

INSUMOS PEDAGÓGICOS PARA GENERAR PROCESOS EDUCATIVOS CULTURALMENTE PERTINENTES, EN LA EDUCACIÓN INICIAL DE LAS ESCUELAS INDÍGENAS CABÉCARES DE CHIRRIPO

PEDAGOGICAL INPUT TO GENERATE EDUCATIONAL PROCESSES CULTURALLY ORIENTED, FOR THE STARTING EDUCATION IN THE CABECAR INDIGENOUS SCHOOLS FROM CHIRRIPO

Lolita Camacho Brown¹
Hannia Watson Soto²

Resumen: Este artículo es resultado de la investigación denominada "Construyendo procesos educativos culturalmente pertinentes, desde el nivel inicial de las escuelas indígenas de Chirripó" desarrollada en el Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica. El propósito de este trabajo, es aportar insumos a la discusión iniciada en años recientes en el ámbito universitario, regional y nacional, en torno a la necesidad de construir oportunidades para un desarrollo educativo contextualizado culturalmente en las comunidades cabécares de Chirripó. En este participaron personas nativas de las comunidades relacionadas con los procesos educativos ancestrales y formales. Se determinó que el proceso de diseño curricular en la educación inicial debe considerar las necesidades, intereses, expectativas y aspiraciones de las comunidades indígenas, pues han privado los procesos educativos orientados al cumplimiento de programas oficiales, dejándose de lado el rescate y afirmación de la cultura cabécar.

Palabras clave: EDUCACIÓN INICIAL, PERTINENCIA CULTURAL, CURRÍCULO, ESCUELAS INDÍGENAS CABÉCARES, COSTA RICA

Abstract: This article comes as a result from the research "Building educational processes culturally oriented from the starting point in the Cabecar indigenous schools from Chirripó" carried out in the Institute of Educational Research (INIE in Spanish) from de University of Costa Rica. The aim of this work was to provide input to the discussion that started in recent years in the university, regional and national field, in need to build opportunities for an educational development characterized for being culturally oriented in the cabecar communities from Chirripo. In this study native people from these communities participated and they are related with the ancestral and formal educational processes. It was determined that the curriculum design when the education is just starting should consider the needs, interests, expectations and visions from the indigenous communities, since it has deprived them from the best offer regarding educational processes oriented to fulfill the official programs, leaving aside the rescue effort and support for the cabecar culture.

Key words: STARTING EDUCATION, CULTURALLY ORIENTED, CURRICULUM, CABECAR INDIGENOUS SCHOOLS, COSTA RICA

¹ Docente Sede del Atlántico, Investigadora Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Dirección electrónica: lolita.camacho@ucr.ac.cr

² Docente Sede del Atlántico, Investigadora Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Dirección electrónica: hannia.watson@ucr.ac.cr

Artículo recibido: 19 de abril, 2012

Aprobado: 27 de agosto, 2012

1. Introducción

Costa Rica es un estado que ha desarrollado un sistema educativo que ha tratado de dar respuesta a las necesidades individuales y sociales, así como del proyecto país, lo anterior partiendo del hecho de que el derecho a la educación es un privilegio constitucional inherente a toda persona y posibilitador para el ejercicio de los otros derechos, aunque en la práctica no siempre es así, por falta de oportunidades de acceso entre otras razones. Como se señala en el II Estado de la Educación (2008, p. 63)

La educación es un derecho constitucional que cubre a todos los habitantes del país, independientemente de sus ingresos, su género, el lugar donde viven, su etnia o sus condiciones físico-cognitivas. El ejercicio de este derecho es además requisito fundamental para el logro de mayores grados de bienestar de las personas, promover la cohesión social y alcanzar la aspiración de tener una sociedad más equitativa e integrada.

A pesar de la importancia que históricamente se le ha otorgado en nuestro país a la educación y de los esfuerzos por ampliar su cobertura a las diferentes regiones, no es sino hasta la década de los ochenta que se crea la primera escuela en el territorio cabécar de Chirripó. Como se apunta en el II Estado de la Educación (2008, p. 142) "*La educación indígena es una deuda postergada por el Estado costarricense durante largo tiempo, y si bien empezó a abordarse de manera sistemática a partir de 1994, todavía es un proceso inconcluso*". El país no debe olvidar que

El desafío de la equidad en la educación se orienta hacia la reducción de brechas de acceso derivadas de condiciones como lugar de residencia, sexo, etnia o ingreso de las familias. Estas disparidades no solo dificultan la construcción de una sociedad más integrada, sino que además afectan los resultados académicos que obtienen los estudiantes y el rendimiento general del sistema educativo. (II Estado de la Educación, 2008, p. 61)

Esta demora en la llegada de la educación formal podría deberse a la suma de múltiples aspectos sociales, políticos y económicos aunados a las características naturales de esta zona que hacen difícil su acceso. Watson, Camacho y Brenes, (2007, p. 171) señalan que este desarrollo tardío de la educación en esta región

supone la negación hasta ese momento, del derecho constitucional a la educación pública, por parte del Estado a este grupo de la población costarricense lo que ha influido en que las personas de esta etnia conciban a la escuela como una institución ajena a su cultura.

Como se señaló, la educación primaria en el distrito de Chirripó se inició hace más de dos décadas; sin embargo, no es hasta el año 2002, que se incluyó el servicio de preescolares bilingües en la zona, debido, principalmente, a las preocupaciones que se generaron en el profesorado de educación primaria, porque el éxito de la comunidad estudiantil en el proceso educativo formal se limitaba al carecer de destrezas y conocimientos básicos para iniciar los procesos de lectura, escritura y cálculo, sumado a la deficiencia o no uso del idioma español.

Llama la atención la llegada tardía del nivel preescolar a las comunidades indígenas, pues es más que reconocida la importancia de la educación inicial en la vida de las personas, puesto que atiende niñas y niños en los primeros años, que son fundamentales para el desarrollo ulterior. Como lo señala Peralta (2001, p. 21)

la educación es un proceso social ininterrumpido que comienza desde el momento de la concepción y se extiende a lo largo de toda la vida y, dentro de ella, la educación inicial es una etapa en sí misma, en la cual se sientan las bases de la personalidad, el aprendizaje, el desarrollo afectivo, la capacidad de diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales, así como el entendimiento entre pueblos y culturas.

Al ingresar a la escuela la población infantil cabécar, generalmente solo habla su lengua, por lo que se ve obligada a enfrentar un proceso de aprendizaje en español, lo que implica grandes dificultades. Este debería, de acuerdo con los derechos y características de desarrollo de esta población, ser en cabécar e iniciar el aprendizaje del español como una segunda lengua. Lo anterior, justifica la necesidad de extender la cobertura de los niveles iniciales bilingües en la zona indígena de Chirripó, para facilitar el aprendizaje tanto de cabécar como del español a la población infantil, para que pueda estar preparada para asumir los procesos educativos formales con mayores posibilidades de éxito.

La educación en los territorios indígenas enfrenta actualmente muchos retos, uno de ellos es lograr dar respuesta a la diversidad cultural y lingüística para favorecer el desarrollo integral de las personas y del pueblo cabécar. Ovarés, Méndez, Torres, y Cerdas, (2007.

p.121) plantean el rol que se espera de la educación y de la escuela rural, que se puede aplicar a la educación y escuela indígena cabécar: *"enseñar para la vida, entregar una educación pertinente, transitar por experiencias que permitan compromiso social y desarrollo de las relaciones escuela-comunidad"*.

2. Referente teórico

En Costa Rica, el sistema educativo ha realizado esfuerzos importantes en el reconocimiento de la diversidad; sin embargo, todavía queda mucho por hacer en los distintos ámbitos; siendo uno de ellos la educación indígena en los territorios cabécares, donde se ha tratado de dar respuesta a la diversidad cultural desde una posición asimilacionista y con acciones afirmativas, lo que significa que se dejan de lado las formas tradicionales de enseñar y las instancias de educación propias de la cultura, esto incide en el aprovechamiento del estudiantado, como muy bien lo plantea González (2009, p. 214) en nuestro país

en vez de una política curricular que integre de manera armónica la cosmovisión y las aspiraciones de desarrollo de los pueblos indígenas con el currículo nacional y el conocimiento universal, lo que han propuesto y lo que han hecho, es imponer un currículo estandarizado que en nada responde a las necesidades de los pueblos indígenas.

Lo anterior se complementa con lo planteado en el II Estado de la Educación (2008, p.65), cuando se manifiesta que en el país: "no existe una verdadera educación intercultural bilingüe y en realidad lo que se aplica son adecuaciones de pertinencia", por lo que: "se requiere fortalecer una educación más acorde con la cultura indígena", esto implica la necesidad de generar procesos educativos que respondan a los requerimientos e intereses de la población, es decir pertinentes.

Los cabécares poseen una lengua, un patrimonio natural y cultural, que se concreta en saberes que tienen que ver con las prácticas agrícolas y artesanales, medicina natural y formas de relacionarse con la naturaleza y con la comunidad. Estos saberes se traducen en creencias, costumbres, tradiciones y mitos que deben ser incorporados en los procesos educativos si se quiere respetar el derecho de este pueblo a la educación pertinente. Como lo señala González (2009, p. 212)

Hoy siguen escuchándose voces que claman por la integración de los niños indígenas en la educación estandarizada cuando el gran reto es incorporar la cultura como pilar fundamental del proceso educativo y alrededor de este reconstruir el currículum académico.

La educación pertinente es un derecho de los pueblos indígenas, el Convenio N°169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes del año 1989, ratificado por Costa Rica, establece que

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos indígenas deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, abarcando su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. (González, 2009, p. 215)

Aún cuando el Estado está comprometido al ratificar este instrumento de derecho internacional a generar procesos educativos en las comunidades indígenas producto del consenso con la población y las autoridades educativas, la realidad nos demuestra lo contrario. La educación en los territorios indígenas cabécares de Chirripó no escapa a esta realidad, como lo señala Crespo (2009, p. 131) *"se ha visto la problemática que presenta la región indígena, tanto docentes, estudiantes, familia. Se quejan porque se maneja un programa de estudios nacional, que no toma en cuenta la cultura indígena. Se aplica por igual en todo el país"*.

No hay duda que la comunidad cabécar, al igual que el resto de los grupos indígenas del país, requiere una educación con pertinencia cultural. Respecto a este término, Peralta (2006, p. 89) señala que

es, en sentido amplio, un criterio de calidad curricular. Pretende asegurar la selección, organización y transmisión cultural que implica todo currículo. Debe responder a bases explícitas, que develen la problemática que encierra (dominios, relaciones de poder, epistemologías diferentes, cosmovisiones contrapuestas, etc.) y a partir de ese análisis, ofrecer caminos de encuentro, incluyendo decisiones curriculares en las que clara y conscientemente se consideren estas situaciones. En definitiva, supone tratar de conciliar "el mundo" particular del educando, su familia y comunidad, con contextos

culturales mayores, que son dominantes en la mayoría de los casos, velando por el desarrollo adecuado de las experiencias de aprendizaje que posibilitan su interacción con todos estos contextos, en función de su perfeccionamiento humano y del bien común.

El diseño de un currículo culturalmente pertinente desde el nivel preescolar para las comunidades indígenas cabécares de Chirripó constituye una oportunidad para que las niñas y los niños se beneficien de los procesos mundiales, a la misma vez, que se apropian de su realidad histórica-cultural, pues este permite tomar lo mejor de las otras culturas partiendo de la propia, esto implica el acceso al conocimiento global por medio de procesos educativos que parten de la realidad, de lo familiar, lo cercano, del sentido de pertenencia y del reconocimiento de sus raíces, se generan puentes pedagógicos entre lo propio y lo ajeno para la construcción de aprendizajes significativos.

La oferta educativa debe ser pertinente y significativa, lo que implica que es necesario durante el proceso de planeamiento, trabajar el currículo nacional a luz de las necesidades, intereses, expectativas y aspiraciones del grupo cultural meta en el caso de este estudio la población infantil que atiende al nivel preescolar de las comunidades cabécares de Chirripó.

Soto, citada por Peralta (2006, p. 59), indica que la pertinencia cultural: "*está vinculada con el hecho de que nosotros tenemos que hacer que el ambiente de la escuela deje de ser un ambiente extraño y extranjero para todos los sectores de la población*". El convertir el aula en un ambiente familiar para las niñas y los niños cabécares cuando llegan al preescolar es un reto para el profesorado, puesto que por el patrón de asentamiento disperso que caracteriza a su comunidad, generalmente no ha tenido mucho contacto con otras personas extrañas a su núcleo familiar; además, la mayoría tiene un dominio mínimo o nulo del español lo que hace que les supone no solamente enfrentarse a un ambiente extraño sino también a un idioma que no entienden.

El Ministerio de Educación Pública (MEP) ha intentado introducir un enfoque de Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades indígenas del país; no obstante, en el caso de la etnia cabécar con la organización docente actual, este no se ha desarrollado como estaba planteado y la didáctica no mantiene coherencia con las características socioculturales. Como se señala en el II Estado de la Educación (2008, p. 65) este enfoque enfrentó resistencias y limitaciones tanto en el terreno subjetivo, por: "*la falta de aprehensión*

e interiorización de la interculturalidad aplicada a la educación", como en el terreno objetivo, en este último, Santa Cruz (2006 citado en el II Estado de la Educación) muestra algunos aspectos tales como: las instituciones educativas existentes son en su mayoría multigrado (unidocentes) y de nivel primario solamente; la estructura técnica, curricular y administrativa del MEP es rígida y poco flexible para los cambios y la innovación curricular; la ubicación e infraestructura de los centros educativos es deficiente y precaria, así como la formación, el nivel académico y profesional del personal docente es casi nulo o incipiente sobre este tema.

El que la estructura técnica, curricular y administrativa del MEP sea poco flexible, según lo indica Santa Cruz citado en el II Estado de la Educación (2008, p. 65), afecta el desarrollo de iniciativas para generar procesos educativos con pertinencia cultural en las comunidades indígenas a nivel nacional; sin embargo, se pueden desarrollar experiencias en comunidades específicas, como es el caso de los niveles preescolares del territorio cabécar de Chirripó, para propiciar el acceso de las niñas y los niños a una formación vinculada con su medio social y cultural, que les permita evolucionar de acuerdo con los requerimientos de la sociedad actual, pero sin perder su identidad, no debe olvidarse que la edad preescolar es fundamental en el desarrollo humano.

3. Metodología

La investigación titulada "Construyendo procesos educativos culturalmente pertinentes desde el nivel inicial de las escuelas indígenas de Chirripó", que da origen a este artículo, fue exploratoria, dado que la temática educativa en las comunidades indígenas cabécares ha sido poco estudiada. Descriptiva, puesto que se propuso la identificación los aspectos culturales de la cultura cabécar que deben ser incorporados en la educación inicial en las escuelas de esta zona, para generar propuestas curriculares culturalmente pertinentes sin introducir ninguna variable que modifique las mismas, y se enmarca, también, en la investigación social aplicada, porque los hallazgos fundamentaron la elaboración de una propuesta de estrategias de mediación con pertinencia cultural para este nivel.

El estudio se desarrolló en las comunidades cabécares de Chirripó, con la participación de personas actoras sociales de las mismas y también académicas estudiosas de culturas indígenas. La información se recolectó mediante diferentes técnicas tales como: revisión documental, observación, entrevista cualitativa, encuentro taller y visitas a salones de clase de educación inicial.

La información se presentó en un referente teórico sobre la pertinencia cultural; asimismo, se hizo un análisis por categorías según los datos recolectados mediante las entrevistas, observaciones y encuentro-taller sobre los aspectos culturales de las comunidades cabécares para identificar los hallazgos y conclusiones de lo más relevante de la información, que confrontados constituyeron los insumos para elaborar la propuesta de estrategias de mediación pedagógica para un currículo con pertinencia cultural en el nivel inicial de las comunidades cabécares.

4. Hallazgos

La etnia cabécar, al igual que otros grupos indígenas, entiende, siente y vive el mundo desde su propia cosmovisión, por lo que esta debe ser considerada en la educación formal, si se busca el desarrollo de procesos educativos culturalmente pertinentes, para así revertir la tendencia asimilacionista del currículo oficial que ha caracterizado la educación en los territorios indígenas desde la creación de la primera escuela en Chirripó, en el año 1987.

En el estudio se identificaron componentes de la cultura cabécar que deben ser puestos en valor e incluidos, desde la educación inicial, en estas comunidades para propiciar la pertinencia cultural. Como lo señala Alba Rojas (comunicación personal 21 de marzo 2010), "en la primera infancia se deberían abordar principalmente los conocimientos de cultura propia que le permitan al niño o niña crecer como un ser completo, vital, identificado con un lugar, una cultura, unas prácticas".

Existe una diferencia entre la lógica de pensamiento occidental y cabécar, pues esta última es holística; empero, para efectos del estudio se organizaron los hallazgos asumiendo la clasificación de cultura planteada por la Dra. Teodora Zamudio de la Universidad de Buenos Aires, pues se consideró que comprende todos los aspectos determinados en los componentes de la cultura cabécar que deben ser puestos en valor y abarcados desde la educación inicial en estas comunidades.

Zamudio (2005) considera que la cultura tiene cinco niveles a saber: cultura material, cultura como saber tradicional, cultura como instituciones y organización social, cultura como visión del mundo y cultura como prácticas comunicativas. Esta es una visión integral del término cultura sobre todo en comunidades indígenas y como ella misma lo plantea

Esto es relevante porque en la mayoría de los programas o proyectos subyace una concepción de la cultura que enfatiza el folklore, la tradición y la costumbre, es decir,

los aspectos más pintorescos de la cultura material (vestidos festivos, máscaras, artesanías) y de las tradiciones y costumbres (fiestas, danzas, música, cocina típica). Casi nunca se integran las instituciones sociales, la visión del mundo ni las prácticas comunicativas de los pueblos indígenas en la planeación o en los procesos interculturales. (2005, p. 1)

Se plantean los hallazgos enmarcados en cada uno de los niveles de cultura, señalados por Zamudio y se presentan temáticas sobre estos, que podrían ser desarrolladas en el nivel inicial por el profesorado

Nivel 1: Cultura material

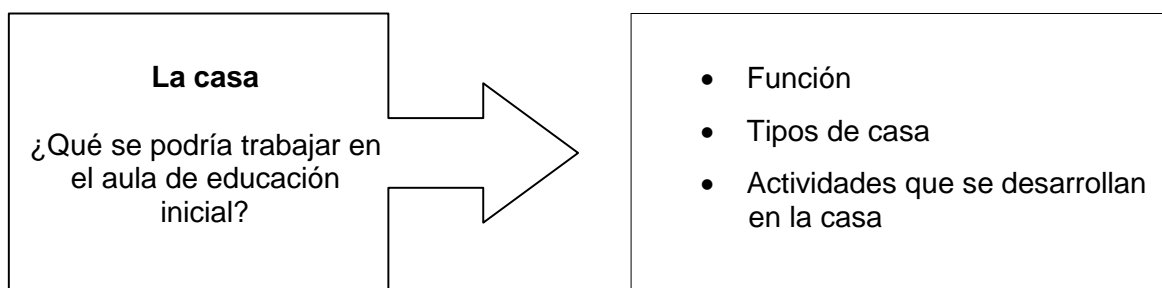
Se refiere a todos los objetos tangibles producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales (casas, instrumentos de trabajo, artesanía, vestidos tradicionales, etc.). Este aspecto de la cultura está condicionado, en gran medida, por el entorno geográfico y ambiental, ya que la cultura material manifiesta la adaptación al entorno natural (Zamudio, 2005, p. 1).

Retomando la definición anterior, se identificaron los siguientes aspectos de la cultura material del pueblo cabécar, susceptible de ser incluidos en la educación inicial:

La casa:

Al igual que para cualquier otro grupo humano, la casa para la población cabécar es un espacio fundamental para el desarrollo de sus vidas, no solamente cumple la función de dar protección y seguridad a las personas que la habitan, sino que, además, reviste de una dimensión espiritual, lo que se refleja desde su construcción cónica que es una reproducción del mundo que creó su Dios, Sibú.

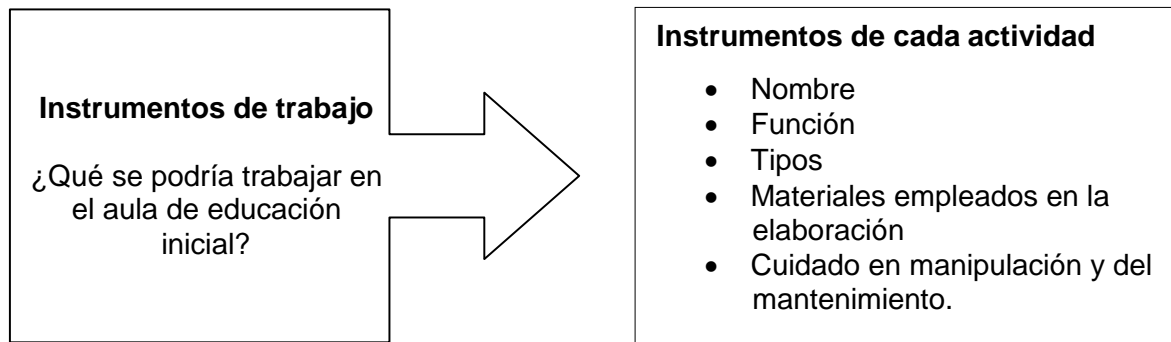
Hay dos tipos de casa tradicional hembra "ju" y macho "jutsini", que se diferencian por la forma. Es un espacio amplio, sin divisiones, donde se realizan las actividades cotidianas.



Instrumentos de trabajo:

Las personas cabécares utilizan instrumentos, en su mayoría, confeccionados por ellas mismas con elementos del entorno, para desarrollar las diversas tareas tales como:

1. Agricultura: se utiliza el machete, el hacha, la mochila para cargar las semillas y un palo puntiagudo para hacer los huecos en los que se depositan las semillas de los diferentes cultivos.
2. Caza: emplean lanzas, arcos y flechas hechas con estillones del árbol de pejibaye, verolís y cuerda de pita. Hay diferentes tipos de flechas: Shpo, sulé, jukwa, chipote, ikeYälë, Jukwä,. Cerbatanas y bolas de arcilla para estas, bejucos.
3. Pesca: lanzas de estillones de pejibaye, cestas hechas de mimbre y redes de fibras naturales de guarumo.
4. Preparación de alimentos: guacal y colador hechos de jícara, molinillo y paleta que se confeccionan con troncos delgados, piedra para moler cacao y maíz y el fogón que se hace con tres troncos sobre el suelo.
5. Almacenamiento de alimentos: se utilizan cestas hechas con fibras naturales de guarumo, pita, burío o mastate.
6. Conservación de alimentos: cestas confeccionadas con fibras naturales de guarumo, bejuco real entre otros.
7. Transporte de alimentos: se utiliza una mochila confeccionada con fibras naturales de guarumo, pita, burío o mastate
8. Transporte de bebés: las mujeres para cargar a sus bebés sobre sus espaldas tradicionalmente utilizan una tela de mastate que es una corteza fibrosa, sin embargo en el último tiempo ésta ha sido sustituida por tela.
9. Transporte por el río: se utiliza la canoa, la cual es construida con troncos de madera.
10. Mobiliario: para dormir y descansar se utilizan las hamacas confeccionadas con fibras naturales de Jama (pita), Kjol (guarumo), Ksali (burío) y Datsi (mastate). En la casa se tienen bancos pequeños elaborados con troncos de árboles. Además se utiliza una tabla como moledero.
11. Caminar en la montaña: se emplea un palo para apoyarse tipo bastón, que se llama cata.



Nivel 2: Cultura como saber tradicional

Está muy relacionado con el anterior, ya que también representa la adaptación al medio ambiente regional, pero, a diferencia de la cultura material, la cultura como saber enfatiza los conocimientos tradicionales que permiten el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles (herbolaria, tecnologías tradicionales, manejo de tipos de tierra, uso simultáneo de pisos ecológicos, etc.) (Zamudio, 2005, p. 1).

En la cultura, como saber tradicional, se agrupan principalmente las prácticas de la etnia cabécar relacionadas con:

Caza: esta práctica tiene un componente simbólico muy fuerte, porque desde la cosmovisión cabécar, los animales tienen dueños, entonces, para cazarlos hay que pedirles permiso. Cada animal tiene asignado el nombre de una verdura, por lo que al salir de la casa hay que decir que se va a traer, por ejemplo: malanga, yuca y ayote, que representan a determinado animal, esto para que el dueño del monte no se enoje.

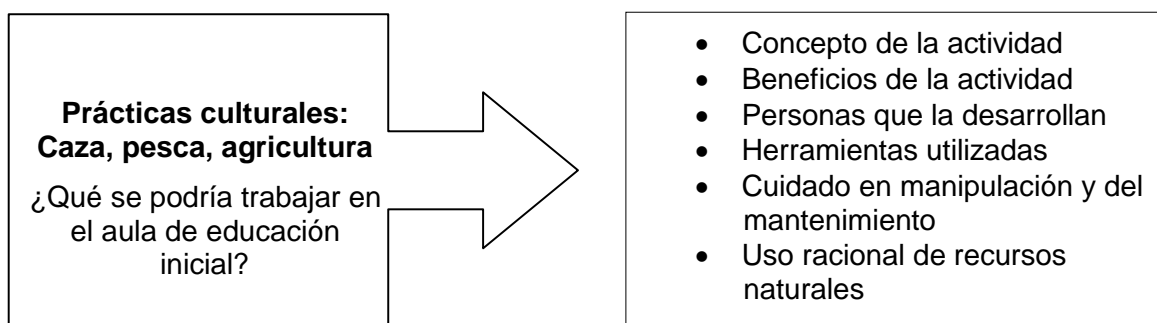
Las personas cabécares consideran a los animales como sus hermanos, que Sibó (Dios) los puso en el mundo para acompañarlos, por eso, solamente se caza lo necesario para alimentar a la familia, no se comercializa la carne. También, es importante resaltar que hay ciertos animales, como la danta, que no pueden ser cazados, es prohibido porque se consideran sagrados.

Pesca: la práctica tradicional es "embriagando a los peces" con una sustancia extraída del árbol de Kiklá, Una vez que se obtiene el líquido, se deja por lo menos una semana para que se fermente. La sustancia se tira al río en un lugar y veinte metros abajo se colocan las cestas para su recolección o haciendo un "colador" con cañas bravas, para que los peces no

pasen; también, se pesca con una lanza utilizándola como un arpón. Esta también es una actividad de subsistencia, solo se pesca lo necesario para complementar la dieta. Es importante señalar que antes de iniciar los preparativos para la pesca una persona líder de la comunidad debe pedirle permiso al Sukia.

Agricultura: la agricultura es una actividad de subsistencia que se desarrolla en armonía con la naturaleza. Se caracteriza por ser en pequeña escala, los principales cultivos son: banano, plátano, maíz, frijoles, palmito, malanga, ñame, yuca y pejibayes. A escala familiar crían gallinas, chompipes y cerdos, que en la mayoría de los casos conviven en el espacio de la casa. Algunos grupos familiares con mejor condición económica poseen caballos.

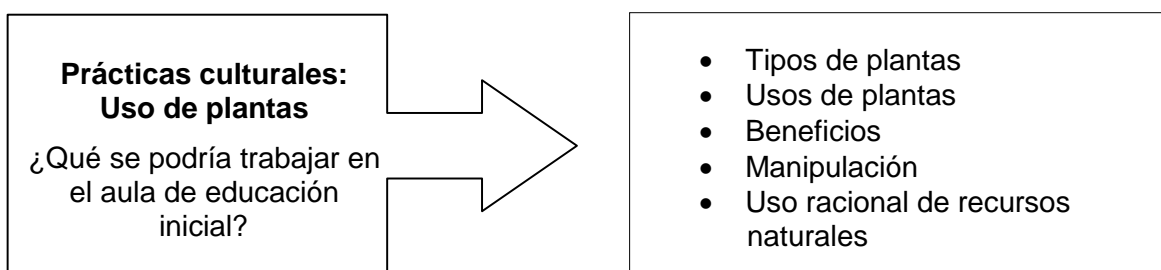
En estos territorios la agricultura es mayormente orgánica, se utiliza rotación de cultivos por la irregularidad del terreno y de patios para dejarlo descansar y tener una mejor cosecha. Las áreas de cultivo generalmente se encuentran alrededor de las casas lo que se conoce como traspatio o huerto casero.



Uso de plantas: en el conocimiento de la plantas es fundamental aprender a diferenciar cuáles son beneficiosas y cuáles son perjudiciales para las personas, esto implica conocer las plantas que se pueden consumir, las que se utilizan para curar y las que son venenosas. Este saber es transmitido en forma oral por las personas mayores a las nuevas generaciones.

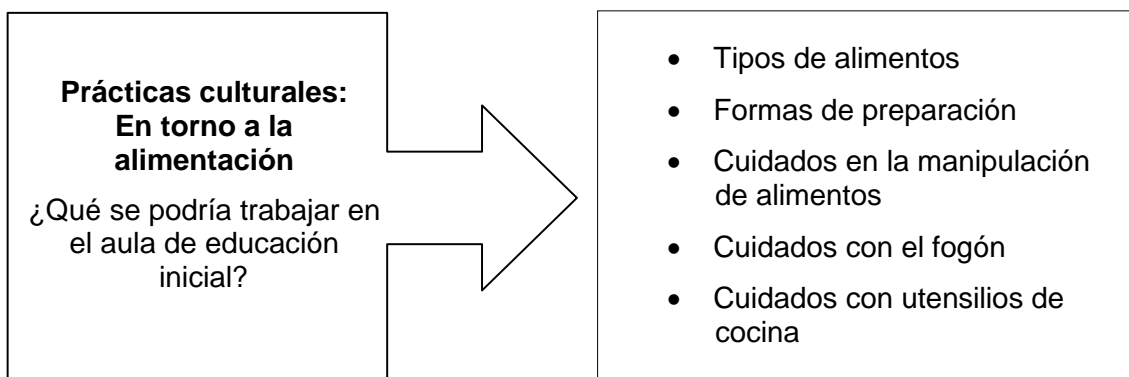
El conocimiento sobre el tipo de plantas es fundamental por las características del entorno en que se desenvuelven estas personas, quienes tienen la necesidad de desplazarse grandes distancias en las montañas para las diferentes actividades, muchas veces sin compañía, lo que requiere tener la capacidad de utilizarlas para autocuración.

En relación con las plantas medicinales, la persona que más conoce de estas en la etnia cabécar es el Jawä o médico tradicional, quien las estudia durante toda su vida y las utiliza para atender la salud de la comunidad. El conocimiento que él posee (siempre es un hombre) solo se lo transmite a quien él ha identificado desde pequeño e instruido durante al menos doce años para que sea su sucesor en el futuro.



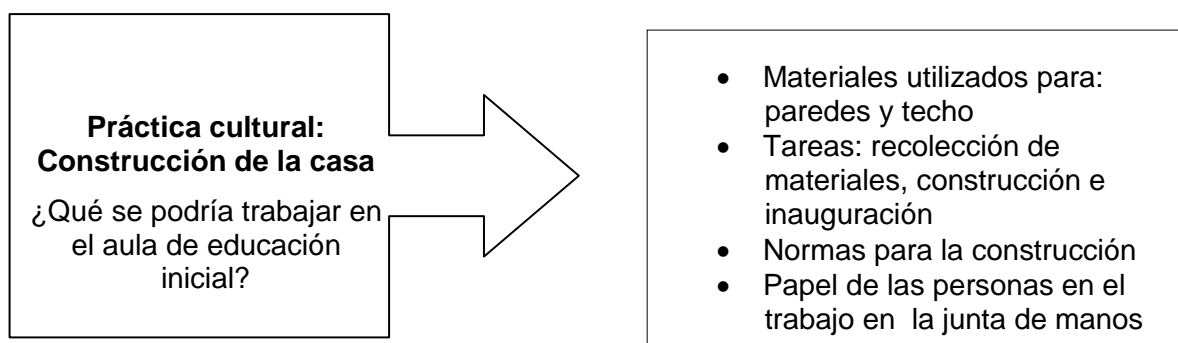
En torno a la alimentación: la alimentación de las personas cabécares proviene, principalmente, de lo que producen en sus patios. Por lo general, siembran: banano, plátano, yuca, malanga, quelites, ñame, cuadradas, palmito, frijoles, pejibaye y maíz con el que preparan atol frío, atol caliente, tamal y chicha. Complementan su dieta con algunos tipos de carne tales como: venado (dré), tepezcuintle (kjonö), cabro (dué), pava (dusafiali), conejo (sui), perezoso (siná), cangrejo (yuí), pizote (sirax), cerdo (köchi), armado (tfui) y pescado (nĭma).

La preparación de los alimentos, en la mayoría de las casas, es asumida por las mujeres, quienes las aprenden por imitación de sus madres, tías y abuelas. La mayoría de las comidas son hervidas en agua (sancochado) y utilizan la fermentación del maíz, banano y pejibaye para la elaboración de bebidas.

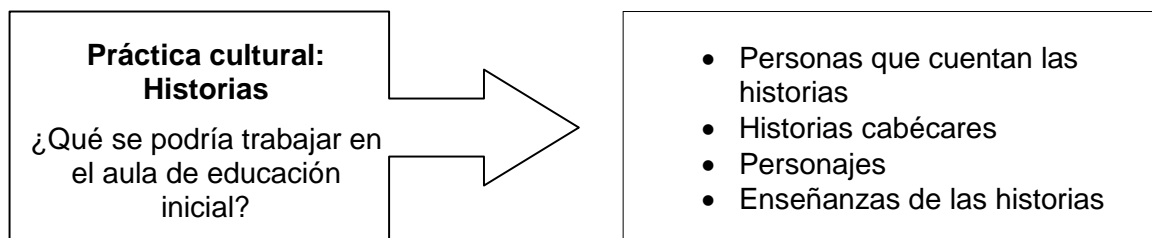


Construcción de la casa: esta práctica también tiene un componente espiritual para la etnia cabécar, es liderada por el jawä (médico tradicional), quien indica el tiempo óptimo para la búsqueda y recolección de materiales naturales. Se cree que hay que cortarlos antes de que salga la luna y no en tiempo de luna llena, porque sino estos tendrán una vida útil muy corta. Se emplean troncos de árboles caídos para hacer los horcones, cortezas o caña brava para las paredes y hojas de suitea o de caña brava para el techo, que son amarradas con bejucos y fibras vegetales.

Las casas se construyen con la colaboración de las personas vecinas en lo que se denomina la Junta de Manos. Según la costumbre, mientras se edifica la casa no se pueden consumir alimentos dentro de ella, ni puede entrar una mujer embarazada ni su compañero sentimental, pues los insectos la destruirán una vez construida. Cuando la casa está lista, antes de ser habitada es bendecida por el médico tradicional haciendo dibujos de Sibú en los postes, y se realiza la inauguración con una chichada en la que participa la familia y la comunidad.



Historias: en la etnia cabécar las personas mayores de las familias y comunidades utilizan las historias, para transmitir los conocimientos de la cultura a las nuevas generaciones. Es una práctica que guarda la tradición de enseñar desde la oralidad. Es una creencia que Sibú, el Dios de los cabécares, les dejó en estas historias todo el conocimiento para vivir de acuerdo a sus principios. Se cuentan alrededor del fuego al caer la tarde y en la noche.



Nivel 3: Cultura como instituciones y organización social

Con respecto a este tercer nivel de la cultura, Zamudio (2005, p. 1) señala que no depende del entorno natural, y se refiere a las instituciones sociales que rigen la vida colectiva (sistemas de parentesco, tenencia de la tierra, control de los recursos naturales, mecanismos para impartir justicia, elección de líderes o autoridades, tipos de jerarquía y prescripciones de ascenso en las mismas, por ejemplo).

La etnia cabécar se estructura en un sistema de parentesco matrilineal, organizado en clanes. La mujer hereda la pertenencia al clan y el derecho a la tierra a sus hijas e hijos. Todas las personas que pertenecen a un clan se consideran hermanas y hermanos, aunque no sean hijos de la misma madre o padre, por lo anterior, no pueden haber matrimonios entre sí.

Los clanes son: Kabewak (Grupo Quetzal), Tsiruruwak (Grupo Cacao), Kjolpanewak (Grupo Guarumo), Kjoskichëiwak (Grupo Roble), Tuaripawak (Grupo Planta Surtua), Bolo batak (Grupo árbol de poro), Kabekirwak (Grupo Serpiente), Julabulu (Brazo poderoso), Kjoswa (Abeja y roble), entre otros.

Las jerarquías sociales en las comunidades cabécares están muy ligadas al conocimiento ancestral, de ahí la importancia de las siguientes personas.

Personas mayores: en las familias y en las comunidades las abuelas (migö) y los abuelos (tachi) son muy respetadas por los saberes tradicionales y el papel que juegan en la transmisión oral de la cultura a las nuevas generaciones.

Jawa: es la persona sabia que cura utilizando plantas medicinales, empleando piedras mágicas, un penacho, un bastón chamánico, cánticos rituales y prescribiendo dietas. La enfermedad se asume como un mal familiar por lo que el tratamiento incluye a todas las personas de la familia.

Solamente pueden ostentar este título hombres, que hayan sido elegidos desde niños para aprender este conocimiento y que durante el entrenamiento que dura más de doce años demuestra la capacidad para seguir aprendiendo. por lo que un jawa estudia y practica las técnicas de curación natural entre veinte y treinta años. Cura enfermedades físicas y del "alma". La curación se realiza en la noche.

Bikakla: es el hombre que dirige el ritual del velorio, celebración que reviste una importancia especial en la cultura cabécar. Sin su participación no se puede realizar ninguna actividad relacionada con el difunto, ni siquiera recoger el cuerpo.

Jo: es el hombre que prepara el cuerpo para los rituales asociados a la muerte en esta cultura, él lo entierra porque solamente el Jo puede tocar el cuerpo del difunto.

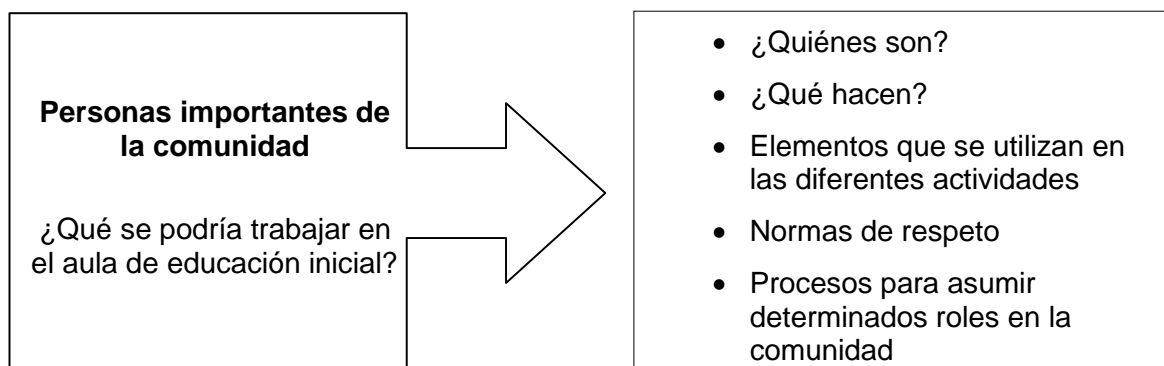
Setebla: en conjunto con el Bikakla desarrolla la celebración del velorio, llama al espíritu del difunto para que se presente, utilizando el conocimiento que tiene de la persona muerta. Es el encargado de matar a los animales para alimentar a las personas en el velorio.

Jo Tamí: mujer que prepara lo que se necesita para alistar el difunto. Prepara también el brebaje para purificar a las personas que asisten al entierro y a quienes tienen que ver con la disposición del difunto.

Namaitami: es la mujer que se encarga de preparar las bebidas de café y cacao que se ofrecen a las personas durante la celebración del velorio. Ella posee el conocimiento ancestral y la responsabilidad social para asumir esta función.

Cantor: hombre que entona los cantos durante el velorio y otros rituales.

Brakackla: hombre que reparte el chocolate en el velorio.



Nivel 4: Cultura como visión del mundo

Este aspecto atiende a los principios básicos (podría decirse que filosóficos) que dan sentido a las creencias, saberes y valores de una comunidad. Por ejemplo, los valores éticos individuales con la comunidad y la relación de esta con los mundos natural y sobrenatural. Es el universo de los mitos que explican y ordenan el «cosmos» (en su sentido etimológico, es decir, como universo ordenado, lo opuesto a «caos» o espacio y materia amorfos) (Zamudio, 2005, p. 1).

Es en esta categoría que se evidencia mayormente la diferencia entre la forma de interpretar el mundo de las personas cabécares en relación con las occidentales.

La población cabécar cree en un Dios denominado Sibú, quien dejó el conocimiento que necesitan las personas expresado en normas, reglas y creencias para desarrollar su vida en armonía no solamente con las demás personas, sino, también, con todos los elementos de su entorno.

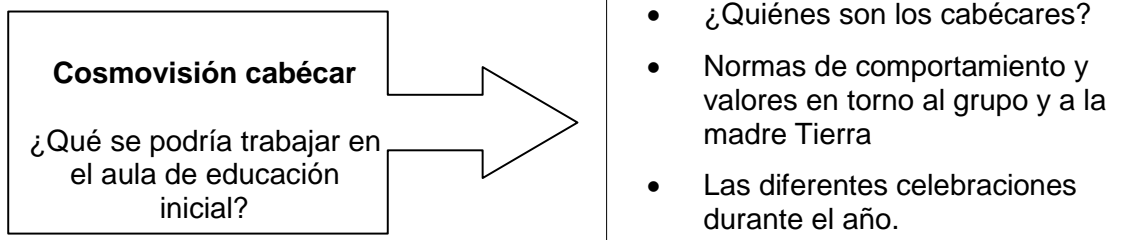
La naturaleza es muy importante, porque les da el alimento, los materiales para construir las casas, las medicinas y también es un espacio de ocio, por ello, la consideran como la madre, por lo que las plantas y animales son sus hermanas y hermanos, lo que implica que deben respetarla y cuidarla. Esta cosmovisión les ha permitido ser guardianes de la naturaleza por excelencia.

La etnia cabécar atribuye su origen a las mejores semillas de maíz que el Dios Sibú tenía y esparció desde lo alto del cerro, germinaron para dar nacimiento a los diferentes clanes, donde se aprende lo que significa ser cabécar.

El conocimiento se transmite de generación en generación, porque se considera que es un bien colectivo y no individual. La sabiduría tiene como objetivo hacer que la vida sea buena.

El contenido de las historias y mitos de la etnia cabécar son un mecanismo de transmisión de los patrones de socialización (¿Qué se puede hacer? ¿Qué no se puede hacer? ¿Qué es bueno? ¿Qué es malo?, las formas de relacionarse con las demás personas, los valores entre otros aspectos). En estas historias y mitos reflejan los sincretismos característicos del pensamiento de esta población.

La categoría de tiempo y espacio de este grupo indígena es diferente a la occidental, el pasado no está atrás sino delante de la persona, el presente construye el pasado. Consideran que el mundo está compuesto por cielos y que hay seres espirituales que coexisten con sus vidas, estos pueden generar beneficios o perjuicios a las personas, por ejemplo, dinamá, que es un tigre de agua que ahoga a los cabécares que tratan de cruzar el río en estado de ebriedad.



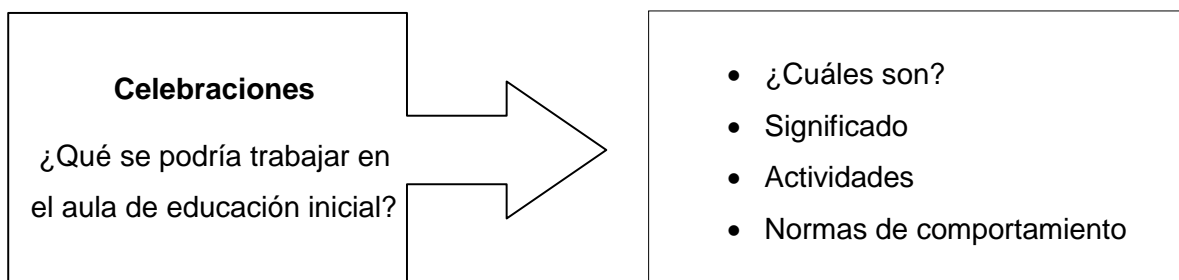
Celebraciones: este grupo humano cuenta con pocas celebraciones, pero todas son muy coherentes con los valores espirituales, sociales y culturales de la etnia cabécar que se evidencia en su significado y organización. Las principales son:

Ritual de la Cosecha: es una reunión de la comunidad para la purificación de la semilla que se va a sembrar, para obtener una buena cosecha. La semilla ha sido elegida de la cosecha anterior. Se comparten comidas y bebidas tradicionales y se baila el Sorbón (baile ceremonial en el cual las mujeres y los hombres forman un círculo y se mueven marcando con sus pies el ritmo, generalmente es acompañado por un canto tradicional).

Inauguración de la casa: antes de habitar la casa se realiza esta celebración, que es una fiesta en la que el dueño de la casa para agradecer la colaboración de las personas que ayudaron y para atraer energías positivas al nuevo hogar les ofrece comidas y bebidas.

Chichada: es una reunión social en la que se participan varias familias, propicia el acercamiento entre personas jóvenes para que busquen pareja. Se prepara una bebida fermentada de maíz, banano o pejibaye denominada chicha, de ahí el nombre de la celebración. Esta puede durar varios días.

Velorio: la población cabécar considera que la persona al morir está impura por lo que no se puede tocar y requiere de una celebración muy compleja para posibilitar el tránsito del difunto hacia el lugar sagrado (Sula). En esta celebración participan diferentes personas con roles muy especializados y la magnitud del evento depende de la etapa de desarrollo de quién murió, las características de vida y los bienes materiales que poseía.



Nivel 5: Cultura como prácticas comunicativas

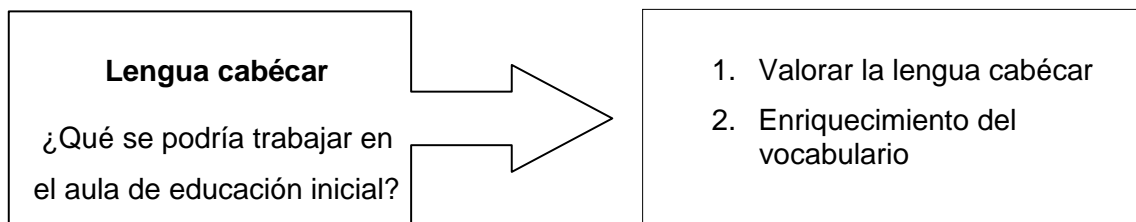
Este es quizás el aspecto más recientemente formulado de la cultura. La considera desde una perspectiva interaccional y comunicativa, es decir, como una praxis y no como un sistema. Desde este punto de vista, la cultura estaría constituida por prácticas comunicativas

que nos permiten entender la producción y transacción de significados en la interacción social y culturalmente situada (Zamudio, 2005, p. 1).

La comunicación en la cultura cabécar se basa en la oralidad, que está siendo amenazada por el desuso y la introducción del español en las escuelas. Como lo menciona María Eugenia Bozzoli (comunicación personal 6 de junio de 2010), cuando se le consultó sobre lo que la escuela debe enseñar de la cultura cabécar a las niñas y a los niños: *"el idioma cabécar es básico, porque es un código para el resto de la cultura cabécar"*.

La sabiduría y el conocimiento de la etnia cabécar se ha preservado por medio de la oralidad, puesto que la lengua cabécar es oral, la sistematización escrita ha sido realizada por personas no nativas y su enseñanza escrita ha sido introducida en las escuelas del territorio recientemente, además no hay textos en cabécar. Sin embargo, la población cabécar considera importante el rescate de la lengua oral y escrita en la vida cotidiana.

La narración de historias es una práctica comunicativa fundamental en esta etnia para la preservación de su lengua y cultura.



Los hallazgos han permitido identificar componentes de la cultura cabécar que pueden ser desarrollados desde el área de educación inicial, con respecto a la metodología se retoman las palabras de la M.Sc. Alba Lucía Rojas, de la Universidad de Antioquía, (comunicación personal 21 de marzo 2010)

Cada vez creo más que la principal metodología es el amor, el afecto, el compromiso, la conciencia, ¿cómo se traduce en la escuela? trabajando mucho los sentidos, en especial el de la observación y el de la escucha. El amor por lo que se hace, por uno mismo y por los demás deviene en maestros y maestras con creatividad, capaces de innovar, divertir, realizar combinaciones nuevas de formas, colores, sabores, lenguajes, etc. Pensar en cómo se debe enseñar es pensar en aquellos maestros y maestras que han marcado nuestra vida positivamente, ¿que han tenido de especial?

acaso ¿el afecto, la creatividad? ahí está la clave. Ahora, también es claro que quien esté en este compromiso debe ser un dinamizador de la cultura, conocerla, saber sus apuestas y sus tensiones.

5. Conclusiones

La escuela en las comunidades cabécares debe constituirse en un espacio donde se fortalezca la cultura de esta etnia, para contribuir en la conservación de las formas tradicionales de vida y promover en las niñas y los niños la apropiación de la misma para que se sienta orgullo de pertenecer a este grupo indígena.

El profesorado de las instituciones indígenas de Chirripó, para generar procesos educativos culturalmente pertinentes, debe estar dispuesto a aprender de las niñas y los niños y de las personas de la comunidad sobre la etnia, su cosmovisión que determina las formas de relacionarse entre ellas y también con la naturaleza.

Es importante aprovechar los recursos comunales para el desarrollo y enriquecimiento de las temáticas que se desarrollan en el salón de clases. Se requiere favorecer el acercamiento de personas de los grupos familiares que pueden aportar y transmitir sus conocimientos de la cultura a las niñas y a los niños, para promover un trabajo conjunto, colaborativo, respetuoso y dialógico.

Las personas mayores son muy respetadas en la etnia cabécar, son las poseedoras del conocimiento ancestral, por lo tanto, la persona que ejerce la docencia en las escuelas de la zona puede aprovecharlas para aprender con ellas de la cultura y traerlas al salón de clase para generar encuentros con el estudiantado que promuevan la autoafirmación y supervivencia de este grupo humano.

Para contextualizar los programas oficiales de estudio y poder integrar los elementos propios de la cultura cabécar, el profesorado requiere capacitación y acompañamiento permanente, pues la mayoría no son personas nativas, lo que implica que se necesita una interacción permanente para favorecer el acercamiento con la cultura de la etnia.

Las personas de las comunidades cabécares conscientes de la importancia de que la escuela sea una institución respetuosa de la cosmovisión de la etnia, manifiestan anuencia a participar en estudios que procuran la pertinencia cultural en los procesos educativos.

Las escuelas indígenas de Chirripó, constituyen un sector muy importante del sistema educativo costarricense, que requiere acciones concretas para generar procesos educativos

con pertinencia cultural, de forma tal que se dé respuesta a las necesidades y expectativas de las comunidades y se incida en las transformaciones de estos contextos, cumpliendo con las funciones tanto individuales como sociales de la educación.

El Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, por medio del proyecto aportó insumos a la discusión iniciada en años recientes en torno a la pertinencia cultural de los procesos educativos de las escuelas Cabécares de Chirripó. Esto impacta, no solamente el ámbito universitario, sino también el regional y nacional al generar estudios en una temática que puede incidir en el mejoramiento de la educación y, por ende, en el nivel de vida, de esta población minoritaria de nuestro país.

Los resultados de este tipo de investigaciones, constituyen recursos importantes que permiten identificar la necesidad de generar acciones educativas con pertinencia cultural desde el nivel inicial de las instituciones educativas de la zona indígena, que incidan en una educación de calidad para la población estudiantil que asiste a las mismas.

Referencias

- Crespo, Catalina. (2009). **Voces de la Experiencia para una educación intercultural en Educación e Interculturalidad: lo nuestro, lo propio, lo de todos**. San José: Ministerio de Educación Pública.
- González, Mauricio. (2009) **Pluralidad, derechos humanos y educación intercultural en Educación e Interculturalidad: lo nuestro, lo propio, lo de todos**. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Ovares, Sandra; Méndez, Nuria; Torres, Nancy y Cerdas, Yadira. (2007). La educación rural y sus desafíos en el siglo XXI. **Educare. Volumen Extraordinario (II)** 117-126
- Peralta, Victoria. (2001). **Globalización y construcción curricular. Tensiones y posibilidades. Una perspectiva desde Latinoamérica**. Chile, (material mimeografiado).
- Peralta, Victoria. (2006). **El currículo en la el Jardín Infantil: Un análisis crítico**. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Programa Estado de la Nación. (2008). **Segundo Informe Estado de la Educación**. San José: El Programa.
- Watson, Hannia. (2006) **Propuesta de auto y mutua formación del grupo docente del nivel inicial, Escuela Tsipirí**. Trabajo presentado para optar al grado de Magister en Pedagogía con mención en Diversidad en los procesos educativos. Heredia: Universidad Nacional.

Watson, Hannia, Camacho, Lolita y Brenes, Cristian. (2007). Jornadas de auto y mutua capacitación con los maestros y las maestras de lengua y cultura del Distrito de Chirripó. **Educare. Volumen Extraordinario (II)** 169-175.

Zamudio, Teodora. (2005). **Diversidad Cultural. Curso Regulación jurídica de las biotecnologías.** Recuperado el 12 de enero de 2011 de <http://www.biotech.bioetica.org/clase3-10.htm>