



## **Informe final**

# **Valoración preliminar de los logros de los recargos educativos del Proyecto del Programa Itinerante de Educación Indígena según la Resolución N° MEP-0393-2020**

Marcelo Gaete Astica

Departamento de Estudios e Investigación Educativa

*Noviembre 2020*



**Dirección de Planificación Institucional**

---

## Tabla de contenidos

<b>Presentación.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I: Introducción .....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Introducción .....</b>	<b>6</b>
<b>1.2. Antecedentes.....</b>	<b>7</b>
<b>1.3. Caracterización del Proyecto del Programa Itinerante de Educación Indígena</b>	<b>8</b>
<b>1.4. Teoría de la intervención.....</b>	<b>11</b>
<b>1.5. Problema de evaluación.....</b>	<b>13</b>
<b>1.6. Objetivos .....</b>	<b>14</b>
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos .....	14
<b>1.7. Justificación.....</b>	<b>14</b>
<b>1.8. Alcance del estudio.....</b>	<b>15</b>
<b>1.9. Proyecciones .....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo II. Marco referencial del proyecto de recargos .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Marco de referencia legal.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Elementos históricos de la enseñanza del idioma y la cultura indígena .....</b>	<b>17</b>
<b>Capítulo III. Metodología.....</b>	<b>22</b>
<b>3.1. Tipo y enfoque de evaluación.....</b>	<b>22</b>
<b>3.2 Variables y categorías.....</b>	<b>23</b>
<b>3.3. Fuentes de información .....</b>	<b>25</b>
<b>3.4. Universo y muestra .....</b>	<b>26</b>
<b>3.5. Estrategia de producción de la información.....</b>	<b>29</b>
<b>3.6. Procesamiento y análisis de la información.....</b>	<b>32</b>
<b>3.6 Limitaciones.....</b>	<b>33</b>
<b>Capítulo IV. Presentación de resultados.....</b>	<b>34</b>
<b>4.1. Aspectos generales de la enseñanza de la lengua y cultura indígena .....</b>	<b>34</b>
<b>4.2 Aspectos relevante de la práctica docente del maestro de lengua y cultura.....</b>	<b>35</b>

4.2.1 El perfil del docente de lengua y cultura .....	35
4.2.2. La función educativa del docente de lengua y cultura .....	36
4.2.3 Logros de la práctica del docente.....	37
<b>4.3 Opiniones de actores regionales: directores regionales y jefes de asesoría pedagógica sobre el logro del fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas. ....</b>	<b>38</b>
<b>4.4 Opiniones de actores locales: Supervisores, asesores regionales y directores de centros educativos sobre el logro del fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas.....</b>	<b>39</b>
<b>4.5 Las percepciones de los y las directoras de centro educativo, desde su lugar jerárquico sobre el logro del fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas. ....</b>	<b>43</b>
<b>Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones .....</b>	<b>46</b>
<b>5.1. Conclusiones generales .....</b>	<b>46</b>
<b>5.2 Conclusiones específicas .....</b>	<b>47</b>
5.2.1. El perfil de las personas docentes con recargo .....	47
5.2.2. Las funciones del docente con recargo en lengua y cultura.....	48
5.2.3. Logros culturales alcanzados. ....	48
<b>5.2.4 Percepciones sobre el logro del fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas.....</b>	<b>49</b>
<b>5.3. Recomendaciones .....</b>	<b>49</b>
5.3.1 Al Departamento de Educación Intercultural. ....	49
5.3.2. Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanos. ....	50
5.3.3 A la Dirección Regional y en particular a la asesoría pedagógica indígena .....	50
5.3.4. Al director institucional. ....	51
5.3.5. Al Supervisor de educación. ....	51
5.3.6. Al docente que ejerce el recargo.....	51
<b>Referencias.....</b>	<b>52</b>

---

## Tablas

<b>Tabla 1: Criterios de evaluación por objetivo y categorías de Evaluación del recargo del proyecto Programa Itinerante de Educación Indígena, Resolución No. 0393 -MEP-2020 .</b>	<b>24</b>
<b>Tabla 2: Informantes por nivel .....</b>	<b>25</b>
<b>Tabla 3 Número total de centros educativo que son Sede y Complementario*, 2020.....</b>	<b>26</b>
<b>Tabla 4: Número total de centros educativos indígenas que son atendidos por parte del Programa Itinerante de Educación Indígena por Dirección Regional, 2020 (datos absolutos y relativos) .....</b>	<b>27</b>
<b>Tabla 5: Número de docentes con recargo para brindar educación indígena, 2020 (datos absolutos y relativos) .....</b>	<b>27</b>
<b>Tabla 6: Número de docentes con recargo por idioma que imparten por Dirección Regional, 2020 .....</b>	<b>28</b>
<b>Tabla 7: Actividades de producción de información realizadas por informante, 2020 .....</b>	<b>32</b>
<b>Tabla 8: Centros educativos con recargo en lengua y cultura, 2020 .....</b>	<b>35</b>
<b>Tabla 9: Distribución regional de los y las docentes de lengua y cultura.....</b>	<b>35</b>

## Presentación

La evaluación de los proyectos de intervención social y cultural es hoy día una obligación política ineludible. Esta permite ponderar, comparativamente, los logros de los proyectos con las limitaciones y obstáculos que se deben enfrentar.

Esta evaluación preliminar del Programa Itinerante de Educación Indígena, que se realiza principal y únicamente por medio de la gestión educativa de los y las docentes indígenas de lengua y cultura para que conduzcan procesos de aprendizajes culturales e idiomáticos entre niños y niñas de las escuelas indígenas, ha tenido como propósito explorar y conocer tal práctica docente, los procesos de asesoría, la supervisión y los mecanismos de control institucional del trabajo de estos y estas docentes indígenas, con base en lo que plantea la Resolución N° MEP 0393-2020.

La aproximación exploratoria que se ha realizado es resultado de las limitaciones que la emergencia nacional por el COVID 19 puso para el desarrollo de un estudio que, con base en un trabajo de campo intensivo, pudiera haber generado un conocimiento más acabado de la efectividad del Programa. Efectividad que se podría contrastar con los fines de fortalecimiento cultural que se persiguen.

No obstante, este obligado cambio metodológico no ha imposibilitado, del todo, alcanzar un conocimiento preliminar del proceso de gestión de este programa e identificar algunos logros del trabajo de los y las docentes indígenas con el recargo.

El Departamento de Estudios e Investigación Educativa entrega a la consideración de las autoridades este producto, con la expectativa que permita tomar las mejores decisiones respecto del futuro de este programa.

---

Natalie Pickering Méndez  
Jefatura  
Departamento de Estudios e Investigación Educativa

Aura Padilla Meléndez  
Subdirectora  
Dirección de Planificación Institucional

---

## Capítulo I: Introducción

### 1.1 Introducción

El Ministerio de Educación Pública, como órgano adscrito al poder ejecutivo de la República de Costa Rica, es el encargado de velar por una educación de alta calidad en todo el territorio nacional, atendiendo debidamente a la población de educación preescolar, primaria y secundaria, y prestando atención al estudiantado más vulnerable y a los factores que promueven el abandono y exclusión escolar.

En esta dirección, desde el Despacho de la Ministra de Educación se puso en práctica en el año 2012 una oferta educativa complementaria cuya finalidad es atender las problemáticas antes mencionadas. Tal estrategia se ha denominado “Recargo de proyectos” y está a cargo de docentes a los que se les paga un recargo del 50% sobre su salario para

...atender aquellas necesidades referidas a la atención integral y construcción de un proyecto de vida de la mujer, de los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia, el fortalecimiento de las habilidades para la vida y prevención de drogas, armas, violencia y embarazos adolescentes, las referidas al desempeño académico apoyado con tutorías de recuperación y contención emocional, el fomento de valores, actitudes y comportamientos de los estudiantes, habilidades y destrezas manuales, prevenir el fracaso escolar y propiciar la permanencia. (Despacho de la Ministra de Educación, 2019).

Uno de los proyectos de recargo es el conocido, en las resoluciones del Despacho de la ministra, como **Programa Itinerante de Educación Indígena (PIEI)**, que consiste en la implementación de una oferta educativa para los pueblos indígenas con la finalidad de apoyar los procesos de enseñanza de la lengua y cultura indígena. Tal es el caso de la Resolución N° MEP-0393-2020.

Por su parte, la Dirección de Planificación Institucional es la instancia responsable de emitir los lineamientos para la implementación de los distintos recargos y a la vez determinar la utilidad de estos respecto de los propósitos de política social, que definen su continuidad. El Departamento

de Estudios e Investigación Educativa es el responsable de llevar cabo los distintos estudios de evaluación de los recargos.

La evaluación desarrollada durante este año por el Departamento de Estudios e Investigación Educativa sobre la utilidad del Programa Itinerante de Educación Indígena ha estado limitada por la emergencia por el COVID 19 ("corona", "virus", "disease", año 2019, OMS el 31 de diciembre de 2019) impidiendo la realización del trabajo de campo en distintos territorios indígenas y condicionando la evaluación a una gestión virtual y a distancia de la información requerida para emitir un juicio valorativo. Ante la ausencia de información de campo, el alcance de esta evaluación se limitó a una aproximación exploratoria que permita al menos reconocer el trabajo de los y las docentes de lengua y cultura.

## **1.2. Antecedentes**

La evaluación del proyecto de recargo Programa Itinerante de Educación Indígena está antecedida por las evaluaciones realizadas en el año 2015 y 2017 por el Departamento de Estudios e Investigación Educativa de los distintos proyectos que han implementado el pago de un recargo a docentes para la atención de situaciones de vulnerabilidad social y cultural.

La evaluación denominada: “Estudio evaluativo de las condiciones en que operan los recargos de Proyectos, MEP 2015” se realiza atendiendo el Transitorio único de la Resolución N° DM-895-2015, cuya finalidad era el de recomendar la mantención o no el pago de los recargos para el curso lectivo del 2016.

En junio del 2017 la Dirección de Planificación Institucional solicita al DEIE la actualización de los datos del estudio ejecutado previamente para dar seguimiento a los proyectos que se ejecutan en los centros educativos. Respondiendo a dicha solicitud, y de acuerdo con la Resolución N°DM-0168-2017, se realiza la evaluación denominada “Condiciones en que operan los Recargos de Proyectos vigentes en el Curso Lectivo 2017” con el propósito de que el Departamento de Desarrollo de Servicios Educativos considere la prórroga para el 2018. Ambos estudios han sido, en parte, la base para la decisión de mantener los recargos que perduran hasta el día de hoy.

El año 2020 en el que lamentablemente la incidencia del COVID 19 ha determinado el desarrollo de un estudio evaluativo básicamente exploratorio, ello ante la imposibilidad de realizar un trabajo

---

de campo intensivo por medio del cual se obtuviera información directa tanto desde los centros educativos como de las comunidades indígenas. El trabajo de campo *in situ* podría habernos permitido conversar con las personas que integran los CLEI y otros líderes comunitarios y con los estudiantes. También se pudo haber observado clases, conversar con los docentes en la escena educativa directa y, tal vez, profundizar en la indagación con los y las docentes y asesores regionales indígenas.

### **1.3. Caracterización del Proyecto del Programa Itinerante de Educación Indígena**

El proyecto, sustancialmente, consiste en brindar lecciones de lengua y cultura en centros educativos indígenas de primaria con los siguientes propósitos, como reza en la Resolución N° MEP-0393-2020:

- revitalización y difusión las lenguas indígenas del país, mediante su enseñanza a niños y jóvenes de las comunidades indígenas;
- desarrollar en los estudiantes habilidades de expresión oral y escrita en las lenguas indígenas,
- promover el aprecio por la literatura tradicional indígena;
- coadyuvar en procesos de Educación Intercultural Bilingüe;
- fortalecer la identidad étnica y cultural indígena mediante la enseñanza de valores, prácticas ancestrales, destrezas, habilidades y saberes autóctonos;
- promover el fortalecimiento de las culturas indígenas, mediante la enseñanza de elementos fundamentales de estas culturas, como lo son su historia, cosmovisión, organización sociopolítica, economía y su particular relación con la naturaleza y
- contribuir con la producción de material didáctico en lenguas indígenas. (Despacho de la Ministra de Educación Pública, 2020)

El o la docente a quien se le otorga el recargo por parte del Programa Itinerante de Educación Indígena, debe tener un nombramiento en las siguientes clases de puesto, independientemente de su grupo profesional:

- PEGB1 indígena, sin especialidad



- PEGB1 indígena, especialidad lengua y subespecialidad Boruca, Bribri, Bugle, Cabécar, Maleku, Ngäbe, o Térraba.
- PEGB1 indígena, especialidad cultura, subespecialidad Boruca, Bribri, Cabécar, Maleku, Ngäbe-Bugle, Térraba, Chorotega, o Huetar.

En lo concerniente a la asignatura de lengua y cultura Indígena, se nombra un docente para cada uno de los recargos establecidos. Cada docente debe tener como mínimo formación y conocimientos de la lengua indígena que corresponda al territorio donde esta nombrado (Boruca, Bribri, Ngäbe-Bugle, Cabécar, Maleku, Térraba) y/o conocimiento de la cultura Boruca, Bribri, Ngäbe-Bugle, Cabécar, Maleku, o Térraba (costumbres ancestrales, leyendas, cosmovisión, entre otros).

La instancia que propone la nómina de los docentes es el Consejo Local de Educación Indígena<sup>1</sup>, esta nómina es remitida a la Unidad de Educación Indígena quien junto con el Departamento de Formulación Presupuestaria y con el aval del Departamento de Educación Intercultural nombran a los y las docentes.

La Unidad de Educación Indígena, por su parte, efectúa la consulta correspondiente a los **Consejos Locales de Educación Indígena**, de cada uno de los 24 territorios indígenas del país de conformidad con el 2do. Párrafo en el Artículo 15 del Decreto Ejecutivo No. 37801 -MEP. (Ministerio de Educación Pública, 2014), para confeccionar y presentar las prórrogas y propuestas de nombramientos interinos.

De igual manera, se debe indicar, considerando el mismo Decreto Ejecutivo en el Artículo 13 del Capítulo III - Órganos Administrativos de la Educación Indígena, que las potestades y funciones conferidas a la Unidad de Educación Indígena (que es parte de la Dirección de Recursos Humanos) son las que siguen:

---

<sup>1</sup> CAPÍTULO IV. SECCIÓN I. Mecanismos permanentes de participación y consulta 1) Recibir, analizar y canalizar ante el Ministerio de Educación Pública las propuestas de nombramientos interinos de personal que se presenten en su respectivo territorio. Para el caso de los nombramientos en propiedad, el Consejo debe ser consultado por parte de las autoridades competentes de cada territorio indígena y no el Ministerio de Educación Pública ni el Servicio Civil. (N° 37801-MEP)

- 
- a) Llevar a cabo los nombramientos de todo el personal incluido en este Decreto.
  - b) Regirse según los procedimientos de este Decreto y lo dispuesto por el Servicio Civil en materia de educación indígena, además de lo que las leyes nacionales y convenios internacionales establezcan, sin desmedro del cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas.

Es decir, efectúa los nombramientos interinos del personal docente, técnico docente y administrativo docente que están cubiertos por el Subsistema de Educación Indígena, dentro y fuera de los 24 territorios indígenas del país, considerando tres salvedades de la gestión de la Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanos:

1. Los Consejos Locales de Educación (CLEI), son la figura consultiva y representativa de cada territorio y son los que remiten las propuestas nuevas o prórrogas de nombramientos interinos.
2. En territorios donde no esté conformado el CLEI, el responsable de tramitar las prórrogas y nombramientos interinos ante la Unidad de Educación Indígena son los supervisores de los circuitos respectivos, en concordancia Artículo 20 del Decreto Ejecutivo 37801-MEP.
3. La Unidad de Educación Indígena no puede intervenir en las decisiones tomadas por los CLEI en los procesos administrativos, organizacionales, financieros dentro de los territorios acorde a lo establecido en Artículo 15, numerales del 1 a 5 (Decreto N° 378011).

Aunado a lo anterior, y a pesar de que los CLEI son los responsables de efectuar las propuestas de prórrogas y nombramientos nuevos, si la Unidad de Educación Indígena, mediante el análisis técnico y legal, determina que las propuestas no son procedentes de acuerdo con la norma, realizará los nombramientos con los candidatos idóneos, según lo dictado por la normativa vigente por el ente rector en materia educativa que es la Dirección General del Servicio Civil, mientras subsistan las condiciones que dieron origen al nombramiento interino y con el fin de dar continuidad al servicio educativo.

Para el curso lectivo 2019 en el caso del Programa Itinerante de Lengua y/o Cultura con sus correspondientes subespecialidades, el Departamento de Formulación Presupuestaria de la

Dirección de Planificación Institucional emitió 16 nóminas con las que avaló los servicios educativos solicitados por los supervisores de los circuitos respectivos, como lo establece el procedimiento implementado a través de la Circular No. DVM-A-006-07-2018.

Dicho procedimiento es liderado y coordinado por los Viceministerios de Planificación Institucional y Coordinación Regional y el Viceministerio Administrativo y se efectúa de acuerdo con las competencias de las distintas instancias designadas para tal efecto, siguiendo el procedimiento indicado en la Circular: el Departamento Formulación Presupuestaria-DPI trabaja conjuntamente con los Asesores Supervisores de Educación, los cuales a su vez coordinan con los CLEI, para determinar las necesidades del Servicio Educativo de cada Centro Educativo, con los insumos obtenidos de las coordinaciones anteriores, el Departamento Formulación Presupuestaria emite y remitirá “Nóminas” a la Unidad de Educación Indígena, para ser analizadas contra las propuestas de nombramientos enviadas por los CLEI y/o Supervisores de los Circuitos respectivos en ausencia de los CLEI. Este proceder determina, entonces, los nombramientos de los y las docentes indígenas.

Es así que, para el curso lectivo 2019, la cantidad de docentes que impartieron la Especialidad de Lengua fueron 125 y para la especialidad de Cultura 148 (Departamento de Formulación Presupuestaria, 2019 y 2020), creciendo estos números para el año 2020 a 380 (188 de cultura y 192 de lengua).

#### **1.4. Teoría de la intervención**

El rol del Ministerio de Educación Pública mediante las distintas ofertas educativas es el de proveer oportunidades de desarrollo personal y colectivo a las personas independientemente de sus características de género, etnia, condición social o credo religioso, entre otras. Es este el marco que define la puesta en práctica de distintos tipos de proyectos educacionales que buscan enfrentar, entre otros problemas, los de vulnerabilidad y exclusión social y cultural.

En el caso de los pueblos indígenas, y con espíritu reparador, se aprueba el proyecto Programa Itinerante de Educación Indígena, que determina el pago de un sobre sueldo de 50% para los y las docentes de lengua y cultura quienes deben brindar lecciones de lengua y cultura indígena en centros educativos distintos de los que están regularmente nombrados. Si en algún territorio no se

---

encuentra un docente que cumpla con el perfil que se exige, el MEP debe capacitar, en las comunidades indígenas, a alguna persona que pueda fungir como docente indígena.

El objetivo central del proyecto de recargos tal como se define en Resolución N°263-MEP-2019:

...comprende las especialidades de Lengua indígena y Cultura indígena, con las cuales el Estado costarricense pretende dar cumplimiento a lo establecido en el Art.76 de la Constitución Política y a lo normado mediante la legislación internacional en Derechos Humanos (Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que se dio en la 107 sesión plenaria del 13 de diciembre del 2007 en su Artículo 14 ), esto es, el derecho de los pueblos indígenas a contar con una educación que contemple la enseñanza de las lenguas autóctonas y de los valores culturales propios, que se han ido transmitiendo de generación en generación. Para lo cual se asigna un código docente de primaria, para las labores propiamente docentes, y el recargo, para las labores de promoción y fortalecimiento de la lengua y cultura indígena. (p. 21)

Este proyecto busca con la intervención de docentes indígenas ser un medio de fortalecimiento lingüístico y cultural que favorezca la cultura de los pueblos indígenas presentes en el territorio nacional. No obstante, la iniciativa no considera otros fenómenos sociales, económicos y políticos que también son factores amenazantes para la sobrevivencia cultural de los pueblos indígenas por lo que la intervención en la dimensión educativa, aunque importante, no es suficiente para garantizar la existencia social y cultural indígena.

La desaparición cultural, mas no como mano de obra campesina, paulatina que estos pueblos enfrentan diariamente mediante estrategias de consistencia cultural, tal como lo señala Rodolfo Stavenhagen, para el caso de México (1992), son las que les han permitido existir como entidades culturales distintas de las que representa el Estado Nacional.

Esta es la problemática de fondo que justifica social y educativamente el desarrollo de este proyecto. No obstante, y esto es lo importante, la permanencia cultural de los pueblos indígenas no depende sustancialmente de la práctica de los docentes de lengua y cultura sino de otros factores políticos y económicos. No obstante, el proyecto Programa Itinerante de Educación Indígena es

muy necesario porque busca hacer un aporte en la persistencia cultural de los pueblos indígenas. Este servicio estatal y educacional que se les brinda a los pueblos indígenas y que se cubre con fondos públicos debe ser evaluado tanto por los costos que implica como por la validez del aporte que se le busca dar a los pueblos indígenas y contribuir a su persistencia. De este modo, identificar al menos algunos resultados y efectos es más que necesario de cara a mostrar la efectividad real del proyecto.

### **1.5. Problema de evaluación**

La actividad de los docentes indígenas, en cuanto a agentes de cambio para el fortalecimiento cultural de los pueblos indígenas está determinada y orientada por los objetivos señalados en las funciones descritas en la resolución (N° MEP-0393-2020) detallada anteriormente. Al personal docente que ejecuta este proyecto se le incrementa un 50% del salario, respecto de su salario base, para alcanzar tales logros significativos. No obstante, la primera pregunta que habría que hacerse para delimitar lo que este incremento del 50% del salario está pagando tiene relación con la diferencia entre las funciones regulares del educador indígena con las tareas que debe desarrollar adicionalmente como recargo.

Surgen entonces varias preguntas relevantes para los intereses de los pueblos indígenas: ¿En qué consiste la práctica educativa del docente de lengua y cultura que contribuye al fortalecimiento cultural de la lengua y cultura indígena? ¿Alcanza el docente de lengua y cultura resultados efectivos relativos a los objetivos educativos y culturales? ¿Destina el docente de lengua y cultura un 50% más de tiempo para el recargo, o solo se trata de un incremento salarial por lo mismo que hace en el tiempo regular? ¿Son atribuibles estos resultados al recargo o ya son un logro de las tareas educativas regulares?

Este conjunto de preguntas problematizadoras buscan delimitar los efectos propios de las tareas específicas que implica el recargo para él o la docente en sus tareas regulares. También determinar si los resultados esperados se alcanzan en el tiempo de la jornada regular, lo cual de ser así entonces cabe preguntarse para que se paga un 50% más.

La suposición histórico cultural que fundamenta este proyecto “Programa Itinerante de Educación Indígena” es la necesidad de fortalecer la lengua y la cultura indígena de cara a los procesos de

---

desaparición de las mismas. De este modo, el trabajo enfocado de los docentes del programa debería verse reflejado en un fortalecimiento en el ámbito cultural de las comunidades indígenas. Los habitantes de los territorios y Señores Mayores (forma en que en los pueblos indígenas se denomina a los adultos mayores) deberían ser capaces de identificar los logros de estos recargos.

## **1.6. Objetivos**

Los objetivos evaluativos tienen como finalidad comparar una situación antes y después de una intervención. En este caso particular se trata de una comparación cultural referida a los efectos culturalmente positivos de un recargo salarial.

### ***Objetivo general***

Establecer preliminarmente mediante la opinión de los actores educativos, locales y regionales, algunos logros en el fortalecimiento de las lenguas indígenas y de apropiación cultural del Programa Itinerante de Educación Indígena por medio de la gestión pedagógica de las personas docentes de lengua y cultura, a los cuales se les paga un recargo del 50% sobre su salario para tales propósitos de acuerdo con la Resolución N° 0393-2020 -MEP-2020 vigente en el curso lectivo 2020.

### ***Objetivos específicos***

1. Caracterizar el perfil de las personas docentes que participan en el Proyecto del Programa Itinerante de Educación Indígena a los que se les autorizó el recargo del 50% para el curso lectivo del 2020.
2. Caracterizar las funciones educativas que como docente con recargo en lengua y cultura indígena realizan regularmente en el centro educativo donde tiene el recargo
3. Identificar algunos logros culturales parciales del proyecto Programa Itinerante de Educación Indígena relativos a los objetivos que indica la resolución.

## **1.7. Justificación**

La evaluación de la efectividad de los recargos se justifica plenamente dados los objetivos de política social con los que se han fundamentado y la inversión pública realizada. Si la inversión de

una cantidad importante de recursos presupone alcanzar los resultados previstos en cierto tiempo no tendría sentido sostener proyectos inefectivos. Mas aún en la actualidad en que la disponibilidad de recursos económicos es limitada. Por otro lado, el riesgo no es solo que los proyectos no sean todo lo efectivo que se busca, sino que se estén financiando sobresueldos a docentes para completarles lecciones sin que se alcancen los resultados específicos que se esperan.

De este modo, querer conocer adecuadamente los resultados culturales -fortalecimiento del idioma y cultura indígena- de la gestión educativa de docentes indígenas para lo cual reciben un sobresueldo del 50% es una justificación más que necesaria. De paso, podemos justificar también el destino de los recursos públicos que se invierten para ello.

No cabe la menor duda de la pertinencia que tienen proyectos de este tipo, que buscan mejorar las condiciones educacionales de sectores sociales de escasos recursos, pero las intervenciones además de pertinentes deben ser efectivas y, por qué no, también, eficientes.

### **1.8. Alcance del estudio**

El alcance de este estudio de naturaleza exploratorio y descriptivo, es identificar parcialmente la utilidad de los recargos para los propósitos establecidos en la Resolución N° MEP-0393-2020, siendo su pretensión la de establecer la necesidad de los recargos para el curso lectivo 2021 y su prorrogación futura.

### **1.9. Proyecciones**

Los resultados de esta evaluación constituyen una información actualizada acerca de la gestión del proyecto Programa Itinerante de Educación Indígena; esta es de sumo interés para las autoridades administrativas de la Dirección de Planificación Institucional para la discusión, análisis y toma de decisiones acerca de la ejecución de los proyectos estipulados en la Resolución No. N° MEP-0393-2020 y, por ende, para las prórrogas para el 2021 de los recargos que en esta se estipulan.

---

## Capítulo II. Marco referencial del proyecto de recargos

### 2.1 Marco de referencia legal

Estos recargos para la atención de los proyectos se han oficializado, de forma temporal desde el 2012, mediante la Resolución No.1384-2012 del 24 de abril del 2012, Transitorio I, citado en el Oficio DPI-335-2012, en la que se señala, resumidamente, que todos los recargos que tengan como objetivos desarrollar proyectos educativos se “considerarán dentro del Recargo de Proyectos, por lo que a partir del curso lectivo 2013, serán evaluados de acuerdo a sus objetivos y vigencia” (p. 1). Un aspecto importante de estos recargos es que paga un sobresueldo y “no constituyen un derecho adquirido”.

El programa itinerante de Educación Indígena comprende un apoyo en la enseñanza de la Lengua y Cultura Indígena y con este el Estado costarricense pretende dar cumplimiento a lo establecido en el Art.76 de la Constitución Política y a lo normado mediante la legislación internacional en Derechos Humanos (Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que se dio en la 107 sesión plenaria del 13 de diciembre del 2007 en su Artículo 14) que estableció el derecho de los pueblos indígenas a contar con una educación que contemple **la enseñanza de las lenguas autóctonas y de los valores culturales propios**, que se han ido transmitiendo de generación en generación.

La operatividad de este derecho se realiza mediante la asignación de un código docente de primaria para desarrollar **las labores de promoción y fortalecimiento de la lengua y cultura indígena**. En principio, es al personal docente del centro educativo con mayor matrícula a quienes se les asigna el recargo para que cada docente, de manera itinerante, se traslade a algún otro centro educativo para brindar el recargo, siendo el máximo atender tres centros educativos. No hay casos reportados en que el o la docente ejerzan el recargo en el mismo centro educativo en donde estas nombrados.

El actual proyecto de recargos y en particular el que constituye el Programa Itinerante de Educación Indígena se sustenta legalmente en la resolución emitida por el Despacho de la ministra N° MEP-0393-2020.



## 2.2 Elementos históricos de la enseñanza del idioma y la cultura indígena

La enseñanza del idioma y cultura indígena es una actividad educativa que data desde los años noventa cuando en el marco de la creación del Departamento de Educación Indígena, cerca del año de 1994, y luego a partir del año 1996 cuando se establecen los programas de enseñanza de los idiomas y cultura indígena con la finalidad de compensar las acciones de años anteriores caracterizadas por iniciativas de:

adoctrinamiento religioso, jornadas de *alfabetización* en castellano para la *asimilación*, así como *cartillas* o *textos* para la lectoescritura en alguno de los idiomas indígenas más difundidos, tales como el bribri o el cabécar, pero que, en definitiva, no han logrado evitar y ni siquiera detener la creciente tendencia erosiva que sufren las culturas e idiomas indígenas nacionales. (Vázquez-Carvajal, 2008, p. 61)

De este modo, las acciones del Estado con la intervención del Ministerio de Educación buscan reparar medianamente los daños culturales ocasionados, los que se reflejaban en el deterioro cultural y pérdida paulatina del idioma, tendencias que lamentablemente no se han detenido, aunque si ralentizado. Estas acciones, hay que decirlo, también obedecen a la suscripción por parte del Estado de los convenios internaciones dirigidos a la protección de los pueblos indígenas, que son la fuente de legitimidad en la actualidad de las resoluciones que dan fundamento al Programa Itinerante de Educación Indígena.

La evidencia existente en el año de 1996 para establecer el incipiente programa de enseñanza de la cultura e idioma indígena muestra que hay mucho desconocimiento institucional de los que son las culturas indígenas nacionales, tal como lo apunta Vázquez-Carvajal:

1. La falta de sistematización, la fundamentación científico-técnica y las normativas lingüísticas para cada una de las seis lenguas indígenas nacionales aún existentes.
2. La ausencia de estrategias, planes, programas o modelos pedagógicos estructurados que orienten la enseñanza y el fomento de cada una de las lenguas indígenas nacionales, de acuerdo con la condición, el estadio de desarrollo y la evolución de cada una de ellas.

---

3. La ausencia de personas hablantes, con dominio y propiedad de lectoescritura cabécar, y con formación pedagógica, que pudieran inducir e impulsar la enseñanza de la lengua autóctona local.

4. La inexistencia de material didáctico, textos y cartillas contextualizadas, acordes con las culturas indígenas locales, que favorecieran la alfabetización, la formación y la educación de los niños indígenas en el marco de su cultura y lengua naturales. (2008, p.p. 62 -63)

En la actualidad las cosas no son tan distintas respecto de la fundamentación teórica y pedagógica de la enseñanza de la cultura e idioma indígenas. Tampoco se puede, tal como lo señaló en el 2008, Vázquez-Carvajal dar un tratamiento estandarizado a cada pueblo indígena “A cada estado de situación y nivel de fortaleza cultural y lingüística, ha de corresponder un tratamiento y una estrategia pedagógica coherente y particular. (p. 64).

Este accionar educativo, que con sus aciertos y errores ha contribuido decididamente a la conservación de la cultura e idiomas indígenas no son suficientes para apuntalar la consistencia étnica indígena (Stavenhagen, 1992) (concepto que describe la todavía persistencia cultural de los pueblos indígenas a pesar de los factores que promueven su desaparición), hay muchos otros factores que han jugado un rol determinante, como contra tendencia, en el deterioro integral de la cultura indígena.

Tal como lo señaló, la Mesa Nacional Indígena hace ya algunos años (y en varias ocasiones más), cuando presentaron el *Informe alternativo presentado por los pueblos indígenas al informe presentado por el Estado de Costa Rica al Comité contra la Discriminación Racial de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* (71 periodo de sesión 30 de julio al 18 agosto de 2007) en donde detallaron el conjunto de factores que atentan contra la supervivencia cultural. (Mesa Nacional Indígena de Costa Rica, 2007).

A casi 13 años de la presentación de ese informe, los últimos acontecimientos ocurridos en algunos territorios indígenas del Sur de Costa Rica y la reciente orden judicial de desalojo de los mismos territorios indígenas en favor de colonos mestizos, además del asesinato de líderes y dirigentes no hacen más que confirmar la presencia de muchos factores políticos, económicos y judiciales que

socavan la cultura de los pueblos indígenas y por supuesto, también la práctica del idioma entre los y las niñas.

Ya para los años 2012 y 2013, el Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Costa Rica publica en su página WEB un estado actual de las lenguas indígenas en Costa Rica (<https://inil.ucr.ac.cr/linguistica/lenguas-indigenas-costarica/>) en el cual señala las lenguas desplazadas o extintas (Chorotega, Huetar, Térraba) y con cierta vitalidad (Malecu, Bribri, Cabecar, Guaymí o Ngöbere y Buglere). Estando todas ellas, no obstante, en peligro latente de desaparición debido a “la universalización de la enseñanza primaria, que en muchos casos fue represiva hacia las lenguas nativas, la actitud indiferente de generaciones más jóvenes hacia la lengua”, la presencia de grupos religiosos, la pérdida de la selva en el caso de los Malecu, la pérdida de tierras y autonomía, etc. (<https://inil.ucr.ac.cr/linguistica/lenguas-indigenas-costarica/>). Factores cuya reversibilidad no depende de la práctica de los y las docentes indígenas en sus lecciones de lengua y cultura.

Aunado a lo anterior, hay que llamar la atención que también, se presentan factores educativos y socioculturales que implican la gestión de currículo por un lado y la actitud de las mismas personas de origen indígena por otro. En el primer caso, las asignaturas se enseñan en español y es la que usan los maestros regulares, y solo se enseña en lengua indígena lo atinente a tradiciones y culturas (Guevara-Viquez, Nercis-Sánchez, & Ovares-Barquero, 2015).

Ello, dicen estos autores y coincidimos totalmente,

es una es una gran limitación del sistema educativo, si se considera el hecho de que una lengua necesita ser utilizada en la mayor cantidad de contextos sociales posibles para que pueda seguir subsistiendo. En ese sentido, el sistema educativo tal como está, reproduce bilingüismo sustractivo, lo cual a mediano plazo implica la pérdida de la lengua indígena por sumersión frente al español”. (p. 323).

Y, si a esta condición educacional, le sumamos el hecho de que en la actualidad cada vez menos personas hablan alguno de los idiomas indígenas, prefiriendo muchos padres y madres que antes de enseñar bribri o cabécar, considerado como un obstáculo para su desarrollo, se les enseñe a los y las niñas inglés (Guevara-Viquez, Nercis-Sánchez, & Ovares-Barquero, 2015).

---

Por su parte, la práctica docente que se realiza en el aula, en espacios de tiempo muy limitados, en relación con la magnitud de las tareas de “enseñar” lengua y cultura resulta precaria. Los y las docentes han advertido, como se transcribe en la siguiente cita, de lo insuficiente que son el número de lecciones asignadas cada tópico,

En ocasiones se necesita llevar al campo a los estudiantes para realizar prácticas que complementan los contenidos (por ejemplo, sobre contenidos relacionados con prácticas agrícolas o de pesca, entre otras cosas) y los procesos de aprendizaje, los cuales no todos se pueden desarrollar “dentro de cuatro paredes”. Sin embargo, las direcciones muchas veces no permiten la salida de estudiantes del centro educativo, por miedo a que les pase un accidente, o porque el reglamento de la institución lo impide. (Guevara-Viquez, Nercis-Sánchez, & Ovares-Barquero, 2015, p. 324)

En el contexto social y cultural en que operan los docentes indígenas de lengua y cultura, la enseñanza de la identidad cultural y la destreza lingüística en segmentos de tiempo limitado y condicionado a un confinamiento en el aula, los logros pueden ser difícilmente observables a simple vista, como sería el caso de haber podido hacer visitas de campo, impedidas estas por la razón que conocemos, y todavía más difíciles de ver por medio de un cuestionario operado a distancia.

No obstante, y a pesar de las limitaciones, supervisores, directores institucionales y docentes observan logros de la enseñanza de la lengua y la cultura. Reconocen la importancia de la tarea e identifican los aportes que brindan este cuerpo docente. Como veremos seguidamente, ninguno de los actores consultados identifica con claridad evidencias objetivas de los logros de los y las docentes de lengua y cultura del proyecto Programa Itinerante de Educación Indígena, lo cual es resultado también de la inexistencia de una línea de base programática a partir del cual se puedan contrastar los resultados y efectos de este programa. Contrastación que no deja de ser una tarea enormemente difícil dada la imposibilidad de ver la cultura y la lengua como objetos medibles en el *mundo de vida*<sup>2</sup> que es donde transcurre la vida de los pueblos indígenas.

---

<sup>2</sup> Schütz, Alfred. El problema de la realidad social. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 1974

Por otro lado, el deterioro de las condiciones económicas y sociales, que impiden la reproducción vivencial de los pueblos indígenas, la que se ve potenciada por la pérdida paulatina de territorio, incluso del que esta “resguardado” jurídicamente como indígena, las migraciones de no indígenas a los territorios son todos factores poderosos de desaparición cultural que difícilmente los procesos educativos podrían revertir y menos aún el ejercicio de la enseñanza de la cultura e idioma enmarcada en lecciones discretas.

---

## Capítulo III. Metodología

A continuación, exponemos los distintos componentes metodológicos de este estudio de corte evaluativo del proyecto Programa Itinerante de Educación Indígena desarrollado en el contexto de la emergencia nacional por el COVID 19 que impidió el trabajo de campo.

### 3.1. Tipo y enfoque de evaluación

La evaluación de proyectos sociales y educativos busca establecer con claridad el valor público del proyecto que se evalúa. En el caso que nos concita aquí, se trata de determinar algunos efectos y resultados de la actividad de los docentes que reciben el pago del 50% de sobre sueldo por parte del Programa Itinerante de Educación Indígena en términos de valorización cultural de su aporte. No obstante, la evaluación busca establecer los efectos específicos del proyecto y que son atribuibles, en principio, a la acción docente.

La emergencia nacional por el COVID 19 ha sido, sin embargo, determinante en el cambio del tipo y enfoque de evaluación orientándose más bien a una indagación exploratoria. La imposibilidad de realizar el trabajo de campo por medio de visitas a escuelas que tienen un docente de recargo para la enseñanza de la lengua y la cultura indígena, no permite conocer la opinión que la población estudiantil de primaria tiene del trabajo del personal docente en términos educativos.

Por otra parte, desde el punto de vista del fortalecimiento de la lengua y la cultura indígenas tampoco tenemos el reflejo que nos pudo haber brindado la opinión de los miembros del Consejo Local Educativo Indígenas (CLEI), quienes son los que sugieren a quién se debe contratar para brindar estas lecciones y los que, finalmente, podrían tener una valoración de los resultados culturales esperados, por cuanto este consejo lo conforman autoridades indígenas locales.

De tal modo que el enfoque que en condiciones normales habría predominado -descriptivo y mixto- ha debido cambiar a uno más bien exploratorio, en donde se han logrado algunas aproximaciones al conocimiento de algunos efectos y resultados que nos aproximan al criterio de efectividad. Esta evaluación nos acerca al conocimiento comprensivo de la gestión docente por recargo.

En esta dirección y considerando que el proyecto Programa Itinerante de Educación Indígena es una política social impulsada por el Estado, la evolución desarrollada ha sido determinante para establecer preliminarmente el aporte social y el mérito de tal política, aunque sea de modo exploratorio, como ha sucedido aquí por razones extra metodológicas.

No obstante, y teniendo como perspectiva determinar algunos efectos y resultado que nos acerquen a la determinación de la efectividad del proyecto, la evaluación se ha enfocado en conocer estos elementos por medio de la opinión de los distintos actores sobre la gestión de este proyecto, el que está a cargo del docente con recargo. Siguiendo a Ezequiel Ander-Egg y María Aguilar citados por Matos (2005) este tipo de evaluaciones “tiene como propósito analizar en qué medida se están alcanzando los resultados previstos en el programa...” (p. 8).

Las evaluaciones de efectividad permiten establecer la necesidad real del proyecto en cuestión, la que parcialmente podemos conocer por los efectos y resultados alcanzados. De modo, que, aunque parcialmente, el programa debiera ocasionar algún cambio observable o al menos identificable narrativamente. Siguiendo a Xavier Ballart, citado por Matos (2005, p. 8), dice respecto de las evaluaciones de efectividad que “si no existe este cambio o impacto, o no es demostrable, resulta más difícil defender la continuación del programa en ejecución”.

Es por ello que se deben realizar tantas evaluaciones como sea necesario, que identifiquen resultados o bien cambios importantes en la población, y el criterio para ello es el de efectividad, este es el puente entre la eficacia y la eficiencia: “Sabemos que se puede ser muy eficaz, pero sin eficiencia, y también es frecuente ver acciones sociales eficientes pero ineficaces...” nos dice Fernández-Fernández (2000, p. 260)

En síntesis, la efectividad de este proyecto Programa Itinerante de Educación Indígena será evaluada considerando algunos resultados y efectos visibles a la luz del proceso que se ha desarrollado tal como Fernández-Fernández (2000) lo desarrolla en su artículo.

### **3.2 Variables y categorías**

Dado el hecho de que este estudio combina técnicas de producción cualitativas y cuantitativas, determinadas descriptivamente, la siguiente tabla muestra la estructura de categorías y variables que orientan el proceso de análisis y producción de información.

**Tabla 1: Criterios de evaluación por objetivo y categorías de Evaluación del recargo del proyecto Programa Itinerante de Educación Indígena, Resolución No. 0393 -MEP-2020**

Objetivo General: Establecer preliminarmente mediante la opinión de los actores educativos, locales y regionales, algunos logros en el fortalecimiento de las lenguas indígenas y de apropiación cultural del Programa Itinerante de Educación Indígena por medio de la gestión pedagógica de las personas docentes de lengua y cultura, a los cuales se les paga un recargo del 50% sobre su salario para tales propósitos de acuerdo con la Resolución N° MEP-0393-2020 vigente en el curso lectivo 2020.

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Variables / Categorías</b>	<b>Indicadores</b>
1. Caracterizar el perfil de las personas docentes que participan en el Proyecto del Programa Itinerante de Educación Indígena a los que se les autorizó el recargo del 50% para el curso lectivo del 2020.	Condición profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grupos Profesional</li> <li>▪ Situación laboral: Interino/propiedad</li> </ul>
	Sexo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mujer/Hombre</li> </ul>
	Edad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Años cumplidos</li> </ul>
	Origen cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Etnia a la que pertenece</li> </ul>
	Lugar de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Territorio en el que labora</li> </ul>
	Asignatura que imparte	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lengua y Cultura</li> <li>▪ Otra</li> </ul>
	Nivel de escolaridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Título alcanzado</li> </ul>
	Experiencia docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Años de trabajar con el MEP</li> <li>▪ Años de ser docentes culturales</li> <li>▪ Años de estar el proyecto Programa Itinerante de Educación Indígena</li> </ul>
2. Caracterizar las funciones educativas que como docente de recargo en lengua y cultura deben realizar regularmente en el centro educativo donde tiene el recargo	Contenidos curriculares en lengua y cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de contenidos curriculares</li> <li>▪ Número de lecciones</li> <li>▪ Forma de implementación</li> <li>▪ Centro educativo donde imparte clases</li> <li>▪ Centro educativo donde labora</li> </ul>
3. Identificar algunos logros parciales del proyecto Programa Itinerante de Educación Indígena relativos a los objetivos que indica la resolución.	Tipos de logros alcanzados en la asignatura de lengua y Cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Logro cultural alcanzado</li> </ul> <p>Logro alcanzado respecto de lo establecido en el decreto</p>

Fuente: Elaboración propia del DEIE.



### 3.3. Fuentes de información

La información la proveerán las personas directamente involucradas en la gestión e implementación de este proyecto. Entre los informantes se considerará de especial importancia los que se detallan en la siguiente tabla:

**Tabla 2: Informantes por nivel**

Nivel	Informante
Local	Docente participante del proyecto
Local	Personal director de los centros educativos seleccionados en los que se imparte el proyecto
Regional	Directores y Directoras Regionales de Educación Asesores regionales de educación indígena Personal supervisor del circuito donde se imparte el proyecto
Central	Jefatura y asesoría del Departamento de Educación Intercultural

#### 3.3.1 Fuentes Documentales

Las fuentes documentales revisadas son las que se han emitido como resoluciones pues en ellas residen fundamentalmente aspectos tan importantes como los propósitos centrales de la implementación de recargos.

En estos propósitos residen los criterios de éxito del proyecto, es decir lo que podríamos establecer como un proyecto exitoso, toda vez que en este caso está determinado en primera instancia por los objetivos que están planteados en la Resolución N° MEP-0393-2020. No obstante, también fue necesario leer a profundidad las resoluciones anteriores que al respecto se han emitido.

### 3.4. Universo y muestra

Las tablas 3 y 4 muestran la proporción de centros educativos que son sedes y los que son atendidos por el cuerpo docente por Dirección Regional, sobresaliendo tanto en uno como en el otro caso, como se observa en ellas, las Direcciones Regionales de Sulá y Turrialba

Para el año 2020, según la información provista por el Departamento de Formulación Presupuestaria de la Dirección de Planificación Institucional, el número total de centros educativos indígenas que son sede y, también, complementarios son en total 365, en la tabla siguiente podemos ver el comportamiento por Dirección Regional:

**Tabla 3 Número total de centros educativo que son Sede y Complementario\*, 2020**

Dirección Regional de Educación	Abs	%
NORTE NORTE MALEKU	2	0,5
COTO	87	23,8
GRANDE DEL TÉRRABA	82	22,5
LIMÓN	9	2,5
LOS SANTOS	9	2,5
NORTE NORTE	2	0,5
PURISCAL	5	1,4
SAN JOSÉ CENTRAL	3	0,8
SULÁ	81	22,2
TURRIALBA	85	23,3
<b>Total</b>	<b>365</b>	<b>100,0</b>

\*) Complementarios: centros educativos donde tienen un docente con recargo en lengua y cultura.

Fuente: Elaboración propia con datos del Dpto. Formulación Presupuestaria, 2020

En estos centros educativos se brindan servicios educativos en lengua y cultura tanto mediante el docente regular como por medio del docente con recargo.

En particular, el número de centros educativo que participan en el proyecto Programa Itinerante de Educación Indígena son 247, cuya distribución por dirección regional se puede ver en la siguiente tabla:

**Tabla 4: Número total de centros educativos indígenas que son atendidos por parte del Programa Itinerante de Educación Indígena por Dirección Regional, 2020 (datos absolutos y relativos)**

Dirección Regional de Educación	Abs	%
NORTE NORTE MALEKU	1	0,4
COTO	59	23,9
GRANDE DEL TÉRRABA	52	21,1
LIMÓN	6	2,4
LOS SANTOS	6	2,4
NORTE NORTE	1	0,4
PURISCAL	3	1,2
SAN JOSÉ CENTRAL	2	0,8
SULÁ	56	22,7
TURRIALBA	61	24,7
<b>Total</b>	<b>247</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos del Dpto. Formulación Presupuestaria, 2020

Este conjunto de centros educativos indígenas es atendido por un total de 279 docentes a los que se les paga el recargo del 50%, y que están distribuidos por Dirección Regional como se muestra en la tabla siguiente:

**Tabla 5: Número de docentes con recargo para brindar educación indígena, 2020 (datos absolutos y relativos)**

Dirección Regional de Educación	Abs	%
NORTE NORTE MALEKU	2	0,7
COTO	37	13,3
GRANDE DEL TÉRRABA	70	25,1
LIMÓN	7	2,5
LOS SANTOS	1	0,4
NORTE NORTE	2	0,7
PURISCAL	2	0,7
SAN JOSÉ CENTRAL	1	0,4
SULÁ	81	29,0
TURRIALBA	76	27,2
<b>Total</b>	<b>279</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos del Dpto. de Formulación Presupuestaria, 2020

La distribución los docentes con recargo, según impartan lengua o cultura indígena, se puede ver en la siguiente tabla:

**Tabla 6: Número de docentes con recargo por idioma que imparten por Dirección Regional, 2020**

DRE	BORUCA	BRIBRI	BUGLÉ	CABECAR	HUETAR	MALEKU	MISQUITO	NGÁBE	TÉRRABA	Total Abs	Total %
NORTE NORTE MALEKU						2				2	0,5
COTO			16					69		85	22,4
GRANDE DEL TÉRRABA	32	42		8					8	90	23,7
LIMÓN		3						5		8	2,1
LOS SANTOS								7		7	1,8
NORTE NORTE						2				2	0,5
PURISCAL					3					3	0,8
SAN JOSÉ CENTRAL							2			2	0,5
SULÁ		41		46						87	22,9
TURRIALBA				94						94	24,7
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>86</b>	<b>16</b>	<b>148</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>81</b>	<b>8</b>	<b>380*</b>	<b>100,0</b>

\* Este número responde al total de servicios educativos en lengua y en algunos casos se repite el docente que lo brinda.

Fuente: Elaboración propia con datos del Dpto. de Formulación Presupuestaria, 2020

Considerando que la mayoría del personal docente con recargo se ubica en las direcciones regionales de educación de Coto, Sulá, Turrialba y Grande del Térraba, se decidió que el trabajo de campo, hubiera sido presencial o por medios virtuales, se llevaría a cabo en estas direcciones. Tal decisión no cambió en el contexto de la emergencia nacional por el COVID-19.

Lo que cambió fue la estrategia metodológica, ya que debido a los impedimentos para realizar trabajo de campo se habilitó la gestión de la información por medios virtuales como lo veremos en el acápite siguiente.

Por otro lado, y considerando las dificultades reales de accesibilidad desde un principio se tomó la decisión de realizar un estudio de corte cualitativo y de alcance descriptivo -aunque con apoyo de un cuestionario cuantitativo para una muestra de docentes y directores seleccionada por conveniencia, con los que también, se ejecutaría un grupo focal.

En un primer momento, se contempló el identificar al menos 10 docentes y 10 directores por región con los que realizar el grupo focal y, además, distribuirles un cuestionario complementario, con el propósito que se apoyara lo obtenido por el grupo focal. La visita a cada región debía, también, permitir el acceso a algunas de las autoridades indígenas que conforman el CLEI y a un grupo de niños de alguna escuela indígena.

La recuperación de la opinión de otros actores educativos como supervisores de circuito y directores regionales, más accesibles, se ha mantenido como tal: mediante una llamada por teléfono, y mediante el llenado de un cuestionario, en el caso específico de los supervisores de circuito.

Esa era parcialmente la estrategia metodológica que se iba a desarrollar ya que combinaba trabajo de campo presencial y cuestionarios en línea y entrevistas cara-cara. Esta estrategia naturalmente cambió con la emergencia nacional.

### **3.5. Estrategia de producción de la información**

La emergencia nacional implicó cambios en el proceso de gestión de la información. Sin embargo, es necesario señalar, previamente, algunos aspectos particulares de este estudio relativos a la necesidad de explicar tanto los efectos y resultados de la gestión de Programa que se ha esperado identificar, así como la efectividad del mismo.

Un primer aspecto que es necesario establecer es la realidad geográfica de los centros educativos indígenas. Estos en su mayor parte se encuentran en zonas de difícil acceso tanto por tierra como por otros medios como los de telefonía celular o los de wifi. Esta condición existente tanto antes de la emergencia y, con más razón, después es una limitante para la producción y recolección de la información que se requiere para emitir algún juicio de valor respecto del Programa. Lo que, no obstante, no se ha dejado de hacer con la información finalmente obtenida por los ajustes metodológicos realizados.

Entre las limitaciones más importantes que la imposibilidad de realizar trabajo de campo *in situ* ha puesto de relieve ha sido la de no poder contar con la apreciación, en primer lugar, de las personas que conforman el Comité Local de Educación Indígena (CLEI) que es conformado por los Señores Mayores de la comunidad y otras autoridades locales indígenas que viven en las comunidades. De

---

igual modo, y, dado el hecho de que este programa es para los niveles de I y II Ciclo -Primaria-, no se pudo conversar con niños y niñas indígenas que asisten a estos centros educativos.

Por otro lado, otra limitación está relacionada, también, con la dispersión geográfica de los centros educativos, es la dificultad para establecer una comunicación fluida, tanto telefónica como por medio de redes wifi, incluidas las de los propios teléfonos, con los y las docentes pues la mayoría vive en las comunidades en donde se ubican las escuelas. Muchos de ellos manifestaron, luego de haber sido contactados por teléfono (después de varias llamadas y mensajes de voz dejados), que responderían la solicitud de información cuando tuvieran acceso a una red wifi. Ello sucedía cuando se acercaban a algún centro con servicios de conectividad. Muchos directores de centros educativos enfrentan igualmente las mismas dificultades.

Estas circunstancias obligaron a cambiar la estrategia de producción y recuperación de la información habilitándose para directores y docentes con recargo de centros educativos indígenas un cuestionario por medio de la plataforma de Google, esperando nosotros que respondieran los que pudieran hacerlo sin tener la expectativa de la representación estadística, lo que además estaba previsto por tratarse de una evaluación de orden cualitativo.

Antes de ello, se envió a los y las directoras regionales de las Direcciones Regionales de Educación Grande del Térraba (DPI-DEIE-0197-2020), Coto (DPI-DEIE-0034-2020), Sulá (DPI-DEIE-0031-2020) y Turrialba (DPI-DEIE-0032-2020) un oficio en el que se le informaba adecuadamente del estudio que se comenzaría a desarrollar como parte de las acciones del Departamento de Estudios e Investigación Educativa por solicitud de la Dirección de Planificación Institucional. En el oficio en cuestión, se les solicitaba que nos actualizara los datos de referencia de los y las directoras de los centros educativos indígenas que tenían nombrado un docente de recargo. Para ello se les envió adjunto al oficio el listado de los centros educativos y el nombre del director o directora.

Los y las directoras regionales comisionaron a distintos funcionarios para tal tarea y la información relativa a los y las directoras nombradas fue llegando paulatinamente entre el mes de abril y mayo. Una vez establecida una lista de directores institucionales, se les envía un oficio en el mes de mayo en el que les pedía que nos confirmara o actualizara el nombre del o la docente de recargo que

trabajaba en la escuela del cual era el director. Durante los meses de junio y julio a muchos de ellos se les hace una llamada telefónica.

En total se enviaron 74 oficios a directores de centros educativos de la DRE de Turrialba, 51 a la DRE de Sula, 12 a la DRE de Coto y 22 a la DRE Grande del Térraba. No se pudo cubrir a todos los centros educativos por diversas razones: el correo se devolvió, no había una dirección de correo, la llamada telefónica para pedir alguna dirección nunca fue respondida, etc. Una vez consolidada la información de los y las docentes se inició el contacto con estos.

Dado el hecho de que tanto los y las directoras regionales y los directores de centros educativos estaban informados de estudio evaluativo, a los y las docentes se les envió directamente el enlace de un cuestionario formulado en Google forms. Sin embargo, en el correo se redactó una explicación del estudio y del objetivo del mismo.

Durante el mes de agosto, se envía el link con el cuestionario a los y las directoras institucionales. En muchos casos luego del envío se hizo una llamada telefónica con la finalidad de que supieran que en la bandeja de su correo institucional residía el cuestionario, y que lo único que tenían que hacer era darle un “click” y responderlo. Considerando todas estas circunstancias, el cuestionario tenía solamente 20 ítems de tipo exploratorio. Desde ese momento empiezan a llegar las respuestas de ambos actores educativos. A la fecha de cierre de este informe, este cuestionario lo han respondido 33 docentes y 83 directores de centros educativos.

Durante el mes de septiembre; específicamente el día 16, se envía también un enlace con un cuestionario a los supervisores de circuito (Geiner Marín Leiva, COTO, Circuito 13, Randall López Cerdas, COTO, Circuito 14; Freddy Sandí Bolaños, GRANDE DEL TÉRRABA, Circuito 10; Rodrigo Fernández González, GRANDE DEL TÉRRABA, Circuito 11; Karol Rojas Portilla, GRANDE DEL TÉRRABA, Circuito 12; Carolina Layan Hernández, SULÁ, Circuito 01; Betty Hernández Torres , SULÁ, Circuito 02; Arcelio García Morales, SULÁ, Circuito 03; Aurora Fernández Fernández, SULÁ, Circuito 04; Juan G. Monge Flores, SULÁ, Circuito 06; Ronald Torres Ortiz , TURRIALBA, Circuito 09 y Esteban Rivera Fernández, TURRIALBA, Circuito 07). Se obtuvo la respuesta de 8 supervisores.

En la tabla que sigue se presenta un resumen del trabajo de campo virtual realizado:

**Tabla 7: Actividades de producción de información realizadas por informante, 2020**

<b>Informante</b>	<b>Número</b>	<b>Número de participantes</b>	<b>DRE</b>	<b>Técnica</b>	<b>Momento</b>
<b>Docentes con recargo</b>	264	33	Coto Grande del térraba Sulá Turrialba	Cuestionario en enviado por la plataforma de Google forms	Agosto y septiembre
<b>Directores institucionales</b>	228	83	Coto Grande del térraba Sulá Turrialba	Cuestionario en línea enviado por la plataforma de Google forms	Agosto y septiembre
<b>Supervisores</b>	8	8	Coto Grande del térraba Sulá Turrialba	Cuestionario en línea enviado por la plataforma de Google forms.	Septiembre
<b>Directores regionales</b>	4	3	Coto Grande del térraba Sulá	Comunicación telefónica para informarles del estudio y de la guía de entrevista que se les envió por correo.	Setiembre y Octubre
<b>Jefes de Asesoría Pedagógica</b>	4	2	Sula Turrialba	Cuestionario en línea enviado por la plataforma de Google forms	Octubre
<b>Asesores Regionales de Educación Indígena</b>	4		Sula Grande del Térraba	Cuestionario en línea enviado por la plataforma de Google forms	Octubre
<b>Director del Dpto. de Educación Intercultural</b>	1	1		No hubo una segunda comunicación	Octubre

### 3.6. Procesamiento y análisis de la información

Los tres cuestionarios enviados al supervisor, director de centro educativo y docente y las respuestas recibidas se procesaron básicamente por medio de Excel, estableciendo las frecuencias tanto para las respuestas cuantitativas como para las cualitativas. En esta dirección se identificaron las mayores frecuencias de respuesta.



En particular, las respuestas cualitativas recibieron cierta codificación que permitiera agrupar las 81 respuestas a cada pregunta del cuestionario. En esta dirección, las respuestas en general resultaron ser bastante coherentes entre sí, no habiéndose dado respuestas muy extremas o muy dispersas. Esto muestra, por otro lado, la coherencia en la percepción de todos estos actores educativos respecto de la práctica docente de los maestros de lengua y cultura.

### **3.6 Limitaciones**

Una valoración cultural de la práctica docente por parte de esta evaluación, que siempre será parcial, se podría haber alcanzado mediante la visita de campo. En ella se habría podido conversar con los representantes del CLEI, con los y las estudiantes y padres y madres de familia, con representantes de la comunidad y líderes indígenas y se podría haber conversado más profundamente con los y las directoras de centros educativos y docentes.

Las respuestas que habríamos obtenido nos hubieran informado mejor respecto del incremento o no de hablantes de lenguas indígenas activas, porque revitalizar lenguas desaparecidas es una tarea casi imposible para los y las docentes indígenas (con solo tres lecciones). También nos hubiera permitido establecer ciertos elementos de apropiación de la cultura. La misma que requiere, sin lugar a dudas, de una operacionalización que facilite su evaluación.

---

## Capítulo IV. Presentación de resultados

La participación y el rol que cumplen distintos actores educativos en la gestión y desarrollo del proyecto Programa Itinerante de Educación Indígena es lo que se pasa a revisar en esta sección teniendo como referente el objetivo general de esta evaluación que busca identificar algunos resultados de la gestión de los y las docentes de lengua y cultura según la opinión de los distintos actores educativos que tienen una participación, menor o mayor, en el desarrollo de este programa.

En el trabajo de campo virtual realizado para este estudio, como resultado de la imposibilidad de salir al campo debido a la emergencia ocasionada por el COVID-19, se logró encuestar a docentes de lengua y cultura, directores de centros educativos, supervisores de circuito, asesores regionales de educación indígena, jefes de asesoría pedagógica y directores regionales.

Dada la naturaleza exploratoria de este estudio, que no persigue alcanzar un conocimiento profundo de la gestión del programa, se espera tener una aproximación panorámica al trabajo de los y las docentes de lengua y cultura e identificar algunos resultados y logros.

Considerando, por otro lado, que cualquier evaluación de un proyecto de intervención social y educativa, como es este el caso, es una inmersión en una realidad proyectiva que genera una especie de fotografía del momento particular de la gestión, esta evaluación aporta una mirada al proyecto desde la experiencia de gestión del año 2019.

### **4.1. Aspectos generales de la enseñanza de la lengua y cultura indígena**

En la actualidad -año 2020- el Programa Itinerante de Educación Indígena, nombre dado en la Resolución N° MEP-0393-2020, se desarrolla en alrededor de 228 centros educativos indígenas de las cuatro regiones educativas donde se ha realizado ese estudio, la distribución por región es como se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 8: Centros educativos con recargo en lengua y cultura, 2020**

Dirección Regional de Educación	CENTROS EDUCATIVOS CON RECARGO
COTO	59
GRANDE DEL TÉRRABA	52
SULÁ	56
TURRIALBA	61
<b>Total</b>	<b>228</b>

Fuente: Elaboración propia con datos del Dpto. de Formulación Presupuestaria, 2020

En este conjunto de centros educativos laboran un total de 356 docentes de lengua y cultura, siendo la distribución por dirección regional la siguiente:

**Tabla 9: Distribución regional de los y las docentes de lengua y cultura**

DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN	CULTURA	LENGUA	Total
COTO	35	50	85
GRANDE DEL TÉRRABA	47	43	90
SULÁ	45	42	87
TURRIALBA	46	48	94
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>183</b>	<b>356</b>

Fuente: Elaboración propia con datos del Dpto. de Formulación Presupuestaria, 2020

A parte de los propósitos establecidos en las resoluciones que amparan a los distintos proyectos de recargos y en el Programa Itinerante de Educación Indígena, los contenidos curriculares específicos para la enseñanza de la cultura y de la lengua indígena están contenidos en las guías del programa de cultura y lengua para los pueblos Bribri y Cabécar en el caso de la lengua y para los pueblos Bribri, Cabécar, Térraba y Boruca en el caso de la cultura (Dpto. de Educación Intercultural: <http://ddc.mep.go.cr/educacion-intercultural>). Espacio en el que no se publican las respectivas guías para el pueblo Ngöbe, Malecu, Chorotega y Huetar.

## 4.2 Aspectos relevante de la práctica docente del maestro de lengua y cultura

### 4.2.1 El perfil del docente de lengua y cultura

De alrededor de más de 270 docentes que componen el cuerpo de maestros de lengua y cultura solo 34 personas (22 Hombres y 12 Mujeres), que en promedio tienen 35 años de edad (siendo los

---

extremos 22 y 56 años), respondieron el cuestionario enviado por medio del correo institucional. En este se les pedía dieran y fundamentaran su opinión acerca de su trabajo como docente de estas “asignaturas” especiales.

Los y las 34 docentes -6 de Coto, 10 de Grande del Térraba, 12 de Sula y 6 de Turrialba- pertenecen, como es prácticamente obligatorio, a algún pueblo indígena (4 al de Boruca, 11 al Bribri, 11 al Cabécar, 6 al Ngäbe y 2 al de Teribe). 23 docentes tienen menos de 10 años de ser maestro de lengua (1 tiene solo 1 año de experiencia) y/o cultura, el resto de los docentes (11) tienen más de 10 años en este puesto docente.

En general, se trata de un grupo de docentes con experiencia en las tareas de enseñar su propia lengua y cultura indígena mediante lecciones destinadas a fortalecer estas dimensiones culturales de los pueblos indígenas en un contexto social y político generador de muchos factores que ejercen una presión permanente hacia la disolución cultural de los pueblos indígenas.

De este grupo de personas originarias de algún pueblo indígena, 19 de los 34 docentes aprovecharon la oportunidad de formarse universitariamente y tienen al menos un bachillerato universitario (el resto solo cuenta con un título en primaria y secundaria). Los universitarios han alcanzado sus estudios en las instituciones que han tenido acceso a escala local (UISIL, Castro Carazo, etc.). Esta formación ha contribuido el enriquecimiento personal y a su valoración como docente de lengua y cultura y a valorar la importancia de estas lecciones para los niños y niñas de los pueblos indígenas.

#### ***4.2.2. La función educativa del docente de lengua y cultura***

Con niveles educativos dispares -entre bachillerato de secundaria, licenciatura y maestría- 13 maestros enseñan la cultura indígena y 21 la lengua, coincidiendo la mayoría en que la tarea de la enseñanza de la lengua y la cultura es distinta a la de cualquier otra asignatura.

La pregunta importante de esta evaluación respecto de la práctica docente de los maestros de lengua y cultura es en qué consiste básicamente esta. Difícil de responder solo a partir del cuestionario enviado requiriéndose necesariamente de trabajo de campo presencial. No obstante, algunas pistas al respecto se han logrado establecer.

La primera y más obvia es de la que estos maestros realizan su trabajo de forma itinerante en al menos dos escuelas en las que atienden a distintos grados durante tres lecciones por semana. Eso en tiempos presenciales.

Entre otras diferencias, identifican que los y las maestras deben enseñar solo lengua y cultura desplazándose a otras escuelas distintas de las que están nombrados. En algunos casos esta itinerancia en una o más escuelas, les depara tener más lecciones (unos dicen que trabajan por jornada otros por lecciones) y menos estudiantes. Una condición básica es que sean hablantes naturales de la lengua indígena que enseñan e, igualmente, portadores de su propia cultura.

En términos educacionales, el único alcance curricular que realizan es cumplir con la obligación de cubrir todos los temas del programa en los distintos grados escolares de acuerdo con el planeamiento mensual y no sobre la forma como brindan las lecciones.

Respecto de la pedagogía que utilizan, no hacen ninguna referencia. Básicamente, deben demostrar que están cumpliendo las lecciones por las que se les paga (dos o tres lecciones de 40 minutos por grado en más de un grado) y que trabajan en diversos horarios. No hay claridad de si se trabaja por jornada o por lecciones y tampoco hay evidencias de la forma como se enseña la cultura indígena y la lengua. Tampoco este grupo de docentes explica si la forma de enseñar estos tópicos y los planeamientos son diferentes entre el ejercicio de la docencia regular o la que se ejerce por recargo.

#### ***4.2.3 Logros de la práctica del docente***

El fomento de la lengua y escritura indígena entre los niños y niñas, además de aportar en el rescate de conocimientos respecto de la cultura y la tradición, es el principal logro que identifican los docentes. Lo señalado por estos docentes se acerca a lo estipulado en la resolución, aunque también no se puede atribuir del todo los señalamientos a lo escrito en la resolución 0393- MEP 2020, que dicen conocer. Ello sin embargo es difuso, pues la historia de la lucha por la identidad de los pueblos indígenas ha estado signada por la demanda de defensa del idioma y la cultura.

Es difícil, con los elementos recabados en el cuestionario, estimar del todo los resultados y efectos a las clases de lengua y cultura. Es cierto, sin embargo, tal como lo señalan estos docentes e incluso los que dicen no conocer la resolución, que las clases de lengua y cultura han dado su aporte y son necesarias en la formación de los y las niñas indígenas porque, como ha dicho un docente, a “los

---

niños les interesa el idioma materno y ello favorece que no pierdan nuestras culturas como la forma de teñir textiles, nuestras historias y que esté informado de que somos ngäbes.”

La mayoría de los y las docentes no conocen, por su parte, la Resolución N° MEP-0393-2020, misma que no especifica ni las tareas educacionales ni la forma como se debe enseñar estos tópicos, sino solo los propósitos del recargo.

Por otro lado, la resolución en mención, no es la única fuente de información respecto de las funciones de todos los recargos, incluidos los que forman parte del Programa Itinerante de Educación Indígena. Como se ha señalado antes, a la Resolución MEP-0393-2020 le precede la que origina los recargos educativos que data del año 2013 (Res. N° DG -151-2013), que tiene su fundamento en la Constitución Política. En cuanto a los recargos en educación indígena también son un fundamento legal las declaraciones de Naciones Unidas del año 2007 y, antes, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Todos estos instrumentos y, principalmente, los que ha emitido Naciones Unidas son de amplio conocimiento de las personas originales de algún pueblo indígena y son los que han venido fundamentando la agenda al menos de los líderes de los pueblos indígenas y en cuanto tales de los y las docentes de lengua y cultura.

De modo que el discurso de los y las docentes indígenas, que prestan servicios educativos por recargo, contiene, como se puede ver en las 34 respuestas, señales que evidencian que están conscientes de que brindan su aporte al fortalecimiento de la cultura y la lengua, dimensiones que además son parte de la agenda política y cultural de estos pueblos.

Finalmente, hay que resaltar que todos los actores consultados, incluidos los y las mismas docentes respondieron a la pregunta respectiva de que con su trabajo sí se han dado los aportes esperados, y que estas lecciones son necesarias en la formación de los y las niñas indígenas.

#### **4.3 Opiniones de actores regionales: directores regionales y jefes de asesoría pedagógica sobre el logro del fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas.**

La participación de estas autoridades regionales es absolutamente marginal y dado el organigrama funcional de las Direcciones Regionales no tienen una mayor participación en la gestión del programa, responsabilidad que delegan en el Asesor Regional de Educación Indígena. No obstante,

sí buscan estar informados respecto del desarrollo del programa y ejercer alguna función de rendición de cuentas y exigir algún informe eventual del trabajo del docente.

En cuanto a los Jefes de Asesoría Pedagógica, al parecer, tampoco tienen gran relación con el trabajo de los docentes indígenas. No así con el Asesor o Asesora Regional de Educación Indígena con que se vincula más que nada para trasladarle directrices y brindarle el acompañamiento técnico correspondiente.

El trabajo directo con los docentes con recargo recae principalmente en los funcionarios ubicados localmente quienes observan, dirigen y supervisan su trabajo.

#### **4.4 Opiniones de actores locales: Supervisores, asesores regionales y directores de centros educativos sobre el logro del fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas.**

Pertenecientes a algunos de los pueblos indígenas que se ubican en las Direcciones Regionales de Educación de Turrialba, Sulá, Grande del Térraba y Coto, 7 de los 8 supervisores no identifican logros educativos evidentes del trabajo de los docentes indígenas con recargo, a excepción de que consideran que se da cierta valoración de la lengua y la cultura y generan cierta producción de material didáctico. Tampoco son capaces de identificar como evidencian tales observaciones: las del **no logro** como la de los logros. Sugieren, estos funcionarios, que tal vez en el banco de evidencias de la escuela o en la presentación que hacen al MEP, en algunas ocasiones, pueda haber indicios de logros.

Estos señalamientos lo manifiestan un grupo de supervisores que cuentan en su mayoría con grados universitarios altos (maestría) en Administración Educativa, con alrededor de 18 años de trabajar en el Ministerio de Educación (siendo el mínimo 11 y el máximo 27) y con 3,6 años de promedio en el puesto de supervisor (siendo el mínimo de 0,8 meses y el máximo 7 años).

Las tareas de supervisión se orientan principalmente a verificar el "Cumplimiento de horario, a la revisión de planeamiento y guías autónomas" y a dar "acompañamiento y apoyo a la enseñanza de lengua, (y en la) canalización de sus necesidades".

También algunos señalan que se cumpla "con el número de lecciones que debe tener cada nivel. Apegarse a los lineamientos emanados, estudiar los deberes contemplados en la Ley de Carrera

---

Docente y el Estatuto de Servicio Civil, auto capacitarse, continuar los estudios y preguntar lo que desconocen.”

En particular, en una comunicación personal con uno de los supervisores (de Coto), este señalaba muy enfáticamente en que no está claro si los y las docentes de recargo deben trabajar por lecciones o por jornada, tal como se le exige a los y las docentes que están categorizados como Profesor de Enseñanza General Básica 1(PGB1). Señala esto porque lo que observa es que estos docentes no completan ni el número de lecciones ni la media jornada que supone el recargo del 50%.

En cuanto al conocimiento que tienen este grupo de supervisores respecto del propósito del pago del recargo del 50% -fomentar que los niños aprendan el idioma y la cultura y se rescate los valores culturales y se apoye la conservación del idioma- no es del todo conocido pues no todos han leído la Resolución N° MEP-0393-2020.

Algunos consideran que el pago asignado es para equiparar salarialmente a docentes por su traslado a otros centros a enseñar la lengua y cultura vernácula, lo cual no es del todo incorrecto. La esencia del pago es, sin embargo, cumplimentar un salario para lograr un propósito en el campo de la cultura de los pueblos indígenas.

En esta dirección y sin que les corresponda oficialmente, los y las supervisoras no dejan de hacer algunas recomendaciones válidas, según ellos, como que el trabajo de docente con recargo sea un apoyo al trabajo didáctico del docente regular, que motiven a los estudiantes, que planifiquen el trabajo de forma lúdica, que aprovechen los recursos del contexto y se sirvan de la experiencia de los señores mayores de la comunidad, que preparen material de lectura y escritura en lengua materna, que preparen diálogos y que se trabaje en forma oral.

El objetivo es fortalecer el idioma y la cultura indígena mediante una práctica docente exclusiva para la enseñanza de esos tópicos en centros educativos indígenas, pero que según los supervisores no es diferente a lo que se realiza diariamente en las aulas con los y las maestras regulares, ya que la malla curricular es la misma según cada nivel siendo poco, no obstante, el tiempo que se dedica a la enseñanza de la lengua y la cultura. Lo único que cambia es el número de niños.



En resumen, los y las supervisoras de los circuitos correspondientes no tienen elementos de juicio para valorar desde una perspectiva evaluativa el trabajo del docente indígena con recargo respecto de los objetivos de política pública que tiene el pago de este.

Tampoco es el funcionario que debe darle seguimiento al trabajo del docente con recargo y por ello tampoco se ha formado un juicio que pueda orientar técnicamente su trabajo. Lo que este funcionario local tiene respecto del trabajo de los y las docentes con recargo son una serie de percepciones no confrontadas con evidencias que muestren la calidad del trabajo que realiza este docente.

Por el contrario, el Asesor Regional de Educación Indígena es el actor que está más cerca de los y las docentes con recargo de lengua y cultura después de los y las directoras del centro educativo. Las tareas que definen su trabajo son, precisamente los que dan nombre al rol educativa: asesorar directamente al docente con recargo en el centro educativo. Esta función se realiza considerando que tanto ellos como los docentes son propiamente indígenas.

Las funciones que realizan, además de las tareas de asesoramiento y capacitación en la cultura y la lengua indígena, que ellos y ellas visualizan dentro de su agenda de desarrollo cultural propio, está la de transmitir las directrices y lineamientos generales del MEP. No obstante, no conocen directamente la Resolución N° MEP-0393-2020, que establece las funciones del docente de recargo en Lengua y Cultura, aunque las funciones que identifican coinciden con la resolución en cuanto que lo que se busca es el logro de la supervivencia cultural y mantenimiento del idioma. Para que no les pase a los bribri, dice un asesor bribri, lo que le sucedió al pueblo Chorotega y Huetar.

En cuanto al seguimiento y monitoreo de la gestión del docente de lengua y cultura, no hay un informe escrito que dé cuenta de los logros alcanzados por parte del o la docente con recargo sino solo una rendición de cuentas que se realiza en forma directa en cada visita del asesor al docente, que se refiere más específicamente a los resultados de las diversas actividades que desarrolla el docente para el fortalecimiento de la lengua y la cultura.

Los y las asesoras revisan si estas actividades están bien realizadas y colaboran mediante la ejecución de talleres en donde se dan las recomendaciones pertinentes. Los informes propiamente

---

dichos, dice el asesor, son más bien controles administrativos respecto de las lecciones impartidas y del desarrollo del planeamiento didáctico y los lleva el director del centro educativo.

En el campo de lo cultural y en el del idioma, el o la asesora hacen recomendaciones algo ambiguas, por ejemplo: “¿Todo lo positivo que se pueda dar?”, “Darle lo mejor para ellos”. Normalmente sus comunicaciones las traducen al bribri y al cabécar y, también, dicen, “ayudan a contextualizar, y eso es lo diferente.” Al respecto el asesor de Talamanca se pregunta ¿cómo se va evaluar académicamente?

En cuanto a los logros, el asesor de Talamanca que advierte antes de señalarlos que “ningún carnicero dice que su carne es mala”, sí se puede observar que “hemos visto que han cambiado muchas cosas” como el hecho de que se han fortalecido nuestras costumbres y los valores, aunque no al 100%. Ello considerando que la educación “ha alterado nuestra forma de vivir y no hemos logrado lo que se espera”. Hace falta insistir -dice- y exigir al gobierno. Agrega que la mayor parte de autoridades mandan directrices generales que no se contextualizan y le preocupa, este asesor cuestiona que por qué se dan cinco lecciones de inglés y solo tres de bribri o cabécar. A pesar de estas observaciones considera que se va por el buen camino. Sobre todo, si a los maestros de lengua se les exige formación en educación.

Finalmente, reflexiona, el asesor de Talamanca que se está perdiendo el idioma y la cultura; y es por eso que hay que mejorar estas habilidades y dimensiones culturales, incluso aumentar el número de lecciones. Aunque la pérdida cultural hoy todavía depende de en qué pueblo o localidad está uno, esta condición igual los amenaza a todos. Y vuelve a preguntarse ¿por qué inglés está en preescolar y no el idioma local? Porque algunos niños salen de 6to. y no hablan ni escriben el idioma. Depende de dónde se ubique.

Los logros identificados se pueden observar, dice, de muchas maneras, a pesar de los obstáculos y presiones, como por ejemplo actividades curriculares como deletreos en lengua indígena para ayudar al estudiante y otras de fortalecimiento de la cultura, los y las estudiantes hace lecturas en bribri, cantan en cabécar, se hacen dinámicas sobre competencias y poesía en bribri y cabécar y hemos ido creando actividades de verificación con los maestros.

Se ha logrado que la cultura y la lengua se trabaje en el 100% de las instituciones y se tome con seriedad estas materias. Por su parte, los directores de centro educativo controlan si los y las docentes asisten a su trabajo y que los planeamientos se cumplan.

Esta condición de ser indígenas los coloca en una posición de horizontalidad cultural que le favorece al asesor regional indígena hacer las recomendaciones necesarias tanto para la enseñanza de la cultura, que tanto en las guías de los programas como en la práctica docente y de supervisión se reduce a la enseñanza de habilidades artesanales por un lado y del idioma indígena, buscando mejorar tanto la parte oral como escrita, por otro.

Uno de los asesores indígenas de Talamanca señala en la entrevista que el mismo aprendió español hasta el momento que arribó a 5to. Grado. Él solo hablaba bribri pero no lo escribía. Hoy el bribri y otros idiomas se enseñan integralmente tanto en lo que respecta a la dimensión oral como a la escritural (hay que señalar aquí que el desarrollo de la escritura de los idiomas indígenas se ha logrado con el aporte de la Universidad de Costa Rica).

En particular, y solo en este caso, el asesor considera que sí existe un sistema de seguimiento y monitoreo del trabajo de los y las docentes indígenas de lengua y cultura. Este lo gestiona el director del centro educativo porque ahora ya se considera que son maestros regulares, de manera que hay más control. El director lleva el control de si llegó o no y él tiene que justificar su trabajo y cuando se hacen las visitas colegiadas: técnicas y pedagógicas.

#### **4.5 Las percepciones de los y las directoras de centro educativo, desde su lugar jerárquico sobre el logro del fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas.**

Con una edad promedio de 38 años, los 81 directores de centro educativo (54 y 27 hombres y mujeres respectivamente) que respondieron el cuestionario -71 de los cuales pertenecen a algún pueblo indígena de las DRE de Coto, Grande del Térraba, Turrialba y Sulá- y con una experiencia institucional de alrededor de 6 años de trabajo en el Ministerio, consideran que el trabajo de los y las docentes de recargo es positivo y alcanza logros importantes en términos del fortalecimiento de la lengua y cultura indígena. Observan, además, que estos docentes cumplen el horario establecido en cuanto a las lecciones asignadas, con el número de lecciones y con el desarrollo de los contenidos de lengua y cultura.

---

La opinión de este cuerpo de directores es el resultado de la forma de supervisar el trabajo docente, siendo las visitas al aula en conjunto con la revisión del planeamiento didáctico, en relación con la propuesta curricular (53 directores), que es lo que evalúan. Otras acciones de supervisión, que se relacionan con la anterior y que destacan es la verificación de la asistencia, la revisión de los materiales producidos y la participación en las clases, entre otros.

Entre los logros que identifican de la gestión del docente de lengua y cultura con recargo mencionan, entre otros, la concientización del valor de la identidad cultural, el rescate del idioma materno, (que en Boca Urén por ejemplo se ha perdido en un 80%), el rescate de la confección de artesanía indígena, el conocimiento y la activación de diversas prácticas ancestrales como cuentos, historias, cantos, leyendas y otros, que se han dejado de contar debido al declive de la transmisión oral de la cultura.

Lo más importante que se ha logrado en muchas comunidades, dicen, es el resurgimiento de la cultura en niños y jóvenes que estudian para ocupar cargos jerárquicos en su cultura como Awá, Ókur y otros que ya estaban desapareciendo.

Para los directores y docentes que no son hablantes nativos, estas dos materias son básicas para el aprendizaje del idioma y el rescate de las prácticas culturales, nosotros tenemos nuestro tiempo más fraccionado entre las materias básicas, el área administrativa, las responsabilidades de la institución y de la comunidad.

En términos de la producción de evidencias de la práctica docente en lengua y cultura, e independientemente del hecho de que la mayoría de los y las directoras remiten cierto informe a los supervisores (y según estos no sucede), señalan que no hay un procedimiento claro de emisión de informes de trabajo del docente con recargo por parte de ellos porque nadie se los pide y ellos tampoco lo remiten a alguien que esté designado para ello. Algunos mencionan que eventualmente comunican acerca del trabajo docente al CLEI y al Dpto. de Educación Intercultural.

Nada de esto, sin embargo, parece estar formalizado coherentemente y que haya canales y protocolos claros de evaluación de la práctica docente, a pesar de que la mayoría dicen conocer las resoluciones emitidas para amparar legalmente los recargos y, en particular, la Resolución N°MEP-0393-2020.

Desde una perspectiva programática, estos funcionarios tampoco tienen la forma para evaluar el éxito de la gestión docente de acuerdo con los propósitos de la Resolución N° MEP-0393-2020. Y aunque tuvieran algún medio objetivo para evaluar la gestión del o la docente indígena, solo podrían hacerlo desde las dimensiones administrativas y educativas de ésta, pero no de las culturales; por ejemplo, se podría evaluar claramente la asistencia regular del docente, el cumplimiento con la cantidad de lecciones brindadas, acerca del cumplimiento respecto del planeamiento y de las actividades didácticas puestas en práctica, etc.; todas actividades medibles y verificables, aunque ninguna de ellas garantiza el cumplimiento de los objetivos culturales ligados a la persistencia cultural de los pueblos indígena

En resumen, el trabajo de los docentes con recargo en lengua y cultura, que sucede todos los días en cada aula indígena, parece desarrollarse con base en el impulso y sentido cultural de preservación de la cultura indígena. Todos entienden la importancia del trabajo de estos docentes para los pueblos indígenas, pero se realiza diariamente sin la debida evaluación no solo curricular y académica sino principalmente cultural. Los y las docentes de lengua y cultura tampoco son capaces de enseñar objetivamente la importancia de su trabajo y evidenciar los logros de este tanto en términos de las resoluciones ministeriales como de su importancia para la sobrevivencia cultural de los pueblos indígenas y de sus lenguas vernáculas.

---

## Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

### 5.1. Conclusiones generales

La evaluación de alcance exploratorio del proyecto Programa Itinerante de Educación Indígena realizada ha permitido aproximarse a la práctica educativa de los y las docentes indígenas de lengua y cultura viéndose, parcialmente, que para el grupo de 34 docentes indígenas, que respondieron el cuestionario, la enseñanza de la lengua y cultura indígena se realiza apelando más al hecho de ser ellos y ellas mismas indígenas que conocen la lengua y la cultura propias, que a estrategias pedagógicas específicas que ponen en práctica.

No se pudo determinar con suficiente claridad si los y las docentes entienden que su trabajo está enmarcado por las resoluciones que se emiten para autorizar el pago de recargos, en particular la Resolución N° MEP-0393-2020, que estipula los propósitos del pago del 50% adicional. Por el contrario, la impresión que se logra establecer es que ese cuerpo docente encarna en su quehacer diario el fortalecimiento cultural y la enseñanza de la lengua indígena como temas centrales de la agenda de desarrollo de los pueblos indígenas en la actualidad en un contexto de presiones hacia la desaparición cultural.

Naturalmente, valoran su trabajo y consideran que sí alcanzan logros importantes con su práctica docente, pero la ausencia de un mecanismo de seguimiento y monitoreo que evalúe según efectos y resultados la gestión de esta asignatura, que es absolutamente distinta de las asignaturas académicas, impiden discernir los logros curriculares y educativos respecto de la cultura y el idioma indígena.

Esta materia no se puede reducir ni de forma conceptual ni educativa a la condición de asignatura básica, ni tampoco se puede emplear el mismo sistema de evaluación del aprendizaje. Por el contrario, tratándose de actividades dependientes de un proyecto de intervención sociocultural, lo pertinente es poder evaluar la gestión docente en relación con los propósitos culturales para el que fue establecido el Programa. El aprendizaje de la lengua y la cultura no es solo un asunto sumativo, sino que principalmente de orden cualitativo.

No está de más señalar que tampoco hay claridad en cuanto a algunos aspectos propiamente administrativos y educativos de la práctica docente tales como el cumplimiento del número de lecciones asignadas, la duración efectiva de estas y la pedagogía y didáctica utilizada. Claro está que la práctica docente se realiza de acuerdo con estos parámetros, pero estos no son visibles. Y aunque los y las directores institucionales observan, en su posición de jefes inmediatos de los y las docentes, que estos cumplen con su trabajo no se logró identificar la evidencia fáctica de esta afirmación.

En resumen, la evaluación de la práctica de la persona docente itinerante de lengua y cultura indígena requiere de un sistema que le ayude principalmente a determinar cómo ha contribuido a la supervivencia del idioma y la cultura indígena. Sistema, que en aras de legitimar el aporte financiero que realiza el Estado también informe del desempeño administrativo y curricular del docente, el que efectivamente ha dado un aporte importante a la cultura indígena, como lo reconocen todos los actores con los que se ha establecido comunicación, pero que en la actualidad no hay como verificar.

Está claro, que los indicadores tanto de fortalecimiento cultural como de las lenguas indígenas deben circunscribirse a lo que los y las docentes pueden realmente lograr en el marco de una propuesta curricular que concibe la cultura y la lengua como una asignatura particular. Es pertinente que se deje bien establecido que este fortalecimiento no debería serle exigido totalmente al docente, que la existencia histórica de los pueblos indígenas depende de muchos factores y no del ejercicio docente.

## **5.2 Conclusiones específicas**

### ***5.2.1. El perfil de las personas docentes con recargo***

Los y las docentes de lengua y cultura que respondieron el cuestionario tienen distintas calificaciones laborales, aunque todos ellos y en general todos los docentes con recargo son calificados como PGB1. 19 de los 34 tienen alguna formación universitaria y el resto alcanza apenas educación secundaria. Estos docentes son finalmente los que elige el CLEI y fueron aceptados por Recursos Humanos. No obstante, no podemos con este porcentaje (55.8%), generalizar respecto de la calificación laboral de todo el personal docente de lengua y cultura.

---

La calificación de este cuerpo docente es suficiente para gestionar las lecciones de lengua y cultura propias pero insuficiente para evaluar y autoevaluar la práctica docente para mejorar la capacidad de alcanzar los logros culturales e idiomáticos que persiguen todos los pueblos indígenas y también el Ministerio, como queda claro en las resoluciones que fundamentan el pago de los recargos.

Aunque los y las docentes son personas cultural e idiomáticamente pertinentes para la enseñanza de la lengua y la cultura indígena propia esta condicionalidad no es suficiente para el ejercicio educativo. Al perfil de los y las docentes de lengua y cultura le hace falta adicionar mayor capacitación en la enseñanza de estos tópicos, que no son iguales a cualquier asignatura, sino radicalmente distintos.

### ***5.2.2. Las funciones del docente con recargo en lengua y cultura***

La principal función de los y las docentes con recargo es el de proveer a los y las estudiantes de conocimientos de la cultura propia, enseñarles y fortalecer el dominio de la lengua. Esta tarea se realiza de forma itinerante en distintos centros educativos. Una condición del perfil del docente es que debe hablar la lengua y conocer la cultura que enseña. Es decir, el docente de lengua y cultura pertenece al pueblo indígena en el cual ejerce.

Este cuerpo docente, al igual que el que imparte las asignaturas básicas, realiza un planeamiento didáctico, la mayoría de las veces en forma mensual con base en el número de lecciones (dos o tres lecciones) de 40 minutos por grado, el cual se desarrolla en diversos horarios. En este punto, no hay claridad de si se trabaja por jornada o por lecciones. Tampoco este grupo de docentes explica forma en cómo se brindan pedagógicamente las lecciones.

### ***5.2.3. Logros culturales alcanzados.***

El fomento de la lengua y escritura indígena entre los niños y niñas, además de aportar en el rescate de conocimientos respecto de la cultura y la tradición, es el principal logro que identifican los docentes, no obstante que no se puede verificar dada la ausencia de un sistema que facilite la comprensión de la gestión intercultural docente integralmente y no solo los aspectos curriculares y pedagógicos.



Además de que no existe un modo verificable de evaluar el desempeño del y la docente indígena tampoco hay, en estos momentos, como determinar evaluativamente el logro cultural de las tres lecciones de lengua y de cultura ya que no es posible estimar los resultados y efectos concretos de las lecciones de lengua y cultura.

#### ***5.2.4 Percepciones sobre el logro del fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas.***

El personal supervisor de tiene en su mayoría una opinión positiva y no dudan de la calidad del trabajo realizado. Esta opinión, sin embargo, tampoco se puede confrontar con evidencias fácticas que permitan elaborar un juicio evaluativo de la gestión docente ni en cuanto a aspectos administrativos y menos respecto de las dimensiones culturales del aporte de los y las docentes. El supervisor de circuito no ejerce el rol de supervisión de este proyecto y es poco lo que puede decir al respecto.

El personal director de centro educativo, a pesar de que no tiene mecanismos directos para evaluar socioculturalmente la gestión del docente indígena, reconoce narrativamente los logros de este cuerpo docente y observan que, como efecto directo del hecho de que el docente imparta sus lecciones de lengua y cultura se logran avances en la apropiación cultural y de la lengua indígena.

### **5.3. Recomendaciones**

Considerando las peculiaridades de la enseñanza de la lengua y la cultura, la ausencia de un sistema de seguimiento y monitoreo institucional y las dificultades para acometer esta evaluación en el contexto de la emergencia por el COVID-19 se sugiere mantener los recargos en lengua y cultura el próximo año. Tal esfuerzo institucional no ha dejado de ser un aporte importante para los pueblos indígenas que se enmarca dentro del conjunto de tareas político culturales que diariamente elaboran para mantenerse existiendo.

#### ***5.3.1 Al Departamento de Educación Intercultural.***

Promover la creación de un sistema de seguimiento y monitoreo a cargo del Departamento de Educación Intercultural en especial de la sección de pueblos indígenas. Tal sistema de seguimiento y monitoreo debe ser capaz de informar no solo del cumplimiento de las tareas concretas del docente como son las de cumplir con las lecciones asignadas, elaborar los planeamientos y

---

establecer los mecanismos específicos de enseñanza de la cultura y el idioma, sino que, también, de las formas de evaluación tanto de los logros de los y las estudiantes como los de la gestión docente.

En el caso del primer componente, y dada la dificultad de “medir” propiamente el fortalecimiento de la cultura, que se espera lograr por medio de las actividades curriculares puntuales, se sugiere identificar y promover la enseñanza de las vivencias y tradiciones identitarias determinantes de la identidad cultural de personas bribri, cabécar, térraba, ngöbe, malecu, chorotega, boruca, büglere etc.; tradiciones que brinden opciones de orgullo entre los niños y niñas.

En relación con el aporte al fortalecimiento lingüístico, se recomienda buscar una alianza estratégica con el Instituto de Lenguas Indígenas de la UCR para establecer los indicadores de fortalecimiento de las lenguas indígenas, distinguiendo entre lenguas desaparecidas y no desaparecidas. Es decir, los y las niños chorotegas, boruca y huetar deben conocer que su pueblo tenía un idioma. En cuanto a los niños y niñas de pueblos con lenguas activas entonces se debería mejorar el prestigio de hablarlas y darles un valor semejante al español y al inglés.

### ***5.3.2. Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanos.***

Es necesario mejorar la disponibilidad de los datos relevantes de las personas que son nombradas. Para ello se debe incluir información de su perfil profesional, dirección regional donde están nombradas, número de lecciones asignadas, nombre de la escuela sede y dónde ejercen el recargo. Un aspecto muy importante, es que esté muy clara la dirección de correo electrónico que tiene el o la docente e insistir en la obligatoriedad del uso del correo institucional.

### ***5.3.3 A la Dirección Regional y en particular a la asesoría pedagógica indígena***

Se le recomienda mejorar sistemáticamente el seguimiento y monitoreo de la práctica educativa del docente indígena con recargo pues al parecer, este sería el funcionario clave para identificar los logros culturales e idiomáticos de la persona docente y, a la vez, darle la asesoría necesaria para mejorar tanto en los aspectos administrativos y educativos como en los propiamente culturales. No hay que dejar de lado el hecho de que el recargo se paga para fortalecer la cultura indígena.

#### ***5.3.4. Al director institucional.***

Se le insta a revisar periódicamente el planeamiento didáctico para verificar no solo el número de lecciones asignadas para desempeñar las funciones establecidas y si estas se cumplen o no, y reportar las inconsistencias, sino también evaluar la pedagogía particular, valorar la didáctica, las estrategias metodológicas y evaluativas para enseñar la cultura y lengua indígena (activa o no).

#### ***5.3.5. Al Supervisor de educación.***

Se le insta para que, junto con el asesor regional indígena y el cuerpo docente acordar la elaboración de un informe detallado y contextualizado de la práctica docente que tome en cuenta los avances de las personas estudiantes según el grado y centro educativo en el que se encuentran y que no solo de cuenta de aspectos administrativos y educativos sino, principalmente, de los logros en términos culturales y o lingüísticos, según la contribución que se logre con el recargo de funciones.

#### ***5.3.6. Al docente que ejerce el recargo.***

Ejercer responsablemente su trabajo de docente con recargo, capacitándose y formándose adecuadamente no solo en pedagogía sino también en métodos y técnicas para la adquisición del conocimiento, el desarrollo del pensamiento, la construcción de saberes que coadyuven a preservar su lengua y cultura propia. Siendo el actor que diariamente está en la primera línea de trabajo, debería ser el que formule una propuesta idónea de enseñanza de la cultura, concentrada, ésta, en los factores que aportan al fortalecimiento de la identidad cultural y la agenda de desarrollo de los pueblos indígenas, todo lo cual se debería discutir al interior del CLEI. Y que la propuesta sea presentada y avalada por el Asesor Regional de Educación Indígena, así como también por los técnicos del Departamento de Educación Intercultural.

---

## Referencias

- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1998). Código de la niñez y la adolescencia: Ley N° 7739. Recuperado el 20 de Junio de 2019, de <https://pani.go.cr/descargas/codigo/456-codigo-niñez-adolescencia-7739/file>
- Chavarría-Arias, D., León-Guzmán, R., & Rojas-Chaves, E. (2017). *Condiciones en que operan los Recargos de Proyectos vigentes en el curso lectivo 2017*. Investigación, Ministerio de Educación Pública, Departamento de Estudios e Investigación Educativa, San José, Costa Rica.
- Chavarría-Arias, D., Masís-Vega, M., & Rojas-Chaves, E. (2015). *Estudio evaluativo de las condiciones en que operan los recargo de proyecto*. Investigación, Ministerio de Educación Pública, Departamento de Estudios e Investigación Educativa, San José, Costa Rica.
- Consejo Superior de Educación. (2000). Acta 62-2000. En C. S. Educación (Ed.). San José, Costa Rica.
- Departamento de Formulación Presupuestaria. (2019). Datos de Docentes de Lengua y Cultura. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Despacho de la Ministra de Educación. (2015). Resolución N° DM-895-2015. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Despacho de la Ministra de Educación. (2019). Resolución N° 263-MEP-2019. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Despacho de la Ministra de Educación. (2019). Resolución N° 874-MEP-2019. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Despacho de la Ministra de Educación Pública. (2020). Resolución 0393-MEP-2020. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Despacho del Ministro de Educación Pública. (2012). Resolución N° 1384-2012. *Ministerio de Educación Pública*. San José, Costa Rica.

Dirección de Planificación Institucional. (2012). Oficio N° 335-2012. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Educación, C. S. (2001). Acta N°57-2001. San José, Costa Rica: Consejo Superior de Educación.

Fernández-Fernández, S. (2000). La efectividad de los programas sociales. Enfoques y técnicas de la Evaluación de Procesos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(3), 259-276.

Guevara-Viquez, F., Nercis-Sánchez, I., & Ovares-Barquero, S. (Mayo-Agosto de 2015). Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense. *Educare*, 19(2), 317-332. doi:doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.18>

Matos-Bazó, R. (2005). Enfoques de evaluación de programas sociales: Análisis comparativo. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(2), 360-380. Obtenido de <[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-95182005000200011&lng=es&nrm=iso](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182005000200011&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1315-9518.

Mesa Nacional Indígena de Costa Rica. (2007). *Informe alternativo presentado por los pueblos indígenas al informe presentado por el Estado de Costa Rica al Comité contra la discriminación racial de la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. Mesa Nacional Indígena de Costa Rica. San José de Costa Rica: Programa de observancia y verificación regional de Derechos de los Pueblos Indígenas de Abya Yala.

Ministerio de Educación Pública. (1981). Manual de procedimientos para la administración del personal docentes N° 12915-E-P. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2010). Oficio DAJ 316 -C- 2010. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

---

Ministerio de Educación Pública. (2013). Decreto 38701. Reforma del sistema de educación indígena. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2014). Decreto 38170. Organización Administrativa de las Oficinas Centrales. San José, Costa Rica.

Naciones Unidas. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas. Nueva York, USA.

Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social* (2da. ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Stavenhagen, R. (Enero-Abril de 1992). la cuestión étnica: algunos problemas teórico-metodológicos. *Estudios sociológicos*(28), 53 - 76. Recuperado el 29 de Marzo de 2018

Vázquez-Carvajal, A. (2008). Caracterización de la situación idiomática de los pueblos indígenas de Costa Rica y su influencia en la educación. *Educare, XII*(Extraordinario), 61 - 66.