

La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica¹

*Sandra Ovarés*²

Universidad Nacional, Costa Rica

*Carmen Rojas*³

Ministerio de Educación, Costa Rica

RESUMEN

Se hace un planteo de la situación general de las poblaciones indígenas en Costa Rica, en relación con la situación específica de sus lenguas y las gestiones llevadas a cabo en instituciones académicas y entidades del Estado. Se analizan factores sociales y pedagógicos implicados en el complejo proceso de la interculturalidad; caso particular es el de la educación bilingüe.

ABSTRACT

An overview is given of the general situation of indigenous populations in Costa Rica, specifically with relation to that of their languages and the actions being taken by academic institutions and the government. An analysis is provided of social and pedagogical factors implied in the complex process of interculturality; one particular case is that of bilingual education.

Palabras clave: lenguas indígenas, enseñanza de lenguas indígenas, interculturalidad, educación bilingüe.

Keywords: indigenous languages, teaching indigenous languages, interculturality, bilingual education.

¹ Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*, llevado a cabo en octubre de 2007, en el Campus Omar Dengo, de la Universidad Nacional de Costa Rica.

² Correo electrónico: sovarés@una.ac.cr

³ Correo electrónico: carmen@racsa.co.cr

Introducción

Según el censo de 2000, la población indígena del Costa Rica es de 63.800 personas, de las cuales un 42% vive dentro de los territorios indígenas y un 58% fuera de ellos (un 31% en zonas rurales, generalmente cercanas a los territorios indígenas y un 27% en el resto del país). Un 21% de los indígenas habita en zonas urbanas⁴. En el país se mantiene el uso de cuatro lenguas indígenas: cabécar, bribri, guaymí (ngäbere y buglere) y malecu. El boruca o brunca y el térraba son dos lenguas indígenas de reciente extinción. En los diferentes territorios indígenas hay variaciones en su grado de conservación, desarrollo y uso de estas lenguas. Por esta razón, los niños ingresan al sistema escolar con diferentes niveles de conocimiento y uso de la lengua indígena. Al ingresar al sistema escolar, un 50% es monolingüe en la lengua indígena, un 40% es monolingüe en español y un 10% es bilingüe. Esta heterogeneidad de la población infantil escolar es uno de los obstáculos que enfrenta la enseñanza de lenguas indígenas en Costa Rica, cuyos inicios se remontan a la década de 1990. El propósito de este trabajo es hacer un recuento de las iniciativas realizadas en Costa Rica en esta materia.

Iniciativas hechas desde las universidades

Participación de la Universidad de Costa Rica

A fines de 1990, la Escuela de Filología de la Universidad de Costa Rica puso en marcha un proyecto de enseñanza de la lengua boruca, en el territorio indígena Boruca. Este proyecto se extendió a otras comunidades y a otras lenguas indígenas y en 1995 fue acogido por el Departamento de Educación Indígena del Ministerio de Educación

⁴ María Eugenia Bozzolli, "La población indígena, la cultura nacional y la cuestión étnica en Costa Rica". *Cuadernos de Antropología* 8 (1992): 23-40.

Pública. En ese año inició sus funciones dentro de la estructura del Ministerio. En 1997, el Consejo Superior de Educación incorporó cursos de lenguas y culturas indígenas como parte del plan de estudios de las escuelas ubicadas en los territorios indígenas. En las escuelas de enseñanza primaria se desarrolla un programa de enseñanza de las lenguas y culturas indígenas⁵, conforme a los objetivos siguientes:

1. Revitalizar y difundir las lenguas indígenas del país mediante su enseñanza a niños y jóvenes.
2. Desarrollar en los estudiantes habilidades de expresión oral y escrita en la lengua indígena.
3. Promover el aprecio por la literatura tradicional indígena.
4. Dinamizar procesos de educación bilingüe.
5. Facilitar el proceso de transición desde la lengua indígena al español.

Los objetivos referidos a la lengua los complementan los cursos de cultura indígena, que intentan: 1. promover el fortalecimiento de las culturas indígenas mediante la enseñanza de elementos fundamentales de su cultura: historia, filosofía, organización sociopolítica, economía y relación con la naturaleza; y 2. fortalecer la identidad étnica y cultural indígena, mediante el conocimiento y valoración de las prácticas ancestrales, valores, destrezas, habilidades y saberes autóctonos.

En este programa se desarrollan las siguientes actividades:

- Enseñanza de las lenguas indígenas a los niños y jóvenes de las instituciones educativas indígenas, como lengua materna o como segunda lengua. Los educandos reciben tres lecciones por semana de la lengua indígena y las dos lecciones de cultura, en

⁵ Carmen Rojas, "La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica". *Educare III* (2002): 177-186.

la mayoría de los casos se desarrollan en la lengua indígena correspondiente.

- Elaboración de programas de estudio para los cursos de lengua y cultura indígena. Estos programas se revisan periódicamente.
- Capacitación integral y constante a los docentes de lenguas y culturas indígenas.
- Elaboración de material didáctico apropiado para el desarrollo de los programas de los cursos.
- Creación de un marco legal y laboral adecuado para que los docentes de lengua y cultura desarrollen sus funciones.

Todos los docentes de lengua y cultura son miembros de las comunidades indígenas, hablantes de la lengua indígena—con excepción de quienes pertenecen a una cultura cuya lengua autóctona está extinta— y muy buenos conocedores de la tradición cultural de su pueblo. Son seleccionados mediante pruebas orales y escritas, elaboradas y aplicadas por el Departamento de Educación Indígena. En la revisión de las pruebas también participan los maestros de lengua y cultura con mayor experiencia. Sus plazas son itinerantes, se les paga como docentes aspirantes y tienen todas las garantías laborales propias de los educadores.

La cobertura de este programa aumenta cada año. En la actualidad (2007), hay 79 docentes de lengua indígena, que atienden 170 escuelas, lo que representa una cobertura del 74,56%, y 50 maestros de cultura indígena que atienden 114 escuelas, para una cobertura del 50%. Se procura que la cobertura aumente en concordancia con el número de escuelas de cada grupo cultural. Por esta razón, hoy día sólo hay un docente de lengua malecu, mientras que se cuenta con 39 de lengua cabécar, con 22 de lengua bribri y con 11 de guaymí (ngäbére). Conviene señalar que aunque el térraba y el boruca son lenguas extintas, hay un maestro de lengua térraba y cuatro de lengua boruca, todos ellos infrahablantes de estas lenguas; tanto el térraba como el boruca se enseñan como segundas lenguas, aun cuando no hay

verdaderas posibilidades de recuperarlas como lenguas de uso, sino como lenguas culturales.

Participación de la Universidad Nacional

La población minoritaria afectada por la falta de pertinencia de los procesos educativos la constituyen las poblaciones indígenas que dispersas en el territorio nacional. No en todos los países las lenguas indígenas han logrado ser consideradas como oficiales y en algunos otros, como Guatemala, se sigue discutiendo esta nueva condición. La legislación de la mayoría de los países de la región les reconoce a las poblaciones indígenas el derecho a recibir educación en su lengua ancestral. Así ocurre en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, México y Paraguay. Pero es muy poco aún lo que se ha avanzado en la realización de este ideal y en el cumplimiento de la legislación. La oficialidad se traduce en el uso parcial de los idiomas indígenas en el espacio educativo formal y en algunos medios de comunicación, sobre todo orales. Se ha hecho muy poco para ir más allá del campo educativo e incorporar los idiomas indígenas en otros órdenes de la vida social, para que las personas tengan plena participación en la vida política, social y económica de su país. Desde 1942 el Instituto Indigenista Interamericano promovió una propuesta educativa para las comunidades indígenas, basada en la integración y la modernización de sus economías, con el fin de facilitar su incorporación al mercado internacional y superar el rezago económico y social de las comunidades indígenas⁶.

En el caso de Costa Rica la adquisición del idioma, en la mayoría de las comunidades, empieza en el núcleo familiar donde niños y niñas se comunican en la lengua indígena, en especial en las comunidades bribris y cabécares. Los padres de esos niños hablan español en menor grado, y emplean la lengua indígena para dirigirse al maestro, al

⁶ Margarita Bolaños, "Ruralidad y multiculturalidad en la Centroamérica Contemporánea". Ponencia presentada en la Universidad Nacional, Costa Rica, 2002.

sacerdote o en ocasiones de alguna actividad especial. Por tanto, los niños y niñas hasta sus seis años hablan bribri o el cabécar dependiendo de su lugar de origen. Al ingresar en la escuela deben aprender el español para asumir su proceso de aprendizaje. Los docentes emplean el español para el desarrollo de las lecciones, lo que ha ocasionado que los idiomas indígenas hayan ido decayendo poco a poco hasta quedar relegados, con el peligro de desaparecer.

Para dar respuesta a esta necesidad, la División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional, desde 1985 hasta hoy se ha propuesto un acercamiento a las comunidades indígenas mediante procesos de docencia, investigación y extensión, de manera que junto con las comunidades se han hecho experiencias formativas pertinentes para la educación formal y no formal. En este proceso, la División de Educación Rural se ha propuesto un acercamiento a los pueblos indígenas, con la intención de abrir espacios para el diálogo de saberes, el intercambio y promover el reconocimiento a las manifestaciones culturales y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, así como a otros contenidos que se construyen de manera natural. El respeto a la oralidad se ha convertido en el hilo conductor que teje los procesos y permite tender puentes interculturales que enriquecen los procesos de la vida cotidiana, así como la académica.

La metodología endémica en la que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en los pueblos indígenas es poco conocido en el mundo académico. Se caracteriza por realizar en una forma constante lecturas de su entorno natural a partir de la observación. Se emplean los cinco sentidos; así los sonidos del río y de los animales, la colocación de los nidos en los árboles y la lectura del firmamento les permiten a los pueblos indígenas entender la vida y la existencia conforme a la relación filosófica, naturaleza-hombre-universo⁷. Según

⁷ José Miguel Rodríguez García, "Patrones y principios en la moralización de las acciones: una investigación en la cultura bribri". *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica* II, 96 (2002): 23-34.

los bribris y los cabécares, el hombre es parte de todo el universo, dinámico y cambiante, en el que actúa independientemente de los demás elementos coexistentes. Consideran la naturaleza como una hermana de Sibö, el creador del universo y de todos los elementos existentes; según la cultura bribri-cabécar, en una ceremonia especial Sibö convierte a la niña Iriria o Nomaitami en tierra, sustancia vital para la existencia y desarrollo de la vida y por ello merece respeto permanente de la relación de dependencia que se da en la vida⁸.

En atención a estas particularidades de las comunidades indígenas se diseña y se ejecuta el proyecto de capacitación a maestros de lengua y cultura que tiene como finalidad:

1. Apoyar la labor docente del maestro itinerante desde su propia cultura a partir de un diagnóstico participativo que permite atender las necesidades planteadas por los docentes.
2. Desarrollar talleres donde se analice la filosofía de vida de los pueblos indígenas, donde se sustenta el derecho de ver el mundo, como una forma de vida en un contexto completo y no en una ciencia separada de los procesos para entender el universo. La cosmovisión o Siwá, según los bribris y cabécares, es el conocimiento práctico sistematizado a través del tiempo, mediante la oralidad.
3. Participar en su labor docente, lo que tiene como propósito confrontar las experiencias que en forma conjunta se han diseñado en los talleres (encuentros de personal docente). Las visitas a la escuela por parte del facilitador permiten observar las estrategias metodológicas que cada docente utiliza en el desarrollo de las lecciones de lengua y cultura, además de obtener material didáctico que ha elaborado el docente en temáticas como historias, leyendas, cuentos, cantos, danzas entre otros. Estas

⁸ Juanita Segundo, "Relatos Bribris de Kë Köldi". *Revista Tradición Oral Indígena Costarricense IV* (1997).

experiencias se socializan con el fin de enriquecer los procesos de lengua y cultura.

Estos procesos de capacitación a maestros y maestras responden al propósito de identificar y valorar lo propio, para estar en capacidad de identificar y valorar lo ajeno, en pro de la convivencia intercultural; por tanto, esta coexistencia de paz y colaboración, en la que las diferencias son un valor beneficioso, enriquece la vida de cada uno de los participantes del proceso educativo, así como de sus propias culturas.

En estos procesos, el *contexto* es fundamental. Se toman de éste los conocimientos y experiencias de la vida cotidiana que se confrontan con los contenidos curriculares para construir aprendizaje significativo, como lo plantea Magendzo⁹. El alumno que se incorpora al currículo generado en su cultura social desarrolla su propia identidad y se abre a la cultura universal, acumulada, consciente y capacitado para comprenderla, asimilarla o rechazarla críticamente. No se trata sólo de introducir al currículo los contenidos temáticos de la cultura social, comunitaria y familiar; significa incorporar los estilos de vida y socialización que ésta tiene como modo de aprendizaje y metodologías de apropiación de la realidad. Esta filosofía ha marcado la dinámica de los diferentes talleres donde el objetivo primordial ha sido socializar el conocimiento y construir una pedagogía intercultural.

Pasemos a describir las características de los docentes de lengua y cultura que participan en los talleres de capacitación. Hay una población de docentes designados para impartir lengua y cultura, heterogénea por sus características etarias y por su nivel educativo, el cual va desde docentes con escuela primaria incompleta hasta secundaria completa; no se cuenta con maestros con formación universitaria. Por ello, los salarios responden a la condición de aspirante, lo que significa un salario casi simbólico, con escasa posibilidad de ascenso o de nombramientos a largo plazo. En la mayoría de los casos, el

⁹ Abraham Magendzo, *Currículo y cultura en América Latina* (Santiago de Chile: PIIIE, 1986).

conocimiento pedagógico que poseen es el que su experiencia de vida les ha permitido acumular, tanto en la cultura como en su lengua; es decir, una cultura y un idioma heredados desde la oralidad.

Un considerable porcentaje de maestros indígenas son varones, situación que responde a la necesidad de desplazarse por rutas peligrosas y zonas geográficas de difícil acceso, ya que las lecciones se imparten de manera itinerante en escuelas distantes entre sí; además, se parte del supuesto que para una mujer realizar esta labor es más complicada. La condición laboral de itinerancia obliga a atender varias escuelas en una semana, lo que provoca escasa pertenencia e identidad con la comunidad y la escuela. Esto perjudica el arraigo o mayores niveles de compromiso; el maestro de lengua y cultura debe interactuar con diferentes docentes en cada escuela y por períodos interrumpidos. El trabajo compartido con sus pares suele estar desvalorizado y no complementario con las temáticas que desarrolla el docente que imparte ciencias, matemáticas, entre otras. Al no ser asignaturas en las cuales se reporte una calificación que signifique la aprobación de un grado escolar, los padres y madres de familia no le dan la debida importancia, por lo que los docentes deben mantener una motivación constante para que los niños y niñas valoren la lengua y la cultura.

Conclusión

En estos procesos descritos, se suscita un choque metodológico puesto que niños y niñas quieren aprender en forma holística y utilizando el entorno escolar según su cultura y visión de mundo, mientras que el docente que imparte conocimientos de las asignaturas básicas lo hace por separado y entre cuatro paredes. Así, pues: ¿existe una relación entre el aprendizaje que desarrolla el maestro regular y el docente de lengua y cultura? Para dar una respuesta fructífera, hay una serie de temas pendientes que deben ser resueltos¹⁰:

¹⁰ Elsie Rockwell, "La dinámica cultural en la escuela". Amelia Álvarez y Pablo Del Río (eds.), *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano* (Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1998).

- La enseñanza de ambas lenguas debe respetar los intereses del niño o de la niña; deberá ser pertinente y significativa; basarse en metodologías interactivas que conduzcan al desarrollo lingüístico y cognitivo de ambos.
- El aprendizaje efectivo ha de darse en contextos en que se valoran la cultura, la realidad sociolingüística y la personalidad del educando.
- La lengua utilizada en la enseñanza debe ser un vehículo para adquirir conocimiento, constituyéndose de este modo en lengua de enseñanza, sin dejar de lado su posición.
- Se recomienda la elaboración de distintos diseños de educación bilingüe, de manera que los pueblos o comunidades elejan el modelo más conveniente, considerando su realidad sociolingüística.
- En lo referente a la normalización de la terminología pedagógica, se recomienda tener en cuenta los criterios lingüísticos históricos, la variación dialectal y, fundamentalmente, el criterio pedagógico mediante el rescate del léxico y su acuñado dependiendo del campo semántico y el préstamo siguiendo dos caminos: la re fonologización o mantenerlo tal como está en la lengua de origen.
- Para que la educación intercultural bilingüe se ajuste a los crecientes cambios socioculturales y lingüísticos, se recomienda especial atención al uso de las perspectivas del género en las lenguas.
- La interculturalidad debe ser un factor esencial de toda acción pedagógica; la práctica en la clase deberá ser impregnada de este principio que servirá de puente para el respeto y la convivencia práctica de los pueblos.
- Se requieren sistemas de evaluación apropiados al proceso de la enseñanza de las lenguas, dado que muchas veces los documentos de evaluación no coinciden con los procesos llevados en clase.

- Urge la formación de los docentes responsables de la educación intercultural bilingüe, pues los actuales cuentan con débil competencia en la aplicación de metodologías apropiadas para el aprendizaje tanto de la L1 como de la L2.