hernández, E: 2024). Una vez que este educador salió del sistema decidió fundar una escuela privada de enseñanza de la cultura e idioma bribri, con mucho éxito. Ya no tiene la demanda de “papeleo” del MEP y se puede concentrar en un centro educativo que tiene un currículum bribri, centro que atiende la demanda de educadores, comunidades y otros funcionarios públicos que desean hablar bribri y conocer su cultura.

Según el líder indígena que encabezó la promulgación de los decretos de creación y reforma del Subsistema de Educación Indígena en el taller de validación, también cabe una gran responsabilidad en las autoridades centrales del MEP porque no han prestado atención a la articulación entre las direcciones regionales -entre ellas la DRE Sulá- y circuitos escolares que atienden población indígena con la Unidad Indígena del Departamento de Educación Intercultural, con la Dirección de Desarrollo Curricular, con la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena, con la Unidad de Gestión y Talento Humano Indígena y con la Comisión de Participación Indígena (que reúne a nivel nacional a los CLEI) (Rodríguez, E: 2024).

Aunque se practique sin contextualización el plan nacional de educación los resultados son tan bajos que, en las evaluaciones estandarizadas que no son muy exigentes, la DRE Sulá queda en el último lugar de todas las direcciones regionales de educación del país. La explicación es precisamente que el mal desempeño educativo se debe a que no se contextualiza el currículum y que no se practica la educación bilingüe intercultural. Los resultados en el aprendizaje del bribri y el cabécar por parte de estudiantes indígenas que no hablan su idioma es pobre, no salen hablando su idioma, solo frases y palabras. En el caso de los niños con total dominio de sus idiomas indígenas sufren de decepción por la pedagogía usada y que se basa en la escritura; es frecuente que pierdan las evaluaciones escritas que les hacen, muy contradictorio.

En el caso de los niños con total dominio de sus idiomas indígenas bribri y cabécar, como por ejemplo de las escuelas de las comunidades de Alto Lari, Namöwöki, Alto Cachabrë, Cachabrë, Alto Urén, Bajo Coen, Arenal, Alto Coen, Oro Chico y todas las 12 escuelas del TI Cabécar de Telire la situación también es complicada. Por un lado, la pedagogía usada en la enseñanza de su idioma se basa en la escritura y no en la oralidad; es frecuente que pierdan las evaluaciones escritas que les hacen; muy contradictorio que niños y niñas hablantes totales de sus idiomas maternos pierdan esos cursos porque no dominan la difícil grafía con que se escriben. Por otro lado, esos estudiantes hacen su primer ingreso a la escuela siendo monolingües de sus idiomas maternos y las clases de los demás cursos básicos se les imparte en español, con resultados muy deficientes porque no entienden el español.

Al mismo tiempo el español, hablado y escrito deficientemente, avanza en todos los espacios sociales de la etnia bribri-cabécar, desplazando sus idiomas al punto de ponerlos en peligro de exterminio. La educación que se practica, a pesar del mandato legal y político, es la vanguardia o la cabeza de playa en el avance del español contra las dos lenguas indígenas. El decreto ponía en pie de igualdad las tres lenguas, pero el resultado final es la erosión de los dos idiomas indígenas y la práctica de un español de baja calidad.

Importante es el criterio del lingüista-especialista Guillermo González, al opinar sobre la encuesta: *“Estos datos subrayan el rol central del español no solo como herramienta de comunicación, sino también como vehículo de socialización y aprendizaje. Esta situación tiene profundas implicaciones para las lenguas indígenas, cuya transmisión y uso cotidiano se ven relegados. El predominio del español ha colocado a las lenguas indígenas de Talamanca, como el bribri y el cabécar, en una situación de vulnerabilidad. Los datos dejan en claro que ambos idiomas están en peligro de extinción en Talamanca. La disminución del uso en el hogar, la falta de competencia lingüística entre estudiantes y maestros, y el predominio del español en todos los contextos son indicadores inequívocos de un desplazamiento lingüístico avanzado”*.

No han bastado las docenas de docentes nombrados para los cursos de lengua y cultura, los abundantes materiales didácticos publicados, ni los estudios académicos que se han hecho para salvar y fortalecer ambos idiomas. El resultado es pésimo y está vinculado a los malos

resultados académicos en las demás materias del currículum nacional. En otros territorios indígenas como Chirripó del todo no hay contextualización curricular porque el Plan Nacional de Educación se practica tal cual y la situación de la enseñanza del cabécar escrito tiene los mismos problemas que en la DRE Sulá porque los docentes de lengua y cultura trabajan con una guía sencilla y no tienen formación en mediación pedagógica (Rivera, E: 2024). Situación parecida con los cabécares y bribris de Buenos Aires. Entonces, en la etnia bribri-cabécar de la Cordillera de Talamanca, que es la mayor de la población total indígena del país, que es la mayoritaria viviendo en los 12 de los 24 territorios y que es la más fuerte culturalmente, tenemos un ISE bajo y la educación no es pertinente a su cultura, porque incluso el proceso de desplazamiento de sus idiomas nativos frente al español es muy acelerado.

## **Recomendaciones**

¿Qué se debe hacer para que de verdad exista una educación indígena con calidad académica y pertinencia cultural? La respuesta les corresponde a los docentes indígenas, a los dirigentes indígenas, a las organizaciones indígenas, a los circuitos educativos con mayoría de población indígena, a la DRE Sulá y al MEP. Esta ponencia solo ensayará algunas observaciones que les podrían servir en esta importante discusión y estrategia de desarrollo de una educación de calidad y con pertinencia cultural.

- Convocar en las direcciones regionales educativas y circuitos educativos de alta concentración de población indígena como Talamanca y el resto del Caribe Sur, Chirripó, Buenos Aires y Coto a equipos (no más de cinco personas) con docentes de muy alta formación académica y experiencia para que diseñen programas de contextualización curricular y de mediación pedagógica en su área geográfica y cultural. En la DRE Sulá se está tratando de iniciar un proceso en este sentido, proceso que podrían apoyar organismos internacionales como UNICEF, UNESCO y la ONU.
- Fortalecer la articulación entre las estructuras nacionales y locales, tales como la DRE Sulá y otras direcciones regionales con la Unidad Indígena del Departamento de Educación Intercultural, con la Dirección de Desarrollo Curricular, con la Unidad de Coordinación del

Subsistema de Educación Indígena, con la Unidad de Gestión y Talento Humano Indígena y con la Comisión de Participación Indígena.

- Revisar la estructura funcional de la DRE Sulá para optimizar la implementación de las políticas de educación indígena. Se deben revisar las asesorías pedagógicas, la gestión gerencial y financiera, el proceso de selección de personal (considerando la formación académica y la vocación docente, además del dominio del idioma indígena).
- Crear un programa de fortalecimiento de los CLEI que les permita tener un reglamento para la recomendación de nombramientos, que les permita contar con presupuesto y que les permita participar activamente en la formulación de la contextualización curricular. Para mejorar la gobernanza en los territorios indígenas los CLEI deberían estar adscritos (no inscritos) a las Asociaciones de Desarrollo Integral Indígenas y éstas prestarles recursos logísticos como transporte, oficina, Internet y equipo.
- Organizar un Encuentro Nacional de Educación Indígena para discutir las mejores soluciones en pro de una educación con calidad académica y pertinencia cultural.
- Reformular completamente los cursos de lengua y cultura en uno solo y con más horas de clases, de tal forma que mediante un solo programa se enseñen los principios más profundos de sus culturas; usando los idiomas nativos como vehículos de fortalecimiento cultural y como medios de contextualización curricular. Es importante revisar también si la enseñanza de sus idiomas se seguirá concentrando en la lecto-escritura o se trabajará también en la oralidad. Se propone un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua indígena, basado en los estándares internacionales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Los grupos focales en Sulá dieron valiosos aportes que se consideraron dentro del apartado de enseñanza de los idiomas nativos.
- Generar un espacio de discusión y propuestas entre las universidades públicas para avanzar en los temas de formación docente con especialidad en educación indígena, de la capacitación en mediación pedagógica, en la colaboración para la contextualización curricular, en la reformulación del curso de lengua y cultura y en la extensión de iniciativas

como Siwá Pakö (CONARE) y el Programa de Apoyo Permanente a Escuelas Indígenas (PAPEI) de la División de Educación Rural (DER) de la Universidad Nacional (UNA).

- Buscar una alianza estratégica con algún organismo nacional o internacional dedicado al desarrollo y extensión de las TICs para que apoye un programa de capacitación en el uso y manejo de la tele-educación y así aprovechar todo el potencial del Programa Comunidades Conectadas del ICE en los territorios indígenas.

Cuando se ha avanzado en el tema de la educación en los territorios indígenas de Costa Rica es en las ocasiones que dirigentes indígenas, educadores y altos funcionarios del MEP se han reunido y puesto de acuerdo en todos los temas contenidos en los decretos del subsistema de educación indígena. Para concretar en definitiva los objetivos de creación de dicho subsistema es necesario reeditar esas históricas alianzas técnico-políticas. Si bien se reconoce que hay responsabilidades ineludibles de las distintas instancias centrales del MEP, hay una opinión firme de los grupos focales en señalar que les toca a ellos como docentes buscar a los dirigentes indígenas para relanzar el soñado propósito de una educación de alta calidad académica y con pertinencia cultural en los territorios y con los pueblos indígenas.

En general coinciden que, sin los idiomas nativos en las aulas, en unos casos recuperando y enseñando y en otros como medio fundamental de la comunicación pedagógica, no es posible ni legítimo decir que hay educación indígena en Costa Rica. La fundamental herramienta en la contextualización curricular en pueblos indígenas que conservan vivas sus lenguas es el uso de los idiomas nativos en el aula. En el caso de la etnia bribri-cabécar ambos idiomas deben prevalecer en la enseñanza y todos los docentes realmente deben dominar sus lenguas nativas para el uso regular en el proceso educativo.

Este estudio es un aporte para alimentar la discusión que actualmente tienen los docentes indígenas y el país avance en esta materia.

## **Referencias**

Borge, C. (2012). Costa Rica: estado de la educación en territorios indígenas. Ponencia presentada para el Cuarto Informe Estado de la Educación. San José: PEN-Conare.

Estrada Torres, J. V. (2024). Principales hitos y avances del subsistema en los territorios indígenas de Costa Rica 2013-2024. San José: MEP.

Murillo-Delgado, D. (2012). Índice de situación educativa. Apartado especial para el Cuarto Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica.

PEN. (2023). Noveno Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica.

## **Fuentes orales**

González, Guillermo. Lingüista-especialista. Universidad de Costa Rica

Hernández, Rodrigo. Educador y ex asesor de lengua y cultura de la DRESULÁ.

Morales, Francisco. Coordinador CLEI Talamanca Bribri.

Morales, Frank. Traductor bribri.

Rodríguez, Guillermo. Abogado y educador pensionado.

Rivera, Esteban. Supervisor Chirripó.

Villanueva, Hellen. Directora Liceo Roca Quemada de Chirripó.