

Educación Ambiental y Educación Indígena en Costa Rica

PROYECTO

EDUCACIÓN PARTICIPATIVA SOBRE LA GENTE Y LA NATURALEZA



UICN

Unión Mundial para la Naturaleza



UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA



**PROYECTO:
EDUCACIÓN PARTICIPATIVA SOBRE
LA GENTE Y LA NATURALEZA,**

***La Educación Ambiental y la
Educación Indígena en Costa Rica
Perspectiva histórica y opciones actuales***

Por: Emilio Vargas Mena

2000

333.7

V297e Vargas, Emilio

Educación ambiental y educación indígena
en Costa Rica/ Emilio Vargas.-- 1a. ed. --

San José, C.R.: UICN : UNA : UNED : MINAE, 2.000.
42 P ; 13 x 22 cm.

ISBN 9968-743-51-8

1. Educación ambiental. 2. Indígenas.
3. Indígenas - Cultivos. 4. Tecnología educativa.
- I. Título.

Este documento ha sido elaborado por:

Emilio Vargas

Profesor del Programa Regional en Manejo de Vida Silvestre
para Mesoamérica y el Caribe, de la Universidad Nacional

Como aporte al proyecto:

“Educación Participativa Sobre la Gente y la Naturaleza”
MINAE-UICN-ORMA, UNED-PEA, UNA-PRMVS

Con el apoyo de técnico:

Fundación TUVA

Publicado por:

Ministerio de Recursos Naturales y Energía

Oficina Regional para Mesoamérica, Unión Mundial para la Naturaleza

Programa de Educación Ambiental, Universidad Estatal a Distancia

Programa Regional en Manejo de Vida Silvestre para Mesoamérica y el Caribe,

Universidad Nacional

Se agradece profundamente al Reino de los Países Bajos y a Fundecooperación
el apoyo financiero y seguimiento técnico al proyecto y a esta publicación.

Diseño Portada: Luis Chacón

Diagramación: Xinia Benzoni

Impreso por: Impresión Gráfica del Este, S.A.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN COSTA RICA

- PERSPECTIVA HISTÓRICA Y OPCIONES ACTUALES-

La diversidad cultural en la educación ambiental. Los pueblos indígenas desarrollaron históricamente su propia educación. La educación indígena sobrevive a la violencia del régimen colonial. La resistencia indígena abre espacios en la educación oficial moderna. La experiencia cultural indígena en la naturaleza se incluye en la educación oficial. De los métodos educativos convencionales a las metodologías participativas. La producción de textos educativos sobre indígenas en Costa Rica incorpora gradualmente el respeto a los derechos de los indígenas. Importancia de las historias y relatos indígenas para la conservación moderna. Conclusiones y recomendaciones para un trabajo de educación ambiental participativa con indígenas.

El presente informe aborda aspectos claves de la relación entre la educación ambiental y la educación indígena en Costa Rica. Se enfatiza en la necesidad de un enfoque histórico como punto de partida para realizar proyectos educativos dentro de los territorios indígenas. Se dedica especial atención a identificar opciones éticas y metodológicas que han acompañado la producción de algunos textos educativos sobre indígenas en Costa Rica. Además, se resumen una serie de recomendaciones para proyectos de educación participativa con las comunidades indígenas. La revisión bibliográfica, como método predominante, se complementó con entrevistas semiestructuradas a los directores de algunos de los proyectos de mayor proyección. El trabajo fue realizado en los meses de marzo a setiembre del 2000. Pese al esfuerzo realizado, no se logró localizar y revisar toda la información escrita disponible.

1. La diversidad cultural en la educación ambiental

Hoy ya no se discute la importancia de que los seres humanos se eduquen para una relación de respeto con la naturaleza. La educación ambiental no solo ha pasado a formar parte de los sistemas formales educativos en la mayor parte de los países del mundo, sino que también sus mensajes recorren a diario los medios de comunicación de masas. Además, la educación ambiental ha pasado a ser también objeto de estrategias y planes nacionales educativos que trascienden el marco de la educación formal. Estos esfuerzos son uno de los resultados de mayor importancia en el movimiento en pro de la conservación de la naturaleza y la protección ambiental.

Sin embargo, una característica de ese proceso educativo es que las opciones éticas y metodológicas se mantienen generalmente implícitas, dando lugar a fuertes ambigüedades cuando se intenta interpretar las bases filosóficas de los esfuerzos educativos.

Se puede interpretar, por ejemplo, que la finalidad de la educación ambiental es *el respeto a todas las formas de la vida*, o bien, *mantener la salud de los ecosistemas naturales*, o *eleva la calidad de la vida humana*. Cada una de esas tres opciones plantea implicaciones éticas y prácticas diferentes.

Cualquiera que sea la finalidad asumida, ésta puede buscarse a través de distintos principios metodológicos. Por ejemplo, un enfoque implica que el emisor define los fines, cree tener el conocimiento y se esfuerza por transmitirlo a quienes cree que no lo tienen; en tanto que otros enfoques pueden partir del principio de que los sujetos involucrados en la educación reconocen sus propias realidades y deciden como realizar la educación que conviene a sus fines.

La ambigüedad en la definición de fines y principios -éticos y metodológicos -puede enfrentar serias consecuencias cuando se trata de relaciones interculturales. En América Latina la educación ambiental se está practicando con grupos humanos que comparten

historias, culturas y puntos de vista diferentes a los predominantes en el mundo occidental, unos de origen americano y otros provenientes de otros continentes. La **multiculturalidad** parece un asunto aún pendiente de resolver en la educación ambiental actual, pese a los importantes avances.

Los grupos culturales de origen americano en algunos países de América Latina, como Bolivia o Guatemala, aunque las cifras varían según distintas fuentes, siguen representando la mayoría de la población. En otros son llamados “grupos étnicos minoritarios”. Pero en todos los países esos grupos humanos tienen una historia en común: *han logrado mantener rasgos importantes de su identidad cultural a pesar de haber sido sujetos de discriminación y violencia cultural y política durante cinco siglos.*

¿Qué es hacer educación ambiental hoy con estos grupos indígenas? ¿Qué opciones éticas y metodológicas se plantean? ¿Qué es la educación indígena? ¿Qué relación debe existir entre la educación ambiental y la educación indígena? ¿De cuáles consideraciones debe partirse?

2. Los pueblos indígenas desarrollaron históricamente su propia educación

La **educación** ha sido pilar estructural en la **sobrevivencia** y avance de todos los pueblos. Los pueblos indígenas precoloniales aprendieron a vivir de acuerdo a las circunstancias de su medio. Bajo esas condiciones, el aprendizaje y la enseñanza se dieron alrededor de la **experiencia de vida** en familia, en clanes y en comunidad. Es el contexto familiar y la consecuente integración en el proceso de producción lo que genera el **conocimiento útil** para la vida. El contexto social del grupo, la comunidad, es la que sanciona o legitima la conducta aprendida. Los actos comunitarios también reforzaron el aprendizaje de las pautas y valores necesarios para la sociedad (Ordóñez, 1992).

En el caso de América Latina, las culturas indígenas de mayor expansión y desarrollo trascendieron en su educación el nivel de la **familia** y el **trabajo**, y organizaron, además, **instituciones educativas** con **maestros** especializados y programas de estudio. Tal fue el caso, por ejemplo, de los aztecas, los mayas y los incas. Estos pueblos crearon escuelas infantiles y juveniles, escuelas de guerreros, de sacerdotes y, en el caso de los aztecas, escuelas de música. Diferenciaron los conocimientos necesarios según la edad y el sexo, y lograron crear y reproducir sistemas de registro de sus experiencias en los más diversos campos del conocimiento humano (Ordóñez, 1992).

La educación azteca enseñó, como virtudes, el reposo y la mesura, el ayuno, el paso moderado, el buen hablar. La finalidad de su educación habría sido “**la colaboración con los dioses**” y la formación de “**rostros sabios y corazones firmes**”. Los **poetas** aztecas usaron un lenguaje “puro, ameno, brillante, figurado y lleno de comparaciones con los objetos más agradables de la naturaleza, como las flores, los árboles, los arroyos, etc.” (Ordóñez, 1992, 39). “En los **libros** se registraron fechas, hechos, circunstancias y el conocimiento que se tenía acerca de plantas, animales y fenómenos naturales” (idem, 40). Esta escritura fue complementada por **ideogramas**, los cuales ilustraban eventos de importancia.

En los métodos educativos usados por esas culturas destacaron el uso cotidiano, la experiencia espontánea y refleja, la tradición oral, el uso de la analogía, la metáfora y el mito, la lectura y preparación de los sistemas de escritura (los quipus incas y los códices y estelas aztecas y mayas), la interpretación de ideogramas y la memorización y reiteraciones constantes, en grupos pequeños o mayores (Ordóñez, 1992).

Las evidencias históricas en el caso costarricense también permiten concluir, en relación con los grupos indígenas de tradición mesoamericana (chorotegas-mangues y nicaraos, ambos con fuerte influencia náhuatl), la presencia de una práctica educativa **intencional**

(Ordóñez, 1992; Ferrero, 1986) además de la práctica espontánea o por experiencia de vida.

Esa educación formal incluyó la elaboración de códices con base en cuero de venado, donde se representaban (en lenguaje ideográfico) los eventos de mayor importancia de la vida indígena. Uno de los edificios públicos en estos pueblos de la llamada Gran Nicoya pudo haber sido para educar en el arte de la guerra, como el **techpolcalli** de los aztecas. También se concluye que los indígenas dieron especial importancia a sus cantos para la transmisión oral de sus conocimientos. Los cantos eran reproducidos e interpretados por los sacerdotes o chamanes en eventos de importancia familiar y comunitaria, y en las escuelas de guerreros (Ferrero, 1986; Ordóñez, 1992).

El conocimiento sobre la educación en los grupos precoloniales de tradición suramericana en Costa Rica es más general e incompleto, debido a la calidad de los levantamientos arqueológicos y a las escasas fuentes escritas. La posible práctica educativa intencional de estos grupos estuvo relacionada con la especialidad en la guerra y en las artes, sobretodo con la metalurgia. El dios Sibú, en la tradición cabécar, puede ser interpretado como el Dios de la Cultura y de la Educación, en la medida en que “*enseñaba a hacer de todo, hablaba todas las lenguas, ordenaba la sociedad, escogía los clanes de los shamanes y enseñaba la danza sagrada y el canto*” (Museo del Oro, 1999; Ordóñez, 1992, p. 139).

Las culturas indígenas anteriores a la invasión española contaron entonces con valores y métodos educativos de mayor o menor expresión institucional. Algunos de esos valores y métodos, que constituyen la **educación propia de esos pueblos**, la que podríamos llamar **educación indígena**, han sido recursos fundamentales en el duro ejercicio de resistencia cultural a lo largo de cinco siglos. Si bien los sistemas de registro escrito fueron prácticamente eliminados,

prohibidos y sustituidos por el alfabeto occidental, los valores y métodos asociados a la tradición oral educativa, en el contexto familiar y comunitario, contribuyeron significativamente a la lucha de resistencia que continúa hasta nuestros días.

3. La educación indígena -familiar y comunitaria- sobrevive a la violencia del régimen colonial

La estrategia de dominación ejecutada por los españoles durante la conquista y colonia se orientó hacia la destrucción de las estructuras que dieron poder y fuerza política a los gobernantes indígenas. El sistema de educación formal indígena fue eliminado. Desaparecieron de inmediato las escuelas aztecas e incas; fueron incinerados todos los códices mayas encontrados. La educación formal, a través de instituciones especializadas, no volvió a aparecer en América Latina sino hasta fines del siglo XVI, es decir, casi un siglo después de la invasión (Ordóñez, 1992).

Durante la conquista, militares y misioneros españoles se dieron a la tarea de dominar a los pueblos indígenas intentando enseñarles la doctrina cristiana y el castellano. En los centros de mayor importancia política, como México o Lima, estas enseñanzas fueron institucionalizadas en torno a las órdenes religiosas. Los franciscanos en México, por ejemplo, enseñaban a grupos de mujeres “las técnicas de tejer, cocinar y servir propias de la cultura occidental” (Dengo, 1999).

En el territorio de la provincia de Costa Rica, la conquista no se vio acompañada por ningún esfuerzo importante a nivel educativo. Las fuentes históricas tienen referencias muy esporádicas sobre la presencia de misioneros evangelizadores en los años 1522 y 1561, pero señalan que “...los sacerdotes catequizadores de indios fueron los primeros maestros de Costa Rica” (González Flores, citado por Dengo, 1999). Es hasta el final de la conquista cuando los frailes franciscanos inician su trabajo de catequización de manera formal

en Cartago. La orden franciscana mantuvo su presencia a lo largo de todo el período colonial (1561-1821) y se opuso a la venida de otras órdenes misioneras (Dengo, 1999).

Como parte de su estrategia de dominación colonial, los españoles integraron a los hijos de las familias indígenas de mayor poder a los colegios que fundaron los misioneros en distintas ciudades de América. El método educativo predominante en esas escuelas fue la lectura y la exposición, por parte de los maestros misioneros, de los textos escritos en castellano y latín por autores europeos.

En el Colegio Jesuita San Francisco de Borja, en Cuzco, Perú, donde estudió Túpac Amaru (líder de la rebelión indígena en los andes peruanos en 1780) los alumnos indígenas, hijos de caciques con derechos de sucesión, fueron educados durante varios años bajo una férrea disciplina, aprendiendo el cristianismo, la lectura y escritura del castellano y el latín y la aritmética básica. El uso del quechua, su lengua, así como la continuidad de otras costumbres incas, eran severamente castigados en el colegio jesuita (Mastroberardino, 1999).

Desde el punto de vista de la relación con la naturaleza, las escuelas fundadas por los españoles reflejaron la alienación europea. La finalidad de la educación se define en términos humanos y cristianos: la naturaleza está para servir al ser humano y la armonía de espíritu se encuentra en el reino celestial y no terrenal.

Pero en el caso costarricense no hay evidencias de que la educación alcanzara un nivel de mayor institucionalidad y alcances, ni en la conquista ni en la colonia, como si sucedió en México o Perú. De hecho, se cita que hacia el año 1813, ya muy cerca del año de la independencia, eran 21 escuelas las que funcionaban en todo el territorio nacional (Dengo, 1999). Esas escuelas se conocieron como “escuelas de primeras letras”, fueron fundadas por orden de la corona española para educar a los hijos de los colonos y fueron inicialmente privadas, es decir, financiadas por la misma clase dominante. Los indígenas y los colonos pobres no tuvieron acceso a esas escuelas.

En la historia de la educación costarricense las primeras escuelas occidentales fundadas dentro de pueblos indígenas datan de finales del siglo XIX. La primera en Matambú (Guanacaste), último rincón de la identidad chorotega, dió inicio a la fundación de las escuelas oficiales ahora establecidas en todos los territorios indígenas en Costa Rica (DEI-MEP, 2000). Hasta 1985, es decir durante casi un siglo, esas escuelas funcionaron bajo el criterio de una educación universal, igual para todos y definida por las autoridades del Ministerio de Educación Pública.

La tardía fundación de escuelas occidentales dentro de los territorios indígenas en Costa Rica significa que la **educación indígena** -en la familia, en la comunidad- se mantuvo sin ser intervenida por las autoridades oficiales educativas a lo largo de cuatro siglos. Esto tiene especial relevancia, pues los métodos de la educación indígena en Costa Rica habrían continuado operando con relativa independencia en un proceso de creación y recreación propios. Algunos de esos procesos habrían sido, sin embargo, fuertemente influidos por acciones evangelizadoras cristianas.

4. La resistencia indígena logra abrir espacios en la educación oficial moderna

La educación oficial, orientada por valores occidentales, ha estado relacionada con los pueblos indígenas desde la invasión española, pero en grados diversos. Cada nueva colonia o república desarrolló políticas y prácticas particulares en cuanto a la educación de esos pueblos. Grupos humanos enteros, especialmente en áreas más remotas y de difícil acceso (Grupo Kogi en la Sierra Nevada de Colombia o los Achuar en la amazonía ecuatoriana, por ejemplo) mantuvieron independencia de los sistemas educativos oficiales durante varios siglos. Otros grupos indígenas adoptaron la educación oficial como un medio de adaptación a la nueva realidad, pero mantuvieron y consideraron de mayor importancia su propia educación en el contexto de la familia y la comunidad.

En Costa Rica, la educación oficial avanzó dentro de los territorios indígenas durante el siglo XX, pero especialmente en la segunda mitad, cuando se fundaron la mayoría de las escuelas primarias públicas en esos territorios. Hasta el año 1985, esas escuelas funcionaron bajo el esquema de la educación universal. El niño indígena aprendía en la escuela oficial lo mismo que el niño blanco o negro o mestizo. La historia, cultura y lenguas propias se seguían aprendiendo y recreando en el seno de la familia y la comunidad indígenas, como siempre había sido.

En 1985, el estado costarricense modifica la estructura del Ministerio de Educación, crea la **Asesoría Nacional de Indigenismo** e inicia con ello una nueva etapa en la historia de la educación oficial en pueblos indígenas. Esta nueva iniciativa oficial buscó *“respetar y promover los valores, la identidad y el acervo científico-cultural que poseen los pueblos indígenas de Costa Rica”*. Esa asesoría crea nuevas propuestas curriculares para ofrecer en las escuelas oficiales una atención *“diferenciada y especializada”*, que responda a las necesidades culturales propias de esos pueblos (DEI-MEP, 1999).

Diez años después, en 1995, la Asesoría Nacional de Indigenismo, dió paso al nuevo **Departamento de Educación Indígena** del Ministerio de Educación, con lo cual un conjunto importante de leyes nacionales y convenios internacionales encuentran expresión institucional en el seno del Estado. La **misión** del Departamento revela el enfoque oficial:

“Velar por la atención y calidad de la educación en los territorios indígenas del país, a través de estrategias regionales concertadas, para lograr ofertas educativas coherentes con las necesidades del desarrollo de estos pueblos, entendidas desde su cultura y en relación con lo nacional y universal” (DEI-MEP, 1999).

El nuevo departamento define con claridad sus opciones y métodos: *“Costa Rica es un país pluricultural y multilingüe, en donde*

existen entre otras, 8 culturas indígenas y 6 lenguas vivas, lo que determina un tipo de educación diferenciada para esas comunidades, en la que se contemple y promueva el respeto por sus culturas y la convivencia dentro de la situación de interculturalidad en condiciones de equidad y oportunidad". El Departamento "se encarga de dar seguimiento y profundidad al proceso, a partir de funciones y acciones definidas y que son fortalecidas con la participación de las comunidades y los docentes de las regiones indígenas del país" (DEI-MEP, 1999).

Desde el punto de vista de la organización curricular, el proceso de la educación indígena oficial *"se implementa formalmente en el currículo nacional con la inclusión de tres elementos culturales básicos: la lengua, la cultura y el ambiente, los cuales surgen de una propuesta emanada de las mismas comunidades, con el objeto de hacer de la educación un proceso significativo para los pueblos y niñez indígenas (DEI-MEP, 1999).*

A partir de la fundación de este Departamento, la educación oficial en territorios indígenas pasa a llamarse *"educación indígena"*, apropiándose así del término que parece reflejar mejor los procesos educativos propios de estos pueblos. En esta investigación preliminar no se encontraron evidencias de que esos procesos educativos propios, ni informales ni formales, hayan sido incorporados de manera sistemática dentro de lo que se denomina *"educación indígena"*. Sin embargo, el sentido de las definiciones y orientaciones citadas, no excluye esa posibilidad.

Otros países latinoamericanos avanzaron en este mismo proceso en la segunda mitad del siglo XX. México cuenta con una Dirección General de Educación Indígena dentro de la Secretaría de Educación desde hace ya varias décadas (Sánchez, 1989).

En Colombia la educación bilingüe e intercultural fue establecida en 1978. La División de Etnoeducación, del Ministerio de Educación Nacional, definió la etnoeducación como un *"proceso social*

permanente, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas, según las necesidades, intereses y aspiraciones de las mismas comunidades, que las capaciten para su autodeterminación” (INIREB, 1997).

La tendencia oficial reciente en Costa Rica está promoviendo, tanto en teoría como en la práctica, la apertura de espacios de participación, para que sean los sujetos indígenas quienes asuman mayores cuotas de responsabilidad en la educación oficial ofrecida en sus territorios. ***Pero el avance es lento y requiere de recursos humanos y materiales que el Departamento reconoce como debilidades*** (DEI-MEP, 1999).

Actualmente el departamento cuenta con solo ocho personas para realizar su trabajo a nivel nacional. El grupo de 62 docentes indígenas, en su mayoría, no concluyó sus estudios secundarios antes de integrarse a la docencia. En el futuro próximo, los avances dependerán de la solución a esas limitaciones y de la prioridad que asigne el movimiento indígena a este esfuerzo.

Este cambio en las tendencias de la educación oficial en territorios indígenas se da en una coyuntura en que el movimiento en pro de la conservación de la naturaleza realiza importantes avances en casi todo el mundo. ¿Cómo se refleja esta situación particular de preocupación social sobre el deterioro del ambiente en las propuestas educativas oficiales a los pueblos indígenas? ¿Qué están proponiendo las organizaciones indígenas y las conservacionistas sobre este tema? ¿Qué tipo de materiales de apoyo se elaboran para el proceso educativo? ¿Cuál es el concepto de conservación o relación con la naturaleza que proyectan? ¿Cuáles son las metodologías que se aplican para su producción?

5. La experiencia cultural del indígena en la naturaleza se refleja en la educación oficial

La educación oficial en Costa Rica plantea que son tres los elementos culturales básicos, que “**según las mismas comunidades indígenas**”, deben ser incluidos dentro del currículum escolar: lengua, cultura y *ambiente*. Esta propuesta ha dado lugar a la estructuración del Departamento de Educación Indígena en varios programas de apoyo a la modificación curricular. Uno de ellos es el *Programa de Educación Ambiental Indígena*. (DEI-MEP, 1999).

Se considera que “**las comunidades indígenas están en estrecha relación con la naturaleza, que poseen condiciones ambientales particulares y que los recursos y elementos naturales de los territorios que habitan son determinantes para todas las actividades cotidianas**” (DEI-MEP, 1999). Actualmente (octubre del 2000) el Departamento se encuentra revisando los primeros borradores de una propuesta de contextualización curricular relativa al tema del ambiente para ser implementada en las escuelas oficiales de los territorios indígenas.

Esta propuesta incluye los temas siguientes a ser desarrollados con docentes y estudiantes: a) cosmovisión y filosofía indígenas, b) individuo, familia, comunidad, c) clima y elementos naturales, d) territorialidad, límites, historia, e) producción: alimento, flora y fauna, y f) problemática ambiental y social (DEI-MEP, 2000).

Estos temas han sido elaborados por el personal de apoyo del programa de capacitación, asesoría y seguimiento a los docentes indígenas. La metodología de ese programa contempla el trabajo “**in situ, es decir, en el campo, en los territorios, las escuelas y los contextos locales; lo que ha permitido desarrollar una experiencia educativa directa, objetiva y vivencial en las condiciones socioculturales y ambientales de cada comunidad**”. Esto se acompaña de “**procesos de investigación participativa constante**” (DEI, 1999).

Este enfoque significa quizás que los métodos oficiales tradicionales en territorios indígenas han empezado a dar un giro importante. Los materiales educativos y las guías para los docentes se desarrollan con su participación activa, y también con la de otros actores dentro de las comunidades indígenas. Los materiales para la educación ambiental serán bilingües cuando la cultura cuenta con una lengua viva.

En términos de la educación ambiental con adultos indígenas, es importante mencionar que existen dos colegios de secundaria en territorios indígenas: uno en Boruca y otro en Amubri, Talamanca. En ambos colegios se ha impartido la materia denominada *Educación Ambiental Indígena*, la cual la desarrolla un miembro de la misma comunidad.

Esta experiencia en la enseñanza primaria y secundaria ha enfrentado una seria limitación de la estructura institucional del MEP: ***“carencia y escasez de material didáctico debidamente contextualizado y adecuado a las realidades y a la condición rural-indígena que se vive en las comunidades”***. (DEI-MEP, 1999).

Este trabajo impulsado desde el DEI-MEP, se ha visto complementado por las iniciativas de otras organizaciones no gubernamentales y también de personas individuales que trabajan en Costa Rica en relación directa con los pueblos indígenas. Un sondeo por entrevista directa realizado por nosotros con algunas de esas organizaciones y personas, confirma que las **metodologías participativas**, en diversas modalidades, están siendo privilegiadas en los esfuerzos más recientes.

A pesar de la importancia histórica de los territorios indígenas para la conservación de la naturaleza, es notable la ausencia del movimiento conservacionista en estos esfuerzos. ***Son las organizaciones vinculadas al movimiento indígena y a sus reivindicaciones las que han desarrollado estas iniciativas***. La agencia gubernamental responsable de las áreas protegidas (SINAC-

MINAE) y otras ONG's de mayor proyección conservacionista en Costa Rica como INBio, Fundación de Parques Nacionales y Fundación Neotrópica, no han incluido la cuestión indígena en sus agendas de manera sistemática.

De hecho, la definición operativa de las Areas de Conservación actualmente vigente en Costa Rica, excluye los territorios indígenas dentro de las categorías de áreas protegidas. Ello a pesar de que la UNESCO otorgó al Parque Internacional La Amistad la categoría de **Reserva de la Biosfera**, lo cual reconoce no solo la importancia internacional de los ecosistemas naturales representados allí, sino también la importancia cultural de las poblaciones indígenas que los han habitado y utilizado históricamente sin destruirlos de manera irreversible.

La legislación costarricense tampoco reconoce la importancia de los territorios indígenas para los objetivos de la conservación. Esto parece haberse reflejado en las políticas vigentes y en la práctica de los conservacionistas modernos en Costa Rica, quienes no se han involucrado directamente con las organizaciones indígenas. En general, la educación ambiental realizada por los funcionarios del SINAC se realiza fuera de los territorios indígenas; aunque el control de la legislación y normas de protección ambiental sí se aplican adentro. El INBio ha sido cuestionado por líderes indígenas en el pasado reciente por realizar prospecciones dentro de los territorios indígenas sin solicitar permiso a las comunidades y sus organizaciones (Swaby, 1992).

En el sondeo preliminar realizado no se encontró ningún texto educativo desarrollado por las instituciones y organizaciones conservacionistas mencionadas que estuviera dirigido a los indígenas o elaborado con ellos. El Programa de Desarrollo Rural del Ministerio de Agricultura y Ganadería ha iniciado en el año 2000 la elaboración y ejecución del Plan Nacional de Desarrollo de las Comunidades Indígenas, el cual integra elementos de la Agenda XXI y se plantea como una experiencia participativa (MAG-PDR, 2000). Este plan

ya cuenta con propuestas preliminares para algunas comunidades indígenas de Guatuso y Talamanca (MAG-PDR-Región Huetaar Norte, 2000).

El esfuerzo que recién inicia el DEI-MEP en Costa Rica, tiene antecedentes en otros países latinoamericanos. En México, por ejemplo, la educación ambiental en el medio indígena, realizada con enfoque participativo, se discute al menos desde 1988 (Sánchez, 1989). Ese esfuerzo se orienta al **“uso, rescate y revalorización de la tecnología indígena en la utilización de los recursos”**.

El proceso en Colombia, en años más recientes, ha llevado a interpretar que la etnoeducación *“es un reto de construcción de identidad alrededor de dos formas de adquisición de conocimientos y de socialización: la propia del grupo étnico y la que se imparte en la escuela”*. La nueva Constitución Política colombiana, en su artículo 10, reconoce la oficialidad de las lenguas propias en los territorios indígenas y ordena ejecutar la educación oficial bilingüe. **Los pueblos indígenas colombianos han sido reconocidos como parte importante de la capacidad nacional para la conservación y el uso sostenible de la diversidad biológica** (INIREB, 1998).

6. De los métodos convencionales a las metodologías participativas. La producción de textos educativos sobre indígenas en Costa Rica incorpora gradualmente el respeto a los derechos de los indígenas.

En el conjunto de textos educativos sobre indígenas en Costa Rica, la mayor parte están dirigidos a lectores no indígenas. En ellos predomina la recopilación de historias de cada pueblo, ya sea en versión de prosa libre o en poesía. Algunos textos abordan la temática de las plantas medicinales de manera especializada. Las historias indígenas han sido recopiladas principalmente por investigadores no indígenas, aunque en años recientes se encuentran más autores indígenas mencionados en los créditos de las publicaciones. Un

músico costarricense ha compilado una parte importante de la música indígena (Acevedo, 1986).

Una parte importante de esas publicaciones fueron editadas con el propósito general de recuperación histórico-cultural, abordando los más diversos temas. Muy pocas, aunque eso parece estar cambiando en años recientes, se han editado con un claro propósito de hacer una contribución especializada a la educación ambiental (Carbonell, 1999; Proyecto Namasöl, s.f.). Todas tienen en común ser ediciones muy limitadas de escasa circulación. Dos de los proyectos entrevistados sí editaron una cantidad suficiente de textos para lectores indígenas (IETSAY y UNA-CIDE).

Desde el punto de vista ético y metodológico pueden distinguirse algunas orientaciones básicas en los textos recopilados. El texto de Ferreto (1982) sobre *“Las historias del Buen Sibú”*, fue “inspirado en la obra de investigación realizada por la antropóloga costarricense Dra. María Eugenia Bozzoli de Willie”. En este libro, la escritora Ferreto recrea literariamente las historias bribbris recopiladas por la antropóloga. Las fuentes indígenas que proporcionaron las narraciones originales no son mencionadas en el texto, el cual está escrito solamente en idioma español.

El texto de Ferreto es ejemplo de lo que habría predominado en el pasado en cuanto a opción ética y metodológica relacionada con algunos estudios antropológicos en territorios indígenas. Las investigaciones, realizadas principalmente bajo la modalidad de observación participante y entrevistas grabadas, implicaron el registro sistemático de datos sobre la vida indígena, para luego ser publicados por académicos en forma de libros y artículos, y ofrecidos principalmente a los lectores no indígenas.

Otros dos libros relatan también las historias bribbris, pero, a diferencia del anterior, su edición refleja la participación directa de algún indígena como autor o coautor. *“Bribbris. Semillas de Sibó. Relatos de la Baja Talamanca”*, es un compendio de 21 relatos e

historias bribbris, compilado y traducido en su totalidad por Rito Stewart, un educador indígena miembro del clan *Tuböhwak*. Aunque el libro no es bilingüe, sí se dispone de una edición en idioma bribri.

El trabajo de Stewart, al igual que el de Ferreto, no reconoce las fuentes originales que aportaron los relatos e historias. Parecen haber sido compilados a través de la memoria histórica del mismo autor o por entrevista directa individual, posiblemente con el uso del grabador. El método utilizado no se explicita.

“*Kókéska. El lugar del tiempo*” es el resultado de una colaboración entre una investigadora lingüista (Carla Victoria Jara) y un indígena bribri (Alí García Segura). En la introducción los coautores señalan sus dos fuentes: el awá Francisco García y el indígena Silverio Morales, ambos originarios de Coroma, en Talamanca. Los dos informantes proporcionaron las narraciones originales que luego fueron editadas en el libro por los autores. Sin embargo, no se indica quien narró cada una de las 12 historias presentadas. Alí García es también autor del libro “*Plantas de la medicina Bribri*” (1994). En una página de reconocimiento, el autor señala que la fuente primaria de sus datos fue el awá Francisco García. Silverio Morales también contribuyó en la interpretación de las palabras bribbris asignadas a las plantas.

Las “Historias Cabécares 1 y 2”, en su edición infantil bilingüe, de Varas (socióloga) y Fernández (educador indígena) (1997), reconocen las fuentes primarias de cada una de las historias, indicando el nombre de cada narrador indígena.

Otras recopilaciones de relatos e historias, con otros grupos étnicos, siguen estos mismos patrones de entrevista y recopilación, con edición posterior, reconociendo los créditos de las personas narradoras en cada uno de los relatos. Es el caso de “*Historias Matambugueñas*” de Karen Stocker (1995) y de “*Tradiciones Huetares*” de Miguel Quesada (1998). Ambos trabajos se basan en entrevistas grabadas y transcriben fielmente las expresiones locales

usadas por los entrevistados “*para mantener el sentido de la conversación que es lo principal en la tradición oral*” (Stocker, 1995, 12).

En 1979 se publica la primera edición del libro “*Leyendas y Tradiciones Borucas*”, de Adolfo Constenla y Espíritu Santo Maroto. Este libro presenta una opción ética y metodológica distinta a la reflejada en los trabajos antes citados. Constenla, lingüista de la Universidad de Costa Rica, labora desde los años setentas, junto a otros colegas e indígenas, en “*mejorar el conocimiento de las lenguas indígenas costarricenses, promover la alfabetización de sus hablantes en su propia lengua y recoger y difundir los textos de sus tradiciones literarias orales*”.

El libro “*Leyendas y Tradiciones Borucas*” se escribe en asocio con don Espíritu Santo Maroto, indígena boruca, maestro de la lengua en su comunidad, nombrado por la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas. En una de sus secciones, el libro presenta las historias y tradiciones en ambas lenguas (boruca y español) y el crédito correspondiente de quien las narra. Las narraciones proceden de cinco personas indígenas, entre ellas don Espíritu Santo. ***En algunos casos se presentan versiones de distintos narradores sobre una misma historia.***

Las otras secciones del libro refieren a los aspectos lingüísticos de la lengua boruca, a la historia y cultura del pueblo indígena y también se recopilan parcialmente otros trabajos realizados sobre la misma temática.

El coautor Constenla señala que el libro puede cumplir dos propósitos: poner a disposición del público la literatura oral boruca (propósito que comparte con todos los demás autores citados) y “***dotar a los niños borucas de lecturas que los estimularan al alfabetizárselos en su propia lengua***”.

Esta opción ética y metodológica, que busca fortalecer la lengua indígena como fuente de identidad cultural y que reconoce las fuentes

de la información en un nivel personal, se mantiene en trabajos posteriores de recopilación y análisis lingüístico del mismo coautor, entre otros: *Laca Majifica. La transformación de la tierra* (1993); *Abecedario Ilustrado Malecu* (1994) y *Poesía tradicional indígena costarricense* (1996).

Las compilaciones del sociólogo Juan de Dios Ramírez: “*Historias Malecu II. Vida y costumbres del indio malecu*” (1993) y “*Comunidad Indígena Huetar. Cuentos y leyendas quitirriseñas*” (1996), y también las “*Historias Malecu*” narradas por Noemi Mejía (1994) se dan dentro del contexto de un proyecto de extensión de la Universidad Nacional. El proyecto “*Rescate de costumbres y valores de las comunidades indígenas*” funcionó en la UNA entre 1989 y 1996. Durante ese lapso el equipo del proyecto mantuvo una presencia regular en la comunidad indígena malecu, en el norte del país.

Las historias y relatos presentados en estos libros se obtuvieron aplicando una metodología participativa. Los maestros fueron invitados a participar en el proyecto como narradores y traductores de los relatos. El equipo organizó talleres de recopilación de relatos con grupos de niños indígenas y maestros donde se compartían los conocimientos tradicionales. Los niños fueron invitados a buscar más historias en sus casas, con sus familias. También se invitó a otros adultos mayores a que participaran en las actividades. Las ilustraciones del texto son de tres mujeres indígenas (Monge, 2000).

En el prólogo de su libro “*Narraciones Ngäbe*”, el docente indígena guaymí Javier Montezuma (1997), reconoce que las fuentes primarias fueron sus abuelos y su propia memoria histórica. Lo que diferencia con claridad a este texto de todos los demás que hemos citado hasta aquí, es que el autor indica que para escribir los relatos e historias en ambas lenguas, cuenta con “**el consentimiento de mi comunidad, Altos de San Antonio, Costa Rica, y del Congreso General Ngöbe-Buglé, de Panamá**”. Esta posición abre una perspectiva nueva en cuanto al reconocimiento de las autoridades indígenas en las recopilaciones y divulgación posterior del conocimiento y tradición de sus pueblos.

FUNCOOPA (Fundación Coordinadora de Pastoral Aborigen) y el IETSAY (Instituto de Estudios de las Tradiciones Sagradas de Abia Yala) colaboran actualmente impulsando la revitalización de la cultura tradicional indígena en América Latina. El IETSAY colaboró en la edición del libro de Javier Montezuma y actualmente se encuentra facilitando procesos similares en las comunidades malecu y bribri, los cuales están ya en una fase avanzada. En ambas experiencias se ha aplicado una metodología participativa que se ha venido desarrollando a través de su experiencia (Cutimanco, 2000).

La comunidad indígena, a través de algún grupo mixto de jóvenes y adultos mayores interesados en el proyecto, elabora la idea principal del texto y propone los contenidos básicos que debe incluir. Los facilitadores apoyan la recopilación de información. Los indígenas participantes forman un Consejo de Escritores, todos indígenas, los cuales realizan el trabajo básico de la recopilación: graban o toman nota de las historias que hablan y cantan los mayores, pasan el material a los facilitadores y luego revisan las transcripciones ya editadas junto con los facilitadores (Cutimanco, 2000).

Una experiencia que requiere un análisis más detenido es la que se refleja en el libro *“Vías de Extinción. Vías de supervivencia. Testimonios del pueblo indígena de la Reserva Kéköldi, Costa Rica”*, de Paula Palmer, Juana Sánchez y Gloria Mayorga (1988, primera edición en español). Ese libro es uno de los productos más importantes de una investigación-acción participativa desarrollada por las autoras y otros participantes, con el propósito fundamental de contribuir a forjar la identidad indígena de los habitantes de ese territorio en Baja Talamanca (Palmer, Mayora y Sánchez, 1998) y para apoyar la divulgación de su situación particular.

La metodología de este proyecto y sus resultados fueron sistematizados y presentados por las autoras en el *“Primer Congreso Científico sobre Pueblos Indígenas de Costa Rica y sus fronteras”*, realizado en San José en 1998. Lo que la experiencia plantea en términos metodológicos, entre otros aspectos, es la importancia de

que los textos educativos sobre indígenas sean elaborados a partir de sus propias convicciones y palabras, para lo cual es esencial e ineludible la integración de sujetos indígenas, en igualdad de condiciones, en los equipos de investigación participativa.

El equipo de investigación (dos mujeres indígenas, dos hombres indígenas y una socióloga) decidieron entrevistar a 17 miembros de la comunidad sobre tres temas: **sus ideas sobre la naturaleza, su modo de usar los recursos naturales y su posición acerca de la escasez de los mismos**. Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas y traducidas del bribri al español. El equipo luego discutió y seleccionó las narraciones que incluyeron en las distintas secciones del libro, reconociendo cada una de las fuentes.

El libro (edición 1992) señala que durante algunos años, a partir de 1990 funcionó en la reserva un programa de “*educación tradicional indígena*”. Los niños y niñas se reunían todos los domingos en el salón comunal para participar en actividades en las que los adultos venían a transmitir sus conocimientos culturales, como historias, las leyes de Sibö, las técnicas de trabajo artesanal y agrícola, entre otros temas. Además, se enseñaba también el uso oral y escrito de la lengua bribri. Las maestras voluntarias, junto con los estudiantes indígenas, produjeron “*sus propios libritos de historias tradicionales*”, bilingües e ilustrados con dibujos de los mismos niños. Ese programa funcionó al margen de la educación oficial. Los niños indígenas participaban durante la semana en las escuelas oficiales de la zona, donde “*no aprenden nada sobre su propia cultura, historia e idiomas indígenas*” (Palmer, Mayorga y Sánchez, 1992, p. 95).

En visitas recientes a este territorio indígena se ha confirmado la discontinuidad de aquel programa de educación tradicional. Mayorga y Sánchez consideran que la educación oficial está todavía muy lejos de responder adecuadamente a las necesidades culturales de su pueblo y lamentan la falta de apoyo para su proyecto escolar.

Tres razones hacen que esta experiencia sea especialmente relevante para futuros esfuerzos en educación ambiental con las comunidades indígenas: a) se orientó de manera sistemática con una metodología participativa, b) se originó en una preocupación por las condiciones ambientales del territorio indígena y c) intentó revitalizar la educación tradicional indígena. Todo ello con el propósito de contribuir a forjar la identidad indígena y a proteger los bosques que están unidos a ella.

7. Presencia de la naturaleza en las historias y relatos indígenas

Si bien la mayoría de los textos analizados no fueron producidos a partir de una motivación conservacionista, cada texto presenta, en mayor o menor medida, elementos de valor educativo relacionados con la naturaleza. *Esto parece reflejar el hecho de que la vida cotidiana de los pueblos indígenas no existe separada de la naturaleza; de una u otra manera la naturaleza está casi siempre presente en sus historias.*

Lo que en la educación ambiental moderna se conoce como la necesidad de “ambientalizar” el plan de estudios, en la experiencia indígena está ya dado. La experiencia directa en el mundo no distingue entre lo social y lo natural. El no indígena logra en su mente separar fácilmente la naturaleza de su experiencia cotidiana; el pensamiento indígena no opera de ese modo, por lo que las historias indígenas sobre los más diversos temas generalmente incluyen elementos de la naturaleza en un nivel de mayor importancia.

Una maestra malecu, Noemy Mejía Marín, por ejemplo, narra y traduce algunas de las historias recopiladas por tres investigadores del CIDE. Ella escribe las historias en español y en malecu y estimula a niños y niñas de la escuela del Palenque para que participen en la ilustración de las historias. El libro (Mejía 1994) tiene un formato de tamaño mediano, con dibujos de los niños indígenas y de la misma

maestra, con líneas suficientemente espaciadas y con poca información escrita por página. Parece haber un equilibrio entre ilustración y texto. Contiene cuatro historias: una sobre los duendes, otra acerca del indio y el lagarto, una titulada “Tafa” y la última sobre el diablo transformado. Veamos si estas historias tratan temas relevantes para la conservación.

La historia de los duendes relata que el indio los vio llevándose los frutos del cacao en la noche y entonces entendió por qué desaparecían las frutas. Ambas ilustraciones a colores (casi idénticas) reflejan la espesura de la vegetación donde se encuentran el árbol de cacao y los duendes. En esta historia es un hombre quien ve a los duendes en la noche. En ella el bosque produce cacao y está habitado también por seres sobrenaturales.

En la historia del indio y el lagarto, el cocodrilo con su poder ayuda al indio a huir de los blancos. Ambos animales, lagarto y cocodrilo, adquieren características humanas: el indio logra salvarse de los blancos gracias a la autoridad y sapiencia del cocodrilo y a la obediencia del lagarto. Los animales silvestres están al servicio del indio pero existen jerarquías entre ellos de acuerdo a su tamaño y a su poder sobre otros animales silvestres. Una ilustración muestra al lagarto en la casona de las profundidades del río, sosteniendo entre sus fauces la garganta del indio y escuchando al “gran cocodrilo”. La otra ilustración muestra al lagarto, ya en la superficie, ayudando al indio a salir del río “La Muerte”.

En esta historia es también un hombre el protagonista, junto con dos animales silvestres humanizados.

La historia “Tafa” tiene una estructura compleja. Se trata de un niño y un tigre que es su padre. En la historia quienes hablan son los grillos, el tigre y el collar del niño. El tigre viene a buscar al niño para enseñarlo a cazar, lo lleva a la casa de los grillos, allí ellos le explican que el tigre se los come, lo mismo que los pavones a quienes se come el tigre. El tigre mata un pavón para su hijo y se lo lleva a dormir donde el hijo de Jara. En la mañana le advierte que no fornicque con las diablitas y que no tema cuando el hijo de Jara le apunte con la flecha. Al caer la tarde el tigre regresa y le da un paquete para que el niño coma. El niño lo abre y encuentra dedos de una mano y un pie de persona. En ese momento el collar le dice al niño que por culpa del tigre, su padre, él tiene alucinaciones. El niño no come lo que su padre le dejó.

En esta historia, el tigre y los grillos tienen cualidades humanas, incluso el tigre es capaz de aparearse con una india para procrear un niño y luego enseñarle a cazar y a comer de sus presas. La historia sugiere que el tigre ataca al ser humano y lo come y que también puede transformarse en humano y presentarse a las mujeres indias y procrear con ellas. Los grillos solo afirman que son comidos por el tigre, igual que los pavones. Al final, parece que la relación con el tigre puede conducir a temores que provocan alucinaciones. El tigre entonces es un animal al que el indio y la india deben temer.

En la última historia, el diablo se transformó en la novia de un indio que fue al monte a sembrar maíz. El indio, educado por sus tíos, sospechó de la mujer, la dejó sembrando maíz y se fue a dejar un racimo de plátano donde su novia, que tenía los pezones pintados de rojo. Allá la encontró haciendo “cordoncillo para bolsa de red”. La hermana le explicó que ella no había ido a ninguna parte.

Hay dos ilustraciones. En una el indio se encuentra sembrando y la mujer está a su lado, ambos rodeados por la vegetación del monte. La otra imagen presenta un paisaje abierto con un cocotero,

el campo de cultivo, una choza y unas montañas atrás. Ambos visten atuendos tradicionales.

En esta historia se pueden identificar elementos importantes relacionados directa o indirectamente con la naturaleza: se siembra el maíz en el monte; la mujer india puede ser el diablo transformado; al hombre indio, cuando está solo en el monte, se le puede aparecer el diablo en forma de mujer; la mujer india trabaja en artesanías y el hombre en agricultura; la mujer india viste con el pecho descubierto y se decora los pezones; ella permanece en la casa cuando el hombre va al monte; los mayores educan a los menores por métodos orales.

Estas historias malecus reflejan algunos aspectos de las tradiciones indígenas relevantes para la conservación moderna: la utilidad de los recursos naturales, la visión mítico-religiosa, los métodos de la educación indígena, la importancia cultural de los animales silvestres. Una tarea de investigación pendiente en la educación ambiental es el análisis detenido de las historias recopiladas para las distintas etnias y la interpretación de las mismas en el contexto del desarrollo/recuperación de una identidad cultural que contribuye a los objetivos de la conservación de la naturaleza.

8. Conclusiones y recomendaciones para un trabajo de educación ambiental participativa con indígenas

8.1 Los pueblos indígenas indoamericanos desarrollaron sus propios sistemas educativos antes de la invasión española. En algunos casos, esas formas de adquisición de conocimientos, valores, destrezas y otras cualidades han alcanzado niveles complejos de organización. *Ya sea a través de métodos formales o informales, la educación tradicional indígena sigue siendo una fuente de creación y recreación de la identidad cultural que el movimiento indígena quiere conservar.*

Un proyecto educativo con indígenas podría partir de este reconocimiento. Podría reconocer la variedad y función de los métodos educativos indígenas vigentes en el territorio del proyecto, y buscar su integración de manera creativa a lo largo del proceso. Este informe recopila los métodos que los investigadores de la historia de la educación han identificado en los pueblos indígenas precoloniales. La escuela indígena organizada en Kéköldi en el marco de un proyecto participativo reciente señala algunas opciones concretas de aplicación. Parece necesario un mayor esfuerzo en la identificación y caracterización de aquellos métodos educativos indígenas que aún están históricamente vigentes.

- 8.2** Las historias y relatos que constituyen una parte medular de la memoria histórica de los pueblos indígenas reflejan distintas experiencias y formas de concebir elementos de la naturaleza. Esas formas de conceptualización son resultado de una historia particular de experiencias *en* la naturaleza. Se trata de una historia desconocida, en la práctica, para el pensamiento no-indígena. No debe sorprender que algunos significados culturales y ecológicos de esas historias y relatos permanezcan en el misterio para lectores no-indígenas acostumbrados a la lógica de la racionalidad literaria occidental. Tampoco debe sorprender que la gran mayoría de historias contengan elementos importantes de la experiencia indígena en la naturaleza, aunque ello sea solo una trama secundaria en el relato.

Un proyecto de educación, al recopilar las historias y relatos de los indígenas “para la conservación” podría considerar que no necesariamente las historias y relatos más consistentes con la ideología de la conservación moderna, son los que mejor responden a las necesidades de protección y uso sostenible de la biodiversidad en los territorios indígenas. La experiencia indígena es unitaria y la educación llevada desde afuera generalmente corre el riesgo de verse involucrada en impulsar una fragmentación de corte occidental en esa experiencia. Lo

que parece más conveniente es mantener la unidad de la experiencia indígena -que también es dinámica y cambia a lo largo del tiempo- y no intentar dividirla en compartimentos separados. La integración de la música indígena puede contribuir de manera relevante en este esfuerzo.

- 8.3** El movimiento indígena ha logrado abrir espacios en la educación oficial en diversos países latinoamericanos, incluido Costa Rica. Ello se expresa en la creación de un Departamento en el Ministerio de Educación cuya filosofía actual trasciende el enfoque colonialista y que, incluso, plantea explícitamente la necesidad de metodologías participativas en la educación oficial para los pueblos indígenas. Esta educación oficial también ha dado pasos hacia la educación ambiental. En la actualidad hay en Costa Rica 62 docentes indígenas laborando en las escuelas oficiales de sus territorios.

Como línea estratégica de trabajo, un proyecto educativo con indígenas podría crear nexos relevantes con las autoridades educativas de la región y coordinar algunos aspectos, involucrando a los docentes indígenas bilingües de manera directa. Parece probable que uno de los usos futuros de mayor proyección para los materiales educativos que se produzcan está relacionado con los docentes indígenas y con el DEI-MEP. El involucramiento de docentes indígenas implicará también un posible beneficio en cuanto al entrenamiento en metodologías participativas, que es también objetivo del DEI-MEP.

- 8.4** Muchos de los textos revisados omiten los nombres de las personas indígenas que proporcionaron las narraciones y otra información, posiblemente como consecuencia de una opción ética y metodológica que desconoce el compromiso con el cambio social, el respeto a la diversidad cultural y el potencial de las metodologías participativas. Un proyecto educativo con indígenas debe partir definiendo lineamientos éticos coherentes con las necesidades de los indígenas. Sin embargo, los *códigos de ética* muchas veces representan prácticas en las cuales ni los investigadores ni los indígenas tienen suficiente experiencia.

El equipo del proyecto educativo podría mantener en su agenda de reunión un punto permanente para discutir el avance en los compromisos asumidos y cómo se reflejan estos en la práctica concreta. El trabajo de campo en capacitación de indígenas y de recopilación de historias y relatos podría partir de la búsqueda conjunta (indígenas-investigadores) de una concepción clara sobre los derechos de los indígenas en cuanto al conocimiento tradicional y a su divulgación en publicaciones y otras formas de diseminar el conocimiento recopilado.

- 8.5** En la recopilación realizada no se encontró material que abordara de manera directa y explícita la cuestión de género en el contexto de las culturas indígenas actuales. Sin embargo, es conocido que “los hombres no pueden expresar el conocimiento de las mujeres, y ninguno de los dos puede por sí solo representar el conocimiento de la comunidad” (Grenier, 1999). Algunos textos analizados incorporaron como informantes o narradoras de historias a algunas mujeres indígenas adultas, y otro proyecto (Palmer, Mayorga y Sánchez, 1992) involucró a dos mujeres indígenas como investigadoras. En este último caso, uno de los resultados más relevantes ha sido la continuidad de esas mujeres en posiciones de liderazgo dentro del territorio indígena.

Lo anterior sugiere que una posible forma de abordar parcialmente, al menos, la cuestión de género en un proyecto educativo es asegurarse de que, si existe la posibilidad -cultural y personal- de participación de mujeres indígenas, haya un esfuerzo apropiado para incluirlas, ya sea como investigadoras o como informantes. Eventualmente se podrá comparar los resultados del trabajo de las investigadoras y los relatos e historias de las informantes con las de sus contrapartes masculinas. Se podría también tomar en cuenta el hecho de que posiblemente una informante indígena podrá hablar más cómodamente con otra mujer indígena sobre algunos temas que ambas comparten.

8.6 Tres de los proyectos estudiados plantean opciones concretas de metodologías participativas para la recopilación, edición y divulgación de historias y relatos indígenas.

a) En Kéköldi, Talamanca, se conforma un pequeño equipo de investigadoras (dos mujeres indígenas y una socióloga) que realizan la mayor parte del trabajo de selección de temas y entrevistados, hacen y graban las entrevistas, las transcriben, traducen y seleccionan extractos para la publicación posterior. Ese método se complementa con la actividad dominical de educación indígena con los adultos mayores y los niños en el salón comunal y con otras actividades señaladas en la sistematización (Palmer, Mayorga y Sánchez, 1998).

b) En el territorio Malecu, se conforma un equipo de investigación universitario que invita a los docentes indígenas a participar como narradores y traductores de los relatos. Se organizaron talleres de recopilación de historias con grupos de niños y docentes, donde se compartían los conocimientos tradicionales. Los niños fueron invitados a buscar más historias en sus casas, con sus familias. También se invitó a otros adultos mayores a que participaran en las actividades. Tres mujeres indígenas ilustraron el texto.

c) El IETSAY y FUNCOOPA aplican otra metodología. En la comunidad indígena, un grupo mixto de jóvenes y adultos mayores, todos interesados en el proyecto, elabora la idea principal del texto y propone los contenidos básicos que debe tener. Los facilitadores apoyan la realización de las reuniones y la recopilación de información. Los participantes forman un Consejo de Escritores, todos indígenas, los cuales realizan el trabajo básico de la recopilación: graban o toman nota de las historias que hablan y cantan los mayores, pasan el material a los facilitadores y luego revisan las transcripciones ya editadas junto con los facilitadores.

- d)** A pesar de no haber sido realizado con una metodología participativa, el trabajo de Javier Montezuma en Altos de San Antonio contiene un elemento ético no mencionado en los otros textos consultados: contó con el consentimiento de la comunidad Altos de San Antonio en Costa Rica y del Congreso General Ngöbe-Buglé, de Panamá.

Estas cuatro experiencias sugieren que se podría partir del conocimiento y discusión de estas metodologías y de sus resultados y ubicar las propuestas metodológicas en el contexto más amplio que plantean todos estos esfuerzos. Parece de especial relevancia tener en cuenta lo que sugiere el trabajo de Javier Montezuma. Los pueblos indígenas avanzan en el concepto estratégico de *pueblo-nación*, trascienden con ello las fronteras de las repúblicas de origen occidental y reconocen sus propias autoridades aunque se trate de pueblos geográficamente dispersos.

En contextos de diversidad cultural, el difícil desafío de la educación ambiental y del amplio movimiento en pro del ambiente, es superar la discriminación y violencia sociocultural y reconocer, a través de sus acciones concretas, el derecho de los pueblos a su autodeterminación cultural e histórica.

Bibliografía, entrevistas y otras referencias

ACEVEDO V. J. 1986. **La música en las reservas indígenas de Costa Rica**. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica. 197 ps.

CARBONELL, F. 1998. **Uso y abundancia de fauna en una comunidad indígena Ngöbe (Guaymí) en Punta Burica y su relación con la conservación en Costa Rica**. Heredia: Universidad Nacional, Sistema de Estudios de Posgrado, Programa Regional en Manejo de Vida Silvestre para Mesoamérica y el Caribe. Tesis de Magister Scientiae. 106 ps.

CONSTENLA U., A. (transcripción y traducción). 1993. **Laca Majijica. La transformación de la tierra**. San José: Editorial Universidad de Costa Rica. 208 ps.

CONSTENLA U., A. 1994. **Abecedario ilustrado Malecu**. Heredia: Editorial Universidad Nacional. 26 ps.

CONSTENLA U., A. 1996. **Poesía tradicional indígena costarricense**. San José: Editorial Universidad de Costa Rica. 279 ps.

CUTIMANCO, G.D. 2000. **El IETSAY, FUNCOOPA y la educación indígena**. Resumen de entrevista a Goyo D. Cutimanco, Coordinador del IETSAY, realizada por Coral Pacheco y Emilio Vargas en Desamparados, San José, el 7 de abril del 2000.

DEI-MEP. 1999. **La educación indígena en Costa Rica hacia el año 2000**. San José: DEI-MEP. 10 ps. (fot.)

DEI-MEP. 2000. **Historia y programas del Departamento de Educación Indígena**. Resumen de entrevista a Juan Carlos Santa Cruz y María de los Angeles Ugarte el 10 de mayo del 2000 en San José.

DENGO, M.E. 1999. **Educación costarricense**. San José: EUNED. 293 ps.

FERRERO, L. 1986. **¿Por qué prehistoria si hay historia precolombina?** San José: EUNED.

FERRETO, A. 1982. **La creación de la tierra y otras historias del buen Sibú y de los Bribris**. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia. 71 ps.

FERNANDEZ, S.; VARAS, V. 1997. **Historias cabécares 2**. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica. 31 ps.

GARCIA S., A. 1994. **Plantas de la medicina bribri**. San José: Editorial Universidad de Costa Rica (coedición con Agencia Española de Cooperación Internacional). 90 ps.

GRENIER, L. 1999. **Conocimiento indígena. Guía para el investigador**. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica; Ottawa: Centro Internacional e Investigaciones para el Desarrollo. 123 ps.

INIREB. 1998. **Informe nacional sobre el estado de la biodiversidad. Colombia. 1997**. Colombia: Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt (INIREB). 3 tomos.

JARA, C.V.; GARCIA S., A. 1997. **Kó Késka. El lugar del tiempo**. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica; Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO. 90 ps.

MAG - PDR. 2000. **Plan nacional de desarrollo de las comunidades indígenas**. San José: Ministerio de Agricultura y Ganadería. Programa de Desarrollo Rural. 61 ps.

MAG - PDR- Región Huetar Norte. 2000. **Proceso participativo para el desarrollo de la comunidad indígena Maleku**. Región Huetar Norte: Ministerio de Agricultura y Ganadería. Programa de

Desarrollo Rural. Región Huetar Norte. Comisión Técnica Regional Guatuso. 138 ps.

MASTROBERARDINO, D. 1999 . **Hijo del Sol. Vida y muerte de Túpac Amaru.** Buenos Aires: Editorial Suramericana. 355 ps.

MEJIA M., N. 1994. **Historias Malecus.** Heredia: Editorial Universidad Nacional. 15 ps.

MONGE, M.A. 2000. **El proyecto del CIDE-UNA con indígenas.** Resumen de entrevista a la Lic. Marta Eugenia Monge, realizada por Coral Pacheco y Emilio Vargas el 14 de marzo del 2000 en Heredia.

MUSEO DE ORO, 1999. **Exhibición permanente sobre piezas indígenas costarricenses.** San José: Banco Central de Costa Rica, Museo del Oro.

MONTEZUMA, J. 1997. **Narraciones Ngäbes. Revitalización de la cultura tradicional.** San José: Fundación Cordinadora de Pastoral Aborigen. 114 ps.

ORDOÑEZ, J. 1992. **La educación precolonial de Indoamérica. Su filosofía.** Heredia: Departamento de Publicaciones, Universidad Nacional. 156 ps.

PALMER, P.; MAYORGA, G.; SANCHEZ, J. 1992 (2a. edición). **Vías de extinción. Vías de supervivencia. Testimonios del pueblo indígena de la Reserva Kéköldi.** San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica. 116 ps.

PALMER, P.; MAYORGA, G.; SANCHEZ, J. 1998. **Forjando la identidad indígena a través de la investigación acción participativa: una experiencia en la reserva indígena Keköldi de Costa Rica.** EN: BOZZOLI, M.E. ET AL (Editores). 1998. Memoria del Primer Congreso Científico sobre Pueblos Indígenas de Costa Rica y sus fronteras. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia. 490 ps.

PROYECTO NAMASÖL. s.f. **Yeria, el cazador y las ranitas doradas**. Talamanca: Proyecto Namasöl, Area de Comunicación. 12 ps. (historieta ilustrada en blanco y negro).

QUESADA, M. 1998. **Tradiciones huetares**. Heredia: Editorial Universidad Nacional. 186 ps.

RAMIREZ G., J. (Comp.). 1996. **Historias malecu II. Vida y costumbres del indio malecu**. Heredia: Editorial Fundación UNA. 44 ps.

RAMIREZ G., J. (Comp.) 1996. **Comunidad indígena Huetar. Cuentos y leyendas quitirriseñas**. Heredia: Fundación UNA-Embajada de España. 50 ps.

SANCHEZ G., G. 1989. **Educación ambiental y la educación indígena en México**. México, D.F.: Dirección General de Educación Indígena, Secretaría de Educación. 74 ps.

STEWART, R. (Comp.). 1995. **Bribris. Semillas de Sibö**. San José: Editorial Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica. 78 ps.

STOCKER, K. (Comp.) 1995. **Historias matambugueñas: una antología de historias, recetas típicas y remedios caseros recogida en la comunidad de Matambú**. Heredia: Editorial Universidad Nacional. 160 ps.

SWABY R., A. 1992. **Perspectiva indígena**. Ponencia a la Conferencia Internacional: Dios, Dinero y los Bosques. 3 ps.

VARAS, V.; FERNANDEZ, S. 1997. **Historias cabécares 1**. San José: Editorial Universidad de Costa Rica. 34 ps.

Impreso por:
Impresión Gráfica del Este, S.A.
500 ejemplares
Diciembre, 2000

ORMA – Oficina Regional para Mesoamérica

Mesoamérica es una estrecha franja de tierra, bañada por el Océano Pacífico y el Mar Caribe, que sirve de puente entre dos amplias masas continentales: Norte y Suramérica. Como resultado, Mesoamérica posee una extraordinaria diversidad biológica, geográfica y cultural.

Mesoamérica es también tierra de contrastes. A pesar de contar con una extraordinaria riqueza biológica, ésta no se ha traducido en bienestar generalizado para sus habitantes. Aunque la diversidad biológica es tema prioritario en las agendas de los gobiernos de la región, por diversas razones, las políticas de conservación no siempre se basan en la relación armoniosa que debe existir entre la gente y los recursos naturales, lo que ha resultado en un alto índice de pobreza por un lado, y una explotación desmedida de los recursos naturales, por el otro.

La Misión de la Oficina Regional para Mesoamérica (ORMA) de la Unión Mundial para la Naturaleza (UICN) es: Identificar e implementar las estrategias que dinamicen las acciones de miembros, aliados y usuarios de los recursos naturales Mesoamericanos. Desde su fundación en 1988, ORMA coordina una serie de actividades con las instituciones gubernamentales y no gubernamentales miembros de UICN, con el propósito de poner en práctica el concepto de desarrollo sostenible, como una respuesta apropiada a las necesidades a largo plazo de esta hermosa región Mesoamericana.

UICN-Mesoamérica

Tel.: (506) 236 2733

Fax: (506) 240 9934

E-mail: correo@orma.iucn.org

Apartado Postal 146-2150, Moravia, Costa Rica

El Proyecto Educación Participativa sobre la Gente y la Naturaleza

Este es un proyecto conjunto entre la UICN – Mesoamérica, el SINAC – MINAE, la UNED, la UNA (Programa de Maestría en Manejo de Vida Silvestre), y con el apoyo financiero de la Embajada de Holanda.

Tiene como uno de sus principales objetivos el desarrollo de material educativo que responda a los intereses y necesidades de los habitantes, y que promueva acciones orientadas al manejo compartido de los recursos naturales.



UICN

Unión Mundial para la Naturaleza



UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

