

<https://doi.org/10.47633/28xsyk74>

Experiencias de mediación pedagógica en la implementación de la reforma del Subsistema de Educación Indígena: estudio de caso con personal docente del Territorio Indígena de Quitirrisí¹

Pedagogical Mediation Experiences in the Implementation of the Indigenous Education Subsystem Reform: A Case Study with Teaching Staff of the Quitirrisí Indigenous Territory

Experiências de mediação pedagógica na implementação da reforma do Subsistema de Educação Indígena: estudo de caso com o corpo docente do Território Indígena de Quitirrisí

David Quesada-García

Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica

 <https://orcid.org/0000-0002-3365-6837>

 <https://ror.org/02yzgww51>

davidfrancisco.quesada@ucr.ac.cr

Recibido 10-11-2025 | Revisado 16-4-2026 | Aprobado 15-6-2026

¹ Este artículo parte de una tesis denominada "Experiencias educativas sobre la mediación pedagógica del personal docente indígena en torno a la aplicación y consolidación de la reforma del subsistema de educación indígena dentro del territorio indígena de Quitirrisí, durante el I y II Semestre del año 2019" (Quesada-García, 2019).



Nuestros artículos son publicados bajo los términos de la licencia internacional Creative Commons Atribucion-NoComercial-CompartirIgual 4.0.

Resumen

La educación intercultural dirigida a los pueblos indígenas implica procesos pedagógicos complejos donde convergen dimensiones culturales, identitarias y sociopolíticas. En este contexto, el personal docente indígena cumple un rol esencial como mediador entre el sistema educativo y la comunidad. El presente estudio analizó las experiencias de mediación pedagógica del personal docente del Territorio Indígena de Quitirrisí, en relación con la implementación de la Reforma al Subsistema de Educación Indígena (Decreto Ejecutivo N.º 37801-MEP, 2013). Desde un enfoque cualitativo y mediante un estudio de caso, se recopilaron narrativas docentes para comprender cómo se desarrollan los procesos de enseñanza vinculados a la cultura propia. Los hallazgos sugieren la presencia de tensiones que dificultan el proceso de consolidación de la reforma, entre ellas, la falta de legitimidad institucional de la materia de Cultura dentro del currículo, además, de la escasa actualización y limitada contextualización de los contenidos educativos. Asimismo, se evidenció, ausencia de organización territorial y falta de conformación del Consejo Local de Educación Indígena, órgano clave para la gestión de los procesos formativos. En este contexto, los testimonios cualitativos sugieren que la mediación pedagógica indígena se vincula con el fortalecimiento de la identidad cultural y la generación de espacios de aprendizaje comunitario; sin embargo, requiere compromiso colectivo, legitimidad institucional y articulación sociopolítica para consolidar la reforma educativa en el territorio.

Palabras clave: educación intercultural, mediación pedagógica, pueblos indígenas, Quitirrisí, reforma educativa.

Abstract

Intercultural education aimed at Indigenous peoples involves complex pedagogical processes in which cultural, identity-based, and sociopolitical dimensions converge. In this context, Indigenous teachers play a key role as mediators between the educational system and the community. This study analyzed the pedagogical

mediation experiences of Indigenous teachers in the Quitirrisí Indigenous Territory in relation to the implementation of the Reform of the Indigenous Education Subsystem (Decreto Ejecutivo No. 37801-MEP, 2013).

Using a qualitative approach and a case study design, teachers' narratives were collected to understand how culturally grounded teaching processes are developed. The findings suggest the presence of tensions that hinder the consolidation of the reform, including the limited institutional legitimacy of the Culture subject within the curriculum, insufficient teacher updating, and weak contextualization of educational content. Additionally, the absence of territorial organization and the lack of establishment of the Local Council of Indigenous Education, a key body for the management of educational processes were identified.

In this context, qualitative testimonies suggest that Indigenous pedagogical mediation is linked to the strengthening of cultural identity and the generation of community-based learning spaces. However, its consolidation requires collective commitment, institutional legitimacy, and sociopolitical articulation to effectively advance the implementation of the educational reform within the territory.

Keywords: educational reform, indigenous peoples, intercultural education, pedagogical mediation, Quitirrisí

Resumo

A educação intercultural voltada aos povos indígenas envolve processos pedagógicos complexos nos quais convergem dimensões culturais, identitárias e sociopolíticas. Nesse contexto, os docentes indígenas desempenham um papel fundamental como mediadores entre o sistema educacional e a comunidade. Este estudo analisou as experiências de mediação pedagógica de docentes indígenas no Território Indígena de Quitirrisí em relação à implementação da Reforma do Subsistema de Educação Indígena (Decreto Ejecutivo n.º 37801-MEP, 2013).

A partir de uma abordagem qualitativa e de um desenho de estudo de caso, foram coletadas as narrativas dos docentes para compreender como se desenvolvem os

processos de ensino culturalmente fundamentados. Os resultados sugerem a existência de tensões que dificultam a consolidação da reforma, entre elas a limitada legitimidade institucional da disciplina de Cultura no currículo, a insuficiente atualização docente e a frágil contextualização dos conteúdos educativos. Além disso, identificaram-se a ausência de organização territorial e a não constituição do Conselho Local de Educação Indígena, órgão central para a gestão dos processos educativos.

Nesse contexto, os depoimentos qualitativos sugerem que a mediação pedagógica indígena está vinculada ao fortalecimento da identidade cultural e à geração de espaços de aprendizagem de base comunitária. No entanto, sua consolidação requer compromisso coletivo, legitimidade institucional e articulação sociopolítica para avançar efetivamente na implementação da reforma educativa no território.

Palavras-chave: educação intercultural, mediação pedagógica, povos indígenas, Quitirrisí, reforma educativa.

Introducción

La interculturalidad constituye una práctica educativa compleja; puede derivar en una interculturalidad funcional, como la plantea Tubino (2014), que mantiene e impone la cultura dominante a través de la educación, o bien en una visión crítica que empodera y transforma desde lo inter y multicultural mediante procesos participativos con los pueblos indígenas, promoviendo su cultura e identidad. Desde esta perspectiva, el análisis de la mediación pedagógica del personal docente indígena resulta clave para comprender cómo se configuran relaciones educativas pertinentes y culturalmente situadas.

En Costa Rica habitan 104 143 personas indígenas, pertenecientes a ocho pueblos originarios (cabécar, bribri, brunca, ngöbe, huetar, maleku, térraba/teribe y chorotega), distribuidos en territorios reconocidos por la Ley Indígena N.º 6172 (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2013). A pesar de los avances normativos, persisten inequidades estructurales significativas: el 10,4% de las personas que residen en los territorios indígenas no sabe leer ni escribir, en comparación con 2,4% de la población total, mientras el promedio nacional de hogares con al menos

una NBI es 26,4%, este asciende a 70,1% en territorios indígenas (León Espinoza & Mata Marín, 2017). Aunque Quitirrisí posee el mejor Índice de Situación Educativa (ISE = 82,1) entre los 23 territorios evaluados (Borge Carvajal, 2012, p. 13), las brechas en acceso y calidad educativa persisten.

Ante este escenario, el Estado costarricense reformó el Subsistema de Educación Indígena mediante el Decreto Ejecutivo N.º 37801-MEP (2013), cuyo propósito es promover “la articulación armónica de la cosmovisión y las aspiraciones de desarrollo autónomo de los pueblos indígenas, con el currículo nacional” (Campos Centeno & González Oviedo, 2015, p. 333). En ese sentido, el decreto establece objetivos como preservar los idiomas, divulgar derechos, articular los conocimientos universales y locales, “promover procesos de diálogo intercultural” y “facilitar recursos curriculares, pedagógicos y financieros” (Decreto Ejecutivo N.º 37801-MEP, 2013, p. 3).

La educación indígena aún presenta aspectos por mejorar; por ello, la Defensoría de los Habitantes de Costa Rica advierte que el Estado debe asegurar “el fortalecimiento de este Subsistema para que realmente se logre el pleno cumplimiento de los derechos de las personas indígenas” (“Costa Rica mantiene desafío...”, Defensoría, 2016, p. 1). A esto se suma que “la titulación de los maestros en escuelas indígenas era solamente del 38.2% en el 2010” (Borge Carvajal, 2012, p. 12), lo que evidencia limitaciones en formación docente y la necesidad de programas de profesionalización continua.

El Decreto N.º 37801-MEP “reforma el Decreto Ejecutivo N.º 22072-MEP que versa sobre la creación de un Subsistema de Educación para las personas Indígenas”, definiendo sus objetivos, órganos administrativos y mecanismos de participación. Como señalan Campos Centeno y González Oviedo (2015),

el fortalecimiento de la educación indígena, entendida como proceso de descentralización y ruptura con el modelo etnocentrista vigente, la apuesta a la reforma del Subsistema de Educación Indígena se realizó con el objetivo de promover, de manera paulatina, la articulación armónica de la cosmovisión y las aspiraciones de desarrollo autónomo de los pueblos indígenas, con el currículo nacional. (p. 333)

De acuerdo con el artículo 2 del decreto reformado (Decreto Ejecutivo N.º 37801-MEP, 2013, p. 3), los objetivos incluyen: preservar los idiomas, divulgar derechos y obligaciones, articular conocimientos universales, nacionales y locales, promover el diálogo intercultural, facilitar recursos curriculares, pedagógicos y financieros, velar por la calidad y equidad educativa, promover la formación de educadores originarios y favorecer la creación de instituciones educativas propias.

En consecuencia, esta investigación se enfocó en analizar las experiencias educativas del personal docente indígena del territorio indígena de Quitirrisí durante la implementación de dicha reforma en el periodo 2019-2020, explorando su práctica educativa y mediación pedagógica, así como tensiones, contradicciones y fortalezas que emergen en el proceso.

La necesidad de este estudio se fundamenta en informes oficiales. Según la Defensoría de los Habitantes de Costa Rica (2016)¹:

La Defensoría reconoce que el Subsistema de Educación Indígena (creado en el año 2009 y reformado en el 2013) es una importante iniciativa para, entre otras cosas, promover el acceso universal de la población indígena a la educación; promover el diálogo intercultural; y procurar que se preserven las lenguas indígenas. No obstante, la Defensoría debe señalar que el Estado está en la obligación de garantizar el fortalecimiento de este Subsistema para que realmente se logre el pleno cumplimiento de los derechos de las personas indígenas. (p. 1)

A nivel internacional, Costa Rica ha asumido compromisos como el Convenio 169 de la OIT (Ley N.º 7316). Este convenio dispone que los programas educativos deben construirse “en cooperación” con los pueblos indígenas, de forma pertinente a sus necesidades, historia y valores. En su artículo 27 se indica:

¹ La Defensoría de los Habitantes de Costa Rica es un órgano adscrito a la Asamblea Legislativa, encargado de la defensa y promoción de los derechos de las personas frente a las actuaciones del sector público.

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos (...) La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación. (OIT, 2014, pp. 55-56)

Asimismo, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas refuerza el derecho a sistemas educativos propios:

Artículo 14

Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2016, p. 12)

Artículo 15

Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública. (ONU, 2016, p. 13)

Pese a la existencia de normativa nacional e internacional (Decreto 36451-MEP, creación del Departamento de Educación Intercultural [DEI]; Decreto 35513-MEP, reconocimiento de territorios indígenas; Decreto 37801-MEP, reforma al Subsistema de Educación Indígena), los informes del Estado de la Educación (2015; 2017) muestran que las brechas no han disminuido, debido a que la reforma continúa en fase de implementación.

Frente a esta situación, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias educativas sobre la mediación pedagógica del personal docente indígena de la Escuela Ninfa Cabezas, en torno a la aplicación y consolidación de la reforma del Subsistema de Educación Indígena dentro del territorio indígena de Quitirrisí.

Además de lo anterior, el estudio se vincula de manera directa con el ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2019), dado que la Reforma del Subsistema de Educación Indígena (Decreto 37801-MEP) busca asegurar que los pueblos originarios accedan a una educación pertinente cultural y lingüísticamente. En el caso de los territorios indígenas, dicha experiencia educativa depende de la mediación pedagógica que realizan las personas docentes, quienes articulan lengua, cultura e identidad como parte del currículo. Por ello, analizar sus experiencias permite valorar hasta qué punto se está cumpliendo la meta 4.5 del ODS 4, orientada a eliminar desigualdades en el acceso a la educación y atender a poblaciones en condición de vulnerabilidad, entre ellas los pueblos indígenas. Asimismo, el estudio se vincula con la meta 4.7, relacionada con promover el respeto a la diversidad cultural y el desarrollo sostenible a través de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, comprender cómo se implementa la reforma desde la práctica docente indígena contribuye a avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, pertinente y con enfoque de derechos.

Desde una clave histórica y relacional, Bastiani-Gómez (2007) propone reorientar la estructura escolar mediante una “movilización pedagógica” que integre lenguas, memorias y racionalidades propias, desplazando la visión de la interculturalidad como mera adición curricular hacia un compromiso comunitario con la cultura viva. Esta perspectiva encuentra continuidad en Santos et al. (2018), quienes, apoyados en la tradición freireana, plantean tres principios metodológicos que, en conjunto, reconfiguran la mediación pedagógica en clave intercultural crítica: colocar la cultura en el centro; fomentar el diálogo y la escucha; y partir del contexto del educando.

La figura docente deja así de ser un “transmisor” de contenidos para constituirse en agente político-cultural. Cavalcante-Pessoa (2003) describe este pasaje con nitidez: la formación del profesorado indígena no se agota en materiales o cursos, sino que se define como un proceso emancipador, situado y permanente que compromete a las y los docentes con un proyecto político-pedagógico propio. En sintonía, Herrera Morales et al. (2011) subrayan que la identidad docente no se reduce al origen

étnico ni a la titulación formal; exige apropiación reflexiva y consciente de la cultura, especialmente en contextos donde el modelo oficial ha permeado las rutinas escolares. La subjetividad docente, advierte López-Quiterio (2018), se construye bajo relaciones de poder; si la formación reproduce prácticas memorísticas y verticales, la profesión puede trastocar e incluso subordinar la identidad indígena. De ahí que Carrillo-Álvarez (2012) insista en alinear la formación con la enseñanza y en fortalecer la profesionalización continua como vía para consolidar una educación intercultural que alcance tanto a población indígena como no indígena.

La literatura también alerta sobre el riesgo de una “interculturalidad funcional”: dispositivos que, bajo el rótulo de bilingüismo o de apoyo cultural, mantienen jerarquías y reproducen hegemonías. El análisis de la figura del profesor auxiliar bilingüe en México muestra cómo el rol “auxiliar” y remedial, con condiciones precarias y sin estrategia procesual, termina confundiendo bilingüismo con interculturalidad y reforzando distinciones históricas entre indígenas y mestizos (Martínez-Canales, 2017). Barriga-Villanueva (2008) documenta, además, la negación y ocultamiento de lenguas y pertenencias por estigmas, lo que revela que la interculturalidad, sin sensibilización profunda y sin agencia comunitaria, se convierte en rótulo vaciado de contenido. Complementariamente, Fernández et al. (2005) evidencian currículos monoculturales, prácticas directivas y formadores sin dominio de lenguas indígenas; su diagnóstico converge con Herrera Labra (2002) al advertir que la homogenización pedagógica desconoce la historicidad de los sujetos y opera, en la práctica, como tecnología de asimilación.

En contraste con esos dispositivos funcionales, las experiencias de autonomía y gobernanza comunitaria proponen otro horizonte. Baronnet (2009) muestra cómo, en las comunidades zapatistas, la designación en asamblea de promotores educativos, la temporalidad de los cargos y la democracia directa configuran una educación como herramienta de empoderamiento e identidad; allí la figura del promotor rompe con el maestro rural oficial, aun cuando este último sea indígena, y reubica el currículo en la trama de la vida comunitaria. En términos pedagógicos, Quilaqueo Rapimán (2007) conceptualiza la relación profesor, escuela y comunidad como vínculo bicultural que genera interculturalidad y obliga a reconocer la coexistencia de dos lógicas de pensamiento (la propia y la occidental) en el quehacer formativo.

Con base freireana, Aguilar de la Torre (2015) añade un gesto metodológico decisivo: el “desaprender” como punto de partida para una profesionalización que permita ver críticamente la propia realidad y la del otro.

El campo costarricense reproduce esta tensión entre intencionalidad normativa e implementación efectiva. A partir del Decreto 37801-MEP (2013), Guevara-Viquez et al. (2015) documentan avances discursivos en el fortalecimiento de idiomas y la EIB, pero señalan la ausencia de estrategias de sensibilización e implementación que derivan en fricciones entre actores y en condiciones laborales que limitan a las y los docentes de lengua y cultura (itinerancia, pocas lecciones, escasa formación profesional formal). En esa línea, Sánchez Duarte (2008) subraya la centralización urbana de decisiones (programas, materiales, nombramientos) y detalla la necesidad de mecanismos de consulta que incorporen la perspectiva indígena de forma directa y sostenida. Como contrapeso, Campos Centeno y González Oviedo (2015) describen redes y núcleos pedagógicos (con CLEI, mayores, comunidad y universidades) que buscan contextualizar el currículo y anclar la formación en la vida territorial: cuando la comunidad lidera, la pertinencia se incrementa y la planificación se nutre de mayores y estudiantes como portadores de lengua y cultura.

La articulación entre saberes locales y saberes disciplinares ofrece una pista concreta de cómo traducir la interculturalidad crítica al aula. Gavarrete Villaverde (2015) sugiere que la formación docente en Etnomatemática, con participación comunitaria, refuerza identidades, resignifica contenidos y habilita una mediación pedagógica con pertinencia cultural; sus resultados sugieren transferibilidad a otras áreas (ciencias, lenguaje), siempre que se preserve la contextualización y el vínculo con conocimientos propios. Ahora bien, la lectura de Murillo Solís (2017) obliga a no perder de vista el problema estructural: mientras la interculturalidad se aplique solo en territorios indígenas y el currículo dominante permanezca intocado, la política sigue siendo funcional a la hegemonía.

En conjunto, estos aportes configuran un mapa con convergencias y tensiones claras. Convergen en que la identidad docente indígena es condición para la práctica intercultural; la formación debe ser permanente, situada y crítica; la comunidad no es contexto, sino instancia de decisión y legitimación; y la interculturalidad requiere diálogo genuino con la cultura al centro.

De esta síntesis se desprende el vacío que justifica el presente estudio: la falta de evidencia contextualizada sobre cómo el personal docente experimenta e interpreta la implementación de la reforma y cómo esta se expresa en su mediación pedagógica.

Bases teóricas

La presente discusión teórica se sustenta en una lectura de Freire de la educación como práctica ética, política y situada, articulada con una perspectiva de interculturalidad crítica para el abordaje de la educación indígena en Costa Rica. En primer lugar, la pedagogía de la esperanza coloca el aprendizaje en el entramado sociohistórico y cultural de los sujetos, desplazando toda pretensión neutral de la enseñanza y reivindicando el diálogo como vía privilegiada de producción de sentido y transformación social (Freire, 2017). En contraste con la “educación bancaria”, entendida como depósito vertical de contenidos, la educación problematizadora propone un vínculo horizontal entre docente y estudiantes, en el que la curiosidad, la interrogación y la creación de conocimiento emergen como fines y medios del proceso educativo (Freire, 2015).

Desde ese horizonte, el papel de la escuela y de la persona docente no se reduce a transmitir información; implica mediar, investigar con otros y sostener una ética del respeto a la diferencia y la disidencia. Freire advierte que cuando la directividad se desvincula de la indagación y del reconocimiento del otro, degenera en autoritarismo y reproduce estructuras de dominación. En cambio, enseñar exige apropiarse críticamente del contenido para detonar el acto de conocer en los aprendientes, rehaciendo la cognoscibilidad del objeto “con” y no “sobre” ellos (Freire, 2017). La praxis, como unidad de reflexión y acción, es, así, condición de posibilidad de una educación liberadora que desnaturaliza relaciones de opresión y habilita la participación consciente en la transformación de la realidad (Freire, 2015).

Este posicionamiento se tensiona con ciertas derivas contemporáneas del multiculturalismo. Žižek (2016) critica un “multiculturalismo con distancia” que, bajo la retórica del respeto, mantiene intactas las asimetrías de poder, exotiza las

diferencias y preserva una posición hegemónica que se autopercibe universal. Esta crítica converge con la propuesta de Tubino (2014), para quien la interculturalidad no es una etiqueta curricular sino una praxis ético-política orientada a disputar las causas estructurales de la desigualdad. Diferenciar una interculturalidad funcional que gestiona la diversidad sin alterar sus condiciones de producción de una interculturalidad crítica que actúa sobre esas condiciones es decisivo para el campo educativo.

En el ámbito de la educación indígena, King y Schielmann (2004) plantean un doble mandato que resulta ineludible: por un lado, preservar lenguas, conocimientos, cosmovisiones e identidades; por otro, garantizar competencias para la participación plena en la vida nacional e internacional. Cumplirlo requiere participación efectiva de autoridades comunitarias, mayores y familias en todas las fases de la política y la práctica educativa: definición curricular, elaboración de materiales, selección y evaluación del personal docente, y diseño de estrategias pedagógicas pertinentes. Ello supone programas bilingües que sitúen la lengua materna como puerta de entrada al mundo letrado y que articulen saberes locales con contenidos regionales, nacionales y universales.

El marco costarricense ofrece herramientas normativas para avanzar en esa dirección. La reforma del Subsistema de Educación Indígena reconoce territorios y órganos de decisión, formaliza el diálogo intercultural, impulsa la formación de educadores originarios y fija objetivos de preservación lingüística, pertinencia cultural y calidad con equidad. Asimismo, explicita idiomas maternos vigentes y el derecho a la alfabetización inicial en la lengua propia con desarrollo bilingüe progresivo. La figura del Consejo Local de Educación Indígena (CLEI), como instancia de consulta obligatoria en nombramientos y en la garantía de principios interculturales, institucionaliza la participación comunitaria y alinea la gobernanza educativa con los derechos colectivos.

Este andamiaje legal-político puede encontrar su llave pedagógica en la mediación. Como condición de ambientes de aprendizaje significativos, la mediación pedagógica ha sido concebida teóricamente como un proceso que promueve interacción genuina, resolución de conflictos cognitivos y estrategias didácticas coherentes con el contexto sociocultural de los estudiantes (Lima, 2005;

Ostoa Colín, 2014). En territorios indígenas, el perfil docente incorpora requisitos sustantivos: dominio de la lengua y de la matriz cultural, capacidad para innovar con materiales contextualizados, evaluación continua de la práctica y codiseño de proyectos formativos con la comunidad. El énfasis no es instrumental: se trata de fortalecer agencia individual y colectiva, revitalizar el tejido cultural y asegurar que la escuela sea un espacio de producción de conocimiento situado y socialmente relevante.

No obstante, en el plano diagnóstico, la evidencia analizada sugiere tensiones y posibles brechas entre lo teórico y lo práctico; por ello, es necesario analizar en qué medida la mediación pedagógica logra concretar los planteamientos teóricos en contextos específicos.

En términos analíticos, la distinción entre interculturalidad funcional y crítica permite precisar el tipo de mediación que demanda la educación indígena. Una gestión de la diversidad limitada al reconocimiento simbólico corre el riesgo de perpetuar inequidades y de convertir la “inclusión” en una política de administración de la diferencia. Por el contrario, una mediación inspirada en la interculturalidad crítica asume la transformación de las condiciones que producen formas de exclusión lingüística, curricular, administrativa y epistémica y despliega mecanismos institucionales para que la comunidad defina qué, cómo y para qué se enseña y se aprende. En este sentido, la escuela deja de ser un dispositivo de “inmersión” (Freire, 2015) en lo dado y se vuelve un lugar de “emersión” de conciencias que indagan su mundo, lo nombran y lo transforman.

El hilo que cose estas piezas es la noción freireana de praxis. Cuando la práctica docente se reconoce histórica, dialógica y situada, el currículo puede reorganizarse para integrar conocimientos, prácticas y valores de las culturas indígenas sin subsumirlos a un canon único. Ello no implica clausurar el acceso a saberes universales, sino articularlos con los saberes locales desde proyectos formativos compartidos, bilingües y culturalmente pertinentes. En tal escenario, la evaluación deja de operar como dispositivo de control para convertirse en un proceso participativo de interpretación de evidencias, y los materiales didácticos emergen de procesos de cocreación con portadores de saber (mayores, artesanos, liderazgos comunitarios, maestros de cultura).

En suma, el marco teórico adoptado sostiene que la calidad y pertinencia de la educación indígena se juegan en la convergencia de tres núcleos: una mediación pedagógica freireana que sustituye el depósito de contenidos por la coinvestigación situada; una institucionalidad que reconoce y garantiza derechos lingüísticos, culturales y de participación comunitaria; y una interculturalidad crítica que pasa del reconocimiento a la transformación de las causas estructurales de la desigualdad. Bajo esta tríada, la escuela se afirma como espacio de revitalización cultural y de construcción de ciudadanía, y la docencia como práctica de esperanza que habilita a las personas y a los pueblos a escribir, en su propia lengua y con sus propias categorías, los sentidos de su porvenir.

Metodología

La investigación se desarrolló desde el paradigma naturalista-interpretativo, apropiado cuando se busca comprender significados, experiencias y procesos desde la perspectiva de los actores que los viven. Este paradigma concibe la realidad como dinámica, múltiple y construida socialmente, por lo que el conocimiento se genera en la interacción entre el investigador y el contexto (Barrantes Echavarría, 2014; Sautu, 2005). Dado que el estudio se centra en la mediación pedagógica y en las implicaciones de la reforma del Subsistema de Educación Indígena en un territorio indígena específico, resultó pertinente trabajar desde un enfoque cualitativo orientado a interpretar las experiencias y sentidos que configuran la práctica docente. La investigación cualitativa enfatiza los procesos, el contexto y las subjetividades involucradas, privilegiando la comprensión profunda del fenómeno más que su generalización (Barrantes Echavarría, 2014).

Se adoptó un diseño de estudio de caso, en el que se exploraron las percepciones de docentes indígenas sobre la implementación de la reforma educativa intercultural y sus implicaciones en la mediación pedagógica. Su alcance es descriptivo, ya que se centra en detallar las características de las experiencias reportadas por los actores, sin pretender establecer relaciones causales. El diseño fue transversal, dado que la recolección de información se realizó en un único periodo de tiempo, durante el periodo 2019-2020.

La selección de participantes fue no probabilística e intencional, conforme al criterio del investigador y a los objetivos del estudio. Participaron siete docentes indígenas del territorio de Quitirrisí, la directora del centro educativo y tres especialistas del Ministerio de Educación Pública vinculados con la educación intercultural. En consonancia con el decreto del Subsistema de Educación Indígena, se priorizó la participación de personas docentes indígenas, conocedoras de su cultura.

Tabla 1

Selección de informantes clave

Tipo de informante	Cantidad	Criterio de selección	Ubicación / Institución	Área / Contexto	Codificación
Directora del centro educativo	1	Persona responsable de la gestión administrativa y pedagógica del centro; participa en decisiones relacionadas con la implementación de la reforma.	Escuela Ninfa Cabezas	Territorio Indígena Quitirrisí, San José	E1AA
Docentes indígenas (mediadores pedagógicos)	6	Docentes indígenas en ejercicio, responsables de mediar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del territorio y aplicar la reforma.	Escuela Ninfa Cabezas	Territorio Indígena Quitirrisí, San José	EDOC
Docente de cultura / maestro indígena	1	Encargado de la enseñanza de lengua indígena, cultura y tradiciones dentro del currículo.	Escuela Ninfa Cabezas	Territorio Indígena Quitirrisí, San José	

Tipo de informante	Cantidad	Criterio de selección	Ubicación / Institución	Área / Contexto	Codificación
Personas expertas en educación intercultural (MEP)	3	Especialistas del Departamento de Educación Intercultural con conocimiento técnico sobre el Subsistema de Educación Indígena.	Ministerio de Educación Pública (MEP)	Departamento de Educación Intercultural	GFEExMep

Las técnicas e instrumentos de recolección de información

Se utilizaron tres técnicas cualitativas complementarias:

1. Entrevista a profundidad: permitió obtener relatos individuales sobre la práctica docente y la implementación de la reforma. Las entrevistas fueron semiestructuradas y abiertas, facilitando un diálogo horizontal con cada participante.
2. Grupo focal: se aplicó para contrastar percepciones colectivas, promover la reflexión conjunta y explorar acuerdos y tensiones en torno a la mediación pedagógica.
3. Revisión documental: incluyó decretos, normativa, informes institucionales y literatura académica sobre educación indígena e interculturalidad.

Las entrevistas y el grupo focal respondieron a una matriz de operacionalización de categorías de análisis basada en los objetivos del estudio: mediación pedagógica entendida como proceso dialógico de construcción de conocimientos (Ostoa Colín, 2014); educación indígena vinculada a la integración de la cosmovisión y saberes propios (King & Schielmann, 2004); y implementación del Subsistema de Educación Indígena, referida a la concreción de lo normativo en prácticas educativas (Decreto Ejecutivo N.º 37801-MEP, 2013).

Validez y análisis de datos

Los instrumentos fueron sometidos a juicio de personas expertas, cuyas observaciones se incorporaron en la versión final, lo cual permitió mejorar la claridad de las preguntas, su coherencia con las categorías de análisis y los objetivos.

Para asegurar la validez interna de los hallazgos se empleó triangulación metodológica, es decir, la contrastación de información obtenida mediante distintas técnicas (entrevista, grupo focal y análisis documental). Esta elección respondió a la necesidad de abordar el fenómeno desde diversas aristas, para poder complementar, contrastar y corroborar los hallazgos del contexto educativo.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 45 y 60 minutos y fueron grabadas para facilitar su posterior análisis. Junto con la información obtenida en el grupo focal y la revisión documental, los datos fueron organizados mediante un proceso de codificación temática apoyado en ATLAS.ti. El análisis comprendió la revisión de la información, la codificación, la agrupación en categorías y subcategorías, la comparación entre las distintas fuentes, su triangulación y posterior interpretación.

Resultados

Este apartado presenta los resultados obtenidos a partir del análisis documental (Reforma al Subsistema de Educación Indígena, normativa del MEP, decretos y lineamientos institucionales) y de las entrevistas a profundidad realizadas al personal docente y actores educativos del territorio de Quitirrisí. Los datos se organizan en matrices analíticas y se acompañan de citas narrativas que permiten comprender los significados contruidos desde las voces de quienes participan en el proceso educativo. Los resultados se estructuran según las categorías definidas en el estudio: educación indígena y cultura, mediación pedagógica e interculturalidad crítica. Las citas seleccionadas no solo ilustran experiencias, sino que permiten interpretar cómo el personal docente concibe, resignifica y disputa el sentido de la educación indígena dentro de la escuela.

Educación indígena

Los hallazgos permiten interpretar en este caso que, en Quitirrisí, la noción de educación indígena se disputa entre dos horizontes: por un lado, una educación

problematizadora que empodera, contextualiza y cuestiona las asimetrías; por otro, una educación bancaria que reproduce la transmisión vertical de contenidos. En sintonía con Freire, “la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política” y enseñar supone “defender una posición con rigor y pasión, estimulando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario” (Freire, 2017, pp. 95–96). Este marco permite comprender las tensiones que emergen en las voces docentes respecto al sentido, los fines y los modos de la mediación pedagógica. Además, es importante señalar que el territorio analizado no cuenta actualmente con una lengua materna en uso, debido a un proceso histórico de pérdida lingüística asociado a la ruptura de la transmisión intergeneracional.

Desde esta perspectiva, E2DOC1 sitúa la escuela como espacio de reposicionamiento cultural y de orgullo identitario: “La educación indígena se está posicionando... el resultado es para los estudiantes, pero con la cultura indígena... ya tienen una idea, una base... y lo principal es que dicen ‘yo vengo del territorio indígena de Quitirrisí’ con seguridad, solamente eso es una ganancia” (E2DOC1, comunicación personal, abril, 2019). La afirmación, al tiempo que subraya aprendizajes concretos, declara un cambio subjetivo: nombrarse indígena con seguridad es un resultado que busca la educación indígena.

No obstante, esa ganancia convive con vergüenza identitaria y pérdida de legado. E3DOC2 contrapone: “los chicos tienen vergüenza de decir que son indígenas” y advierte que “se ha perdido en un 90% y un 10% es lo que queda” (comunicación personal, abril, 2019). El docente atribuye la erosión cultural a transformaciones generacionales y a la cercanía con la capital, lo cual afecta la transmisión intergeneracional y el sentido de pertenencia. Esta lectura reenvía a la dialéctica entre presiones de modernización y revitalización cultural que la reforma busca atender.

En ese mismo eje, E6DOC5 formula una síntesis potente entre profesionalidad y territorialidad: “es muy importante saber quiénes somos y hacia dónde vamos... aunque sea profesional, me gusta la parte agrícola... no podemos dejar de lado nuestro legado” (comunicación personal, mayo, 2019). Aquí la educación indígena es formación integral, habilidades para la vida social y para la vida comunitaria y

continuidad de prácticas (agricultura, artesanía) desde la infancia, coherente con la pedagogía de la esperanza freireana que liga identidad, dignidad y agencia.

Las finalidades también se tensan. Para E3DOC2, “el ser educador me compromete... para que los estudiantes saquen un título” (comunicación personal, abril, 2019), enfatizando la movilidad académica como horizonte. E6DOC5 no niega ese valor, pero lo amplía al sostener que la educación debe propiciar “un desarrollo integral... para poder salir y desarrollarse en la sociedad y la comunidad” (comunicación personal, julio, 2019). Esto último se acerca a los principios de educación indígena recogidos por el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y operativizados por la reforma: garantizar conservación-revitalización, lengua y saberes propios, y participación efectiva.

En clave normativa, E2DOC1 recuerda: “el gobierno tiene la obligación de brindarle a las personas indígenas el desarrollo de su cultura, el MEP agarró el Convenio 169 y lo colocó en el decreto... el decreto me permite dar herramientas a los indígenas para que ellos formulen su educación” (comunicación personal, abril, 2019). Sin embargo, reconoce la brecha de implementación: “al inicio lo que se buscaba era que se cumpliera el decreto... pero no se tiene la seguridad de que se cumpliera”. La brecha reaparece cuando E1AA y E5DOC4 emparejan educación indígena con educación general (salvo lengua y “cultura” como asignatura), lo que revela un reduccionismo curricular que despolitiza la interculturalidad: “nos regimos por el plan [nacional]... en otras regiones sí hay distinción por el lenguaje” (E1AA, comunicación personal, mayo, 2019); “aunque vayan de una reserva indígena tienen que enfrentar la competencia” (E5DOC4, junio, 2019).

La desjerarquización de “cultura” como materia “complementaria” refuerza ese sesgo. E2DOC1 narra: “se quedaron 5 chicos en la materia [de cultura]... se me vinieron todos encima... que debía ponerles 100 porque la materia no tiene importancia” (comunicación personal, abril, 2019). Bajo esta valoración, la transversalidad cultural exigida por la reforma se diluye, y la escuela pierde potencia revitalizadora.

En contraste, E6DOC5 reubica la educación indígena en coordenadas relacionales y ecosistémicas: “es el respeto para todo lo que me rodea... la prioridad no

es dinero, sino la armonía por la naturaleza... estar en familia" (comunicación personal, julio, 2019). Esta definición, también ratificada por expertos del MEP: "Es reconocer mi contexto, mi filosofía, y respetarla" (GF1ExMep1, comunicación personal, julio, 2019); "volar sin perder sus raíces" (GF1ExMep3, comunicación personal, julio, 2019), conecta con dimensiones clave que el análisis sistematiza (Figura 3): autoconocimiento, identidad indígena, armonía, experiencias educativas y fortalecimiento cultural. En suma, la educación indígena emerge como proyecto ético-político y pedagógico que liga orgullo identitario, territorialidad, lengua, prácticas y derechos colectivos.

Tabla 2

Síntesis categoría 1

Subcategoría	Evidencia en campo
Conservación / revitalización	"No podemos dejar de lado nuestro legado. Tenemos que aprender y seguir practicando lo que ellos nos enseñaron" (E6DOC5, comunicación personal, mayo, 2019).
Suministrar conocimientos y competencias	Incorporación de artesanía, agricultura, medicina tradicional y mitología como contenidos educativos.
Principios de educación indígena	Respeto por la naturaleza, comunidad y armonía (E6DOC5, comunicación personal; E8DOC7, comunicación personal).
Contextualización cultural	Los contenidos se adaptan al territorio: frutas locales para matemáticas, medicina para ciencias.

La visión de la reforma desde el personal docente

La implementación del Subsistema de Educación Indígena se vivió como cambio disruptivo y, a la vez, como oportunidad. E2DOC1 recuerda dos momentos. Primero, la resistencia: "cuando el decreto entró toda la comunidad estaba en contra de que todos los profesores fueran de la comunidad... que no sabían nada"; luego, la politización: "ahí viene el indígena por conveniencia... por estar cerca de la casa" (comunicación personal, abril, 2019). La cita muestra cómo la norma abrió disputas por elegibilidad, pertenencia y méritos, encendiendo clivajes comunitarios.

El Decreto Ejecutivo No. 37801-MEP es claro: "se debe garantizar que el personal docente... sea indígena de su propia cultura, de su propio territorio y hablante

certificado de su idioma materno" (p. 24). Pero en la práctica local, E1AA percibe una imposición vertical: "lo hicieron de manera vertical... vinieron con amenazas... sin tomar en cuenta nuestras propias leyes" (comunicación personal, abril, 2019). En el otro extremo, E7DOC6 reivindica la reforma como apertura y conciencia de contextualización: "como educadores dentro de los territorios debemos conocer [la reforma]... ha sido un éxito" (comunicación personal, julio, 2019). E2DOC1 matiza: fue "impuesta de manera positiva" porque "el MEP necesitaba una herramienta para direccionar y fortalecer la cultura, aunque tiene vacíos" (comunicación personal, abril, 2019).

Desde el nivel institucional, GF1ExMep2 relata que el proceso sí contempló participación (preconsulta, consulta y devoluciones) y superó acciones legales: "la sala dio la razón al MEP" (comunicación personal, julio, 2019). A la vez, reconoce que la reforma corrige un decreto previo (22072) que no se aplicó: "el MEP no aplicó... el artículo 9 ni el 11" (GF1ExMep, comunicación personal, julio, 2019). En términos de gobernanza, la clave es el Consejo Local de Educación Indígena (CLEI), órgano con competencias educativas y de consulta obligatoria de acuerdo con Decreto Ejecutivo N.º 37801-MEP (2013, Art. 15). Pero en Quitirrisí, según E3DOC2, "no hay CLEI... la escuela es una isla... segmentación de grupos" (comunicación personal, abril, 2019). La inexistencia o fragilidad del CLEI impide anclar la reforma en decisiones curriculares, nombramientos y evaluación contextualizada.

La ambivalencia también se observa en la noción de "calidad". E1AA sostiene que la reforma "ha venido a decaer" la calidad por nombramientos con menor formación académica (comunicación personal, abril, 2019). El MEP, en cambio, subraya que el espíritu no es de nombramientos sino de participación, contextualización y salvaguarda cultural (GF1ExMep1, comunicación personal, julio, 2019). La distancia entre ambos diagnósticos revela que, sin estructuras legítimas (CLEI) y sin acompañamiento técnico, la reforma se lee en clave laboral más que pedagógica-cultural.

La reforma del subsistema de educación indígena en torno a la mediación pedagógica

Suministrar conocimientos y competencias (con sentido cultural)

Un primer reto es comprender el alcance de la reforma. E2DOC1 lo explica como proceso formativo en espiral: "Ocupamos formación... es un proceso lento... cuando entienden el alcance... nos vamos a la práctica... se va a ir moldeando" (comunicación personal, abril, 2019). E8DOC7 añade el alcance cultural-político: "gran oportunidad para la conservación de costumbres y cultura... reconocer autonomía" (comunicación personal, junio, 2019). Desde la institucionalidad, GF1ExMep1 lo traduce en hacer visible la pedagogía oculta mediante contextualización curricular (comunicación personal, junio, 2019). Sin embargo, persisten barreras actitudinales y de formación docente: "muchas no han querido aprender" (GF2ExMep1, comunicación personal, junio, 2019).

La lengua aparece como mediación crítica del aprendizaje. GF2ExMep1 advierte que cuando se explica "todo en una sola lengua", se impone un "choque de ideologías" que el docente termina atribuyendo al estudiante (adecuación), cuando "la adecuación la necesito yo como educadora" (comunicación personal, junio, 2019). Esta clave lingüístico-cultural enlaza directamente con el Convenio 169 de la OIT y con la necesidad de mediaciones didácticas bilingües.

Contextualización indígena y principios educativos

La contextualización es imperativa de la reforma y, a la vez, brecha. E2DOC1 estima un avance del "30%-40%" (comunicación personal, abril, 2019). E1AA describe prácticas concretas (anclaje en pulperías, paisaje, torres eólicas, relatos locales) para "no enseñar con ejemplos de McDonald's" (comunicación personal, abril, 2019). E5DOC4 amplía: "conocer lo físico-social-cultural de la comunidad para adaptar planeamientos" (comunicación personal, mayo, 2019). Desde el MEP, se reportan asesorías en cosmogonía y cosmovisión, módulos cursados por docentes de la Ninfa Cabezas y exigencias de formación intercultural en territorios sin lengua viva (GF2ExMep1, comunicación personal, junio, 2019). Aun así, E8DOC7 percibe que el currículo "se enfoca más en lo nacional que en lo tradicional" (comunicación personal, junio, 2019). El reto es construir transversalidad real y materiales

contextualizados (planes, diccionarios, instrumentos), un ámbito en el que el CLEI resulta decisivo.

Educación bancaria vs. educación problematizadora

La reforma confronta una historia escolar occidentalizante. E7DOC6 lo formula: “todo es occidental... debemos trabajar la parte cultural... Consejo de Mayores” (comunicación personal, junio, 2019). Freire recuerda que la educación bancaria “anestesia” mientras la problematizadora “implica un acto permanente de descubrimiento” (2015, p. 62-63). En la práctica, E7DOC6 narra estrategias de reanclaje (música autóctona, danzas, instrumentos, orgullo de presentarse como huetar) para revertir la ausencia de contenidos culturales en actos cívicos y actividades escolares (comunicación personal, junio, 2019). El pasaje subraya que sin proyección cultural la mediación no logra conciencia crítica ni pertenencia.

Recursos institucionales: el papel del Consejo Local de Educación Indígena

Todas las voces coinciden en que el CLEI es clave: precisamente donde no existe o no opera. E2DOC1: “el CLEI tiene un alcance impresionante... puede direccionar la educación... pero no lo saben, se ocupa formación” (comunicación personal, abril, 2019). GF1ExMep2 delimita sus competencias y autonomía educativa respecto a la ADI (julio, 2019). Sin CLEI, relata E1AA, nombramientos y gestiones se burocratizan, y la escuela queda “aislada” (comunicación personal, abril, 2019). E6DOC y E7DOC6 advierten que los intentos de conformarlo se politizaron, con intereses personales y luchas de poder que provocaron renuncias y parálisis (comunicación personal, mayo-junio, 2019). En suma, el déficit de gobernanza educativa local bloquea la operativización de la reforma. En la Tabla 3 se sintetiza la categoría 2.

Tabla 3

Síntesis categoría 2

Subcategorías	Evidencia en campo
El CLEI debería ser el órgano que articule comunidad-escuela-MEP.	"El CLEI puede direccionar la educación dentro de la comunidad... pero no lo saben" (E2DOC1, comunicación personal, abril, 2019). Sin embargo, en Quitirrisí, el CLEI no está conformado para ese periodo temporal del estudio.
Hay luchas internas de poder y uso oportunista de la figura.	"Es una lucha de poder. Si se hace el CLEI un grupo llega y apela, y viceversa" (E7DOC6, comunicación personal, junio, 2019).
La ausencia del CLEI imposibilita traducir el diseño en arreglos operativos	Adaptación cultural de los programas. Selección de personal indígena. Validación de proyectos educativos

Interculturalidad funcional vs. interculturalidad crítica

La interculturalidad se vive, con frecuencia, como exotización y "racismo con distancia" (Žižek, 2016, p. 22). E1AA reporta visitas que "señalan" a las personas indígenas como espectáculo (comunicación personal, abril, 2019). GF2ExMep1 y GF3ExMep1 llaman a trascender el territorio: socializar valores, cosmovisiones y lenguas hacia toda la sociedad, enfrentar racismos (contra indígenas, nicaragüenses, afros), y promover orgullo identitario (junio, 2019). Sin interculturalidad crítica que cuestione jerarquías y produzca reciprocidad, la reforma se reduce a folklorización y pierde su carácter transformador.

Un ejemplo de racismo cotidiano se observa en la siguiente experiencia de las personas informantes clave: "¡Vean, un indígena!– dijo un padre visitante señalando al estudiante" (E1AA, comunicación personal, abril, 2019). Esto evidencia que la

interculturalidad sin conciencia es solo espectáculo. Existe un choque entre los dos tipos de interculturalidad, que se sintetiza en la Tabla 4.

Tabla 4

Síntesis categoría 3 interculturalidad funcional vs. interculturalidad crítica

Interculturalidad funcional	Interculturalidad crítica
Exótica, folclórica, decorativa.	Implica poder, decisión y autonomía.
"Que hagan manualidades"	"Que decidan sobre su educación".
Simbólica	Política

Las fortalezas de la interculturalidad crítica de la reforma se vinculan a la revitalización (conocimiento ancestral, lenguas, prácticas) y a la proyección profesional indígena en el propio territorio (GF2-3ExMep1, comunicación personal, junio, 2019; E6DOC5, comunicación personal, junio, 2019; E2DOC1, comunicación personal, abril, 2019). Las principales debilidades son el desconocimiento y el desinterés (docente y comunitario), la ausencia de CLEI y la politización de los intentos, la falta de materiales y planes contextualizados de cultura y la insuficiente formación (E2DOC1; E5DOC4; E7DOC6; E8DOC7, comunicación personal, 2019). En términos freireanos, la brecha no es solo normativa, sino de conciencia y compromiso: "la reforma está en nosotros mismos" (E7DOC6, comunicación personal, junio, 2019).

En la Tabla 5 se sintetizan los hallazgos de cada una de las categorías.

Tabla 5

Síntesis categorías 1-2-3

Categoría	Hallazgo central	Palabra clave
1. Educación indígena	La educación puede empoderar o deslegitimar la identidad, según el docente.	Identidad
2. Mediación pedagógica	La cultura transforma el aprendizaje cuando se contextualiza.	Intencionalidad
3. Reforma y subsistema	El sistema existe, pero se irá consolidando en el tiempo.	Autogobierno y autonomía indígena

Discusión



Los hallazgos en el contexto estudiado permiten comprender la fricción entre dos racionalidades pedagógicas: la educación bancaria (transmisiva, vertical y adaptativa al orden hegemónico) y la educación problematizadora (dialógica, creativa y emancipadora). Esta dialéctica dialoga directamente con Freire: la escuela puede funcionar como "agencia de invasión cultural" cuando reproduce prácticas acríticas (2015), o bien como pedagogía de la esperanza (2017) cuando sitúa el aprendizaje en la historia y en la cultura propia del pueblo. Las voces docentes que resignifican la identidad huetar y la vida comunitaria activan esa esperanza freireana: el acto de enseñar como acto creador, no mecánico, que reconoce el objeto junto al educando para provocar su propio acto de conocimiento.

La interculturalidad observada oscila entre una versión funcional (folclorizante, sin cuestionar desigualdades) y una crítica, que exige reordenar la escuela, el currículo y la evaluación desde la cosmovisión indígena. Aquí convergen Tubino (2014) y Žižek (2016): el multiculturalismo "con distancia" corre el riesgo de convertirse en racismo negado si no desarma las asimetrías que lo sostienen. En Quitirrisí esto se expresa cuando la reforma se reduce a nombramientos o cuando la cultura se tematiza como añadido "complementario", en lugar de constituir el eje estructurante del proceso pedagógico.

Desde Suxo-Yapuchur (2014), la interculturalidad no es mera adecuación de contenidos "neutros", sino reorganización profunda del currículum (saberes, métodos, materiales, evaluación) en clave de reciprocidad con la comunidad. Ese giro exige praxis freireana: acción y reflexión para transformar la realidad opresora (2015). Sin CLEI legítimo y sin comunidad movilizadora, la praxis queda truncada y la escuela opera como "isla".

En paralelo, King y Schielmann (2004) subrayan que la calidad en educación indígena depende del docente indígena con dominio de lengua, cultura y metodologías pertinentes; de la participación plena de mayores y liderazgos; y de la producción de materiales situados. Los relatos coinciden: la pérdida de lengua y la hegemonía evaluativa occidental generan "choques de códigos", atribuyendo "adecuaciones" al estudiantado en vez de revisar la mediación docente y los dispositivos de evaluación.

Finalmente, la Reforma del Subsistema (Decreto Ejecutivo N.º 37801-MEP, 2013) ofrece un marco jurídico-político robusto (idioma materno, contextualización, participación vía CLEI, enfoque intercultural), pero su apropiación local es desigual. La ausencia o politización del CLEI impide traducir el diseño en arreglos operativos (contextualización transversal, evaluación congruente, articulación MEP–escuela–comunidad). En síntesis, el estudio de caso confirma el núcleo teórico: sin praxis, sin interculturalidad crítica y sin gobernanza comunitaria, la escuela tiende a la bancarización; con docentes-agentes, lengua viva y CLEI activo, la educación se vuelve problematizadora, fortalece la identidad y habilita participación autónoma en pie de igualdad.

Conclusiones

La evidencia reunida en el caso analizado permite interpretar que el campo educativo indígena se encuentra en un umbral donde coexisten, en tensión, dos racionalidades: una escolaridad bancaria, de corte transmisivo y adaptativa al canon occidental, y una educación problematizadora en clave freireana que busca reanudar el vínculo entre saber escolar, identidad huetar y vida comunitaria. En ese forcejeo, la escuela aparece simultáneamente como espacio de socialización y de disputa cultural: mientras ciertos docentes activan procesos de orgullo y pertenencia, persiste un desconocimiento de la propia cultura entre estudiantes y parte del personal, visible en diagnósticos de la asignatura de Cultura y en expresiones de vergüenza identitaria. Esta brecha no es solo pedagógica; es histórica y política, y revela que sin una mediación que ponga en el centro los relatos, los oficios y la cosmovisión, el currículo cae en la inercia de la “neutralidad” y reproduce asimetrías.

A lo interno del centro educativo, la disminuida legitimidad de la asignatura de Cultura y la percepción de su docente como una figura complementaria y prescindible contradicen la razón de la Reforma del Subsistema, que la reconoce como eje para articular conocimientos locales con los nacionales y universales. Esta desvalorización erosiona la posibilidad de que la cultura opere como columna vertebral de la pertinencia curricular y de la evaluación; cuando Cultura es tratada

como adorno, el resto de las asignaturas difícilmente se contextualiza de manera sostenida. De allí que “calidad” sea interpretada en sentidos divergentes: para unos, sinónimo de rendimiento estandarizado; para otros, un equilibrio entre competencias para la vida social y el fortalecimiento identitario.

La sugerencia de un déficit de actualización y empoderamiento cultural en parte del profesorado constituye otro cuello de botella. La educación indígena de calidad descansa en personas mediadoras que dominen prácticas y marcos evaluativos acordes a la cosmovisión local; sin embargo, persiste la hegemonía de dispositivos evaluativos que terminan etiquetando al estudiantado como deficitario, en vez de revisar la mediación y la evaluación. De este modo, la contextualización, cuando aparece, es fragmentaria, episódica y dependiente de voluntades individuales, más que resultado de una política pedagógica operativizada en planes, secuencias y materiales situados.

La politización negativa y la desmovilización comunitaria en el periodo abordado conforman la trama estructural que posiblemente impide traducir el diseño normativo en práctica viva. La fragmentación de liderazgos, los intereses particulares y las desconfianzas recíprocas han dejado a la escuela “en una isla”, sin un tejido de gobernanza educativa territorial que le dé sostén. En este contexto, la ausencia o politización del CLEI, órgano llamado a garantizar participación, contextualización y pertinencia, se vuelve decisiva: sin CLEI legítimo y formado, no hay quien articule MEP, escuela y comunidad, ni quien supervise la coherencia entre planes de estudio, evaluación y derechos culturales. El resultado es, según las personas participantes, un “subsistema” que existe en el decreto, pero que no termina de existir en la vida cotidiana del territorio.

Este cuadro se agrava por una ética del compromiso intermitente: docentes, equipos administrativos y actores comunitarios reconocen la importancia de la reforma, pero la asumen de manera desigual. Cuando el deber de tejer comunidad y sostener procesos culturales recae casi exclusivamente en el profesorado ya cargado de demandas pedagógicas y administrativas, la construcción de capital social se ralentiza o se vuelve inviable. La ausencia de una unidad coordinadora operativa con recursos que acompañe a los CLEI y a los centros y la falta de rutas

formativas obligatorias y sostenidas en educación intercultural, lengua y evaluación pertinente profundizan la brecha entre el marco jurídico y la implementación.

En síntesis, el caso muestra que la finalidad de la reforma de salvaguardar y proyectar la identidad indígena y asegurar el derecho a aprender en la propia cosmovisión se mantiene como horizonte compartido, pero aún inconcluso. Convertirla en realidad exige revalorizar la asignatura de Cultura como eje vertebrador del currículo y no como apéndice; institucionalizar la contextualización transversal en todas las asignaturas, con materiales, secuencias y evaluaciones congruentes; desplegar un plan de formación y acompañamiento docente en cosmovisión e instrumentos evaluativos culturalmente pertinentes; y reconstituir, acompañar y fortalecer el CLEI como instancia legítima, técnica y representativa, capaz de conducir procesos de consulta, nombramientos y diseño curricular situado.

Solo así se podría dejar de depositar contenidos para, como propone Freire (2015), provocar actos de conocimiento, es decir, dejar de hablar sobre la cultura para hablar desde ella, y avanzar hacia una interculturalidad crítica que contribuya a aminorar las asimetrías y a dignificar los saberes.

Referencias

- Aguilar de la Torre, G. A. (2015). *Consideraciones sobre la educación indígena como parte del derecho a la libre determinación de los pueblos: Aspectos pedagógicos y crítica desde la visión de Paulo Freire* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de San Luis Potosí].
<https://ninive.uaslp.mx/xmlui/handle/i/5547>
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México* [Tesis doctoral, Université Sorbonne Nouvelle – Paris III]. http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf
- Barrantes Echavarría, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. EUNED.

- Barriga-Villanueva, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229–1254. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/CLA01000325788>
- Bastiani-Gómez, J. (2007). El docente de primaria indígena frente a la diversidad sociocultural y lingüística en el aula. *Ra Ximhai*, 3(2), 365–376. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130208>
- Borge Carvajal, C. L. (2012). *Costa Rica: Estado de la educación en territorios indígenas*. Cuarto Informe del Estado de la Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/838>
- Campos Centeno, A., & González Oviedo, M. (2015). Costa Rica: Pueblos indígenas y reconquista educativa. *Temas de Educación*, 21(2), 327–343. <https://doi.org/10.15443/tde680>
- Carrillo-Álvarez, J. (2012). *Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del Estado de Durango, México* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/48349>
- Cavalcante-Pessoa, L. (2003). Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. *Revista Brasileira de Educação*, 22(1), 14–24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100003>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). *ODS 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa*. https://www.cepal.org/sites/default/files/static/files/ods4_c1900792_web_0.pdf
- Decreto Ejecutivo N.º 36451-MEP, Organización Administrativa de las Oficinas Centrales del Ministerio de Educación Pública. (2011). *La Gaceta*, 48. <https://sinalevi.go.cr/ResultadosNormativa/Informacion?param1=69809¶m2=94201¶m3=3¶m4=-1>
- Decreto Ejecutivo N.º 37801-MEP, Reforma del Subsistema de Educación Indígena. (2013). *La Gaceta*, 135. <https://sinalevi.go.cr/ResultadosNormativa/Informacion?param1=75249¶m2=93243¶m3=1¶m5=Educaci%>

C3%B3n%20Ind%C3%ADgena

Decreto Ejecutivo N° 35513 Establece Organización Administrativa de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) del Ministerio de Educación Pública (MEP) (2009). *La Gaceta*, 187.

<https://sinalevi.go.cr/ResultadosNormativa/Informacion?param1=66309¶m2=150585¶m3=2>

Defensoría de los Habitantes. (2016). *Costa Rica mantiene desafío de fortalecer educación indígena* [Comunicado].

<http://www.dhr.go.cr/prensa/comunicados/2016/agosto/9996.boletin-diapueblosindigenas.pdf>

Fernández, M., Magro, M., & Meza, M. (2005). ¿Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena? *Investigación y Postgrado*, 20(1), 207–242. <http://www.redalyc.org/pdf/658/65820108.pdf>

Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gavarrete Villaverde, M. E. (2015). Etnomatemáticas indígenas y formación docente: Una experiencia en Costa Rica a través del modelo MOCEMEI. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(2), 136–176. <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/206>

Guevara-Viquez, F., Nercis-Sánchez, I., & Ovares-Barquero, S. (2015). Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 317–332. <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a18v19n2.pdf>

Herrera Labra, G. (2002). Los docentes indígenas: Breve historia. *Reencuentro*, 33(1), 31–39. <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003304.pdf>

Herrera Morales, R. I., Vargas, M. L., & Jiménez Ríos, E. (2011). *Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Multiculturalismo y Educación.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1942.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2013). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Resultados generales*.

King, L., & Schielmann, S. (2004). *El reto de la educación indígena: Experiencias y perspectivas*. UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134774s.pdf>

León Espinoza, D., & Mata Marín, G. (2017). *Contribuciones al debate sobre el desarrollo en Costa Rica. La desigualdad en Costa Rica y el cumplimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo-Costa Rica (PNUD-Costa Rica) y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Costa Rica. <https://www.undp.org/es/costa-rica/publicaciones/contribuciones-al-debate-sobre-el-desarrollo-en-costa-rica>

Lima, S. (2005). *La mediación pedagógica con uso de TIC*. Ministerio de Educación de Cuba.

<http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/5248.pdf>

López-Quiterio, A. (2018). Propuesta metodológica para estudiar la identidad del docente de educación indígena. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 8(15), 9–23.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6385482.pdf>

Martínez-Canales, A. (2017). “Dependiendo de cómo sea la pregunta”: Notas sobre profesores indígenas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(2), 44–62. <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2017-2/mirador3.pdf>

Murillo Solís, J. (2017). *Exclusión simbólica cultural y resistencia indígena ante la educación formal: El caso del Liceo de Térraba* [Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica].

<https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/handle/123456789/2284>

Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*.

<https://social.desa.un.org/es/node/3245>

Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales*.

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

Ostoa Colín, I. A. (2014). *La función directiva desde la mediación pedagógica para la mejora de los aprendizajes* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/167677>

Programa Estado de la Nación. (2015). *Quinto Informe Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/669>

Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto Informe Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/665>

Quesada-García, D. (2019). *Experiencias educativas sobre la mediación pedagógica del personal docente indígena en torno a la aplicación y consolidación de la reforma del subsistema de educación indígena dentro del territorio indígena de Quitirrisí, durante el I y II Semestre del año 2019*. [Tesis de licenciatura, Universidad Estatal a Distancia].

<https://catalogosiidca.csuca.org/Record/UNED.000071440>

Quilaqueo Rapimán, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educar em Revista*, 29(1), 223–239. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100015>

- Sánchez Duarte, E. (2008). La educación indígena en Costa Rica: Entre la práctica oficial y la propuesta comunitaria. *Temas de Nuestra América*, 46(1), 18–40.
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/7800/8727>
- Santos, J., Piovezana, L., & Narsizo, A. (2018). Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena. *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*, 90(251), 189–204.
<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3423>
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Suxo-Yapuchur, M. (2014). Hacia una educación intercultural en áreas urbanas. *Pueblos indígenas y educación*, 59(1).
<https://docplayer.es/18370434-Pueblos-indigenas-y-educacion-no-59.html>
- Tubino, F. (2014). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego & C. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad*. Universidad Católica de Temuco.
<https://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-critico/index.htm>
- Žižek, S. (2016). *Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional*. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.
<http://bibliofba.unlp.edu.ar/meran/opac-detail.pl?id1=15307>