

Universidad de Costa Rica
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Antropología

Trabajo Final de Graduación

Memoria de seminario

Desafíos de la autonomía indígena en Costa Rica

Sustentantes

Sugey Arias Chaves A60516
Priscilla Barrios Alfaro A70905
Heiddys García Brenes A42173
Juan Sebastian Martínez Arias A53259
César Moya Aburto A63966

Comité Asesor

M.Sc. Vania Solano Laclé, directora
Dr. Marcos Guevara Berger, lector
M.Sc. Rubén Chacón Castro, lector

Mayo, 2015

Sede Rodrigo Facio

Agradecimientos

Sugey

Le agradezco a mis compañeros y compañeras del Seminario por su positivismo, apoyo mutuo y entrega total en la realización de esta Memoria de Graduación.

De igual manera, le doy gracias a Vania Solano, nuestra directora, por ser la mejor guía, por su paciencia, comprensión y su tiempo invertido.

Agradezco a los lectores de esta investigación, Marcos Guevara y Rubén Chacón por sus recomendaciones y detalles.

Finalmente, agradezco a las personas del pueblo indígena térraba que me abrieron sus vidas y las puertas de sus hogares.

Priscilla

Agradecerle a mi familia por brindarme apoyo durante esta investigación sería poco: a mi mamá Sara, quién siempre me ha dado ánimo y ha sido ese gran tronco en el que siempre me he apoyado; mis hermanos Lel, Jenny, Javi y mi cuñada Irene, que me escucharon, aconsejaron y ayudaron siempre que fue necesario; mis sobrinos Ian, Jonna y Kami quienes me distrajerón e hicieron reír en momentos en los que ocupaba recordar lo lindo de la vida; a mi papá Olivier que desde alguna parte de este gran universo me ha estado enviando energía y vibras positivas, a pesar de su ausencia lo siento y recuerdo día a día. En este viaje que se prolongó durante dos años fue mi familia a la que menos pude ver, sin embargo, su apoyo fue infinito. Con ellos compartí lo alegre, estresante y gratificante del proceso y sin ellos yo no estaría hoy aquí, realmente tengo una vida dichosa.

No podría nunca dejar de lado a los amigos que he tenido cerca, caminando junto a mí durante estos años. Mentiría si dijera que sólo escucharon mis complicadas discusiones internas, ya que fueron asistentes voluntarios, lectores alternos y fuente constante de consejos, llegaron a ayudarme en tantos momentos que hasta me dieron un “espaciecito” en sus hogares, permitiendo terminar este gran viaje.

Agradezco a mis compañeros de seminario César, Heiddys, Sebastián y Sugey por su compromiso en la investigación, por dedicarle tiempo a largas reuniones y discusiones en los

temas comunes e individuales, emprendimos un viaje complejo cuando ni siquiera nos conocíamos bien, salió mejor de lo que esperábamos y en especial para Suguey, ya que me convenció de unirme al grupo.

A Vania Solano gracias, hizo milagros al guiarnos por nuestras discusiones y por la paciencia que tuvo al empujarnos hacia mejores resultados. Siempre presente en nuestras ideas, desde el inicio hasta lo que hoy podemos decir es una memoria, le agradezco por esto y porque además estoy segura que nos hizo crecer profesionalmente.

A Marcos Guevara y Rubén Chacón por apoyar al proceso investigativo y aportar conocimiento en temáticas indígenas y legales que años de experiencia les ha dado y que nosotros como estudiantes aún no alcanzamos, pero a los que aspiramos.

Quiero agradecer especialmente a los y las indígenas térrabas que colaboraron en la investigación; a cada una de las mujeres por recibirme al interior de su hogar y a la administración, profesores y los y las estudiantes del Colegio de Térraba por brindarme el tiempo y el espacio. Sin la apertura e interés de cada uno hubiera sido imposible acercarme un poquito al sentir y vivir de su territorialidad y autonomía. Por supuesto, agradezco a las personas que conocí en cada una de las visitas al territorio, su ayuda fue indispensable para moverme por el Territorio Indígena Térraba (TIT).

Heiddys

Las dificultades compartidas, son un poco menos pesadas, esa es una gran verdad. No habría sido lo mismo sin el apoyo de mi madre. Su callada compañía, o su invitación a salir para distraerme cuando me sentía bloqueada, fueron solo algunas formas de darme su apoyo. A mi papá, le agradezco el soporte económico durante la realización de este proyecto, por mirarme con orgullo cuando me veía trabajando ya avanzada la noche. A Lely y Naldo, mis hermanos, por estar atentos al proceso y entre bromas hacerme ver que me estaba tardando mucho.

Haber tenido a Vania Solano como tutora fue un gran acierto. Su compromiso fue total, mostrando seriedad, respeto, constancia y responsabilidad. Presionó cuando había que hacerlo —y cómo se lo agradecemos— pero también nos tuvo mucha comprensión, entendiendo también el caso particular de cada una y uno de nosotros.

Rubén Chacón nos hizo ver aspectos que a nuestra mirada antropológica se le escapaban. Entre ellos, que si bien la autonomía cultural es indispensable, no se pueden obviar más de 20 años de lucha en nuestro país por la aprobación de la ley que potencialmente hará que se reconozca de manera formal la particularidad cultural de los pueblos indígenas más allá de un discurso, y que les brindará autonomía jurídica.

A Marcos Guevara, gracias por sus consejos, por poner tantos años de experiencia en el tema indígena a disposición de las discusiones desarrolladas por cada uno de nosotros. Su revisión meticulosa e invitación a la reflexión fueron indispensables.

A Cesar, Priscilla, Sebas y Sugey por aceptarme como la quinta integrante de este seminario. Fueron los mejores compañeros y compañeras para abordar este tema y de verdad, como dije antes, las dificultades compartidas, son más fácil de llevar. Yo avancé, porque junto a mi estaban ustedes.

Muy especialmente, agradezco a Jenny Lacayo que fue la mejor anfitriona, tratándome como si fuera alguien de su familia. Por último, las personas del Territorio Indígena Malécu que participaron de esta investigación; les agradezco su anuencia a abrirme las puertas de sus casas y dejarme entrar momentáneamente en sus vidas y en general, a todas las personas de los pueblos originarios que participaron de este seminario y que con sus acciones cotidianas, individuales o colectivas son ejemplo de lo que significa luchar y resistir.

Sebastian

Mi mayor agradecimiento va hacia las personas que me tendieron su mano para poder llevar a cabo esta investigación. El personal de la Dirección Regional Sulá del Ministerio de Educación Pública, en especial el señor Antonio Machín quien sin su ayuda el trabajo de campo no hubiera sido un éxito.

Además agradezco a mi buen amigo Severiano Fernández Torres, quien siempre tuvo tiempo para darme información; su guía fue muy importante, así como al personal del Departamento de Educación Intercultural del Ministerio de Educación Pública.

También quiero agradecer a todas las personas en Talamanca a las que molesté con mis preguntas sobre sus experiencias educativas y su vida como maestras y maestros.

A Priscilla, Sugey, Heiddys y Cesar de quienes aprendí muchas cosas durante un proceso en

el cual hubo muchos cambios en mi vida. Dos años jóvenes...

Un especial agradecimiento a nuestro Comité Asesor que ayudó a que esto no fuera un desorden.

Un gran agradecimiento a mi madre, mi padre y mi familia quienes siempre son una inspiración y una motivación para emprender todos mis proyectos.

También agradezco a toda esa gente linda de Talamanca que inspiró la aventura convertida en investigación. Por último quisiera agradecer a los distintos estados de conciencia recorridos durante el desarrollo de esta investigación.

César

A las personas, indígenas y no indígenas, que me brindaron parte de su tiempo en las conversaciones realizadas para comprender el tema de investigación.

Mi mayor agradecimiento a mis padres por todo su respaldo y por inculcarme la importancia de estudiar.

A Vania, Marcos y Ruben, por su compromiso en esta aventura académica, sus comentarios siempre tan pertinentes y por su apoyo y guía en el aspecto jurídico.

Además, a Priscilla, Suguey, Heiddys y Sebastián por las valiosas y ricas discusiones grupales que tuvimos, esta fue una experiencia que me dejó valiosas enseñanzas, en las cuales mis compañeros de Seminario incidieron.

Dedicatorias

A mis padres, a mi hermana y resto de familia por apoyarme
y comprender mi ausencia en casa durante todo el proceso.

Al pueblo térraba por su incansable lucha
en busca de la reivindicación de sus derechos.

Sugey

A mi familia y a mi papá que ya no está con nosotros físicamente,
pero a quien siento y sé que estamos juntos en este universo
y en los viajes que realicemos por su inmensidad.
Les dedico esta investigación no como un logro personal,
sino como una de tantas metas alcanzadas por nosotros como familia.
A los pueblos indígenas de Costa Rica y América Latina,
cada uno de sus individuos está en constante lucha por su ser indígena.

Priscilla

A los pueblos originarios que habitan Costa Rica y toda América Latina
que siguen en la lucha centenaria por defender su visión del mundo.
Que el desafío que les impuso la historia, también sea el nuestro.
A Fabi, mi sobrina, que llegó cuando quiso;
que me inspira y a la que deseo inspirar.

Heiddys

Dedico este esfuerzo a todas esas personas que se esmeran
por mejorar las condiciones educativas en nuestro país.
A Daniela, Sofía y Tamara, que siempre me hacen sonreír y darme cuenta
que las personas nos volvemos grandes en un abrir y cerrar de ojos...

Sebastián

A mis padres, que siempre me han dado su apoyo de múltiples maneras en los procesos
educativos que he podido cursar. Gracias a su respaldo pude estudiar lo que me gusta.
A los pueblos indígenas, que este sea un pequeño aporte en sus grandes luchas.

César

Hoja de aprobación



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE ANTROPOLOGIA

ACTA DE PRESENTACIÓN DE REQUISITO FINAL DE GRADUACIÓN
No. 004-2015

Sesión del Tribunal Examinador celebrada el día 24 de marzo del 2015, a las 5:00 p.m. con el objeto de recibir el informe oral de la presentación pública del:

SUSTENTANTE	CARNE	AÑO DE EGRESO
Sugey Arias Chaves	A60516	II-2011
Priscilla Barrios Alfaro	A70905	II-2012
Heiddys María García Brenes	A42173	II-2009
Juan Sebastián Martínez Arias	A53259	II-2009
Cesar Moya Aburto	A63966	II-2011

Quien se acoge al Reglamento de Trabajos Finales de Graduación bajo la modalidad de Seminario de Graduación, para optar al grado de Licenciatura en: **ANTROPOLOGÍA CON ENFASIS EN ANTROPOLOGIA SOCIAL**

El tribunal examinador integrado por:

M.Sc. Paula León Saavedra	Presidente (a)
M.Sc. Melania Portilla Rodríguez	Profesor (a) Invitado (a)
M.Sc. Vania Solano Lacle	Director (a) T.F.G.
Dr. Marcos Guevara Berger	Miembro del Comité Asesor
M.Sc. Rubén Chacón Castro	Miembro del Comité Asesor

ARTICULO I

La (El) Presidenta (e) informa que el expediente de los postulantes contiene todos los documentos de rigor. Declara que cumplen con todos los demás requisitos del plan de estudios correspondiente y, por lo tanto, se solicita que procedan a hacer la exposición.

ARTICULO II

El equipo postulante hace la exposición oral de su trabajo final de graduación titulado: "Desafíos de la Autonomía Indígena en Costa Rica"

ARTICULO III

Terminada la disertación, el Tribunal Examinador hace las preguntas y comentarios correspondientes durante el tiempo reglamentario y, una vez concluido el interrogatorio, el Tribunal se retira a deliberar.

ARTICULO IV

De acuerdo al Artículo 39 del Reglamento Finales de Graduación. El Tribunal considera el Trabajo Final de Graduación:

APROBADO () APROBADO CON DISTINCION (X) NO APROBADO ()

Observaciones:

Atender las recomendaciones presentadas por el Tribunal y desarrollar una estrategia de socialización de los resultados del TFG de acuerdo con el objetivo N° 5.

ARTICULO V

La (El) Presidenta (e) del Tribunal le comunica al equipo postulante el resultado de la deliberación y lo declara acreedor al grado de Licenciatura en: **ANTROPOLOGIA CON ENFASIS EN ANTROPOLOGIA SOCIAL.**

Se le indica la obligación de presentarse al Acto Público de Juramentación, al que será oportunamente convocado.

Se da lectura al acta que firman los Miembros del Tribunal Examinador y el Postulante. A las 8:05 p.m. se levanta la sesión.

Nombre:

Firma:

Paula León Saavedra	Paula León Saavedra
Marcos Guzmán Berroa	Marcos Guzmán Berroa
Eugen Chacón Usma	Eugen Chacón Usma
Melania Portilla Rodríguez	Melania Portilla Rodríguez
Vanía Solano Laché	Vanía Solano Laché

Índice

Agradecimientos	I
Dedicatorias	V
Hoja de aprobación	VI
Abreviaturas utilizadas	XII
Índice de ilustraciones	XIV
Índice de cuadros	XV
Resumen	XVI
Introducción	1
Objetivos del seminario	3
Justificación	3
Problematización	5
Estado de la Cuestión	10
Discusión teórica	21
Estrategia metodológica	35
<i>Herramientas de investigación</i>	37
<i>Cronograma</i>	38
Breve reseña sobre los pueblos indígenas de Costa Rica	40
Propuesta de socialización de la memoria	46
Capítulo I: El proceso legislativo del Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo 12.032: recuento de los principales acontecimientos y opiniones indígenas	50
<i>Reseña de capítulo</i>	52
<i>Objetivos de la investigación</i>	52
<i>Introducción</i>	53
<i>Metodología</i>	54
<i>Breve reseña sobre la evolución de la legislación en materia indígena</i>	55
<i>El proceso del PDLAPI N° 12032</i>	63
Antecedentes legislativos del PLDAPI 12.032	63
Proceso de pre consulta del PLDAPI 12.032	69
Proceso de consulta del 12.032 en 1997	76
Proceso legislativo del expediente 12.032	85

<i>Proceso legislativo del expediente N° 14.352</i>	<i>92</i>
El PLDAPI se retoma con nuevo número bajo el Expediente 14.352	92
Procesos de pre consulta y consulta PLDAPI 14.352	95
<i>Vivencias y opiniones en torno al PDLAPI: Testimonios sobre el PLDAPI.....</i>	<i>106</i>
Cambios en el texto del Proyecto de ley de Desarrollo Autónomo, opinión de los participantes	112
Expectativas de futuro sobre el proyecto de ley de desarrollo autónomo	117
<i>Conclusiones de capítulo.....</i>	<i>118</i>
Capítulo II: Efectos de las políticas educativas en los procesos por la autonomía de los pueblos indígenas del Caribe sur costarricense	122
<i>Reseña de capítulo.....</i>	<i>124</i>
<i>Introducción.....</i>	<i>125</i>
<i>Objetivos de la investigación</i>	<i>127</i>
<i>Metodología</i>	<i>128</i>
<i>El proceso de Investigación.....</i>	<i>128</i>
Aclaraciones necesarias	131
<i>Los bribis del territorio indígena de Talamanca bribri</i>	<i>132</i>
<i>Políticas educativas hacia los pueblos indígenas: La educación de los pueblos indígenas de Costa Rica..</i>	<i>134</i>
Primeras escuelas en territorios indígenas	134
Educar para Estandarizar	137
Educación Intercultural	154
Interculturalidad institucionalizada	170
<i>Todos igualitarios: Experiencia educativa de las personas indígenas del cantón de Talamanca, entre los años de 1970 y 1998.....</i>	<i>183</i>
Un mundo distinto, experiencia educativa de las personas indígenas en Talamanca bribri	183
<i>Educación y Autonomía</i>	<i>194</i>
Ni tan igualitarios, Influencia de la Educación en los procesos de autonomía de los pueblos indígenas del Caribe Sur costarricense.	194
Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas	205
<i>Conclusiones de capítulo.....</i>	<i>212</i>
Capítulo III: La Asociación de Desarrollo Integral del Territorio Indígena Malécu en la vivencia de la autonomía cultural de su pueblo	216
<i>Introducción.....</i>	<i>218</i>
<i>Objetivos de la investigación</i>	<i>221</i>
<i>Punto de partida: mi subjetividad.....</i>	<i>222</i>
<i>Anotaciones técnico—metodológicas.....</i>	<i>223</i>
<i>Los indígenas malécu en el siglo XXI.....</i>	<i>226</i>
Aspectos generales sobre el Territorio Indígena Malécu y sus habitantes	226
Aspectos físico-geográficos del Territorio Indígena Malécu.....	226
La población indígena malécu.....	230
<i>Pescando y resistiendo: Control cultural sobre los elementos de la cultura malécu.....</i>	<i>232</i>
Elementos culturales del grupo indígena malécu	232
Entre la imposición y la apropiación	253

<i>Autonomía cultural y autonomía jurídica</i>	259
Asociación de Desarrollo Indígena Malécu y su relación con el proceso de autonomía cultural del pueblo malécu	263
Legitimidad social de la ADI en el TIM	273
<i>La familia en el palenque: Organización sociopolítica anterior a la Asociación de Desarrollo Indígena en el Territorio Indígena Malécu</i>	279
¿Un cacicazgo?	280
Los palenques	283
La familia indígena malécu.....	293
<i>Conclusiones de capítulo</i>	296
Capítulo IV: Consejo de Mayores de Térraba: Rasgos culturales identitarios para redefinirse como indígenas y ejercer sus derechos	300
<i>Resumen</i>	302
<i>Objetivos de la investigación</i>	303
<i>Introducción</i>	304
Aspectos conceptuales particulares.....	305
<i>Anotaciones metodológicas</i>	307
<i>Referencias jurídico-políticas</i>	307
Contextualización del pueblo indígena de Térraba y de su Consejo de Mayores	309
<i>Rasgos culturales del pueblo indígena térraba, desde la mirada del Consejo de Mayores</i>	316
<i>Luchar, hablar, analizar y ejercer: Autonomía desde la concepción de líderes y lideresas del Consejo de Mayores del pueblo indígena de Térraba</i>	331
¿Qué es el Consejo de Mayores?	335
La centralización del poder y la legitimidad social del Consejo de Mayores	335
División socio-política del territorio	335
¿La creación del Consejo de Mayores se trata de un proceso de etnogénesis?	338
Labores del Consejo de Mayores	340
<i>Conclusiones de capítulo</i>	347
Capítulo V: Térraba: Aportes de mujeres y jóvenes a la autonomía del pueblo	350
<i>Introducción</i>	352
<i>Objetivos de Investigación</i>	353
<i>Apuntes Metodológicos</i>	353
<i>Población y territorio indígena</i>	355
<i>Territorialidad en Térraba: sentir y vivir de mujeres y jóvenes</i>	356
Experiencia y conformación del territorio	356
Mujeres y jóvenes: una territorialidad compartida	378
<i>Elementos de la territorialidad en la construcción de la autonomía: la visión de mujeres y jóvenes</i>	381
Autonomía: libertad, decisión y movimiento.....	381
Elementos de autonomía indígena: tradiciones, identidad y participación	384
¿Cómo se alcanza la autonomía?.....	386
<i>Autonomía de mujeres y jóvenes: Aportes para el pueblo de Térraba</i>	389
Territorialidad y autonomía	389

¿Lucha o forma de vida?	392
Conclusiones grupales	400
Bibliografía	406
<i>Otras fuentes consultadas para esta investigación</i>	<i>416</i>
Entrevistas	418
Anexos	422
<i>Capítulo I.....</i>	<i>422</i>
Anexo N°1: Exp: 98-002844-007-CO-P, Consulta facultativa de constitucionalidad	422
<i>Capítulo II.....</i>	<i>439</i>
Anexo N°2: Decreto N°22072-MEP, Subsistema de Educación Indígena	439
Anexo N°3: Decreto N° 37801-MEP	441
Anexo N°4: Guía de entrevista a personal del Departamento de Educación Intercultural	454
Anexo N°5: Guía de entrevista a profesoras y profesores indígenas de Talamanca	454
Anexo N°6: Guía de entrevista virtual a rofesoras y profesores indígenas de Talamanca.....	455
<i>Capítulo III.....</i>	<i>456</i>
Anexo N°7: Guía de entrevista dirigida a indígenas malécu que no integran las dos últimas junta directivas de la ADI (Incluyendo la actual)	456
Anexo N°8: Guía de entrevista dirigida a miembros de las dos últimas juntas directivas de la ADI (Incluyendo la actual).....	457
Anexo N°9: Guía de observación en el Territorio Indígena Malécu	458
<i>Capítulo IV</i>	<i>458</i>
Anexo N°10: Resolución de Dinadeco acerca de la ADI de Térraba	458
Anexo N°11: Ancianos definen quién es indígena mediante voto de la Sala Constitucional Res. N° 2010-0100224	463
<i>Capítulo V</i>	<i>473</i>
Anexo N°12: Guías de talleres con estudiantes del Colegio de Térraba.....	473
Anexo N° 13: Guía de entrevista dirigida a mujeres del Territorio Indígena Térraba	475

Abreviaturas utilizadas

ADI: Asociación de Desarrollo Integral
ADITIBRI: Asociación de Desarrollo Autónomo del Territorio Bribri
AECID: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AyA: Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados
BM: Banco Mundial
CCSS: Caja Costarricense del Seguro Social
CGR: Contraloría General de la República
CMT: Consejo de mayores de Térraba
CONAI: Consejo Nacional Indígena
DEI: Departamento de Educación Indígena
DNUDPI: Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas
DINADECO: Dirección Nacional Desarrollo Comunal
EBAIS: Equipo Básico de Atención Integral en Salud
ETASPI: Equipo Técnico Asesor en Salud de los Pueblos Indígenas
EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FRENAPI: Frente Nacional de Pueblos Indígenas
IDA: Instituto de Desarrollo Agrario
INA: Instituto Nacional de Aprendizaje
INAMU: Instituto Nacional de las Mujeres
INBio: Instituto Nacional de Biodiversidad
INEC: Instituto Nacional de Estadística y Censos
MAG: Ministerio de Agricultura y Ganadería
MCJ: Ministerio de Cultura y Juventud
MEP: Ministerio de Educación Pública
MIDEPLAN: Ministerio de Planificación y Política Económica
MNI: Mesa Nacional Indígena
MS: Ministerio de Salud
NBI: Necesidades Básicas Insatisfechas
OIM: Organización Internacional para las Migraciones
OIT: Organización Internacional del Trabajo
OMS: Organización Mundial de la Salud
ONG: Organización No Gubernamental
ONU: Organización de Naciones Unidas
OPS: Organización Panamericana de la Salud
PAC: Partido Acción Ciudadana
PANI: Patronato Nacional de la Infancia
PH El Diquís: Proyecto Hidroeléctrico El Diquís
PLN: Partido Liberación Nacional
TEC: Instituto Tecnológico de Costa Rica
PND: Plan Nacional de Desarrollo
PNDPI: Plan Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas
PNS: Política Nacional de Salud
PNUD: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

PROMECE: Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación
PRF: Proyecto Río Frío
PUSC: Partido Unidad Social Cristiana
SINAC: Sistema Nacional de Áreas de Conservación
TSE: Tribunal Supremo de Elecciones
UCR: Universidad de Costa Rica
UFCO: United Fruit Company of America
UNA: Universidad Nacional de Costa Rica
UNED: Universidad Estatal a Distancia
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés)
UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés)

Creados por el grupo para esta memoria

PLDAPI: Proyecto de ley de desarrollo autónomo de los pueblos indígenas
TIM: Territorio Indígena Malécu
TIT: Territorio Indígena de Térraba

Índice de ilustraciones

Ilustración N°1: Indígenas apoyando el PLDAPI N°12.032.....	75
Ilustración N°2: Extracto de carta enviada a la comisión de Asuntos Sociales.....	76
Ilustración N°3: Ejemplo de texto del Proyecto de Ley 12.032 traducido a bribri.....	79
Ilustración N°4: Texto impreso del PLDAPI 12.032 para efectos de consulta.....	80
Ilustración N°5: Algunos indígenas en sesión de Foro Indígena Nacional.....	82
Ilustración N°6: Distribución de delegados y suplentes.....	96
Ilustración N°7: Mapa de distritos del Cantón de Talamanca.....	133
Ilustración N°8: “Lo nuestro, lo propio, lo de todos”.....	168
Ilustración N°9: Rótulo Departamento de Educación Indígena.....	170
Ilustración N°10: Mapa del territorio indígena Malécu.....	227
Ilustración N°11: Mapa de la cuenca de Río Frío.....	228
Ilustración N°12: Puente en palenque Margarita, territorio indígena malecu.....	229
Ilustración N°13: Placa en puente de palenque Margarita.....	270
Ilustración N°14: Bienmesabe, comida tradicional.....	323
Ilustración N°15: La poza.....	325
Ilustración N°16: Máscara del Toro del juego del Toro y La Mula.....	328
Ilustración N°17: ¿Qué es autonomía?.....	333
Ilustración N°18: Mapa 1. Presencia de mayores en el Consejo de Mayores.....	336
Ilustración N°19: Consejo de Mayores de Térraba.....	341
Ilustración N°20: Centro de reunión del Consejo de Mayores.....	345
Ilustración N°21: Fotografía N°5. Mapa N°3-Subgrupo N°3.....	366
Ilustración N°22: Fotografía N°6. Detalle del Mapa N°3-Subgrupo N°3.....	366
Ilustración N°23: Fotografía N°7. Detalle del Mapa N°3-Subgrupo N°3.....	367
Ilustración N°24: Fotografía N°8. Detalle del Mapa N°3-Subgrupo N°3.....	367
Ilustración N°25: Fotografía N°9. Detalle del Mapa N°3-Subgrupo N°3.....	368
Ilustración N°26: Fotografía N°10. Mapa N°1-Subgrupo N°1.....	369
Ilustración N°27: Fotografía N°11. Detalle del Mapa N°1-Subgrupo N°1.....	369
Ilustración N°28: Fotografía N°12. Detalle del Mapa N°1-Subgrupo N°1.....	370
Ilustración N°29: Fotografía N°13. Detalle del Mapa N°1-Subgrupo N°1.....	370
Ilustración N°30: Fotografía N°14. Detalle del Mapa N°1-Subgrupo N°1.....	371
Ilustración N°31: Fotografía N°15. Mapa N°2-Subgrupo N°2.....	371
Ilustración N°32: Fotografía N°16. Detalle del Mapa N°2-Subgrupo N°2.....	372
Ilustración N°33: Fotografía N°17. Detalle del Mapa N°2-Subgrupo N°2.....	372
Ilustración N°34: Fotografía N°18. Detalle del Mapa N°2-Subgrupo N°2.....	373
Ilustración N°35: Fotografía N°19. Detalle del Mapa N°2-Subgrupo N°2.....	373

Índice de cuadros

Cuadro N°1: Distribución de territorios por pueblo indígena.....	41
Cuadro N°2: Población Autoidentificada como indígena en Costa Rica, según sexo y provincia.....	42
Cuadro N°3: Población Indígena de Costa Rica según pueblo indígena.....	43
Cuadro N°4: Población en territorio indígena autoidentificada como indígena y no indígena, según pueblo y territorio indígena.....	43
Cuadro N°5: Características de la población autoidentificada como indígena en Costa Rica, según necesidades básicas insatisfechas.....	45
Cuadro N°6: Cronograma de preconsulta publicado en La Nación.....	70
Cuadro N°7: Preconsulta, asistencia y representantes electos.....	71
Cuadro N°8: Cronología del proceso legislativo del PLD API.....	101
Cuadro N°9: Responsables de Talleres Regionales.....	108
Cuadro N°10: Presidentes de ADI invitados a la consulta de expediente 12.032.....	109
Cuadro N°11: Elementos culturales malecu y el control cultural ejercido sobre estos por parte del grupo.....	258
Cuadro N°12: Criterios de validación para determinar quién es indígena Térraba.....	321
Cuadro N°13: Rasgos identitarios de la cultura Térraba.....	323
Cuadro N°14: Elementos culturales de la cultura térraba sobre los que el consejo de Mayores ejerce control.....	329
Cuadro N°15: Subgrupo 1: Sitios importantes en el territorio y su justificación.....	359
Cuadro N°16: Subgrupo 2: Sitios importantes en el territorio y su justificación.....	359
Cuadro N°17: Subgrupo 3: Sitios importantes en el territorio y su justificación.....	360
Cuadro N°18: Entrevista M.N: Sitios importantes en el territorio y su justificación.....	361
Cuadro N°19: Entrevista M.A: Sitios importantes en el territorio y su justificación.....	361
Cuadro N°20: Entrevista M.H: Sitios importantes en el territorio y su justificación.....	362
Cuadro N°21: Entrevista M.I: Sitios importantes en el territorio y su justificación.....	362
Cuadro N°22: Entrevista M.L: Sitios importantes en el territorio y su justificación.....	363

Resumen

Desafíos de la autonomía indígena en Costa Rica. Memoria de Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Antropología con énfasis en Antropología Social, San José, Costa Rica (2015)

Autores: Arias Chaves, Sugely; Barrios Alfaro, Priscilla; García Brenes, Heiddys; Martínez Arias, Juan Sebastián; Moya Aburto, César Augusto.

Directora del Seminario de Graduación: M.Sc. Vania Solano Laclé

Palabras clave: pueblos indígenas, autonomía, territorialidad, toma de decisiones, políticas educativas, poder, control cultural, lucha, leyes, Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de Pueblos Indígenas (PLDAPI).

En la presente Memoria de Seminario de Graduación se indagó sobre diversos desafíos de la autonomía de los pueblos indígenas costarricenses, para comprender los obstáculos en el ejercicio de la autonomía. Puntualmente, se discutió sobre los procesos legales del Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas (PLDAPI), políticas educativas en Costa Rica y su aporte a la autonomía; incidencia política de organizaciones locales en la vivencia de la autonomía, funciones del Consejo de Mayores de Terraba y aportes de mujeres y jóvenes a procesos autonómicos.

Para el alcance de este objetivo se partió de una dinámica grupal de investigación, basada en el paradigma cualitativo, la realización de discusiones grupales de algunos autores claves, así como debates sobre posturas teóricas y experiencias de otros países. Además, se efectuaron reflexiones grupales sobre los datos obtenidos y las experiencias de investigación particulares. Se trabajó con personas de los pueblos malecu, bribri, cabécar y terraba, por medio de entrevistas, conversaciones informales, observaciones y talleres.

La memoria está conformada por cinco capítulos: el primero trata sobre el proceso legal del PLDAPI 12.032; se desarrolla el recorrido de dicho proyecto en la Asamblea Legislativa, y se analizan los contenidos y los cambios hechos al mismo. Asimismo, se incluye un apartado que se refiere al proyecto en su segunda versión contemplado en el expediente 14.352 de la

Asamblea Legislativa. Como parte del capítulo, se incluyen las opiniones y percepciones de algunos líderes indígenas acerca del proyecto de ley antes mencionado, entre las décadas de 1980 y 2014, a modo de sistematización que contribuya a la memoria colectiva de quienes participaron.

El segundo capítulo se enfoca en las políticas de educación para la población indígena elaboradas por el Ministerio de Educación Pública (MEP), por medio del análisis documental de las políticas comprendidas entre 1977 y el 2013, así como el efecto que estas han tenido en los procesos de consolidación de la autonomía.

El tercer capítulo aborda la incidencia que tienen organizaciones políticas como las Asociaciones de Desarrollo Integral (ADI) en la vivencia de la autonomía, para comprender la manera en la que una organización acerca de esta influye en el control que el pueblo malécu tiene sobre las decisiones que se toman sobre sus elementos culturales.

El cuarto capítulo se refiere al quehacer del Consejo de Mayores de Térraba en la gestión por la autonomía del pueblo Térraba. Al respecto, se estudiaron sus rasgos culturales significativos, así como la concepción de la autonomía definida por esos líderes y lideresas, entre los años 2011-2014.

En el quinto capítulo y último capítulo, se determina la construcción social de la territorialidad en un grupo de mujeres y jóvenes de Térraba, para identificar cuáles elementos de ésta influyen en la constitución de autonomía, y finalmente, analizar los aportes que ambos grupos podrían brindar en el proceso de autonomía del pueblo térraba.

Introducción

El Seminario de Graduación de la Escuela de Antropología y Arqueología de la Universidad de Costa Rica: “Desafíos de la Autonomía de los pueblos indígenas de Costa Rica” busca integrar múltiples perspectivas sobre el proceso de autonomía vivido y reclamado por los pueblos indígenas del país. Dentro del estudio se incluyen, el análisis de las políticas educativas hacia los pueblos indígenas, la toma de decisiones en los pueblos malecu y térraba; el proceso legislativo del PLDAPI, expedientes 12.032 y 14.352; y la conceptualización que se da al interior del territorio térraba sobre el significado y los alcances de la autonomía para mujeres, jóvenes y el Consejo de Mayores.

Bajo la modalidad de Seminario de Graduación, se mantuvo una línea común entre los distintos procesos investigativos. Al ser un proceso grupal se contó con puntos de vista diversos, lo que le permitió que el tema principal—la autonomía—se abordara desde una perspectiva integral.

El proceso incluyó sesiones de discusión grupal sobre las principales posturas y desarrollos teóricos sobre la autonomía. Asimismo, se discutieron aportes de algunos autores sobre temas como autonomía regional, etnicidad, identidad y control cultural. Las sesiones grupales incluyeron a los y las postulantes y a la directora. Además hubo sesiones especiales con ambos lectores, en las que se profundizaron temas específicos.

En el presente documento, se destina un primer apartado común que guía el camino para el desarrollo de toda la investigación. En el mismo se discuten los principales aportes teóricos que se han considerado pertinentes para tratar la temática del seminario. Autores como Guillermo Bonfil Batalla, Cristian Gros, Hector Díaz Polanco y Roberto Cardoso de Oliveira, entre otros, brindan elementos por considerar en la interpretación de la información recabada en el trabajo de campo y en la búsqueda bibliográfica.

En el segundo apartado de esta Memoria, se encuentran cinco secciones que constituyen cada una de las investigaciones particulares.

La primera sección corresponde al “Proceso legislativo del proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo 12.032 y 14.352: contenidos, cambios y opiniones de algunos líderes indígenas”

donde se analiza el recorrido de las dos versiones del proyecto de Ley en la corriente legislativa.

La segunda titulada “Efectos de las políticas educativas en los procesos por la autonomía de los pueblos indígenas del Caribe sur costarricense”, se sistematizan las políticas públicas educativas destinadas a los pueblos indígenas, planteadas por el Ministerio de Educación Pública y su efecto en el proceso por la autonomía.

La tercera sección “Análisis del papel de la Asociación de Desarrollo Integral del Territorio Indígena Malecu en la vivencia de la autonomía cultural de su pueblo”, discute el papel de este ente político en la toma de decisiones y en la vivencia de la autonomía cultural del pueblo malecu.

En el cuarto apartado, “Consejo de Mayores de Térraba: rasgos culturales identitarios de los indígenas teribe y su aporte en el camino a la autonomía de su pueblo”, se analiza el papel del Consejo de Mayores de Térraba a partir del estudio del control cultural ejercido por sobre los rasgos culturales identitarios del pueblo térraba.

La última sección “Térraba: aporte de mujeres y jóvenes en la autonomía de su pueblo”, analiza la concepción de las mujeres y jóvenes del territorio indígena de Térraba sobre la territorialidad y la autonomía; y el aporte de estos grupos en el proceso por la autonomía de su pueblo.

Finalmente, la tercera parte de esta Memoria muestra las conclusiones y recomendaciones sobre la autonomía indígenas a las que el equipo llega.

Para el desarrollo de la investigación se planteó lo siguiente:

Objetivos del seminario

Objetivo general

Indagar la lucha por la autonomía de los pueblos indígenas costarricenses, con especial atención en las últimas cuatro décadas¹, con el fin de comprender los obstáculos para su ejercicio y los desafíos que plantea a la sociedad costarricense en la actualidad.

Objetivos específicos

- Conocer, a partir de referencias bibliográficas y documentales, experiencias de lucha por la autonomía en otras sociedades latinoamericanas, con el fin de comprender la naturaleza de las reivindicaciones de los pueblos indígenas costarricenses.
- Estudiar el proceso de formulación y negociación del proyecto de “Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas” (12.032 y 14.352) que se encuentra en la corriente legislativa desde hace 20 años.
- Analizar cuatro procesos autonómicos de pueblos indígenas de Costa Rica a través del desarrollo de investigaciones etnográficas, en los que se analice la construcción y conceptualización de la autonomía de estos pueblos.
- Socializar los principales resultados de este Seminario de Graduación con las comunidades participantes y la comunidad universitaria mediante una memoria.

Justificación

En la actualidad, los movimientos y luchas indígenas tienen mayor presencia frente a los Estados Nación en cuanto a la lucha por el respeto a la diversidad cultural y al cumplimiento de derechos, internacionalmente reglamentados, ya sea a través de denuncias internacionales o de presión política en cada país.

Existen modelos propios de desarrollo autónomo, tal es el caso de Chiapas en México, las Regiones Autónomas en Nicaragua, la Comarca Guna Yala (antes llamados Kuna Yala) en Panamá. Estas experiencias, que de una u otra manera, son ejemplo para muchos pueblos

¹ Periodo aproximado desde la aprobación de la Ley Indígena en 1977 al presente.

indígenas. También, es evidente la creciente presión—a veces violenta—que se ejerce contra las poblaciones, por la falta de consulta en la ejecución de políticas o proyectos, cuyas consecuencias les pueden afectar—o les afectan—de manera directa o indirecta.

Con este escenario de ruptura, transformación y reinención en el que se encuentran los pueblos indígenas, conocer y analizar sus manifestaciones culturales actuales, nuevas territorialidades, movimientos reivindicativos y problemáticas es una tarea imperativa para enfrentar los desafíos en las distintas luchas por la autonomía. Estos procesos abren las puertas para corregir la relación que tanto el Estado como los organismos no gubernamentales, han tenido con los pueblos indígenas.

Los pueblos indígenas de Costa Rica demandan la aplicación de la legislación nacional y el respeto y cumplimiento de normativas internacionales necesarias para el cumplimiento de los derechos como pueblo indígena. Además, reclaman la recuperación del control de las que consideran sus tierras, la necesidad de cambios o modificaciones en la educación y la salud, que se adecuen a su contexto y a la libre práctica de los rasgos culturales. La deslegitimación de la diversidad cultural por parte del Estado se evidencia en la desatención histórica de los reclamos de los pueblos originarios, lo que lleva a formar procesos hegemónicos de dominación en ámbitos como: cultura, educación, economía, política, religión y territorio.

En esta investigación se abordan las condiciones actuales en las que se enmarcan algunos de los desafíos de la autonomía ejercida y por ejercer, así como el análisis de las expresiones y procesos en los que se han desarrollado las diferentes luchas de los pueblos indígenas, por lo que se espera que la presente investigación contribuya a la discusión sobre la lucha por su autonomía. Ante la academia, se exponen los desafíos actuales e históricos de la autonomía indígena en Costa Rica, para incentivar a otros investigadores a profundizar sobre estos temas y a sistematizar experiencias que no han sido exploradas integralmente.

La presente investigación consiste en un análisis de temas que se vinculan, directamente, con la autonomía de los pueblos indígenas de Costa Rica; busca sentar las bases para una mayor discusión sobre el tema y sus implicaciones. Se reconoce que las investigaciones, aquí contenidas, exploran casos particulares en nuestro país, cuya reflexión podría ser más

exhaustiva en sí mismos, así como ser planteamientos válidos para el estudio de la realidad de otros pueblos indígenas de Costa Rica.

Analizar, sistematizar y registrar los procesos de lucha por la autonomía de manera más profunda, era—y sigue siendo—una tarea pendiente de la antropología nacional, a la cual se espera contribuir con la realización de este seminario. Resta analizar el posicionamiento de muchos actores sociales; asimismo, es necesario mirar hacia adelante con el afán de hacer proyecciones que aporten en la generación de conocimiento que sirva para ser instrumentalizado por los pueblos indígenas en su lucha.

Problematización

El proceso de conquista y la posterior colonización de los pueblos indígenas condujo a la transformación de los modos de vida de los pueblos que habitaban lo que hoy se conoce como América, a quienes a partir de esos eventos se les dio un trato inferior; así se debilita la participación de estas personas en las decisiones tomadas para las colonias. Los pueblos que habitaban Costa Rica no son ajenos a estos procesos.

Durante la consolidación de los Estado-Nación del continente, el modelo de producción y de reproducción cultural que se perseguía en las recién creadas repúblicas era el manifestado por el “hombre blanco”, se requería que la sociedad fuera homogénea bajo este patrón de ciudadano, sin cabida para la diversidad cultural.

En Costa Rica, el estado benefactor se consolida bajo respuestas estándar para la cobertura de las necesidades de la población nacional. Esto quiere decir que las instituciones encargadas de velar por la salud, la educación, los modelos productivos, la generación de energía, el acceso al agua, entre otros, en un afán por brindar igualdad a todos los ciudadanos, obvia la particularidad de los pueblos indígenas e, incluso, a otras poblaciones diversas.

Con el reglamento de la ley indígena de 1978 queda manifiesto que la institucionalidad costarricense pone en práctica un modelo de desarrollo en el cual se integra a la población bajo una misma perspectiva de país. Por lo tanto al pretender reconocer derechos colectivos a los pueblos indígenas, se hace de manera uniforme; incluso, se utilizan estructuras organizativas también impuestas a las poblaciones campesinas o urbanas, con el pretexto de

lograr una integración nacional. Tal es el caso de las asociaciones de desarrollo integral, con la diferencia de que estas tendrían el rol de gobiernos locales vinculantes dentro de lo que se determinó como reservas indígenas, las ADI estructuras organizativas que se impusieron desde el Estado y se adoptaron por los pueblos indígenas del país.

El gobierno del presidente Luis Guillermo Solís ha determinado al Estado costarricense como uno multicultural. Pero ¿qué significa esto en términos fácticos? Aunque esto parece un avance en el tema de diversidad cultural, el multiculturalismo como paradigma no aboga—en principio—por la autodeterminación de los pueblos que conforman esa diversidad cultural. Se les concibe a todos como un conglomerado de minorías, sin la respectiva contextualización que responda a las características particulares de cada uno de estos pueblos y grupos. Los límites de este paradigma, no suman a la autodeterminación de las minorías y mucho menos a la autonomía de los pueblos indígenas costarricenses, en particular, por lo que en la práctica es solo un manifiesto de que existen diferentes grupos étnicos que habitan el país. Con respecto al paradigma del multiculturalismo, Araceli Burguete señala:

El paradigma del derecho de libre determinación de los pueblos indígenas disputa su hegemonía con otros paradigmas que asisten al mismo terreno del reconocimiento de derechos culturales. El adversario más importante, hoy día, es el paradigma del multiculturalismo, ya que surge en el mismo campo y en el mismo tiempo. Incluso, dado que el planteamiento autonómico surgió antes que las políticas de reconocimiento; se puede afirmar que el multiculturalismo (como política de reconocimiento) emerge como un contraparadigma al autonómico. El poder de ese paradigma radica, entre otras cosas, en que goza del apoyo de organismos multilaterales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros. Aunque la autonomía y el multiculturalismo abrevan de la teoría de los derechos humanos en los mismos tiempos históricos, ciertamente no son equivalentes, y más bien se encuentran en disputa. (2007, p. 81)

Con este panorama, han sido más de quinientos años en los que a los pueblos indígenas se les ha restringido de la esfera de decisiones de las repúblicas que se formaron en el continente americano. En el siglo XX la situación no ha cambiado. Si bien se han aprobado reformas y programas diseñados para atender a las poblaciones indígenas, ha sido desde una perspectiva asistencialista e integracionista en la que se promueven cambios desde un Estado-Nación aculturador, que no busca un diálogo que haga valer la visión de los pueblos indígenas.

El Estado no ha permitido que los pueblos indígenas se autodeterminen jurídicamente y mucho menos ha legitimado la posibilidad de que sean ellas y ellos mismos quienes

establezcan cómo quieren tomar las decisiones sobre los temas que son básicos dentro de sus límites culturales.

El desconocimiento, falta de estudios y entendimiento por parte de las entidades gubernamentales sobre el crisol multicultural que compone la sociedad costarricense, es aún sensible entre las minorías poblacionales, no solo indígenas, sino afrodescendientes, personas con capacidades físicas y mentales distintas, entre otras, quienes, sin embargo, han sido testigos de cambios significativos, aunque todavía insuficientes debido a que la multiculturalidad no implica el reconocimiento y cumplimiento de derechos.

Los pueblos indígenas de Costa Rica, con el acompañamiento de instituciones y organizaciones, entre otros, han realizado esfuerzos en diferentes temas que les atañen, directamente, por ejemplo: salud, educación y territorio. Se encuentran en un momento de mayor reflexión a lo interno de sus bases, proceso indispensable para la concreción de sus proyectos. La apropiación de esta discusión en su forma más integral y no sólo monopolizada por sectores dentro de estos, es aún una lucha por lograr.

Una democracia representativa de cada pueblo indígena en la toma de decisiones será una manifestación de su autonomía cultural, lo que les permitirá tener parámetros más claros para articular su relación con el Estado.

Desde hace más de 20 años, representantes ngäbes, bribris, térrabas, borucas, malécu, chorotega, cabécar y huetar de los 24 territorios indígenas, discuten el PLDAPI que se encuentra en la Asamblea Legislativa.

Los pueblos indígenas discuten y trabajan para sobreponerse a las condiciones de vida en las que se han visto obligados a vivir. Entre las principales discusiones se encuentran el reconocimiento de la diferencia cultural, su modo de vida, capacidad de control de los recursos y entorno social y, en resumen, la libertad para vivir según su cultura. El PLDAPI, en sí mismo, es una reivindicación que se presenta como una problematización de las condiciones de vida y el establecimiento de una ruta de desarrollo, como no se había hecho antes por parte de los pueblos indígenas del país.

La autonomía, sin embargo, no se puede analizar como un fenómeno estático, pues es necesario estudiar las diferencias y contradicciones que se han presentado en los pueblos indígenas. La autonomía y sus desafíos apuntan a componentes tan específicos en la vida de las poblaciones que se hace necesario cuestionarse sobre la posición de esta población al respecto: ¿Cuál es la autonomía para ellos? ¿Qué es importante en la autonomía? O bien ¿Cuáles son los elementos más importantes que se debe tomar en cuenta en su aplicarlos en la vida de los indígenas?, esto depende el ejercicio de la autonomía y el propósito para cada pueblo.

Por otro lado, la relación con el proyecto de ley no es clara, en consecuencia, una de las principales temas en el análisis es conocer el tipo de participación de los actores en la construcción vivencial que está más allá de lo legal, como se podría plasmar en un proceso jurídico, sino en el ejercicio diario de la autonomía cultural.

Los desafíos de la Autonomía se abordarán desde distintos temas como lo es la educación, el PLDAPI, las ADI, los grupos organizados y la territorialidad de las mujeres y jóvenes.

En el caso de la educación, los reclamos sistematizados en el proyecto de ley demuestran el descontento general con un sistema educativo aculturante, que se trata de cambiar con las nuevas propuestas de la educación intercultural. Sin embargo, las políticas definidas tienen un tinte populista y no contemplan, realmente, un cambio radical de paradigma, lo que trae como consecuencia que la educación indígena sea una institución enajenante.

La imposición del español como lengua oficial en los centros educativos no solo repercutió en la pérdida del uso cotidiano de las lenguas maternas, sino que provocó cambios sustanciales en la dinámica social a lo interno de los pueblos. Por lo que las preguntas sobre el cambio de rumbo gestado a lo externo de los territorios son constantes desde que inició la educación institucionalizada por parte del MEP. Algunas de estas preguntas son: ¿Qué supone este cambio de rumbo en la vida de los pueblos indígenas y en sus individuos? ¿Cómo han influenciado las políticas educativas los procesos de autonomía? Y, ¿a quiénes beneficia? Los cuestionamientos mencionados permiten tener un diálogo más amplio en el ámbito institucional y legal, como es el caso del PLDAPI, con la autonomía de los pueblos indígenas.

Por otra parte, un sistema político impuesto desde afuera, donde la elección democrática se manifiesta a través de una junta directiva de una ADI, es la forma en la que las autoridades gubernamentales nacionales trataron de homologar los procesos indígenas a los de otras comunidades, para controlar y relacionarse con los habitantes de los territorios indígenas. La ausencia de participación y decisión impuesta en los grupos indígenas del país es la que los lleva a plantearse la necesidad de exigir una autonomía jurídica. Ya sea las formas tradicionales o bien nuevas formas de toma de decisión apropiadas en los pueblos, son un asunto a decidir por parte de cada pueblo, pues existen problemáticas actuales e históricas que los obliga a revisar su realidad actual y los estándares bajo los cuales desean vivir. Por tanto, se hace imperativo cuestionar ¿cuáles son las capacidades de comunicación y organización que pueda llevar a cada pueblo o territorio para construir su autonomía?

Es importante preguntarse sobre la capacidad de decisión y el control cultural que tiene un pueblo para decidir sobre sus procesos, pues de los pueblos indígenas pueden revelarse conflictos y diferencias sobre las formas de toma de decisiones y la influencia que ha sido impuesta por las Asociaciones de Desarrollo Integral en los territorios. Surge, para el presente estudio, discusiones sobre el papel de las organizaciones comunales indígenas en relación con este tema, pues en la reivindicación de sus derechos actúan como gestores locales y mediadores entre los gobiernos nacionales y el pueblo indígena. Sin embargo, algunas organizaciones puede ser que invisibilicen a algunos sectores en los procesos de comunicación y establecimiento de estrategias, por lo que se abre a debate cuán preparados se encuentran para llevar un proceso de tal envergadura.

Además, otro de los desafíos hace referencia a ¿Cómo se pueden articular relaciones con el Estado, pero bajo la visión que lo pueblos indígenas consideren pertinente? ¿Cómo se logra definir de manera incluyente la visión de cada uno de estos pueblos en la construcción de un Estado que respeta la diversidad cultural?

También es de interés para el presente estudio ahondar en la relación entre autonomía y territorialidad, la cual puede expresarse desde campos formales de lucha, pero también corresponde a una vivencia sociocultural que puede generarse y construirse desde una experiencia diaria. Según se mencionó anteriormente, en este sentido, es importante conocer cómo se desarrolla la participación de grupos específicos, como mujeres y jóvenes. A través

de su visión se pueden proponer elementos enriquecedores para discutir sobre las implicaciones de la autonomía, las cuales estarían siendo completamente obviadas, por quienes han liderado, no solo la lucha por la autonomía como proyecto de ley que aglomera otras luchas en sí, sino por quienes han liderado procesos específicos y más particulares de sus pueblos.

Estado de la Cuestión

A continuación se hará una breve mención de algunas de las publicaciones que abordan el tema en el que se centra el análisis de esta investigación: a saber, la autonomía de grupos indígenas. De manera particular se profundiza sobre la relación de la autonomía con distintos factores, tales como la territorialidad, la educación intercultural, la toma de decisiones y el proceso histórico protagonizado por grupos indígenas, tanto de Costa Rica, como ocurridos en otros países.

La revisión bibliográfica de distintas investigaciones sobre la autonomía, autodeterminación, reivindicación, autogestión e independencia de los pueblos indígenas en el mundo permite tener un punto de partida sobre cómo se configura la autonomía en distintas sociedades, para tal fin se inicia con un estudio breve del estado de procesos autonómicos que se han efectuado dentro o fuera de la legislación de otros países y se finaliza en la exploración sobre investigaciones que abordan temas atinentes a la autonomía indígena en nuestro país.

En la introducción del libro *Los grupos étnicos y sus fronteras*, Fredrik Barth (1969) plantea su preocupación sobre cómo los límites entre las culturas y sus conexiones, así como de los diferentes grupos dentro de ellas, no están siendo examinados a profundidad desde la disciplina antropológica “moderna”. A lo largo de los ensayos que se encarga de recopilar, Barth señala dos descubrimientos: el primero es que la diversidad cultural no depende de la movilidad geográfica de los individuos o grupos étnicos y el segundo, es que la persistencia de estos límites por las diferencias culturales al entrar en dicotomía, no siempre resultan en la aculturación del grupo hegemónico (p.10).

Guillermo Bonfil Batalla (1988) escribe el ensayo *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos* en el cual formula un marco teórico y metodológico para este tipo de

estudios. Efectúa una breve revisión sobre las dificultades teóricas que presenta el abordaje de conceptos como: grupo étnico, identidad étnica e identidad cultural. Posteriormente, desarrolla la teoría del control cultural, en donde, básicamente, apunta a la existencia de elementos propios y ajenos para cada grupo humano.

Según explica el autor, cuando las decisiones sobre los elementos propios, son propias, es decir, no hay otro grupo humano o ente externo que participa en las decisiones concernientes a estos elementos, se puede determinar como una cultura autónoma. Cuando sobre los elementos propios, otros deciden, se encuentra ante una cultura enajenada. Si sobre los elementos ajenos, las decisiones son propias, la cultura experimenta un proceso de apropiación, pero si sobre estos elementos ajenos, las decisiones tampoco son tomadas por los miembros de determinado grupo, la cultura de este pasa por un proceso de imposición cultural (p.16).

Por su parte, pero siempre en el tema de la identidad étnica, Roberto Cardoso de Oliveira (2007), en su ensayo *Etnicidad y estructura social*, centra la discusión en este concepto (etnicidad) y las diferentes maneras en las que se puede constituir. Concluye finalmente, en que esta tarea es esencial para comprender las relaciones interétnicas a las que el ser humano se ve expuesto. Para hacer este análisis toma en consideración las relaciones entre lo que llama grupos simétricos y grupos asimétricos. En el primer caso, no existe una “superioridad” entre los grupos étnicos, se dan diferencias, pero guardan homología. En el segundo caso, dos o más grupos étnicos guardan una relación desigual, por lo que se yuxtapone una sobre las otras, o viceversa. Sobre todo este tipo de relaciones son las que crean la necesidad de visibilizar los límites entre una cultura y otra y lo que, sociopolíticamente, implica en términos de necesidades, que en muchos casos, no significa más que la autonomía de estos grupos étnicos.

La conceptualización sobre la autonomía va más allá de una labor centrada en la práctica política. La misma tiene consideraciones ético-filosóficas a tomar en cuenta. ¿Se vive esta solo dentro de un territorio? ¿Puede ser individual? ¿Se puede hablar de “autonomía” o más bien, de “autonomías”?

Miguel González, Araceli Burguete y Pablo Ortiz (2010) quienes coordinan las reflexiones compiladas en el libro *La autonomía a debate*, realizan un análisis que parte de estas interrogantes. Los trabajos expuestos en esta publicación fueron presentados (la mayoría de ellos) en un encuentro denominado *Construyendo el Estado multiétnico desde sitios políticos múltiples*, seminario sobre regímenes de autonomía en América Latina organizado en Quito, Ecuador, en noviembre de 2008.

Uno de los autores es Pablo Ospina Peralta (2010) que publica en esta compilación su artículo *Estado plurinacional y autogobierno territorial. Demandas indígenas en Ecuador*. Expone cómo en 1990 se da un levantamiento del movimiento indígena que reclama la declaración de Ecuador como Estado plurinacional, para lo que es necesaria la reforma del artículo primero de la constitución. Además Ospina señala que, para que un Estado plurinacional se pueda implementar, debe cumplir con tres aspectos: una construcción verdadera de la interculturalidad; democratización del poder del Estado, lo que implica la transformación de las instituciones y el reconocimiento de niveles de autogobierno.

También, Astrid Ulloa (2010), participante de este libro, en su artículo *Colombia: autonomías indígenas en ejercicio. Los retos de su consolidación*, de entrada, menciona que los pueblos indígenas han basado sus demandas en derechos de autonomía, autodeterminación y soberanía de sus territorios, además de establecer relaciones políticas con el Estado a través de sus autoridades.

La autora menciona un ejemplo de las iniciativas autónomas en Colombia, como lo son las guardias indígenas y autoridades locales, conformadas por niños, hombres y mujeres, los cuales se encargan del control y vigilancia, movilidad interna y externa, tanto de indígenas como no indígenas; las guardias surgen en 1970, mientras, se da el proceso de la recuperación de tierras, y, esta institución se consolida en 1990. Autonomía implica, desde la perspectiva de estos dos autores, el reconocimiento de las formas organizativas, autoridades ancestrales, derecho propio, formas de educación y salud.

Al analizar un caso concreto de autonomía indígena, Héctor Díaz Polanco (1997) en *La rebelión zapatista y la autonomía*, señala que existen dos posturas en torno a este tema. Por un lado, menciona la autonomía como un sistema jurídico-político, y por otro apunta a la

autarquía o ensimismamiento. La primera postura remite a todo un sistema que busca modificar aspectos jurídicos para que se legitime la autonomía desde el aparato estatal, y genera nuevas relaciones entre las poblaciones indígenas y los demás sectores de la población. Por otro lado, la postura de ensimismamiento responde más a un repertorio y/o catálogo de demandas exigidas por los grupos indígenas, sin que por ello se origine un cambio en las leyes del país.

Díaz Polanco se inclina más por la primera de las posturas. Define la autonomía “como reclamo de libertad de gestión para atender los propios asuntos” (p.17), asuntos, que tienen que ver con el territorio, la tierra, la producción, el manejo de los recursos, derechos humanos, ética, política en un marco plural de culturas, sensibilidad y cosmovisiones (p. 49). Este autor hace mención de otros dos territorios concretos donde se ha logrado la autonomía. Señala el caso de Groenlandia con el gobierno de Dinamarca y el de la Costa Atlántica de Nicaragua. Menciona dos aspectos fundamentales que se dieron en ambos procesos: la creación de una comisión especial para crear un anteproyecto de autonomía y la presentación de un Anteproyecto al Gobierno Central para su aprobación (Modificación de Carta Magna, en los pueblos latinoamericanos cuyas Constituciones no incluyen las poblaciones indígenas).

Otro ejemplo es el de Chiapas y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Gilberto López y Rivas (2005) en el artículo *Luchas autonómicas paradigmáticas. Chiapas y las Juntas de Buen Gobierno*, señala algunos hitos importantes de la lucha de este movimiento indígena. Los movimientos indígenas no se hicieron predominantes para los pueblos antes de 1994, solo se distinguió el Frente Independiente de Pueblos Indios (FIPI), que posteriormente se llamó Asamblea Nacional Indígena por la Autonomía; y después del levantamiento del EZLN en 1994, empezó el movimiento autonómico.

Hasta entonces, el Acuerdo San Andrés habrá sido el único resultado legal de las negociaciones entre el gobierno y “los rebeldes”; a su vez, incentivó la creación de la “Iniciativa de ley COCOPA” (Comisión de Concordia para la Pacificación) y después del tiempo de consenso de ambas partes, el gobierno desconoció los acuerdos. A partir de 2001, se comienza a dar el reconocimiento a los pueblos indígenas mexicanos como “entidades de

interés público”, decisión que López evidencia como la falta de voluntad democrática al condicionarlos a la tutela del Estado. (López, 2005).

Juan Trujillo Limones (2007) en su artículo *Autonomía indígena y democracia directa: el caso del proyecto zapatista de resistencia 2003-2007*, introduce algunos conceptos y datos propios en el seno de la lucha insurreccional liderada por el EZLN, que son sobre todo, los que a continuación se retoman, ya que de forma directa pueden enriquecer la discusión sobre autonomía y de forma más particular, las implicaciones políticas internas que conllevan el ejercicio de un tipo de autonomía. Así, por ejemplo, Trujillo señala la organización en caracoles, unidades socio-territoriales donde delibera el autogobierno por medio de las Juntas de Buen Gobierno (JBG).

Debido a que el gobierno rechazó la propuesta del EZLN de instituir la figura de regiones y municipios autónomos, en lugar de “municipios indígenas”, como era su idea, se empezó a implementar la autonomía de facto. Esta sucede sin consultar a ninguna entidad estatal, en el caso del EZLN, las decisiones se toman a través de los diferentes Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) y Juntas de Buen Gobierno (JBG) de los cinco caracoles en la región.

Fabien Le Bonniec (2009), en su capítulo *Reconstrucción de la territorialidad Mapuche en el Chile contemporáneo* realiza un recorrido por lo que él llama la reivindicación actual del pueblo mapuche desde su política de territorialidad. Las investigaciones sobre los procesos autonómicos han sido retratadas por científicos sociales en colaboración con dirigentes e intelectuales mapuches, pero sin el aporte cotidiano y real de las comunidades. Para ello es necesario recurrir a la historización y etnografía, y descubrir las relaciones sociales producto de los procesos históricos y geográficos que originan los “contextos narrativos e interaccionales”. Se resalta el hecho de tomar el aporte de indígenas y no indígenas que enriquece la experiencia desde distintas posiciones sociales y alimenta la diversidad del capital cultural.

En el artículo *Autogestión indígena en Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca* (2006), los autores Sócrates Vásquez y Gerardo Gómez, especialistas en sociología rural estudiaron los procesos de autogestión del municipio indígena de Tlahuitoltepec Mixe de Oaxaca donde reside el

pueblo ayuujk. Para tal finalidad, observaron tres proyectos: la Secundaria Comunal, la Escuela de Música, y el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente. Observaron que el pueblo ha impulsado mediante estos proyectos, la revaloración de los elementos propios como la asamblea comunitaria, los sistemas de cargos y el tequio (trabajo colectivo que todo vecino debe dar a su comunidad), combinándolos con la ciencia y la tecnología.

La Secundaria Comunal refuerza la transmisión de valores culturales a las nuevas generaciones; utiliza lo necesario en ciencia y tecnología que les sea útil para conseguir tal propósito. En el caso de la Escuela de Música, se busca la conservación de la música mixe mediante la docencia y las bandas filarmónicas. En cuanto al Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk, la educación debe ligarse a la realidad del pueblo ayuujk, sin dejar de lado el desarrollo, y su principio es tomar al ser humano como parte de la sociedad.

El artículo de Carlos M. Vilas (1988) *Multiétnicidad y autonomía: La Costa Atlántica de Nicaragua*, analiza, el contexto y el proceso en el que se enmarca la autonomía de la Costa Atlántica de dicho país. El autor destaca cómo el régimen revolucionario comenzó a diferenciar las demandas de las poblaciones costeras y permitió un trato específico hacia estas. También, se refiere al cambio del discurso imperativo por uno de diálogo en torno a la autonomía y la participación de esas poblaciones en el desarrollo de estrategias nacionales, regionales y locales, partiendo del reconocimiento a los ancianos, como las autoridades locales.

En cuanto al marco legal que sustenta la autonomía en los distintos territorios indígenas de América Latina, en el texto *Autonomía Regional en Nicaragua una aproximación descriptiva*, de Jhon Mattern (2003) se encuentra un recuento histórico que justifica el reclamo por autonomía de las comunidades del Atlántico. Además, muestra el marco legal de la autonomía y otros aspectos.

En el caso de Nicaragua, se rescata que en la Constitución Política de la República de Nicaragua existe una serie de artículos que respaldan el actuar de la autonomía. Por ejemplo, el artículo 5 del Título I señala que uno de los principios es el pluralismo étnico y el respeto a la libre autodeterminación de los pueblos. También, se menciona, en el artículo 11, del Título II, el uso oficial de las lenguas de la costa Atlántica. En cuanto a la representación

legislativa de las zonas autónomas, se menciona en el artículo 132, del Título VIII, que existirá diputados en representación de las Regiones Autónomas.

Además, existe un Estatuto de la Autonomía (Ley N°28), que fue aprobado en 1987 y es el que operativiza los derechos establecidos en la Constitución Política nicaragüense. Cuenta con seis capítulos y entre los principales aspectos define el establecimiento del régimen de autonomía, el reconocimiento de las lenguas en las Regiones Autónomas, la delimitación del espacio territorial, la división de estas Regiones Autónomas en Municipios que se basan en las tradiciones comunales. Para el caso antes mencionado, el respaldo legal consolida las bases de la aplicación y vivencia de la autonomía, con fundamento en las tradiciones de las comunidades y en el reconocimiento de la diversidad de la población que conforma a este pueblo.

La autora María del Carmen Ventura (2012), en su escrito *Proceso de autonomía en Cherán. Movilizar el derecho*, realiza un recuento del proceso de autonomía que vivió el pueblo indígena cherán en 2011, en México, y cómo el mismo se organizó para retomar el poder político y el control de los recursos dentro de los límites de su municipio. La situación que se describe se da porque los indígenas de dicho lugar eran objeto de violencia y amenazas por parte de madereros que tomaron el territorio. Es entonces cuando el pueblo, cansado del maltrato, el abuso y la invisibilización, incluso del Ministerio Público Federal, se apoderó del control de la salida y entrada a la comunidad, situación en la que se involucraron tanto hombres como mujeres y niños. Posteriormente, exigieron al Instituto Electoral de Michoacán su derecho a elegir sus propias autoridades por medio de su sistema normativo llamado “Usos y costumbres”. Después de muchos impedimentos lograron establecer una estructura representativa barrial, con consejos operativos y su asamblea general.

Ventura (2012) destaca tres puntos de la experiencia de Cherán. Uno: la capacidad organizativa que les permitió defenderse del crimen organizado. Dos: la capacidad para buscar y utilizar una estrategia política y jurídica para hacer respetar el derecho a elegir sus autoridades. Y como tercer punto, su capacidad de formar una estructura de gobierno comunal reconocida legal y legítimamente por el pueblo.

En el caso de Costa Rica, distintos autores han escrito y analizado procesos que han ocurrido con distintos pueblos indígenas del país. Por ejemplo, José Luis Amador (2003) en su tesis de maestría en antropología, *Identidad y polarización social en la comunidad indígena de Curré, ante la posible construcción de una represa hidroeléctrica*, realiza una etnografía de la comunidad indígena de Curré. Apunta cómo la identidad étnica y la cohesión social, ante la toma de decisiones colectivas sobre lo que ocurre con los pueblos indígenas es una discusión central para comprender los procesos autonómicos.

Raquel Ornat (2002) en su tesis de maestría en antropología *El proceso de etnogénesis en Quitirrisí: identidad y poder*, busca establecer la manera en la que se conformaron los rasgos que relacionan un indígena quitirrisé con otro, y así llegar a una mejor comprensión de su identidad y de los juegos de poder que dentro de ella se propician.

De forma similar, aunque particularizando aún más la población, la psicóloga Marianela Román (2006) en su tesis de licenciatura, desarrolla una investigación sobre la *Relación entre estrategias de aculturación y la identidad étnica y personal de adolescentes indígenas borucas*. En este estudio cuantitativo, realizado con jóvenes borucas, ella se propone identificar modos, formas o estrategias de aculturación de este grupo étnico, como borucas costarricenses. Ella explora la vinculación que estas estrategias tienen con la identidad étnica y la identidad personal, dimensiones de especial injerencia, como asegura, en la etapa de desarrollo que los adolescentes atraviesan.

El antropólogo Marcos Guevara (2000) realizó una investigación llamada *Perfil de pueblos indígenas de Costa Rica*, con el apoyo de indígenas de distintos pueblos y el Programa de Desarrollo Rural y la Mesa Nacional Indígena (MNI), la cual fue supervisada por la Unidad Regional de Asistencia Técnica (por sus siglas en inglés RUTA) y el Banco Mundial (BM). Su finalidad fue sistematizar información actualizada sobre las condiciones demográficas, socioeconómicas y culturales de la población indígena costarricense.

El objetivo de realizar estos perfiles fue crear un resumen de las problemáticas y mejores prácticas para la reducción de la pobreza de los pueblos indígenas; un análisis jurídico de las leyes actuales y los derechos de estas poblaciones y brindar recomendaciones para los entes a cargo de gestiones relacionadas con los pueblos indígenas. Se trata de una recopilación de

hechos demográficos, legales, territoriales, y culturales, relatados en la literatura histórica y otros archivos, que describen hasta la actualidad, los acontecimientos que han sucedido.

Conjuntamente una parte del contenido señala los principales puntos críticos que necesitan de un marco de autonomía, tales como el territorio y la tenencia de la tierra para garantizar la propiedad y control para su administración y desarrollo; la educación para impulsar estrategias de desarrollo y acceso a la misma; el derecho consuetudinario para establecer normas de derecho en concordancia con la legislación actual de los pueblos indígenas; la institucionalidad de las políticas indigenistas del Estado para que el órgano estatal encargado de la ejecución de las políticas indigenistas garantice su participación (de los pueblos indígenas), legitime y priorice sus intereses y la organización para que se articule, internamente, de acuerdo con su cosmovisión. (Guevara, 2000)

En el texto, *Proyecto de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas en Costa Rica: Proceso y limitaciones*, los autores Blanco, Pérez, Solano y Torres (2010) buscan revisar el contexto ideológico, cultural y jurídico que ha rodeado al proceso que se materializó en el Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas bajo el expediente 12.032. En el artículo se hace un recorrido por la situación de los pueblos indígenas de Costa Rica en el sentido de señalar los incumplimientos que el Estado ha tenido con los pueblos indígenas en temas como salud, educación, dificultades de control de territorios, falta de cobertura de servicios básicos, debilitamiento de la organización tradicional, en donde se menciona por ejemplo, que la población indígena, en el tema de la cobertura de necesidades básicas tiene graves carencias en acceso a agua potable y caminos en buen estado. Esto con la finalidad de señalar que el Estado no cumple con la función de generar condiciones de vida y de reproducción de la misma, por igual, para toda la población nacional, para que el Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los pueblos indígenas podría mejorar.

En este sentido, señalan los autores:

Desde esta perspectiva igualitarista y no de la equidad basada en las diferencias, Costa Rica ha solapado las continuas y estructuradas formas de despojo de la cultura y sus derechos a los pueblos indígenas. El Proyecto de Desarrollo Autónomo, desde los sectores no indígenas ha sido entendido como separatismo, desarticulación del Estado, e inclusive desde los sectores más paternalistas como abandono. Cabe resaltar que estos mismos argumentos han

sido utilizados por algunos sectores indígenas que no están de acuerdo con la propuesta del proyecto (Blanco: 2010, 50)

A partir de esta división de criterios, como señalan Blanco, et al (2010) se pueden identificar tres sectores dentro del movimiento indígena. El primero, lo denominan “sociedad civil indígena organizada y en apoyo”; una segunda, “la institucionalidad estatal con dirigencia indígena en contra de la propuesta”; la tercera, “la sociedad civil indígena que no se encuentra organizada”.

Por otra parte, los estudiantes de ciencias políticas Dennise Chavarría Sancho; Víctor García Barrenechea; Rebeca Gu Navarro, y Andrés López Arias, (2013) en su Trabajo Final de Graduación de Licenciatura *Pueblos indígenas y acciones políticas en Costa Rica: Los conflictos de la agenda (2002-2010)* realizan un análisis de la incidencia de las acciones políticas que generan los pueblos indígenas y los actores involucrados en los conflictos relacionados con estos pueblos, particularmente, en los temas de biodiversidad y propiedad intelectual, representación política, educación y salud, durante el período 2001-2012. Entre las conclusiones principales señalan que las acciones políticas de los pueblos indígenas en Costa Rica no están necesariamente dirigidas a concretar la autonomía, sino que, muchas veces, se trata de luchas sobre temas específicos, que buscan contestar y contrarrestar algunas de las políticas integracionistas más tradicionales.

La socióloga Zuiri Méndez Benavides, (2014) en su Trabajo Final de Graduación de Licenciatura *Comprensión sobre procesos de resistencias indígenas: el caso de recuperación de saberes con jóvenes bribris en Alta Talamanca 2012-2013*, realiza una investigación en la que el objetivo principal radica en realizar un trabajo colectivo con jóvenes bribris del Territorio Bribri del Caribe Sur, para recuperar saberes de resistencias de su memoria colectiva, cosmovisión e historia de lucha. De los resultados más importantes de la investigación se puede señalar que para los jóvenes bribris, antes de abordar lo referente a la recuperación de los saberes sobre resistencia e historia de lucha, debe reflexionarse sobre la identidad bribri. Méndez apunta que los jóvenes identifican como un factor para incidir en la pérdida de ciertos valores de su identidad bribri, lo siguiente:

(...) la intromisión de un sistema educativo hegemónico sostenido por políticas racistas internas de estado, que desplazaron poco a poco las formas de enseñanzas propias del pueblo bribri que existían antes de que se creara la escolaridad occidental. Rompiendo un vínculo en

la enseñanza de los saberes bribri, que junto a la oralidad construía una imagen de la “identidad tradicional” bribri, sentida según los participantes de la investigación, como una identidad consolidada en el pasado y que como cosmovisión, los hacía vivir en un vínculo de cuidado con su territorialidad. (Méndez, 2014, p. 204)

Según señala, tanto la territorialidad como el sistema educativo se convierten en focos centrales de las demandas de los pueblos indígenas, temas para considerar por parte de los actores sociales implicados de forma directa o indirecta, como exigencia de autodeterminación sobre los mismos.

Las investigadoras Yensy Carballo Montero y Julissa Meza Altamirano (2014) en su tesis de licenciatura en Derecho, llamada *Aspectos acerca del Derecho de Familia de los Pueblos Indígenas en el Sistema Jurídico costarricense. Análisis sobre tratamiento jurídico no diferenciado en casos de violencia doméstica en familias indígenas bribri que habitan en los territorios indígenas de Talamanca*, buscaron analizar si el sistema jurídico costarricense posibilita un tratamiento diferenciado que reivindique los derechos indígenas con respecto a familias originarias de esta cultura, en casos de violencia doméstica dentro de territorios indígenas de Talamanca.

Entre sus conclusiones encuentran que la ratificación del Convenio 169 de la OIT (cuyo fundamento ideológico en materia jurídica es el Pluralismo Jurídico) “rompe con la teoría estatista, esto quiere decir que no es el Estado la única fuente de normas jurídicas y prácticas legales sino que este coexiste con otros grupos sociales diferentes al Estado que también pueden generar normas y control social.” (Carballo y Meza, 2014, p.285).

Hecha esta revisión bibliográfica, se concluye que realizar investigaciones focalizadas sobre casos como el térraba, malecu y bribri, que en esta memoria fueron abordados, es una tarea imperante para la antropología nacional, pues permitirá sentar las bases para lograr una mayor comprensión sobre lo que ha significado e implica la lucha por la autonomía, o sus temas adyacentes, por parte de algunos de los pueblos indígenas de Costa Rica, tanto dentro como fuera de los territorios indígenas.

Discusión teórica

A continuación, se presenta la discusión teórica o referentes teóricos en los que se enmarca esta investigación. Se pone énfasis en aquellos que se encuentran de forma transversal en cada uno de los capítulos. Principalmente, se discuten los siguientes aspectos: 1) Las concepciones que existen sobre lo que implica la autonomía y el rol de esta en las formas de organización social y política dentro y fuera del territorio; 2) El territorio mismo —y su forma de vivenciarlo— así como sobre 3) la educación formal estatal. Se debe acotar, que en cada uno de los capítulos que componen esta memoria de seminario, se encuentra una mayor profundización y ampliación de cada tema en particular.

Cada pueblo indígena trabaja por su autonomía, independientemente de si lo efectúa como un proceso, un sistema, una manera de gestar el territorio o bien como un proyecto político por alcanzar. En la literatura e investigación existente se encuentra que la autonomía puede ser un proceso gestado, vivido y practicado por los grupos indígenas en Latinoamérica y se presenta con determinado desarrollo político y social, según sea el caso estudiado. En consecuencia, en su mayoría son formas de vivir y gestionar los territorios a partir de las cosmovisiones particulares de cada uno de estos colectivos.

En *La emergencia indígena en América Latina*, José Bengoa (2000) resalta que la autonomía es “el elemento más radical y más fuerte en cuanto demanda transformadora del conjunto de las sociedades latinoamericanas” (p. 148), cualquiera que sea el tipo de autonomía buscada por los indígenas para lograr reconocimiento en cualquier exigencia de derechos. Así lo apunta:

Como es evidente y bien conocido en el derecho internacional, es inherente al concepto de pueblo en el derecho a la libre determinación. Esta no es sólo una cuestión jurídica sino un asunto de contenido histórico y cultural profundo. No cabe duda que es consubstancial a un pueblo el desear valerse por sí mismo, gobernar sus recursos, determinar su futuro, elegir sus autoridades, gobernarse por sí mismo [...]. Los pueblos en la historia se han sentido subyugados cuando no han podido ejercitar libremente sus derechos, en especial, el derecho a autogobernarse. (p.275)

Para Gilberto López (2005), la autonomía es un proceso que tiene múltiples connotaciones desde el ámbito político hasta el étnico. Determina la autonomía como un proceso de resistencia y su producto, la reivindicación de su cultura y sus derechos. Además, añade que

es un continuo proceso de negociación y aprendizaje, por lo que afirma que no se concede: se conquista. El autor menciona que con esto se promueve el desarrollo de las formas tradicionales de convivencia política y cultural hacia dentro y fuera de cada uno de los pueblos. Asimismo, cuando el sujeto autonómico se forma entre las transformaciones de su pueblo a raíz de los procesos de autonomía, también se incrementa la representatividad, la participación y el consenso de estos movimientos para formar “una distribución de competencias en los distintos niveles de organización del gobierno y en torno a variadas atribuciones” (p.57).

En este sentido, el modelo autonómico que se propone en los pueblos indígenas solicita mayor capacidad de acción sobre los territorios que ya habitan, en función de su particularidad cultural y no se limita al Estado en su accionar. Esto haría que el Estado sea un facilitador en estos procesos, permitiendo que cada grupo indígena dicte los mecanismos que mediarán su autogobierno en expresión de la autonomía. Alberto Benegas Lynch (1995) señala al respecto del autogobierno:

[...] el autogobierno apunta a descentralizar las decisiones, que eventualmente se adoptarán por mayorías, pero fraccionadas en muchas minorías, según sean las cambiantes preferencias e intereses de la gente. Cualquiera sea el área de que se trate -pintura, horticultura, música, economía, carpintería, medicina- siempre es una minoría la que tiene conocimientos del tema en cuestión. El autogobierno evita que se impongan mayorías unificadas en bloque para designar servicios monopólicos de seguridad y justicia. (p.24)

El énfasis en las investigaciones sobre pueblos indígenas surge, en parte, como respuesta a la modernización que se percibía como un principio universal, incluso para el marxismo, que veía en muchas de las prácticas de estos grupos, una suerte de retraso y consideraba que estos debían unirse a las luchas campesinas y obreras. Así lo apunta Rodolfo Stavenhagen (1997), quien además señala algunos de los ejes que todavía comprende el indigenismo y que atañen, directamente, el tema de la autonomía:

- Definición y status legal: Derecho a la auto-definición, cuestión de honor e identidad cultural (reconocimiento grupal e identidad colectiva) que resulte en cambios legislativos y constitucionales.
- Derecho a la tierra: Constituye una de sus demandas principales. “[...] hay consenso de que sin su propio territorio, la sobrevivencia social y cultural de los pueblos indígenas

se ve seriamente amenazada.” (p.424)

- Identidad cultural: “A través de una cultura pasiva de resistencia, numerosos pueblos indígenas han logrado preservar elementos de su cultura y mantener su identidad étnica [...] fortalecida [...] por el renacimiento cultural consciente [...]” (p.424)
- Organización social y costumbre jurídica: La vida comunitaria, la viabilidad de las culturas indígenas depende de la organización social del grupo y del uso de la costumbre jurídica local (reciente demanda importante de las organizaciones indígenas). Se ha planteado el reconocimiento de la costumbre jurídica, y las formas tradicionales de autoridad local, resolución de conflictos, prácticas relativas a herencia y patrimonio, patrones de uso de tierra y recursos comunales.
- Participación política: Para obtener el derecho a la libre determinación, expresado a través de la autonomía y autogobierno local y regional. Muchos grupos insisten en que solo piden autodeterminación interna y mayor participación en la política nacional.

Es por ello que en las demandas de la autonomía no solo el proceso mismo de lucha es necesario, sino que la libre determinación de los pueblos indígenas viene acompañado de negociaciones internas y externas, aprendizaje, revalorización de la tradición, y sistemas políticos bajo los cuales han estado organizados en cada pueblo indígena.

Miguel González (2010), por su parte, establece que se puede diferenciar la autonomía planteada desde el gobierno porque sus políticas están destinadas a reconocer las autonomías territoriales y las formas de gobiernos reconocidos, constitucionalmente, y de acuerdo con una funcionalidad para ambos (p. 36). Este proceso es necesario para que el gobierno reconozca los derechos colectivos e individuales a los grupos étnicos-culturales para que los mismos puedan disfrutar el derecho de autodeterminarse. Esta autonomía se entiende bajo un “régimen político formal de autogobierno territorial” (p. 38), como regímenes autonómicos en los cuales las entidades están presentes en la organización estatal. Es otro caso en el que “entidades indígenas territoriales” adquieren reconocimiento secundario por parte del gobierno.

El pluralismo jurídico, para ser aplicado a experiencias de grupos étnicos que reclaman ser comprendidos dentro de su particular e histórica forma de desarrollarse, puede parecer novedoso, pero no lo es. Antonio Wolkmer (1991) señala cómo otros grupos institucionalizados vienen aplicando el pluralismo jurídico hace mucho tiempo; tal es el caso de los sindicatos, de los reglamentos a lo interno de las empresas, las asociaciones de profesionales, cooperativas, agremiaciones deportivas y religiosas. (p.43)

Sucede que estas prácticas son vinculantes para los miembros que integran las agrupaciones, porque además, en un inicio, fueron consensos a los que esos grupos o sus sucesores llegaron, o disposiciones que se aceptaron cuando se ingresó al espacio o se decidió formar parte de ese colectivo. Es importante señalarlo porque permite visibilizar cómo las excepciones no son algo nuevo, no se trata de vivir al margen de la ley nacional, sino paralela a ella, y nadie mejor que las personas que integran cada uno de estos grupos que saben ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué? y ¿con quién?, según sea el caso que esté en cuestión.

Con respecto al pluralismo jurídico, Miguel Alberto Bartolomé (2006) se pregunta por qué entre toda la gama de opciones de sistemas socio-organizativos, América Latina sigue apostando solo a la democracia:

Así en la región coexistían diversos sistemas socio-organizativos, cada uno de los cuales representaba una experiencia singular de convivencia humana: sociedades de bandas, jefaturas laxas o verticales, liderazgos chamánicos, democracias representativas o participativas, clanes piramidales, teocracias, señoríos, monarquías; términos que son solo rótulos aproximativos para designar a complejos sistemas que han nutrido la reflexión etnológica, pero pocas veces la imaginación política en América Latina. (p.169)

Estos sistemas se vuelven parte de la historia “cultural nacional” y no de la historia política, hace alusión, según sea el caso, a estos como parte de un legado que se instrumentaliza para la construcción de la Nación (2006). Además agrega:

Los distintos ámbitos territoriales que ocupaban las Nuevas Repúblicas estaban poblados por masas humanas heterógeneas desde el punto de vista étnico, racial y cultural. Y esto no era compatible con la idea decimonónica de Nación, cuya realización requería de la erradicación de toda diferencia para constituir colectividades homogéneas, supuestamente depositarias de una tradición cultural y política común, en la cual fundar las aspiraciones de constituir comunidades “nacionales”. (p.175)

Gilberto López (2005), señala que la autonomía es un continuo proceso de negociación y aprendizaje. Menciona que con esto se promueve el desarrollo de las formas tradicionales de convivencia política y cultural hacia dentro y fuera de cada uno de los pueblos. También, incrementar la representatividad y el consenso de estos movimientos cuando el sujeto autonómico se forma entre la reconfiguración de su pueblo a raíz de los procesos de autonomía.

Desde el ámbito político de la autonomía el autor comenta:

Las propuestas de autonomía se plantean, por otra parte, como una distribución de competencias en los distintos niveles de la organización del gobierno y en torno a variadas atribuciones políticas, económicas, sociales y culturales, como un medio para definir formas de participación de etnias y pueblos dentro del actual Estado nacional en términos de programas sociales, políticos y económicos. En consecuencia, la autonomía organiza los mecanismos de participación de los autogobiernos indígenas en los espacios regionales y municipales, esto es, distribuye las distintas formas en que se expresa la autoridad indígena sobre espacios tanto locales como regionales o municipales. (p. 57)

Según Héctor Díaz Polanco (1991) la autonomía está estrechamente relacionada con la autodeterminación y el autogobierno, más allá del reconocimiento estatal, a lo que tampoco le resta importancia, ya que considera que el reconocimiento jurídico es sobre todo reconocimiento de la diversidad de los pueblos; su construcción forma parte de la “vida política-jurídica de un Estado” (p. 153).

Agrega Díaz Polanco (1991) que no solo se responde a un régimen autonómico, sino que se busca la integración sociopolítica, en colaboración y coordinación para y con los diversos grupos étnicos integrantes del Estado Nacional. Por lo tanto, se inclina por la primera postura y entiende la autonomía no como un concepto o un proceso, sino como un sistema, que se prolonga tanto que puede coexistir en el sistema político, social, económico y cultural del Estado, de manera que se logre la organización apta para la vida de cada grupo étnico del país. Así lo señala a continuación:

El sistema de autonomía se refiere a un régimen especial que configura un gobierno propio (autogobierno) para ciertas comunidades integrantes, las cuales escogen así autoridades que son parte de la colectividad, ejercen competencias legalmente atribuidas y tienen facultades mínimas para legislar acerca de su vida interna y para la administración de sus asuntos. (p. 151)

Al respecto, Gilberto López (2005) expresa la necesidad de retomar el concepto de identidad,

y lo considera parte de los procesos y luchas por la autonomía al haber representatividad e identificación dentro de cada pueblo. De tal manera:

[...] la identidad se refiere a un conjunto de repertorios culturales interiorizados, mediante los cuales los individuos o las colectividades definen y delimitan sus fronteras, esto es, se definen hacia dentro, en relación con los demás integrantes, y hacia afuera respecto a los otros, en una situación determinada, en un contexto histórico específico y atravesado por relaciones también específicas de dominación y subordinación. (p. 42)

La identidad social y el reconocimiento fuera del grupo social por parte del resto del Estado-Nación es quizá el primer paso en todo proceso autonómico, o sea el reconocimiento del indígena en los países del continente americano. El ser indígena como individuo y parte de un grupo diverso, sujeto de derechos fundamentales y formador de las culturas de las naciones; de esta forma Roberto Cardoso de Oliveira (2007) define la identidad social, la cual: [...] “surge como la actualización del proceso de identificación, e involucra la noción de grupo, particularmente, la de grupo social. Sin embargo, la identidad social no se separa de la identidad personal, pues esta, de algún modo, es un reflejo de aquella.” (p. 55)

La identidad social no se separa de la identidad individual, en el caso de la identidad étnica se deriva de la identidad social y funciona como un elemento de reconocimiento del colectivo; la constitución de las mismas es esencial para comprender las relaciones interétnicas lo que provoca que los límites culturales y la necesidad de una organización dentro del grupo vele por la toma de decisiones sociales frente al otro, ya sea dentro o fuera del grupo social.

En esta misma línea, trabaja Cristian Gros (2012) quien hace un estudio de procesos reivindicativos e identitarios de grupos indígenas en las zonas de Sierra Nevada y Macizo Central de Colombia. Afirma que la identidad puede verse desde una visión interaccionista en la que es posible que actúe, situacionalmente, y se instrumentalice dentro de “otras identidades latentes y otras identidades posibles” (p.68) con el fin de alcanzar objetivos y llegar a estados necesarios para el grupo. A lo interno del grupo étnico, es imposible que la esencia identitaria de una persona se constituya fuera de lo social y cultural de su grupo. Señala que durante procesos de este tipo depende del grupo indígena el papel o función de lo identitario, si se categoriza en “identidad para sí” o “identidad en sí”. La primera es aquella en la que pueblos indígenas consumidos por la aculturación y sin prácticas culturales de sus

antepasados indígenas, proponen procesos de auto-adscripción de identidades indígenas que hasta ese momento “estuvieron extintas” para la posible apropiación de tierras mediante el reconocimiento de derechos indígenas. La segunda categoría viene a ser aquella en la que los pueblos han actuado bajo la resistencia histórica, en este caso, pueblos que siempre han vivido de acuerdo a su identidad étnica.

En la construcción de la autonomía, la “identidad para sí” viene a ser una fuente de reapropiación y reivindicación de lo ancestral, tradicional y culturalmente válido para los pueblos indígenas en procesos de lucha por medio de herramientas jurídico-políticas, documentación histórica, reinención de tradiciones, educación a lo interno de los territorios. Si bien los casos de los pueblos indígenas en los que se desarrollan las investigaciones siguen estando en resistencia y viven su “identidad en sí”, no significa que los procesos de autoadscripción estén concretados, sino que se retoma como parte de la validación de la autonomía.

Al respecto, Álvaro Bello expone en *Etnicidad y ciudadanía en América Latina* en 2004, la instrumentalidad de la identidad, cuando afirma que:

Existe un nivel de movilidad, e incluso de instrumentalidad de la identidad en la medida en que los sujetos comparten y viven otros niveles de identidad (la identidad individual, de clase, de género, y otras) y en la medida en que las identidades dependen de manera permanente de los distintos contextos sociales en que se desenvuelven. (p. 32)

La identidad se presenta como resultado de escenarios y contextos sociales e históricos estructurados culturalmente, por lo que las identidades étnicas surgen como construcciones sociales a la luz de contextos caracterizados por situaciones de lucha de poder e interacción cultural con otras identidades y de la “comprensión de la cultura como acciones y objetos significativos socialmente estructurados” (p.33).

En el caso de Guillermo Bonfil Batalla (1988), los grupos étnicos mantienen su identidad étnica a partir de los límites culturales cuando son reconocidos por un otro dentro del colectivo al que pertenece, determinando sus propios límites culturales, y a su vez pertenece a una identidad social la cual le puede generar la apropiación inconsciente de ciertos aspectos de otra identidad étnica, a lo que Bonfil llama cultura apropiada. En conclusión, define grupo étnico como:

[...] aquel que posee un ámbito de cultura autónoma, a partir del cual define su identidad colectiva y hace posible la reproducción de sus límites en tanto sociedad diferenciada. Con base en este ámbito de cultura autónoma, el grupo étnico puede generar un espacio de cultura apropiada. (p. 19)

El grupo étnico mantiene su identidad étnica a partir de los límites culturales cuando es reconocido por un otro dentro del colectivo al que pertenece —creando sus propios límites culturales— lo que a su vez lo hace formar parte de una identidad social, la cual le genera la apropiación inconsciente de ciertos aspectos de otra identidad étnica, a lo que Bonfil llama cultura apropiada.

La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos de Bonfil (1988) es definida por este autor como “[...] el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales” (p.5).

Bonfil señala que esos elementos culturales son los que se ponen en “[...] juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales dentro [...]” del pueblo, esas acciones son: “[...] mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones.” (p.5).

Además, añade que esos elementos pueden ser propios o ajenos; los primeros son los que han sido heredados por sus ancestros y que aun los reproducen, y mantienen; por el contrario, los ajenos son los que han sido apropiados por el grupo y los produce.

Con base en la teoría del control cultural de Bonfil (1988), se observa que los elementos culturales propios permiten el surgimiento de una cultura autónoma cuando sobre dichos elementos propios se ejercen decisiones, igualmente propias. En este sentido, la cultura es autónoma cuando: “la unidad social (el grupo) toma las decisiones sobre elementos culturales que le son propios porque los produce o los conserva como patrimonio preexistente” (p. 7).

Durante el proceso, la cultura autónoma nace también cuando en un pueblo el poder funciona dentro de un sistema como un todo, y a su vez el sistema debe estar organizado (Luhmann, 1995, p.137). De manera que un autogobierno debe ser la cabeza del sistema y repartir las tareas necesarias para que el conjunto funcione de acuerdo con las características de cada persona. Es por esto que la autogestión se vincula estrechamente con el autogobierno

mediante los deberes y responsabilidades para generar una gestión y un accionar productivo según las necesidades y derechos del pueblo.

Para que el autogobierno como parte del proceso autonómico se concrete, es importante delinear los límites étnicos o culturales del grupo en cuestión. Según Fredrik Barth (1976), los límites culturales parten de:

[...] la dicotomía que convierte a los otros en extraños y en miembros de otro grupo étnico, supone un reconocimiento de las limitaciones para llegar a un entendimiento recíproco, diferencias de criterio para emitir juicios de valor y de conducta y una restricción de la interacción posible a sectores que presuponen común acuerdo e interés. (p.17-18)

Por esta razón, es que a partir de la cultura autónoma son reproducidos los límites culturales. Esos límites se crean por el accionar del poder, límites que permiten el reconocimiento del “otro” por medio del entendimiento y la emisión de juicios de valor y conducta como Barth lo apunta.

Al igual que las relaciones de poder, en las cuales se define y se autodefine la procedencia a determinado grupo étnico, los procesos de formulación, determinación y lucha por la autonomía, se encuentran mediados por relaciones en las cuales la identidad étnica es un elemento central en la reivindicación y el reclamo por ciertos derechos.

Barth explica que las fronteras étnicas permanecen por las diferencias culturales como el vestido, el idioma, rasgos físicos, costumbres, entre otros, y para que esos límites permanezcan debe existir un contacto con otras identidades étnicas. Por medio del análisis efectuado por este autor sobre los límites culturales, se pueden explicar las relaciones políticas que se dan entre distintos grupos étnicos.

En su teoría sobre control cultural, Bonfil (1976) crea un marco de análisis para comprender la forma de ejercer el poder por parte de un colectivo, con base en una serie de elementos culturales o categorías, por las que ese control cultural dentro de un colectivo puede manifestarse a través de decisiones propias o ajenas. Bonfil lo define como “el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales.” (p.17). De este modo, el accionar del poder encuentra paralelismos con el control cultural, ya que mientras Bonfil lo describe como el ejercicio de la capacidad social de decisión, Foucault

(1983) lo describe como un accionar para alimentar procesos, o sea, siempre se ejerce un control sobre otro u otros para realizar cambios en beneficio propio o de un grupo. Desde estos puntos de vista, se podría afirmar que el poder es el medio para ejercer una acción y decidir sobre sí mismo y otros, en consecuencia genera presión social y estructuración a lo interno o externo de un pueblo.

Estas acciones son el mismo poder ejercido, se trata del mismo control cultural para decidir sobre elementos culturales como lo son la tierra, la lengua, las artesanías (producciones tangibles), las organizaciones comunales o familiares, entre otros; por lo tanto, el reconocimiento de esos elementos culturales y el poder ejercido de uno (s) sobre otros es lo que determina los límites culturales entre grupos de personas.

Para Fabian Le Bonniec (2009) las reivindicaciones no solo implican poder, control o reconocimiento, implican el territorio de manera imperativa pues es en él donde se proclaman los cambios semánticos y reapropiativos para dar contenido a las transformaciones políticas, culturales e históricas indígenas desde la colonia. El autor aborda la reivindicación, pero observa en el caso mapuche, cómo existe la llamada “política de territorialidad mapuche” antes que una concepción autonómica. No solo es reflexionar sobre autonomía, reivindicación o territorio, es retratar la narrativa actual alrededor de la reivindicación territorial y política.

El aporte más importante del caso mapuche es quizás la concepción de una “territorialidad mapuche” desde la experiencia y tensión de los actores mapuche y no-mapuches que, históricamente, intervienen en el territorio Arauco. Por un lado, se encuentra la hegemonía, subordinación y gobernabilidad y por otro lado, la capacidad de aceptación, transformación, innovación y contra-hegemonía implementada por los mapuches para enfrentarlo. Finalmente, Le Bonniec (2009) aboga por una etnografía del territorio al situar a los actores en el centro del mismo: “Hablar de “territorio” o incluso de “tierras antiguas” es ya una reivindicación política, pues por el solo hecho de nombrarlos o representarlos en un mapa, le dan una existencia real.” (p. 64)

Al respecto, con relación a lo anterior, Gerardo Ardila (2006) define esta existencia alrededor de la dinámica sociocultural de las personas, la forma de aproximarse y desarrollarse en el

ambiente como un proceso en el cual se conforma una relación que afecta todas sus actividades diarias. Adquiere importancia porque depende de una serie de conocimientos y la construcción identitaria, histórica y cultural sobre el ambiente que rodea la vida humana en cualquier sitio de la tierra y a lo largo de la historia humana: la idea de territorialidad;

Cada momento de nuestra existencia requiere de un despliegue de conocimiento acerca de la territorialidad, de nuestra idea de territorialidad, la cual incluye las dimensiones materiales (los paisajes) y simbólicas (sus significados) a partir de las cuales construimos nuestro sentido de relación espacial y temporal. En otras palabras, el territorio no es tan solo nuestra ubicación espacial, es también nuestro referente para nuestro comportamiento en la relación con los demás, a cada instante de nuestra vida. (Ardila, 2006. p.180)

El territorio no es solo el espacio natural en el cual la humanidad desarrolla su vida, es uno de los referentes que impera en la construcción social, identitaria, económica, política, cotidiana o simbólica de los grupos. En lo relativo a la historia, no se puede desasociar el espacio físico donde suceden todos los hechos que la componen; de igual manera, las relaciones entre grupos están mediadas por la ubicación, el uso del ambiente o de los recursos y la distribución poblacional en el territorio política o, históricamente, demarcado para cada uno.

Isabel Avendaño (2006) señala que la territorialidad es el proceso por el cual se conoce el territorio empíricamente y posterior a ello se le dota de significado, se le incluye en la historia y hechos que suceden a su alrededor, lo mismo ocurre con las personas que se asocian culturalmente y construyen una comunidad:

[...] la territorialidad se define como la acción de significar un lugar y con ello, proteger, ratificar, defender, marcar, generar y alterar el territorio mediante hábitos, ritos, costumbres, prácticas y usos por un sujeto individual o colectivo. Los otros dos ejes conceptuales que enlazan a la territorialidad son los vínculos de dominio y de poder, y la apropiación vista como forma(a) de vivir y habitar un territorio. (p.15)

Aparte del territorio, una de las demandas más importantes presente a lo largo de los procesos por la autonomía en Latinoamérica tiene que ver con la educación, la cual sirvió como una institución aculturadora. El tema de una nueva visión en la educación, que ceda espacio a una manera de educar diversa y no colonizadora como ha sido la tónica en distintas partes de Latinoamérica, tiene un auge tanto en Costa Rica como en otras regiones de América.

En el trabajo de Gómez, Gómez, Pineau & Mora (2009) titulado *La educación desde los*

pueblos indígenas de Bolivia. Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, como resistencia frente a la educación para la globalización neoliberal.” Los autores mencionan que el eje central de la Reforma Educativa es “la contradicción entre opresión imperialista/dominación y descolonización/liberación, en la cual se encuentra inmersa la sociedad boliviana” (Gómez et al., 2009, p.125) e indica que la forma como se pueden resolver estos conflictos es a través de la revolución del sistema educativo, al interior de un sistema democrático, que tendrá efectos en la vida social e institucional del país.

La apuesta del gobierno boliviano es que con esta reforma educativa la educación sea parte de una estrategia de fortalecimiento del Estado plurinacional, con una construcción del poder “desde adentro y desde abajo (poder popular)”, se prepara —en la técnica, la tecnología y el conocimiento— a los distintos grupos sociales y pueblos indígenas para que asuman la gestión y control de sus territorios.” (Gómez el al., 2009, p.126). En otros términos, se prepara a los distintos grupos sociales, incluidos los pueblos indígenas, para que busquen la autonomía.

Con respecto a la educación intercultural, los autores explican que se delimita desde dos componentes, por un lado:

Una mirada *hacia nosotros*, donde la intraculturalidad promovería “la cohesión y fortalecimiento de las naciones indígenas originarias, afro bolivianas y otras identidades, para la consolidación de un Estado Plurinacional basado en equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia” (artículo 16.a); y una mirada *hacia los otros*, donde la interculturalidad es entendida como “la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios con los ajenos, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo” (artículo 16.b). (Gómez et al., 2009, p.127)

Con el fin de alcanzar esta propuesta educativa, se debe contar con programas educativos que permitan exaltar las características de cada contexto social, así como del ecológico y el geográfico de la nación boliviana; se debe, además hacer un reconocimiento de la diversidad lingüística, y enseñar desde el inicio del proceso educativo la lengua materna “porque esta determina la estructura mental del ser humano y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación (artículo 15)” (Gómez et al., 2009, p.127).

La enseñanza del idioma materno permitirá quebrantar los procesos de castellanización forzosa a los que han sido sometidos los pueblos indígenas, en consecuencia, una formación bilingüe que propiciará el diálogo intercultural.

Existe otro elemento asociado a la educación intercultural que mencionan los autores; corresponde a lo denominado en la reforma educativa como “autoafirmación de la identidad cultural y la resistencia”. Es decir, que esta nueva educación es una alternativa “frente al proceso de opresión imperialista.” (Artículo 4.1) (Gómez et al., 2009, p.127).

En 2005, el Ministerio de Educación de la República de Perú, en conjunto con el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (por sus siglas en inglés UNICEF), publicó *La interculturalidad en la Educación*. Este texto describe las posibles estrategias y bases de aplicación que busca el Ministerio sobre la educación intercultural, el cual cuenta con una Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI).

Según la autora del texto mencionado, Catherine Walsh (2005) la interculturalidad significa “*entre culturas*, pero no, simplemente, un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad” (p.4). Debe ser considerada como un proceso constante entre distintos grupos, valores y tradiciones, que permitan construir respeto mutuo, un desarrollo pleno de las capacidades de cada individuo por encima de las diferencias sociales y culturales. (Walsh, 2005).

En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (p.4).

Es de suma importancia el hecho de que se mencione la interculturalidad no solo como una característica del proceso educativo, sino que en su rol crítico, central y prospectivo, debe estar presente en todas las instituciones de la sociedad para que se puedan construir:

Paso a paso, sociedades, sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos; y de accionar entre todos los peruanos indígenas, blancos, mestizos, cholos, negros, mulatos, asiáticos, árabes, etc. - relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia

democrática. (p.5).

El incluir la interculturalidad en el sistema educativo implica que se “asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros.” (p.11). Es decir, todas las culturas poseen derecho al desarrollo y a la contribución, desde sus propias vivencias a la construcción del país. (p. 2005).

La postura mencionada es explicada por Haro y Vélez (1997) citados por Walsh (2005):

Que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otro saber formal/saber tradicional- y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes: sus lenguas, sus costumbres, sus códigos de comportamiento, sino que más bien la educación se dé en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto... Para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos: con maestros indios, afros, hispano-hablantes y extranjeros; contemplando en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; factibilizando la enseñanza con metodologías diversas y adecuadas a la realidad pluricultural; con recursos didácticos funcionales... Si la pretendida educación intercultural no toma en cuenta desde la praxis la diversidad cultural del país, será un intento parecido a muchos otros, cuyo único resultado ha sido la asimilación de la cultura de las minorías étnicas a la cultura nacional y dominante (Walsh, 2005, pp. 11-12)

A pesar de que los autores citados por Walsh (2005) apuntan a una interculturalidad operativa en todos los ámbitos, la autora menciona que este sistema educativo no ha sido muy aplicado. Ella señala que la interculturalidad ha estado más enfocada en lo afectivo y actitudinal y que a partir de esto se han generado materiales y capacitaciones a docentes. El tratar así el tema de interculturalidad solo hace que esta impacte a un nivel individual, y deje de lado la necesidad de que se entienda como un proceso social y político.

Según lo describe la autora, a pesar que la pluriculturalidad en Perú está recientemente incorporada como contenido transversal en la educación primaria:

Todavía no hay un tratamiento profundo de la interculturalidad. Más bien, la interculturalidad sigue siendo asociada con la educación para los indígenas, algo sin una práctica concreta que se dirige en forma unidireccional desde lo indígena hacia la sociedad nacional. Pero el hecho de limitar la interculturalidad a un asunto sólo concerniente a los que no manejan el castellano, es decir un proceso de una sola vía, implica negar las diferencias y profundiza la discriminación. (Walsh, 2005, p.17)

Un elemento importante de la interculturalidad es su base en el equilibrio entre la unidad y

la diversidad: “Es decir, se trata de recapturar, apreciar y respetar las diferencias culturales en toda su multiplicidad, incluyendo los conocimientos, saberes y prácticas ancestrales y actuales, propios y ajenos, muchas veces ocultos en la sociedad peruana.” (Walsh, 2005, p.18)

En el contexto centroamericano, Nicaragua es el único país que tiene territorios autónomos reconocidos por el Estado, dos en efecto. Se trata de las Regiones Autónomas del Atlántico Norte y Sur del Caribe nicaragüense. En Nicaragua se creó el Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) el cual fue incorporado a la Ley General de Educación de 2006 como un Subsistema del Sistema Nacional de Educación. *La educación intercultural bilingüe. El caso nicaragüense* de Guillermo Mc Lean Herrera (2008) contiene una densa explicación sobre el estado de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el país, así como una caracterización de las regiones autónomas en sus dimensiones socioeducativas y socio demográficas.

Al respecto, un verdadero diálogo intercultural es aquel que permite la participación de todos los pueblos que habitan un país en un marco de respeto y mutua colaboración. Para poder lograr el verdadero ejercicio y reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en educación, en toma de decisiones, en su territorialidad, en la reivindicación de formas tradicionales, entre otros temas, es necesaria una transformación del Estado, en la que se incorpore un enfoque multiétnico e intercultural en la gestión pública, tanto en aquellos aspectos que les atañe de manera directa, como en otros temas de índole nacional.

Estrategia metodológica

La modalidad de Seminario permitió llevar a cabo un proceso grupal de discusión, comparación y análisis de diferentes autores, contextos, experiencias y estudios de caso relacionados con el tema de la autonomía en donde participaron los y las estudiantes y el Comité Asesor. Se exploraron consideraciones y posicionamientos teóricos de autores como Frederik Barth, Roberto Cardoso de Oliveira, Héctor Díaz-Polanco, Guillermo Bonfil Batalla, entre otros, constituyendo la teoría de control cultural, de este último autor, la más discutida durante las reuniones de equipo. Esta constituyó un eje analítico del tema de la autonomía cultural, que fue retomado en la mayoría de los estudios de caso de este Seminario de Graduación. Lo comprendido por esta teoría y las relaciones que de ella se desprenden, se abordan en el apartado de la discusión teórica.

Durante el trabajo de campo fue de suma relevancia la relación sujeto—sujeto; lográndose un diálogo continuo; es por esto que se procuró establecer relaciones respetuosas entre las y los investigadores y las personas consultadas (sujetos), en una suerte de interlocución, donde se valoró e incluyó la multiplicidad de posiciones sobre los temas abordados por parte de los diferentes actores sociales.

Esa relación de respeto está manifiesta en acciones tales como informar a las personas que participaron de la investigación (sujetos) —previamente al desarrollo de las entrevistas y talleres— sobre los fines de la investigación y el manejo de sus identidades en la publicación de la memoria del seminario (anonimato dentro del cuerpo del texto). También se realizó el compromiso con ellas y ellos de presentar los resultados en los territorios indígenas en los que habitan luego de culminado el proceso de redacción de la memoria.

El tema de investigación abarca un grado variado de poblaciones de estudio, desde líderes y lideresas que han estado activas en la lucha desde la década de 1990 en que se presentó el proyecto PLDAPI, así como personas de los pueblos indígenas térraba, malécu y bribri, así como otras personas no indígenas que tienen algún tipo de relación, como funcionarios del MEP, entre otros.

Se utilizó la etnografía como método porque la autonomía no ha sido abordada a profundidad por medio de investigaciones publicadas a nivel nacional; además se cuenta con la posibilidad de poder escuchar de las y los propios implicados directos—indígenas malécu, térrabas., huetar y bribris—sus percepciones, concepciones y posicionamientos sobre el tema y subtemas, permitiendo la posibilidad de relacionarlo con lo observado en sus contextos. Este método se basa en la experiencia prolongada de la persona investigadora en el campo, con el fin de obtener un alto grado de acercamiento con la población y por ende una mejor comprensión de la problemática que se estudia. La etnografía busca conocer a fondo los contextos que rodean a la investigación, por medio de este enfoque es posible describir de manera detalla la realidad. En palabras de Clifford Geertz (1989) esta permite romper ciertos límites que se establecen, generalmente, al principio de las investigaciones. Se pasa del campo de lo desconocido, en donde se encuentran dos partes, el que investiga y lo investigado, para entrar en el terreno de una relación de mutuo conocimiento e intercambio

Rosana Guber (2001), menciona que la etnografía:

Como un método abierto de investigación en terreno donde caben las encuestas, las técnicas no directivas –fundamentalmente, la observación participante y las entrevistas no dirigidas— [...] la etnografía es el conjunto de actividades que se suele designar como "trabajo de campo", y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción. Los fundamentos y características de esta flexibilidad o "apertura" radican, precisamente, en que son los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir. Este status de privilegio replantea la centralidad del investigador como sujeto asertivo de un conocimiento preexistente convirtiéndolo, más bien, en un sujeto *cognoscente* que deberá recorrer el arduo camino del des-conocimiento al re-conocimiento (p. 16)

Como expresa la autora, la etnografía permite describir de manera amplia lo vivido en el trabajo de campo, con este método el/la investigador/a cumple el papel de ser *sujeto cognoscente*, abierto a conocer y recopilar la información de su entorno, pero que además tiene una posición en donde se privilegia las acciones de la o las personas interlocutoras, así como sus pensamientos, su cotidianidad, su experiencia de vida, como medios donde se expresa su cultura y su identidad.

Herramientas de investigación

Las técnicas de investigación que a continuación se presentan fueron utilizadas en distintos momentos de la investigación, dependiendo del tema y del contexto.

- a- **Revisión bibliográfica:** se requirió durante todo el proceso investigativo realizar una revisión de la bibliografía relacionada con el problema de estudio para observar diferentes posicionamientos sobre la autonomía y establecer relaciones entre lo observado en el campo y la reflexión realizada por diversos autores de los temas que se derivan de la autonomía indígena. Se revisaron textos que abarcaban temáticas sobre luchas autonómicas, tanto dentro del país como fuera de él, además lecturas que guiaron sobre conceptos importantes como identidad, territorialidad, educación, poder, entre otros.
- b- **Observación:** es una técnica que estuvo presente en todo el proceso investigativo, ya que es por medio de la observación etnográfica tanto participante como no participante que se pudo cumplir varias tareas: contacto con las personas que participaron de la investigación en los distintos territorios indígenas, con el fin de

generar empatía, determinar otros elementos que no necesariamente se encuentran en el discurso verbal consciente como las interrelaciones comunitarias.

- c- **Entrevistas cualitativas:** esta herramienta de investigación se utilizó para profundizar sobre cada uno de los temas, con la posibilidad de que cada persona ampliara tanto como lo considerara necesario. La cantidad de entrevistas de este tipo en cada tema varió según el caso, así como su extensión y subtemas de interés para cada uno de los temas. Al inicio del capítulo cada estudiante ofrece un mayor detalle de las técnicas que utilizó.
- d- **Talleres:** esta técnica posibilitó el trabajo grupal para generar discusión entre los y las interlocutores. Fue utilizada para generar información con varias personas sobre temas como territorialidad y su ligamen con la autonomía, la cual corresponde al alcance de los objetivos del capítulo V.

Cronograma

Este seminario tuvo su inicio en marzo del 2013. Durante todo este año se realizaron discusiones presenciales de una o dos veces a la semana, donde se exploró sobre la autonomía y temas relacionados. Como parte de la dinámica desarrollada en cada reunión, cada estudiante se encargaba de analizar posturas teóricas o investigaciones de diferentes autores y este análisis era puesto en contraste con lo trabajado por sus otros compañeros y compañeras. Con una visión más amplia del tema después de realizado este ejercicio, se trabajó el diseño de investigación del seminario de graduación y las bases del planteamiento de cada capítulo hacia finales de ese año.

Se inició el desarrollo de la investigación en el campo a principios del 2014 hasta el mes de junio. Se presentaron dificultades para dos de los compañeros generadas a raíz de la huelga de educadores que ocurrió en mayo 2014, ya que entre su población de estudio consideraba a educadores y estudiantes y porque los centros educativos que habían facilitado espacios para realizar actividades como talleres estaban cerrados.

Esta fue la principal razón por la que se requirió solicitar un semestre de prórroga para así poder concluir con la memoria del seminario en los nuevos periodos planteados.

La cronología secuencial es la siguiente:

- De marzo a junio 2014: seguimiento de propuestas a nivel grupal (reuniones de grupo); trabajo de campo y redacción de resultados, a nivel individual.
- De junio a julio 2014: redacción individual de los capítulos de la memoria (un capítulo por estudio de caso).
- De agosto a setiembre: revisión grupal de la memoria y redacción de la primera propuesta de la memoria final.
- Mes de setiembre: revisión por parte de los lectores; inclusión de observaciones y cambios en la memoria de acuerdo con las observaciones.
- Primera semana de octubre: defensa del Seminario de Graduación.
- Mes de octubre: adecuaciones a la memoria con base en observaciones del Comité evaluador durante la defensa.
- Mes de noviembre: redacción de una memoria que sea de interés comunitario para su socialización en las comunidades indígenas en donde se desarrollaron los estudios.

Sin embargo, la redacción del documento se extendió hasta octubre de 2014, por lo que el periodo de revisión por parte del Comité Asesor se amplió hasta noviembre para su primera devolución y enero de 2015 para la segunda. A continuación se presenta un resumen de grandes etapas de este seminario.

2013	
I Ciclo	II Ciclo
Discusiones teórico-- metodológicas	Discusiones teórico—metodológicas
	Diseño de investigación del seminario e individual Primera fase revisión bibliográfica
2014	
I Ciclo	II Ciclo
Definición de cada propuesta individual (se afinan propuestas)	Redacción de los capítulos

Trabajo bibliográfico	Mejoramiento de la propuesta del seminario	
Trabajo de campo y bibliográfico	Entrega de la primera versión del borrador al Comité Asesor	
	Observaciones de la primera versión del borrador por parte del Comité Asesor	
	Entrega de la segunda versión del borrador al Comité Asesor Corrección de la segunda versión por parte del Comité Asesor	
2014		
III Ciclo		
Corrección de la segunda versión del borrador	Terceras observaciones de la segunda versión del borrador por parte del Comité Asesor Terceras correcciones de la segunda versión por parte del Comité Asesor	
Entrega del borrador final a la Comisión de Trabajos Finales de Graduación de la Escuela de Antropología y Arqueología		
2015		
I Ciclo		Defensa

Breve reseña sobre los pueblos indígenas de Costa Rica

En Costa Rica existen 9 pueblos indígenas: cabécar, bribri, ngöbe, térraba, boruca (brunkas), huetare, malécu, chorotega, y el miskito, distribuidos en 24 territorios indígenas². En el caso de personas pertenecientes al pueblo miskito, hay que apuntar que se concentran principalmente en el distrito de Pavas del cantón de San José, lo que indica un cambio en su patrón migratorio, ya que como lo mencionan Bozzoli y Guevara, hace unos años no se concentraban en ningún lugar específico (2002).

Los miskitos son emigrantes recientes provenientes de Nicaragua, aunque en el pasado tuvieron una gran influencia, por sus incursiones y relaciones con otros pueblos, en toda la costa atlántica costarricense. [...] No se concentran en ninguna comunidad específicamente, aunque el área de Tortuguero, Barra del Colorado y Parismina ha contado con mayor número de ellos. Hablan el idioma miskito y el español, algunos el inglés. En el tanto que han necesitado atención estatal, se han atendido como inmigrantes nicaragüenses. (p.2)

² Las personas indígenas de los pueblos mencionados, no habitan exclusivamente en los territorios, muchas personas indígenas viven fuera de estas zonas, distribuidas en todo el territorio nacional.

Cuadro N° 1
Distribución de territorios por pueblo indígena

Pueblo	Territorio
Bribri	Salitre
	Cabagra
	Talamanca Bribri
	Keköldi
Brunca o Boruca	Boruca
	Curre
Cabécar	Chirripó
	Ujarrás
	Tayni
	Talamanca Cabécar
	Telire
	Bajo Chirripó
	Nairi Awari
	China Kicha
Chorotega	Matambú
Huetar	Zapatón
	Quitirrisi
Malécu o Guatuso	Guatuso
Ngöbe o Guaymí	Abrojo Montezuma
	Osa
	Conteburica
	Coto Brus
	Altos de San Antonio
Teribe o Térraba	Térraba
Miskitos	Sin territorio reconocido por el Estado.

Fuente: Elaboración Propia a partir de: *Territorios Indígenas Principales Indicadores Demográficos y Socioeconómicos. Censo 2011*. INEC 2013. Y: Bozzoli, M & Guevara, M (2002). *Los indígenas costarricenses en el siglo XXI: algunas perspectivas para la acción*. Serie “Ideario costarricense”, Colección Siglo XXI, UNED, 2002.

Según resultados del Censo 2011 del Instituto Costarricense de Estadísticas y Censos (INEC) en Costa Rica se autoidentifican como indígenas 104143, con 52 434 hombres y 51 709 mujeres.

Sin embargo, es en las provincias de Limón y Puntarenas donde mayor concentración existe, 27 462 indígenas en Limón, de estos 24711 pertenecen a alguno de los pueblos indígenas, mientras que 359 400 no indígenas. Para el caso de Puntarenas, existe un total de 25 316 indígenas, de los cuales 22 222 pertenecen a algún pueblo indígena y 385 613 no indígenas.

Cuadro N° 2
Población autoidentificada como Indígena en Costa Rica
según sexo y provincia

Costa Rica: Población total por población indígena y no indígena, según provincia y sexo					
Provincia y sexo	Población total	Población indígena ^{1/}			No indígena
		Total	Pertenece a algún pueblo	No pertenece a ningún pueblo	
Costa Rica	4 301 712	104 143	78 073	26 070	4 197 569
Hombres	2 106 063	52 434	39 619	12 815	2 053 629
Mujeres	2 195 649	51 709	38 454	13 255	2 143 940
San José	1 404 242	20 188	10 649	9 539	1 384 054
Hombres	671 469	9 693	5 274	4 419	661 776
Mujeres	732 773	10 495	5 375	5 120	722 278
Alajuela	848 146	8 089	4 076	4 013	840 057
Hombres	420 888	4 261	2 218	2 043	416 627
Mujeres	427 258	3 828	1 858	1 970	423 430
Cartago	490 903	8 447	5 385	3 062	482 456
Hombres	240 873	4 209	2 680	1 529	236 664
Mujeres	250 030	4 238	2 705	1 533	245 792
Heredia	433 677	4 506	2 003	2 503	429 171
Hombres	211 246	2 192	996	1 196	209 054
Mujeres	222 431	2 314	1 007	1 307	220 117
Guanacaste	326 953	10 135	9 027	1 108	316 818
Hombres	161 988	5 074	4 515	559	156 914
Mujeres	164 965	5 061	4 512	549	159 904
Puntarenas	410 929	25 316	22 222	3 094	385 613
Hombres	205 959	12 912	11 316	1 596	193 047
Mujeres	204 970	12 404	10 906	1 498	192 566
Limón	386 862	27 462	24 711	2 751	359 400
Hombres	193 640	14 093	12 620	1 473	179 547
Mujeres	193 222	13 369	12 091	1 278	179 853

^{1/} Corresponde a las personas que se auto identificaron como parte de esta etnia.

Fuente: INEC. X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011

En los datos que nos brinda el cuadro 2, resalta que existen 26070 personas que no se identifican con ningún pueblo indígena en específico, según lo indican los datos del Censo

2011. Dentro de la caracterización de pueblo al que pertenecen las personas consultadas en el Censo 2011 se tiene como resultado que hay 69629 indígenas que dicen pertenecer a algún pueblo de los 8 que se reconocen en Costa Rica, existen 26070 que no especifican el pueblo y hay 8444 indígenas de otros países.

Cuadro N° 3
Población Indígena de Costa Rica
según pueblo indígena

Pueblo indígena al que pertenece										Total
Bribí	Brunca o Boruca	Cabécar	Chorotega	Huetar	Maleku o Guatuso	Ngöbe o Guaymí	Teribe o Térraba	De otro país	Ningún pueblo	
18198	5555	16985	11442	3461	1780	9543	2665	8444	26070	104143

Fuente: Elaboración Propia a partir de datos del censo 2011. INEC.

A partir de los datos del censo 2011 del INEC. En el cuadro 3, podemos observar además que son los pueblos bribri y cabécar los más abundantes en población con 18198 y 16985.respectivamente.

En cuanto a la distribución de la población indígena y no indígena presente en cada uno de los territorios, en el cuadro 4 observamos que el territorio de China Kichá es el que menor cantidad de indígenas habitan con 46 personan, por el contrario, el territorio bribri de Talamanca es el que presenta mayor cantidad de habitantes indígenas con 7772.

Cuadro N° 4
Población total en territorios indígenas autoidentificada como indígena y no indígena, según pueblo y territorio indígena

Pueblo y territorio	Población total en territorio indígena	Población indígena	Población no indígena
Pueblo Bribri	16938	12785	4153
Territorio Salitre	1807	1588	219
Territorio Cabagra	3188	2363	825
Territorio Talamanca Bribí	8368	7772	596
Territorio Këköldi	3575	1062	2513
Pueblo Brunca o Boruca	4317	2593	1724
Territorio Boruca	3228	1933	1295
Territorio Curré	1089	660	429

Pueblo Cabécar	13993	12707	1286
Territorio Chirripó	6341	5985	356
Territorio Ujarrás	1321	1119	202
Territorio Tayni	2850	2641	209
Territorio Talamanca Cabécar	1435	1408	27
Territorio Telire	545	533	12
Territorio Bajo Chirripó	923	752	171
Territorio Nairi Awari	473	223	250
Territorio China Kichá	105	46	59
Pueblo Chorotega	1685	1085	600
Territorio Matambú	1685	1085	600
Pueblo Huetar	2417	1354	1063
Territorio Zapatón	452	355	97
Territorio Quitirrisí	1965	999	966
Pueblo Maleku o Guatuso	1423	498	925
Territorio Guatuso	1423	498	925
Pueblo Ngöbe o Guaymí	5643	3654	1989
Territorio Abrojo Montezuma	1494	610	884
Territorio Osa	159	108	51
Territorio Conteburica	1863	1144	719
Territorio Coto Brus	1785	1612	173
Territorio Altos de San Antonio	342	180	162
Pueblo Teribe o Térraba	2084	1267	817
Territorio Térraba	2084	1267	817

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados de C05. Población total en territorio indígena, autoidentificación étnica, sexo, pueblo, territorio indígena. INEC. X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011

Lo que corresponde al apartado económico en general de los pueblos indígenas la Mesa Nacional Indígena (2009) en el texto “*Así vivimos los pueblos Indígenas*” *Diagnóstico Niñez y Adolescencia indígena*, menciona:

La situación económica de todos los pueblos indígenas es muy similar, (...) es muy difícil, dependen de productos agrícolas tanto para su subsistencia como para la venta, con poca o ninguna tecnología para la producción, enfrentando serios problemas de traslado, por falta de estructura vial, lo cual imposibilita el traslado de productos. Con poco acceso a las tierras, además de que los títulos de las mismas están en manos del Estado. Otros territorios, obtienen sus ingresos por medio de la venta de artesanías, máscaras, tambores, cerámicas, cestería, hamacas, textiles, arcos, collares y flechas. El promedio de pobreza de 21% existente en el país, se eleva a casi el 90% entre la población indígena. La mortalidad casi triplica el promedio nacional y la educación presenta coberturas muy bajas y alta repitencia y la expulsión del sistema educativo es sumamente alta, además un alto porcentaje del total de la población originaria, reside fuera de los 24 territorios indígenas. (p.15)

En cuanto a las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)³, según el Censo del 2011 en Costa Rica el promedio nacional es de hogares con al menos una NBI es de 24,6%, mientras que para los territorios indígenas es de 70,1%. Dentro de los 8 pueblos indígenas con al menos una NBI, el cabécar es el que presenta el porcentaje más alto con un 92,6, seguido del pueblo Térraba con 87,9% y los ngäbes con un 79,2%.

Cuadro N° 5
Características de población autoidentificada como indígena en Costa Rica según necesidades básicas insatisfechas

Necesidades básicas insatisfechas	Pueblo indígena al que pertenece							
	Bribí	Brunca o Boruca	Cabécar	Chorotega	Huetar	Maleku o Guatuso	Ngöbe o Guaymí	Teribe o Térraba
No tiene NBI	6140	2828	2010	7919	2411	1069	1487	997
Si tiene NBI	11905	2655	14892	3396	1013	684	8003	1646
Total	18045	5483	16902	11315	3424	1753	9490	2643

Fuente: INEC. X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011

Para el caso del índice de NBI de acuerdo al pueblo indígena de pertenencia, en el cuadro 5 encontramos que el pueblo con mayor cantidad de personas que al menos presentan una NBI es el cabécar con 14892 personas, mientras que el pueblo indígena que menos NBI presenta es el chorotega con 7919 personas.

³ Dentro de los ámbitos a tomar en cuenta para este índice según el INEC (20011), se encuentra: acceso a vivienda digna, acceso a vida saludable, acceso al conocimiento y acceso a otros bienes y servicios.

Propuesta de socialización de la memoria

Atendiendo el objetivo 5 de este seminario de graduación, cada una y uno de los investigadores realizara actividades de socialización de los resultados del análisis, consignados en esta memoria. El compromiso social y académico de realizar esta socialización se pautó para fechas posteriores a la defensa pública de este trabajo final de graduación con el fin de contar con la realimentación del tribunal examinador.

Es necesario aclarar, que al ser así, lo aquí señalado son propuestas y que a la entrega de este documento algunas de estas actividades no han sido realizadas. Sin embargo, la empatía hacia el tema y las personas con las que trabajamos, nos compromete a realizar lo enunciado a continuación, lo cual es una propuesta que se basa en lo que consideramos viable y pertinente.

Actividades como grupo

Como grupo se planea establecer comunicación con colectivos como el grupo organizado de indígenas estudiantes de las Universidades Estatales a quienes se les expondrá el interés de compartir los resultados de las investigaciones y de así creerlo pertinente, por su parte, colaborar en la organización de una actividad pública en la que puedan participar personas que formen parte de otras organizaciones que tengan competencia directa en el tema, incluso aquellos que aunque no la tengan, posean empatía hacia el tema de autonomía indígena o las condiciones actuales e en las que se desarrollan los pueblos indígenas del país.

Además, se espera participar en actividades académicas como foros, seminarios y congresos, tanto como las posibilidades económicas, temporales y de sincronización de agendas de los cinco integrantes, lo permitan.

Actividades por capítulo

Capítulo I

La socialización en el caso de este capítulo va dirigida principalmente a aquellas comunidades en las cuales actualmente los interlocutores entrevistados viven. Teniendo esto en cuenta, se realizaría en: Quitirrisí, Térraba, y Salitre. La misma se realizará de la siguiente manera:

1. Presentación de los principales resultados en espacios facilitados por la organización representativa en las respectivas localidades, por ejemplo, en alguna sesión de la ADI o del Consejo de Mayores (en el caso del Territorio Indígena de Terraba).
2. Conversatorio: que permita exponer los principales hallazgos y además plantear la discusión a lo interno de los territorios, idealmente, que pueda congregarse en una misma cita a personas que pertenezcan a estos territorios, para ejercer un efecto de realimentación.
3. Material impreso: a modo de resumen del capítulo, a las respectivas organizaciones, y un panfleto a los y las participantes de las comunidades.
4. Por último, a las organizaciones, instituciones y personas expertas indígenas y no indígenas con las cuales se conversó, se hará entrega del capítulo realizado, preferiblemente de manera digital, o como lo prefieran.

Capítulo II

1. Se hará una entrega formal del documento al Departamento de Educación Intercultural, en la cual se solicitará una reunión con todas las personas que conforman el departamento para explicarles los resultados de la investigación. Se propondrá que el documento pueda ser enviado al menos a las oficinas regionales del MEP que poseen centros educativos en territorios indígenas.
2. Se solicitará a la Dirección Regional Sulá, la facilitación de un espacio para socializar los resultados de la investigación con docentes de Talamanca, y si es posible el Valle de la Estrella y Namaldí.

Capítulo III

1. Se realizará un taller de socialización en el Territorio Indígena Malécu (TIM) en el que se aborden las principales temáticas a las personas que participaron de la investigación: elementos culturales del pueblo malécu, control cultural ejercido sobre estos, exploración de formas tradicionales de toma de decisiones, papel de organizaciones como la ADI (incluso otras) en el ejercicio de ese control y como

agregado, posibles formas de toma de decisiones alternativas a la existente. Los temas serán trabajados de manera participativa y lúdica. Este tendrá como duración tres horas, dentro de las que se contempla una exposición muy concisa hacia el final de la actividad por parte de la investigadora a modo de cierre y posteriormente se abrirá una etapa de preguntas que permita incluso poner en contraste lo hallado en el taller, con los resultados de la investigación para el seminario. Se entregará un infográfico a las y los asistentes, con los resultados de la investigación.

2. Se hará entrega de una copia digital y resumen impreso a las personas del Territorio Indígena Malécu que participaron de esta investigación.

Capítulo IV y V

1. La información de los capítulos IV y V son producto de la investigación realizada en el territorio de Térraba, razón por la cual se generará un espacio de reunión y realimentación en este territorio indígena en el que se expondrán los principales resultados y conclusiones obtenidas en la investigación. De manera conjunta se espera compartir el espacio con integrantes del Consejo de Mayores y con mujeres y jóvenes que colaboraron con estas investigaciones en el pueblo. Asimismo, será bienvenida toda la población teribe que quiera asistir a dicho encuentro. El lugar del encuentro se gestionará en el Liceo de Térraba posterior a la previa autorización por parte del Consejo de Mayores y de las autoridades de la institución educativa. En la primera parte se compartirá la información, resultados y conclusiones de ambas investigaciones. Posteriormente, se abrirá un espacio para preguntas y comentarios de los asistentes, que dará apertura a un espacio de reflexión en torno a los temas correspondientes a los capítulos IV y V.
2. También se contará con una exposición de fotografías del territorio tomadas durante el periodo de investigación de campo, y de los mapas obtenidos durante los talleres realizados por jóvenes del Liceo de Térraba.
3. Finalmente, se entregará una copia de la memoria del Seminario al Liceo de Térraba, pues es un compromiso adquirido con las autoridades del Liceo previo al inicio de la investigación; así se espera, además, brindar un mayor acceso del pueblo a documentos sobre su territorio.

Capítulo I

El proceso legislativo del Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo 12.032: recuento de los principales acontecimientos y opiniones indígenas

César Moya Aburto

Reseña de capítulo

Esta investigación tiene como objetivo conocer el proceso legislativo del Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígena (PLDAPI) de Costa Rica, expediente N°12.032, publicado el 22 de noviembre de 1994 en la Gaceta N°22. Dicho Proyecto ha sido consultado a los pueblos indígenas en dos ocasiones, debatido en plenario y retomado en 2005 nuevamente, bajo el expediente N°14.352.

Este Proyecto de Ley es de suma importancia para los pueblos indígenas costarricenses, ya que favorece la defensa y el cumplimiento de derechos ya suscritos por los gobiernos nacionales; de la misma manera, posibilita el manejo de los recursos naturales y culturales presentes en los Territorios Indígenas. Da potestad jurídica al manejo de las tierras; asimismo permite generar posibilidades de que sean los mismos pueblos indígenas los que dirijan el proceso de mejoramiento de sus condiciones de vida y la manera propia de hacerlo.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar el proceso legislativo del Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo, por medio de la revisión de los expedientes 12-032 y 14.352, entre los años 1994 y 2014, con el fin de evidenciar la lucha que han mantenido algunos indígenas por lograr la aprobación de este, así como la relación entre pueblos indígenas y Estado con respecto a la autonomía.

Objetivos específicos

Caracterizar el proceso legislativo del Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo expediente 12.032 y 14.352, con el fin de conocer el recorrido, las negociaciones y las dificultades de dicho Proyecto de Ley, desde 1994 hasta el 2014.

Discutir el significado político que posee el Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas, así como las razones por las cuales todavía el proyecto de ley no ha sido aprobado por el Poder Legislativo.

Conocer algunas opiniones de indígenas sobre el Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo y las expectativas actuales que tienen estos acerca de dicho Proyecto de Ley.

Introducción

Autonomía es tener algo propio, algo mío,
que está a mi nombre, que yo tengo poder sobre ella.
(Indígena entrevistado, 2014)

En nuestro país, las luchas que realizan los pueblos indígenas han estado orientadas a la defensa de sus derechos, al reconocimiento de sus particularidades culturales, a la exigencia de la cédula de identidad, y a que se les reconociera como costarricenses, ya que antes de las década del 90 eran vistos como ajenos a la realidad nacional.

Con la finalidad de ejercer presión ante el Estado, para que las leyes y decretos que el país ha firmado se cumplan, se han realizado marchas, caminatas y vigiliass en diferentes puntos del Valle Central así como en las mismas comunidades indígenas esto con el fin de que sus reclamos y demandas se escuchen.

Una de las reivindicaciones más importantes de los pueblos indígenas del país es la aprobación del Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas (PLDAPI), el cual lleva 20 años en la Asamblea Legislativa sin que se vote, ya sea a favor o en contra; lo que refleja el poco interés y compromiso de parte del Poder Legislativo. La importancia de esta ley para los pueblos indígenas radica en el hecho de que brinda oportunidades para la toma de decisiones propias que les permita alcanzar un desarrollo integral basado en su identidad y las características de su entorno, con el fin de mejorar su calidad de vida; debido a que esta Ley posibilita la implementación de los derechos de los pueblos indígenas estipulados en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

No obstante, se deben tomar en cuenta los aspectos que aún causan desacuerdos entre los pueblos indígenas, como lo sería la eliminación de la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI). A pesar de este y otros puntos de desencuentro entre el Estado y los pueblos indígenas e, inclusive, entre los mismos grupos indígenas, un amplio sector de estos últimos se encuentra a favor del Proyecto de Ley y tienen claro que a través de la Ley se

podría generar mayor incidencia en las políticas públicas para velar por sus intereses.

Es por eso que en este trabajo se analizó el proceso legislativo del Proyecto de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas (PLDAPI) que se plasmó bajo los expedientes: 12.032 y 14.352, en la Asamblea Legislativa mediante la revisión de ambos expedientes y documentos asociados; así mismo, se entrevistó a indígenas y expertos en el tema que participaron en el proceso de dicha iniciativa. Se discutió el proceso de preconsulta y consulta, así como el trabajo en la Comisión de Asuntos Sociales de la Asamblea Legislativa, esto con el fin de conocer cómo ha sido el proceso del PLDAPI en la Asamblea Legislativa y las razones por las cuales el proyecto se ha discutido tanto y no ha sido aprobado.

Además, se expondrán las opiniones, vivencias y el sentir de algunos líderes que participaron directa o, indirectamente, en el proceso legislativo y acerca de la lucha por su aprobación del PLDAPI.

Se profundizará en la memoria como historia del presente, para recuperar esta experiencia de lucha con el fin de que sirva como recurso escrito que recopile las experiencias de algunos participantes en distintos momentos de la lucha.

Los recuerdos que se tengan de hechos ocurridos conforman un conjunto de información registrada en la memoria individual. Estos recuerdos recrean los acontecimientos efectuados en espacios y tiempos pasados. En esta investigación se propone documentar los principales acontecimientos ocurridos entre 1990 y 2014 en el proceso de aprobación legislativa del proyecto. Además, se busca conocer las opiniones de algunos indígenas sobre dicho proceso. Con tan fin, se realizaron entrevistas a algunos indígenas de los territorios de Térraba, Quitirrisí, Salitre y Conte Burica.

Metodología

Como parte del trabajo de campo, se realizaron entrevistas a indígenas que fueron partícipes de la lucha por la aprobación del proceso legislativo del PLDAPI. Algunas de las entrevistas se realizaron en los territorios indígenas; otras, en la meseta Central. Además, se entrevistó a personas no indígenas que han estado vinculadas con el tema indígena y que participaron, ya sea, directamente, o como aliados de los proponentes en los procesos legislativos.

En total se efectuaron 13 entrevistas, de las cuales, 11 fueron realizadas a indígenas y dos a personas no indígenas que accedieron a ser entrevistados.

Con el propósito de complementar la información se realizó un análisis profundo del material del archivo del PLDAPI expediente 12.032, para lo cual se recurrió al archivado 9711 de la Asamblea Legislativa y a otras fuentes escritas que trataran ambos proyectos de ley. Igualmente, se recurrió a la normativa nacional que trata sobre el tema indígena como la Ley Indígena de 1977 y a la Ley de Terrenos Baldío de 1939, con el fin de conocer algunos antecedentes importantes en la normativa indígena que han sido determinantes ambos proyectos de ley.

Breve reseña sobre la evolución de la legislación en materia indígena

Fue muy duro para nosotros lo que dijo la Presidenta:
que el proyecto no era de interés para ella,
lo que le interesaba a ella era el Diquís, así lo dijo.
(Mujer indígena entrevistada)

En esta sección se desarrollará una breve revisión de los principales instrumentos legales que en el país velan por el tema indígena; para lo cual se hizo la revisión de algunas de las principales normas jurídicas que se refieren al tema indígena. Por medio de esta exploración de las leyes, se busca analizar algunos elementos relacionados con la autonomía, es decir, evidenciar los aportes legales que posibilitan el desarrollo y sustentan la lucha por la autonomía, la creación y la consolidación de las posibilidades legales que permitan la generación de capacidades propias de desarrollo y bienestar de los pueblos indígenas de Costa Rica. De la misma manera, se busca mostrar la evolución que ha tenido el tema jurídico en materia indígena, así como la sistemática desidia que ha tenido el Estado costarricense con respecto al PLDAPI.

La situación indígena en el país, en las décadas anteriores a 1990, representó tiempos de lucha política, principalmente, en el tema educativo. En relación con este se empezó a criticar acciones como la prohibición a los alumnos indígenas de hablar en la lengua nativa. Además, se empieza a presionar al Estado ante la pérdida de tierra de los indígenas en sus territorios.

La Ley General sobre Terrenos Baldíos N° 13 de 1939 designó los territorios indígenas como inalienables, es decir, de propiedad única de los indígenas; sin embargo, años después con la ley del Instituto de Tierras y Colonización (ITCO) de 1961, estas mismas tierras se definen como propiedad del Estado.

La ley de 1939 establece que los terrenos que no han sido adquiridos bajo título de propiedad pertenecen al Estado, no obstante, dicha normativa menciona algunas excepciones como lo son: las zonas marítimas terrestres, las márgenes de ríos navegables y las islas. Dentro de dichas excepciones, el artículo 8 declara como “inalienables y de propiedad exclusiva de los indígenas, una zona prudencial a juicio del Poder Ejecutivo en los lugares en donde existan tribus de estos, a fin de conservar nuestra raza autóctona y de librarlos de futuras injusticias.” (Ley General sobre Terrenos Baldíos, 1939)

Chacón (2002, 57) establece que la Ley de Terrenos Baldíos es la primera norma jurídica con rango de ley en la era republicana que reconoce derechos a los pueblos indígenas sobre sus tierras. Esta ley constituye un importante aporte en el resguardo de las tierras indígenas, ya que señala que las mismas son de propiedad, solamente, de personas indígenas, con lo cual clarifica el tema de posesión de las tierras.

Respecto a la aparición de nuevas normas jurídicas que regulan el tema indígena, Chacón (2002) menciona:

Con relación a otros derechos, el ordenamiento jurídico de las diversas épocas no se preocupó especialmente por desarrollar legislaciones que tutelaran en específico otros temas. Ya que los demás asuntos –aparte del territorial- se regulaba de manera general e incluía a los indígenas como habitantes del país. Por ejemplo es hasta mediados de la década de los ochenta del siglo XX que el Estado reconoce un sistema propio de enseñanza para los pueblos indígenas, antes jamás se contempló que era necesario diferenciar esta temática, sino que se reivindicaba un sistema educativo nacional con el fin de defender la usurpación de tierras por personas ajenas al territorio. (p. 21)

Antes de la aparición de la Ley Indígena (1977) y del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por el Estado costarricense en 1992 y de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU (2007) no existía distinción legal con respecto a las poblaciones indígenas en el marco normativo nacional según menciona el autor antes citado. Por ejemplo, en el campo

educativo no es sino hasta 1980 cuando se establece el sistema de enseñanza específico para la población indígena.

Se podría establecer que es a partir de 1992, con la ratificación del Convenio 169 de la OIT cuando se empieza a reconocer derechos a los pueblos indígenas y constituye una norma que abre la posibilidad del reclamo y defensa de sus intereses, especialmente en cuanto al control y derecho al territorio, que aún seguía siendo un tema de lucha y de reivindicación.

Los autores, Mora y Almengor (2002) señalan que en diversas comisiones y subcomisiones legislativas que tenían como tarea estudiar y proponer leyes sobre el tema indígena, se involucró a diferentes personas indígenas; sin embargo, esto no garantizó que dichas normas incorporaran las opiniones y sugerencias de los indígenas.

Con respecto a la creación de los primeros territorios indígenas, el decreto ejecutivo N°34 del 15 de noviembre de 1956 delimitó tres zonas, las cuales dividió en tres secciones compuestas por: lote I, Boruca-Térraba; lote II, Ujarrás-Salitre-Cabagra; lote III, China Kichá. Dicho decreto se convirtió en la primera disposición jurídica administrativa que delimitó los primeros territorios indígenas con sus límites correspondientes. (Chacón: 2002, 59).

Tres años después, el Convenio 107 sobre Poblaciones Indígenas y Tribales, promulgado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1957 y adoptado por Costa Rica en 1959, fue el primer Convenio Internacional que pretendió codificar y reglamentar las obligaciones que los Estados tienen con los pueblos indígenas. Este instrumento internacional incorporó una serie de temas que repercuten en la vida de las comunidades indígenas, como lo son: derechos a las tierras, condiciones laborales adecuadas, salud, educación, medios de comunicación, entre otros.

El Convenio surge en un contexto en el cual se percibía, de manera evidente, a las poblaciones indígenas como externos a las poblaciones de los países en donde estos habitan; desde este punto de vista, las poblaciones indígenas estaban destinadas a desaparecer y a ser absorbidas por la modernidad, por lo que era necesario incorporarlas al sistema educativo, y al sistema económico nacional. Es por esto que el enfoque del Convenio se podría tipificar como

integracionista, el cual en la década de 1980 fue muy criticado y sustituido por el Convenio 169, del cual se hará referencia posteriormente.

Como tal, el Convenio 107 no realiza ningún aporte concreto en cuanto al tema de la administración legal de parte de las comunidades indígenas. Si bien es cierto que otorga algunas posibilidades de uso propio de elementos como el bosque, la tierra, derecho a la propiedad; no se da un aporte claro en el tema de la autodeterminación ni se dan las herramientas para el alcance de la misma.

Al contrario, como ya se mencionó en párrafos anteriores, este Convenio buscaba más bien la asimilación de las poblaciones indígenas a los Estados firmantes, lo anterior de acuerdo con una visión indigenista bajo la cual el Estado debía fomentar mecanismos y programas que fueran asimilando cada vez más a los pueblos indígenas dentro de la lógica no indígena de la sociedad nacional.

Posteriormente, en sustitución de la antigua Ley General de Tierras Baldíos de 1939, se promulgó el 14 de octubre de 1961 la Ley de Tierras y Colonización ley N° 2825. La misma busca:

- 1.- Determinar que la propiedad de la tierra se debe promover para el aumento gradual de su productividad y para una justa distribución de su producto, elevando la condición social del campesino y haciéndolo partícipe consciente del desarrollo económico-social de la Nación;
- 2.- Contribuir al florecimiento de las virtudes republicanas, privadas y públicas, vinculando al ciudadano a un régimen sano de posesión de la tierra;
- 3.- Contribuir a una más justa distribución de la riqueza;
- 4.- Contribuir a la conservación y uso adecuados de las reservas de recursos naturales renovables de la Nación;
- 5.- Evitar la concentración de tierras nacionales en manos de quienes las utilicen para especulación o explotación en perjuicio de los intereses de la Nación. Las tierras en manos de esos intereses deben volver al Estado en la forma que determinan la Constitución y la ley;
- 6.- Determinar que la tierra no debe utilizarse para la explotación del trabajador agrícola. El Estado, por todos los medios a su alcance, estimulará la formación de cooperativas agrícolas para combinar la dignidad de la pequeña propiedad con la eficiencia de la gran empresa; y7.- Reconocer, de conformidad con lo anteriormente expuesto, la existencia y legitimidad de la propiedad privada. (Ley de Tierras y Colonización, 1961)

Respecto a las poblaciones indígenas, solamente son mencionadas en los artículos: 75, 76, y del 78 al 80, los cuales establecían que el ITCO velaba por el acondicionamiento de las comunidades o familias indígenas; además establecía que los extensos terrenos en donde las poblaciones vivían aisladamente no pertenecían, exclusivamente, a ellas, sino que reuniría a las comunidades indígenas en un solo centro agrario en la zona donde el Instituto considere adecuado. (art. 76) Asimismo, en el siguiente artículo, el número 77, menciona que se entregaría a las familias indígenas un título de propiedad con el mínimo de parcelas que les permitiera satisfacer sus necesidades sin contratar trabajadores para las mismas.

Esta ley, se convierte en la primera norma jurídica que violenta el derecho al territorio, definiéndolo como propiedad del Estado y administrado por el ITCO. (Chacón, 2002).

El nueve de julio de 1973 se crea la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI) bajo la Ley N° 5251 como una institución con personería jurídica y patrimonio propio para servir de ente oficial de enlace entre el Estado y la institucionalidad estatal y los distintos pueblos indígenas.

Sus objetivos se fundamentaron en la promoción del mejoramiento social, económico y cultural de la población indígena, coordinar la ejecución de obras y prestación de servicios con las instituciones públicas en beneficio de las comunidades indígenas, además, promover la investigación científica del modo de vida de los pueblos indígenas, divulgar los asuntos indígenas para crear conciencia de ellos, velar por el derecho de las minorías indígenas, velar por el cumplimiento legal para la protección del patrimonio cultural de los pueblos indígenas, coordinar la colaboración de iniciativa privada para el mejoramiento de la población, promover la capacitación de quienes ejercen cargos o profesiones en los pueblos indígenas, organizar cooperativas agrarias en las distintas comunidades indígenas, establecer centros de salud con personal adecuado y adiestrar a personas indígenas de sus propios pueblos para que luego ejerzan las mismas funciones, crear consejos locales para administrar y resolver problemas de los pueblos indígenas.

A partir de 1976, se crean otros territorios indígenas, algunos de ellos surgen por la división territorial de ciertas “reservas” ya declaradas, que habían sido establecidas entre 1956 y 1957, como es el caso de lo que se conocía como el territorio Boruca-Térraba.

De esta manera, se delimitaron algunos territorios, por ejemplo: con el decreto N° 13571-G se divide la “reserva” Indígena Ujarrás-Salitre-Cabagra y se crea y delimita la “reserva” Indígena Cabécar de Ujarrás, Bribri de Salitre y Bribri de Cabagra. También, la “reserva” de Boruca-Térraba se divide en tres: “reserva” Indígena Brunka de Boruca, “reserva” Indígena Brunka de Curré y “reserva” Indígena de Térraba, esto según el decreto N°22203-G. del 16 de abril de 1993.

Asimismo, con el decreto N° 5904-G se establecen las reservas de Chirripó, Estrella, Guatuso, Guaymí y Talamanca del 11 de marzo de 1976.

En 1977 se aprueba la Ley Indígena N° 6172, y se convierte en el recurso legal y de consulta —junto con su reglamento— más utilizado hasta el momento. Define a las personas indígenas como las que constituyen los grupos étnicos descendientes directos de las civilizaciones precolombinas. En esta Ley se regulan sus derechos y obligaciones como personas y pueblos indígenas. Se regulan los respectivos territorios, el uso y administración tanto de sus recursos naturales, culturales, sociales y económicos como de su organización interna. Además, le permite al Estado tener más control sobre los pueblos indígenas.

Pese al avance que se visualizaba con la aprobación de esta ley, el 20 de diciembre de 1977 mediante decreto N°8487-G se emite el Reglamento de la Ley Indígena. Dicho reglamento establece las normas para la aplicación de la Ley Indígena. En el artículo 5 establece que las estructuras tradicionales, señaladas en el artículo 4, de la Ley Indígena, realizarán sus tareas al interior de los territorios, y la representación legal de dichos territorios estará en manos de las Asociaciones de Desarrollo (ADI).

El Convenio 169 de la OIT se acerca más a la realidad de los pueblos indígenas, en el sentido de abordar temas como el control del territorio y la necesidad de los pueblos de organizar su propio desarrollo de acuerdo con sus líneas de acción. En este orden, se expresa que el Convenio “[...] reconoce las aspiraciones de estos pueblos a sumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven”. En el Convenio 169 se reconocen la necesidad y los deseos de los pueblos indígenas de tener un mayor control en cuanto a aspectos como instituciones propias, resguardo de las formas de

vida tradicional, el uso de la lengua, entre otros.

Al respecto Garrido (1997) menciona:

A pesar de que no utilizaba expresamente la noción de “autonomía” el convenio consignaba obligaciones de los gobiernos y derechos de los pueblos que la implicaban claramente, pues establecía que los gobiernos deberían tomar en consideración las costumbres o derecho consuetudinario de los pueblos, siempre que no fuese incompatible con el sistema jurídico nacional (artículo 8), y que deberían además respetar su relación con “las tierras o territorios” que comprenden la totalidad del hábitat de las regiones que los pueblos ocupan (artículo 13), y en particular el derecho de los pueblos a participar en la utilización, administración y conservación de los recursos naturales existentes en dichas tierras (artículo 15)”. (p. 5).

Siguiendo la idea expuesta por el autor, es posible decir que el Convenio, a pesar de que no habla, explícitamente, de autonomía, sí abre las posibilidades para que los pueblos indígenas puedan administrar sus normas de resolución de conflictos, siempre y cuando estas no entren en conflicto con la legislación nacional. Así, el artículo 7 menciona que los pueblos tienen el derecho de decidir las prioridades para la consecución de su desarrollo y continúa estableciendo la posibilidad de que los pueblos originarios participen en “la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente”.

Además, el Convenio 169 de la OIT en cuanto al tema de la administración de las tierras, en su artículo 15 menciona que los derechos de los pueblos se deben priorizar; estos derechos comprenden “la utilización, administración y conservación de dichos recursos”. El derecho de administración y posesión de la tierra viene a ser una de las maneras en que los pueblos indígenas del país han determinado como uno de los derechos esenciales para la vida indígena, en lo económico; pero sobretodo, fundamentalmente, en la protección y en el desarrollo de la identidad indígena y la autodeterminación.

De manera distinta que el Convenio 107, el 169 abre algunas posibilidades legales para que se desarrollen estrategias desde las comunidades en cuanto a temas como la administración de las tierras, el derecho a un sistema legal y de resguardo de la justicia, organización y prestación de servicios de salud médica, la participación en la ejecución y formación de planes de educación para que, posteriormente, sean solo planificados por los pueblos originarios.

Si bien no se habla de autonomía en ninguno de sus artículos, sí es claro que se decretan los derechos y la obligación de los Estados de facilitar y promover los medios a través de los cuales se puedan satisfacer las necesidades de acuerdo con las prioridades establecidas por los mismos pueblos.

Por su parte, la Declaración sobre Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 se constituye en una vía para la defensa de derechos como la propiedad de la tierra, los recursos naturales de sus territorios, la conservación de los conocimientos tradicionales, autodeterminación y la consulta previa. La Declaración nace con la finalidad de eliminar todo acto de discriminación hacia los pueblos indígenas y con la intención de que los Estados cambien las relaciones y tomen en cuenta las necesidades y realidades de estos pueblos. Su artículo 4° establece, la capacidad de los pueblos para la conducción y satisfacción de sus necesidades y problemas:

Los pueblos indígenas, en ejercicio de su derecho de libre determinación, tienen derecho a la autonomía o el autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de los medios para financiar sus funciones autónomas. (Declaración Derechos de Pueblos Indígenas, 2007)

De acuerdo con lo expuesto, se evidencia el derecho de los pueblos indígenas a ejercer su autogobierno en los aspectos locales e internos propios de cada uno de los pueblos, es decir, a plantear y solventar las maneras y los mecanismos bajo los cuales se deben satisfacer y solucionar las necesidades presentes en los territorios, respetando las particularidades culturales en temas como el territorio, la educación y saberes tradicionales, entre otros.

Para lograr la ejecución de dicho autogobierno, se establece, además, que los pueblos tienen derecho a disponer de recursos económicos para ejercer sus objetivos autónomos.

La Declaración, como se mencionó anteriormente, abre las posibilidades a los pueblos indígenas de administrar una serie de recursos e instituciones, así por ejemplo, el artículo 14° del apartado de educación establece que “los pueblos indígenas tienen derecho a controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.” Esto viene a reafirmar la capacidad de los pueblos de generar métodos de enseñanza propios, sistemas e instituciones propias.

El proceso del PDLAPI N° 12032

Antecedentes legislativos del PLDAPI 12.032

Previo a la presentación del PLDAPI en la Asamblea Legislativa hubo varias propuestas de ley que trataban de una u otra manera con la realidad de los pueblos indígenas en nuestro país. En la década de 1990, se presentaron varias iniciativas de ley de parte de algunos diputados; paralelamente, se desarrollaron varias marchas y caminatas exigían algunas demandas como: cédula de identidad costarricense.

El Expediente N° 9858, informe unánime de la Comisión Especial que Investiga la Usurpación de Tierras Indígenas, da cuenta de la situación indígena con respecto a la posesión de las tierras en Costa Rica para la década de 1980. En ese momento, se dieron usurpaciones de territorio que pudieron haber reducido al mínimo el número de tierras en manos de indígenas. A partir de 1977, el Estado pretendió regular la situación bajo la Ley Indígena N° 6172, pero por desaplicación de la misma, en los años 80 la situación de la tenencia de la tierra en muchas comunidades indígenas se había agravado.

Algunos autores como Blanco, Pérez, Solano y Torres (2010) señalan que el proceso de aprobación del proyecto de ley inicia con la década del 1980, cuando un grupo de indígenas, se organiza frente a la Asamblea Legislativa e inicia un proceso de lucha frente a las violaciones de sus derechos. Para 1984 “se da una revisión en el seno del poder legislativo sobre el problema de la usurpación de las tierras, la actualización de las reservas indígenas y la actualización de estas últimas.” (p. 61)

Los diputados: José Rodríguez, Odette Marín, y Oscar Valverde argumentaban que existen situaciones que no están reguladas por ninguna herramienta legal nacional, a saber:

a. No hay claridad sobre los límites de los territorios, existen decretos de 1976 y 1984; sin embargo, continúan dudas o poca certeza en los límites que se han decretado. Además, no existe un documento claro y único que presente la situación de los límites de los territorios indígenas.

b. La gran dificultad para realizar el desalojo de personas no indígenas, ya que no existen procedimientos claros presentes en las leyes existentes, como la Ley Indígena.

c. Poca regulación de la venta de tierras de parte de indígenas.

De acuerdo a estos argumentos los Diputados antes mencionados propusieron dos nuevas normativas el 14 de junio de 1984, la primera sería un decreto que actualizaría los límites de los territorios, la segunda, determinaría los mecanismos adecuados para el desalojo de invasores y para controlar a los indígenas cuando vendieran sus tierras.

Por otro lado, el Expediente N° 9955 Ley que actualizaba los territorios indígenas y sus límites, en la cual se reúnen los límites de los territorios indígenas y principalmente en la cual se establece que la CONAI es el ente oficial encargado de tramitar la delimitación entre algunos territorios, por ejemplo, los casos entre las zonas del Territorio de Alto Chirripó y Bajo Chirripó y los límites entre el territorio cabécar y bribri de Talamanca. También, la CONAI en coordinación con el IDA será la encargada de tramitar nuevos límites en las zonas de Awari, Barbilla, Xara [sic], Tayni, Telire, cabécar de Talamanca, bribri de Talamanca, Cocles y de las zonas de los territorios comprendidos en el cantón de Buenos Aires.

Cabe destacar el artículo 7 de dicho proyecto de ley, bajo el cual se regulaba la realización de posibles cambios en los límites de los territorios. Dichos límites solo podían ser modificados por el Poder Ejecutivo bajo Decreto. Para realizar algún cambio se debía contar con el visto bueno de la CONAI y de la respectiva Junta Directiva de la ADI. Solamente dichas instancias podían tramitar las modificaciones ante el Poder Ejecutivo.

Por su parte, el artículo 8 menciona que para ejecutar la reducción de un territorio indígena se debe contar con la aprobación de los asociados a la ADI de la zona, contar con la aprobación de la CONAI y debe ser tramitado como una ley, no por decreto.

De esta manera, se abrió con este proyecto de ley la posibilidad de modificar los límites de los territorios una forma, relativamente fácil, ya que al dejar parte de la decisión en manos de la Junta Directiva de las ADI y en el supuesto visto bueno de los asociados, los cuales claramente podrían ser influenciados y presionados para ejercer su respectivo voto.

Además, el Expediente N° 9956, Ley contra la usurpación de tierras en territorios indígenas pretendió ejecutar las normas establecidas en la Ley Indígena para el resguardo de las tierras en posesión de indígenas. Dicho proyecto de ley proponía en el artículo 5 que las personas

no indígenas que poseían una parcela dentro de un territorio indígena, luego de ser este declarado como tal, no poseían derechos de posesión alguno, por lo que serían desalojados por la vía administrativa.

Expediente N°10.933 de marzo de 1990: Ley de cedulação y desarrollo en las comunidades indígenas. Presentada por el diputado Acevedo Hurtado.

Los años 1990 a 1992 estuvieron marcados por las exigencias de una nueva normativa jurídica, para reivindicar las problemáticas poco atendidas por la institucionalidad estatal hasta ese momento. Se menciona que se va más allá de problemas agrarios y se incorporan nuevas exigencias, como de la cédula de parte del pueblo ngäbe.

En la década del 90, en nuestro país se dan una serie de movilizaciones indígenas que buscan apelar al cumplimiento tanto de la legislación nacional como la internacional, según se evidencia en un testimonio de Mariano Marquínez, también esta acción buscaba el nombramiento de maestros bilingües en los 24 territorios del país.

Después de lograr la cedulación, los indígenas de diferentes territorios, se concentraron y marcharon desde la Iglesia de la Merced a la Asamblea Legislativa, año 1992, por la ratificación del Convenio 169 de la OIT y por el nombramiento de profesores indígenas bilingües, en todos los 24 territorios...por esta marcha se logró aprobar todo lo que pedíamos. (Mariano Marquinez, 2009)

Otra de las luchas que se da en este periodo es la relacionada con el reconocimiento del pueblo ngäbe como costarricenses, ya que eran vistos como extranjeros, por lo que no podían ser poseedores de la cédula de identidad costarricense, por tanto, no podían realizar denuncias, préstamos o cualquier trámite bancario o de índole similar.

Otras leyes que anteceden al PLDAPI presentadas en la Comisión Permanente de Gobierno y Administración, son las que se incluyen en los expedientes:

1- N° 10.665: Ley de Desarrollo Integral de las comunidades indígenas, iniciativa realizada por el Diputado Valderramos. Dicho proyecto tuvo dictamen unánime negativo el 29 de agosto de 1990.

2-N° 10.671: Ley de modificaciones a la ley N° 5251 y sus reformas de 1973, Ley de creación de la CONAI.

El 11 de noviembre de 1992, se realizó una reunión en la Asamblea Legislativa, con el fin de presentar un proyecto de ley que buscaba *apoyar a los grupos indígenas étnicos, para conseguir su semi autonomía*. En la reunión estuvieron presente los diputados: Fernando Acevedo y Karen Olsen. Así como el señor Francisco Cordero, asesor del Partido Liberación Nacional, y los indígenas: Isidro Blanco (Malecu), José Carlos Morales, Gilber González (Boruca), Manuel Villanueva (Térraba), Doris Ortiz (Salitre), Alejandro Swaby (Talamanca), Rito Steward, Alí García (Coroma). Así como el señor Amilcar Castañeda (Quichua), Julio Dixon (Ngäbe), y el señor Rubén Chacón.

En la discusión de la presentación de dicho proyecto, la diputada Olsen mencionó que el proyecto es más bien un reglamento de trabajo, no se profundizó en la discusión del tema de la autonomía, se destacó que los participantes coincidieron en que dicha propuesta de ley de autonomía, debe tener como base el Convenio 169.

Finalmente la reunión se desvió hacia otros asuntos como el de que los indígenas presentes sean los coordinadores de las visitas de los legisladores a las zonas y se propuso la creación de un órgano que represente a los indígenas ante el gobierno.

Entre los puntos de acuerdo estuvo el siguiente: se buscarán 10 indígenas para conformar un órgano que revise las propuestas de proyectos.

Los aspectos mencionados podrían considerarse como los primeros pasos en la consolidación de equipos de trabajo y caminos por los cuales dirigirse. Según se aprecia de la descripción de la nota encontrada, las personas con las que se da el primer acercamiento para iniciar las discusiones sobre la propuesta de un proyecto de ley sobre autonomía para los pueblos indígenas son los indígenas que ya han salido de sus pueblos o que ya tienen cierta experiencia y conocimiento en el manejo de las instituciones públicas, así como del sistema legislativo.

Un año después, el 27 de enero de 1993, según un informe de la Subcomisión de Asuntos Indígenas, en la que participaron representantes de territorios de: Abrojo, Alto Laguna de Osa, Bribri, Boruca, Cabagra, Coto Brus, Chirripó, Guatuso, Río Banano, Salitre, Talamanca, Térraba y Ujarrás. También, asistieron representantes de organizaciones indígenas como:

Sejeto, La voz del indio, Consejo Jomorogo [sic], Asociación Tsokool, Kabek wa Costa Rica, Cultural neovegüe [sic], Consejo Mundial de Pueblos Indígenas, además de representantes del Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

En dicha reunión, se discute la realización de un nuevo proyecto de ley que una los expedientes 9858 (1984) y 10.933 (1993), ante lo cual el diputado Acevedo se compromete a apoyar dicha iniciativa y presentar un texto basado en opiniones indígenas.

Otro de los puntos de discusión de la reunión fueron: la producción agraria, la tenencia de la tierra y la necesaria autonomía de las comunidades.

El PLDAPI es propuesto por el Diputado José Luis Velázquez durante el periodo legislativo de 1994-1998. Según se menciona en el texto base, para plantear dicho proyecto se contó con la participación de algunos dirigentes indígenas que participaron en reuniones con algunos Diputados; sin embargo, pese a tener gran participación, tanto en los talleres de consulta, como en el Foro Nacional Indígena, el texto final fue modificado: algunos puntos fueron eliminados, otros se mantuvieron. El PLDAPI expediente N° 12032 consta de 10 capítulos.

Resumen de contenido PLDAPI N° 12032

En el capítulo I *El desarrollo autónomo de los pueblos indígenas*, se define lo que se entiende por autonomía, asimismo se establecen una serie de definiciones como lo son territorios indígenas, el Consejo Indígena, la Confederación de Pueblos Indios.

En el capítulo II, *El desarrollo sostenible, la propiedad y la tenencia de la tierra en los territorios indígenas*, se establece el carácter inalienable de los territorios indígenas, la obligación de consultar con los Consejos Indígenas Territoriales cualquier implementación de proyectos u obras de infraestructura dentro de territorios indígenas. Dicho consejo será el encargado de regular la posesión de las tierras de indígenas y no indígenas.

Por su parte, el capítulo tercero, *La medicina natural y los servicios de salud* se limita el uso de la medicina en el seno familiar como de uso solamente preventivo. El Colegio de Médicos y Cirujanos reglamentará el uso de la medicina indígena.

En cuanto al tema educativo, el capítulo IV, *La educación pluricultural* establece que el

Ministerio de Educación Pública ofrezca cursos bilingües, solamente en los centros educativos que se encuentran dentro de localidades indígenas. En aspectos de vivienda y medio ambiente, el capítulo V, *La vivienda, los caminos y el medio ambiente en territorio indígena*, menciona que el Ministerio de Vivienda deberá asignar fondos para la construcción de viviendas, los cuales tiene que tener el aval del Consejo Indígena Territorial.

En el capítulo VI, El fondo de desarrollo indígena y su sistema de crédito, se hace referencia a la creación de un fondo económico administrado por un fideicomiso. El objetivo de la creación del fondo es el otorgamiento de créditos para proyectos de desarrollo sostenible, la construcción de obras de infraestructura, financiamiento de programas de becas, indemnizaciones de recuperaciones de tierra.

Sobre el manejo de recursos naturales, el capítulo VII, *La producción en los territorios indígenas de recursos naturales renovables y no renovables* menciona que los pueblos indígenas pueden asociarse a programas en coinversión con concesionarios, lo que evidentemente, posibilita la extracción de recursos naturales dentro de los territorios, por ejemplo, se menciona la extracción maderera y de recursos mineros.

La regulación de los Consejos Indígenas Territoriales se aborda en el capítulo VIII, *Los Consejos Indígenas*. Dicha estructura será la representativa de los pueblos indígenas. Además, se mencionan sus funciones y atribuciones.

El capítulo IX *Derecho consuetudinario indígena*, presenta la normativa para la resolución de conflictos locales bajo las normas tradicionales; sin embargo, menciona que cualquier contención será materia jurídica de los tribunales ordinarios.

Por último, el capítulo X, *Disposiciones generales y transitorias*, menciona la derogación de la CONAI, establece el traspaso de todas las tierras, las cuales deberán estar a nombre de los Consejo Indígenas Territoriales, al respecto, el Tribunal Supremo de Elecciones se encargará de realizar un calendario para la votación de los Consejo Indígenas.

En resumen, en cuanto al tema de la propiedad y la tenencia de la tierra se menciona que los indígenas son los propietarios del territorio; no obstante, esta versión del proyecto de ley menciona que los frutos o productos que se extraigan de dichos territorios pueden ser objeto

de uso privado, lo que deja un portillo abierto para futuras extracciones de materias primas dentro de los territorios indígenas.

La práctica de la medicina “tradicional” ejercida por especialistas indígenas, preparados para estas labores, según se menciona en la versión de 1994, deberá estar regulada por el Colegio de Médicos y Cirujanos de Costa Rica. Desde esta perspectiva regulativa de la medicina indígena, no se abren espacios para la práctica, uso y vivencia de una serie de aspectos propios—que involucran tanto elementos físicos como simbólicos—de la cotidianidad indígena.

Además, en el artículo 17, del mismo apartado sobre la medicina, se establece la posibilidad de que utilicen conocimientos sobre medicina natural para sintetizar sustancias comerciales. Sobre el capítulo IX, Derecho consuetudinario indígena, se expresa que los Consejos Regionales deberán hacer un listado de las normas consuetudinarias con la finalidad de que estas sean consultadas como fuente complementaria del sistema jurídico nacional.

Proceso de pre consulta del PLDAPI 12.032

Debido a que en Costa Rica no se había realizado, anteriormente, una consulta de una ley, este proceso, de manera notable, marcó un precedente en la legislación nacional y latinoamericana. Para la consulta se destinaron fondos de la Asamblea Legislativa en la realización de 40 talleres en los que se sometió a discusión el texto del PLDAPI N° 12.032. Los talleres se realizaron entre julio y agosto de 1997. En estos, los participantes tendrían que elegir a un representante del territorio, para que participara en el Foro Nacional Indígena donde revisaría la letra del proyecto.

La dinámica de los talleres consistió en registrar las opiniones, reacciones y sugerencias a los artículos propuestos, para lo cual se analizó en grupos el articulado del PLDAPI N° 12.032. Todo este proceso fue registrado por la Asamblea Legislativa y se encuentra en los anexos de este expediente.

En cada uno de los talleres, los participantes elegían una persona que sería su representante en el Foro Indígena Nacional.

Se programaron 40 talleres en distintos territorios indígenas, de los cuales no se realizaron

en tres territorios: en Telire, por la dificultad de acceso; y en Jaki y en Alto Coen, porque los indígenas se negaron a la realización de la consulta. En Matambú y Alto Pacuare, aunque se realizó la consulta, los indígenas decidieron no elegir representante para el Foro Nacional Indígena.

En los talleres de preconsulta, efectuados en distintos territorios indígenas del país, intervinieron algunos diputados, por ejemplo: Marlene Gómez Calderón, Alexander Salas Araya, Mario Carazo Zeledón, Rodrigo Gutiérrez Schwanhauser, Rolando González, Claudio Morera, Roberto Zumbado, Francisco Antonio Pacheco y José Antonio Lobo.

Cabe señalar que hubo intentos de sabotaje de parte de personas no indígenas que intentaron intimidar a los diputados para que estos no asistieran a los talleres de consulta. Al respecto Guevara (1997) menciona:

En algunas comunidades, los no indígenas que usurpan tierras protagonizaron actos de violencia para tratar de intimidar a los diputados, pues se oponían al proyecto, intuyendo que afectaría sus intereses. En el caso de Cabagra, los no indígenas hasta cortaron los cables de un puente para falsearlo y evitar que pudieran entrar los carros de los diputados, aunque el taller siempre se pudo realizar. (p. 3)

Cuadro N° 6
Cronograma de preconsulta publicado en La Nación

Fecha	Territorio	Comunidad	Local
05 de julio de 1997	Cabagra	San Rafael Centro	Escuela San Rafael
05 de julio 1997	Chirripó	Nimari ñac	Escuela Nimariñac
05 de julio 1997	Conte Burica	Alto Conte	Centro Comunal
05 de julio 1997	Talamanca bribri	Mojoncito	Escuela Mojoncito
05 de julio 1997	Tayni	Telire	Centro comunal
06 julio 1997	Conte Burica	Río Claro	Escuela Río Claro
06 julio 1997	Térraba	Térraba Centro	Escuela Térraba
12 julio 1997	Bajo Chirripó	Alto Pacuarito	Centro Comunal
12 julio 1997	Chirripó	Jaki (capilla dos)	Centro Comunal
12 julio 1997	Conte Burica	La Peñita	Escuela Caña Blanca
12 julio 1997	Salitre	Salitre Centro	Escuela Arturo Tinoco
12 julio 1997	Tayni	Calveri	Escuela Calvery
12 julio 1997	Talamanca bribri	Bajo Bley	Centro Comunal
13 julio 1997	Bajo Chirripó	Palmera	Centro Comunal
13 julio 1997	Talamanca bribri	Suretka	Escuela Suretka
13 julio 1997	Tayni	Alto Cuen	Escuela Jabuy
13 julio 1997	Ujarrás	Ujarrás Centro	Escuela de Ujarrás
19 julio 1997	Abrojo Montezuma	Abrojo Montezuma	Escuela Abrojo Guaymi
19 julio 1997	Boruca	Boruca Centro	Escuela Boruca

19 julio 1997	Chirripó	Blori ñac (capilla uno)	Escuela Blori ñac
19 julio 1997	Quitirrisí	Alto de Quitirrisí	Escuela Ninfa Cabezas
19 julio 1997	Talamanca bribri	Coroma	Escuela Coroma
20 julio 1997	Abrojo Montezuma	San Francisco	Escuela Bajo los Indios
20 julio 1997	Rey Curre	Rey Curre Centro	Escuela Curre
20 julio 1997	Talamanca bribri	Boca Uren	Escuela Boca Uren
20 julio 1997	Talamanca bribri	Cocles	Centro Comunal
20 julio 1997	Zapatón	San Carlos o Zapatón	Escuela Zapatón
26 julio 1997	Chirripó	Alto Pacuare	Escuela Je Kui
26 julio 1997	Maleku guatuso	Palenque Margarita	Escuela Palenque Margarita
26 julio 1997	San Antonio	Altos de San Antonio	Escuela Alto de San Antonio
26 julio 1997	Talamanca cabécar	Gavilan canta	Escuela Gavilán canta
27 julio 1997	Matambú	Matambú	Escuela Matambú
27 julio 1997	Talamanca cabécar	Sibuju	Escuela Sibuju
27 julio 1997	Guaymi de Osa	Alto Laguna	Centro Comunal
30 julio 1997	Talamanca bribri	Amubri	Escuela Amubri
02 agosto 1997	Chirripó	Simiri ñac (sic)	Centro comunal
02 agosto 1997	Chirripó	Xiquiari (sic)	Escuela Xiquiari
02 de agosto 1997	Guaymi de Coto Brus	La Casona	Escuela La Casona
10 de agosto 1997	Chirripó	Grano de Oro	Escuela de Grano de Oro

Fuente: La Nación, 4 junio 1997.

Cuadro N° 7
Preconsulta, asistencia y representantes electos

Comunidad	Asistentes	Grupos	Representantes
Mojoncito	125	9	Fabio Alexis Morales M
Gavilán Canta	22	3	Hermógenes Morales M
Sibujú	32	5	Gerardo Obando Torres
Coroma	67	6	Abelardo Torres Hernández
Amubri	105	10	Guillermo Nelson Rodríguez
Boca Urén	41	5	Cándida Salazar Marín
Suretká	34	3	Leví Sucre Romero
Cocles	48	5	Ángel Odil Páez Palma
Térraba	150	10	Gonzalo Gutiérrez Reyes
Alto Laguna	33	5	Mariano Marquínez Montezuma
San Rafael Cabagra	182	10	Rafael Delgado Delgado
Boruca	92	9	Donald Rojas Maroto
Ujarrás	45	7	Reynaldo Mayorga Sibar
Rey Curré	115	10	Daniel Leiva Leiva
Salitre	84	5	Sergio Rojas Ortiz
La Peña	41	4	Ezequiel Cortés García

Alto Conte	126	1	Eliseo Ríos Bejarano
Alto de San Antonio	19	2	Javier Montezuma Montezuma
Abrojos Montezuma	69	10	Dionisio Bejarano Rodríguez
San Francisco	40	5	Maximino Montezuma Bejarano
La Casona	174	1	Víctor Atencio Santos
Quitirrisí	86	10	Oldemar Pérez Blanco
Zapatón	51	1	Noé Soto Quirós
Namaldí	45	3	Carlos Madriz Reyes
Palenque Margarita	61	1	Eliécer Velas Álvarez
Alto Pacuarito	36	1	Rito Martínez Sanabria
La Palmera	31	1	Abraham García Méndez
Matambú	66	1	No eligieron
Alto Pacuare	25	1	No eligieron
Grano de Oro	83	1	Victorino Herrera Aguilar
Sitio Gilda	17	1	David Jiménez Luna
Jaki (Capilla 2)	No hubo		
Blori ñac (Capilla 1)	70	1	Oldemar Salazar Salazar
Simiri ñac	12	1	Miguel Morales Reyes
Nimari ñac	17	1	José Ángel Moya Pérez
Xiquiari	55	1	Israel Aguilar Jiménez
Total	2299	150	33 representantes

Fuente: Materiales relacionados con el proceso de consulta llevado a cabo en relación al Proyecto de Ley Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas, N° 12.032. Programa de Apoyo Jurídico a comunidades indígenas, Iglesia Luterana de Costa Rica.

A manera de ejemplo del proceso, se relata lo acontecido en Alto San Antonio, territorio indígena ngäbe del cantón de Corredores, a partir de un informe de preconsulta sobre el PLDAPI N° 12.032, llevado a cabo por el Departamento de Servicios Parlamentarios, se detalla la discusión de los archivos de dicha propuesta de ley que se realizó en grupos de trabajo entre los participantes que asistieron ese día. A dicho taller de preconsulta asistieron: la coordinadora general, Sandra Arce; los diputados, Mario Carazo y José Luis Velázquez; del Tribunal Supremo de Elecciones, Jorge Gómez; y los funcionarios de la Defensoría de los Habitantes, Ismenia Romero y Rodney Zúñiga.

La sesión de trabajo empezó a las 8:45 am con las palabras de la coordinadora, Sandra Arce, la cual dio la bienvenida y mencionó que el objetivo central de la actividad es conocer la opinión y el parecer de los indígenas sobre el borrador del PLDAPI. Se propuso la siguiente

dinámica: se dividieron los indígenas presentes en grupos de discusión para analizar cinco capítulos del PLDAPI por grupo.

Gerardo Román Rodríguez, relator del grupo 1 de discusión mencionó estar de acuerdo en los primeros tres artículos del borrador; sin embargo, en el artículo cuatro menciona que en la propuesta del borrador no se reconocen los territorios indígenas; los artículos cinco, seis y siete fueron aprobados por el grupo de discusión. El artículo 8 no se comprendió. También fueron avalados los artículos 9, 10 y 11, así como los artículos 12, 13, 16 y 17. El artículo 14 no fue tomado en cuenta, mientras que en relación al artículo 15 se estableció que no estaban de acuerdo en que fuera la encargada la Caja Costarricense del Seguro Social, sino que estuviera a cargo de los indígenas.

Javier Montezuma, relator del segundo grupo mencionó que los artículos 18 y 19 no se discutieron; además, expuso varios cambios en el texto de los artículos, los cuales se presentaron y se compararon con el texto presentado por el diputado Velázquez:

En relación con el artículo 20, se llegó al acuerdo de que debía quedar así:

El Ministerio de Educación Pública debe establecer programas de educación bilingüe en aquellos idiomas indígenas que aún se mantengan en uso, en coordinación con los Consejos Indígenas Comunales y deben establecer programas de becas en la adecuación del curriculum se consultará con el Consejo Indígena de la Comunidad.

Al artículo 21 se le agregó la palabra “comunal” a la parte donde se menciona que los programas específicos serán coordinados por los Consejos Indígenas comunales. Lo mismo para el caso del artículo 22, 23, 24, 25. Los artículos 26 y 27 no se discutieron. No se hace referencia al artículo 28 y el artículo 29 les pareció bien.

En el grupo tres, Elida Rodríguez fue la encargada de exponer la discusión. Las principales observaciones fueron: para el artículo 30, no quedó clara la forma de selección del representante para el Consejo Indígena, también se hicieron observaciones al artículo 31, en cuanto al número de territorios. Los artículos 32 y 33 quedaron iguales. El artículo 34 se revisó con base en algunas observaciones hechas por la Asociación cultural nobegüe.

Los artículos 35, 36, 37, 38, 39 y 40 quedaron iguales. En el artículo 41 se agregó en lugar de “lenguas” las palabras “idiomas indígenas” y en el 42, se agregó 23 Consejos Indígenas

comunales.

Luego de la exposición de las discusiones se procedió a la selección del delegado a cargo del señor Rodney Zúñiga, del Tribunal Supremo de Elecciones. Se nombra a Javier Montezuma. La votación, en este caso, se realizó por medio de la aclamación de los participantes.

Participación Indígena, sectores opuestos

Hubo tres sectores opuestos al PLDAPI, el primero lo conformaron indígenas que eran parte de la institucionalidad de CONAI, el segundo, no indígenas que poseían tierras o que vivían dentro de territorios indígenas y finalmente, el tercero, formado por indígenas de las mismas localidades. (Blanco, Pérez, Solano, Torres, 2009).

Uno de los diputados que estuvo en contra del PLDAPI en primer debate del expediente 12.032 fue Otón Solís Fallas, el cual menciona como justificante para su decisión lo siguiente:

Diputado Presidente, quiero que conste en el acta mi voto negativo, no porque tenga algo contra las comunidades indígenas de este país, sino porque me parece que el proyecto va más allá al institucionalizar minorías que después, eventualmente, podrían dividir una sociedad como la costarricense que ha estado muy unida.

En el marco del proceso del Foro Indígena Nacional, se encontró oposición de no indígenas, así como de personeros de CONAI, los cuales previo a la realización del Foro realizaron trabajo de base en contra el PLDAPI, para que ciertos delegados votaran contra el proyecto y lo echaran abajo. Esta campaña contra el proyecto tiene que ver con el hecho de que con la aprobación del mismo se eliminaría la CONAI, la cual ha sido cuestionada en su quehacer con los pueblos indígenas; pero, además por la forma como ha actuado a nivel interno; tiene una junta directiva que poco o nada ha cambiado en varios años de su creación, la cual ha otorgado beneficios a sus miembros, pese a no ser indígenas.

Al respecto Guevara (1997) menciona:

Estas confusiones se manifestaron en el proceso de consulta, pues muchos de los delegados vinieron al Foro con la línea de oponerse a todos los artículos del proyecto y frustrar la consulta. En las votaciones de los artículos, sin embargo, se impuso una mayoría de los delegados a favor del texto consensuado. Causaba extrañeza, sin embargo, observar a delegados indígenas votar en contra artículos redactados de tal forma a garantizar sus derechos territoriales, su derecho al

ambiente, a la cultura. Para justificar esta actitud paradójica, ellos mismos reconocieron -y figura en las actas- que habían venido para oponerse a todos los artículos, sin importar su contenido. Hubo todo el tiempo, por desgracia, un clima tenso por la confrontación evidente de los bandos, aunque dentro de un marco de respeto. (p. 5).

Aunado a este clima de posiciones en contra y a favor, también el ambiente político entra en juego, ya que el precandidato de ese momento, Miguel Ángel Rodríguez, realizó declaraciones en las que señalaba que aun no sabía por completo la conveniencia de aprobar ese proyecto de ley, lo que hizo que diputados de la fracción socialcristiana dudaran o sopesaran aún más su posición ante el mismo. (Guevara, 1997).

Existió una fuerte presión de parte de CONAI para que el PLDAPI no fuera aprobado, lo cual se debe a la posible eliminación de dicha entidad con la aprobación de la misma ley. La posición de las personas, opuesta a la realización de la consulta, se puede ejemplificar mediante una nota escrita el 7 de julio de 1997 por indígenas cabécar del territorio de Duchí, de las zonas de Bloriñak, Xiquiari, Boyei, Jaki, Xuqyebachari, Sitio Hilda, Gano de Oro, Alto Pacuare, Nimariñak, Sinoli, Quetzal, Simiriñak, Ñari y Namaho, expresan no conocer el Proyecto 12.032 y mencionan que este no está escrito en cabécar y que por lo tanto no conocen muchas palabras, por lo que no pueden dar una opinión sobre el mismo.

Ilustración N° 1
Indígenas apoyando el PLDAPI N° 12.032

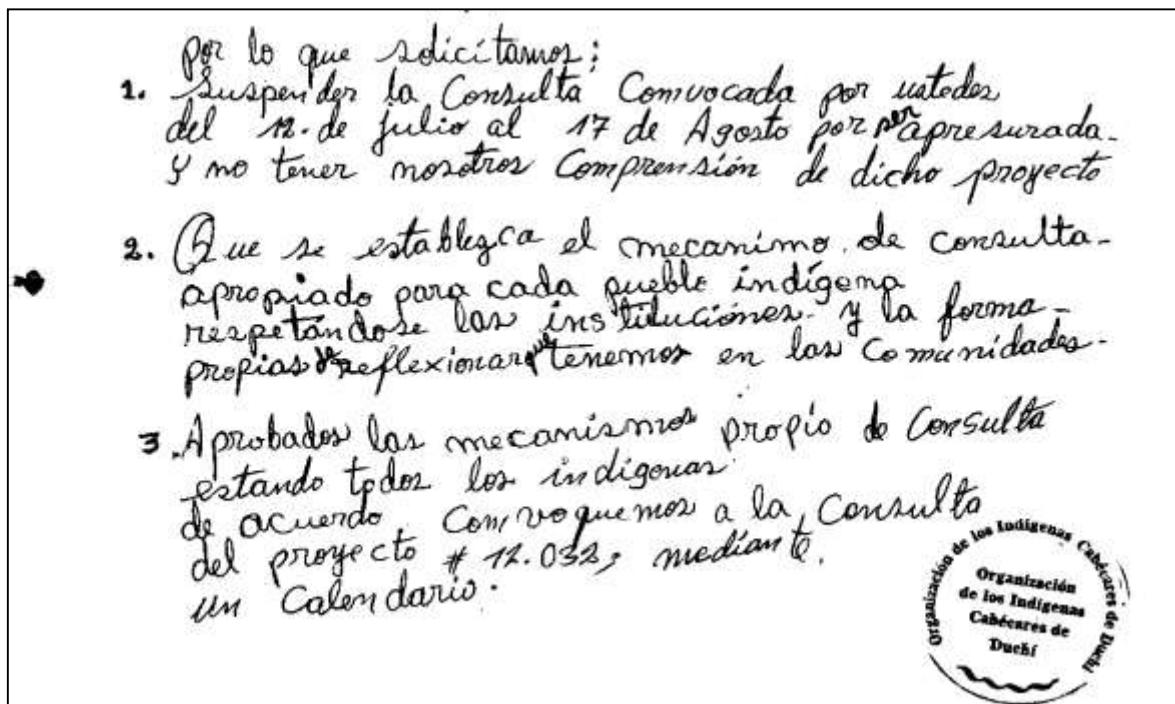


Fuente: Archivo fotográfico de Oldemar Pérez.

Los remitentes de la nota añaden que les parece poco tiempo un día para la discusión del

proyecto de ley, también mencionan que el mecanismo de consulta está violentando el Convenio 169 y los derechos indígenas ya que ese mecanismo no es el más indicado.

Ilustración N° 2
Extracto de carta enviada a la Comisión de Asuntos Sociales



.Fuente: Expediente 12.032, archivado 9711, Asamblea Legislativa, Departamento de archivo investigación y trámite.

Entre las solicitudes expuestas se encontraban: la suspensión de la consulta, debido a que argumentaban la poca comprensión del texto, así como por ser apresurada y con poco tiempo para su discusión. Además, se menciona que se solicitaba respetar la manera y las normas propias que tienen en la localidad para realizarla, lo que lleva a pensar que se refieren, más a alguna forma comunal o por medio de la consulta a personas mayores de la zona, que al uso de la estructura de la ADI.

Proceso de consulta del 12.032 en 1997

Luego de realizados los talleres de pre consulta, en los cuales se discutieron los contenidos del PLDAPI, se llevó a cabo del 22 al 27 de setiembre de 1997 la discusión final de la consulta, en lo que se llamó el Foro Nacional Indígena.

La pre consulta y la consulta se realizan con el fin de cumplir con el artículo 6 del Convenio

169 de la Organización Internacional del Trabajo, aprobada el 27 de junio de 1989 y ratificada por nuestro país en 1992. Los procesos de pre consulta y consulta son solicitados por los pueblos indígenas en concordancia con el artículo 6 del Convenio. En dicho artículo se menciona que los Estados deben realizar consultas mediante mecanismos e instituciones propias de los pueblos indígenas cuando se planteen cambios en la legislación o modificaciones administrativas que puedan afectar a este pueblo.

En el inciso b de dicho artículo se establece:

Consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente.

Además, se menciona en el Convenio que los Estados nacionales deben brindar los recursos necesarios para realizar las consultas.

Al respecto en la legislación nacional, la Sala Constitucional en el Voto 2253-96, 1996, subrayó lo siguiente:

[...] responsabilidad del Estado de dotar a los Pueblos Indígenas de instrumentos adecuados que les garanticen su derecho a participar en la toma de decisiones que les atañen, y a organizarse en instituciones electivas, organismos administrativos y de otra índole responsables de políticas y programas que les conciernan (artículos 6 y 33 del Convenio N° 169 de OIT). Resulta entonces que el legislador debe diseñar mecanismos jurídicos que les permitan ejercer plenamente ese derecho [...].

Según este voto de la Sala Constitucional es responsabilidad —y deber— del Estado garantizar los medios adecuados de consulta sobre temas que afecten a los pueblos indígenas, como lo es la creación de una ley que, de primera mano, verse sobre múltiples aspectos de la realidad indígena.

Como se detalla en el Dictamen Afirmativo de la Comisión de Asuntos Sociales, el 24 de marzo de 1998⁴, el proceso de planificación de la consulta del PLD API 12.032 inició en agosto de 1995 mediante reuniones con miembros de la CONAI y de la MIN para elaborar un sistema de consulta que fuera acorde con lo dictado en el Convenio 169, lo cual no dio

⁴ La Comisión estaba conformada por: José Luis Velázquez Acuña, Lydya Sánchez Valverde, Víctor Julio Brenes Rojas, Roberto Zumbado Arias, Rolando González Ulloa, Marlene Gómez Calderón, Mario Carazo Zeledón, Elsy Corrales Blanco y Rodrigo Gutiérrez Schwanhauser.

frutos por desacuerdos entre ambos grupos. Esto pese a que el Directorio financiaría dicha consulta que se intentó realizar primero en 1995, luego en 1996 y que, finalmente, se llevó a cabo en 1997, del 22 al 27 de setiembre.

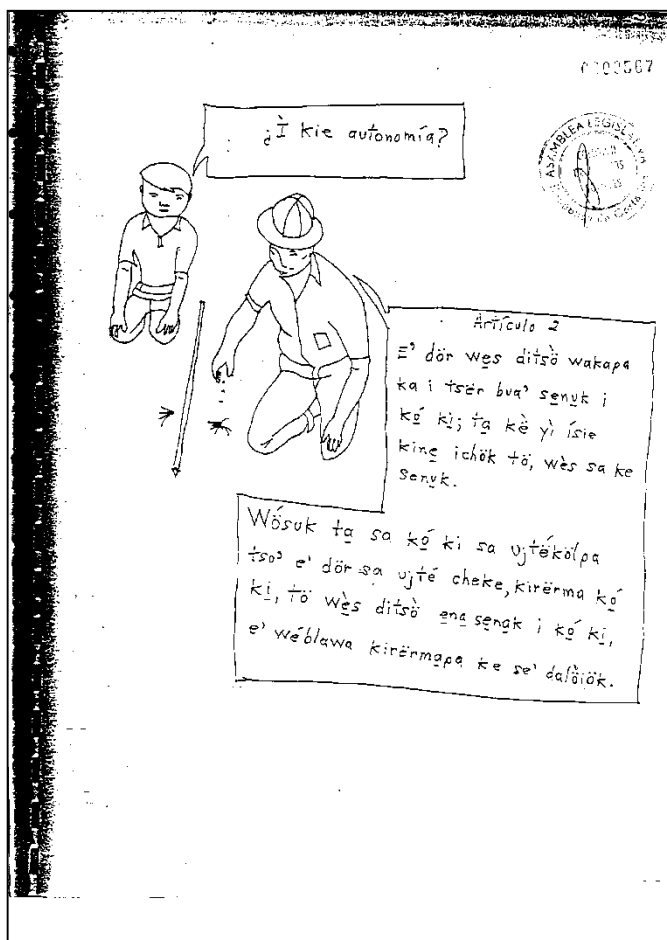
También el dictamen señala que se visitaron un total de 45 localidades en giras preparatorias donde se contó con ocho diputados. Concretamente, se realizaron los foros de consulta en 37 territorios, en los cuales, según se menciona, participaron 3.600 indígenas. Los foros de consulta estuvieron bajo la coordinación de una comisión integrada por miembros del Tribunal Supremo de Elecciones, la Defensoría de los Habitantes y la Organización Internacional del Trabajo.

Para efectuar la convocatoria de participación a los talleres de preconsulta se recurrió a varios medios informativos, tanto prensa escrita como cuñas radiofónicas. En el caso de estas últimas, se recurre a los señores Alí García Segura, para la traducción a bribri; Severiano Fernández, para la traducción a cabécar y para la lengua ngäbe al señor Feliciano Espinoza. Como se señala en un memorándum enviado por el señor Francisco Cordero Gené, coordinador de la consulta, al señor diputado José Luis Velázquez, presidente de la Comisión de Asuntos Sociales, las cuñas informativas de convocatoria se distribuyeron en las radios culturales y en las principales radios escuchadas en zonas indígenas, como lo fueron: Radio Rumbo, Radio Reloj y Columbia.

La pauta en cuestión, que se pasó en la radio decía:

La Asamblea Legislativa llama a las comunidades a la consulta nacional del Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas para que expongan sus criterios en forma libre y espontánea. El próximo [...] de julio corresponderá a las comunidades aledañas a [...] de la reserva [...]. Hacemos un llamado a la ciudadanía indígena para que asista y exponga su criterio. Además se elegirá un representante para que a mediados de agosto viaje a San José, al Foro Nacional Indígena, para defender los criterios expresados por su comunidad ante los señores diputados. Se ruega la puntual asistencia en fecha [...] a partir de las [...] horas en el centro de [...]. Un pueblo en marcha es un pueblo que participa.

Ilustración N° 3
Ejemplo de texto del Proyecto de Ley 12.032 traducido a bribri.



Fuente: Expediente 12.032, archivado 9711, Asamblea Legislativa, Departamento de Archivo Investigación y Trámite.

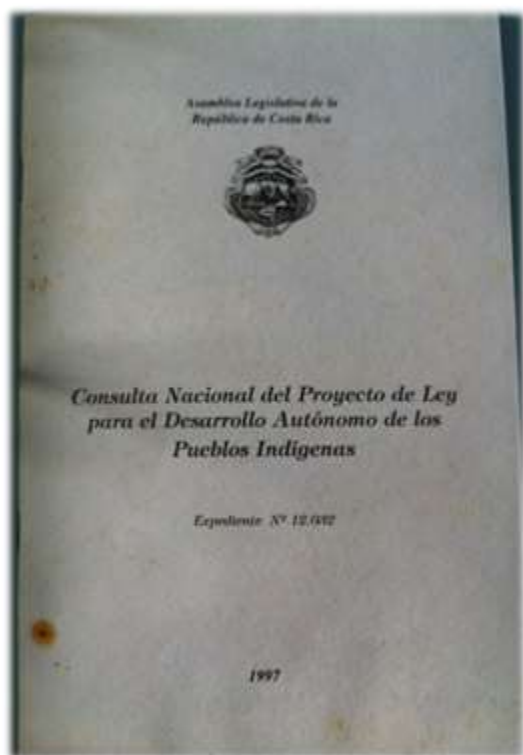
Además de las cuñas de radio, se preparó material informativo y descriptivo del proyecto traducido en las lenguas antes señaladas, el material fue grabado en casetes para que los indígenas pudieran tener un fácil acceso a la información por medio de la audición de los contenidos del proyecto y no por la vía escrita. Esta información se distribuyó con anterioridad a la realización de los foros, como se indica:

La programación de este material se anunciará previamente, para que los miembros de la comunidad puedan conocer al máximo los alcances y objetivos del proyecto de ley con anterioridad a la celebración del taller. Además, se procurará proporcionar una copia fiel del casete a los funcionarios públicos relacionados con las comunidades a consultar, así como a los líderes que al efecto se identifiquen. (Cordero Gené, 1997).

Con en el fin de complementar la divulgación, se prepararon afiches con la información de los lugares y fechas de la realización de la consulta, y se exhibieron en lugares públicos. Para la distribución del material de convocatoria, se solicitó el apoyo de varias instituciones, como lo fueron: Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, el Tribunal Supremo de Elecciones y los Delegados de Asistencia de la Guardia Rural.

La convocatoria se envió por escrito a distintas organizaciones como: Comisión Nacional de Asuntos Indígenas, Asociaciones de Desarrollo Integral de las comunidades indígenas, Mesa Nacional Indígena, Iirria Tsochok, Namasól, Aradiqués, Codebriwak [sic], Asociación Cultural Ngöbegue, Sejekto, Asociación de Pequeños Productores de Talamanca, las misiones religiosas en las zonas relacionadas.

Ilustración N° 4
Texto impreso del PLDAPI 12.032 para efectos de consulta



Fuente: Materiales relacionados con el proceso de consulta llevado a cabo con relación al Proyecto de Ley Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas, N° 12.032. Programa de Apoyo Jurídico a comunidades indígenas, Iglesia Luterana de Costa Rica.

Foro Nacional Indígena en 1997, resultado: nuevo texto

Como segunda etapa del proceso de consulta, el texto del expediente N° 12.032 se analizó en el Foro Nacional Indígena, el cual fue consultado a más de 60 organizaciones indígenas, se incluyó a las ADI de 22 territorios indígenas y a la CONAI (Archivo PLDAPI, Asamblea Legislativa). El periodo en el que se llevaría a cabo el Foro Nacional Indígena en principio estaba pensado para durar dos días solamente; sin embargo, en el acta de la sesión ordinaria N° 24 del 8 de julio de 1997, los diputados Velázquez Acuña, Gómez Calderón y Gutiérrez Schwanhauser presentaron una moción para que el Foro Nacional de Consulta se realizara del 22 al 29 de agosto de 1997, es decir, en un total de ocho días.

En agosto de 1997, se desarrolla el Foro Nacional Indígena en la Asamblea Legislativa, en donde durante una semana los indígenas costarricenses sesionaron y presentaron mociones a las propuestas de reforma de modificación de algunos artículos de dicho Proyecto de Ley.

El resultado de este foro fue la culminación de una nueva versión del PLDAPI que incluía de manera real la visión y posición de los indígenas; quizá la modificación más significativa de fondo fue que la nueva versión incluía un marco de autonomía territorial, el cual posibilitaba y ampliaba el ejercicio de la autonomía de los pueblos indígenas.

El Foro se inició con la acreditación de los delegados, y con la definición de un reglamento de trabajo que se utilizaría para guiar la discusión de los indígenas, también el trabajo en el plenario se guió bajo el reglamento de la Asamblea Legislativa. Para abarcar la totalidad del articulado, los participantes se dividieron en cuatro Comisiones específicas. Las Comisiones trabajaron en las mañanas en forma grupal, para integrarse en las tardes en sesión plenaria, donde se revisaban los acuerdos tomados por las Comisiones. El trabajo en las sesiones plenarias consistió en leer las mociones presentadas por los delegados, seguidamente, se escucharon intervenciones de los delegados para aprobar o desechar las mociones presentadas. (Guevara, 1997).

Ilustración N° 5
Algunos indígenas en sesión de Foro Indígena Nacional



Fuente: Archivo fotográfico de Oldemar Pérez.

Llama la atención que la mayoría de artículos del proyecto de ley fueron modificados por los delegados, algunos se eliminaron, otros se añadieron; sin embargo, el artículo que continuó igual fue el que dictaba la eliminación de la CONAI, lo cual sugiere que en este punto coincidía la mayoría de la población indígena nacional. (Guevara, 1997).

Para comprender la dinámica del Foro, se muestra un fragmento de la sesión parlamentaria del Foro Nacional Indígena, realizada el 23 de setiembre de 1997, en la cual el diputado José Luis Velázquez Acuña abrió la sesión, seguidamente, el señor Francisco Cordero Gené, asesor del Partido Liberación Nacional leyó una nota del TSE, en la cual se describía el procedimiento de la preconsulta y se garantizaba la manera en la que se elegía a los delegados.

Posteriormente, se discutió el punto N°5, Velázquez señaló que había una propuesta del Foro Caribe Sur, a la que el señor Francisco Cordero Gené procedió a dar lectura:

Artículo 5: El pueblo indígena de cada territorio, a través del Consejo Territorial Indígena correspondiente, ejercerá el derecho de propiedad comunal sobre la totalidad del territorio que el corresponde, que deberá ser inscrito a su nombre en el Registro Público de Propiedad. Por ende estas tierras son inalienables, imprescriptibles, no transferibles y exclusivas para que las habiten nuestros pueblos. Se reconoce el derecho de los pueblos indígenas sobre los sitios de carácter ceremonial, espiritual, de interés cultural o medicinal de los pueblos interesados, para lo cual el Estado no podrá modificarlos sin el consentimiento previo del Consejo Territorial Indígena. Solo los indígenas podrán extraer frutos o productos de sus territorios para su beneficio privado o comunal, cumpliendo con el ordenamiento que ellos establezcan vía reglamento, respetando el medio ambiente.

Se procedió a discutir la moción y tomó la palabra el señor Donald Rojas Maroto, el cual propuso que se quitara “por ende” de lo anteriormente leído. A esto, agregó el señor Sergio Rojas Ortiz que estaba bien la regulación en el tema de los usos comunales y privados, pero que además se debía complementar para que se tomara en cuenta los usos comerciales para las familias, ya que son una de las pocas entradas económicas de las familias.

Velázquez estableció que debido a la confusión en la redacción sobre el punto 5, se procediera de igual manera que con el punto anterior y se retomara. Se votó levantando la mano y se obtuvieron 18 votos a favor y 12 en contra.

Luego de dar la incorporación al plenario al delegado de Guatuso, Eliécer Vela, se le cedió la palabra a Donald Rojas, el cual solicitó, que al, solamente, haber avanzado en los puntos 4 y 5, se diera un receso para continuar con el trabajo de las comisiones. La moción fue aprobada.

El resultado del Foro Indígena Nacional fue un nuevo texto que contenía el parecer de los pueblos indígenas expresado por los delegados de los distintos territorios, como resultado del trabajo de los delegados en la Asamblea Legislativa se entrega el 27 de setiembre, mediante un acto formal, el PLDAPI con las modificaciones respectivas a un representante de la subcomisión que estudiaba el proyecto en la Comisión de Asuntos Sociales.

Breve análisis de contenido de la nueva versión del 12.032

El PLDAPI que se planteó con la revisión de los indígenas en el Foro Indígena Nacional fue un nuevo texto que contenía el parecer de los pueblos indígenas, expresado por los delegados de los distintos territorios.

Para esta versión, la autonomía era entendida como:

Artículo 2- [...] el derecho de los pueblos indígenas de administrar sus territorios; ejercer pleno derecho de propiedad sobre ellos, elaborar su propio plan de desarrollo y tomar las decisiones que estimen convenientes para alcanzarlo, en el marco de sus costumbres y tradiciones, de acuerdo con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, todo sin menoscabo de la soberanía del Estado Costarricense.

Se entiende por autonomía el control del territorio de parte de los pueblos indígenas, la elaboración de sus propios planes de desarrollo, la decisión de alcanzar el mismo, de la manera en la que lo planteen los pueblos originarios. Todo esto en el marco del Convenio 169, pero además, dentro de la soberanía estatal, lo que desmiente a aquellas personas que argumentan que la autonomía indígena implica la separación de los indígenas del Estado.

Cabe recordar que el concepto de autonomía contenido en el proyecto original publicado en 1994 antes de la consulta planteaba:

Art.2- Por autonomía se entiende el derecho que se le reconoce a los pueblos indígenas de participar, a través de sus propias organizaciones sociales, en la toma de decisiones que les afecte directamente en los territorios que les corresponden, de acuerdo a las tradiciones culturales que cada uno de ellos reconozca como propias.

Como se puede notar, en la nueva versión, trabajada por los delegados indígenas, se pasa de entender por autonomía, la simple participación en la toma de decisiones sobre los territorios, a la pretensión de administrar los mismos y, además, definir su propio desarrollo.

Otro de los aspectos por destacar en esta versión del proyecto fue la creación de los Consejos Indígenas Territoriales, los cuales:

Artículo 34- [...] son entidades que representan a las comunidades indígenas en la titularidad de los territorios indígenas en que se domicilian. Estos consejos, sus personeros y la vigencia de sus nombramientos serán inscritos en la Sección de Personas del Registro Público, según los procedimientos de ley y las costumbres indígenas.

Para participar en la elección de los miembros del Consejo, las personas deberían ser identificadas como indígenas —según lo establecido por el Convenio 169 y la Ley Indígena— a partir de esto en cada territorio se establecerían los requisitos para poder formar parte del padrón electoral y la forma como se seleccionarían los miembros.

En el manejo de la aplicación de normas jurídicas, esta versión le otorgó el rango de norma

jurídica aplicable del derecho consuetudinario, tanto a la recuperación de tierras como para prevenir la usurpación de tierras.

El artículo 42 apuntó:

Cada uno de los consejos indígenas territoriales registrará las normas tradicionales del derecho consuetudinario que se aplican en las relaciones sociales de las comunidades de la jurisdicción, a fin de que los jueces y alcaldes lo consulten como fuente de derecho.

Si bien en esta nueva versión presentada por los indígenas delegados de los territorios en el Foro Indígena Nacional, se realizaron varias modificaciones, el tema de los recursos naturales del subsuelo fue, estratégicamente, mantenido igual, como lo señala Guevara (1997):

Así, por ejemplo en el tema de la minería, el proyecto nuevo no se atrevió a modificar el régimen de propiedad del Estado sobre el subsuelo, a pesar de que las aspiraciones indígenas serían que el subsuelo en sus territorios les pertenezca, ello con el fin de no provocar el rechazo de muchos diputados que interpretarían el asunto como pérdida de soberanía estatal. Sin embargo el proyecto establece un procedimiento para la aprobación de concesiones que prácticamente bloquea la posibilidad de que haya minería (tendría casi que haber un consenso generalizado de la población). (p. 6).

Al respecto, el artículo 27 señaló que el Ministerio de Ambiente y Energía solo podrá desarrollar proyectos de explotación o exploración de minerales, los cuales se podrían realizar, solamente, con el visto bueno del Consejo Indígena del territorio correspondiente mediante un proceso interno de consulta.

Proceso legislativo del expediente 12.032

Trabajo en la Comisión de Asuntos Sociales hasta dictamen unánime primero

La Comisión de Asuntos Sociales que trabajó el PLDAPI se encontraba integrada por los diputados: José Luis Velázquez Acuña, Víctor Julio Brenes Rojas, Rolando González Ulloa, Mario Carazo Zeledón, Ma. Lidya Sánchez Valverde, Roberto Zumbado Arias, Marlene Gómez Calderón, Elsy Corrales Blanco y Rodrigo Gutiérrez Schwanhauser.

En el Dictamen Afirmativo Unánime, donde se reseña lo realizado en los foros de consulta para llegar a un nuevo texto del PLDAPI, se destaca el hecho de que en el proceso de Consulta personeros del CONAI y allegados presentaron cuatro recursos de amparo y un recurso de inconstitucionalidad contra el procedimiento de consulta.

Consulta preceptiva

La consulta preceptiva de constitucionalidad fue solicitada previo al primer debate, según consta en el archivo del PLDAPI, por los siguientes diputados: Orlando González Villalobos, Mary Albán López, Anabella Díez Martín, Elsy Corrales Blanco, Guillermo Arguedas Rivera, Alejandro Chaves Ovaras, Bienvenido Venegas Porras, Carlos Fernández Alvarado, Lorena Vázquez Badilla, Teddy Cole Escarlett, Rodolfo Brenes Gómez, Hernán Fournier Origgi, Gonzalo Fajardo Salas, Bernardo Benavides Benavides, Gerardo Trejos Salas, Otón Solís Fallas.

Los diputados que solicitaron la consulta perceptiva argumentaron dicha acción debido tanto a vicios de fondo como de forma. En cuanto a los primeros, mencionan la obligatoriedad de la Asamblea Legislativa de consultar el proyecto de ley de acuerdo con lo establecido por el Convenio 169 en el artículo 6º, lo cual debe ser de buena fe y de manera apropiada.

Las violaciones de forma que argumentaron los diputados se referían a dos errores de la aplicación del Convenio 169, específicamente, en el tema de la consulta del proyecto N°12.032, la cual se omitió realizar a las instituciones representativas de los pueblos indígenas. Así lo expresaron:

El proyecto de ley en cuestión, si bien se aprobó previa consulta a algunas comunidades indígenas, nunca llegó a tomar en cuenta el criterio particular de las instituciones oficiales representativas de los pueblos indígenas, sea 1) de la Comisión Nacional Indígena y ni 2) de las Asociaciones de Desarrollo Comunal de las Reservas Indígenas que como se sabe gozan de una estructura organizativa y de personería jurídica propia, distinta a la de sus integrantes y que de conformidad con la legislación vigente constituye “sus instituciones” oficiales. La ausencia de consulta, en cuanto órgano independiente es fácilmente verificable pues consta en el propio expediente legislativo. (Archivo expediente 12.032)

De igual manera, mencionaron los diputados la omisión de adecuar las consultas al contexto y efectuarlas con base en el principio de buena fe. Se señaló en el archivo del expediente que no solo no se consultó a las ADI ni a la CONAI, sino que tampoco, de acuerdo con el principio de buena fe, se les dio oportunidad de expresarse en el congreso nacional. Aunado a esto, se mencionó que no se definieron las personas consultadas, es decir, no se delimitó quiénes debían participar de la consulta., lo cual, dio pie a la participación de no indígenas, extranjeros.

Otra de los supuestos vicios encontrados se refirió a la convocatoria, la cual se debía efectuar con un mes de anticipación, según el Reglamento de Consulta, lo cual según lo planteado por los diputados no se cumplió en ninguno de los casos. La calendarización de los talleres no se cumplió y fue modificada a destiempo, tampoco se entregó el texto del proyecto y el reglamento en el tiempo acordado

Llamaron la atención los diputados sobre la deficiente divulgación que se le dio a la convocatoria de los talleres, para lo que se recurrió a la prensa nacional y no a medios locales de difusión, ni a líderes comunales.

Según fue mencionado por los diputados, se cuestionó la selección de los 40 lugares donde se realizaron los talleres, ya que no se incorporaron algunas localidades. Se criticó la falta de información previa a los talleres, en los que se discutieron las mociones para modificar el PLDAPI, esto debido a que las sesiones eran de un día, lo que no daba oportunidad a los indígenas de ir preparados.

En cuanto a las razones de fondo, se mencionó que el PLDAPI poseía disposiciones contrarias con la organización político-administrativa que establece la Constitución, pues se violentaba la autonomía municipal, la división de funciones de los tres poderes.

En este sentido los diputados mencionaron sobre el numeral 2° del PLDAPI que:

Estas disposiciones parecen —en principio— contradecir la organización política administrativa nacional estructurada constitucionalmente sobre la base de la autonomía municipal, la división de funciones de los tres poderes del Estado y la asignación de competencias exclusivas a ciertos órganos previstos a nivel de la Constitución Política. (Ibíd., p. 14)

Concretamente, se mencionaron vicios de constitucionalidad de los artículos 3 y 7, los cuales se referían a la obligación del Estado y las municipalidades de acordar con los Consejos Indígenas cualquier proyecto que se realizara dentro de los territorios indígenas, así mismo, los artículos 18, 27 y 29, los cuales se referían, respectivamente, a la prestación de servicios de parte de los Consejos Territoriales, permisos de aprovechamiento forestal y ecoturismo. El artículo 28, que mencionaba que la explotación de recursos del subsuelo solo se puede realizar con el consentimiento de los pueblos indígenas. El artículo 11 que establece la potestad del Consejo Indígena Territorial de normar los conflictos de tierras entre indígenas

y el 43 que menciona la jurisdicción en materia familiar.

Los artículos 5,8 y 10, los cuales le otorgaban el derecho pleno de los indígenas de propiedad comunal, la exención de impuestos; los artículos 19,20 y 21, fijaban contenidos curriculares y en ellos establecía la supervisión de representantes indígenas. El artículo 39, el cual eximía a los Consejos Territoriales de la regulación de la Contraloría General de la República; el artículo 36 establecía la edad para ser electores a los 15 años.

Finalmente, mencionaron los legisladores que:

Visto en su integridad, este régimen jurídico implica la aceptación o conformación de territorios nacionales situados casi al margen de la acción soberana del Estado reconocida en el artículo 6° de la Constitución Política, permitiéndose la existencia de pequeños “estados” dentro del Estado nacional, todo eso pese a la pretendida salvedad introducida por el artículo 2° (parte final) del proyecto. (Ibíd., p. 18)

Según lo expuesto por los diputados, el PLDAPI entraba en conflicto con las competencias de las municipalidades, el Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial, el Consejo Superior de Educación, Instituto Nacional de Aprendizaje, Universidades Estatales y la Contraloría General de la República.

Esta consulta, hecha por los diputados antes mencionados, generó el voto 03631-98 de la Sala Cuarta el 5 de junio de 1998, que señaló, en cuanto a las dudas de fondo, no haber ningún vicio de inconstitucionalidad.

Primer debate plenario del PLDAPI 12.032

En el acta de la sesión plenaria N° 42, del 21 de abril de 1998, se encuentra la discusión del PLDAPI en primer debate. Para ese momento, el presidente de la Asamblea era Saúl Weisleder Weisleder, Mario Álvarez González era el primer secretario y el señor José Luis Velázquez Acuña el segundo.

Posteriormente, en la sesión N° 144 del 23 de abril se continuó con la discusión del PLDAPI N° 12.032. En dicha acta se menciona que las mociones presentadas al proyecto fueron desechadas. Dichas mociones se remitieron a la Comisión de Asuntos Sociales para el estudio correspondiente.

Algunas de las mociones rechazadas fueron:

La N° 1-89(137) propuesta por el Diputado Cole Scarlett., la cual decía:

Se reconoce el derecho de los pueblos indígenas sobre los sitios de carácter ceremonial, espiritual y de interés cultural o medicinal de estos pueblos. El Estado deberá demarcar estos sitios y no podrá modificarlos sin el consentimiento previo del Consejo.

Y la moción N°4-89(137) que propuso el Diputado Salas Araya, el mismo establecía:

Para que en el artículo 9 párrafo segundo, línea tercera en lugar de “una situación de nulidad de los referidos en este artículo” se lea correctamente “la usurpación”.

Continúa el archivo mencionando que por motivo de ausencia de nuevas mociones estaba en trámite y en discusión. Además, como no hubo uso posterior de la palabra el proyecto se consideró suficientemente discutido.

En primer debate, el PLDAPI fue aprobado por 37 Diputados, de los 40 que se encontraban presentes en la sesión.

Segundo debate del PLDAPI 12.032

Con la aprobación del Convenio 169, el Estado se encuentra en la obligación de hacer valer el mismo, además según comenta Digna Rivera, mujer líder del territorio de Térraba, se debía modificar las leyes para que estas no entraran en contradicción con el instrumento internacional. Sin embargo, según la opinión de la líder antes mencionada, al año no se había hecho nada, pasaron 10 años y aún no se habían realizado las modificaciones.

Pese a que el proyecto de ley recibió la votación afirmativa unánime del Plenario Legislativo en primer debate y la resolución favorable por parte de la Sala Constitucional ante una consulta Facultativa de Constitucionalidad este fue archivado debido a que la CONAI estaba en contra del proyecto de ley, ya que esta incluye la eliminación de dicha entidad.

Cabe señalar que para ese momento había asumido, desde el 1° de mayo de 1998, una nueva legislatura en elecciones en la que la representación de las fuerzas políticas en la Asamblea Legislativa habían cambiado en número (mayoría de diputados del PUSC) y en nombre (pues eran nuevos diputados). El diputado Velázquez y otros que habían apoyado todo el proceso ya no estaban. En este nuevo esquema de representación, dirigentes cuestionados de CONAI,

que se oponían en forma rotunda al PLDAPI, encontraron aliados políticos para entorpecer el proceso de análisis y aprobación del mismo

Como bien señala la Mesa Nacional Indígena:

Movimiento Indígena que, en noviembre de 1994, logró la publicación en el Diario Oficial del texto del expediente legislativo No. 12,032 – Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas. Este Proyecto de Ley, fue consultado a cuarenta comunidades, de los veinticuatro Territorios, de los ocho Pueblos Indígenas, aprobado en Primera Lectura por el plenario de la Asamblea Legislativa, y dictaminado favorablemente por la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia. No obstante, el proyecto no llegó a Segunda Lectura, por la intervención de la institución gubernamental Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI), que presionó hasta que la Asamblea Legislativa archivó el expediente, en el año 2000. (2006, p. 5).

El diputado Daniel Gallardo Monge en sesión plenaria N° 43 del 14 de julio de 1998 llamó la atención sobre la importancia de reflexionar en torno al PLDAPI, ya que según señaló si se votaba, apresuradamente, el voto sería negativo ya que la Unidad Social Cristiana no lo quería votar. Se llamó la atención sobre este hecho pues según mencionó dicho diputado, la fracción socialcristiana obtuvo gran apoyo del sector indígena.

En la sesión, la diputada Joycelyn Sawyers Royal, propuso enviar el proyecto a una comisión por 60 días, para su estudio.

En el acta de la sesión plenaria N°45 del 16 de julio de 1998 se procede a la votación de la revisión del PLDAPI con el resultado de 22 diputados a favor, 21 en contra por lo que se aprobó la revisión.

En la sesión N° 45 el diputado Walter Céspedes Salazar, mencionó que el PLDAPI no fue elaborado por los mismos indígenas, sino que fue redactado en la meseta central, además mencionó que dicho proyecto abría portillos para la explotación minera. Mencionó:

He sido consecuente con mis actuaciones para con el pueblo indígena, y este proyecto, esta ley, que hoy muchos quieren que pase, discrimina a la mujeres, no le da participación a la mujer. Este proyecto divide al pueblo indígena, véanlos como están divididos, no ha habido armonía. No fue un proyecto para engrandecer, para buscar la paz del pueblo indígena, a contrario, es un proyecto para dividir a ese pueblo necesitado que son los indígenas. (p. 37)

Esta misma posición es la que tuvo el diputado Abel Pacheco de la Espriella, quien menciona que no se puede pretender en que todos los indígenas piensen igual, sino que cada uno de los

pueblos tiene sus intereses y visión particular. Calificó al PLDAPI como un proyecto machista. Según el diputado Pacheco:

[...] este proyecto que se pretende impulsar es una barbaridad, que estaría de acuerdo, eventualmente, en una comisión si fuera sin fecha, porque lo que se pretende es mandarlo con fecha, para luego ¡qué bonito! No necesitar los treinta y ocho votos y aprobar semejante barbaridad y venderle los territorios aborígenes a las compañías extranjeras. (p. 40).

En cuanto al papel de la CONAI, Pacheco mencionó que era preferible dicha institución antes que la aprobación del PLDAPI.

La oposición de CONAI al PLDAPI lo condujo a su inevitable archivo, aunado a esto se destaca el papel que tuvo Pacheco, quien después de estar de acuerdo con el resultado de la versión del PLDAPI de noviembre de 1998, se dejó llevar por la oposición de un grupo de indígenas, apoyados por la CONIA, y a las palabras del director ejecutivo de dicha entidad en la antigua capilla del Sión de la Asamblea Legislativa el 19 de abril de 1999. Esto hizo que el diputado cambiara su discurso. Como excusa dijo que había división entre los mismos indígenas.

El proyecto se archiva, falta de acuerdos a lo interno del poder Legislativo

En la sesión plenaria N°46 del lunes 20 de junio de 1998, los diputados Murillo Rodríguez, Sibaja Granados, Gallardo Monge, Robinson Davis, Sawyers Royal presentan moción vía Artículo 154 para que “de conformidad con el Artículo 154 del Reglamento, el Proyecto de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas, expediente N° 12.032, sea enviado a la Comisión Dictaminadora por un plazo de tres meses, para que se rinda un nuevo informe”, dicha moción es aprobada solamente por veintidós diputados de cuarenta y cuatro diputados presentes en dicha sesión, por lo que es desechada.

Un mes después, en sesión N° 47 se aprueba, por mayoría simple, una moción para que el proyecto se devuelva a comisión sin plazo lo que implica que el proyecto estaría por un periodo indefinido en la corriente legislativa sin votación.

Debido a presiones de ciertos sectores de diputados de la Asamblea Legislativa, el PLDAPI se envía, nuevamente, a la Comisión de Asuntos Sociales, para que después en el año 2000 fuera archivado debido a que no se votó antes del periodo de tiempo reglamentado.

(FUNDEPAM, 2007).

La presión que ejerció la CONAI en la Asamblea Legislativa fue clara y de grandes consecuencias, ya que debido a esta, el PLDAPI fue archivado en el 2000, esto debido a que con la aprobación del Proyecto de Ley dicha entidad desaparecería.

Proceso legislativo del expediente N° 14.352

El PLDAPI se retoma con nuevo número bajo el Expediente 14.352

Luego de ser archivado el expediente 12.032, el mismo proyecto de ley fue republicado por el diputado Walter Robinson, del Partido Liberación Nacional, quien ejerció su periodo legislativo en 1998-2002. Robinson retomó el PLDAPI en el 2001, por lo que se le asignó un nuevo número y se introdujo en la corriente legislativa con el número 14.352, en este periodo el proyecto no recibió mucha atención de parte de los diputados. (FUNDEPAM, 2007).

Entre los años 2001 y 2005 no ocurrieron hechos significativos para la aprobación del PLDAPI. En el 2005, la MNI y el Frente Nacional de Pueblos Indígenas (FRENAPI) presentaron un informe en la reunión anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, como consecuencia de dicha comparecencia se solicitó a la Asamblea Legislativa certificar el estado en el que se encontraba el proyecto 14.352; al respecto se concluyó que este sería archivado en mayo de 2005. Ante este panorama y en el contexto del día del indígena, el 20 de abril de 2005 se celebró con la realización de una mesa redonda en el salón de Ex presidentes de la Asamblea Legislativa. Algunos diputados y asesores acordaron realizar sesiones de trabajo para reimpulsar el proyecto 14.352, de ahí surgió la Comisión de Apoyo al Proyecto 14.352. (FUNDEPAM, 2007).

En la primera sesión de la Comisión de Apoyo se acordó que varios diputados realizaran gestiones para solicitar una prórroga del plazo cuatrianual de la propuesta; con el objetivo de que el proyecto no se archivara, lo cual se logró. (FUNDEPAM, 2007).

Trabajo en Comisión de Asuntos Sociales hasta dictamen afirmativo

El dictamen afirmativo de mayoría del 11 de setiembre de 2007, de la Comisión de Asuntos Sociales del Proyecto de Desarrollo Autónomo 14.352, publicado en la Gaceta N° 119 del 21

de junio de 2001, responde a una concepción de los pueblos indígenas que buscaba establecer el marco jurídico para el desarrollo autónomo de los Pueblos Indígenas.

El texto que surge de consulta constituye una nueva versión del texto del PLDAPI, Esta propuesta le fue entrega a la diputada Ofelia Taitelbaum Yoselewich, quien fue la presidenta de la Comisión de Asuntos Sociales, para que fuera aprobada como nuevo texto sustitutivo, con el fin de que se emitiera el dictamen favorable y se diera su aprobación en primer y en segundo debate. (FUNDEPAM: 2007).

Aparte de la consulta hecha para el mismo proyecto versión 12.032, en nuestro país no se había realizado, anteriormente, la consulta de una ley y este proceso de forma notable marcó un precedente en la legislación nacional y latinoamericana. En su consecución se vieron involucradas varias instituciones estatales, como lo fueron: el Tribunal Supremo de Elecciones, la Defensoría de los Habitantes y la Asamblea Legislativa.

Se distribuyeron cuatro mil copias del PLDAPI, a las cuales también se les adjuntó la Ley Indígena y la Ley de CONAI. El PLDAPI fue traducido a las lenguas bribri, cabécar, maleku y ngäbe.

Antes de efectuar la consulta sobre el Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas, la Comisión Permanente de Asuntos Sociales de la Asamblea Legislativa en la sesión del 30 de noviembre de 2005, aprobó: la realización de la pre consulta, la metodología por utilizarse y las fechas para los talleres en distintos territorios indígenas del país (FUNPADEM, 2007).

En esta etapa participaron una serie de instituciones, organizaciones y universidades, que brindaron su apoyo: ya fuera económico o logístico, entre las cuales estaban: Asociación DITSÖ, Coalición de Compañeros de las Américas (FUNPADEM, FUNDEHUCA Y MNI), Embajada de Japón, Iglesia Luterana, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Programa RUTA del Banco Mundial, Universidad de Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia.

Para ejecutar los talleres de pre-consulta, la Comisión Permanente de Asuntos Sociales nombra a la Mesa Nacional Indígena (MNI) como facilitadora del proceso. Las actividades

de los talleres de pre consulta consistieron en: entrega del Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo a los y las personas indígenas vecinos de las diferentes territorios, para que los indígenas conocieran el texto vigente en esos momentos. En cada uno de los talleres realizados se nombró a una persona como facilitadora, quien a su vez ubicó a su equipo de colaboradores.

La pre consulta y consulta se dividió en cinco etapas: etapa de información del texto del PLDPI: en esta se buscó conocer la opinión de los indígenas sobre el Proyecto de Ley; en la segunda etapa, que abarcó del 1 al 18 de diciembre del 2005, se realizó la pre consulta propiamente, como tercer etapa, se realizó la homologación de textos y conceptos, en la cuarta etapa, la consulta que se estableció del 5 al 9 de marzo de 2006, como etapa final, se esperaba realizar la redacción y sistematización de cada una de las experiencias de consulta para incorporarlas al proyecto de ley.

La finalidad primordial de la pre consulta fue la de informar con anterioridad al proceso de consulta para lograrlo se organizaron los territorios de acuerdo con las posibilidades de acceso de los mismos. En cada uno de los territorios se nombró una persona facilitadora, la cual tenía entre sus tareas: la entrega de las convocatorias, agenda, metodología, instructivos y el texto del proyecto de ley, con este propósito se distribuyeron 4000 juegos de los documentos antes mencionados. (Funpadem, 2007). Además, se encargaron de dar divulgación, mediante transmisión oral, colocación de rótulos en las comunidades, utilización de radios comunitarias, en donde existiera esta posibilidad; encargarse de la logística para la realización de los talleres, así como explicar los antecedentes del Proyecto de Ley.

En las sesiones de trabajo de los talleres de pre consulta se organizó a los y las participantes en grupos; en cada uno de los grupos se estudió y analizó uno de los capítulos del Proyecto de Ley, asimismo se les indicó a los miembros de los subgrupos qué debían tratar de analizar, igualmente, los demás capítulos del Proyecto de Ley, para que al final todos los participantes pudieran conocer el Proyecto de Ley en su totalidad. Luego del periodo de trabajo de discusión grupal, se realizó la plenaria en donde se efectuó la discusión grupal con la colaboración de todos los participantes de los talleres.

Según un informe de la MNI sobre el proceso de consulta, el Foro Nacional de pre consulta tuvo la participación de los diputados: Juan José Vargas Fallas, del Partido Patria Primera, Vicepresidente del Directorio de la Asamblea Legislativa, y miembro de la Comisión de Asuntos Sociales; Ana Elena Núñez, del Partido Liberación Nacional; Asesor Legislativo Francisco Cordero Gené y al ex diputado José Luis Velázquez.

Procesos de pre consulta y consulta PLD API 14.352

El proceso de consulta de este nuevo proyecto se aprueba en mayo de 2006 por la Comisión de Asuntos Sociales cuando se dio a conocer la metodología para la realización de dicho proceso, que básicamente, consistió en un proceso de información a través de 100 talleres y mesas redondas, con la participación de al menos 5000 indígenas. (Coecoceiba, 2009: p. 12).

Las consultas se llevaron a cabo del 22 de julio al 9 de setiembre de 2006 en los 24 territorios indígenas. Un equipo de trabajo conformado por legisladores, asesores, miembro de la Comisión de Asuntos Sociales y del Departamento de Servicios Técnicos, se trasladó a cada uno de los territorios.

Asimismo, otras instancias se vieron involucradas en el proceso, como lo fueron: la Defensoría de los Habitantes, la Organización Internacional del Trabajo, el Tribunal Supremo de Elecciones, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

De estos talleres, se seleccionaron dos delegados, uno titular y uno suplente, para ser representantes de su pueblo en el Foro Nacional de Pre consulta, el cual se realizó del 10 al 12 de enero de 2005. La finalidad del foro era la de incorporar los aportes obtenidos en las sesiones de talleres de pre consulta, así como incorporar las discusiones e inquietudes de los indígenas expresados en reuniones y otras sesiones de trabajo. Se contó con la participación de 36 delegados de los distintos territorios, con excepción del Territorio de Matambú. También, participaron diputados, asesores de diputados y miembros de organizaciones indígenas cuáles, entre otros.

De los delegados, se seleccionó entre los mismos participantes, una Mesa Coordinadora, conformada por: Óscar Almengor, Elides Rivera, Sergio Rojas y Carmen Villanueva.

Los delegados representantes de cada uno de los territorios tuvieron la tarea de discutir y proponer un texto suplente del proyecto de ley de desarrollo autónomo que contuviera los ideales indígenas y reflejara los aspectos más importantes por tomar en cuenta en la ley.

Ilustración N° 6
Distribución de delegados y suplentes

Pueblo	Territorio	Nombre Delegado / a	Cargo
Brunka	Boruca	Jimmy González Céspedes	Titular
		José Carlos Morales Morales	Suplente
	Yimba Cajc	Hugo Lázaro Estrada	Titular
		Victor Daniel Leiva Leiva	Suplente
Teribe	Térraba	Asdrúbal Rivera Villanueva	Titular
		Terencio Nájera Ortiz	Suplente
Bribri	Salitre	Sergio Rojas Ortiz	Titular
		Marta Elena Elizondo Ortiz	Suplente
	Cabagra	Rafael Ángel Delgado D.	Titular
		Eduardo López Torres	Suplente
	Talamanca Bribri	Oscar Almengor Fernández	Titular
		Ramón Buitrago Salazar	Suplente
	Keköldi	Demetrio Mayorga Malva	Titular
		Dimestron Peñaranda Jackson	Suplente
Cabecar	Ujarrás	Albin Mayorga Acosta	Titular
		Alejandro Zúñiga Fernández	Suplente
	China Kichá	Jacinto Fernández Villanueva	Titular
		Jorge Villanueva Zúñiga	Suplente
	Duchí (Alto Chirripó)	Gilberto Barquero Segura	Titular
		Gerardo Aguilar Battez	Suplente
	Duchí Nak (Bajo Chirripó)	Abraham García Méndez	Titular
		Carlos Artavia Artavia	Suplente
	Nairi Awari	Alexander Rosales Herrera	Titular
		Andrés Aguilar Morales	Suplente
Ngöbe	Ngöbe de Conte Burica	Gerardo Obando Torres	Titular
		José Gerardo Villanueva R.	Suplente
	Ngöbe Bugle de Altos de San Antonio	Roberto Guerra Tugrí	Titular
		Héctor Eduardo Carrera R.	Suplente
	Ngöbe de Abrojos Montezuma	Gerardo Román Rodríguez S.	Titular
		Faustino Mora Jiménez	Suplente
	Ngöbe de Coto Brus	Leonicio Bejarano	Titular
		Gerardo Rodríguez	Suplente
	Ngöbe de Osa	Victor Atencio Rodríguez	Titular
		Gerardo Arauz Montezuma	Suplente
Chorotega	Matambú	Mariano Marquinez Montezuma	Titular
		Eusebio Stalin Moreno	Suplente
Maleku	Maleku (Guatuso)	Gerardo Villagra Aguirre	Titular
		Ana Lidieth Aguirre Pérez	Suplente
Huetár	Quitirrisí	Eliécer Velas Álvarez	Titular
		Marconi Lacayo Elizondo	Suplente
	Zapatón	Oldemar Pérez Hernández	Titular
		Ronald Serrano Mena	Suplente
		Celin Parra Mena	Titular
		Rosa Murillo	Suplente

Fuente: MIN, 2006.

Breve análisis de contenido de la nueva versión del PDLA 14.352

La autonomía en esta nueva versión del proyecto de ley, básicamente, es la misma, se diferencia de la anterior en que en el proyecto 14.352 se detallan los derechos que implican la autonomía, como lo son derechos económicos, sociales y culturales. Se mantiene el manejo y administración del territorio, expuesto en la versión anterior.

El artículo 2 que define la autonomía plena como:

ARTÍCULO 2.- Definase como autonomía plena, el derecho de los pueblos indígenas para:

- Asegurar a sus miembros, en condiciones de igualdad y libertad, los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población con la finalidad de que se aseguren sus derechos culturales
- Respetar la plena efectividad de sus derechos sociales, económicos y culturales, así como sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones.
- Reconocer el derecho de determinar libremente su autogobierno, en armonía con sus tradiciones y cultura, dentro de los parámetros del ordenamiento jurídico nacional.
- Hacer valer sus derechos y obligaciones, desde la óptica de su especificidad cultural, dentro de la legislación nacional.
- Elaborar sus propios planes de desarrollo y tomar las decisiones que estimen convenientes para alcanzarlos, en el marco de sus costumbres y tradiciones.
- Administrar sus territorios y ejercer su derecho de propiedad sobre ellos, según los parámetros establecidos en la presente Ley.

La visión de autonomía se refiere más al cumplimiento y a asegurar los derechos de los pueblos indígenas ratificados por distintas normativas tanto nacionales, como internacionales. . Como se advierte, el contenido de la versión 12.032, básicamente recogida en los acápites e y f, es ampliado de manera que la autonomía ya no se refiere solo a la administración del territorio, sino que abarca la organización política, los derechos humanos y también la participación en el ámbito nacional pero desde su especificidad cultural.

Algunos cambios han sido, por ejemplo, la adición de un artículo que regula la prohibición de extracción de huacas indígenas; se menciona la posibilidad de que los indígenas puedan patentar y comercializar la medicina natural utilizada por los pueblos, en el mismo capítulo se elimina lo dictado por la primer versión, que indicaba el uso de la medicina natural siempre

y cuando esta estuviera regulada por el Colegio de Médicos y Cirujanos. En la versión 14.352 se añade un capítulo dedicado al Comité Electoral, el cual será el encargado de regular la elección del Consejo Directivo y la Fiscalía, los procesos de convocatoria y la asamblea del territorio.

En el aspecto jurídico, esta versión establece el derecho consuetudinario como fuente de derecho de aplicación, y no como norma complementaria aplicable solo en el aspecto familiar.

De manera general, se observa que el PLDAPI 14.352 muestra un lenguaje más respetuoso y se amplían varios de los capítulos de manera detallada.

El PLDAPI pasó al plenario pero se devolvió a comisión sin plazo, ni siquiera se votó debido al juego político que se desarrolló alrededor de las modificaciones al artículo 8, que buscaba la reforma del artículo 5 de la Ley de Simplificación y Eficiencia Tributarias N° 8114 del 4 de julio de 2001. En dicho artículo se distribuye el destino de los recursos provenientes del impuesto único sobre combustibles.

En la reforma mencionada, se estipulaba un 0,1% a favor de los Consejos Indígenas Territoriales para el financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Indígena y su sistema de crédito y se omitió en el artículo el 1% correspondiente a la Universidad de Costa Rica (UCR), con el cual dicha institución de educación superior financia el Laboratorio Nacional de Materiales y Modelos Estructurales (LANAMME).

Ante esta situación, según se informa en el Dictamen Afirmativo de Mayoría del Expediente N°14.352, presentado el 24 de noviembre de 2009, era necesario consultar al Consejo Universitario de la UCR, según el artículo 157 del Reglamento de la Asamblea Legislativa. Es por eso que en sesión ordinaria del Plenario N° 38 del 13 de julio de 2009 se aprobó la moción que estableció la consulta a la Universidad sobre el artículo 80.

Como respuesta ante la solicitud de los diputados, en el oficio R-4925-2009 del 22 de julio de 2009, la rectora Yamileth González García solicitó a la Asamblea Legislativa corregir ese error material, y recomendó la siguiente redacción del artículo en conflicto:

“Artículo 5°.- Destino de los recursos. Del producto anual de los ingresos provenientes de la recaudación del impuesto único de los combustibles, se destinará un veintinueve por ciento (29%) a favor del Consejo Nacional de Vialidad (CONAVI); un tres coma cinco por ciento (3,5%), exclusivamente al pago de servicios ambientales, a favor del Fondo Nacional de Financiamiento Forestal (FONAFIFO); un cero coma uno por ciento (0,1%), para el pago de beneficios ambientales agropecuarios, a favor del MAG para el financiamiento de los sistemas de producción agropecuaria orgánica, según lo regulado por la ley específica; un uno por ciento (1%), **para garantizar la máxima eficiencia de la inversión pública de reconstrucción y conservación óptima de la red vial costarricense a favor de la Universidad de Costa Rica y un cero coma uno por ciento (0.1%), a favor de los Consejos Indígenas Territoriales para el financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Indígena y su sistema de crédito.** El destino de este treinta y tres coma siete por ciento (33,7%) tiene carácter específico y obligatorio para el Ministerio de Hacienda, el cual, por intermedio de la Tesorería Nacional, se lo girará directamente a cada una de las instituciones antes citadas.

El Consejo Universitario incluyó en su propuesta para el artículo el porcentaje tanto para los Consejos Indígenas como para el LANAMME. En dicha sesión, se reafirmó el apoyo al PLDAPI.

Como se mencionó anteriormente, este error material generó el atascamiento del PLDAPI 14.352.

Luego de conocer la opinión del Consejo Universitario, el diputado José Merino del Río, en la sesión N° 84 del 5 de octubre de 2009, presentó una moción de apelación contra la decisión de la Presidencia de admitir como moción de orden del diputado liberacionista Méndez Zamora la recomendación de enviar el expediente 14.352 a la comisión dictaminadora por tratarse de una moción de fondo.

Agregó el diputado Merino, que según el artículo 157 del reglamento de la Asamblea Legislativa, cuando la discusión de un proyecto determine que debe ser consultado a la UCR y dicha institución tenga observaciones al respecto dentro de los 8 días hábiles, si las observaciones se acatan dicho proyecto pasa, automáticamente, a la comisión respectiva, si estas fueran rechazadas el proyecto continúa su trámite ordinario.

El diputado Merino solicitaba en la sesión parlamentaria que se procediera de *buena fe* y se enviara la respectiva observación de la Universidad de Costa Rica y apelaba a que no se aprobara la moción planteada por el diputado Jorge Méndez, ya que:

Podría quedarse sine die⁵ ahí en la Comisión dictaminadora y burlar no solamente a la Universidad de Costa Rica sino, también burlar a las comunidades históricas de nuestra patria, de los territorios indígenas, que le están pidiendo a gritos a este Parlamento una decisión sobre este proyecto. (Acta de Sesión Plenaria N° 84, 5 de octubre de 2009)

Finalmente, luego de varias mociones presentadas, algunas por el diputado Merino, otras por los diputados Salom Echeverría, Quirós, Quirós, Madrigal Brenes, Rosales Barrantes, Rojas Rodríguez, Ortiz Álvarez, Hernández Murillo, estas se rechazaron y el PLDAPI fue enviado a comisión sin plazo.

En la siguiente sesión plenaria N° 85 del 6 de octubre de 2009, el diputado Salom mencionó:

Aquí en la jerga legislativa devolver un proyecto como el de los pueblos indígenas a comisión sin límite de tiempo **es lo que se conoce con el nombre de darle un entierro de primera**, un proyecto que tiene tiempo de estar esperando su tramitación en la agenda legislativa es un proyecto para que sepa el pueblo de Costa Rica que nos puede estar oyendo que tiene años y claro que no vamos a esperar que una mayoría del pueblo de Costa Rica acuda a las barras de la Asamblea Legislativa cuando estamos tramitando un proyecto de ley para una minoría del pueblo, secularmente discriminada, por tantos años explotada, primero por la colonización española y después, recientemente, por la manera como se conformó nuestra formación económico social. (Acta de Sesión Plenaria N° 85, 6 de octubre de 2009)

En el siguiente cuadro se presenta el proceso legislativo del PLDAPI desde sus antecedentes hasta el presente.

⁵ Locución del latín que significa: sin fecha

Cuadro N° 8
Cronología del proceso legislativo del PLDAPI

Fecha	Estado del proyecto de ley
1984	Expediente N° 9858: Informe unánime de la Comisión Especial que investiga la usurpación indígena. Expediente N° 9955: Proyecto de Ley de actualización de las reservas indígenas. Expediente N° 9956: Proyecto de Ley contra usurpaciones de terrenos en reservas indígenas.
1985	Expediente N° 10.665: Proyecto de Ley contra la usurpación de tierras que están siendo objeto los indígenas de todo el país.
1990	Expediente N°10.912: Originó la Ley N° 7225 de 19 de abril de 1991, Ley de Inscripción y Cedulación indígena. Expediente legislativo N° 10.933: Ley de cedulación y proyecto de desarrollo de las comunidades indígenas, conocido también como: Proyecto de Ley de desarrollo integral de los pueblos indígenas.
1993	25 de octubre se emite el informe de subcomisión afirmativo de mayoría del expediente 10.933 de 1990, Proyecto de Ley de Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas firmado por: Fernando Acevedo Hurtado, Roberto Tovar Faja y Otto Brenes León .
1994	29 de setiembre inicia el PLDAPI 22 de noviembre: se publicó en La Gaceta N°222 de (página 2) del Diario Oficial, Expediente Legislativo. N° 12.032; 24 de noviembre: Comisión de Asuntos Sociales, recibe el PLDAPI #12.032 para su dictamen.
1995	9 de marzo: se realizó el seminario-taller para el proceso de consulta del expediente 12.032 en la Comisión de Asuntos Sociales de la Asamblea de la Asamblea Legislativa.

	10 de marzo: La MNI se reunió con delegados indígenas para analizar el proceso de consulta y proponer el procedimiento por seguir, así como la agenda respectiva de trabajo. Se inicia el proceso de consultas a las comunidades indígenas; 9 de agosto: primer informe jurídico que redactó el Departamento de Servicios Técnicos de la Asamblea Legislativa (Oficio #ST. 367.95)
1996	Se aprueba en Comisión de Asuntos Sociales el reglamento de consulta.
1997	Entre los meses de julio y agosto se realizan los talleres de consulta en localidades indígenas, (se proponen 40 talleres, de los cuales se realizan 35) en los que participaron presencialmente varios diputados. La Mesa Indígena Nacional organiza una jornada de reflexión los días 19 y 20 de setiembre, con el fin de consensuar los diversos criterios sobre el PLDAPI, que se evidenciaban en 4 diversas propuestas elaboradas por organizaciones y personas indígenas, como la Asociación Ngöbegue, representantes bribri, cabécar, teribe y boruca. (Guevara: 1997) 22 al 27 setiembre: Se realiza la consulta final en la Asamblea legislativa el “Foro Nacional Indígena”, con la participación de delegados indígenas, representantes de los territorios que participaron de los 35 talleres de consulta. La Asamblea Legislativa, en primer debate, vota favorablemente el proyecto de ley.
1998.	Se aprueba en Comisión de Asuntos Sociales, el PLDAPI. Se aprueba en primer debate el proyecto. Diputados presentan Consulta Facultativa de Constitucionalidad. La Sala Constitucional (Sala IV) emite su voto en el sentido que el proyecto de ley no tiene inconstitucionalidades. 20 julio: Se envía nuevamente a Comisión. Se promueve la redacción de un texto de consenso entre sectores indígenas. Se aprueba una versión. 10 noviembre: Se aprueba el dictamen afirmativo del proyecto.

	Cambio de Gobierno
1999	Se realiza foro de discusión en la Asamblea Legislativa para analizar la posibilidad de aprobación definitiva del texto.
2000:	21 de junio, se archiva el proyecto de ley N°12032, por disposiciones administrativas y ante las presiones de la Comisión Nacional de {¿'Asuntos Indígenas (CONAI).
•2001:	21 junio: es publicado el proyecto Ley de desarrollo autónomo de los pueblos indígenas en la Gaceta N° 1199 bajo el Expediente Legislativo N°14.352 (que es el actual). El diputado Walter Robinson Davis del Partido Liberación Nacional y representante de la provincia de Limón, retoma en proyecto y lo presenta a la corriente legislativa
2002	14 de mayo: ingresó en el orden del día del PLDAPI N°14352
2003	El PLDAPI se encuentra en la corriente legislativa sin ningún avance significativo
2004	
2005	Se realiza un segundo proceso de consultas a las comunidades indígenas (a sabiendas de que en términos generales los contenidos fundamentales ya se habían consultado en los años 1995
-	Nuevamente, el PLDAPI sea archivaría, un grupo de indígenas ejerce presión en la Asamblea Legislativa para oponerse a esta acción. Se negocia con un Diputado de la Comisión de Asuntos Sociales para que lo incluyera en la discusión, sin dar resultados. (Coecoceiba: 2009)
2006:	19 de Abril: La MNI en conmemoración con el día del indígena facilita una jornada de análisis donde uno de los puntos versa sobre las estrategias para retomar el Proyecto de Ley de Autonomía. 28 de junio: pasa a número 1 de la agenda legislativa por votación unánime de la Comisión de Asuntos Sociales);

2007:	11 de setiembre: Se aprueba el Dictamen Afirmativo de Mayoría, que es la base del texto que se consigna actualmente en el proyecto que se analiza. 11 octubre: Ingreso en el orden del día del Plenario
2008	27 octubre: primer debate plenario
2009	Los Diputados de la Comisión de Asuntos Sociales, finalizan de conocer los 37 mociones presentadas al Proyecto de Ley expediente 14.353. Y ahora regresara de nuevo al Plenario Legislativo para que sea analizado y discutido por error material señalado por el Consejo Universitario, en cuanto se omite el 1% estipulado para el financiamiento del Lanamme. . 1 octubre: Primer debate plenario 5 octubre: Remisión a la comisión dictaminadora vía artículo 154. 14 octubre: Ingresa al orden del día de la Comisión de Asuntos Sociales para su trámite respectivo 18 noviembre: La presidenta de la Comisión de Asuntos Sociales nombra subcomisión (Carlos Gutiérrez Gómez, Patricia Romero, Federico Tinoco) 24 noviembre: Se presenta informe de la subcomisión el cual acoge las recomendaciones de la UCR.
2010	18 mayo: Ingreso en el orden del día del Plenario 24 julio: Primer Debate Plenario 29 julio: Ingreso en el orden del día y debate 10 agosto: Desalojo violento de algunos indígenas de la Asamblea Legislativa. Estas personas se estaban manifestando, pacíficamente, para exigir que el PLDAPI fuera convocado a plenario.
2011	6 de setiembre: Ingreso en el orden del día mociones 137

2012	Conmemoración del desalojo violento de la Asamblea Legislativa. En un acto simbólico, indígenas entregan cédula de mayoría de edad del PLDAPI a presidente de Asamblea Legislativa por haber estado 18 años en la corriente legislativa.
2013	Visita de algunos dirigentes indígenas a la Asamblea Legislativa, con fin de presionar y exigir que se cumplan los compromisos pactados en cuanto a la aprobación del Proyecto de Ley 14.352. A partir de este momento la posición de los indígenas es que el Proyecto de Ley sea votado, ya sea, afirmativa o negativamente, pero que se vote. 26 mayo: Cumplimiento de plazo cuatrianual
2014	18 diciembre: Ingreso en el orden del día en el Plenario En comparecencia ante la Comisión Permanente Especial de Derechos Humanos, de la Asamblea Legislativa, la Viceministra de la Presidencia, Ana Gabriel Zuñiga, anuncia que el PLDAPI expediente 14.352, será convocado a sesiones extraordinarias. (elpais.cr. 2014) ⁶
2015	Entre diciembre (2014) y febrero, en el período de sesiones extraordinarias cuya agenda define el ejecutivo, el PDLAPI es convocado y desconvocado varias veces. 6 marzo: Se retira del conocimiento de sesiones extraordinarias de la Asamblea Legislativa el PLDAPI 14.352

Fuente: Elaboración propia.

⁶Ver: <http://www.elpais.cr/2014/12/17/tras-20-anos-en-legislativo-ley-de-autonomia-indigena-es-convocada-a-sesiones-extraordinarias/>

Vivencias y opiniones en torno al PDLAPI: Testimonios sobre el PLDAPI

Ese proyecto es hecho por nosotros,
una dirigencia de 20 indígenas de todo el país,
ahí son los momentos en que nos unimos.
Estaba Talamanca, estaba Chirripó; ahí estaba todo mundo.
(Indígena entrevistado, 2014)

Con base en las entrevistas realizadas a miembros de las comunidades indígenas, líderes reconocidos de las comunidades, y personas que fueron delegados de distintos territorios y que participaron en el Foro Nacional Indígena, los antecedentes del PLDAPI lo constituyen hechos como la usurpación de tierras en distintos territorios del país, por ejemplo en la zona sur del país, en donde la presión por la tierra es evidente debido a la existencia de empresas como PINDECO, interés por la producción ganadera, y la creación de latifundios, en territorios indígenas como Salitre, Térraba, Cabagra, entre otros. Además, el hecho que la mayoría de las tierras se encuentran en manos de no indígenas. (Guevara: 2000).

En procura de dar mayor solidez al reclamo de los pueblos indígenas, y como herramienta de presión al gobierno, el movimiento indígena decide presionarlo para que aprueben el Convenio 169 de OIT, asimismo se pide la eliminación del decreto de ley que estipulaba como día de la raza el 12 de octubre⁷, por considerarse como denigrante.

Las manifestaciones de la organización del movimiento indígena se reflejan en acciones como las marchas; en 1990 se realiza una marcha en la zona sur, se caminó desde Térraba hasta Buenos Aires; luego, en 1991, se realiza otra marcha de carácter nacional, pero siempre en el Sur y para 1992 se decide marchar hasta San José.

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, el proyecto de ley ha pasado por una *procesión maratónica*: primeramente, el proyecto denominado: “Desarrollo Integral de Pueblos Indígenas” fue presentado en la Asamblea Legislativa por la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI) y algunos líderes indígenas en 1988, es esa ocasión no fue apoyado.

⁷ Ley 4169, 12 de octubre de 1968.

En 1994 y con el Convenio 169 de la OIT ya ratificado, la Mesa Nacional Indígena impulsa el PLDAPI. El Diputado José Velásquez Acuña, de la fracción Liberación Nacional, presenta dicho proyecto de ley y se le asignó el N° 12.032.

Al respecto uno de los entrevistados menciona:

La experiencia fue muy bonita pero nosotros ya veníamos con una experiencia más atrás, hace como 20 años habíamos hecho un proyecto donde estaba Velásquez [Expediente 12.032] y otros diputados y habíamos propuesto con otros abogados esta situación. Esto que estoy hablando ahorita el proyecto de ley de desarrollo autónomo es como lo último esta que fue la última versión [Expediente 14.352], que la idea de ahorita es lograr mejorar esa versión y darle a ver en este nuevo gobierno. (Entrevista N° 1, hombre, 69 años, Térraba, 2014)

Al respecto, un entrevistado menciona:

El Proyecto de Ley llegó en un momento, primero Velásquez y después Robinson, se abre una oportunidad para una nueva consulta, entonces es ahí donde nos metemos para hacer este nuevo borrador, pero se entraba cuando llega a la Asamblea Legislativa. El proyecto pasó en primer debate, y cayó en el segundo. (Nn° 8, hombre, 58años, San José, 2014)

El proyecto no salía porque perjudicaba la salida del proyecto Diquís. Es ahí cuando vemos que al no salir por ahí decidimos no hacer lobby en la Asamblea Legislativa, y comenzar a ir a los territorios indígenas. (Entrevista N° 8, hombre, 58años, San José, 2014)

Para este líder indígena, una de las razones de la no aprobación del Proyecto de Ley es que éste afectaría el desarrollo del Proyecto Hidroeléctrico Diquís. Aunado a lo anterior, también como se menciona la existencia de intereses de algunos diputados o aliados de diputado dentro de los Territorios Indígenas, así como intereses de miembros de CONAI.

Un interlocutor de Térraba refería que:

¿Quién mueve a estos indígenas que adversan la ley?, Pues grandes finqueros, ¿cómo se financia? Pues los no indígenas les podían carro, buses todo, mientras que nosotros teníamos que ver como hacíamos. (Entrevista N° 3, hombre, 53 años, Térraba, 2014)

Según esta cita, los indígenas que están en contra del Proyecto de ley muchas veces son aliados de los finqueros, dueños de tierras dentro de los territorios indígenas, ellos brindan medios de transporte, apoyo económico para que se puedan movilizar en contra del Proyecto de Ley.

La Mesa Nacional Indígena promovió talleres de discusión del PLDAPI antes de que se

aprobara la forma de hacer la consulta. Es importante destacar que los indígenas no se esperaron a que el proyecto entrara al orden del día de la Asamblea Legislativa y lo empezaron a discutir desde antes, especialmente, advertían que el proyecto ya tenía enemigos en CONAI y otros entes y que estos se habían encargado de darle mala fama antes mismo de ser consultado. De esta manera quienes estaban a favor demostraron su interés y organización, pero siempre dentro de un ambiente crítico.

Algunos de los participantes en los procesos de discusión previa fueron los que se detallan a continuación:

Cuadro N° 9
Responsables de talleres regionales

Territorio	Lugar	Fecha	Responsables
Guatuso	Palenque Tonjibe, Palenque Margarita	13-4-96	Aniceto Blanco, Bienvenido Cruz
Quitirrisí Zapatón	Quitirrisí centro	13-4-96 14-4-96	Oldemar Pérez, Edwin Hernández
Talamanca	Finca educativa Shiroles	4-5-96	Alejandro Swaby
			Guillermo Rodríguez
Ngäbes	Ciudad Neily	4-5-96	Mariano Marquínez, Ernesto Jiménez, Maximino Montezuma, Rafael Bejarano
Térraba	Térraba centro	4-5-96	Donald Rojas, Cristino Lázaro, Baldomero Torres, Reynaldo Mayorga, Sergio Rojas, Adriana Flores, Arnoldo Cabrera
Guatuso	Palenque Tonjibe	4-5-96	Aniceto Blanco, Bienvenido Cruz
Quitirrisí, Zapatón	Quitirrisí	4-5-96	Oldemar Pérez, Edwin Hernández
Chirripó	Grano de Oro	4-5-96	José Julio Morales, Hesequiel Herrera, Florentino Segura, Jorge Payan García, Celso Mora Mauricio, Otoniel Obando M.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de expediente 12.352, Archivo Asamblea Legislativa.

Este tipo de iniciativas propias de las organizaciones indígenas en el ámbito nacional y local o regional intentó frenar lo que se venía perfilando como la consulta que se debía de hacer y que se limitaba a unas cuantas personas, muchas de ellas sin ninguna legitimidad comunal. Por ejemplo, en el expediente 12.032 se advierte una nota en que se menciona quiénes deberían ser consultados.

Cuadro N° 10
Presidentes de ADI invitados a la consulta de expediente 12.032

Territorio	Presidente de ADI
Cabagra	Santos Rojas Torres
Salitre	Librado Ávalos Castillo
Ujarrás	Clemente Villanueva
Térraba	Anselmo Flores Reyes
Boruca	Irma Maroto González
Rey Curré	Hugo Lázaro Lázaro
Guaymí de Coto Brus [La Casona]	Urbano Mendoza Palacios
Guaymí de Abrojos Montezuma [Abrojo Montezuma]	Juan Montezuma Bejarano
Guaymí de Osa [Alto Laguna]	Luis Quirós Palacios

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de expediente legislativo 12.032.

Como se advierte, una de las personas propuestas fue quien fungía ilegítimamente, como representante de la ADI de Salitre, del señor. Librado Avalós Castillo, pues era no indígena y de los usurpadores de tierras dentro del territorio indígena. Esta invitación a efectuar la consulta, de manera tan parcializada evidencia los intentos de los enemigos del PLDAPI para tratar de eliminar la iniciativa de ley antes de ser sometida a debate en la Asamblea Legislativa y en las comunidades indígenas. Ante este hecho, las actividades que generaron las organizaciones indígenas fueron eficaces, pues evidenciaron el interés por el proyecto, la voluntad de debatirlo y mejorarlo y de todo ello surgió la idea de un perfil de consulta mucho más amplio y fue el que se propuso en el Reglamento de Consulta; de esta forma se identificó la necesidad de organizar talleres de discusión y consulta en 40 comunidades indígenas del país.

Además de la participación en los talleres de información, pre consulta y consulta, otros representantes indígenas del país se dieron a la tarea de revisar los contenidos de los proyectos de ley. En el caso del proyecto 12.032, se envió una nota el 17 de agosto de 1995 a los señores diputados pertenecientes a la Comisión de Asuntos Sociales. En dicha nota se mencionaron varios aspectos, los cuales se destacan en esta investigación.

Primeramente, se expresa que los representantes indígenas han revisado el proyecto de ley 12.032 de manera exhaustiva y consideran que es una herramienta importante para la defensa de derechos indígenas. Destacan que pese a que se han producido avances a nivel jurídico, es necesario que se haga un esfuerzo nacional para “crear un consenso político en la Asamblea Legislativa para crear, modificar y adecuar las legislaciones existentes en el país a las exigencias ya proclamadas.”

Además, los representantes indígenas señalan, una serie de consideraciones las cuales se reproducen a continuación:

- 1- Que el citado proyecto de ley es un importante instrumento para dotar a las comunidades indígenas de mecanismos jurídicos que permitan la defensa y cumplimiento efectivo de sus derechos.
- 2- Que el proceso de consulta debe ser un mecanismo de análisis y discusión en y de las comunidades indígenas.
- 3- Que las recomendaciones deben ser automáticamente incorporadas al texto de discusión.
- 4- Que para garantizar la incorporación de las recomendaciones se sugiere que se debe incorporar la participación indígena en el proceso de análisis y redacción de resultados.
- 5- Que la consulta se debe llevar a cabo según lo estipulado por el Convenio 169.

También, los firmantes de la nota expresan el desacuerdo en algunos de los puntos del expediente 12.032, por ejemplo, en el Artículo 2 del capítulo 18; el artículo 6 párrafos 2, 3 y

⁸ El artículo 2 del capítulo 1 refiere a l concepto de autonomía, tal como quedó en la versión incial publicada por el diputado Velázquez, que decía : Por autonomía se entiende el derecho que se le reconoce a los pueblos indígenas de participar, a través de sus propias organizaciones sociales, en la toma de decisiones que les afecte

4.

Los firmantes de la nota mencionada son los siguientes: Guillermo Rodríguez, Ernesto Jiménez, Eliseo Río Bejarano, Evaristo Miranda Contreras, Birgilio Santos Gallardo, Manuel Villanueva. Dentro de las ADI que fueron convocadas para el proceso de consulta encontramos en la revisión del expediente 12.032 una lista de personas a convocar, las que corresponden a las siguientes:

Como se mencionó, anteriormente, en este apartado, el PLDAPI se desarrolla con una serie de luchas propiamente indígenas en relación a la defensa de una serie de derechos, pero además también con una serie de exigencias en el cumplimiento de la legislación nacional, para lo cual se recurre a la legislación internacional, como lo es el Convenio 169. El movimiento indígena en su momento tenía muy presente la lucha por la tierra, la delimitación de las tierras que corresponden a sus territorios, así como la exigencia del problema de las usurpaciones; aunado a estas acciones se suma la lucha de los ngäbes por la cédula de identidad costarricense.

Según manifiestan varios de los entrevistados, la lucha por la aprobación del proyecto de ley buscaba, por medio de esta, un cambio en la relación que siempre se ha establecido entre el Estado y los pueblos indígenas, es decir, la relación paternalista que establece lo que es conveniente o no para los pueblos, sin muchas veces efectúan procesos de consulta, eliminar la unidireccionalidad en temas como educación, salud, desarrollo económico e incorporar iniciativas propias y modelos alternativos de desarrollo y manejo de recursos bajo el pensamiento indígena.

Al respecto uno de los participantes menciona:

Hicimos todo el trabajo, estuvimos como 3 meses en San José todos los diferentes representaciones de los pueblos indígenas, entonces cuando ya estaba el proyecto más o menos planteado dijeron que había que ser consultado, nosotros lo llamamos el proyecto de ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígena, porque es donde queríamos aplicar el convenio, no independizándonos del gobierno, pero si con el derecho de que cada pueblo aplicara el convenio como quisiera pues, porque todos los pueblos no somos iguales. Entonces no puede ser así dirigido, los pueblos necesitamos

directamente en los territorios que les corresponden, de acuerdo a las tradiciones culturales que cada uno de ellos reconozca como propias.

que cada quien aplique eso de acuerdo a su cosmovisión, a su entendimiento. .
(Entrevista N° 1, hombre, 69 años, Terraba, 2014)

Como menciona este interlocutor, el proyecto de ley de desarrollo autónomo permitiría la aplicación del Convenio 169, también se aclara que la lucha por el proyecto no implica la separación de los pueblos indígenas en un nuevo Estado, sino que por medio del proyecto se puedan aplicar los artículos del Convenio 169, siempre y cuando se respeten las particularidades culturales.

Cambios en el texto del Proyecto de ley de Desarrollo Autónomo, opinión de los participantes

Nosotros estábamos en la lucha, la ley indígena no dice eso,
pero la ley dice que los pueblos podemos organizarnos
de acuerdo a nuestras tradiciones, entonces nosotros luchábamos por eso,
ya era parte de la autonomía.
(Indígena entrevistado, 2014)

En esta sección se discutirá la percepción que tienen los indígenas en cuanto al proceso de conceptualización del proyecto de ley, los esfuerzos tanto individuales como comunitarios, para dar forma a los artículos de las versiones de los proyectos, así como el conocimiento acerca de los cambios de forma o de fondo que ha tenido el proyecto de ley.

Esto con la finalidad de conocer la opinión y la participación indígena tanto en la elaboración, escritura y discusión del proyecto de ley, como su incidencia en los cambios ocurridos al mismo.

Existe una apropiación del proyecto de ley de desarrollo autónomo, tanto en su primera versión, como en la última versión de parte de los interlocutores consultados, lo que posibilita su defensa y exigencia sea tomada como una de las luchas personales, lo cual se evidencia en el sentir de las anécdotas narradas por la mayoría de los entrevistados.

Y es que el recuerdo de la participación en el proceso hace que cada vez se sienta más necesaria su aprobación, ya que no es, solamente, el esfuerzo individual el que se toma en cuenta, sino que se suman las iniciativas de cada uno de los representantes de los pueblos indígenas, ADI, o líderes comunales reconocidos por los mismos indígenas.

La eliminación de la ADI y la CONAI viene a ser el primer cambio siempre expuesto por los entrevistados, seguido o unido a la capacidad de poder controlar también sus tierras y asegurar el control de estas, ante invasores no indígenas, las empresas comerciales, entre otros.

El tema de los cambios en el proyecto de ley se visualiza como mejoras en el proyecto, las cuales vendrían a favorecer cada vez más a las sociedades originarias en términos de autonomía. En este ámbito, se debe anotar que existe una visión de mejora de condiciones de vida para las comunidades al entrar en vigencia dicha ley, la cual además, generaría un cambio en la manera en la que se relacionaría el Estado con los pueblos originarios, cambio que si bien no ha sido favorecido por el mismo Estado –debido a su evidente falta de interés- no se puede seguir ignorando, ya que además dicha ley se respaldaría en la normativa internacional ratificada por el Estado costarricense.

Sobre las implicaciones de los cambios en el proyecto de ley, se menciona:

Han habido cambios, pero no creo que sean cambios que nos afecten, no son cambios de fondo, pero claro en el mundo de los blancos un cambio en la coma significa un montón de cosas, pero yo pienso que si el proyecto se aprueba, nosotros tenemos mucha ganancia. . (Entrevista N° 8, hombre, 58años, San José, 2014)

Sí ha tenido varios cambios porque hacen regulaciones en el proyecto, se ha reformado para que cada vez presente más la visión indígena, y se ha ido mejorando par el beneficio del pueblo. . (Entrevista N° 8, hombre, 58años, San José, 2014)

La claridad en cuanto a los cambios es poca, en el sentido del manejo del articulado, lo cual es lógico si se piensa, también, en la complejidad del tema central de dicho proyecto de ley; existe poca claridad en cuanto a una sola definición de autonomía dentro de los entrevistados. Sin embargo, sí se presentan hay puntos en común, como lo son la defensa de la tierra, la organización propia, la defensa de los modelos tradicionales, la asignación de recursos, la defensa de derechos a organizarse y de dirigir su propia educación, salud.

Sobre este aspecto, se argumenta:

Bueno es que la ley indígena dice: los no indígenas no pueden vender, pero hasta ahí, en el Proyecto de ley de autonomía se especifica: si un indígena vende, si un no indígena compra, está como más estipulado un castigo, una forma, entonces eso nos viene a favorecer. Si una finca se recupera, por ejemplo, tenemos el caso de la finca que recuperó Abel Pacheco en el 2006, 1153 hectáreas, pero el cálculo que se maneja ya debe haber 400 hectáreas vendidas a

no indígenas, porque no hay una definición en ese proceso. Y la ley está muy basada en la estructura del Convenio 169. Muchos dicen que la Declaración es mucho más profunda, pero mi teoría es mucho más fácil que se aprobara la ley, que los pueblos comenzáramos a ejercer nuestra propia autonomía y que luego pensemos, no sé dentro de unos 10 años, podríamos estar presentando un nuevo proyecto de ley ya con una visión mucho más amplia de este proyecto de ley. Pero mientras no pase eso vamos a tener a la CONAI en contra, la ADI en contra y mucha gente aprovechándose de ese espacio. (Entrevista N° 8, hombre, 58 años, San José, 2014)

Como se mencionó, anteriormente, esta ley viene a reglamentar y llenar algunos vacíos que deja la ley indígena, en aspectos como la recuperación de tierras. A la vez se especifica que la ley incluye además del pensamiento y valores indígenas, lo argumentado en el Convenio 169 de la OIT.

La cantidad de conceptos y definiciones de los interlocutores, más que entorpecer la consecución de una sola conceptualización, viene a enriquecer dicha autonomía, la cual desde esta perspectiva y teniendo en cuenta las múltiples aristas del tema, remite a que no existe una sola autonomía, sino que esta puede ser entendida de distintas maneras, por tanto, concebida y llevada a cabo a través de varias estrategias, la vía legal, *de facto*, comunitaria, en las vivencias cotidianas.

Al respecto, se menciona:

Desde mi punto de vista yo llegué y dije: mirá que interesante, esto lo que nos está haciendo es una trampa. Estamos hipotecando la vida de nosotros de alguna manera, que en alguna ocasión yo plantee cambiar la escritura de lo que se dice en el documento. Todos los pueblos indígenas la idea es que tengan autonomía y se puedan organizarse en su modo tradicional; pero explíqueme eso, no en discurso, sino explíqueme. No hay ningún compañero que me explique eso porque ya lo hemos hecho con los mismos compañeros que andan ahí, o sea ¿cómo explica una organización el modo tradicional? Significa que el Estado, que incluso el Convenio lo dice, que tiene que venir y decir: ¿Cuál es el modo de vida de los bribri? El tema de la organización que es a través de clanes entonces yo no tengo que discutir quién asume qué, Los clanes ya lo tienen definido. Entonces el Estado tiene que reconocer eso. No me venga a decir que se elige cada cuatro años el presidente y el vicepresidente; eso no es autonomía, eso es una cosa externa. Entonces ahí no estamos hablando de autonomía. (Entrevista N° 6, hombre, 48 años, San José, 2014).

Este interlocutor resalta que han surgido cambios en el texto, pese a esto todavía sigue habiendo discusiones en cuanto a la manera de organización propia de los indígenas; y en torno a la estructuración de las mismas, sea por medio de la ADI de otra estructura comunitaria.

La actual posición de los líderes indígenas y participantes del proceso de lucha por la aprobación del proyecto de ley es la de ejercer la autonomía desde sus comunidades, no haciendo visitas a San José, ni a la Asamblea Legislativa en donde son ignorados, sino más bien desde las comunidades ir construyendo la autonomía; es claro que consideran que la aprobación del proyecto vendría a reafirmar la autonomía a reglamentar las acciones y las posibilidades de desarrollo dentro de ese marco que sería la Autonomía.

Pero esos cabeza caliente nos pusimos pensar y ahora como dicen que hay que hacer leyes, que la autonomía de un pueblo tiene que pasar por una ley, entonces le vamos a presentar una ley, un proyecto de ley, y tenemos 20 años. 20 años de ponerle al gobierno un proyecto de ley de los pueblos indígenas, donde se escribe una serie de cosas diciendo cómo el pueblo indígena – ahí entra un acuerdo con el gobierno- cómo sería la autonomía de un pueblo, cómo administraría su pueblo, su tierra, sus lugares sagrados, el agua, la ley de castigo, la educación, como sería la parte espiritual, -ahora dicen libertad de culto- todo ese sinnúmero de cosas comienza a plasmarse en una ley para que el pueblo logre tener visto bueno por la Asamblea Legislativa y toda esta cuestión, donde respalde una ley...la ley número tal es la de autonomía de los pueblos y podamos decidir nosotros, bueno ahora sí podemos hacer tal cosa mientras tanto no tenemos autonomía. Si no hay una ley no hay autonomía, tenemos que regirnos por leyes que viene –que muchas veces estas leyes atentan, no solamente con los pueblos originarios, sino con las personas humanas iguales de Costa Rica. (Entrevista N° 1, hombre, 69 años, Térraba, 2014)

De parte de los indígenas que participaron en los procesos de consulta existió siempre consenso sobre la necesidad de la aprobación del proyecto; además consenso en los contenidos, que para “la mayoría de los indígenas estaba bien claros, por lo menos con el primer borrador porque ese fue un tema muy consultado, pero yo creo que la mayoría de indígenas estuvimos de acuerdo a que se aprobara.” (Entrevista interlocutor, 2014)

Los procesos de consulta y, en general, la discusión, la participación en marchas, las visitas a San José para ejercer presión han generado sus consecuencias en las personas que defienden la aprobación del proyecto de ley, y es que el hecho de ir a exigir a los diputados que se les escuche y que luego se ignoren las peticiones genera disgustos a lo interno de la organización.

Esta situación desgasta, afecta los ánimos para continuar con el proceso de lucha, la cual sumada a la falta de recursos económicos genera frustración aunque las personas mayores continúan siguen creyendo en el proceso.

Al respecto un interlocutor menciona:

Esos grupos se cansan y ya perdemos el interés con el pueblo, entonces inventemos algo para nosotros, entonces se pierde el sentido de lucha. Pero estamos aquí quienes iniciamos, esto no viene de hace 20 años, sino de hace 40, 50 años viendo los diferentes cambios que ha hecho el gobierno con los proyectos dirigidos, por eso éramos una generación que hicimos muchos reclamos por violaciones que hicieron en el territorio, y a como nosotros sufrimos, sufrieron los demás pueblos indígenas, porque para mala suerte donde están los pueblos indígenas hay una riqueza que quieren explotar y a raíz de eso nos unimos los pueblos indígenas, que por minería, petróleo, tierras, veníamos trabajando y ahí fue cuando inventamos eso. Muchos han muerto, y se quedaron esperando la aprobación del proyecto, nosotros ya estamos viejos y no ha podido salir nada, pero quienes inventamos iniciar el proceso de eso, por lo menos en Térraba, siempre nos reunimos aquí, que estamos los que estamos vivos. (Entrevista N° 1, hombre, 69 años, Térraba, 2014)

Los cambios realizados al proyecto de ley no son muy claros para los entrevistados; sin embargo, sucede lo contrario con respecto al tema de la participación, ya que cuando se hablaba sobre el tema, se obtenía como respuesta que gran cantidad de personas —líderes reconocidos— personas de las comunidades, vecinos y vecina realizaron sus aportes en la construcción de este proyecto de ley, aunque no todos los entrevistados precisaban los nombre de dichas personas.

El actual proyecto de ley de autonomía establece que el Estado costarricense debe brindar los recursos económicos que permitan llevar a cabo bajo estructuras o mecanismo que los mismos indígenas planteen.

En el aspecto particular del modo de financiamiento de las *funciones autónomas* y por medio de conversaciones con algunos interlocutores, fue posible observar dos posiciones distintas en cuanto a este tema; por un lado se encuentran las personas que son de la opinión de que el Estado es el encargado de financiar dichas funciones, pero además sería también el encargado de fiscalizar el uso correcto de dichos recursos económicos, esto por medio de la Contraloría General de la República; por otro, se encuentran las personas que son del parecer de que el Estado solo debe cumplir funciones de asignación de recursos y que, una vez que estos se hayan otorgado a las comunidades indígenas, ellos serán los únicos que velarán por la administración de dichos ingresos. (Comunicación personal con interlocutor entrevistado, 2014).

Expectativas de futuro sobre el proyecto de ley de desarrollo autónomo

A pesar de que el proyecto de ley no ha sido aprobado a 20 años de su presentación, en la agenda legislativa, el paso del tiempo ha permitido que el movimiento indígena reflexione y madure las ideas expuestas en el proyecto de ley.

Según, una de las entrevistadas:

Yo digo que el proyecto quizá en ese momento no llenaba las expectativas de hoy, que han pasado 20 años nosotros decimos ahora el proyecto debe tener esto porque en ese momento teníamos poco conocimiento de cómo aplicar la leyes, que es la resolución de las Naciones Unidas, qué es el Convenio 169, qué es la ley Indígena, ahora ya tenemos un poco más de conocimiento.

Pero ahora tendría que ir a una tercera consulta porque habría que sentarse a trabajar ese proyecto, actualizarlo ya con más conocimiento, más ideales, porque han cambiado las cosas, han salido nuevas estrategias del gobierno, quizá nunca hagamos un proyecto que quede sin errores pero ya más a la actualidad. (Entrevista N° 2, mujer, 65 años, Térraba, 2014)

Otra de las posiciones remite, más bien, a que lo importante es que el proyecto se vote, sea a favor o en contra, ya que con ley o sin ley se muestra que la capacidad de autonomía de los pueblos, más que residir en la existencia o no de la legislación, lo trascendental, desde la perspectiva indígena, es que la autonomía se empiece a ejercer en las comunidades.

Nosotros el 10 de agosto [2010], a la 1:00 am, tomamos la determinación de que con proyecto o sin proyecto, nosotros íbamos a ejercer la autonomía, que es lo que está haciendo Salitre... Y el mundo o la sociedad tica no entienden eso. Aunque yo tengo que decir que yo estoy sumamente agradecido porque los comentarios negativos que encuentro son muy pocos, como que hay una nueva esperanza de que la gente de la ciudad comience a ver qué bueno, cómo es posible que esos pueblos sigan en el letargo en que estamos, en la situación que estamos y que cuando estas tierras han sido invadidas nadie ha dicho nada. Y ahora, por ejemplo, yo veo la iniciativa, yo veo Universidad, organizaciones, personas diciendo, bueno, los bribris tienen derechos a su tierra, pero también encuentro gente que no está de acuerdo.” (Entrevista N° 7, hombre, 46 años, Salitre, 2014)

Lo expresado por el interlocutor remite a un desalojo, efectuado por parte de seguridad de la Asamblea Legislativa, cuando un grupo de indígenas se manifestaba a favor de la aprobación del proyecto de ley 14.352 en el 2010. En esa ocasión, solamente, la señora Luisa Bejarano, indígena ngäbe de Conte, logró permanecer dentro del recinto legislativo.

El interlocutor mencionado remite, además, a un aspecto importante en el tema de la autonomía, el cual corresponde a una concepción errónea por parte de diputados y otros

discursos nacionales que plantean que el proyecto implica la separación de los territorios del Estado costarricense, lo cual nunca ha sido la intención del proyecto de ley, ni de las personas a quienes se entrevistó.

Conclusiones de capítulo

La lucha constante por la aprobación del Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas, en diferentes momentos de los últimos 20 años, evidencia que el proyecto posee una gran relevancia para el movimiento indígena costarricense, por tanto, uno de los principales temas de la agenda indígena nacional, que se manifiesta en las distintas vigiliadas, en las conmemoraciones del desalojo violento de la Asamblea Legislativa y en marchas, realizada por distintos grupos indígenas, tanto en el sur como en el centro del país.

Sin embargo, en este estudio fue evidente que los pueblos indígenas enfrentan desafíos, en cuanto a los contenidos del texto del PLDAPI, de las versiones existentes y al conocimiento de la memoria de lucha por la aprobación de dicha propuesta de ley; ante esto es fundamental la organización, la socialización de experiencias y la consolidación de una memoria de lucha.

La redacción, discusión y consulta de dicho proyecto de ley involucró la organización indígena en el ámbito local, es decir, reuniones, sesiones de discusión de los principales elementos que incluiría el proyecto de ley. Asimismo, requirió la participación de diversas instituciones estatales como lo son: el Tribunal Electoral, la Asamblea Legislativa, Defensoría de los Habitantes, las cuales apoyaron logística y, presupuestariamente las consultas.

El texto del Proyecto de ley ha tenido un proceso largo y tortuoso en la Asamblea Legislativa. El expediente 12.032, propuesto por el diputado José Luis Velázquez Acuña, se consulta se incorporan elementos y recomendaciones de los indígenas; por ejemplo, en el Foro Nacional Indígena, realizado en 1997 en la Asamblea Legislativa, dio como resultado una nueva versión del PLDAPI que contenía lo expresado por los indígenas en dicho foro.

La principal traba del proyecto de ley es la poca voluntad política de las autoridades legislativas para su votación; se han utilizado todas las tretas posibles con tal de atrasar y rechazar el proyecto de ley, lo que muestra el poco interés, que posee el tema indígena en la

agenda política nacional pero sobre todo porque el proyecto no es conveniente para los intereses que se esconden alrededor de los territorios indígenas,. Esta poca voluntad en el tema indígena evidencia la deuda que mantienen los gobiernos en cuanto al reconocimiento de la diversidad cultural, y en el cumplimiento de leyes nacionales que velan por los derechos de los pueblos indígenas.

Además, la ley, de aprobarse, constituiría una herramienta que daría poder a los grupos indígenas, los cuales, podrán obtener mayor incidencia en su desarrollo, manejar sus territorios (y los recursos que en ellos se encuentren), así como administrar recursos económicos y evidencia además, que la autonomía de los pueblos indígenas puede ser contraria a los intereses comerciales y de ciertos sectores públicos y privados.

Se ha intentado por todos los medios que el PLDAPI sea rechazado, por ejemplo, grupos contrarios a la iniciativa legislativa, encabezados por la CONAI persuadieron a un grupo de diputados para que presentaran una consulta facultativa de constitucionalidad, argumentaban que el proyecto de ley era contrario a la Carta Magna.

De la misma manera, en la prensa es posible encontrar a ciertos representantes indígenas, pro CONAI o a favor de las ADI, expresar su desacuerdo en aspectos como la no consulta del proyecto, cuando, en realidad se realizaron dos consultas. (Ver: artículo en línea: Aborígenes se oponen al proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de Pueblos Indígena, en: <http://www.crhoy.com/aborigenes-se-oponen-al-proyecto-de-ley-de-desarrollo-autonomo-de-pueblos-indigena/>)

En el fondo, los pueblos indígenas continúan siendo vistos de una manera paternalista y asistencialista de parte del Estado, de las autoridades e instituciones políticas y económicas del país, por lo tanto, no son sujetos de acción, ni capaces de tomar sus decisiones, ni de elegir y exigir el rumbo —y la manera propia de hacerlo—del camino que desean tomar.

Sin embargo, como se ha visto en el recuento del proceso legislativo del PLDAPI 12.032 y 14.352, los indígenas participaron, activamente, en los talleres de preconsulta; en estos espacios se presentaron sugerencias, cambios, modificaciones al articulado de dicho proyecto; de igual forma, se eliminaron y se añadieron artículos. Además, participaron,

activamente, en el Foro Indígena Nacional; se sesionó con el mismo procedimiento utilizado por los diputados en la Asamblea Legislativa.

También, se destaca que inclusive, los indígenas llegaban preparados a las discusiones de los talleres, lo que muestra que hubo una preparación previa, análisis previos de la situación y de las acciones que debían tomar para poder generar cambios en la legislación costarricense, con el fin de contar con una ley que les posibilitara un marco mejor de acciones para la defensa de sus derechos.

Ante esto uno de los desafíos lo constituye un cambio en la relación del Estado para con los grupos étnicos, en donde se reconozcan y se respeten las diversidades culturales que se encuentran dentro del país; así mismo, es imprescindible romper con la colonialidad que impera en las dinámicas actuales, para dar paso a nuevas relaciones de apertura en donde se generen espacios políticos a grupos subalternos, como lo son los pueblos originarios, para generar alternativas de desarrollo acordes con las diversas realidades que se generan.

La Autonomía implica el reconocimiento jurídico y económico de nuevas maneras de control de recursos propios, pero sobre todo, del reconocimiento de la existencia y respeto de grupos culturales que poseen una visión distinta de la dominante, que desean mejorar sus condiciones de vida bajo sus propias maneras, lo que no implica una separación del sistema político y económico total. El desafío no termina ahí, sino en la organización de mecanismos indígenas propios que busquen medios de negociación con los poderes del Estado y también control cultural de los proyectos y decisiones privadas.

Las vivencias de lucha por la aprobación del proyecto de ley de autonomía demuestran que este es, sin duda, un proyecto bajo el cual se han unido muchos indígenas; a pesar de existir diferencias de criterio, el hecho de unir esfuerzos hace que prevalezca el beneficio comunal antes que el individual.

Fue común encontrar relatos de las malas experiencias que tuvieron en muchas de las ocasiones cuando debían viajar a San José a reunirse o dar su apoyo en alguna actividad para manifestar su disconformidad con el incumplimiento en materia de derechos. Esta falta de resultados positivos generó frustración y desánimo en el grupo de personas que luchan a

favor de la aprobación; con el paso del tiempo, las acciones han disminuido debido a la dispersión del grupo.

Sin embargo, esto ha generado que nuevas estrategias surjan para continuar con la lucha para el ejercicio de la autonomía, como lo es la práctica de esta desde las comunidades. Por ejemplo, un mejor manejo y uso de la normativa internacional en material legal de derechos; el manejo interno de procesos de recuperación de tierras mediante la organización comunitaria y el uso del Convenio 169 y la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas; la instauración y práctica de Tribunales de Justicia propios, como se desarrolla en Cabagra y más recientemente la constitución de un Consejo de Mayores en Terraba, son ejemplos de ejercicios para construir autonomía desde el ámbito propio.

Aunado a lo anterior, se añade como uno de los desafíos del movimiento indígena nacional, la necesidad de que a lo interno de las comunidades indígenas se realicen discusiones para que se tenga una mejor claridad de lo que es la autonomía jurídica, de lo que implica y el rumbo hacia dónde se quiere llegar. El Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo es un medio legal, administrativo que posibilita el reconocimiento de la institucionalidad estatal, el manejo y control de los elementos culturales de los pueblos originarios. Es a través de este proyecto que, además, se reconoce y se subsanan los vacíos legales en la relación entre los poderes estatales y los indígenas. No obstante, dicha autonomía jurídica no puede estar completa sin el ejercicio de la autonomía cultural, es decir, para que se den cambios en la relación entre los pueblos indígenas y el Estado y por ende también en la relación con entes privados, es necesario también el fortalecimiento de elementos propios, como la identidad, las lenguas, los sistemas de parentesco, la alimentación, el uso cultural de los recursos naturales, que constituyen, sin duda, un factor central en la vida de los pueblo que marcan la pauta del modelo por seguir. Este es sin duda, uno de los desafíos más grandes.

Finalmente, la aprobación del PLDAPI vendría a afianzar una autonomía jurídica que marca las pautas tanto para el Estado como para los pueblos indígenas; además, que reconoce jurídicamente el control del territorio y faculta la incidencia de los pueblos indígenas en las decisiones referentes a la manera cómo se planteen políticas públicas que les atañen.

Capítulo II

Efectos de las políticas educativas en los procesos por la autonomía de los pueblos indígenas del Caribe sur costarricense

Sebastian Martínez Arias

Reseña de capítulo

La presente investigación centra su atención en las distintas políticas educativas para los pueblos indígenas de Costa Rica y el efecto que estas han tenido en los procesos por la autonomía de estos pueblos. El trabajo de campo se realizó durante la segunda mitad del año 2013 y la primera mitad del 2014. Este constó de una serie de entrevistas semi-estructuradas a indígenas bribris de Talamanca bribri, así como una encuesta virtual con profesores y profesoras indígenas y no indígenas que trabajan en la zona que le corresponde a la Dirección Regional Educativa Sulá (DRESulá). Además, se contó con una serie de entrevistas semi-estructuradas con personal del Departamento de Educación Intercultural (DEI).

Las políticas educativas que se han implementado para la educación en los territorios indígenas desde la segunda mitad del siglo XX trajeron consigo cambios muy considerables en la vida de los pueblos indígenas, que fueron una de las causas por el proceso de lucha por la autonomía de los pueblos indígenas costarricenses.

Se realiza la presente investigación debido a que es necesario que exista conocimiento científico de cómo ha sido vivida la educación por parte de los pueblos indígenas costarricenses y cómo los nuevos procesos de educación intercultural son parte de un proyecto estatal que no toma en verdadera cuenta el ser de los pueblos indígenas del país.

Introducción

La educación en Costa Rica se ve impactada por los planteamientos del gobierno de turno, la línea base se traza con las posturas del Consejo Superior de Educación (CSE) quien es el ente encargado de promover la ejecución de las políticas educativas (PE) hacia todas las esferas de la educación pública.

De la mano del Ministerio de Educación Pública (MEP) es que se ponen en marcha las disposiciones del CSE; que en este momento tiene como uno de sus ejes la promoción de la educación intercultural.

Es con las políticas educativas que se trazan los contenidos y los preceptos educativos a toda la población estudiantil, especialmente en lo concerniente a la educación primaria y secundaria.

Entes como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Banco Mundial (BM) entre otros, han tenido influencia en los cambios que se han realizado en la postura paradigmática de la educación, así como esfuerzos de personas influyentes dentro y fuera del MEP han permitido que la educación se haya regionalizado, cambiando la postura centralista, es decir, en que todo se decida en el MEP a nivel central, por una postura más regionalizada en que se trata de dar una mayor autonomía a las comunidades educativas que tienen como centro a las Direcciones Regionales.

Volteando la mirada a las particularidades de la educación en la ruralidad dispersa, nos encontramos con poblaciones que han sido marginadas por la sociedad dominante, hablamos de personas indígenas, afrocaribeñas, migrantes, entre otras, que normalmente se ven desarraigadas de las decisiones sobre la educación que recibirán sus hijas e hijos. Es decir no son partícipes del proceso educativo ni mucho menos de las políticas educativas que se implementan en sus regiones.

Una población destaca sobre otras en su activismo por el reclamo de estos derechos de ser partícipes de los procesos constituyentes del rumbo del país. Los pueblos indígenas costarricenses llevan más de dos décadas de esperar que se vote el proyecto de Ley de

Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas (No.14352), en el cual reclaman el derecho a decidir sobre el rumbo de sus comunidades y pueblos. Uno de los grandes reclamos en este proyecto es la mejora de la calidad de la educación en sus territorios, exigen la mejora en la enseñanza, en la capacitación de profesores, en la contextualización de la educación, valorando su propia visión de mundo.

En un país en que se ha proclamado la diversidad étnica y cultural (muestra de esto son las propuestas de educación intercultural) las brechas en la calidad educativa entre las distintas poblaciones deberían ser inexistentes; sin embargo, el conjunto de políticas educativas juega un papel determinante en este sentido, el acceso a la educación de calidad para todas las poblaciones está empezando a dar sus primeros pasos en Costa Rica.

A los pueblos indígenas se les ha dado un trato que no contempla su diversidad en lo que respecta a la educación –y otros servicios-; a mediados del siglo XX la educación estaba basada en un modelo “estandarizante” en el que la educación era la misma para toda la población del país, esto trajo consigo una escuela que enseñaba a todas las personas en Costa Rica, sobre temas cercanos a las personas de la capital, en el caso de los pueblos indígenas esto trajo una clara imposición del español como lengua; representada en la figura de maestras y maestros que fueron generando la pérdida del idioma en los distintos territorios.

En las épocas de los años 70 y 80 algunas figuras no indígenas que trabajaban para el Ministerio de Educación Pública y fuera de él, vieron la necesidad de impulsar mejoras en la educación en los territorios indígenas, esto trajo consigo capacitaciones y convenios que permitieron a muchas personas formarse como maestras y maestros indígenas que pudieran enseñar en sus territorios; sin embargo, aún las disposiciones desde el MEP central, seguían promoviendo procesos educativos estandarizados, es decir no hubo un avance con respecto al integracionismo de mediados del siglo XX.

Para los años noventa, época en que se adopta el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se redacta el primer intento de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas de Costa Rica; la educación se vuelve un tema muy importante, se empezó a reclamar en los territorios una enseñanza más acorde a la realidad de los propios pueblos, pero además, acompañada de profesionales capacitados y con las condiciones

adecuadas para poder enseñar. Toda la generación que venía de los escasos procesos vio nacer un Subsistema de Educación Indígena que buscaba reforzar el componente cultural de los pueblos indígenas del país, afianzado en la creación del Departamento de Educación Indígena. Este velaría por el interés de las personas indígenas y con la pretensión de impulsar la educación más acorde a la realidad indígena del país.

A pesar del gran esfuerzo que significó la creación del Departamento, al pasar los años, sus funciones se volvieron menos enfocadas al objeto de su creación; pasaron de enfocarse en la mejora curricular a ser una instancia encargada de los nombramientos de profesores en territorios indígenas.

En el último decenio se comienza a dar un cambio en la postura del Ministerio de Educación Pública con respecto a los pueblos indígenas; se empiezan a gestar colaboraciones y proyectos a favor de la educación de los pueblos indígenas que culminan con la creación de un Departamento de Educación Intercultural -que absorbió al Departamento de Educación Indígena- y además, con la creación de la primera Dirección Regional Educativa Indígena del país con sede en el cantón de Talamanca.

Con estos primeros pasos en Costa Rica, la forma de educar a las personas en territorios indígenas va cambiando; sin embargo aún existen gran cantidad de reclamos en capacitación de personal docente, carencias en infraestructura y programas que realmente hagan valer el contenido cultural de estos pueblos no solo a lo interno sino en todo el país.

La presente investigación busca encontrar el nexo que se ha formado entre las políticas que ha llevado a la práctica el Ministerio de Educación Pública y los procesos por la autonomía de los pueblos indígenas del país; sin embargo al ser un tema de tal magnitud el foco se dará en los procesos del pueblo bribri del Caribe Sur del país en el cantón de Talamanca.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Sistematizar las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas llevadas a cabo por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica de 1977 hasta 2013 y su importancia en el proceso por la autonomía de los pueblos indígenas del Caribe costarricense.

Objetivos específicos

- Describir las políticas educativas dirigidas a la educación indígena llevadas a cabo por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica desde los años de 1970 hasta la creación del Departamento de Educación Intercultural en el año 2011.
- Analizar la propuesta de educación intercultural impulsada desde la creación del Departamento de Educación Intercultural en el 2011, hasta el año 2013.
- Comprender la experiencia educativa de las personas indígenas en los cantones de Talamanca y Valle de la Estrella que hayan sido parte del sistema educativo entre los años de 1970 y 2000 y su influencia en los procesos de autonomía de los pueblos indígenas del Caribe costarricense.

Metodología

El texto se divide en tres partes. La primera explica las distintas políticas educativas llevadas a cabo por el MEP para la educación de los pueblos indígenas desde el año de 1977 hasta el año 2013, así como una breve reseña de la educación de los pueblos indígenas en el país. Luego en el segundo apartado se explica la postura de la llamada educación intercultural que busca dar un enfoque más contextualizado a la educación en todo el territorio nacional y se presenta además la experiencia educativa que ha tenido el pueblo bribri de Talamanca. En la tercera parte se realiza un análisis de las políticas educativas y su influencia con el tema de la autonomía de los pueblos indígenas costarricenses.

Se incluye a modo de introducción una breve reseña personal del proceso investigativo, así como aspectos fundamentales que estarán presentes en todo el texto.

El proceso de Investigación

La presente investigación que es parte del Seminario sobre *los Desafíos de la Autonomía de los Pueblos indígenas de Costa Rica*, se basa en una motivación personal en lo que respecta al tema educativo de estos pueblos.

Durante tres años participé en calidad de asistente técnico, con el Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa (PROMECE), dentro del Proyecto Equidad y Eficiencia de la

Educación, financiado por el Convenio de Préstamo BIRF-CR-7284; proyecto que en la época en que inicié, buscaba disminuir la brecha educativa existente entre las poblaciones indígenas con respecto a las del resto del país.

Con esta experiencia pude observar gran cantidad de situaciones en los territorios indígenas que tuve el placer de visitar; las propuestas de las comunidades educativas eran atendidas no siempre en su totalidad, en algunas, considero que se pudieron llevar a cabo mayor cantidad de mejoras de la infraestructura educativa, y además, realizar proyectos pedagógicos más pertinentes con el objetivo de una educación de calidad para estas zonas.

Siempre hubo falta de profesionales en PROMECE que fueran personas indígenas, lo cual me parece responde al hecho que los proyectos e iniciativas para estas poblaciones ya vienen “hechos” sin tomar en cuenta lo que realmente necesitan estos pueblos. La formulación y planteamiento de este proyecto se basaba en estadísticas del rendimiento y promoción en los centros educativos del país (este proyecto finalizó en diciembre de 2013, pero su cierre financiero y administrativo se dio en abril del 2014), según la óptica de figuras de peso en el Ministerio de Educación, desde el ministro, sus viceministros y asesores, y algunos mandos medios en la institución.

Noté muchas inconsistencias entre el discurso institucional y las acciones que se llevaban a cabo al final; incluso durante mi proceso de investigación pude constatar que propuestas como la dotación de personal calificado para la Dirección Regional Sulá (DRE-Sulá) se perdió en departamentos del MEP central (es decir los códigos⁹ que estaban supuestamente seguros para la Regional no terminaron siendo para ella).

Debo aclarar que la mención de nombres de las personas que participaron como informantes en esta investigación fueron sustituidos en algunos momentos para proteger sus opiniones. Alguna información contenida sobre sucesos ocurridos a lo interno del MEP responde a los contactos -que por protección de su identidad no serán nombrados- que aún mantengo con personas de la institución, quienes me han comentado sobre algunos procesos sobre

⁹ Por código en este caso hay que entender que eran puestos de profesionales que habían sido solicitados para trabajar con la DRE Sulá.

educación indígena que son datos importantes para la presente investigación.

Las personas que participaron en la investigación se pueden dividir en tres grupos, por un lado, están las personas que trabajan en el nivel central del Ministerio de Educación, principalmente las que laboran en el Departamento de Educación Intercultural. Un segundo grupo son personas indígenas bribris que además son profesores y profesoras de Talamanca que pertenecen a la Dirección Regional Sulá. Y un último grupo son las personas indígenas no bribris y no indígenas que por alguna razón se encuentran en la zona de Talamanca.

Se aplicaron técnicas distintas para obtener los datos, primero se comenzó con una encuesta virtual¹⁰ que buscaba sondear la situación educativa y las opiniones sobre el Subsistema de Educación Indígena, el cual fue reformado en el año 2013; buscaba esta encuesta virtual también una aproximación al concepto de autonomía que manejaban las personas encuestadas (profesores y profesoras de Sulá) y su relación con la educación.

Otra de las técnicas utilizada fue la entrevista semi-estructurada, la cual se aplicó a profesores y profesoras indígenas bribris y buscaba al igual que la entrevista virtual conocer sobre aspectos de la Reforma al Decreto 22072 (que creó el Subsistema de Educación Indígena) y el sistema educativo en general. Sin embargo, estas entrevistas buscaban algo más, y era conocer cómo había sido la experiencia educativa de estas personas, es decir, conocer cómo fueron sus años de escuela y colegio en el sistema educativo costarricense.

Por último, se realizaron entrevistas-semi estructuradas al personal del Departamento de Educación Intercultural (DEI) sobre el concepto de interculturalidad, el sistema educativo, el proceso educativo indígena en el país, y los nuevos retos que tiene el Departamento.¹¹

Ahora bien, hay que recordar que esta es una investigación sobre políticas dirigidas hacia los pueblos indígenas en Costa Rica. Al no ser una persona indígena, la sensibilidad con que he abordado el tema radica en experiencias como profesional que he vivido en territorios

¹⁰ La Entrevista Virtual consistió en una entrevista que se envió a todas las personas que estaban como profesores en los distintos centros educativos que abarcan la “jurisdicción” de la Dirección Regional. El envío fue por medio de un correo electrónico a más de 100 personas, sin embargo, solamente una pequeña parte (10 personas) respondió.

¹¹ Durante el proceso también se logró tener entrevistas informales con personas indígenas y no indígenas en bribri de Talamanca.

indígenas, con respecto a la situación educativa y de derechos que tienen estos pueblos y de cómo entidades estatales y no estatales llegan muchas veces con buenas intenciones pero no hacen valer todos los derechos de las pueblos indígenas.

Retomando este punto es importante generar un proceso de autocrítica con respecto a mi visión sobre el proceso educativo de los pueblos indígenas, mi grado de profundidad en el tema se basa en reuniones con altos mandos dentro de la estructura jerárquica del Ministerio de Educación, y a pesar que hay temas en los que tengo certeza, algunos deben ser estudiados con más detenimiento ya que responden a información que obtuve de fuentes con intereses distintos.

Antes de finalizar esta parte es importante ver que este proceso de investigación ha sido bastante arduo, muchas etapas de mi experiencia personal se han visto reflejadas en el mismo, desde el arranque con muchas ganas, hasta momentos medios en que mi situación laboral cambió, quitándome continuidad en el proceso investigativo. De igual manera, hubo momentos en que sentí gran gratificación y fue al volver a las zonas que había visitado como trabajador, ahora solo como investigador, y notar que las personas se mostraban incluso más amables que cuando iba como parte de la Institución del MEP. Fue un momento bastante emotivo.

Aclaraciones necesarias

Durante la investigación se van a mencionar los aspectos educativos que se ven en los pueblos indígenas, pero es necesario aclarar que se va a entender como *educación*. Esta será entendida como se menciona en el diccionario de la Real Academia Española como la *Acción y Efecto de educar; crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes y instrucción por medio de la acción docente*¹². Además, la educación son todas las opciones que brinda el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica; es decir, en esta investigación cuando se hable de educación, se debe tener en cuenta que es educación pública, manejada desde el Estado, en su falange MEP.

Otro término que es importante aclarar es el de *calidad de la educación*; acá es imperativo

¹² Obtenido de <http://lema.rae.es/>

mencionar que calidad se entenderá como parte de las estrategias de impacto en la eliminación de brechas y oportunidades para todas las poblaciones, tanto en la infraestructura, en el funcionamiento del personal administrativo y docente, en los materiales educativos, y demás, en el sentido de que deben ser consecuentes¹³ para toda la población nacional.

Para continuar con estas aclaraciones, es necesario hacer un perfil del pueblo indígena bribri de Talamanca.

Los bribris del territorio indígena de Talamanca bribri

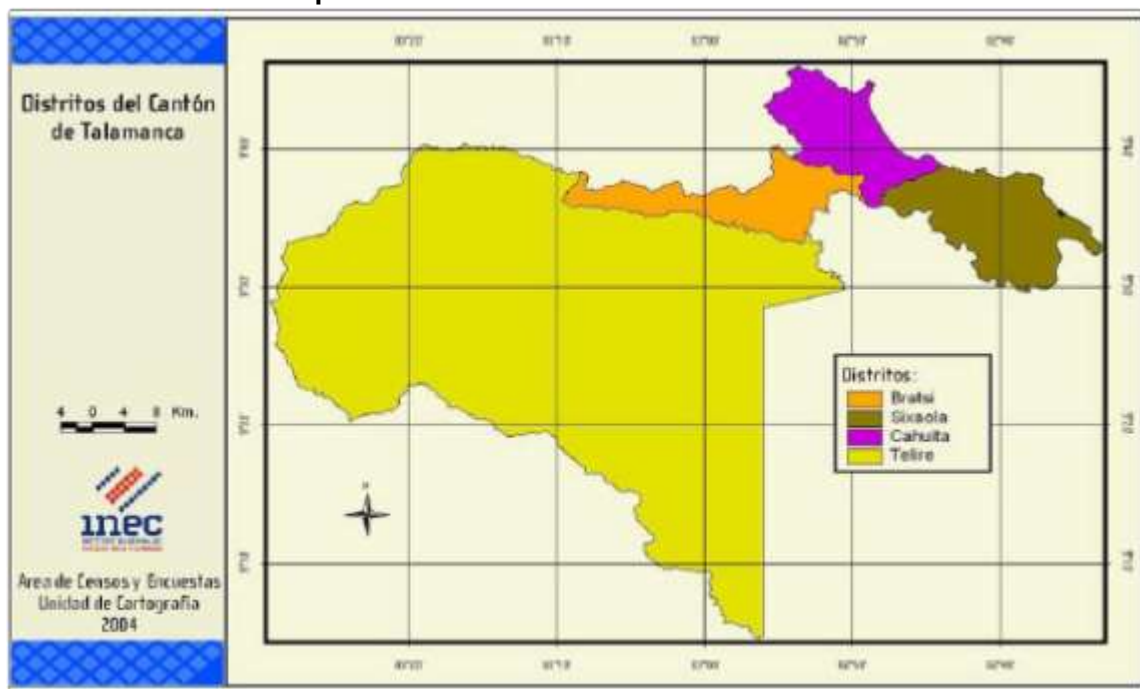
La población más extensa de indígenas en Costa Rica son los bribris, que cuentan con 18198 personas. A pesar que existen 4 territorios bribris, Cabagra, Salitre, Keköldi y Talamanca Bribri, es en este último donde existe la mayor cantidad de población de este pueblo con 7772 personas, según el censo 2011 del INEC¹⁴.

Las comunidades bribris de Talamanca se encuentran distribuidas en tres distritos distintos, Bratsi, Telire y Cahuita que es donde se encuentra el Territorio Indígena Keköldi. En el distrito de Bratsi están las comunidades de: Akberie, Chase, La Pera, Shiroles, Suretka, Watsi y Bambu, mientras que en Telire se encuentran: Amubri, Alto Kachabli, Arenal, Bajo Cohén, Barrio Escalante, Boca Urén, Bris, Coroma, Duchabli, Duriña, Dururpe, Katsi, Mojoncito, Namuwoki, Sepecue Dos, Sepecue Uno, Shuabb, Sibodi, Skiwi, Soky, Tsuiri Dos, Tsuiri Uno y Yorkin .

¹³ Se habla de ser consecuentes porque la educación debe responder al contexto, en lo que durante el texto se verá, como educación contextualizada en todo el sentido de la palabra.

¹⁴ Este es un dato obtenido de los cuadros presentes en el documento: Censo 2011 Territorios Indígenas Principales Indicadores Demográficos y Socioeconómicos. INEC 2013.

Ilustración N° 7 Mapa de distritos del Cantón de Talamanca



Fuente: INEC 2004 en: León Centeno, J. 2006(p.121)

Las personas de este territorio de 43.690¹⁵ hectáreas -al igual que otros pueblos indígenas- se dedican a labores agrícolas.

Con datos obtenidos del Censo 2011, se puede observar que en el territorio de Talamanca bribri hay un 46,1% de tasa de participación que corresponde a las personas de 15 años o más en fuerza de trabajo. De esa población en fuerza de trabajo hay un 64,6% de personas que se dedican al sector primario, el cual “se caracteriza porque sus actividades se realizan próximas a las fuentes de recursos naturales como son la agricultura, silvicultura, caza, pesca” (INEC, 2013, p.17)

Algunas de las características de los bribbris en Costa Rica, según lo expuesto por Guevara (2000) es que mantienen un porcentaje del 70% de hablantes del idioma, incluso en la zona de Talamanca alcanza a casi el 100% de la población. Existen dos formas dialectales diferenciadas y es en los pueblos de Salitre y Cabagra donde el idioma se practica menos.

¹⁵ Dato obtenido de Borge, C. (2012) Costa Rica: estado de la educación en territorios indígenas. *Cuarto Informe del Estado de la Educación*. San José, Costa Rica. CONARE.

En lo que respecta a la tradición espiritual Guevara (2000) menciona que se da la existencia del awá quien tiene a cargo la práctica de la medicina tradicional. Incluso estas son prácticas que se están perdiendo a pesar que en los territorios bribris hay un mayor número de awá que sus homólogos cabécares (jawas), pues las personas jóvenes no se están preparando en estos conocimientos, los cuales requieren de más de diez años de dedicación ya que es un conocimiento sumamente especializado en plantas, cantos y demás. “Esto lleva al desaparecimiento de la medicina y espiritualidad tradicional, lo que implica no sólo una pérdida cultural, sino también pérdida de desarrollo autónomo” (Guevara, 2000, p.5)

El parentesco se define por medio de clanes matrilineales y en el año 2000 un 80% de la población poseía una noción clara del clan al que pertenecen (Guevara, 2000), sin embargo “nunca se han respetado las normas propias de los bribris y cabécares en cuanto a su sistema de filiación (matrilineal) y a la nomenclatura respectiva (clanes con nombres propios), por lo que se impone la filiación paterna (la de la sociedad dominante) y los apellidos de origen español” (Guevara, 2000, p.33)

Políticas educativas hacia los pueblos indígenas: La educación de los pueblos indígenas de Costa Rica

Primeras escuelas en territorios indígenas

El primer centro educativo indígena fue fundado por el Estado en la Colonia Militar de San Bernardo en el año de 1886 en Talamanca, específicamente en Sipurio Amubre. Esta escuela funcionó hasta el año de 1909 cuando la United Fruit Company la arrasa y los indígenas son expulsados a las montañas¹⁶. Durante 1886 se fundó además la Escuela de Matambú de Nicoya y al año siguiente la Escuela de Boruca en Buenos Aires. (Borge, 2012).

Para el Estado costarricense el tema de proteger a las comunidades indígenas no fue primordial, sin embargo en el año de 1939 se promulga la Ley General sobre Terrenos Baldíos que exceptúa del régimen de terrenos baldíos las tierras que habitan los pueblos indígenas. Esta Ley la N°13 de 1939 dispuso que las tierras indígenas, en su artículo 8, se consideraban

¹⁶ Para una mayor profundidad ver: América Latina: etnodesarrollo y etnocidio. FLACSO. 1982. El Caso de los bribris, Indígenas Talamanqueños. Costa Rica. Escrito entre otros por el señor Guido Barrientos.

desde entonces como inalienables. (Chacón, 2010).

A pesar de la creación de esta Ley de terrenos baldíos, de acuerdo con Chacón (2002) realmente lo que pretendía esta ley era regular:

Los mecanismos por medio de los cuales los colonos podían apropiarse de tierras consideradas baldías (sin dueño) [...] Las franjas de territorio exceptuadas, entre las cuales también estaban « [...] los lugares en donde existan tribus de éstos (sic, de indígenas) [...]», correspondían a la categoría de «zonas inalienables» (pp. 25-26).

Sin embargo estas zonas “inalienables” no fueron delimitadas y no hubo respeto por los territorios indígenas, los cuales fueron invadidos por los colonos, los cuales hacían posesión de los lugares más fértiles y propicios para habitar, teniendo como consecuencia la movilidad de las poblaciones indígenas a terrenos más inaccesibles y de menor fertilidad.

Un año después de la aprobación de esta ley, Costa Rica participó en el I Congreso Indigenista Interamericano en Patzcuaro, México, el cual tenía como postulado conseguir la integración de los indígenas a los Estados, teniendo como producto, en 1945, la fundación en Costa Rica de la Junta de Protección de las Razas Aborígenes de la Nación. Su propósito era dar a conocer y conservar las tierras para los pueblos indígenas y elevar su nivel cultural y proteger su salud. (Ornat, 2004)

En esa época la antropóloga norteamericana Doris Stone era quien dirigía la recién creada Junta de Protección de las Razas Aborígenes y producto de esto se fundaron las primeras escuelas en Salitre, Ujarrás y Cabagra. Stone invitó al antropólogo mexicano Ricardo Pozas Arciniega y a su esposa para colaborar en este proceso y ellos crearon gran variedad de materiales bilingües, entre ellos el *Yis ma i shö*, un silabario que ha sido reeditado varias veces por el Ministerio de Educación Pública. (Borges, 2012). Además, en este período, Stone “por primera vez promueve la enseñanza bilingüe, tomando en cuenta el idioma bribri y cabécar, más el idioma español en la comunidad de Salitre de Buenos Aires de Puntarenas”. (Fernández, 2003, p.235)

Debido a un proceso que comienza desde 1909, año en que la Chiriqui Land Company invade las tierras del Valle de Talamanca, las cuales habían sido regaladas por el gobierno costarricense a Mainor Keith por haber asumido la deuda externa con Inglaterra, los

indígenas comienzan a huir hacia las montañas de la cordillera. Esta compañía subsidiaria de la United Fruit Company, abrió canales, taló bosques, instaló líneas ferroviarias, y plantó el modelo de enclave en esta zona. (Carballo & Mesa, 2014).

Según Guevara y Chacón, mencionados por (Carballo & Mesa, 2014):

La compañía transnacional, permaneció en Talamanca mientras las tierras se mantuvieron fértiles y las ganancias jugosas. Una vez agotado el modelo de explotación nada amigable con el ambiente, empezaron las inundaciones que devastaron los cultivos, los puentes y los caminos, aunado a esto las enfermedades del banano como la sigatoga, el moko y los continuos ataques de los indígenas obligaron a la compañía a retirarse para finales de 1940. (21)

Para finales de los años de 1940 los bribris y cabécares tomaron posesión nuevamente del Valle de Talamanca, a partir de la lucha por sacar de sus tierras a la United Fruit Company.

Durante los años de 1956 y 1963 se fundaron escuelas indígenas en Talamanca (Amubre, Shiroles, Bratsi, Suretka y Bribri) bajo la influencia directa de Uladislao (Lalo) Gámez Solano, quien fuera Ministro de Educación durante tres administraciones y quien tenía una clara preocupación sobre el acceso universal a la educación para los pueblos indígenas y su integración a la sociedad y al Estado costarricense. “En 1970, su última vez como ministro, se reinició la fundación de escuelas indígenas en Talamanca y Buenos Aires fundamentalmente.” (Borge, 2012, p.12).

En Costa Rica para el año de 1949 se da un cambio fundamental, ya que se funda una nueva República que trajo la creación de un modelo educativo definido “por la Asamblea Nacional Constituyente de 1949 que estableció la educación bajo responsabilidad del Estado, y un Ministerio de Educación¹⁷ y un Consejo Superior de Educación a cargo de la política educativa”. (De la Cruz 1993, p.1)

Un aporte importante es que a partir del año de 1956 se delimitan las primeras “Reservas Indígenas” en “Ujarrás, Salitre, Cabagra, Boruca y Térraba, y China Kichá. Todas situadas en el sur del país.” (Chacón, 2002, p.26)

¹⁷ Es necesario mencionar que El Ministerio de Educación inició el 10 de febrero de 1847 como la Secretaría de Hacienda, Educación Pública, Guerra y Marina y fue a raíz de la nueva República de 1949 que se convirtió en el Ministerio de Educación Pública.

Se crean en el Ministerio:

Entre 1953 a 1966 (...) organismos técnicos y jurídicos, al dictarse la Ley Fundamental de Educación y la Ley Orgánica del Ministerio –Nº 3481 de 13 de enero de 1963- que estableció su esfera de competencia, organización administrativa, atribuciones y la creación de varias instancias como la Administración General de Enseñanza y la derogatoria de varias disposiciones del Código de Educación.” (www.archivonacional.go.cr/isad-g/mep.doc, S.F.).

No obstante a pesar de la gran importancia de la Ley Fundamental de la Educación, no hay ningún párrafo de la misma donde se mencione a las poblaciones indígenas.

Otros hechos importantes fueron la creación en el año de 1941 de la Universidad de Costa Rica; en 1965, el Instituto Nacional de Aprendizaje, y en 1973, la Universidad Nacional, con lo que se abren relevantes oportunidades; para los habitantes no indígenas del país y posteriormente para habitantes indígenas.

En el año de 1973 la Junta de Protección de las Razas Aborígenes de la Nación fue sustituida por la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI) mediante la Ley #5251, el cual fue un organismo que pretendía ser mucho más eficaz en la solución de problemas que tenían que ver con el derecho a la tierra. (Guevara, 2000).

Luego, en el año de 1977, se promulga la Ley Indígena (6172) que en su artículo 3, “vino a modificar el régimen de propiedad para-estatal que hizo la Ley del ITCO de las Tierras Indígenas, poniendo énfasis en el rango superior de estas tierras”. (Chacón, 2010).

Educación para Estandarizar

Políticas educativas del Ministerio de Educación Pública para pueblos indígenas desde 1977 hasta la creación del Departamento de educación indígena en 1994

Se consideraba que el año de 1977, al ser proclamada la Ley Indígena, iba a significar un ordenamiento territorial por parte del Ministerio de Educación Pública, y una atención más focalizada hacia los pueblos indígenas; sin embargo, no fue así, no significó un cambio en lo correspondiente a la distribución geográfica de la enseñanza a partir de esta fecha, ni hubieron cambios significativos a partir de este hito. El cambio se comienza a gestar al año siguiente.

Para el año de 1978 la administración de Daniel Oduber Quirós (1974-1978) con su Ministro

de Educación Vidal Quirós Berrocal puso énfasis en tres aspectos fundamentales: el campo cualitativo, la reforma administrativa y la planificación regional,¹⁸ aunque aún no se vislumbraba una política dirigida exclusivamente a la educación indígena.

Durante los últimos años de administración de Oduber, estando el señor Quirós de Ministro, se continúa con los esfuerzos en capacitación de personal, huertas escolares y educación de adultos. Además, se impulsa en las Direcciones Regionales Educativas su capacidad de ser organismos que ejecuten la política educativa a nivel regional, por medio de grupos de asesores especializados en el campo administrativo y técnico y la dotación de vehículos. (Jiménez, 2003)

Algunas propuestas importantes tuvieron que ver con la promulgación en 1979 del decreto #9501 de la regionalización de la educación, la cual creó cuatro regiones para la administración del sistema educativo: Chorotega, Central, Brunca y Pacífico. Esta sentó las bases de la búsqueda de la descentralización del Ministerio de Educación Pública.

Como menciona la Dra. María Eugenia Dengo (citada por Velásquez, 2012) quien era la Ministra de Educación en la época:

El objetivo de la regionalización era **lograr una mejor coordinación** entre el Ministerio de Educación y el resto de las instituciones públicas, así como la **canalización de los recursos**. Esto llevó a un **reordenamiento** y una **reestructuración** del MEP [...] es la concordancia e integración con políticas globales de gobierno y de la administración pública que procuraban la desconcentración de los servicios del Ministerio de Educación Pública

A pesar de los cambios en la regionalización que iban a tomar gran importancia para la educación en territorios indígenas en épocas posteriores, no se notaba una preocupación por parte del Estado, representado por el MEP, para atender a esta población. A pesar de esto, son personas aisladas las que empiezan a preocuparse por la mejora de los pueblos indígenas

¹⁸Con respecto al *campo cualitativo*, se busca modernizar el sistema con la revisión de los programas de estudio, mejora en los programas de capacitación a docentes, dotación de material bibliográfico y audiovisual a las distintas instituciones educativas, el programa de “Educación Especial” para “niños cuyas características físicas, mentales, emocionales y sociales son limitantes en su capacidad de aprendizaje” (Memoria MEP, 1977, p9). Y se crea la Universidad Estatal a Distancia. Con respecto a la *reforma administrativa*, esta se basaba en darle relevancia a las Direcciones Regionales como organismos encargados de ejecutar la política educativa en el nivel regional, dotándole de “facilidades mínimas” como vehículos y nombramiento de asesores en diferentes especialidades. En lo que concierne a *planificación regional*, se pretendía lograr una educación de mejor calidad aprovechando los recursos técnicos, administrativos, “la democratización de la enseñanza, igualando las oportunidades educativas en cada región.” (Memoria MEP, 1977, p.12)

con respecto a la educación; y estas personas estaban influenciadas por ideas de la escuela mexicana:

En los años 70 a los 80 se hace otros esfuerzos complementarios ya más filantrópicos, de gente que se vino a la región que de alguna manera estuvo influenciada por procesos en México, y alentó desde las regiones la idea de incorporar indígenas al sistema educativo (Entrevista Personal G.R. Talamanca mayo, 2014)

Dentro de este período resalta la figura del señor Guido Barrientos¹⁹ quien fuera un Supervisor de la Dirección Regional de Limón, quien permitió el desarrollo y pensamiento de una educación diferente para las poblaciones indígenas.

Posteriormente de ese período que don Guido Barrientos fue muy determinante, es un supervisor que hubo acá muchos años un señor que fue influenciado por la escuela mexicana, no era una persona indígena, pero tenía gran conocimiento de estas poblaciones, el estímulo que las comunidades empezaran a pelear por una educación que detuviera los procesos de aculturación. Don Guido fue desde el 78-79 hasta los años ochenta. Eso no fue igual en todas las regiones, en otras regiones pues los supervisores no les interesó estos temas, en el caso específico de Talamanca fue muy diferente porque después que se fuera don Guido, los siguientes supervisores siguieron apoyando los procesos, “es decir tal vez no lo entendían, pero como dicen popularmente, no le atravesaron el caballo (Entrevista Personal Guillermo Rodríguez. Talamanca 2014)

Durante el año 1978, don Guido fue determinante para la educación indígena, impulsó que la antropóloga Karen Cristina Figueres (hija del expresidente) ensayara las nuevas ideas de educación indígena que venían de la escuela mexicana del Instituto Indigenista sobre la alfabetización en lengua materna, endoculturación y biculturalismo en la Escuela de Katsi en Talamanca, en compañía de la educadora Elena Francis Reid. (Borge, 2012). Luego de este esfuerzo comienzan a darse las primeras propuestas de capacitación para maestros y maestras indígenas por parte de las universidades.

Capacitaciones para personal docente indígena

Como se mencionaba, el señor Guido Barrientos, fue fundamental en la mejoría de la educación para las poblaciones indígenas; es por esto que en los últimos años de la década de los setentas, buscó a la antropóloga María Eugenia Bozzoli y la señora Ministra María

¹⁹ Es importante mencionar que en el año de 1982 sale a la luz el Libro América Latina: etnodesarrollo y etnocidio. FLACSO. Entre sus autores se puede mencionar a Guillermo Bonfil, Mario Ibarra, Julio Tumiri, entre otros y contiene un trabajo titulado: El Caso de los bribris, Indígenas Talamaqueños. Costa Rica. Escrito entre otros por el señor Guido Barrientos, el cual contiene un discurso muy fuerte en contra del capitalismo en los años 70-80 en el país y cómo este atenta contra la cultura de los bribris en Talamanca.

Eugenia Dengo Obregón e idearon un plan que tuvo como primera etapa el “Programa de Capacitación para Maestros en Zonas Indígenas,” y como segunda etapa, el Programa de Educación Bilingüe y Bicultural. El primero se desarrolló de 1979 a 1982 y el segundo inició en 1982, pero se suspendió por el nuevo gobierno de Luis Alberto Monge Álvarez. (Borge, 1998)

Este programa de capacitación estuvo a cargo de la Universidad de Costa Rica y el Ministerio de Educación que en conjunto establecieron el llamado Programa de Capacitación para Maestros en Zonas Indígenas de Talamanca y Buenos Aires, y desde 1981, Programa de Educación Bilingüe y Bicultural en Talamanca. Ambos programas estuvieron vigentes hasta 1983, y dejaron como resultados los primeros 27 maestros indígenas; capacitados para trabajar con niños indígenas, enseñanza del bribri para maestros no indígenas; silabarios en bribri y cabécar (*Yëjkuö ALattsítsi-a*); la organización en el MEP de la Asesoría de Educación Indígena (1985), cargo que ocupó con gran suceso Guillermo García; textos escolares en bribri y cabécar; enseñanza de idiomas maternos en primer ciclo y el nombramiento de los primeros maestros itinerantes para impartir lecciones de su lengua.

El experimento se enfocó en el Territorio Indígena de Talamanca, dirigido por la lingüista Patricia Gudiño, y estuvo muy influenciado por Guido Barrientos y María Eugenia Bozzoli. Doña María Eugenia Dengo²⁰ fue también determinante en esta iniciativa de Educación Indígena desde su posición de Ministra de Educación y luego en la UNESCO. (Borge, 2012)

Ambos programas tenían en su dirección a la lingüista Patricia Gudiño, y se tenía como idea que una educación bilingüe y bicultural podía ser impartida solo por maestros muy entrenados en la enseñanza de lenguas autóctonas. Además, se necesitaba profundizar en el currículo establecido para poder adecuar los contenidos del mismo. En el momento en que los y las profesoras quedaran bien entrenados con esto, se iba a pasar a la siguiente etapa. Este programa se dejó de implementar en el año de 1983 debido al poco apoyo del gobierno entrante en 1982 y que no se tomó en cuenta a la ADI de Talamanca en el proceso. (Borge,

²⁰ Se dice también que existió influencia indirecta del señor Bonfil Batalla quien visitara el país en el año de 1981 con motivo del Seminario Etnocidio y Etnodesarrollo en América Latina realizado en La Catalina-Heredia. (Borge, 2012)

1998)

Sin embargo, tuvo efectos muy positivos gracias a la primera etapa de formación, puesto que los maestros y las maestras fueron tomando posiciones en las estructuras de poder local y comenzaron a hacer ensayos de adecuación curricular y de enseñanza de las lenguas autóctonas; por ejemplo, en la planificación de la Asociación de Desarrollo Indígena de Talamanca²¹ de 1983 se plantearon adecuar a las necesidades los contenidos educativos de la enseñanza formal, reactivar los valores y tradiciones culturales y establecer un sistema de becas para estudiantes de secundaria y educación superior.

Para el año de 1983 se organiza el primer encuentro de maestros en Territorios Indígenas, en Heredia, específicamente en La Catalina, llamado Seminario de Etnoeducación Indígena. Durante este seminario las maestras y maestros indígenas y no indígenas que fueron formados por los programas de capacitación de la Universidad de Costa Rica plantean sus primeras propuestas sobre la educación indígena, lo cual se realizaba por primera vez en el país. La principal propuesta radicaba en que la educación debía ser endoculturadora para el fortalecimiento de los pueblos indígenas. Se recalcaba, además, la figura del docente como agente de cambio en las comunidades, como una especie de líder comunal.

En este encuentro se logra ver, según lo mencionado por Borges (2002) “la influencia de manera indirecta por el maestro Bonfil Batalla, quien nos visitó en 1981, con motivo del Seminario Etnocidio y Etnodesarrollo en América Latina” (p.28) con el concepto de etnoeducación del Bonfil que caló hondo en toda una generación de educadores, lingüistas y antropólogos, concepto que fue muy expuesto por el señor Guido Barrientos quien impulso la formación de una gran cantidad de profesoras y profesores indígenas.

Asesoría Nacional de Educación Indígena

Durante la administración del señor Luis Alberto Monge Trejos, inspirado por el Plan Nacional de Desarrollo 1982-1986 Volvamos a la Tierra, refiriéndose a las comunidades

²¹ Es muy importante mencionar que desde la Ley Indígena de 1977 hasta el año de 1986 existe en Talamanca una única Asociación de Desarrollo Indígena que agrupaba a los grupos bribris y cabécares de Talamanca. Hoy en día existen tres Asociaciones de Desarrollo, ADITIBRI; ADI Keköldi, ADITICA. Que representan tres votos para determinar el control del CONAI, en vez de uno que representaban en los años mencionados.

indígenas del país, se afirmaba que la educación que se ofreciera en esas comunidades tenía que vincularse con las áreas de mayor importancia del desarrollo comunal y estimular programas bilingües y biculturales, buscando con ello acelerar el mejoramiento de su vida. (Decreto 16619-MEP, 1985)

Debido a esto, en conjunto con el Ministro de Educación Eugenio Rodríguez Vega, se emite el decreto 16619-MEP en que se crea el Modelo Curricular para población Indígena. En su artículo 2 se menciona que: “El servicio educativo correspondiente a dicho modelo, se brindará dentro del contexto bilingüe y bicultural de las comunidades indígenas y se orientará hacia la revaloración de las condiciones psicosociales culturales del indio y su comunidad”. (Decreto 16619-MEP, 1985)

Para el año de 1985 se crea una Asesoría Nacional de Educación Indígena, adscrita a la Educación de Adultos, dentro de la estructura del Ministerio de Educación; que comienza apenas con una persona encargada de todos los procesos. Esta asesoría tenía como norte el impulso a la educación bilingüe, es decir el rescate de la lengua.

Desde esta asesoría se buscaba realzar y reconocer la cultura indígena a nivel nacional en la educación, e intervino directamente en la contratación de personal docente. Se menciona además que tuvo estrecha relación con los consejos de AWAPA²² en las regiones de Talamanca y Buenos Aires. Uno de los pasos que da esta asesoría es que todas las escuelas que se encuentren dentro de los territorios indígenas sean llamadas Escuelas Indígenas.

En ese momento todas las plazas que concursaban en el servicio civil tenían como condición tener capacitación formal para la educación bilingüe, que ya lo habían logrado algunos profesores con los programas de capacitación en el convenio universitario. En el año en que es creada coordina también con el Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes la celebración de festivales recreativos-culturales. Esta asesoría, asimismo trabaja con el Departamento de Lingüística de la Universidad de Costa Rica en seminarios de capacitación lingüística.

Con la creación de la Asesoría Nacional de Educación Indígena en 1985 se da un paso muy

²² Los Consejos de awapa, corresponden a consejos de personas que se asocian a la curación y consejería para el pueblo bribri.

importante en la consolidación de la educación indígena, pues a pesar de ser solo una asesoría adscrita al Programa de Educación de Adultos, permitió generar un espacio reconocido institucionalmente por el Ministerio de Educación, como lo menciona el señor Guillermo Rodríguez.: “...entonces en ese movimiento de esa época junto a otros compañeros del sur, se crea la asesoría indígena; que era un pequeño espacio, ahora si un espacio ya institucionalizado en el Ministerio de Educación” (Entrevista personal, Talamanca, mayo 2014)

Las universidades estatales en el proceso de formación de docentes indígenas

La Universidad de Costa Rica (UCR) por su parte fue de las primeras en impulsar la temática del estudio de las poblaciones indígenas en el país. Con respecto a la capacitación de maestros inicia en el año de 1985 el primer programa de capacitación de maestros indígenas en la Sede del Atlántico. (UNA, UCR, UNED & MEP, 2009)

Este programa de la Universidad de Costa Rica, se realizó mediante un convenio con el MEP y se llevó a cabo en las zonas de Talamanca y Buenos Aires. Mediante esta iniciativa las profesoras y profesores que lograban cumplirlo, eran reconocidos con un certificado de profesor autorizado. (Aguilar & Angulo, 2007)

Debido a que el programa que se inició en la UCR fue clausurado, el MEP empieza a acercarse a la UNA y se genera un nuevo convenio entre ambas instituciones para que se desarrollara la formación de educadores y educadoras para estas zonas.

Las universidades en Costa Rica han sido parte importante del proceso de formación docente para las maestras y maestros indígenas, destacándose la Universidad Nacional (UNA) con proyectos de formación dentro del Centro de Investigación y Docencia en Educación, específicamente en el Proyecto de Educación Rural.

Es en el año de 1989 y 1990 que se inicia un trabajo sistemático sobre el desarrollo de la educación indígena en la División de Educación Rural (DER), del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional. Lo que se llevó a cabo en estos años fue un diagnostico en Talamanca, en Limón.

Se elabora un plan de estudios que permitía a los profesores y profesoras optar por el

Diplomado en I y II ciclos, además de un certificado adicional que les acreditaba los cursos de educación indígena. Estos certificados le permitían a estas personas optar por la propiedad en las escuelas indígenas.(Aguilar y Angulo, 2007) Para el año de 1993 la DER propuso un Plan de Estudio concentrado en la Educación Indígena, el cual tenía como fortaleza partir del contexto para que se promoviera la articulación entre escuela y comunidad.

Con respecto a esto, el señor Federico Guevara, antropólogo de la DER, habla de una de las consecuencias de este programa: “en los años 90 se hizo el primer plan en concentración indígena I y II ciclos, y abarcó más que un diplomado y hubo un convenio con el MEP en aquella época, se formaron muchos docentes en Talamanca y Buenos Aires, que hoy en día trabajan en las direcciones educativas de sus regiones” (Comunicación Personal, noviembre 2014).

A partir de esta formación de docentes, un grupo de estos se encuentra en este momento laborando en la Dirección Regional Sulá, que fueron producto de la generación del primer programa con un énfasis en educación indígena.

El CIDE, con la DER, continúa hoy realizando proyectos y programas para la formación de maestros y maestras indígenas, sin embargo, el plan de estudios que se aprueba en el año 2006:

No es con énfasis indígena, es con énfasis en educación rural en I y II ciclos, que abarca diplomado, bachillerato y licenciatura, aún así tenemos grupos indígenas actualmente formándose con ese plan de estudios en Buenos Aires (2 grupos), Talamanca (2 grupos), Valle de la Estrella (2 grupos), Corredores (2 grupos, con población ngäbe y gente de Buenos Aires) . Igualmente tenemos un posgrado profesional: Maestría en Educación Rural Centroamericana, con módulos presenciales que se desarrollan en los distintos países de la región y fases a distancia con plataforma virtual; gente de centroamerica, e indígenas de nuestro país se han formado con ese posgrado (tanto de Talamanca como de Buenos Aires) (Entrevista personal, Federico Guevara, noviembre 2014)

Es muy importante reconocer el esfuerzo realizado por parte de la UNA en la formación de maestras y maestros indígenas, puesto que les permite una profesionalización y una capacitación para permitir una oferta más amplia para quienes quieren estudiar la carrera de docencia, eso si, con énfasis en educación rural.

La educación en el Convenio 169 de la OIT

Es el Convenio 169 de la OIT, adoptado en 1992 mediante la Ley 7316 del 3 de noviembre, el que estableció más directamente la obligación del Estado por desarrollar condiciones más formales para la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), lo cual impacta la educación en los territorios indígenas del país. Dentro del Convenio, el tema educativo está compuesto por 6 artículos, correspondientes a la VI parte del mismo *Educación y Medios Masivos*, se abarca el tema desde el artículo 26 al 31.

El artículo 26 menciona que el Estado debe “garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (Convenio 169).

En el artículo 27 se estableció la obligación de que los programas y servicios de educación para los pueblos indígenas respondieran a sus necesidades, abarcaran su historia, sus conocimientos, técnicas, sistemas de valores, a la vez que reconoció la posibilidad de que mediante la formación de miembros de estos pueblos, se permitiera la formulación y ejecución de programas educativos; y también los Estados deben reconocer las instituciones y medios de educación que se realicen en estos pueblos.

El derecho al aprendizaje de la lengua autóctona y a su preservación se puede observar en el artículo 28, contiene la obligación de que la educación impulse la lectoescritura en los idiomas vernáculos y se brinden condiciones para el desarrollo de los mismos:

Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

La educación tiene por objetivo impartir conocimientos generales y aptitudes que ayuden a los niños y niñas a participar en igualdad en la vida de su propia comunidad y en la vida de la comunidad nacional; esto se encuentra en el artículo 29 del Convenio.

Lo que corresponde al artículo 30 compete a la obligación de los gobiernos a darle a conocer a los pueblos interesados sus derechos y obligaciones, con especial atención del trabajo,

posibilidades económicas, educación, salud y servicios sociales. Se menciona en este artículo que si fuera necesario se debe recurrir a traducciones escritas y el uso de medios de comunicación de masas.

Finaliza la sección sobre educación con el artículo 31 en el cual se menciona que deben tomarse medidas educativas en todos los sectores de la nación, con el objetivo de eliminar los prejuicios que existen con estos pueblos, para esto, sugiere este artículo, que se debe asegurar que en los libros de historia y didácticos se dé una descripción equitativa, exacta e instructiva sobre las culturas que representan estos pueblos.

Es de suma importancia la influencia que ha tenido este Convenio en la educación indígena en Costa Rica, además de la educación para todo el territorio nacional, sin embargo, los cambios no se dan de manera inmediata para toda la población, lo cual sí ocurre con lo respectivo a la educación indígena, ya que en el año de 1993 se publica el Decreto N°22072-MEP que crea el Subsistema de Educación Indígena.

Subsistema de Educación Indígena Decreto N° 22072-MEP

El 25 de febrero de 1993, estando en la Presidencia el señor Rafael Ángel Calderón Fournier con su Ministro de Educación Marvin Herrera Araya, y acatando el Convenio 169 de la OIT, emiten el Decreto Ejecutivo 22072-MEP con el que se crea el Subsistema de Educación Indígena.

En este Decreto se reconoce oficialmente la existencia de veintidós territorios indígenas, así como la existencia de seis idiomas maternos:

De los cuales, siete de ellos pertenecen a los pueblos cabécares, cuatro a los pueblos bribbris, cuatro a los pueblos guaymíes, dos a los pueblos borucas o bruncas, uno respectivamente a los pueblos térraba, guatuso y chorotega, y dos a los pueblos huetares. Además, en dieciséis de estos territorios se mantiene el uso de idiomas maternos; siendo **seis los idiomas indígenas** que se usan en el territorio nacional además del español, a saber: el cabécar, el bribri, el guaymí, el malecu, el boruca y el térraba.

Como objetivo principal de este Subsistema se menciona: “desarrollar progresivamente la educación bilingüe y bicultural en las Reservas Indígenas oficialmente reconocidas” (artículo 1). Los esfuerzos irán dirigidos al mantenimiento de los idiomas maternos, pero sin dejar de lado la obligación de aprender el español como idioma oficial del país.

Es muy importante antes de continuar analizando los artículos del Decreto, mencionar el tercer considerando del mismo, el cual describe la particularidad de cada territorio y la necesidad que la educación sea particular en cada uno de estos: “Existen grandes diferencias culturales, de idiosincrasia y de aspiraciones entre las diferentes Reservas Indígenas, por lo que cada una debe contar con servicios educativos diferenciados.”

Los artículos siguientes al que menciona el objetivo del Subsistema, versan sobre los fines específicos que debe tener la educación en los distintos territorios; por un lado el disfrute pleno de los derechos sociales y culturales de los pueblos indígenas; la adquisición de conocimientos generales que permitan vivir en su propia comunidad y a nivel nacional, el aprendizaje en la lectura y escritura en el propio idioma materno y el aprender a hablar y escribir el español como idioma oficial de la Nación. (Artículo 2).

A partir del artículo 3 se busca la articulación de los programas y servicios educativos en los distintos territorios, los cuales deben ser planificados y desarrollados por la propia comunidad indígena en coordinación con los entes del MEP locales y nacionales. Para esto el MEP debe promover la formación y capacitación de los miembros de los distintos pueblos para que estas personas se hagan cargo de la ejecución de los programas educativos. (Artículo 4)

La enseñanza de la lengua materna y los territorios donde debe implementarse se describen en los artículos 5, 6 y 7; y los territorios donde se enseñará el idioma materno en su forma escrita y oral son –según el artículo 6-:

- El Cabécar en las Reservas Indígenas de Chirripó, Bajo Chirripó, Naire- Awari, Tayni, Telire, Cabécar, Talamanca y Ujarrás.
- El Bribí en las Reservas Indígenas de Talamanca, Bribí Cocles (Keroldi), Salitre y Cabaga.
- El Guaymí en las Reservas Indígenas de Guaymí de Coto Brus, Abrojo de Montezuma, Conteburica y Osa.
- El Maleku en las Reservas de Guatuso.
- El Boruca en las Reservas de Curré y Boruca.

En lo que concierne a los materiales didácticos, estos serán elaborados entre el Ministerio de

Educación y los distintos Consejos Directivos de las Reservas Indígenas (ADI's)²³:

El Ministerio de Educación Pública velará porque se lleven a cabo las adecuaciones curriculares necesarias, con el propósito de satisfacer las necesidades y expectativas de los miembros de las Reservas Indígenas. En el currículo deberán contemplarse prácticas de valoración de las costumbres tales como cantos, bailes, artesanía, medicina tradicional y otras manifestaciones culturales propias de los indígenas. (Artículo 8)

Se establece en este decreto, en los artículos 9, 10 y 11 que el personal docente debe ser indígena, de la etnia local y ser nativo del territorio:

ARTÍCULO 9. Los educadores de las Reservas Indígenas deberán pertenecer a la etnia local y ser, preferiblemente, nativos de la respectiva Reserva Indígena. El Ministerio de Educación Pública acordará con los Consejos Directivos planes de promoción de estudios pedagógicos para jóvenes de las reservas que muestren interés. Igualmente en las Reservas Indígenas, en las que la enseñanza sea bilingüe, los educadores deberán dominar totalmente el idioma materno, así como el español.

ARTÍCULO 11. El Ministerio de Educación Pública antes de nombrar el personal docente de las Reservas Indígenas deberá consultar al respectivo Consejo Directivo cuyas observaciones deberá tomar en consideración.

Cierran el Decreto los artículos 12 y 13, en los cuales la participación del Consejo Directivo de cada territorio indígena es imperativa, tanto en el desempeño del personal docente, como en los casos de creación, traslado y cierre de centros educativos.

Es notable que para 1992 se dio el cierre de la Asesoría Nacional de Indigenismo, sin embargo, con la puesta en práctica del Decreto 22072 se creó, en el año de 1994, un Departamento de Educación Indígena en el MEP que debía velar por que se cumplierán los objetivos de este decreto.

Yo Leo y Escribo en mi Lengua

En el año de 1993 e impulsado por la preocupación de la mejoría en la educación indígena por parte de la *Asamblea Talamanca Más Allá del Año 2000*²⁴ se desarrolla en la Escuela

²³ El Decreto en sí no menciona en ningún momento la figura de las Asociaciones de Desarrollo Integral Indígenas, sino que habla de Consejos Directivos de las Reservas Indígenas.

²⁴ La Asamblea Talamanca fue una organización que se funda en el año 1991 y federaba a 15 organizaciones base que existen en esta zona, la Asamblea Talamanca Más Allá del Año 2000, que fue un evento de esta organización, se llevó a cabo en el año 1992.

Bernardo Drug de Amubre el proyecto “Yo Leo y Escribo en mi lengua” que partió de la idea de que:

Las exigencias actuales en nuestro pueblo indígena representan un desafío para los sistemas educativos. Por mucho tiempo, ir a la escuela, para el indígena, ha sido ingresar en un lugar extraño, ajeno a su realidad y a su mundo, lejos de la vida de la comunidad. (Borge, 1998, p.436).

El objetivo de la propuesta era favorecer la identidad cultural, haciendo uso de un proceso de enseñanza que tomara el contexto sociocultural que formara de manera integral a las niñas y niños indígenas.

Debido al éxito de la experiencia en las escuelas de Katsi y Tsokë se empieza a ejecutar el proyecto, pero en la comunidad de Tsokë el personal docente fue mucho más lejos ya que impartieron todo el currículo en lengua bribri, favorecidos por el hecho que las niñas y niños eran hablantes del idioma bribri. (Borges, 1998)

Diversidad en papel, estandarización en la práctica: Nuevos espacios en la educación para pueblos indígenas por parte del Ministerio de Educación Pública, desde 1994 hasta la creación del Departamento de Educación Intercultural en el 2011

Es muy importante mencionar el aporte del señor Alí García, quien tuvo una relación estrecha con el señor Eduardo Doryan (Ministro de Educación en el período 1994-1998), incluso antes que el señor Doryan comenzara a ser ministro de educación. Don Alí García se reunió con el señor Doryan y su esposa, en esta reunión les planteó que él iba a ser el próximo Ministro de Educación, y le consultó sobre qué se podía mejorar para la educación en los territorios indígenas.

Desde ese momento García comienza a trabajar en la idea que les había propuesto el señor Doryan, y desde allí comienza la idea de crear una oficina que velara por los asuntos educativos indígenas, que tuviera como eje central los valores de las comunidades indígenas.

En palabras del señor García:

La función fundamental en ese momento que se crea, lo que da la vida a esa oficina es, primero tratar de hacer un buen trabajo sobre el problema de la educación en la comunidad, pero a detalle, esa iba a ser su columna, tratar de empezar a ver los valores y empezar a exigir a los maestros inclinarse más hacia los valores de la comunidad y por cuarto porque también era el cuarto como todo el número en bribri, ahí ve la mano de nosotros verdad, dar más énfasis a la

lengua y cultura. (Entrevista personal, Alí García, noviembre 2014)

Producto del trabajo conjunto que se comenzó a construir, se da la oportunidad de realizar un diagnóstico sobre la situación de la educación en Talamanca, que se financió por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Plan una Nueva educación en Talamanca

En el año de 1994 se aprueba un fondo con UNICEF para un proyecto de contextualización curricular, lo cual se tradujo en el Plan Una Nueva Educación en Talamanca que estuvo a cargo de la antropóloga Paula León, la lingüista Carmen Rojas, el profesor universitario Gerardo Hernández, la filósofa Grace Rojas, los maestros indígenas, Abelino Torres, Severiano Fernández y Ramiro Herrera, y Carlos Borge Carvajal quien fue el coordinador del equipo. (Borges, 1998)

Según menciona Borges (1998) el plan comenzó con un diagnóstico mediante reuniones con personal docente y dirigentes de la zona, padres y madres de familia, niñas y niños estudiantes y jóvenes egresados de la primaria y la secundaria y tuvo como resultado un listado de los problemas más importantes con respecto a la educación en la zona. A saber:

- Existe una gran desvinculación entre las escuelas y la comunidad
- Los contenidos de las materias que reciben los niños en la escuela le sirven muy poco cuando fuera de ella, enfrentan su realidad como indígenas productores agrícolas o hijos de productores. Al mismo tiempo, la calidad de la enseñanza es tan deficiente que no los capacita para continuar con estudios secundarios y universitarios.
- La enseñanza es impartida en lengua española, olvidándose que una gran mayoría de los niños ingresan a la escuela sin entender dicha lengua.

En este mismo año se funda el Comité de Apoyo Técnico Local de Educación (CATLE)²⁵ en Talamanca, instancia para la planificación y conducción de la educación indígena con representación de organizaciones comunales y educadores del territorio.

²⁵ El CATLE “nace en 1994, sin embargo, antes ya había grupos de docentes que luchaban por mejorar la educación indígena, nace con el objetivo de elaborar propuestas y proyectos educativos para mejorar la calidad de la educación y el fortalecimiento cultural en Talamanca” (Entrevista Personal, R.T, Talamanca, mayo 2014)

Cuando se comienza a ejecutar el plan, luego de tener el resultado del diagnóstico, se decide que se implementará durante seis años, y que la dirección técnica le corresponde al recién creado Comité Técnico Local (CATLE). Esto lleva a que se formen dos grupos de trabajo, por un lado 16 maestros del núcleo de Amubre son los encargados de trabajar en la contextualización de los contenidos de la educación para el primer y segundo ciclo; por el otro lado, se forma un grupo lingüístico con el recurso humano que hay en la zona, sumado a tres maestros que tenían conexión como informantes de la Sección de Lingüística de la Universidad de Costa Rica y una persona lingüista de apoyo. (Borges, 1998)

El Ministro Doryan, en abril del año de 1995, inaugura formalmente el Plan Una nueva educación en Talamanca; y aprovechando la ocasión, se inauguró también el primer colegio indígena del país, el cual está localizado en Talamanca, en Amubre (Colegio Sulayom).²⁶

Departamento de Educación Indígena (DEI)

Como se había mencionado antes, con la llegada a la cabeza del Ministerio de Educación de Eduardo Doryan se empieza a crear un departamento dentro del MEP que velara por que la educación indígena tuviera un fuerte componente cultural de los pueblos indígenas del país.

El día 11 de julio del año de 1994, siendo Presidente José María Figueres Ferrer y su Ministro de Educación Eduardo Doryan, emiten el Decreto 23489-MEP que crea el Departamento de Educación Indígena, el cual, según el decreto mencionado, tiene como funciones:

- a) Ejecutar, evaluar proyectos y acciones curriculares dirigidos a la educación formal e informal de las comunidades indígenas, con apego a la política educativa y las disposiciones curriculares nacionales.
- b) Orientar la contextualización del currículo a las características y necesidades de la población indígena costarricense.
- c) Promover la educación bilingüe y pluricultural en las instituciones educativas de las comunidades indígenas.
- d) Coordinar el desarrollo de proyectos educativos dirigidos a esos pueblos con el Instituto Nacional de Enseñanza Radiofónica y otras instituciones.
- e) Promover y divulgar los aportes que los pueblos indios²⁷ han dado para el enriquecimiento de la cultura nacional.

²⁶ El primer colegio en territorio indígena significó una gran lucha por parte de algunas personas indígenas entre ellas se puede mencionar al señor Ramón Buitrago quien fue el primer director de ese centro educativo, el cual influyó de manera muy fuerte en la educación de la zona.

²⁷ Es muy interesante ver que se utiliza la palabra indio en esta época.

f) Impulsar la inclusión de objetivos y contenidos curriculares, en distintos programas de estudio, atinentes a las características socio-económicas y culturales propias de los pueblos indios costarricenses.

Sin embargo, cabe aclarar que el personal que empezó a funcionar en el DEI no estaba compuesto en su totalidad por personas indígenas. Además, eran personas que no habían participado (en su mayoría) en los reclamos por la educación indígena, entonces no llevaban consigo la convicción de mejorar la educación de los pueblos indígenas del país. Esto lo explica el señor Severiano Fernández²⁸ quien fue parte del Departamento en su creación:

Pero yo quiero recalcar que para que esto funcione, tiene que haber recurso humano y recurso económico, tiene que haber la parte logística, un vehículo para movilizarse. Sin embargo como es político nace a medias, digamos muy débil, la gente que llegó al principio, como romántico, pobrecitos los indios, hay que ayudar, todo eso, en eso se gastó una administración, siguió otra administración, venía gente de otros departamentos, reubicados que no sabían para qué estaban. Pero son gente que no tienen ese principio, ese conocimiento antropológico, sociológico del pueblo sino ese romanticismo, que lindo que todavía hablan que todavía existen. (Comunicación personal, junio 2014)

El Departamento de Educación Indígena asume una iniciativa en el año de 1995, que venía funcionando desde 1990, y era una propuesta de la Escuela de Filología de la Universidad de Costa Rica (UCR). Dicha propuesta buscaba la enseñanza de la lengua boruca, e inició en la Escuela Doris Stone en el territorio indígena Boruca. Se crean las condiciones para que una persona imparta lecciones de lengua boruca como segunda lengua a la población escolar de la misma.

Nos explica Carmen Rojas, Filóloga, quien fue parte del Departamento desde sus inicios, que cuando ella empezó a visitar Boruca como estudiante en la universidad, a finales de los años 80, y al darse cuenta que apenas había alrededor de 12 personas hablantes, planteó a la escuela de Filología financiar un proyecto, para que la población de Boruca iniciará un proceso de revitalización de la lengua que prácticamente se encontraba extinta:

Al principio lo que la U hizo fue, buscar una nieta de doña Paulina que tenía algún vocabulario y algún nivel de comprensión, es una artesana que se llama Iginia o algo así, entonces a ella se le contrató por la U. Yo le diseñé como un curso para trabajar con los niños, la contrató la U como servicios profesionales. (Comunicación Personal, Junio 2014)

²⁸ El señor Severiano fue visitado por el señor Alí García, quien tenía la idea que la persona que fuera jefa de este Departamento tuviera una gran sensibilidad por el tema indígena, la primera opción de don Alí García era el señor Marcos Guevara.

A pesar que el proyecto tuvo gran impacto, la UCR debido a sus políticas institucionales no podía asumir una contratación por servicios profesionales que se extendiera indefinidamente para esta iniciativa. Es por esto que la señora Rojas, junto con otras personas, comienzan a hacer solicitudes al Ministro de Educación Pública, y se logra aprobar el curso.

Me dijo que le había parecido y qué cómo se estaba financiando, y lo que necesitábamos era un código para nombrar pero que no pidiera muchos requisitos (...). La única forma era por medio de un código de maestro y tiene que tener al menos sexto grado. Entonces se pensó en doña Seledina de Curré y entonces se dio el código (Entrevista personal, Carmen Rojas, junio 2014).

En 1997, mediante la resolución 34-97, el Consejo Superior de Educación establece como parte del plan de estudios de las escuelas indígenas, dos asignaturas: lengua indígena, con tres lecciones semanales y cultura indígena, con dos lecciones semanales.

Durante los años siguientes se fueron generando una gran cantidad de materiales sobre la contextualización curricular del primer y segundo ciclo de enseñanza para escuelas bribis; la apertura de los códigos para maestros en lengua y cultura; la edición de varias cartillas de enseñanza en distintos idiomas indígenas y la reestructuración geográfica de las asesorías indígenas y de algunos circuitos escolares del país. (Borge, 2012).

En el año 2007 con la iniciativa del Convenio BIRF CR-7284, se empieza un proyecto que en sus inicios iba a abarcar la educación de los pueblos en ruralidad dispersa y en las zonas costeras. Este proyecto incluía también a los territorios indígenas de distintas partes del país.

Luego, el proyecto recibe un cambio y se enfoca principalmente en los pueblos indígenas, sobre todo para poner en práctica lo dispuesto en el Subsistema de Educación Indígena; esto trajo, entre otras cosas, a) reconocimiento de los Territorios Indígenas dentro de las circunscripciones regionales del MEP; b) creación de estructuras administrativas regionales en que se agrupan los Territorios Indígenas; c) proceso de consulta con las Asociaciones de Desarrollo Integral Indígena para los nombramientos de docentes; d) impulso de reformas del Decreto 22072; e) creación de un Departamento de Interculturalidad, que vino a absorber al Departamento de Educación Indígena.

Además dentro de la influencia del Convenio 7284, se formaliza la creación de la primera y única Dirección Regional Indígena denominada Dirección Regional Indígena Sulá que reúne

a siete territorios de los pueblos indígenas bribris y cabécares del Caribe costarricense.

Educación Intercultural

Lo propio, lo nuestro, lo de todos: Propuesta de Educación Intercultural del Ministerio de Educación Pública

Durante los últimos períodos de existencia del Departamento de Educación Indígena en los años 2000-2006; se producen cambios que vienen a afectar la propuesta educativa para todo el país. Las nuevas perspectivas de una educación intercultural (que empiezan a tomar forma en el año 2007) buscan dar valor a varios grupos minoritarios que han estado ausentes del plano curricular; nos referimos a las poblaciones indígenas, afrocaribeñas y migrantes del país.

Se empiezan desde el año 2007 en el Ministerio de Educación Pública a realizar una serie de foros regionales en los que se consulta sobre las disconformidades que tiene la comunidad educativa sobre la forma que posee la educación, y son invitados madres y padres de familia, estudiantes, profesores y profesoras y personal administrativo de las distintas direcciones regionales del país.

Estos foros se desarrollan mientras se da la ejecución del Convenio de Préstamo BIRF-7284 entre el Banco Mundial y el Gobierno de Costa Rica, mediante la ley No 8558, aprobada en noviembre del año 2007, a ser ejecutado por el Ministerio de Educación Pública, teniendo como unidad Coordinadora del Proyecto al Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa (PROMECE).

Es importante recalcar que estos esfuerzos sobre educación intercultural se gestan durante la época del Ministro de Educación Leonardo Garnier Rímolo (2006-2014). Sin embargo el proceso de Convenio de Préstamo BIRF-7284 se comenzó a negociar en la administración de Abel Pacheco de la Espriella (2002-2006).

Este convenio de préstamo se pasa a llamar el Proyecto *Equidad y Eficiencia en la educación*, el cual ha sido importante para el impulso de una agenda indígena en lo que respecta a la mejora infraestructural de las condiciones de los centros educativos en los territorios indígenas, pero además, ha influido en el impulso de una educación intercultural en todo el

país con un fuerte componente a mejorar la calidad de la educación de las poblaciones más marginadas.

Proyecto Equidad y Eficiencia

Según el informe final del Banco Mundial (2014), del proyecto Equidad y Eficiencia este comenzó a ver su etapa conceptual en el año 2003, es decir, durante el gobierno del señor Abel Pacheco; fue aprobado por el Banco en el año 2005 y se aprobó en Costa Rica hasta el año 2006, mediante la ley 8558. Tuvo varias re-estructuraciones que alargaron su vida, la cual estaba pactada hasta el 31 de diciembre del año 2011; cambiando la fecha final para el 31 de diciembre del 2013.

Este proyecto tenía como objetivos principales:

“a) Reducir las brechas relacionadas con la calidad educativa en las áreas rurales del sistema educativo del Prestatario; y b) Mejorar la equidad y la eficiencia en la asignación, administración y utilización de los recursos del Prestatario destinados al sector educativo.” (Banco Mundial, 2014)

El proyecto equidad y eficiencia es fundamental para hablar sobre la educación indígena e intercultural en Costa Rica, y contaba con tres componentes específicos, según se ve en el documento de Mora (junio 2011) “Sistema de Seguimiento y Evaluación Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa”:

- 1) Acceso a la educación Rural en Territorios Indígenas
- 2) Mejorar la Equidad de los Servicios Educativos y la Eficiencia Institucional
- 3) Calidad de la Educación

Además, el proyecto se basa en una serie de decretos y convenciones que arman su marco legal

Antecedentes y Marco Legal del Proyecto (Mora, junio 2011)

- el plan “Relanzamiento de la Educación Costarricense” del año 2003;
- el Convenio 169 de la OIT de 1989,
- el decreto ejecutivo 22072 sobre el Subsistema de Educación Indígena en 1993,

- la Convención de los Derechos del Niño ratificada en 1990 (Código de Niñez y Adolescencia 1998), ley del día de las culturas (No7426) en 1994;
- la Política Educativa “El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense” propuesta por el CSE en 2008,
- El proceso de Reforma Institucional del MEP mediante el decreto 34075-MEP que viene a establecer una nueva organización en las oficinas centrales del Ministerio en 2007 (lo que a su vez impulso el cambio de Departamento de Educación Indígena en Departamento de Educación Intercultural),
- El proceso de Reforma Institucional del MEP mediante el Decreto 35513-MEP en el año de 2009, que establece los lineamientos para la descentralización de las Direcciones Regionales y su responsabilidad en promover la educación intercultural como instrumento para la contextualización de la política educativa, junto con el fortalecimiento y reconocimiento de nuestra sociedad como pluricultural y multiétnico.²⁹

Ahora los tres componentes en que se divide el proyecto son:

Acceso a la educación Rural en Territorios Indígenas (Componente 1)

El primer componente tiene que ver con el mayor peso económico del convenio de préstamo, y trata del equipamiento y construcción de centros educativos en distintos territorios indígenas, así como la construcción de la Dirección Regional Sulá; además de la dotación de tecnología y mobiliario, como se puede ver en el Informe Mensual de Octubre (2011) de PROMECE:

El componente 1 orienta las inversiones en beneficio de 14 redes educativas ubicadas en territorios indígenas conformadas por 14 liceos y 67 escuelas, incluyendo: (i) la reorganización de la infraestructura existente; (ii) la renovación de las aulas de clase que estén deterioradas; (iii) la construcción de nuevas escuelas; y (iv) la provisión de mobiliario y equipo apropiado, (v) dotación de equipamiento tecnológico a docentes y estudiantes (vi) Construcción y equipamiento de la Dirección Regional Indígena de Sulá y sus 6 sedes circuitales. Además de 3 centros educativos ubicados en las cercanías de la Dirección Regional de Sulá. (p.6)

²⁹ Es interesante notar que dentro de los antecedentes no se menciona la Ley Indígena del año 1977.

Mejorar la Equidad de los Servicios Educativos y la Eficiencia Institucional (Componente 2)

El segundo componente responde a una mejora en la gestión de servicios que brinda el Ministerio de Educación Pública, así como la correcta implementación de sistemas de información para que se brinden servicios de calidad para todos los estudiantes del país, este componente es de suma importancia puesto que el Departamento de Educación Intercultural es una unidad ejecutora fundamental puesto que en este apartado se incluye lo concerniente a la reforma al subsistema indígena (Decreto 22072):

El componente 2 orienta sus inversiones en: (i) Desarrollo e implementación de sistemas de gestión e información vinculados a gestión de juntas de educación, transporte escolar, comedores, y ejecución financiera escolar (ii) Implementación de un programa informático (PIAD) para la disminución de la deserción escolar y los efectos de la pobreza en la educación (iii) Diseño de instrumentos y metodologías para fortalecer la gestión de las juntas de educación (iv) fortalecimiento de la gestión del recursos humano de los programas de equidad (v) Diseño e implementación de un sistema de simplificación de trámites para los programas de equidad (vi) fortalecimiento del sistema de supervisión del MEP para los centros educativos (vii) Consulta al decreto sobre la creación del subsistema de educación indígena y actualización del marco normativo de la educación indígena (Mora, Octubre 2011, p.7)

Calidad de la Educación (Componente 3)

El tercer componente incluye lo correspondiente a la mejora y pertinencia de la educación. Este apartado tiene mucho que ver con las propuestas de contextualización y educación intercultural que son fundamentales para la implementación de la política educativa que se quiere implementar:

El componente 3 orienta sus inversiones en: (i) Diseño e implementación de cursos interdisciplinarios sobre tres grupos poblaciones: Migrantes, Afro descendientes e Indígenas fuera de territorios indígenas (ii) Capacitación continua a docentes sobre el proceso de saberes y sentires de los pueblos indígenas e implementación del proceso desde las Direcciones Regionales en las zonas 3,7,8,9, y 10 de la cobertura del proyecto (iii) procesos de revitalización lingüística para las 4 idiomas nativos existentes en Costa Rica: Cabécar, Bribri, Boruca y Térraba (iv) Diseño e implementación de material didáctico contextualizado para los territorios indígenas (v) Sistematización y Elaboración de 7 mini enciclopedias de los territorios indígenas (vi) Implementación del modelo pedagógico tecnológico para escuelas multigrado y los 14 liceos rurales prioritarios para el proyecto (vii) Desarrollo de una estrategia que vincule a los 14 liceos rurales con las 67 escuelas de cobertura del proyecto en el marco del modelo pedagógico tecnológico (viii) Equipamiento musical y artístico a los 14 liceos a través del programa ética, estética y ciudadanía y la implementación del mismo en tales liceos

(ix) Elaboración y publicación del tomo II del Libro “Lo propio, lo nuestro, lo de todos” como fortalecimiento teórico del enfoque intercultural (x) Desarrollo de la red de educación intercultural y el consejo de educación indígena (xi) Procesos de contextualización educativa a nivel municipal en la zonas 5 y 6 de la cobertura del proyecto (xii) Diseño de una estructura curricular contextualizada a territorios indígenas desde el enfoque regional (Direcciones Regionales del MEP con cobertura de territorios indígenas) (xiii) Análisis de los resultados de las pruebas nacionales estandarizada orientado a la implementación de mejoras en la calidad educativa. (Mora, octubre, 2011, p.8)

Unidades Ejecutoras del Proyecto³⁰

El Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa es el ente encargado de coordinar las acciones provenientes del Convenio de Préstamo, sin embargo, son las Unidades Ejecutoras quienes tienen la tarea de llevar a cabo las actividades; sin embargo lo que corresponde al componente 1 del proyecto, luego de algunas incongruencias y debido a la baja ejecución de este componente, se pasa la ejecución de obras de infraestructura y adquisición de mobiliario a la Unidad de Infraestructura de PROMECE, es decir, se vuelve Unidad Ejecutora.

Para los demás componentes (y parte del componente 1 también) se tienen las siguientes Unidades Ejecutoras, según Mora (junio 2011):

Ministro de Educación

- Despacho del Ministro

Vice ministerio de Planificación y coordinación Regional

- Despacho del Vice Ministro
- Secretaria Técnica de Coordinación Regional
- Dirección Financiera

Vice ministerio Académico

- Despacho de la Vice Ministra

³⁰ Por Unidad Ejecutora se debe entender las distintas instancias del Ministerio, Viceministerios, Departamentos, Direcciones Regionales, que tienen a su cargo las distintas actividades del Convenio de Préstamo.

- Dirección de Recursos Tecnológicos
- Departamento de Educación Intercultural
- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad
- Instituto de Desarrollo Profesional

Vice ministerio Administrativo

- Dirección de Informática de Gestión
- Dirección de Programas de Equidad

Como se puede observar, una de las Unidades Ejecutoras es el Departamento de Educación Intercultural, el cual tenía en sus manos gran cantidad de actividades asociadas al proyecto, pero además daba asesoría sobre otras que no necesariamente eran de su competencia.

I Congreso de Educación Intercultural

Todos los foros que se mencionaron previamente buscaban generar un dialogo sobre una nueva manera de entender la educación, teniendo como resultado la publicación en el año 2009 del libro “Lo propio, lo nuestro, lo de todos Educación e Interculturalidad” el cual es el compendio que viene a explicar el proceso que se llevó para definir el rumbo de una Educación Intercultural en el país. Además es el resultado del Primer Congreso de Educación Intercultural organizado a lo largo del año 2008 por parte del Ministerio de Educación Pública.

Todos estos foros permitieron generar la estrategia de educación intercultural que ha de seguir el MEP; las cuales se ven ejemplificadas en las siguientes resoluciones que se consensuaron por toda la comunidad educativa³¹:

El centro educativo como escenario de pluralidad cultural

Las personas participantes de los foros, tenían como norte la política aprobada por el Consejo Superior de Educación CSE) “El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación

³¹ Fueron quince las propuestas sobre educación intercultural, que se plantean en el artículo “Estrategia de Educación Intercultural”. Elaborado por los participantes del Primer Congreso de Educación Intercultural-Costa Rica 2008.

Costarricense”³²; esta política tiene como visión:

Una educación comprometida con el desarrollo integral de los ciudadanos y las ciudadanas y del país, propiciará un desarrollo que armonice las relaciones entre el ser humano y la naturaleza dentro de un marco de respeto por la diversidad cultural y étnica y de un sentido de responsabilidad de los actuales habitantes con respecto a las necesidades de las futuras generaciones (González, 2009, p.32)

Dentro de este marco de la política dictada por el CSE, la primera resolución del Congreso es que se incluyan estas resoluciones en la política “El Centro Educativo como Eje de la Educación Costarricense” y que se derive un plan de acción “con sus debidos instrumentos de seguimiento y evaluación” (González, 2009, p.33) y se hagan informes semestrales al CSE del avance de estas propuestas hasta que se convoque al segundo Congreso de Educación Intercultural.

Participación de los y las estudiantes en el proceso educativo

Se menciona que el CSE impulsa la participación de las estudiantes; es por eso que las personas estudiantes que participaron de los foros se comprometieron con ese planteamiento:

Los y las adolescentes y jóvenes sabemos que tenemos las virtudes y los defectos propios de nuestras edades, como las demás generaciones también tienen los suyos y, así como somos, queremos que nuestras necesidades como personas sean tomadas en cuenta, que nos traten como seres humanos con dignidad, necesitamos que los y las profesoras ejerzan su autoridad con respeto y consideración y sirvan de ejemplo. (González, 2009, p.34)

El mensaje que se quiere manifestar por parte de las y los estudiantes es que es necesario que las personas profesionales que deben instruirles sean ejemplos a seguir, tanto fuera como dentro del aula, se dice que no se ve con buenos ojos ningún extremo, ni el profesor vagabundo, débil o muy autoritario, sino una persona integral que sea así, tanto dentro como fuera del aula.

Participación de los padres y madres de familia en la comunidad educativa

Dentro del concepto de comunidad educativa, los padres y madres de familia cuentan con un

³² La política del CSE allana el camino para una educación intercultural y es “el resultado de un gran esfuerzo de deliberación iniciado con la convocatoria del Ministro de Educación Pública al Acuerdo Nacional por la Educación en el año 2005, continuado durante los años 2006-2007 y concluido el 25 de setiembre del año 2008” (González, 2009, p.32)

papel sumamente importante. La conformación de las Juntas Directivas de los centros educativos permiten que exista un acompañamiento por parte de los miembros de la comunidad, así mismo estas personas se encuentran siempre anuentes a apoyar a las personas responsables de la educación de sus hijas e hijos, sin embargo consideran que es necesario que la calidad de la educación debe ser una política con continuidad para las generaciones futuras.

Es por esto que padres y madres de familia como se observa en González (2009) proponen:

Que se desarrolle una educación más pertinente para nuestros hijos e hijas, queremos que aprendan lo que tengan que aprender para vivir en el mundo actual sin perder sus raíces culturales. Los padres y madres de las zonas rurales no queremos que nuestros hijos e hijas se vean obligados a emigrar de nuestras comunidades porque la educación no sea contextualizada y tampoco se articula con las necesidades del desarrollo socio-productivo local. Y si salen a estudiar fuera y deciden seguir su vida en otros lugares, queremos que sean ciudadanos y ciudadanas competentes y trabajadores y profesionales calificados y competitivos. Proponemos que el Ministerio de Educación Pública desarrolle un proceso de sensibilización e información a organizaciones sociales y productivas de todo el país, así como a alcaldes y alcaldesas de todos los partidos políticos. (pp.34-35)

La propuesta radica en que las madres y padres de familia quieren que en sus comunidades la educación sea de la misma calidad que en cualquier otra parte del país, y que permita que sus hijas e hijos se formen como profesionales capacitados para asumirse como tales en cualquier parte del país, sin perder el valor cultural del lugar que provienen. Además que se haga de conocimiento nacional para que el mismo sector productivo y de dirigencia cantonal permitan que estas propuestas trasciendan los centros educativos.

El circuito educativo como espacio de crecimiento pedagógico

La comunicación entre distintos centros educativos y direcciones regionales, enriquece la educación, la participación de personal docente y directivos en encuentros con otros profesionales de igual categoría permiten el intercambio de ideas y formas de ejercer la educación, lo cual enriquece la experiencia propia y de los centros educativos circundantes.

Es por esto que representantes de los equipos técnicos de las direcciones regionales, directores de centros educativos y educadores de aula proponen:

Que se le otorgue centralidad a los encuentros pedagógicos entre núcleos de educadores en el nivel circuital para que, a partir de nuestra experiencia y con el debido apoyo técnico de los

asesores específicos regionales (...) legitimemos y consolidemos la práctica intercultural. La supervisión educativa circuital debe facilitar esta labor, que consideramos debe quedar claramente establecida como parte de las principales funciones en el nuevo modelo de supervisión. (González, 2009, p.35)

Dentro de ese modelo de supervisión que se habla, se propone lo siguiente: “Proponemos que a partir del año 2009, los asesores supervisores presenten planes de trabajo específicos en esta materia para la aprobación y seguimiento de los directores y directoras regionales” (González, 2009, p.36)

Es muy importante además, que existan propuestas específicas en el rubro de mejora pedagógica para los territorios indígenas, como menciona González (2009) otra de las resoluciones del Congreso es:

Proponemos que en todas las direcciones regionales en cuya jurisdicción se encuentren territorios indígenas y, en el marco del componente de la reforma institucional que se refiere a la redimensionalización de dichas direcciones, se creen circuitos escolares que comprendan las instituciones educativas indígenas y, en la medida de lo posible, sean nombrados supervisores pertenecientes a las culturas específicas de los pueblos originarios. (...) Tanto la creación de circuitos educativos indígenas, como todos los demás esfuerzos de adecuación normativa e institucional a que se refieren las resoluciones 10 y 14 de este Congreso, deben conducir a la autonomía curricular de los pueblos indígenas para la generación de contenidos educativos propios, junto con la adecuada contextualización y pertinencia de los contenidos del Curriculum Nacional Básico. (p.36)

Con esta séptima resolución se hace evidente que hay una preocupación por que existan circuitos que sean integrados solo por centros educativos “indígenas”; recordemos que todos los centros educativos que existen dentro de los territorios indígenas tienen esa categoría, por lo cual ya se visualiza la importancia de estos lugares, y se nota la importancia que la dinámica educativa debe ser diferenciada generando una “autonomía curricular”, de contenidos propios; pero, pareciera que se realiza o se pretende realizar siempre al amparo del Curriculum Nacional Básico, lo cual tiene lógica en tanto que se debe brindar una educación de calidad, respetando la cultura propia, formando personas competentes para todo el territorio nacional y no solo para la comunidad donde se habita.

Dentro de la llamada “autonomía curricular” se notan las propuestas educativas presentes en el Convenio 169 de la OIT y además las ideas que se veían proyectadas en el Decreto N°22072-MEP; ambos mencionan que los programas educativos en los distintos territorios deben ser elaborados de manera propia en conjunto con el Ministerio de Educación, sin

embargo debido a este reclamo que se hace a más de 10 años de aprobarse tanto el Convenio como el Decreto, se nota que no se siguieron las líneas propuestas hace más de una década.

La dirección regional como espacio generador de contextualización y pertinencia curricular

De acuerdo con González (2009) para que la educación intercultural sea exitosa, en las condiciones actuales del sistema educativo costarricense, las principales actividades radican en la contextualización curricular y una pedagogía basada en el conocimiento de la pluralidad cultural, el diálogo intercultural y la convivencia entre diferentes por circunstancias étnicas, de nacionalidad y generación, pero iguales en dignidad y derechos. Para esto, el MEP y sus estructuras regionales deben servir al propósito de que cada centro educativo pueda llevar a cabo planes educativos de calidad que impacten en positivo la educación en los distintos territorios indígenas.

Las personas trabajadoras de direcciones regionales participantes en el Congreso, reiteran este compromiso, sin embargo adolecen de recursos técnicos y financieros para poder llevar a cabo sus labores, incluso mencionan que desde hacía mucho tiempo no había una mesa de diálogo con la Dirección Curricular del MEP para conversar sobre el mejoramiento de la calidad de la educación o estrategias pedagógicas.

Es por esto que este grupo de profesionales de las direcciones regionales, proponen: “que se cumpla la normativa vigente y que los equipos regionales sean fortalecidos en sus funciones y capacidades técnicas para que apoyen la labor docente de manera eficiente con vistas a la contextualización y la pertinencia curricular y pedagógica” (González, 2009, p.38)

Ahondan estas personas en los conceptos de contextualización pertinencia curricular en la resolución novena, como se ve a continuación:

Proponemos que el enfoque de la contextualización debe partir del reconocimiento de la pluralidad cultural en cada centro educativo y en cada circuito educativo, de ahí la importancia de que en ese nivel se anime la producción y el intercambio pedagógico intercultural. En cada región y en todo el país

- a- La pertinencia curricular debe ser el producto de un ejercicio de contextualización del curriculum nacional básico “de arriba hacia abajo” y también un ejercicio de contextualización de “abajo hacia arriba”, porque

cada región y cantón de nuestro país tiene un aporte que hacerle a la pluralidad cultural de la nación costarricense. (...)

- b- La pertinencia curricular no solo significa contextualizar de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba, significa aprehender los diversos contextos en que convivimos en el mundo actual. (González, 2009, pp.39-40)

La idea de la contextualización y la pertinencia curricular, debe ser basada en una visión horizontal del proceso educativo, particularizando cada región y dándole un valor y dignidad iguales, se busca entre otras cosas con esto, cambiar la idea de centro y que todas las demás regiones se “centralicen” por una idea más plural en todo el sentido de la palabra, no es solo conocer mi cultura, sino conocer las culturas presentes en todo el país.

Como un esfuerzo y demanda motivada por los puntos anteriores, las personas profesionales de las direcciones regionales apoyan la idea de una dirección regional indígena y de circuitos propios para los territorios indígenas:

Proponemos que como parte del proceso de reforma institucional se cree la Dirección Regional que han propuesto los indígenas Bribris y Cabécares que habitan los territorios de Talamanca, T'jai (Valle de la Estrella) y Bajo Dachi (Matina). Al igual que en el caso de los circuitos indígenas en otras regiones a que se refiere la resolución 7 de este Congreso, se estaría pagando una deuda histórica en el empoderamiento de los pueblos indígenas y de paso el país cumpliría con los compromisos internacionales que adquirió al ratificar la Convención sobre los Derechos del Niño y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que son leyes superiores de la República (...) Recordamos que el primer circuito mayoritariamente indígena supervisado por un supervisor indígena autóctono fue el circuito 07 de Limón, los resultados alientan a crear la nueva dirección regional que, además, integraría centros educativos de los actuales circuitos 03 y 09 de la Región Educativa de Limón. (González, 2009, p.40)

El nivel central del Ministerio de Educación Pública como animador del cambio

Para llevar a cabo la ejecución de estas resoluciones es necesario que existan mecanismos de coordinación que permitan realizarlas. Es necesaria una estrecha coordinación de distintas instancias del MEP para que dé inicio la aplicación de las distintas propuestas.

Teniendo en cuenta esto se propone que:

En concordancia con la resolución 1 de este Congreso, se establezca un plan de acción que incida en la planificación de las actividades de los despachos del Ministro, el Viceministerio Académico, la Dirección Curricular y el Instituto de Desarrollo Profesional y las Direcciones Regionales. [...]

En concordancia con las resoluciones [...] anteriores, proponemos que se actualice de acuerdo

con la realidad actual y se creen las condiciones para la progresiva y sistemática puesta en práctica del Subsistema de Educación Indígena (Decreto MEP N° 22072), con respeto del Convenio 169 de la OIT y en el marco la futura Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas y que como parte de este ejercicio se reconsidere el papel que debe desempeñar el actual Departamento de Educación Indígena de la Dirección de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación Pública.” (González, 2009, p.42)

Además se vio la preocupación sobre la capacitación docente, a la cual se refiere la treceava resolución citada por González (2009):

De acuerdo con la Ley de Creación del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez, que el componente de actualización profesional para docentes sea asumido por este Instituto en estrecha coordinación con la Dirección Curricular y las Direcciones Regionales Educativas. (p.42)

Se puede ver en esta resolución la importancia que se busca dar a las direcciones regionales, convirtiéndolas en piezas clave de coordinación para que estas resoluciones que fueron producto de reflexiones del Congreso, sean eficaces de aplicar en sus respectivas regiones, tomando en cuenta sus particularidades.

Una de las preocupaciones que mostraban las direcciones regionales tiene que ver con la parte financiera, y en la resolución catorce se trata de dar luces a esto, ya que para este momento era de conocimiento la puesta en marcha del Convenio de Préstamo 7284 entre Costa Rica y el Banco Mundial (que dicho sea de paso financió las reuniones para hablar de estos temas) así que se trató de asegurar financiamiento del mismo para la correcta ejecución de algunas acciones de las resoluciones aquí expuestas:

Y consideramos pertinente que en el marco de la ejecución de dicho Convenio, una parte del Plan de Acción Propuesta sea financiado con los fondos del mismo, de acuerdo a sus objetivos y metas, ante todo lo relacionado con el desarrollo de contextualización, pertinencia y pedagogía intercultural. (González, 2009, p.43)

La última de las resoluciones abarca exclusivamente la temática y los derechos de los pueblos indígenas, durante estas resoluciones se puede observar la importancia que se le da al Convenio 169 de la OIT, la Declaración Universal de los Derechos del Niño y la futura Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas, esta última es de gran trascendencia puesto que es además una manera de dar presión para que se visibilice el proyecto de Ley.

Proponemos que toda política, programa y proyecto que se implemente en el sistema educativo costarricense e involucre a los pueblos indígenas, les sea consultado según el mandato explícito

del Convenio 169 de la OIT y en concordancia con la futura Ley de Desarrollo Autónomo de los pueblos indígenas. (González, 2009, p.43)

Alcances del I Congreso de Educación Intercultural para los pueblos indígenas costarricenses

El I Congreso de Educación Intercultural puso el enfoque en una educación que se basa en la particularidad y el valor de la diversidad en Costa Rica. Se habla de los pueblos indígenas, afrocaribeños y migrantes dentro del país.

Para los pueblos indígenas viene a reafirmar el compromiso que tiene el Estado costarricense de visibilizar a esta población y dar trámite al proyecto de Ley de Desarrollo de los Pueblos Indígenas costarricenses.

La tercer resolución del Congreso en la que se manifiestan las madres y los padres de familia³³ permite observar la valoración que existe sobre la propia cultura y que esta no se deba perder por el modelo existente, que a pesar de la exigencia del mundo para la cual deben prepararse sus hijas e hijos, las capacidades y aprendizajes propios de su pueblo sean importantes en sus vidas.

Parte de los resultados a partir de esta resolución se pueden observar en las mejoras a la infraestructura educativa que se menciona en el componente 1 del proyecto *Equidad y Eficiencia*, el cual logró, según datos del Banco Mundial (2014) en su informe final del proyecto la mejora infraestructural de 14 Liceos Rurales y 66 escuelas. Ya que muchos de estos proyectos buscaban reflejar modelos arquitectónicos de los propios pueblos indígenas.

Además, se da el paso a la creación de un Departamento de Educación Intercultural (DEI) que pone en un lugar privilegiado la estrategia de contextualización de la educación, que en conjunto con la interculturalidad busca valorar las manifestaciones propias de cada comunidad.

La séptima resolución del congreso anunciaba la necesidad de que en las Direcciones Regionales en que existieran centros educativos indígenas se crearan circuitos educativos que

³³ Es importante recalcar que las resoluciones son producto de los distintos foros que se desarrollaron durante todo el 2008, en distintas zonas del país, incluidos los territorios indígenas. La resolución contiene el sentir de padres y madres indígenas también.

incluyeran solo escuelas indígenas.³⁴

Esto fue algo que se actualizó en las direcciones regionales del país que cuentan con centros educativos indígenas, puesto que “permitió crear 15 circuitos educativos en todo el país.” (Azofeifa, abril 2014)

Uno de los mayores aportes que dio este congreso fue lo que corresponde a la décima resolución en que se solicita la creación de la “Dirección Regional que han propuesto los indígenas Bribris y Cabécares que habitan los territorios de Talamanca, T’jai (Valle de la Estrella) y Bajo Dachi (Matina)” (González, 2009, p.40). Resultando en un año posterior al congreso (2009) creándose la Dirección Regional Sulá (DRE-Sula), en Talamanca³⁵.

Con respecto al cambio sustancial de políticas educativas hacia pueblos indígenas, en el año 2013 se publica el Decreto N°37801-MEP que viene a Reformar el Decreto 22072, es decir, se da la Reforma al Subsistema de Educación Indígena. Estos cambios se solicitaban en la doceava resolución del congreso al pedir que “se actualice de acuerdo con la realidad actual y se creen las condiciones para la progresiva y sistemática puesta en práctica del Subsistema de Educación Indígena” (González, 2009, p.42))

Todos los cambios que el congreso trajo para la educación indígena en Costa Rica se engloban en un marco general que se resume en *lo nuestro, lo propio, lo de todos*.

Lo nuestro, lo propio, lo de todos

La propuesta de educación intercultural que hemos venido observando hace aseveraciones sobre el carácter particular de cada región e incluso comunidad. Cada persona tenemos un nicho cultural particular, que nutre a su vez otras percepciones de la realidad. Cada particularidad pertenece a un común que es el territorio nacional, y por último trasciende a un mundo que cada día es más pequeño en tanto las tecnologías permiten una cercanía casi

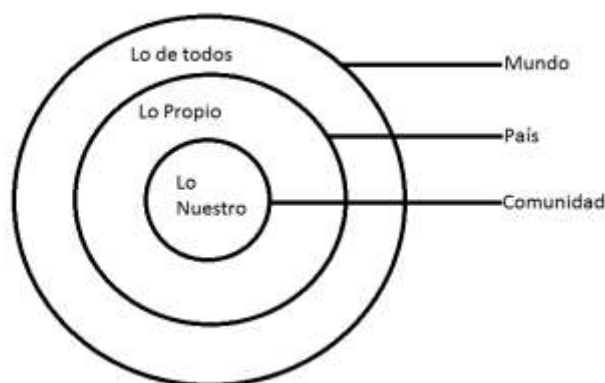
³⁴ El MEP realiza una división territorial del país y cuenta con 27 Direcciones Regionales Educativas que abarcan distintas regiones del país, a su vez las Direcciones Regionales poseen supervisores para cada circuito, y el circuito es un conjunto de centros educativos en una parte de la región.

³⁵ Es muy posible que la creación de la DRESulá no sea producto directo de este congreso de educación intercultural, incluso la misma resolución alude a una solicitud planteada por indígenas bribris y cabécares del Caribe costarricense.

vivencial de culturas de todo el mundo.

Intrínseca a estas aseveraciones se encuentra la definición de *lo nuestro*, *lo propio*, *lo de todos*. Por un lado tenemos lo *propio* que es una construcción de lo local, es decir de esa cantidad de construcciones culturales que definen una comunidad; por *lo nuestro* se debe entender el conjunto de aspectos culturales de las distintas comunidades que construyen lo nacional, y *lo de todos* responde al contexto global con el que se tiene una interacción constante, es decir con el contexto mundial.

Ilustración N° 8
“Lo nuestro, lo propio, lo de todos”



Fuente: Elaboración propia

Teniendo claro el significado de la política educativa intercultural, que toma como eje lo dictado por el Consejo Superior de Educación en torno a “El Centro Educativo como Eje de la Educación Costarricense”; tenía que formarse una figura dentro del Ministerio que pudiera llevar a cabo la ejecución de estas iniciativas, para lo cual se forma en el año 2011 el Departamento de Educación Intercultural, que a escasos tres años de su formación ha tenido logros y tiene aún desafíos que buscar atender.

II Congreso de Educación Intercultural

Debido a las resoluciones y manifestaciones que se dieron en el Primer Congreso, durante los días 10, 11 y 12 de marzo del año 2010 se realizó la jornada final del Segundo Congreso de Educación Intercultural, el énfasis según el documento *Proceso de Capacitación sobre*

Educación Intercultural (S.F.)³⁶ estuvo en “la reflexión sobre la forma de reconocer la pluralidad cultural, económica y social en los ámbitos local, regional y nacional y la forma de incorporarla a los procesos educativos concretos a nivel de las aulas y los centros educativos.”

Producto de esta reflexión surge la estrategia para llevar a cabo estos procesos, los cuales fueron una serie de capacitaciones sobre el tema que se llevaron a cabo por parte del personal del Departamento de Educación Intercultural, sin embargo a raíz de este segundo congreso – y el primero también- se construyen tres módulos³⁷ que responde a la mejora en temas de interculturalidad educativa en el país.

Cosmovisión y cosmogonía de los pueblos indígenas costarricense (Módulo Indígena)

Este es un módulo que se basa en datos del censo 2000 sobre la población indígena que no vive dentro de un territorio indígena, aproximadamente 30.748 indígenas viven fuera de los territorios, alrededor de un 48,1% del total de indígenas del país. Y la pregunta que surge es: ¿Cómo se atiende a la población indígena en los centros educativos que se ubican fuera de los territorios?

Es así como se produce el módulo indígena, con el fin de exponer algunos aspectos relacionados con los diferentes pueblos indígenas que habitan el territorio costarricense y su forma de concebir el mundo, desde su propia perspectiva, es decir, su cosmogonía, pues está presente y latente en cada una de las culturas. Asimismo, se resaltan los valores socioculturales, la cosmovisión, espiritualidad, idioma, arte, música, danza y la riqueza de la literatura oral de cada uno de los pueblos indígenas costarricenses, con el fin de brindar al docente los insumos básicos para fortalecer los procesos educativos interculturales, en un marco de inclusividad. (*Proceso de Capacitación sobre Educación Intercultural*, S.F.)

Además del módulo indígena se crean el módulo de *La Afrodescendencia en Costa Rica* y el módulo *Migraciones, Convivencia y Educación Intercultural*, el primero sobre la temática y

³⁶ El documento mencionado no posee fecha de elaboración, ni autoría, sin embargo considero que es elaborado desde el Departamento de Educación Intercultural debido a las referencias explícitas en el mismo.

³⁷ Los módulos “tienen como población meta a las y los docentes de todo el país y en ellos se proponen ejercicios o actividades dirigidas a estudiantes con el fin de brindar un insumo para la elaboración del planeamiento didáctico contextualizado. Si bien es cierto, los documentos no guardan uniformidad en cuanto a lenguaje, estructura y metodología en todo momento se ha procurado recomendar al lector que la adaptación de los contenidos del módulo al trabajo de aula es un proceso propio de cada docente mediante la contextualización curricular y la pertinencia en el diseño de las estrategias de mediación” (*Proceso de Capacitación sobre Educación Intercultural*, S.F.)

procesos históricos de los pueblos afrodescendientes, y el que corresponde a migración busca trabajar sobre los procesos migratorios y la convivencia entre nacionales y migrantes.

Estructura del MEP

El cambio que se observa a partir de estos congresos con respecto a la estructura interna del MEP se visualizó en el cambio de un Departamento de Educación Indígena a uno de Educación Intercultural y la relación de este Departamento con otras instancias del MEP. A pesar de esto, es interesante observar que la nomenclatura en el edificio sigue Raventós donde se encuentra el Departamento, sigue diciendo “Departamento de Educación Indígena”.

Ilustración N° 9 Rótulo Departamento de Educación Indígena



Fuente: Sebastián Martínez, 2014.

Interculturalidad institucionalizada

El Departamento de Educación Intercultural (DEI) y sus propuestas educativas 2011-2013

El día 9 de marzo del año 2011, bajo la administración Chinchilla Miranda, con su Ministro de Educación, Leonardo Garnier Rímolo, se publica el decreto ejecutivo N°36451-MEP del 7 de febrero de 2011, el cual crea el Departamento de Educación Intercultural, bajo la Dirección de Desarrollo Curricular del Viceministerio Académico.

Sin embargo, antes de la creación de este Departamento, pudimos observar como hubo iniciativas para cambiar el rumbo de la educación, hacia una que respete las diferencias

culturales que existen en todo el territorio nacional, y que no solo sean parte de días festivos o celebraciones aisladas, sino de generar un *curriculum* que permita una comprensión cercana de la realidad, pero que además de herramientas para poder desempeñarse en todo el territorio nacional e inclusive fuera de las fronteras costarricenses.

Antes de comenzar a describir el DEI, es importante mencionar un factor importante para su creación, más que un factor, una serie de acciones permitieron dar el rumbo hacia una educación con esa filosofía intercultural, por un lado la influencia de las resoluciones del I Congreso de Educación Intercultural, pero además hay que tomar en cuenta el proyecto *Equidad y Eficiencia* que dio el financiamiento para que todas estas ideas dieran frutos. Incluso al crearse el DEI, éste se convirtió en una importante unidad ejecutora del proyecto, teniendo participación en una gran cantidad de actividades del mismo.

El Departamento de Educación Intercultural (DEI)

Cuando nació el DEI en el año 2011, el Convenio de Préstamo ya tenía 5 años de ejecución, que entre otras cosas logró que se hiciera un cambio de Departamento de Educación Indígena a uno Intercultural. Es por esto que en el espíritu de su creación ya venía predispuesto su inmersión en actividades del mismo proyecto, además de manejar la agenda de la Dirección de Desarrollo Curricular del Viceministerio Académico al cual pertenece.

Según el decreto N°36451-MEP la principal función del departamento radica en:

Promover la formación de ciudadanos y ciudadanas plurales, respetuosos y promotores de los derechos humanos, capaces de interpretar y contribuir a transformar los contextos comunales, locales, nacionales y globales en que les corresponde convivir, recurriendo siempre al diálogo constante con los demás, reconociendo y valorando la diversidad cultural de carácter étnico, nacional y generacional existente en todo el país.

Destaca también el carácter de director que se le da al DEI de dirigir el proceso técnico para definir la estrategia de educación intercultural. Tomando en cuenta la participación de las distintas etnias, nacionalidades y grupos etarios del país.

Al interno de su funcionar, el Departamento se divide en dos unidades con funciones específicas, la Unidad de Educación Indígena y la Unidad de Contextualización y Pertinencia Cultural.

A la Unidad de Educación Indígena, le corresponden entre otras cosas, velar por el mantenimiento de las lenguas indígenas nacionales, por medio de una educación bilingüe y pluricultural en las distintas instituciones educativas en las comunidades indígenas. Así como el diseño de planes y programas de estudio para los distintos pueblos indígenas.

Es importante mencionar que el Decreto habla tácitamente de velar por el mantenimiento de la lengua en los centros educativos que estén dentro de territorios indígenas, esto puede ser perjudicial para los indígenas que se asisten a centros educativos que están legalmente fuera de territorios y que tienen un elevado número de estudiantes indígenas.

Con respecto a la Unidad de Contextualización y Pertinencia Cultural tiene como su principal función:

Coordinar la asesoría técnica del nivel central y la formulación de directrices para el desarrollo de la educación intercultural y la generación de planes de contextualización y pertinencia cultural en el nivel de las regiones educativas del país para los distintos niveles, ciclos y modalidades educativas. (Decreto 36451-MEP)

Funcionamiento del DEI

Cuando nació el Departamento de Educación Intercultural, este absorbe al Departamento de Educación Indígena, el cual como se menciona en el apartado correspondiente se había debilitado y contaba solamente con tres profesionales (uno de los profesionales llegó en el año 2008). Estos profesionales aún se mantienen en la parte de Unidad Indígena, incluso una de estas personas asume la Jefatura del Departamento. Los otros profesionales que forman parte de la Unidad de Contextualización y Pertinencia Cultural, provienen de distintas Regiones, entre ellas Coto y Sarapiquí.

Quienes fueron reclutadas que no pertenecían al Departamento de Educación Indígena, fueron personas que venían de procesos desde el año 2007, en que se da el decreto (36451-MEP) que pone sobre la mesa la educación intercultural; es decir, fueron personas destacadas por promover procesos y acciones en sus regiones para impulsar estas propuestas.

Esto lo acota uno de los funcionarios del DEI: “los compañeros que vinieron de una u otra manera se han destacado en las direcciones regionales de las que pertenecían, y tenían mucho conocimiento y mucho proceso de investigación diagnóstica y tenían claro que se tenía que

hacer” (Entrevista Personal, junio 2014).

El departamento está formado por una Jefatura que es un indígena cabécar; un asesor nacional cabécar, una asesora nacional brunka, una asesora nacional de Inglés de la Región de Coto, un asesor nacional de estudios sociales de la Región de Sarapiquí y una lingüista. Son tres personas indígenas y tres no indígenas. Tenían un asesor más que fue eliminado: “la Unidad de Pertinencia Curricular¹ comenzó a trabajar con tres asesores nacionales y al año siguiente nos quitaron uno, nos quedamos con dos, y la Unidad Indígena habemos tres asesores y no se ha querido fortalecer” (Entrevista personal, junio 2014)

Como se mencionaba anteriormente, el DEI nace durante la ejecución del convenio de préstamo con el Banco Mundial, por lo tanto ya tenía predispuesto una serie de actividades para cumplir con los objetivos del proyecto Equidad y Eficiencia, lo cual ocasionó que se manejaran dos planes, por un lado el que les correspondía como Unidad Ejecutora del préstamo y el otro como parte de la Dirección de Desarrollo Curricular.

“Pero pensemos que no podíamos desde el 2011 dedicarnos al 100% porque teníamos dos POA³⁸ el del Banco Mundial y el de Desarrollo Curricular, hasta ahora ya nos liberamos de uno.” (Entrevista Personal, San José, junio 2014)

Es decir, el DEI comienza a funcionar como Unidad Ejecutora del convenio de préstamo y es hasta finales del año 2013 cuando acaba el período del proyecto que se “libera” para comenzar a trabajar específicamente en el Plan Operativo Anual “POA” de la Dirección de Desarrollo Curricular; sin embargo durante sus años de unidad ejecutora se lograron cosas muy importantes en el campo de la educación indígena e intercultural.

El hecho que el DEI asuma actividades del Convenio de Préstamo le permite llevar a cabo una serie de capacitaciones y elaboración de materiales que vienen guiadas desde ambos Congresos de Educación Intercultural (2008 y 2010), puesto que se da el paso a la búsqueda de una educación contextualizada permitiendo más “libertad” a la persona educadora de desarrollar los temas en clase.

³⁸ POA: Plan Operativo Anual

Bien claro se menciona en el documento *Proceso de capacitación sobre Educación Intercultural*, que a pesar de hablar sobre los distintos módulos creados, su aplicación se extiende a toda la gama de experiencias de contextualización en el aula:

Si bien es cierto, los documentos no guardan uniformidad en cuanto a lenguaje, estructura y metodología en todo momento se ha procurado recomendar al lector que la adaptación de los contenidos del módulo al trabajo de aula es un proceso propio de cada docente mediante la contextualización curricular y la pertinencia en el diseño de las estrategias de mediación. (S.F)

El DEI viene a reforzar el lazo existente entre instituciones indígenas y el Ministerio de Educación, como se podrá ver en los logros que ha obtenido, incluso se ha ido más allá enseñando mecanismos a las personas líderes en los pueblos indígenas, como lo menciona uno de los funcionarios del DEI: “El contacto directo con los líderes indígenas locales para elaborar la Salvaguarda³⁹, esto ha llevado a que los líderes indígenas ahora entiendan que tienen un mecanismo a dónde acudir y que es un derecho que les corresponde.” (Entrevista Personal, junio 2014)

Es decir, que el Departamento tiene influencia no solo en aspectos meramente educativos, sino que va más allá al permitir que los pueblos indígenas tengan conocimiento de mecanismos que les aseguran sus derechos.

Logros del DEI

El Departamento de Educación Intercultural ha realizado una serie de actividades, ya sea como parte de las Unidades Ejecutoras del proyecto *Equidad y Eficiencia* o como parte de un Departamento perteneciente a la Dirección de Desarrollo Curricular. Entre las actividades que se pueden mencionar se encuentran⁴⁰:

- Capacitaciones en Educación Intercultural
- Capacitación en la modalidad de Liceos Rurales y Educación Intercultural
- Evaluación de necesidades y perfil de docentes rurales

³⁹ La Salvaguarda de los Derechos de los Pueblos indígenas es un documento utilizado por el Banco Mundial en el Convenio de Préstamo BIRF-7284, que se incorporó en la Reestructuración del préstamo en el año 2011 y corresponde a los derechos que tienen los pueblos indígenas dentro del marco del proyecto *Equidad y Eficiencia*

⁴⁰ Datos obtenidos de entrevistas personales a personal del DEI

- Un documento con estrategias o técnicas metodológicas para la implementación de la interculturalidad y contextualización curricular.
- Documentos didácticos sobre las culturas Boruca, Bribri, Cabécar, Malecu, Ngäbe y Térraba para la reconstrucción del aula mediante una educación intercultural.
- Una propuesta de estrategias metodológicas para la revitalización de las lenguas boruca y térraba.
- Un documento con estrategias para la elaboración de materiales didácticos contextualizados y pertinentes culturalmente.
- Tres módulos del Curso Interdisciplinario de Educación Intercultural para la capacitación para Direcciones Regionales y equipos técnicos (Módulo Afrodescendiente, Migrante e Indígena)
- Un compendio de historias, costumbres y tradiciones de los bribris y cabécares para la revitalización lingüística y cultural en Ujarrás.
- Una cartilla como material didáctico sobre la cosmovisión indígena cabécar para docentes regulares de II Ciclo
- Breve reseña histórica y principales productos de la Estrategia de Educación Intercultural
- Una Guía Metodológica Cabécar Sa Ñayuwö Sa Siwawa para I Grado
- Investigación diagnóstica referente a las expresiones musicales de las culturas indígenas Bribri – Cabécar
- Material didáctico contextualizado para la enseñanza del idioma inglés en territorios indígenas para tercer ciclo
- Un documento de Revitalización Lingüística y Cultural de la Lengua Cabécar del Territorio Indígena de Ujarrás
- Siete mini enciclopedias de los territorios Indígenas de Costa Rica
- Video Documental Batalla 1856-57 Sardinal y La Trinidad
- Una propuesta de capacitación permanente dirigida a docentes indígenas en ejercicio que no hablan el idioma de su cultura con el fin de promover la revitalización lingüística en la cultura Cabécar.
- Documento de Política Educativa Indígena de Contextualización Bilingüe e Intercultural

- Reforma del Decreto del Subsistema de Educación Indígena, Decreto Ejecutivo 37801-MEP
- Proceso de consulta del Manual de Puestos Indígena (Resolución DG-151-2013)
- Distintos materiales producidos por Direcciones Regionales con el apoyo del DEI
- Apoyo en la estrategia para Liceos Rurales en territorios indígenas
- Plan de formación y articulación con universidades nacionales

Tomando en cuenta la visión del Departamento de Educación Intercultural, donde la educación debe ser integral, estas propuestas alimentan el cumplimiento de sus objetivos. Algunas actividades permiten evidenciar cambios en niveles más profundos, por ejemplo la Reforma al Decreto 22072-MEP sobre el Subsistema de Educación Indígena, Decreto 37801-MEP es sumamente importante de observar.

Decreto 37801-MEP Reforma al Subsistema de Educación Indígena

La educación en los territorios indígenas ha tenido que ser revisada muchas veces, y a pesar que se han realizado esfuerzos, son los decretos 22072-MEP y el 37801-MEP los que ponen de manifiesto las pautas que deben regir en la forma de darse la educación y sus elementos en los pueblos indígenas dentro del territorio.

La Reforma al decreto 22072-MEP sobre el Subsistema de Educación Indígena se realizó mediante un proceso de consulta a los 24 territorios indígenas del país. Es importante mencionar que es gracias al Convenio 169 de la OIT que se obliga a los gobiernos a hacer procesos de consulta para asuntos que conciernen a estos pueblos. El proceso se llevó a cabo siguiendo lo estipulado en el Convenio durante los meses de septiembre del año 2009 y agosto del año 2012, según menciona una persona del DEI:

Se convocó a la mayoría de personas en las comunidades independientemente si fueran o no afiliados a la Asociación y se hizo traducción simultánea en la lengua originaria, se convocaron a garantes como UNICEF, la Defensoría, el Tribunal Supremo de Elecciones y en algún momento hasta el INAMU, se les habló a las comunidades que el proceso es transparente, y siempre se le dijo a las comunidades que el documento no era obligatorio y que se tomarían en cuenta todas las observaciones. (Entrevista Personal, junio 2014)

Este Decreto el 37801-MEP viene a regular lo concerniente al funcionamiento de la Educación para los pueblos indígenas del país, según se lee en el mismo:

En el presente decreto se establecen las particularidades de la educación indígena en términos de objetivos, idiomas, enfoque, organización administrativo-territorial y recursos humanos. Igualmente se definen los procedimientos de consulta y los mecanismos de participación de los pueblos indígenas en los procesos de toma de las decisiones que les competen en materia educativa.

Se busca la preservación de los idiomas indígenas que aún existen, la divulgación de los derechos y obligaciones de los pueblos indígenas en los centros educativos y comunidades, el desarrollo de un curriculum contextualizado; promover el diálogo intercultural (lo propio, lo nuestro, lo de todos), la facilitación de recursos financieros, curriculares y pedagógicos para el cumplimiento del derecho a la educación de estas personas, se busca la equidad en el acceso a los servicios educativos, promover y facilitar la formación de educadores originarios de las comunidades y pueblos indígenas y su participación en la formulación y ejecución de los programas de estudio.

El Decreto 37801-MEP además promueve que se generen espacios educativos propios de los pueblos indígenas, sin embargo siempre al amparo de la institucionalidad del MEP, como se observa en su artículo 2° sobre los objetivos de la educación indígena, entre ellos: “Promover la creación de instituciones educativas propias de los pueblos indígenas, siempre que satisfagan las normas mínimas establecidas por las autoridades educativas nacionales en consulta con los pueblos indígenas y respetando el ordenamiento jurídico vigente.”

Con esta reforma, se busca realmente cumplir que las profesoras y profesores sean personas indígenas del territorio, pero además que manejen en los casos en que aún exista, el idioma materno.

Además este decreto formula algo muy interesante sobre los idiomas indígenas, pues se considera vigentes el cabécar, el bribri, el ngöbe, el buglé y el maleku; además enmarca en proceso de revitalización el teribe y el boruca. Incluso el decreto habla de la profesionalización de las personas jóvenes indígenas.

Posee además cuestiones muy específicas con respecto al personal docente, en lo que corresponde a la educación del I al II Ciclo, en donde se indica que se debe garantizar que el personal docente en todos los niveles educativos esté compuesto por indígenas de su propia cultura y de su propio territorio y que sean hablantes certificados de su idioma materno, y

que si no existiese personal dentro del territorio indígena para suplir la demanda interna del personal necesario, se pueden tener personas de la misma cultura aunque sean de otros territorios. Los puestos pueden ser ocupados por personal de la misma cultura, aunque de otros territorios.

Con respecto a la educación de III ciclo el Decreto menciona:

Se debe garantizar que el personal docente que se nombre en los servicios educativos del tercer ciclo de la educación general básica, la educación diversificada, técnica, de adultos y abierta en territorios indígenas, esté integrado preponderantemente por indígenas de la propia cultura, aunque provengan de otros territorios, siempre que cumplan con los requisitos de ser hablantes acreditados⁴¹ del idioma materno del territorio. (...)A partir del tercer ciclo de la educación general básica los estudiantes indígenas podrán recibir clases con docentes de diferentes culturas que la suya, incluyendo personal no indígena, quienes deberán contar con un certificado de inducción de cultura indígena impartido por el Instituto de Desarrollo Profesional del Ministerio de Educación Pública en coordinación con el Departamento de Educación Intercultural.

El decreto incluso va más allá y menciona cómo debe ser el personal administrativo en las Direcciones Regionales compuestas por territorios indígenas:

El personal de las supervisiones de los circuitos indígenas debe estar integrado por indígenas de la misma cultura y ser hablante acreditado del idioma materno del territorio o territorios. El personal de las direcciones regionales y asesorías regionales indígenas, deben ser indígena y hablantes acreditados de alguno de los idiomas maternos de la respectiva región. (...) El personal de las direcciones regionales mixtas debe estar integrado de manera equitativa en número y calidades por personal indígena, con respecto a la totalidad del personal de la dirección regional. La dirección regional debe contar con personal indígena originario de los territorios que componen la región o de otros territorios de las mismas culturas y ser hablantes acreditados de alguno de los idiomas maternos cuando los idiomas estén vigentes. (Decreto 37801-MEP)

Por último el Decreto menciona los organismos al interno del MEP que deben ser creados, así como los organismos de consulta

- Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena del Despacho del Ministro
- Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanos
- El Consejo Nacional Consultivo de Educación Indígena

⁴¹ Para la certificación y acreditación de hablantes del idioma materno se debe observar el artículo 27, el cual menciona que la acreditación se llevará a cabo en sesiones públicas por una o varias personas mayores, que tengan dominio del idioma y cultura indígena y es así reconocida por la comunidad.

- Consejos Locales de Educación Indígena

Observaciones sobre el Departamento de Educación Intercultural

El Departamento de Educación Intercultural fue creado recientemente, desde su fundación se han logrado llevar a cabo interesantes procesos que han permitido acercarse al objetivo de su creación.

Se expresa en el Departamento y por las personas que participaron en la investigación que aún hay grandes cosas por mejorar, se están empezando apenas a dar los primeros pasos para que la educación que se pretende, es decir una educación intercultural, pueda verse reflejada en todos los centros educativos del país.

Entre las cosas que se deben tomar en cuenta para el cambio, de las más importantes tiene que ver con el personal del Departamento, el cual en este momento es insuficiente debido a que las pretensiones son a nivel nacional y en este momento son 6 personas profesionales quienes tienen a cargo todo el país, lo cual según el señor Anger Smith, asesor del DEI, dificulta la labor y no se puede trabajar en todas las zonas a la misma vez: “...el espacio de movilización o de atención es sumamente grande es prácticamente todo el país, somos muy pocos funcionarios, esa es una limitante bastante seria porque no se pueden atender todas las regiones entonces hay que priorizar” (Entrevista personal, junio 2014)

Con respecto al personal no es solo la cuestión de abarcar todo el país, sino de hacerlo de la forma correcta. El DEI fue creado mediante un espíritu de interculturalidad, en que la diversidad es la norma y a pesar que existe una representación de distintas poblaciones, no existen personas que abarquen todos los grupos que se pretenden atender según el señor Anger Smith:

Si lo vemos como desde la concepción que fue creado este departamento, es sumamente importante contar con funcionarios que representen a diferentes etnias del país. Es necesario contar con otros funcionarios que enriquezcan la experiencia, sería un apoyo inmenso. Sería algo fundamental. (Entrevista Personal, junio 2014)

De los pueblos de los cuales se necesita presencia como parte del equipo del Departamento, menciona uno de los funcionarios del DEI: “Necesito más presencia de culturas indígenas, especialmente hablantes de su lengua y necesito con extrema urgencia un representante

afrodescendiente en este departamento” (Entrevista personal, junio 2014)

No existe en este momento -a pesar que se ha hecho la solicitud de más profesionales- representantes de los grupos: afrodescendientes, migrantes, ngöbes, malécus, bribris, entre otras; que permitan llegar con mucha más profundidad a calar en las distintas regiones y poblaciones particulares del país.

La carencia de personas que sean representantes de distintos pueblos ha tenido como consecuencia que la estrategia de educación intercultural no se haya entendido con claridad en las distintas regiones, como lo explica el señor Anger Smith:

Eso ha causado que todavía la estrategia no haya calado a profundidad en todas las regiones educativas, nos gustaría que en todas hubiera claridad qué es educación intercultural y qué hace el Departamento, pero el haber pocos funcionarios impide llegar de la forma más pertinente a esas regiones y pues hay regiones en las que todavía no hay claridad en lo que se hace. (Entrevista personal, junio 2014)

Incluso se habla de que es necesaria la presencia de distintos tipos de profesionales que no necesariamente sean de educación, sin embargo es necesario que exista la disposición política para que se lleve a cabo. “Necesito presencia de otros profesionales, no solo en educación, un sicólogo un antropólogo, [...] Pero no sabemos si va a haber voluntad política para eso.” (Entrevista personal, junio 2014)

Hay una gran limitante que tiene un sentido más conceptual, y es que se le está dando el un peso muy grande al Departamento, puesto que se le pide convertir la educación nacional en una educación intercultural. Se concibe un departamento para llevar a cabo algo que debería ser una política pública nacional de educación. Esto es acotado por la señora C.R de manera muy puntual:

La interculturalidad debe de ser una política de Estado y que eso no lo puede cumplir un departamento, eso tiene que ser que toda la educación o de que si es para un grupo específico, tiene que ser intercultural, un departamento no puede hacer que toda la educación costarricense sea intercultural, porque sobrepasaría las posibilidades de cualquier departamento. (Entrevista personal, junio 2014).

La lingüista Carmen Rojas, señala dos puntos importantes. Por un lado, la interculturalidad es una práctica que debería estar permeada en todas las instituciones estatales, ese sentimiento de diversidad y comprensión de los distintos grupos que conforman el país

debería estar reflejado en las acciones que llevan a cabo los distintos ministerios, organizaciones autónomas y semiautónomas. No se puede pensar que lo intercultural sea solo apto para la educación, y mucho menos que sea la tarea de un Departamento con poco personal.

Existe algo sumamente importante que el DEI debe generar, y es una estrategia para mitigar el descontento que existe entre distintas personas en los territorios indígenas sobre el cambio de Departamento de Educación Indígena, a solo una Unidad Indígena, dentro del Departamento de Educación Intercultural.

Por ejemplo la señora Maribel Pita, quien es profesora en Talamanca menciona sobre el asunto que “Ese cambio lo hicieron sin tomar en cuenta esta parte y yo siento al pasar, como que ya no fue igual [...] Por que no está dando la misma atención.” (Entrevista personal, mayo 2014).

Carmen Rojas, quien es parte del Departamento opina lo siguiente “Yo siento que no favoreció ni perjudico, las funciones si se ajustaron más a lo que hacíamos, [...] No sé si en los territorios consideran que lo que se hizo para el cambio al Departamento de Educación Intercultural fue consulta, porque muchos reclaman que eso no se consultó” (Entrevista Personal, junio 2014)

Sin embargo, se debe aclarar que no es que no se desee un Departamento Intercultural, sino lo que se lamenta es que la categoría de la educación indígena se volviera solo una unidad. El señor Guillermo Rodríguez quien ha sido parte de los procesos educativos en Talamanca asevera que: “En toda esa reforma se incluye la reforma al Departamento de Educación Indígena que se transforma por medio de otro Decreto en un Departamento de Educación Intercultural, una buena idea pero que puede invisibilizar una estructura.” (Entrevista personal, mayo 2014).

Es decir, hay una preocupación por el proceso que se había llevado años atrás que había permitido que se creara un Departamento de Educación Indígena, dándole una presencia de más peso –aunque sea categórico- al interno del ordenamiento del Ministerio de Educación.

La educación indígena e intercultural se deberían tratar de manera diferenciada, es decir, que

sean dos departamentos distintos como menciona Clementino Villanueva maestro indígena pensionado con más de 50 años de experiencia: “No malísimo, no ayudo en nada, ni un pelo, no ayudo, el Departamento Indígena debe existir como nació y debe seguir existiendo; [...] si el MEP quería crear un Departamento de Educación Intercultural porque hay recursos en buena hora.” (Entrevista personal, mayo 2014)

La mayor preocupación tiene que ver no con la educación intercultural, la cual es vista como necesaria, sino con que se baja de categoría lo que ya se había logrado nominalmente con un Departamento de Educación Indígena, así lo menciona el señor Severiano Fernández del DEI:

Pero sobre el departamento de educación indígena se monta el departamento de educación intercultural. Si usted me pregunta para mí no es mal, la educación intercultural en una sociedad civilizada, un desarrollo una aspiración grande, debe tener esa educación intercultural donde se visibilice todas las culturas que componen esa nación [...], el asunto es que con esa construcción de interculturalidad se disminuye la educación indígena. (Entrevista Personal, junio 2014).

Dentro de todas las opiniones que se pudieron observar hay temas subyacentes que es importante mencionar, por un lado vemos como existe la visión desde el MEP y la visión de afuera, no sería extraño que fueran contradictorias, sin embargo hay similitudes en ambas visiones. Por un lado se tiene la cuestión de la consulta al cambio, la cual según las entrevistas no se llevó a cabo de la manera más eficaz, al parecer hubieron personas que sintieron que no se les consultó.

Otro tema es la visibilización de los pueblos indígenas, esto trajo dos líneas, una se da en el momento de creación del Departamento de Educación Indígena, que puso de manifiesto el peso del movimiento indígena en el país, pero además, gracias a la existencia de este Departamento y el reclamo indígena, es que empiezan a surgir otros sectores que exigen un trato contextualizado y diferenciado, las personas afrodescendientes y migrantes se hacen presentes en la discusión y se generan los distintos congresos de educación intercultural.

Si se observa con detenimiento la conformación del DEI y sus objetivos, nos encontramos con que se busca generar una educación contextualizada a las poblaciones más excluidas de la sociedad, a las que se les ha venido enseñando a vivir como “ciudadanos blancos” en la capital.

La educación intercultural llega en un momento en que las voces de la disidencia y la diversidad se levantan, pero la aplicación debe ser precavida, no se puede pensar que de la noche a la mañana en todo el país se va a dar una educación contextualizada, y más confuso aún es el resultado que estas políticas pueden tener, puesto que se generan desde la marginación hacia un desarrollo personal, nacional y mundial.

La educación no es solo para que las minorías se conozcan a sí mismas, sino debe ser una educación para que esa sociedad capitalina y mestiza conozca y respete a las minorías y en general las diferencias culturales. Con respecto a esto vale mucho lo dicho por el señor Francisco Morales indígena bribri de Talamanca: “Yo creo que no es al indígena al que hay que educar, mi opinión es que hay que educar más bien a la sociedad costarricense, para que aprenda a valorar que el indígena es una persona con características diferentes muy propias que lo hacen único”. (Entrevista personal, mayo 2014)

Todos igualíticos: Experiencia educativa de las personas indígenas del cantón de Talamanca, entre los años de 1970 y 1998

Un mundo distinto, experiencia educativa de las personas indígenas en Talamanca bribri

Para comprender la educación es necesario que las personas que han sido parte de ella nos describan cómo fue ese proceso, el siguiente apartado busca relatar la experiencia educativa de las personas indígenas bribris de Talamanca para que se puedan ver de primera mano la influencia que han tenido las políticas educativas en estos pueblos.

Los relatos a continuación son producto de una serie de entrevistas realizadas a 14 personas que estuvieron en la escuela y el colegio en territorio indígena o cercanos a territorios indígenas entre los años 60 y finales de los 90, las frases entre comillas son textuales de cada una de las entrevistas, las demás partes del relato son construidas a partir de los datos dados por estas personas. Los nombres son ficticios para proteger a las personas informantes.

La escuela indígena del territorio bribri en los años 70

Bel⁴²

Es una mañana de lunes, Bel quien es una niña de unos 7 años que vive en Volio, en el cantón de Talamanca, se dirige hacia la escuela. Ese nombre en español “escuela” le genera cierta emoción y a la vez extrañeza, puesto que ella está acostumbrada a hablar en bribri y no sabe qué es una escuela. Sin embargo, algunos de sus hermanos mayores que ella, le han dicho que en la escuela se habla en español y que si habla en bribri la van a regañar.

A pesar de todo eso, luego de caminar durante un tiempo, llega a un lugar con una facha un poco desgastada, ve a varios compañeros como ella, sintiéndose ajenos a este lugar lleno de afiches en un idioma que ella no entiende.

Sus maestros provenían de otros lugares ajenos a su realidad y le exigen que hable en el idioma español, ya que con el bribri, según ellos dicen, no va a llegar a ningún lado.

“Si usted llega a la escuela hablando en el bribri te van a castigar”, recordaba Bel las palabras de sus hermanos que ahora se hacían más creíbles debido a la forma en que era tratada⁴³.

A Bel le tocó una escuela bastante agresiva, ya no se les pegaba a los alumnos y se les daban castigos fuertes por desobediencia como ocurría años antes, pero, aún se daba el maltrato por parte de los profesores, por expresarse en lengua bribri

De repente, Bel empezó a estudiar el uso del español, le enseñaron además sobre una gran cantidad de números y símbolos extraños, cosa que le llamaban matemáticas; además le empezaron a hablar sobre la historia de una nación que ella no conocía, llena de gestas heroicas, valles, ríos y personajes que ella no lograba imaginar. Esos eran los Estudios Sociales, que la única vez que vio algo sobre indígenas, estos huetares, chorotegas y brunkas se disfrazaban con plumas. Y cómo olvidar las lecciones de religión.

La vida en ese entonces era bien distinta, Bel, llegaba sin uniforme y sin zapatos a la escuela, a la cual duraba un rato en llegar. Sin embargo a pesar de todo, sus compañeras y compañeros

⁴² La historia de Bel hace referencia a la educación en los años 60.

⁴³ “Nos trataban de tontos porque hablábamos el idioma, que era algo que no nos iba a servir nunca, nos hacían sentir como que nosotros nunca íbamos a poder surgir” (Entrevista Personal, mayo 2014)

se encontraban en una situación similar a la suya y en los recreos podían expresarse y comunicarse en su idioma, eso sí, sin que se diera cuenta el maestro.

Pero las cosas en la escuela no se quedaban solo allí, cuando había reuniones de padres y madres de familia, “el maestro hacía reuniones con los padres y les decía a los padres de familia que no les hablará eso, que eso no nos iba a servir nunca, y entonces ahí fue cuando la mayoría de padres de familia empezó a no hablarles el idioma bribri.”

Y así, con mucho esfuerzo, Bel logró graduarse de la escuela. Durante esta época ella vio como sus compañeras y compañeros, incluso ella misma, empezaron a perder su idioma, “Ahí fue donde nosotros perdimos mucho nuestro idioma, uno llega a la escuela hablando castellano y se siente orgulloso por hablar el castellano, en vez de sentirse orgulloso por el bribri.”

Urén

Hay un lugar muy bonito, subiendo la constante corriente del río Telire, Coroma le llaman y allí vive Urén, un niño de 7 años que va por primera vez a la escuela. Se alista, come y bebe algo antes de irse y se va caminando entre plantas de muchos colores y el ruido de algunos animales que viven en este lugar.

Llega a la escuela y ve caras familiares, porque aquí hay profesores indígenas y no indígenas que les saludan al llegar. Esta es una escuela en donde ya se superaron las restricciones de hablar bribri. Porque recuerda Urén haber escuchado que en otros lugares donde las clases eran dadas por personas religiosas -“monjitas” les decían- que no eran indígenas, ahí les exigían hablar en español, puesto que no entendían el bribri. Él había escuchado que en estas escuelas de “monjitas” se hacían reuniones con los padres de familia y les decían –según le contaban- “que si no hablábamos español entonces nos quedábamos.”

Sin embargo este no era el caso para Urén, sus profesores les trataban bastante bien, tenían una muy buena comunicación. De las cosas que más disfrutaba era los recreos ya que todas las niñas y niños eran de su comunidad, indígenas como él que no tenían que andar escondiendo su idioma, como en otros lugares que le habían contado, “todos éramos indígenas de la misma comunidad y nos comunicábamos en nuestro idioma en recreos y en

clase.”

En las clases siempre estuvo presente el español, pues era el idioma en que se les daba toda la materia que tenían que aprender. Esto confundía un poco a Urén pues no todo lo que le explicaban lo comprendía y a veces no le iba tan bien en los exámenes.

Muchas de las cosas que le decían le eran ajenas, nombres, ciudades, gestas con héroes lejanos a su realidad, plantas, animales, verbos, sustantivos, gerundios, catecismo, bueno una gran cantidad de temas en los que no tenía un buen conocimiento.

Sin embargo, con el paso del tiempo fue entendiendo más las clases de español, y fue acomodándose al idioma castellano. En Religión se le iba formando más la idea de que existe un solo dios y que hay que seguir una serie de pasos para poder estar con él.

Empezó a aprender de Juan Santamaría y el café que fue lo que hizo tan rica a Costa Rica, como las primeras cosas fueron haciéndose en el lejano Valle Central que nunca había visto, en las clases de Estudios Sociales.

Le enseñaron que todas las personas estamos hechas de cosas muy pequeñas, llamadas células y que estas están vivas, aprendió sobre las plantas y animales y cómo se diferencian entre sí. La clase de Ciencias era de las que más le gustaban.

Cuando empezó a aprender sobre sumas, restas y divisiones sentía que no entendía mucho, se le hacía difícil entender los conceptos matemáticos que le enseñaban en la clase de matemáticas, la cual era la más difícil de todas.

No eran temas muy distintos los que aprendía Urén con respecto al resto del país, puesto que la misma materia que se les daba a ellas y ellos, era la misma que recibía cualquier otro estudiante en San José, Heredia, Cartago, Limón y el resto del territorio nacional.

Había algo que también era común en todos estos lugares y es que en todos se hacían las mismas celebraciones en las escuelas, como lo era el 12 de Octubre “pero con enfoque diferente a lo que se hace hoy, por ejemplo se resaltaba y elogiaba a Colón por el descubrimiento”.

Colegio en Bribri, finales de los años 70 hasta finales de los años 80

Bel en el colegio

Bel se sentía cada vez más emocionada, ya había dejado una etapa de su vida y venía otra aún más extraña para ella. Debido a que cerca de su casa no había ningún lugar para continuar sus estudios, su madre, siempre preocupada porque ella y sus hermanos tuvieran educación, la envió a Limón para que fuera al colegio.

Había una persona conocida de Bel, era de un lugar llamado Amubri, y le contaba sobre su viaje a Limón “Es que salir de Amubri a Limón era como otro país, yo no conocía Limón, aquí no había carretera como ahora; nosotros salíamos caminando desde Amubri hasta Hone Creek, salíamos a las tres de la mañana y ahí teníamos que estar a las 10 de la mañana. En aquel tiempo éramos cuatro que salíamos. En ese tiempo estaba muy bien el cacao. Nosotros salíamos por ejemplo en marzo que comenzaban las clases y hasta vacaciones de 15, no veníamos ningún momento porque di nuestros papás no tenían plata para ese transporte”.

Bel, sin embargo, se fue para Limón al colegio; “mamá nos mandó a Limón a estudiar y trabajar, yo no me acostumbraba a la ciudad, yo lloraba y deseaba venirme (...) yo lloraba y lloraba y yo no comía y yo pasaba deprimida, porque me hacía falta mi mamá y mi lugar.”

En el colegio en un principio parecía no haber distinción en torno de dónde venían, sin embargo el español se hablaba sumamente fluido y no se entendía nada; lo cual hacía a Bel sentirse muy mal, incluso esto le sucedió también al amigo de Bel quien cuenta que “yo no entendía nada, en el colegio se hablaba un español más fluido. Yo estaba en el diurno de Limón. Uno está ahí y no entiendo nada, por eso uno se desanima”. Dice Bel que los “trataban a todos igual, ahí no hacían distinción de dónde veníamos, que no recibimos inglés, francés, yo llevaba contabilidad y yo decía dios, cómo se hace eso.”

Ya durante esos momentos, Bel recibió la noticia de que ya se había abierto el Colegio Técnico Profesional de Talamanca (CTPT) -el cual empezó en Hone Creek en el año de 1974 y se trasladó a Bribri en 1978-, por lo cual se devolvió felizmente a su comunidad, la cual extrañaba mucho.

Ahora en el CTPT Bel; se siente más a gusto porque la mayoría de personas que van son

indígenas y algunos afrocaribeños, pero de la zona. Sin embargo, el personal docente seguía siendo de otros lugares.

Ella iba al colegio descalza, se quitaba los zapatos a la hora de caminar para que le duraran un poquito más, agarraba un termo para echar un poquito de café y unas arepas de harina que hacía su mamá y hacia el colegio, eso sí, “cero dinero porque papá no tenía”.

Durante las ocho horas en que permanecía en el colegio, Bel recibía español, inglés, física, matemáticas, ciencias, estudios sociales, y como era un colegio técnico agropecuario, recibía agricultura. Pero, ella empezó a darse cuenta que existía un mal trato hacía sus compañeras y compañeros indígenas “...había un profesor que nos decía “no hable ese idioma de usted”; los blancos van acá y los indígenas allá”.

Este tipo de cosas hicieron que ella luchara por ser parte del gobierno estudiantil, lo cual logró y ayudó a mejorar un poco la convivencia entre personas indígenas y no indígenas en el colegio.

Luego de seis años, Bel logró sacar su bachillerato y decidió convertirse en maestra, pues ella siempre quiso mejorar su comunidad; entonces logró entrar a la Universidad Nacional donde fue de las primeras maestras indígenas en graduarse.

Urén en el CTP de Talamanca, finales de los 80

Al graduarse de la escuela, Urén, allí en ese bonito lugar que llaman Coroma, veía lejana la posibilidad de ir a un colegio, el hecho que en esa época no se podía optar por una beca impedía que siguiera estudiando, ya que el costo de enviarlo era algo que no se podían permitir en su familia.

Fue así que hasta seis años después que se graduara de la escuela, Urén entró al CTP de Talamanca, a una avanzada edad. Ya que el colegio quedaba lejos para volver a su casa en Coroma y debido a que “...era el único que existía en aquella oportunidad...” tuvo que vivir en Suretka, Shiroles y Chase.

Para esta época había transporte de estudiantes, es decir, había buses que llevaban a los estudiantes de colegio hacia el CTP, desde las comunidades en que vivía Urén.

En el CTP todos los profesores eran personas no indígenas, sin embargo mostraban una entrega en su labor, no había discriminación en aspectos culturales y se les trataba como a los demás estudiantes no indígenas.

Urén empezó a relacionarse muy bien con sus compañeros y compañeras, con los cuales se daban algunas bromas, inclusive muchos empezaron a buscarlo para tutorías en Matemática y Español, materias en las que a él le iban muy bien.

Entre las otras materias que se daban en el Colegio Técnico estaban Ciencias, Estudios Sociales, Biología, Fitotecnia, Inglés, Religión y Zootecnia.

La escuela indígena del territorio bribri en los años 80

Namu

Namu es un niño de 7 años de edad que pasa sus días corriendo entre la selva talamanqueña, es un niño curioso que disfruta mucho de pasar con su familia. Un día su mamá lo lleva hacia la escuela de Amubri caminando, y él siente todo desconocido, es como “una casa nueva donde no sé nada” se decía.

Al llegar a la escuela su madre lo deja con la maestra que notó la tristeza que tenía y lo consoló dándole juguetes, a pesar de esto los primeros meses para Namu fueron muy difíciles.

Luego, debido a que el papá de Namu vivía en Coroma, él se fue para de escuela allí, pero solo duró algunos meses y lo llevaron de vuelta a Amubri⁴⁴ donde terminó sus estudios hasta sexto grado.

Debido a que la escuela estaba regida por las monjas, Namu veía la rigidez con que les trataban, si las niñas o los niños desobedecían las ordenes “venía la maestra y lo agarraba con una regla y le golpeaba”; “ellas a veces eran un poco estrictas, tenían una visión diferente con la realidad que se vivía dentro del territorio, (...) tenían una mano dura”; él para evitar este tipo de actos era pasivo, ya que “tenía que ser todo lo bueno que pudiera porque si no le pegaban a uno.”

⁴⁴ La escuela de Amubri se encontraba en un lugar donde “estaba concentrado el punto católico” (Entrevista personal, Talamanca, mayo 2014)

Dentro de las asignaturas que recibía se encontraba la de religión, la cual era una imposición de la religión católica para los pueblos indígenas, el padre que daba está lección, también iba a las escuelas de la zona a impartir las mismas lecciones, “imponiendo la religión y la ideología”. Esto hacía que las niñas y niños se confundiesen ya que “ellos pretendían que uno tuviera una forma de ser que chocaba con la de la casa; habían dos realidades ahí.”

Y es que la religión era algo que no solo se daba en la escuela, Namu recuerda una vez que este sacerdote “él le decía a la familia agarre ese chiquito porque lo voy a bautizar ahí, ellos eran alemanes, y venían de la segunda guerra mundial, venía tajante”.

Otras de las asignaturas que se llevaban en clases eran Estudios Sociales, Ciencias, Matemáticas, Español y Agricultura. Incluso recuerda que “se hacían muchos proyectos con el fin de que la escuela fuera autosuficiente, se criaban conejos, gallinas, sembrábamos plátano, banano, yuca, piña y usábamos eso para alimento, además que el gobierno depositaba cierto dinero para darle alimento a los estudiantes. Yo me acuerdo bien y de hecho me marcó la vida. Nos enseñaron a hacer hortalizas.”

Namu tenía una muy buena relación con sus compañeras y compañeros, debido en gran parte a que eran sus mismos amigos de la comunidad, pero todos sentían la presión de aprender a hablar bien el español por la cuestión de sus calificaciones, “Se calificaba así, si no hablaba el español es un estudiante que es malo, es un estudiante que no va a dar la talla jamás en la escuela.”

Teli

Son las 4 de la mañana y Teli, junto a sus hermanos, se alista para ir a la escuela. Ella vive en una montaña y le toca caminar 3 horas para poder llegar a clases, ya sea a la escuela de Bambú o la de Akberie, que son las más cercanas a su hogar.

En el camino hay toda clase de cosas que se puede encontrar, sin embargo ella no siente mucho temor debido a que va siempre acompañada; sin embargo no está demás tener mucho cuidado, porque cualquier paso mal dado o sin fijarse puede traer graves consecuencias. Debido a la larga caminata Teli a veces llega exhausta a recibir lecciones.

Ella tenía claro desde su casa que era mejor no hablar el idioma bribri “ya desde la casa nos

traían preparados de que tienes que ir a aprender y trate de no hablar en bribri, porque podíamos ser castigados”.

Su profesora, una persona muy estricta de Limón, les tenía prohibido hablar el idioma en clase, esto hacía que Teli se sintiera muy triste, porque ella decía muy mal las palabras en español “entonces los otros chiquillos se reían, se burlaban y entonces lo más ideal era quedarme callada”.

Y es que hay que recordar que las escuelas a las que Teli iba; se encontraban mucho más cerca del centro de Bribri, por lo tanto estaban con mucho más contacto del mundo de afuera del territorio⁴⁵, y eran niños que dominaban un poco más el español y habían perdido el bribri, volviendo esto una especie de burla hacía quienes sí lo hablaban “muchos de los jóvenes de mi edad ya no hablaban, entonces los que sí hablábamos nos teníamos que restringir esas ganas, para que no se burlen de ti.”

En la escuela tenían un horario que iba de las 7 de la mañana hasta las 11 o 12 del día, y recibían las cuatro materias básicas, Español, Matemáticas, Ciencia y Estudios Sociales, esta última donde les enseñaban mucha historia contada desde la colonización, ensalzando a Cristóbal Colón, y las batallas “importantes del país” donde resaltaba la figura de Juan Santamaría.

El Colegio en los años 90 en territorio indígena bribri de Talamanca

Namu y la secundaria

Para la época en que Namu salió de la escuela el colegio más cercano seguía siendo el Colegio Técnico Profesional en Bribri. Debido a que era aún lejano para él, optó por una opción que requería menos movilización, se metió a un programa que se llama Maestro en Casa⁴⁶.

⁴⁵ Un ejemplo interesante sobre esto también se ve en la siguiente frase “yo viví en dos escuelas una en Shiroles y la otra en Volio, en Shiroles nunca vi que trataran mal al indígena, ya en Volio sí vi, al indígena se le marginaba un poquito más, se le apartaba un poquito más, se le favorecía más a la gente como más blanca” (Jhl. Entrevista Personal, mayo 2014)

⁴⁶ Este es un programa producto de un convenio entre el ICER y el MEP que existe desde el año de 1974, y llegó a territorio en el año de 1979 a Amubri, donde se inauguró la primera emisora cultural del proyecto “Pequeñas Emisoras Culturales”. El maestro en casa pretende darle la oportunidad a las personas que no sacaron la escuela o el colegio, o que no hayan ido nunca, y está reconocido por el Ministerio de Educación Pública.

Gracias a que en el año de 1979 se había inaugurado la Radio La Voz de Talamanca, en Amubri, y se proyectaba el programa “Maestro en Casa” en el cual se daban lecciones para poder sacar la primaria y la secundaria, Namu pudo llevar sus primeros años de colegio, pero debido a circunstancias de la vida no lo pudo terminar, y aún le queda pendiente⁴⁷.

Teli y la inauguración del primer colegio en Territorio Indígena de Talamanca.

Al terminar la escuela, Teli tuvo que decidir qué podía hacer, la opción de estudiar en Bribri estaba un poco lejana debido a factores económicos puesto que en su casa eran una gran cantidad de hermanos, pero esta situación no era solo la de Teli, así como ella muchas otras personas con ganas de estudiar empezaron a hacer un poco de presión en la comunidad...

“En el 94 lo que comenzamos fue un programa que se llama Maestro en casa. Y hicieron el movimiento los padres para que se abriera un colegio ahí, pero como duraba tanto por la burocracia entonces en el 94 se matricularon bastantes personas en eso de maestro en casa para presionar la apertura del colegio ahí”- recuerda Teli.

Fue así como en el año de 1995 Teli se pudo matricular en el Colegio Sulayom, en Amubri de Talamanca, el cual era en ese entonces el primer colegio en este territorio. Pero, debido a factores económicos, y que Teli recibió ayuda para una beca, ella fue la única en su casa que pudo llevar educación secundaria.

A Teli le contaron que hubo una persona que sentía una gran sensibilidad por lo que significaba trasladarse de su territorio a lugares lejanos y siempre pensó en la idea de que existiera un colegio en el que las personas indígenas no tuvieran que trasladarse distancias lejanas y dejar de sentirse ajenas a su contexto cultural:

“Llegando yo ahí estuve trabajando en la escuela Bernardo Drug, entonces había solo un colegio aquí que es el CTPT [...]. Por eso es que yo no estudié aquí porque a pesar que esté cerca no había hospedaje entonces nosotros no podíamos. Pero cuando yo salí del colegio, ya daba clases en la escuela, entonces yo pensé en lo que me pasó, de todas esas penurias yo pensé en muchos muchachos que eran de Amubri, de Coroma, de Katsi que iban a este colegio y no terminaban nunca el año; porque venían y aunque había servicio un poco de buses, pero los caminos eran peores y si se crecían los ríos los caminos se cerraban un mes dos meses, entonces imagínese lo que se perdían las clases.

⁴⁷ Hasta el año 1995, aparte de la opción del maestro en casa, muchos estudiantes de territorios indígenas se movilizaban hacia el CTPT que queda en Bribri para sacar su bachillerato y alguna materia técnica.

Entonces yo empecé a gestionar, formamos un comité para solicitarlo, fuimos a San José a presentarlo al Ministerio, el Ministerio dijo que sí pero que no tenían plata. Entonces fuimos a la Embajada de España y ahí se los planteamos, nos dijeron que sí, a través de Cooperación española, [...] ahí dijeron que sí, que iban a apoyarnos pero que tenían que ver con la Asociación, pero como nosotros lo hicimos no a través de la Asociación indígena, sino que yo lo hice directamente, entonces cuando ellos le solicitaron a la Asociación la aprobación ellos le dijeron que no, porque ellos no conocían nada de eso, entonces todo se vino al suelo.

Pero el problema es que nosotros le pedimos al Ministerio que, bueno lo que el Ministerio decía era: bueno, si ustedes consiguen quién les financie, nosotros le ayudamos en los profesores. Ahora, cuando fui donde los españoles, nos dicen: si ustedes consiguen seguridad en los códigos nosotros les ayudamos. Entonces las dos cosas las hicimos, el proceso, y entonces se hizo las dos formas, pero ellos dijeron que no porque la Asociación no quería, porque habían otros proyectos también, y la Asociación, di como no tenía ninguna preparación no pensaba nadie en educación dijeron que no, simplemente. Pero yo les dije: -ustedes no me pueden dejar eso porque ustedes me exigieron, me obligaron de que tuviera el código; yo lo tengo, ahora no me pueden dejar eso. Entonces ellos se vieron comprometidos, y dijeron, bueno; bueno con lo que yo me metí fue a hablar con el Presidente de la Asociación y medio lo convencí y entonces se aceptó así.

Y ellos bravos diciendo, bueno vamos a hacer el colegio pero solamente el colegio, punto, bueno y así se logró el colegio”.⁴⁸

El tener un colegio en territorio indígena le permitió a Teli y sus compañeros un ambiente más “familiar” puesto que venían personas que no habían sufrido mucho con la pérdida de la lengua y podían hablarla libremente, y eran parte de la comunidad.

Cuando Teli comenzó en el colegio, solamente el director era una persona indígena, los demás profesores y profesoras eran de otras partes, pero aún así todo el ambiente era muy distinto por la cantidad de compañeros y compañeras indígenas.

Para esta época ya se empezaba a tomar en cuenta mucho “la parte cultural, cuando empezaron a dar también la cultura y el idioma en el colegio.” Estas clases de idioma y cultura se daban hasta noveno año.

A pesar de que Teli fue becada, al estar en noveno año le sucedió una limitante personal en el momento: “metí la pata, quedé embarazada, entonces me salí y a un tiempo entré al CINDEA⁴⁹, en shiroles habían abierto un programa”

⁴⁸ Entrevista Personal, mayo 2014.

⁴⁹ Los Centros Integrados de Educación para Jóvenes y Adultos (CINDEA) son opciones de estudio nocturnas para personas que no pueden asistir a colegios diurnos, personas trabajadoras, o que estén al cuidado de niñas o niños. Normalmente utilizan las instalaciones de alguna institución diurna.

Allí en el CINDEA logró terminar el bachillerato, sin embargo antes de concluirlo, ya estaba siendo profesora de lengua y cultura “ya en ese tiempo era maestra de lengua y cultura porque en ese tiempo se podía ser maestra sin tener bachiller.”

Escuela en los años 90, en Territorio Indígena bribri de Talamanca

Duri

Duri se despierta temprano todos los días para ir a la escuela, se alista y sale caminando hacia la escuela. A las 7 en punto se encuentra frente a su aula. En ella lo espera una profesora que ya conoce, pues es conocida suya, indígena como él.

En la escuela la mayoría de compañeras y compañeros hablan poco el idioma bribri, a pesar que la mayoría de profesoras y profesores son indígenas. A pesar de esto algo van aprendiendo en las tres lecciones que reciben de lengua y dos lecciones que reciben de cultura.

Las profesoras y profesores con que tuvo relación Duri siempre fueron muy respetuosos y amables con él y las demás compañeras y compañeros. Recibía clases de matemática, español (que era de sus favoritas), ciencias y estudios sociales. Solo en la clase de lengua y cultura se hablaba bribri.

En la época de Duri, se celebraban muchas efemérides, y se empezó a celebrar el “Día de las Culturas” que antes se celebraba bajo el nombre del “Día de la Raza”. Este cambio significó el aprendizaje para todas las niñas y niños de Costa Rica del proceso de formación de la identidad costarricense y las múltiples mezclas que nos preceden.

Educación y Autonomía

Ni tan igualitarios, Influencia de la Educación en los procesos de autonomía de los pueblos indígenas del Caribe Sur costarricense.

“Las universidades y los colegios
están en esas montañas
tan bonitas que usted puede ver
donde todavía existen unos mayores”
(Tito Díaz, docente de idioma bribri)

Educación indígena

El proceso educativo para los pueblos indígenas costarricenses ha presenciado cambios muy radicales que han transformado la forma de vida de estos. Los primeros intentos buscaron “convertir” a los pueblos indígenas en personas “blancas” de la capital. Mientras que recientemente se busca un “empoderamiento” de las personas indígenas, afrodescendientes y migrantes.

Sin embargo, el sistema educativo en la actualidad basa sus iniciativas en modelos en que lo importante es la generación de capital, según el artículo Educación Propia: Desafío De Los Pueblos Indígenas, del portal Plano Sur en Colombia: “se ha consolidado mayoritariamente una perspectiva económica y materialista de la vida. Desde las instituciones oficiales se ha promovido un modelo de educación que reproduce valores en las personas para mantener un modelo de Desarrollo económico.” (S.F.) En Costa Rica si vemos el Decreto-36451-MEP, sobre la creación del DEI el primer considerando habla que la educación: “es una prioridad para el desarrollo integral del ser humano y el bienestar de la colectividad, así como el principal instrumento para enfrentar la pobreza, la desigualdad y la exclusión social.” Lo cual es una muestra de un sistema educativo enfocado en generación de capital.

A pesar que se busca con la educación enfrentar la pobreza, la desigualdad y la exclusión social, este decreto, así como los convenios internacionales, no han generado una mejora sustantiva en las condiciones para que se elaboren las propuestas y procesos pertinentes. Por ejemplo, producto de una serie de foros sobre interculturalidad, se crea el Departamento de Educación Intercultural, que viene a poner en un plano nacional educativo a la diversidad como parte de la conformación del país; pero, en su funcionamiento interno el Departamento no cuenta con los profesionales suficientes para cumplir con estas metas.

La voluntad política es algo fundamental para que se pueda avanzar en el tema de la educación indígena, por ejemplo cuando se le pregunta a un funcionario del DEI sobre los profesionales que hacen falta responde: “No sabemos si va a haber voluntad política para eso”. (Entrevista personal, junio 2014). A lo que se refiere esta afirmación tiene que ver con las condiciones y las posibilidades reales de mejora en los servicios educativos para los pueblos indígenas. Cuando se creó la Dirección Regional Sulá, allá en el año 2009 no tenían

el personal ni las instalaciones adecuadas para llevar a cabo sus labores. A finales del año 2013 se estaba finalizando la construcción de las instalaciones de la DRESulá, en Keköldi, Talamanca. Cuando estaba todo listo, se dieron cuenta que las instalaciones no eran lo suficientemente seguras para el equipo y mobiliario, las vigas que cubrían las ventanas eran muy fáciles de quitar. Esto obligó a que se solicitara un código de guarda para las instalaciones. Al día de hoy, aún las instalaciones están en Bribri, y el edificio creado para la regional se encuentra vacío esperando servir para lo que fue creado.

La investigación ha demostrado que las políticas educativas para los pueblos indígenas han sido parte de los esfuerzos de individuos y grupos particulares, no así de parte del Ministerio de Educación, lo cual se asemeja a lo que ha ocurrido en otras partes del continente, por ejemplo en Colombia “los pueblos indígenas podemos mostrar importantes avances en materia educativa, pero más a partir procesos autónomos y fruto de movilizaciones, incidencia y del trabajo colectivo de nuestros pueblos que por una efectiva voluntad del gobierno” (Plano Sur, S.F.). En Bolivia se da una iniciativa de Ley Educativa llamada “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” la cual según Gómez, Gómez, Pineau & Mora (2009) “promueve una nueva educación descolonizadora, liberadora, antiimperialista, revolucionaria e intercultural [...], surgió de un proceso de concertación colectiva de la sociedad civil [...] con la participación de más de 237 organizaciones sociales.” (p.123).

Es posible que los distintos Gobiernos manejen un doble discurso, puesto que hacia afuera quieren verse como promotores y ejecutores de los convenios internacionales, sin embargo a lo interno, las brechas aún se conservan, esto lo comenta el señor Guillermo Rodríguez quién fue de los primeros maestros indígenas de Talamanca, él menciona cómo a pesar de que con el Convenio 169 se da la creación del Subsistema de Educación Indígena, las condiciones a nivel interno del MEP no cambian:

Otras condiciones se generan, pero digamos a lo interno del Ministerio nada cambia, tienen un Decreto, tienen el Convenio pero nada cambia, siguen enclaustrados en su idea de que solo hay un curriculum, solo hay una sociedad, solo deben haber unas pruebas nacionales. Se siguió y se sigue con esa mentalidad. (Entrevista personal, mayo, 2014)

Es muy importante ver cuál es el compromiso real de parte del Ministerio de Educación Pública por que se cumplan los derechos de los pueblos indígenas, por un lado, se aprueba

un Convenio de Préstamo que viene a financiar una gran cantidad de infraestructura educativa y además contribuir a una educación contextualizada e intercultural para los pueblos indígenas. Pero a lo interno, situaciones de desencuentros políticos de la Unidad Coordinadora del proyecto, más específicamente entre la Dirección del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y el Despacho del Ministro de Educación hicieron que muchas iniciativas no se cumplieran, o sufrieran atrasos en su ejecución.

Así lo explica el señor Carlos Barrantes Rivera quien fuera Director de PROMECE cuando se le pregunta sobre lo negativo del proyecto: “El manoseo político y el poco impacto en las áreas sustantivas, como por ejemplo: contextualización del currículo, formación docente, actualización en la gestión escolar, reformas en la administración de los presupuestos, entre otros.” (Comunicación personal, julio 2014). Además explica el señor Barrantes que al final se convirtió en un proyecto de construcción de escuelas y colegios, en detrimento de la contextualización y actualización en la gestión escolar.

En este punto es importante recalcar que lo más probable es que no vaya a existir otro préstamo de tanta magnitud como este, el financiamiento por parte del Banco Mundial constaba de 30 millones de dólares –los cuales debe pagar el pueblo costarricense- de los cuales alrededor de 23 millones de dólares⁵⁰ eran para el componente 1, que tiene como principal resultado la construcción o mejoramiento de los centros educativos.

No es la intención menospreciar la mejora en infraestructura, la cual es fundamental para alcanzar la equidad en torno a la educación en los territorios indígenas, pero cuando se compara con la inversión en el componente 3, sobre la calidad de la educación, que no llega a los 4 millones de dólares, se puede evidenciar que es más importante un buen edificio educativo que la calidad de educación dentro del mismo.

Aquí cabe la reflexión sobre el resultado del proyecto *Equidad y Eficiencia* si el mismo hubiera sido coordinado por los pueblos indígenas, puesto que como se mencionaba al inicio de este documento, PROMECE no contaba, ni contó, en su personal con ninguna persona representante de algún pueblo indígena.

⁵⁰ Los datos sobre montos se desprenden del Plan Operativo Anual de PROMECE para el año 2011 y 2012.

Todos estos datos refuerzan el pensamiento de cuál es el verdadero compromiso que tiene no solo el Ministerio de Educación, sino el Estado, ya que el manejo de un Convenio de tal magnitud no contempló la participación en la planificación del mismo por parte de los pueblos indígenas, y las consultas a los mismos eran sobre reformas ya pensadas desde las altas jerarquías del MEP. Y cuando se crean las condiciones para una gestión sobre la educación en los pueblos indígenas, se hace con carencias desde la concepción, por ejemplo la falta de personal calificado en el DEI y en la DRESulá.

Otro ejemplo que refuerza lo expuesto, tiene que ver con el Manual de Puestos del Servicio Civil para la educación en territorios indígenas, este fue un manual que se elaboró y consultó durante el proceso de reforma al Subsistema de Educación Indígena, y era el que iba a asegurar puestos para la DRESulá, bien lo menciona un funcionario del DEI:

Sin embargo aún hay carencias de códigos para la Dirección Regional Sulá. Tenemos la estructura ahí, pero nos falta consolidarlo, porque tenemos la Directora Regional, tenemos un jefe de servicio administrativo y financiero, pero no tenemos jefe de asesoría pedagógica, porque no hay códigos, no se ha nombrado un equipo técnico como asesores específicos, porque estábamos sujetos a la entrada en vigencia del manual de puestos para la educación en territorios indígenas.

Y es que se podría nombrar el equipo técnico, pero tendría que ser con el manual estándar de puesto que pide ciertos requisitos y puede llegar gente que no entiende el norte, lo estamos viendo con la asesora de evaluación que llegó, haciendo discusiones permanentes porque no entiende donde está llegando, no entiende cómo se tiene que evaluar el contexto de la zona. Es como entrar a un mundo nuevo, es mejor trabajar con la gente que ha estado y nombrar gente que entiende cómo se tiene que trabajar. (Entrevista Personal, junio 2014)

Este manual, que representa las clases de puestos creados en el Servicio Civil para atender el Subsistema de Educación Indígena, iba a ser puesto en vigencia durante el mes de octubre del año 2013, sin embargo el MEP solicitó no realizar dicha gestión a la Dirección General del Servicio Civil, hasta que se hiciera la transición del Sistema de Información Gerencial de Recursos Humanos (SIGRH) por el nuevo sistema de pago INTEGRA2, dando una fecha límite al 30 de marzo del año 2014. Sin embargo, cuando la fecha límite estaba cercana y la Dirección General del Servicio Civil le hizo notar esto al MEP, quien solicitó justificando que el INTEGRA2 apenas se había puesto en marcha en abril, aplazar la puesta en marcha

de las nuevas clases de puestos por 6 meses⁵¹.

Con este ejemplo es sencillo observar que a pesar que se crean las propuestas, que luego forman parte de decretos que establecen las obligaciones para el Ministerio con respecto a la educación intercultural y contextualizada; la puesta en práctica de la misma, manifestada en este caso de carencia de personal pertinente para la DRESulá no es otra cosa que falta de voluntad política.

Hacia un concepto de Autonomía indígena

Detrás de todo esto, existe la discusión sobre la autonomía para los pueblos indígenas, y cómo la ausencia de la misma contribuye a que se mantenga una educación que en papel es diversa, pero en la práctica aún es desigual. Pero, qué es la autonomía para los pueblos indígenas. En un primer paso elaboraremos el concepto a partir de los datos de campo, es decir, lo expresado por las mismas personas partícipes de la investigación, quienes tienen su propia concepción del término.

Para ir delimitando el término dividiremos las opiniones de las personas que participaron en la investigación, por una parte se presentará la opinión sobre la autonomía que tuvieron las personas que respondieron la encuesta virtual; las cuales se subdividen entre indígenas y no indígenas. El otro aporte vendrá de las respuestas de profesores y profesoras indígenas, así como personas indígenas de Talamanca que fueron entrevistadas personalmente. De último se expondrá el concepto de autonomía que se maneja en el expediente legislativo 14.352 del año 2011, el cual corresponde al proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los pueblos indígenas.

Profesores y profesoras indígenas (encuesta virtual)

Las personas indígenas que respondieron a la encuesta virtual ven a la autonomía como un derecho, como esa obtención por parte de los pueblos indígenas de que se respete su propia manera de “ser y la forma de pensar”.

Con la autonomía se pueden propiciar espacios en que se tenga “su propia ley, la cual debe

⁵¹ Lo anterior se basa en documentación oficial entre ambas entidades, la cual fue obtenida bajo régimen de alta confianza.

ser respetada por los gobiernos y a nivel mundial”. Pero la autonomía significa sentirse orgulloso de ser indígena, pero además ser capaces de obtener conocimientos y saberes de las culturas que les rodean.

Profesoras y profesores no indígenas (encuesta virtual)

Las profesoras y profesores no indígenas que dan clases en las escuelas indígenas tienen también una conceptualización sobre lo qué es la autonomía, no son solo los pueblos indígenas quienes están consientes de la situación de desventaja en que se encuentran, muchos profesores que han tenido experiencia en territorios se muestran solidarios con respecto a las luchas por la autonomía.

Las personas no indígenas que respondieron la encuesta virtual ven la autonomía como: “la independencia de cada pueblo para poder tomar decisiones sobre la forma de gobernar, educar, curar, guiar a sus pueblos desde su cosmovisión.” Es decir, es cuando un pueblo puede tomar sus propias decisiones, incluso, una de las personas mencionó con respecto a la consulta sobre la reforma al subsistema, que esto “no ha sucedido, pues la consulta de ese decreto no fue hecha con todos”.

Una profesora encuestada comentó que para ella, la autonomía:

Debería ser un rescate interno ideológico en pro de la identidad indígena, cultura, etc. Propia de un pueblo, sin que ello se enfoque necesariamente en el aspecto de poder y rivalidad, como se ha percibido en algunas comunidades indígenas, donde las confrontaciones por aspectos no educativos generaron un sentimiento defensivo, por lo que se ha llegado a considerar un mundo ajeno el cual debe desligarse del exterior, pero esto no debe ser así.

En esta visión de autonomía se menciona la identidad indígena como factor importante, y además manifiesta que tampoco se debe caer en un hermetismo de desligamiento de los mundos externos al indígena. No se puede obviar que las relaciones que han tenido los distintos pueblos indígenas costarricenses con el resto del país han cambiado la forma en que se vive al interior del territorio, una muestra de esto se puede observar en las formas de organización que han sido apropiadas, por ejemplo las Asociaciones de Desarrollo, las Juntas

Educativas y las Juntas Administrativas⁵².

Indígenas de Talamanca (entrevistas personales)

Al realizar una entrevista personal semi-estructurada, se permitió obtener datos muchos más concisos en torno al concepto de autonomía, incluso con algunas personas fue mucho más allá, debido a que algunas han sido parte de los procesos que se han llevado, tanto al nivel del proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo, como de las políticas educativas para pueblos indígenas.

Comenta una profesora que está a punto de pensionarse que ella fue parte de las personas que han acompañado los procesos por la autonomía de los pueblos indígenas. Ella asegura que la lucha se debió a la situación que vivían desde la niñez, al ser discriminados en las escuelas:

Bueno, yo creo que fuimos unos de los gestores de pelear por la autonomía de nuestros pueblos, por la misma situación que vivimos desde pequeños, pero no era el sentido de discriminar solo nosotros, de tener los mismos derechos que las demás personas, pero ahora los que están han cambiado un poco y esto lo veíamos la vez pasada que estábamos con lo del decreto, lo que se peleó en su momento fue el derecho a nosotros tener nuestras cosas en el territorio, el abrir más fuentes de trabajo, el tener por ejemplo un banco, tener otras cosas, era el abrir fuentes y para que el mismo indígena se vaya preparando en diferentes profesiones, tener una asociación y tener un abogado, porque vea ahora uno busca algo propio del indígena y el abogado no te puede defender porque el abogado no entiende esa parte. (...) Y eso es lo que se quería, mantener la cultura y abrir nuevas fuentes de trabajo para el propio indígena.

El proyecto por la autonomía a que se refiere esta profesora, radica en que se generen condiciones en los territorios indígenas semejantes a las que existen en otras partes del país, contar con servicios como bancos y fuentes de empleo variadas, además busca que la profesionalización de los pueblos indígenas permita que hayan servicios especializados en los que se pueda hablar entre iguales, incluso en su propia lengua.

Una de las personas entrevistadas, que es consultor independiente, tiene una definición muy amplia de lo que es la autonomía y de los múltiples espacios que delimita:

Es complicado, pero, tratando de resumirlo, un pueblo tiene autonomía cuando puede decidir por ejemplo su propia forma de gobierno, por ejemplo, vamos a gobernarnos por medio de un cacique o una junta directiva, y también decidir, cómo hace uso de su espacio territorial, su espacio tiempo, su espacio vida, que nosotros decidamos por ejemplo que en vez de llevar

⁵² Las Juntas Educativas y Juntas Administrativas, corresponden a la Junta Directiva de las escuelas y los colegios respectivamente.

apellido llevemos clan, eso es una autonomía. [...] Yo creo que la autonomía es poder decidir cómo queremos vivir.

Se puede observar en el párrafo anterior cómo la autonomía tiene que ver con la forma de “gobierno” que se desee, así mismo con el uso del territorio, el tiempo y las formas de vida que se quieran implementar. Se habla de un factor cultural muy importante para la cultura bribri y es sobre el parentesco y cómo se aborda legalmente el mismo, esto lo sigue ampliando la misma persona:

Resulta que eso el estado no lo tiene contemplado entre sus normas entonces es ilegal, por ejemplo yo debería llamarme Francisco Duriwak, pero me debo llamar Francisco Morales como el apellido de mi papá.

Una definición dada por la Directora de la Escuela Mojoncito contempla el rescate cultural y también el aspecto educativo:

Yo siento que es muy importante porque es rescatar nuestra cultura, nuestro idioma, nuestras costumbres. Las raíces profundas que a veces no las valoramos, yo siento que la educación tiene mucho que ver en ese proceso de la autonomía de los estudiantes.

En la misma línea un supervisor de la DRESulá menciona la importancia del fortalecimiento de la cultura, pero desde los mismos pueblos indígenas, respetando la cosmovisión de los mismos como un factor clave: “Primero que nosotros tenemos que buscar todo lo que necesitemos para fortalecer nuestra cultura, lo ven desde afuera como algo romántico simplemente pero no están viendo la cosmovisión nuestra”.

Un ex funcionario del MEP, con gran trayectoria como profesor fue partícipe de las entrevistas realizadas. Él tiene una experiencia de más de 20 años siendo profesor y ha estado ligado al sistema educativo desde temprana edad, es un indígena cabécar que vive en Suretka, Talamanca bribri y tiene un conocimiento amplio de las culturas cabécar y bribri. Impartió cursos de cabécar para maestros en territorios indígenas financiado por el proyecto *Equidad y Eficiencia*. Él ve la autonomía como la forma de manejar los recursos de forma propia, pero además está consciente que para alcanzarla no solo es necesaria la aprobación del proyecto de ley, sino que deben existir las condiciones al interior de los pueblos para poder administrarla, sin desligarse del Estado:

Recuerde que la autonomía es como las Universidades que a ellos les inyectan recursos pero ellos mismos manejan los fondos. Autonomía no es simplemente que nos aprueben la ley y

somos autónomos, pero qué hacemos cuando decimos que la ley está aprobada y somos autónomos; ¿Seguimos dependiendo de DINADECO⁵³?, no hay ni un 5 para la estructura, tiene que haber presidente, cuerpo diplomático, administradores, etc, tiene que haber plata. Dicen eliminar CONAI y crear autonomía, CONAI no es el problema, el problema son las personas humanas que no saben qué hacer. Yo sí creo en la autonomía porque entiendo qué es la autonomía, y nuestro pueblo debe ser administrado por nosotros mismos, pero siempre con marcos jurídicos y económicos apoyados por el Estado, porque somos parte del Estado. Aprobar la ley, la puede aprobar en cualquier momento, pero es un trabajo bastante arduo para lograr el objetivo que se pretende como tiene que ser.

Con respecto a este planteamiento que tiene que ver con la realidad al interno de los pueblos indígenas, un entrevistado quien ha sido participe de la mayoría de cambios educativos que se han dado en la educación para los pueblos indígenas de Talamanca, quien en este momento a pesar de ser pensionado sigue presente en el cambio pedagógico de la educación para la DRESulá, tiene una concepción sumamente crítica ante lo que se está proponiendo con respecto a la autonomía:

Primero que la ley de autonomía no tiene nada de autonomía, hoy día el texto lo que hay es un ejercicio académico, de gente tratando de definir de la forma más bonita la forma más poética, más lírica, qué es autonomía indígena, pero si usted la lee con detenimiento no te dice de qué autonomía están hablando. (...) Lo que pasa es que a la ley le han metido muchas manos, desde los años 90, 92 a hoy, demasiada mano le han metido, entonces uno, dice, que hay que hacer una revisión detallada, fundamentalmente en dos aspectos que es lo que yo insisto que hay autonomía, y esos dos aspectos son medulares, los otros vienen por caída; el tema de gobernabilidad, es un tema grueso que tiene que ver con política, ese tema es tan serio que no podemos analizarlo superficialmente, o decir por ejemplo que si que ahora van a ser los Consejos Territoriales en vez de las Asociaciones, porque al final si usted los analiza es lo mismo solo que le cambian el nombre, es el mismo asidero legal, o sea dónde está la autonomía, no existe la autonomía, la gobernabilidad es crucial en la autonomía y la gobernabilidad tiene que ver con las estructuras de poder, entonces, cuáles son esas estructuras de poder que yo estoy proponiendo dentro de un estado como el nuestro, entonces yo puedo decir, le quito el nombre y nada cambia, ahí está el primer error, estamos hablando de autonomía, dígame qué poder van a tener estas estructuras, en relación a las instituciones del Estado, en relación a las políticas públicas, defíneme eso, ese poder, dígame a dónde va a estar inscrito ¿A DINADECO otra vez? Por favor no podemos caer ahí o vamos abrir así como las ADIs⁵⁴ están adscritas a DINADECO, nosotros vamos a tener un asiento diferente, que va a crear un marco jurídico que dice Asociaciones o Consejos como se llamen indígenas de Costa Rica aquí y estas son las características, porque de hecho debería ser así. Ahora dicen que van a elegir por voto universal, pero ese no es el sistema indígena. ¡No me vengán confundiendo con esas cuestiones! Yo no estoy diciendo que al final uno puede tomar esa decisión pero no podemos perder la esencia y dígame cómo van a hacer esa estructura, porque también hay estructuras tradicionales que ya no existen, dejémonos de cuentos, que no vayamos a inventarnos estructuras tradicionales que al sistema le sirven porque saben que van a conversar con unos ancianos y los convencen, no,

⁵³ Dirección Nacional de Desarrollo Comunal (DINADECO)

⁵⁴ Asociaciones de Desarrollo Integral (ADI), sin embargo en el texto se refiere a las Asociaciones de Desarrollo que conforman el “gobierno” local de los territorios indígenas.

aquí hay implicaciones políticas ideológicas, entonces uno dice, si bien la ley tiene que ser, no tiene que ser pareja para todos los pueblos, uno podría intentar decir que uno se imagina en el derecho consuetudinario, es dinámico, se transforma se cambia, uno podría decir yo me imagino una Junta Directiva, elegida universalmente si se quiere, pero me imagino un Consejo de Ancianos con potestades enormes, también me imagino un Consejo de Jóvenes, porque es generacional; un Consejo de Mujeres en el caso del territorio bribri y cabécar. ¿Qué me garantiza eso? Una distribución del poder más participativa de acuerdo a la realidad de hoy. Eso para mí si es autonomía, eso es decidir el porqué una estructura pensada de esa manera. El otro tema es el relacionado a la tierra ahí no hay discusión, la nueva ley, en derecho, ninguna ley en derechos humanos puede ser regresiva, tiene que ser progresiva, por lo tanto no puedo hacer una ley que me quite derechos, si la ley de 1977 dice que las tierras son inalienables, hay que cumplir eso y la siguiente ley tienen que agregarle si quiere una coma o un punto más pero no quitarle nada.

En este amplio fragmento de entrevista se encuentran discusiones de mucha importancia con respecto a la búsqueda de la autonomía, por un lado, en el tema de gobernabilidad, la cual tiene que tener participación de la mayoría de personas posible, que se creen distintas instancias de jóvenes, mujeres, ancianos, Juntas Directivas o las que el pueblo decida, permitirá que las decisiones sean tomadas con una distribución de poder más acorde al ser indígena. Es decir, es fundamental el poder de decisión que puedan tener estas personas como pueblo.

Otro tema de suma importancia en el tema de la autonomía expuesto en la intervención anterior tiene que ver con el tema de territorio, en el cual se debe exigir se cumpla con lo estipulado por parte del Estado en la ley Indígena de 1977, la tierra debe volver a los pueblos indígenas como lo dictaba esa ley.

Hay quienes consideran que los pueblos indígenas tienen autonomía por naturaleza y que es el sistema el que más bien quiere cortar con la misma, intentando cambiar la forma de ver el mundo por parte de los pueblos indígenas con leyes que les cortan su forma de ser.

La autonomía la tenemos nosotros por naturaleza, lo que pasa es que la autonomía se nos está yendo de las manos, porque el sistema mismo está supuestamente pensando por nosotros, estamos dándole autonomía a los pueblos indígenas, no, en realidad la autonomía nosotros la tenemos por naturaleza, ¿Por qué se tienen que meter en los territorios indígenas y hablar de autonomía si nosotros tenemos nuestra propia autonomía? Una forma de autonomía es producir nuestros propios alimentos, ya y otra cosa nuestras autoridades existían antes, nuestra propia forma de ver el mundo el universo, eso es nuestra propia autonomía. Lo que pasa es que han creado leyes que van cortando toda esa cosa.

Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas

Debido a que muchas de las opiniones de las personas entrevistadas se referían al proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas, es imperativo describir el concepto de autonomía que se maneja en el texto.

Según el expediente N°14.352 proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas del año 2011, en el artículo 2:

Defínese como autonomía el derecho de los pueblos indígenas de administrar sus territorios, ejercer pleno derecho de propiedad sobre ellos, elaborar su propio plan de desarrollo y tomar las decisiones que estimen convenientes para alcanzarlo, en el marco de sus costumbres y tradiciones, según el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración Universal de Derechos Humanos, todo sin menoscabo de la legislación vigente y la soberanía del Estado costarricense.

En esta definición nos encontramos con la importancia del territorio, el cual debe ser propiedad de los pueblos indígenas. Además se menciona la importancia de elaborar un propio plan de desarrollo en el cual las decisiones sobre su ejecución sean tomadas según su cultura.

La educación en el proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los pueblos indígenas

Para continuar con el tema propuesto, es imperativo analizar cuál es la propuesta educativa dentro del proyecto de Ley. En primera instancia la educación en el proyecto se menciona como educación pluricultural; la cual debe tomar en cuenta la historia, los idiomas indígenas y la tradición cultural de los pueblos.

Como impulso a la educación bilingüe que se busca, se debe dar prioridad a aquellas personas que sean hablantes de la lengua indígena, y deben competir en igualdad de condiciones para poder optar por una plaza en los centros educativos indígenas.

Un tema de suma importancia que se plantea, es incluir, en el contenido de las materias de estudios sociales, educación ambiental, ciencias, español, artes plásticas, música y agricultura, de todo el país, la importancia de los pueblos indígenas para el desarrollo de la sociedad costarricense.

Autonomía

En las pasadas definiciones de autonomía es imperativo observar cómo existe una relación entre el concepto y la toma de decisión de los pueblos. En general, las personas entrevistadas entienden la autonomía como una forma de decisión sobre el desarrollo que quiere seguir cada pueblo, acorde a su cultura. Incluidos modelos educativos propios.

Según lo encontrado, el tema de la gobernabilidad es de suma importancia, debido a que se dice que las ADI's no son una forma propia de organización. Se quiere trascender de esta forma de organización, pero se debe tener claro qué tipo de instituciones van a ser creadas y cuál va a ser el impacto de las mismas, además cómo va a estar representado el pueblo en la toma de decisiones.

Autonomía y educación

La educación ha estado ligada al proceso de la autonomía de los pueblos indígenas costarricenses desde hace ya mucho tiempo. Desde los inicios de los años 40 en que se fundan escuelas en territorios indígenas en Talamanca y Buenos Aires. Esta educación que se expandió durante la época de los años 70 y 80 a varias escuelas en territorio indígena bribri y cabécar en Talamanca, tenía un carácter de integracionismo, en el cual se quería que toda la sociedad fuera igual.

A pesar que se generan programas y propuestas para tener una educación indígena que respetara un poco la forma de pensar de los pueblos, las condiciones reales no cambiaron sustancialmente. En épocas más recientes, durante el último decenio ha entrado la discusión por una educación intercultural donde la diversidad es protagonista del conocimiento que se espera generar. Sin embargo la puesta en práctica de la misma retrocedió el rango que había alcanzado la educación indígena, pues pasó de existir un departamento exclusivo para la misma, a ser solo una unidad de un Departamento de Educación Intercultural.

Efecto de la Educación Pública

La educación que se brindó a los pueblos indígenas en los primeros años respondía a un enfoque integracionista, que buscaba homogeneizar las poblaciones indígenas al resto de la sociedad, aún sin reconocer su carácter particular.

Como uno puede ver en el período de los 40 y los 60's es un período donde encontramos una escuela agresiva, una escuela dirigida al proceso de integración de los indígenas al país, eliminar cualquier diferenciación que pudiera subsistir en la sociedad costarricense y para eso era importante abrir las escuelas, esto tenía un matiz también de complementar los procesos de evangelización que se han dado en las comunidades. (Entrevista Personal Rodrigo Torres, Talamanca, Mayo 2014)

Con la creación de los centros educativo en la región de Talamanca en los años de 1970 comienza un modelo educativo que se imparte mediante métodos memorísticos donde lo importante era aprender las cuatro operaciones fundamentales de la matemática y la lecto escritura del idioma español, dejando excluido el idioma materno de su cultura. (Fernández, 2000)

La educación que se les empezó a implementar por ahí de la primera mitad del siglo pasado e incluso hasta las épocas de los 70 y 80 se buscaba como se decía, la asimilación de la cultura occidental por parte de los indígenas. Se estaba empezando a buscar que las personas indígenas se integraran a la sociedad costarricense y el instrumento para hacerlo se daba en las aulas.

Hay dos factores preponderantes que han terminado de minar la identidad del indígena, uno es la religión y el otro es el sistema educativo, con mucha autoridad lo puedo decir, porque el sistema nos forma para que seamos ciudadanos de San José; nos corta nuestras propias identidades, nos enseña que por ejemplo un héroe es Juan Santamaría y que la raza blanca es la que ha conquistado y que ha hecho el progreso, y en Estudios Sociales que es la materia más abundante en texto, por allá se menciona al indígena pero más de una manera despectiva. Y la religión que es el otro factor, contrario a nuestra creencia, por ejemplo en bribri nosotros le llamamos sibü y era un dios imperfecto, casi humano cometía errores y se equivocaba y de todo, en cambio la religión católica, enseña el valor de un dios que es perfecto, que es inalcanzable, la perfección es extrema, es una disyuntiva y desde que nos enseñan ese tipo de valores, nos dicen que el culto es malo que si usted cree en sibü está pecando y la familia lo va transmitiendo y eso si ha llegado a repercutir. (Entrevista Personal, Francisco Morales, Talamanca, mayo 2014)

La exigencia de cambiar la lengua al español, produjo que toda una generación de personas fuese perdiendo la característica de hablar bribri y cabécar en Talamanca, y con la pérdida de la lengua comenzó un sentimiento de que el ser indígena no les iba a permitir destacarse, en el modelo capitalista que empezaba a colonizar la zona. (Barrientos et al, S.F, p.255)

Siguiendo las ideas integracionistas, este modelo educativo optado por el Ministerio de Educación Pública buscaba “aculturar” a los pueblos indígenas, teniendo como objetivo la asimilación de valores y modos de vida que imperaban a nivel nacional, transformando sus

propios valores y modos de vida.

En la práctica, los talamanqueños acusan que la educación se dedicó a luchar porque desapareciera su cultura por medio de la prohibición del uso de sus idiomas en la escuela y por las recomendaciones constantes que hacían los maestros a los padres de familia para que no le enseñaran el bribri y el cabécar a sus hijos. También por las constantes insinuaciones en contra de muchas prácticas autóctonas como la medicina natural, los enterramientos secundarios, las chichadas y la estructura familiar clánica. (Borge, 1995, p.434)

En estas primeras etapas que se llevó la educación, está buscando una asimilación de parte de las personas indígenas, es decir, se les empezó a enseñar a dejar de ser personas indígenas talamanqueñas, a ser personas que se acomodaran a la realidad costarricense, en especial, la realidad josefina de la cual venían los temarios con los que se les educaba. “Había una estandarización, hables otro idioma, seas o no indígena todos tenían que leer el mismo libro.”(Entrevista personal, Talamanca, mayo 2014)

La escuela pública viene a suprimir el conocimiento tradicional que describe Borge (1995). Al pasar los años, comienzan a llevarse a cabo reclamos por la mejora en los servicios educativos para las poblaciones indígenas, con la creación de la Asesoría Nacional de Indigenismo, que luego se convirtió en el Departamento de Educación Indígena se empezó a poner énfasis en métodos más acordes para la enseñanza en los territorios. Sin embargo muchas propuestas y mejoras sustanciales no pasaban del papel.

Durante la época de los noventa se da la redacción del proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas, específicamente en el año de 1994, el cual con respecto a la educación es muy específico pues en uno de sus principios pone en evidencia el atropello que ha significado para la cultura el modelo educativo que se llevaba a cabo antes de que se promoviera el proyecto de ley:

Garantizar la terminación de la dominación cultural por la reforma al sistema educativo. El sistema de educación formal ha sido parte de la política de dominación de los grupos de poder “enseñándoles” la supuesta superioridad del blanco, mediatizándolos para explotarlos.

El cuarto capítulo del proyecto de Ley es dedicado exclusivamente a educación pluricultural, y menciona la creación del Departamento de Educación Indígena y la obligatoriedad de enseñar la lengua indígena en todos los centros educativos en los territorios indígenas, tanto para la formación de niños como de personas adultas.

Es imperativo notar, que el mismo año en que se envía el proyecto de ley es el mismo en que se da la creación del Departamento de Educación Indígena, en el cual se lograron grandes cambios en lo que venía siendo la educación indígena.

Se logró durante su existencia que se estableciera como parte de los planes de estudio dos asignaturas, lengua indígena con tres lecciones semanales y cultura indígena, con dos lecciones a la semana.

Este gran logro debe visualizarse desde dos aristas, se empieza la obligatoriedad de que se enseñe la lengua indígena como parte del cumplimiento para los organismos internacionales, pero por otro lado no hay un balance con respecto a las otras materias, es decir se le delega una menor cantidad de lecciones: “si usted se fija son 3 lecciones de lengua indígena frente a 10 lecciones de español, dos lecciones de cultura indígena frente a no sé cuantas de estudios sociales y cívica. (...) y dos lecciones es una mentira que el Estado le está haciendo a los pueblos indígenas” (Entrevista Personal, San José, Junio 2014.)

Además el departamento logra generar una gran cantidad de material de enseñanza contextualizada, sin embargo a partir del año 2000 sus funciones empiezan a decaer, y dentro de la coyuntura del Convenio de Préstamo BIRF-CR-7284 y los procesos de Re-estructuración del MEP, es cambiado por un Departamento de Educación Intercultural. Pero, el departamento indígena, dejó sembrada la semilla de la educación contextualizada y bilingüe y además se creó la Dirección Regional de Sulá, la primera dirección regional en atender solo circuitos indígenas.

Hay que recordar que alrededor del año 2008 se comenzaron a hacer ejercicios de educación intercultural en el país, lo cual se vio en el I congreso de Educación Intercultural, que buscaban una educación en la que se fortalezca la identidad cultural de la persona estudiante, que aprenda sobre las vivencias en otras partes del país, para poder llevar a cabo su proyecto de vida en cualquier parte del mundo globalizado.

La educación Intercultural es una afirmación positiva a favor de los pueblos indígenas y permite un trato diferenciado, justo y equitativo para los educandos indígenas. Es el medio ideal para romper con las asimetrías históricas que perjudican el desarrollo y el bienestar de los pueblos indígenas. (Borge, 2012, p.15)

Sin embargo, no se ha podido superar ni avanzar mucho en estas propuestas tan novedosas, bien lo advierte Borge (2012) en el Informe del Estado de Educación de los pueblos indígenas:

Cuándo exista un plan educativo con la visión cultural bribri cabécar, con un modelo pedagógico que combine el constructivismo con las formas tradicionales indígenas de enseñanza y aprendizaje, y cuando se use en la mediación pedagógica de todo el programa educativo los idiomas bribri y cabécar, se podrá superar la actual educación descontextualizada y de poca calidad. (p.7)

Pero se debe fijar la mirada no solo en lo que ha ocurrido en Costa Rica en torno a la educación y autonomía, por ejemplo el señor Bruno Baronnet (2009) en su trabajo Autonomía y Educación Indígena: Las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México, menciona que la búsqueda por una autonomía educativa en Latinoamérica ha sido parte de proyectos más amplios en la apropiación social y cultural de prácticas de autogobierno.

Para el caso concreto del movimiento del EZLN se ha hecho un cambio radical de las políticas escolares, no así en Costa Rica, en donde los cambios escolares para los territorios indígenas no responden a una radicalización como la ocurrida en México, esto se puede notar en el siguiente párrafo de Baronnet (2009):

Ya no nos van a venir a mandar en nuestras escuelas” Esta frase pronunciada en entrevista (marzo de 2006) por un dirigente político tseltal de la Selva Lacandona en el estado de Chiapas, en México, ilustra claramente el cambio radical de la política escolar que han impulsado los municipios autónomos zapatistas de esta región. Desde hace cerca de diez años, en efecto, la conjunción de diversos procesos políticos y estrategias étnicas ha permitido la emergencia de redes de escuelas autogestionadas. Estos procesos desembocaron en la toma de control de la gestión administrativa y pedagógica de la educación básica por los campesinos rebeldes de los territorios selváticos. A partir de sus propias reglas y recursos, las familias que conforman las bases de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), definen los contornos y los contenidos de las políticas locales de escolarización sui generis que no responden a los dictados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). (p.7)

En la evidencia encontrada, en Costa Rica solo hubo un momento en que se gestó en cierta medida una propuesta muy particular, y ocurrió cuando se implementó el proyecto “Yo Leo y Escribo en mi lengua” en el año 1993, este proyecto partía de la idea que la escuela para el indígena es ingresar a un lugar extraño, que es ajeno a su realidad y su mundo. (Borge, 1998). Esta propuesta que se mencionó fue en la escuela de Tsokë puesto que el personal docente impartió en lengua bribri el curriculum. Sin embargo es una moderada radicalización ya que

no fue un cambio curricular, es decir, era el currículo que venía del MEP, el cambio fue que se impartiera en bribri. Sin embargo no se siguió aplicando posteriormente.

Baronet (2009) nos indica el gran valor que tiene la lucha por una educación autónoma para los pueblos indígenas: “La lucha por la autonomía en la educación de los pueblos indígenas es primordial en las estrategias sociales de defensa del territorio, la afirmación cultural y el fortalecimiento del poder de gestión de las familias implicadas.” (p.6)

En esta frase se pueden notar elementos que se mencionan en la conceptualización que tiene el pueblo bribri sobre la autonomía, el valor intrínseco del territorio y la afirmación cultural son fundamentales para que se ejerza la autonomía.

Otro punto importante de comentar es lo que mencionan Gómez et al (2010) con respecto al proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” de Bolivia. Mencionan los autores que la educación desde que llegó con la conquista ha sido un proceso de adoctrinamiento y dominación:

Este fenómeno vivido en la conquista continuó en la colonia con los criollos; en la independencia, con los republicanos; en la época liberal, con los oligarcas que soñaban con un Estado blanco, y así se ha extendido hasta nuestros días con el neocolonialismo. (pp.119-120)

Comentan los autores que la educación tiene un doble carácter: “por un lado, pretende reproducir los proyectos culturales y valores del poder hegemónico y, por el otro, puede favorecer procesos de resistencia y liberación”. (Gómez et al, 2010, p.120)

En Costa Rica ha sido evidente que la educación homogeneizadora trajo un descontento que se decantó en la solicitud de una educación contextualizada, pero siempre al amparo del Estado y del Ministerio de Educación Pública, y la solicitud fue que se creará un Departamento de Educación Indígena, el cual se creó pero no cambió sustancialmente la educación en los territorios.

De los logros más sustanciales que se han dado en Costa Rica se puede mencionar las clases de lengua y cultura, pero las mismas deben competir con un número mayor de lecciones de español. Y es que en una educación con miras a la autonomía no se deberían dar clases de lengua y cultura, se debería dar toda la educación en la lengua, con un currículo pensado para

obtener conocimientos nacionales y universales, pero además conocimientos que sean prácticos en la realidad inmediata de los pueblos indígenas.

No podemos pensar que la educación pública le enseñe a los pueblos indígenas a ser indígenas, deben existir instituciones autónomas de enseñanza en los territorios para que se aprendan desde la propia cosmovisión los conocimientos que sirvan para ser un indígena orgulloso de su cultura, preparado para afrontar el mundo nacional y universal del cual ya son parte.

Conclusiones de capítulo

La educación que ha sido brindada por parte del Estado desde mediados del siglo XX ha influido enormemente en los pueblos indígenas, desde la supresión del idioma materno, hasta la estandarización de la vivencia educativa y cultural. Es decir, el Estado asimilacionista trajo el enfado de los pueblos indígenas, volcándolos al reclamo de conservar su cultura y que esta sea un derecho de su propio ser, buscando siempre el norte de la autonomía, expresada entre otras manifestaciones, en un proyecto de ley de desarrollo autónomo que aún es desatendido por las personas dirigentes del país.

Los esfuerzos por llevar una educación a los pueblos indígenas que fuera contextualizada nace de la preocupación de personas indígenas y no indígenas que no necesariamente representaban al Ministerio de Educación Pública (MEP), más bien, es a raíz de reclamos y luchas de este grupo de personas que el MEP asume políticas que permitieron la creación, en un primer lugar, de la Asesoría Nacional de Indigenismo; luego, el Departamento de Educación Indígena, y en retroceso una Unidad de Educación Indígena, adscrita al Departamento de Educación Intercultural.

El impacto del Convenio 169 de la OIT es sumamente importante para entender el proceso por la autonomía de los pueblos indígenas que además se ve representado, en lo que concierne al MEP, en generar espacios propios para las personas indígenas, puesto que el Convenio insta a una educación que valore la cultura indígena, inclusive supone crear instituciones propias educativas en los territorios; de allí nacen el Decreto del Subsistema de Educación Indígena y el Departamento de Educación Indígena.

Sin embargo, según los resultados de esta investigación, se violentó el derecho a la consulta de los pueblos indígenas en lo concerniente al cambio de un Departamento de Educación Indígena a uno de Educación Intercultural (DEI), pues este no es visto con buenos ojos, no porque exista un Departamento de Educación Intercultural, sino, porque el mismo se construye sobre las bases del Departamento de Educación Indígena y lo reduce una Unidad considerada con menos categoría.

Cuando se cambia de un Departamento de Educación Indígena a uno Intercultural, el MEP pareciera retroceder en lo avanzado en políticas particulares hacia los pueblos indígenas costarricenses; existe un cambio de “peso” en la presencia indígena dentro de la estructura del Ministerio. La Unidad Indígena cuenta ahora únicamente con tres profesionales, y uno de ellos es el jefe del DEI, el cual divide su tiempo en ambas unidades, mientras que cuando existía el Departamento de Educación Indígena mantenía al menos tres profesionales a tiempo completo. Las personas entrevistadas consideran esta reducción del personal que atiende la educación indígena como una señal de que la misma no es prioridad para el Ministerio de Educación Pública.

Por otra parte, es importante mencionar que aunado a estos cambios, se decreta la Reforma al Subsistema de Educación Indígena, que busca empoderar a los pueblos indígenas mediante la creación de Consejos Locales de Educación, además de generar una serie de reglas sobre profesionalización de los profesores y profesoras existentes, así como la obligatoriedad de que el personal docente y administrativo de los centros educativos sea hablante y practicante de la cultura indígena en los casos que sea posible.

Sin embargo, es cierto que el MEP ha buscado la incorporación de los saberes y la forma de ser de los distintos pueblos indígenas en Costa Rica en las distintas materias, incluso creando clases de lengua y cultura. No obstante el modelo actual no permite tener un espacio “propio” de educación ni formas autónomas en tanto sea el Estado “dueño” del modelo. Acá nos referimos a que siempre y cuando el Estado dicte los programas educativos en todo el territorio nacional, esté tendrá control sobre los mismos. Además, el no tener un control de los aspectos medulares del desarrollo por parte de los propios pueblos indígenas impedirá el desarrollo de un modelo educativo autóctono.

El principal desafío con respecto a la educación y la autonomía para los pueblos indígenas costarricenses es generar espacios autónomos del Estado para enseñar las formas tradicionales de conocimiento y convivencia de los pueblos, y no solo formas tradicionales, sino, además que los estudiantes obtengan conocimientos nacionales y universales que les permitan desenvolverse en cualquier ámbito, pero sin olvidar lo que es ser indígena

Están conscientes los pueblos indígenas que la educación es el medio para que se profesionalice a las y los indígenas, pero tienen conciencia que su cultura es importante y que es necesario que se cumpla con el derecho a su autonomía, para encontrar modelos más acordes a su realidad y a crear sus propias instituciones de enseñanza.

No se insinúa que la educación que es brindada por el Estado no deba existir en los territorios, pero, como bien apunta un maestro de lengua bribri: “Las universidades y los colegios están en esas montañas tan bonitas que usted puede ver donde todavía existen unos mayores.”

La educación es tan solo una parte del proceso por la autonomía, para que sea real una propuesta de educación autónoma ésta deberá ser parte de todo un proyecto político y cultural, en el que se tracen las líneas que habiliten a los pueblos indígenas costarricenses a tomar las riendas de su propia reproducción sociocultural.

Capítulo III

La Asociación de Desarrollo Integral del Territorio Indígena Malécu en la vivencia de la autonomía cultural de su pueblo

Heiddys García Brenes

Introducción

En este documento, que sistematiza la investigación realizada en el Territorio Indígena de Guatuso, conocido como Territorio Indígena Malécu ⁵⁵ (TIM), se analiza la relación que existe entre la Asociación de Desarrollo Integral (ADI) como su gobierno local, con la vivencia de la autonomía cultural, a fin de determinar su incidencia en esta. Para ello, se planteó indagar acerca de los organismos o formas de toma de decisiones sobre los rasgos autóctonos, anteriores a la ADI, de los que hubiese conocimiento por parte de quienes participaron en esta investigación, a modo, principalmente, de contextualización histórica.

El control cultural de las y los indígenas malécu ⁵⁶ sobre sus elementos se puede ver fortalecido, o no, gracias a la incidencia de diferentes circunstancias, actores sociales o factores como la religión, o las decisiones tomadas por otras instituciones como el Ministerio de Salud (MS), el Ministerio de Ambiente, Energía y Tecnología (MINAET), o el Ministerio de Educación Pública (MEP), en este capítulo se hará énfasis en la relación que en este sentido se establece entre la gestión de la ADI y la autonomía cultural.

Se analizaron e interpretaron las categorías a la luz de las entrevistas con las personas consultadas, con el fin principal de determinar la manera en la cómo la ADI incide en la vivencia de la autonomía cultural a lo interno del TIM. Se plantearon como preguntas generadoras: ¿Ha sido la ADI del TIM, como gobierno local legitimado por el Estado, una forma de organización sociopolítica que propicie el control cultural sobre los elementos culturales de su pueblo? Si es así, ¿de qué forma? ¿Posee legitimidad social entre las y los indígenas malécu?

⁵⁵ Las y los indígenas malécu se refieren a su territorio por Territorio Indígena Malécu, por lo que siguiendo el criterio de derecho a la autodeterminación, aquí se utilizará esta forma y como abreviatura, al ser de uso frecuente, TIM.

⁵⁶ En el Territorio Indígena Malécu (o Reserva Indígena de Guatuso) existe personas pertenecientes a esta etnia que se refieren a su lengua y su pueblo con la palabra “maléku” mientras que otros utilizan “malécu”. El lingüista Adolfo Constenla se refiere al grupo indígena, como “guatusos”, sin embargo, cuando se refiere a su lengua lo hace como “malécu”. El lingüista Carlos Sánchez Avendaño utiliza “malécu” para referirse a la lengua y “maléku” para referirse al grupo étnico. Otros investigadores como Roberto Castillo y Juan Carlos Solórzano utilizan la forma “maleku” para referirse al grupo étnico. Dado que este pueblo indígena era ágrafo hasta que Adolfo Constenla acompaña el traslado de la oralidad a la escritura, en esta investigación se utilizará “malécu” tanto para referirse al pueblo como a su lengua. Guatuso es un término utilizado por los cronistas y no es utilizado por este grupo indígena para autodeterminarse en este sentido, por lo que en este estudio “guatusos” solo será utilizado en contadas excepciones vinculadas a referencias históricas, principalmente del periodo republicano.

Pero, especialmente, ¿qué incidencia ha tenido la ADI en la construcción de la autonomía cultural en el Territorio Indígena Malécu? Si se considera la autonomía antes que como un proceso exógeno y en relación con otro, un producto endógeno que al ser asumido en el seno de las poblaciones las fortalece, a partir de sus elementos culturales comunes.

Las tensiones sociales a lo interno de las localidades no son situaciones de las que se eximen los territorios indígenas. Estas se presentan por diversas razones, entre las que están, principalmente, el acceso a la tierra y el ejercicio del poder ⁵⁷. Estas causas generan no solo tensión, sino que traen consigo individualismo, desarticulación política y, lo que está muy ligado, el surgimiento de diferentes liderazgos con dificultades para converger. Pero ¿ocurrió siempre de esta forma? En el caso de los indígenas malécu, como más adelante se analizará, no siempre fue así.

Las ADI son retomadas de la estructura nacional por el Estado costarricense, como el organismo de toma de decisiones, dentro de los territorios indígenas. Es el ente legitimado, jurídicamente, y a través del cual se canaliza, principalmente, la comunicación y gestiones administrativas y de recursos entre el Estado y los territorios.

El Estado omite que dar las mismas condiciones a todas y todos no significa igualdad, necesariamente. A veces, puede significar exclusión, en primera instancia, al tratar de hacer calzar a todas y todos en un solo patrón, el de la perspectiva de la cultura dominante, lo que termina generando conflictos. Lo más factible, entonces, para organizar a los territorios indígenas, fue que estos se adaptaran al Estado y no al revés. Esta situación queda patente en el establecimiento de la misma forma de organización socio-política utilizada para cualquier comunidad del país: la Asociación de Desarrollo Integral. Las ADI de los territorios están regidas bajo la misma ley que todas las ADI del país —Ley N° 3859 de la Dirección Nacional de Asociaciones de Desarrollo de la Comunidad (DINADECO) y su reglamento— sin ningún

⁵⁷ En la teoría sociológica de Weber sobre la dominación, se hace la distinción entre dos formas de ejercer el *verband* grupo social: uno es *Macht* y el otro es *Herrchaft*. En el primero hay una imposición de la voluntad de alguien (A) por sobre la de otro u otros, aun cuando este o estos sujetos (B) no estén convencidos de las decisiones que A toma o la forma en la que las toma o ejecuta. Sin embargo, la forma de subyugar a B, no es por la mera fuerza. Pueden mediar otros mecanismos como la manipulación, el soborno, la persuasión, mediante premios o recompensas. Mientras que *Herrchaft* se refiere a la capacidad de imponer la voluntad, pero de manera estructura, organizada, es decir cuando la relación de poder tiene algún fundamento, que no es la mera y desnuda imposición, que permita augurar con toda probabilidad la obediencia de unos al mandato de otros. (Avellán, 2004, p.25)

tipo de contextualización a la realidad indígena, excepto que las ADI en los territorios indígenas funcionarían de gobiernos locales, cuyas decisiones serían vinculantes para las acciones dentro de estos.

Además, en la Ley Indígena vigente (1977) y su respectivo reglamento (1978), surgen ambivalencias, que se convirtieron en mandatos interpretables que trajeron —en algunos casos más que en otros— escenarios complejos dentro de los territorios. Esto porque mientras que en el artículo 3 del reglamento se dice que las Comunidades Indígenas adoptarán la organización prevista en la Ley N° 3859 de la DINADECO, en el artículo 5⁵⁸ de dicho reglamento se apunta “que las estructuras comunales a que se refiere el artículo 4 de la Ley Indígena, operarán en el interior de las respectivas Comunidades; y las Asociaciones de Desarrollo Integral una vez inscritas, legalmente, representarán, judicial y extrajudicialmente, a dichas comunidades.”

Establecer la ADI como la figura bajo la cual se gobierna dentro de los territorios indígenas fue una *novedad* a la que tuvieron que adaptarse. Se trata de un organismo político de democracia representativa, con un presidente como jerarca que es elegido al igual que el resto de miembros de la Junta Directiva después de una votación de todas y todos los asociados. En este marco, surge un nuevo actor social, el/la presidente de la ADI,⁵⁹ con un estatus diferente a los conocidos hasta entonces por las y los miembros de este pueblo indígena, donde los liderazgos tanto en el TIM como en otros territorios indígenas eran legitimados por otras razones.

Estas razones serán abordadas en la segunda parte de este capítulo, cuando se haga énfasis en el análisis de la función de la ADI del TIM en la autonomía cultural de su grupo, determinado a través del control cultural que propicia o no, sobre los elementos culturales de su grupo, importante para establecer el estado de la representatividad y legitimidad social de la ADI ante las y los indígenas malécu.

Por esta razón, en la primera parte fue fundamental para esta investigación, definir junto a la

⁵⁸ Ley Indígena (1977) Artículo 4. Las reservas serán regidas por los indígenas en sus estructuras comunitarias tradicionales o de las leyes de la República que los rijan, bajo la coordinación y asesoría de CONAI.

⁵⁹ Se menciona al presidente, pero hay casos en los que otros miembros de la Junta Directiva poseen mayor control político, a través de ejecuciones del poder más cercanas al *Macht*. También es una imposición de todo lo que implica: el financiamiento, los procedimientos, la burocracia, entre otros.

población consultada, sus elementos culturales y la condición actual de estos, a partir de los ámbitos de la cultura en función del control cultural, teoría propuesta por Guillermo Bonfil Batalla.

De esta manera, se pretende comprender la forma como la ADI participa del proceso autonómico cultural del grupo indígena malécu, lo que no quiere decir que son el único componente con capacidad de acción al respecto. También, influyen instituciones como la iglesia, la escuela, y el Estado mismo, pero estas no formaron parte del foco de estudio de esta investigación de manera particular. Analizar su papel en la lucha por tomar decisiones propias sobre sus elementos culturales, los propios y los ajenos, puede contribuir en la introspección por parte de las y los indígenas malécu como colectivo o colectivos para idear caminos hacia un mayor control cultural, que devenga en una mayor autonomía cultural.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar el papel de la Asociación de Desarrollo Integral del Territorio Indígena Malécu, para determinar la incidencia de esta en la vivencia de la autonomía cultural de su pueblo.

Objetivos específicos

- Indagar sobre los elementos culturales que el pueblo indígena malécu autodetermina como parte de su cultura para analizar el papel que juega su asociación de desarrollo integral en el control de estos.
- Investigar la percepción que tienen las y los indígenas malécu sobre la gestión de la Asociación de Desarrollo Integral de su territorio desde su fundación, para evaluar la legitimidad social que tiene como organización socio-política legitimada por el Estado.
- Explorar los sistemas de organización socio-político en el Territorio Indígena Malécu, anteriores a la asociación de desarrollo integral, para conocer formas autónomas de toma de decisiones y su relación con la vivencia de la autonomía cultural.

Punto de partida: mi subjetividad

Redacto este apartado en primera persona, porque vuelve más íntima y cercana —a mi parecer— la comunicación, y en esta parte hablo de algunos temas que podrían considerarse extraacadémicos, pero que son, a la vez, indivisibles en el proceso de la investigadora. Pocas veces quedan impresas en un documento academicista las dificultades que pasan las y los estudiantes para concretar su trabajo final de graduación, pero que tarde o temprano se pueden resolver. Socializar estas circunstancias, puede ser de inspiración para otros que como yo, pensaron en que nunca terminarían. Y no tiene que tratarse de razones extraordinarias, muchas veces nosotros mismos levantamos murallas mentales.

En 2009, realizo mi primera gira de campo al TIM. Entonces, y aun como estudiante de licenciatura, realizaba una colaboración con el Proyecto Río Frío (PRF) de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) El trabajo abarcó aspectos básicos de la actividad turística en este territorio. Después, vinieron otras participaciones, siempre con el PRF: como mediadora cultural en la etapa final de la realización de materiales didácticos en lengua malécu: dos silabarios, un diccionario y un libro de leyendas⁶⁰. Posteriormente, se realizó una sistematización de esta experiencia que facilité, también al PRF.

En 2011, regresé con un pequeño proyecto para el Ministerio de Cultura y Juventud (MCJ), el cual tenía como principal fin capacitar a un grupo de personas indígenas malécu en “gestión cultural”, a través de reflexiones introspectivas primero, y después la incorporación de prácticas elementales para la ejecución de sus proyectos.

Vuelvo nuevamente en 2012, ya como estudiante tesista, pero, realmente, la investigación que me había planteado sobre la relación entre los conflictos internos en el TIM con la práctica del turismo como actividad productiva, nunca arranca, en parte porque el tema dejó

⁶⁰ Estos materiales didácticos fueron muy criticados por diferentes sectores de la comunidad, por razones distintas: remuneración a los coordinadores malécu, veracidad de la información, poca participación y consulta sectores varios de la comunidad. Por ello se me pidió intervenir, además para colaborar, directamente, con los coordinadores indígenas malécu con la redacción al español del libro de leyendas y algunas partes del diccionario, esto porque resultaba compleja la comprensión, incluso, por cuestiones relacionadas con la puntuación.

de ser atractivo para mí, y algo con lo que voy a estar por dos o tres semestres, debe serlo. A veces, para poder seguir con efectividad se debe hacer una pausa. ¿Cuánto? La respuesta varía según el caso, pero si pasar por este proceso y concluir es el objetivo, no hay que dejar de preguntárselo.

Sin embargo, la oportunidad que tuve de visitar en diferentes momentos, y desde diferentes posiciones este territorio indígena, me hizo insistir con que la población de estudio para mi investigación fuera el pueblo indígena malécu. Ya tenía un camino recorrido y una familiaridad hacia el territorio y hacia muchas y muchos de sus habitantes, solo tendría que mirar de nuevo, mirar mejor. El tiempo de seguir había llegado.

En 2013, se abre el seminario de graduación *Desafíos de la autonomía indígena en Costa Rica*, por lo que se presenta la oportunidad de sumar mis reflexiones sobre el pueblo indígena malécu a dicho proceso de investigación conjunta. De estas circunstancias, siempre resaltaron de manera enfática ante mi subjetividad, las políticas, la toma de decisiones, las pugnas por el poder.

En cinco años de visitar el TIM de forma intermitente, los constantes conflictos internos llamaron mi atención. Cuando ingreso al seminario de graduación y con estos antecedentes en la memoria, me planteo ¿Cuenta el grupo malécu con la estructura socio—política necesaria para operativizar lo que conlleva la autonomía jurídica con miras a que estos conflictos no se vean potenciados?

La misma población, diferente punto de vista; alejarse para enajenarse, desconocer para conocer de otra forma. Así inicia la reflexión sobre el nuevo tema, no con la intención de legitimar o descalificar académicamente —lo que nunca debería ser una opción— ninguna estructura dentro del TIM, sino con el fin de visibilizar los procesos y sus condiciones, que en el caso planteado puede significar, mayor o menor control cultural sobre los elementos culturales de un grupo, que los puede llevar, a una vivencia de la autonomía cultural más plena e integral.

Anotaciones técnico—metodológicas

Se realizaron dos giras de tres días cada una, ya que por más de cinco años esta investigadora

ha visitado el TIM por razones de trabajo, lo que permitió contar con conocimiento vasto sobre su población y sobre otros aspectos importantes para realizar una investigación; se incluya componentes logísticos como la forma de llegar al territorio, el conocimiento sobre movilizarse dentro de él, dónde hospedarse, a quién entrevistar, entre otros.

En las dos giras efectuadas para esta investigación, se realizaron dos tipos de entrevista estructurada⁶¹, según el caso, a 10 diferentes personas. Un tipo dirigido a personas que participan o han participado en una Junta Directiva de la ADI (Anexo N° 3) y el otro tipo a personas que nunca lo han hecho (Anexo N° 2). Estas se realizaron a hombres y mujeres de los tres palenques,⁶² todas y todos ellos indígenas malécu, claro está, en edades entre los veintiocho años (28) y los setenta y siete años (77), con una duración por entrevista desde diecinueve minutos a dos horas, y en promedio cuarenta minutos por entrevista, aproximadamente.

Se realiza una entrevista más en San José, por lo que suman once en total. Además, se cuenta con una informante clave con la que, de manera informal, se mantienen conversaciones a lo largo del trabajo de campo y aun después. Por la temática abordada y por tratarse de una población poco numerosa donde todas y todos se conocen, se decidió guardar el anonimato en el cuerpo del texto de las personas entrevistadas. Sin embargo, los nombres de las y los entrevistados se incluyen en la bibliografía a modo de reconocimiento general por su participación en esta investigación.

Se realizaron observaciones de manera focal sobre la dinámica familiar en una familia extendida, en otras familias durante las entrevistas (Anexo N° 4); a menor profundidad se observaron otros aspectos, como la actividad turística en el TIM y las dinámicas religiosas de denominación cristiana.⁶³ Aunque se creyó posible hacer observación sobre alguna asamblea de la ADI, finalmente, resultó imposible porque no ocurrió ninguna durante el desarrollo del trabajo de campo. Incluso, desde hacía varios meses, ni la Junta Directiva ni la asamblea de asociados se reunían.

⁶¹ Se incluyen en los anexos.

⁶² Hay tres comunidades dentro del TIM a las que se les ha llamado tradicionalmente “palenques”. Más adelante hay un apartado que examina a mayor profundidad el tema.

⁶³ Se incluye guías de observación en los anexos.

En la realización del trabajo de campo, fue clave, en términos económicos, logísticos y sociales, el hospedaje en la casa de una mujer indígena malécu del palenque Margarita, quien colaboró en el establecimiento de nuevos enlaces con otras personas del TIM. Ella posee una pequeña pulpería, lo que facilitó aun más los encuentros para efectuar las entrevistas, ya que aunque se concertaban con anticipación, no se concretaban en todos los casos⁶⁴, por lo que la mayoría surgieron de manera más espontánea; se trató de guardar una cantidad proporcional de entrevistas, por palenque, por sexo y por edad.

Por ejemplo, hablar con las y los mayores siempre ha sido complejo en el TIM, primero, porque en buena parte están con alguna dolencia o se les dificulta la movilización, por lo que no es normal encontrarlos por la calle. Segundo, porque sus familiares no siempre permiten que personas extrañas al TIM se aproximen a ellas/ellos, y tercero, porque ellas/ellos mismos (las/los mayores) muchas veces no desean ser entrevistados, por diferentes razones: cansancio, por no querer revelar ciertos aspectos de su cultura, porque no se les remunera o incluso, por ser poco fluidos en el español. Se realizó cita para entrevistar a tres mayores del TIM, pero, solo se concretó la conversación con una mayor malécu.

⁶⁴ Se realizaron tres citas a las que no asistieron las personas contactadas. Estas después no respondieron a mis llamadas.

Los indígenas malécu en el siglo XXI

Aspectos generales sobre el Territorio Indígena Malécu y sus habitantes

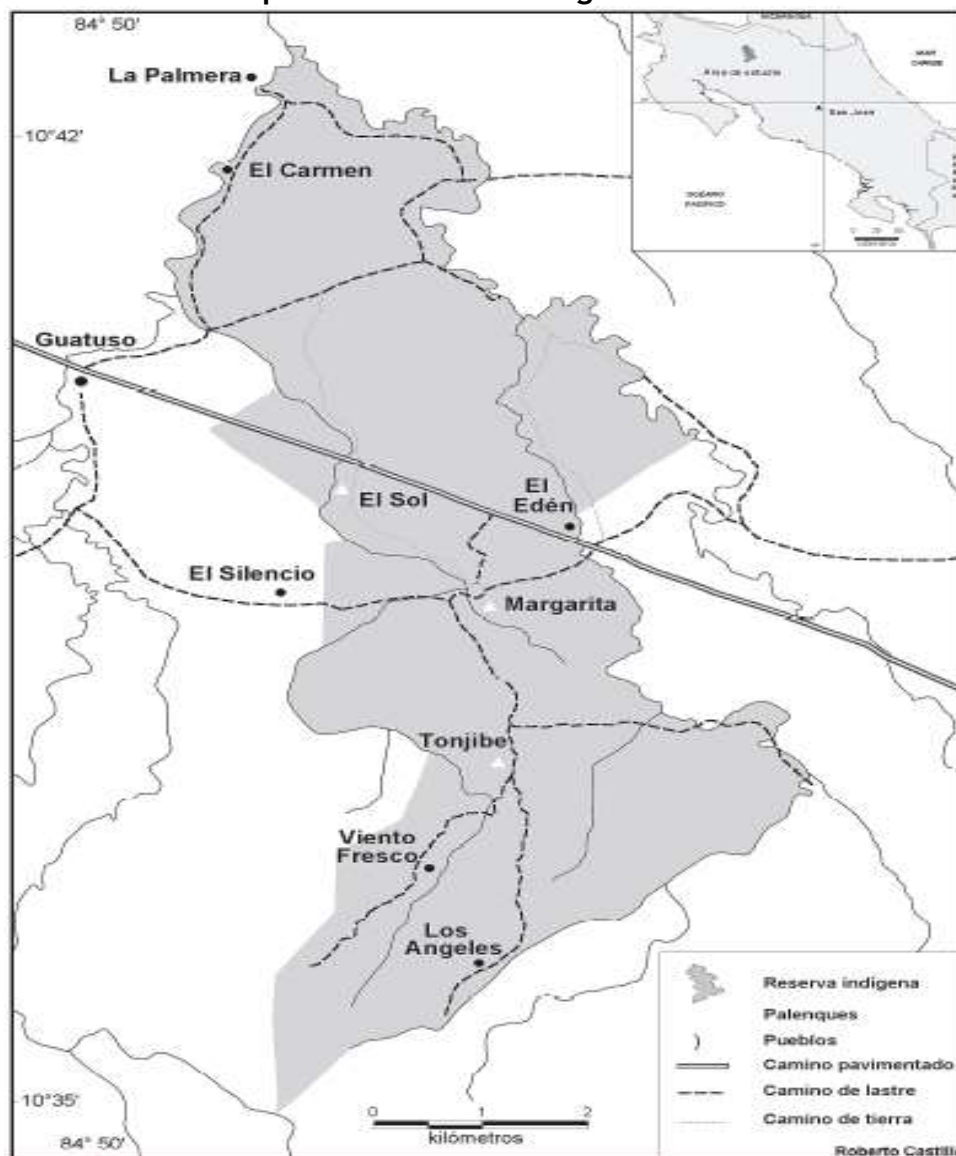
A continuación se presenta una breve contextualización en diferentes aspectos competentes al Territorio Indígena Malécu (TIM) y sus habitantes, antes de tratar el tema que se ha planteado para este capítulo. Este apartado se construyó a partir de entrevistas formales e informales, datos bibliográficos y censales y sobre todo, observación participante y no participante realizada durante diferentes momentos, a lo largo de cinco años de visitas al Territorio Indígena Malécu (TIM)⁶⁵

Aspectos físico-geográficos del Territorio Indígena Malécu

La población indígena malécu se localiza en el cantón de Guatuso, al norte de la provincia de Alajuela, Costa Rica. El TIM que, oficialmente es reconocido como *Reserva Indígena de los Guatusos* se declaró así en 1977 por medio del decreto 7962-G (Guevara, 2000) Abarca 2 994 hectáreas, dividido en tres palenques, El Sol, Margarita y Tonjibe (Castillo, 2005, p.74).

⁶⁵ Este se refiere a la tierra delimitada para los indígenas malécu por medio de la demarcación como reserva indígena. Sin embargo, las y los indígenas malécu, al igual que otros grupos indígenas del país, le llame territorio y no reserva.

Ilustración N° 10
Mapa del Territorio Indígena Malécu

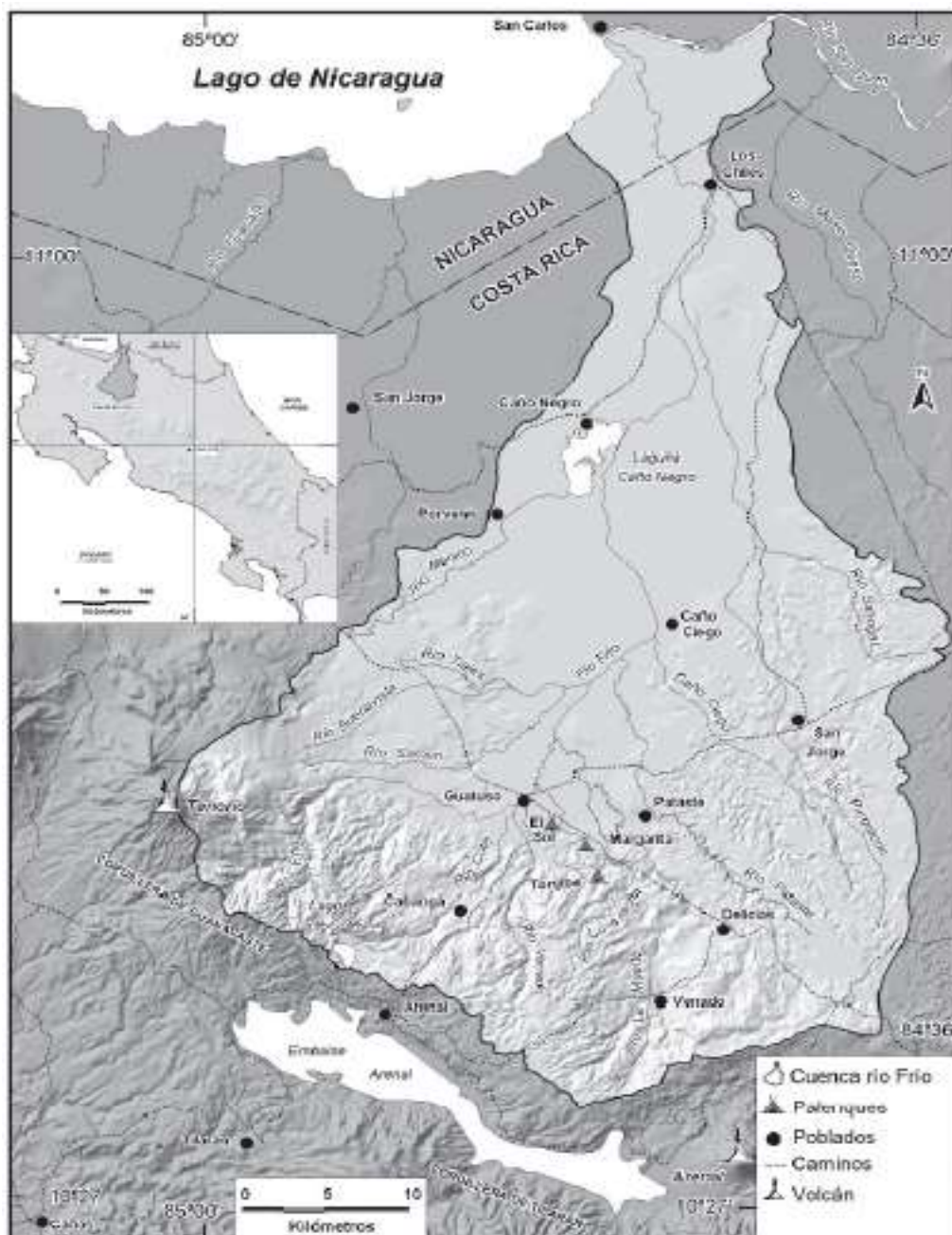


Fuente: Roberto Castillo, 2005.

Este territorio cuenta con una cantidad importante de ríos que lo cruzan o que están cercanos a él. Algunos de ellos son: el Pataste, La Muerte, La Cucaracha, El Sol, que son tributarios del Río Frío (*Ucurinh* en *malécu lhaíca*⁶⁶). Estos ríos han sido importantes, históricamente, para los indígenas malécu, ya que consideran que en sus cabeceras viven seres sagrados, sin obviar la actividad pesquera, que en algunos de ellos se realiza de manera tradicional, para la alimentación, pero también con un carácter recreativo.

⁶⁶ Significa *lengua malécu* en este idioma.

Ilustración N° 11
Mapa de la cuenca del Río Frio



Fuente: Roberto Castillo. Escala, 2005.

Una limitante en el desarrollo de algunas actividades productivas, económicas y sociales en el territorio es la poca tierra que se encuentra en manos de indígenas. En el pensamiento colectivo de las y los habitantes malécu se maneja el dato de que cerca de un 80% de la tierra en este territorio indígena está habitada y trabajada por no indígenas, con preferencia,

en labores de pastoreo de ganado vacuno y porcino. El Censo de Población y Vivienda del 2011 señala que 925 personas que habitan el TIM afirmaron no ser indígenas, mientras que 498 personas se autodeterminan como indígenas malécu, dato que sugiere la desigualdad que existe en el TIM sobre quienes habitan en él. (INEC, 2013, p.34)

Algunas y algunos indígenas malécu siembran sus tierras con cultivos tradicionales: la yuca, el banano y el plátano; además, de poseer en los alrededores de las viviendas y en sus fincas plantas medicinales, árboles frutales y otros árboles como el de balsa y la jícara, de los que se saca materia prima para la confección de artesanías.

La calle principal es de lastre y conecta en forma directa con la autopista que conduce a San Rafael de Guatuso, cabecera de cantón. Esta calle está en relativa buena condición, aunque ciertos tramos suelen complicarse durante el invierno. Hace aproximadamente dos años se construyeron los dos puentes que los habitantes del TIM necesitaban para realizar muchas de sus actividades diarias. En algunas épocas del año, el autobús que hace su ruta tres veces al día, de lunes a viernes, no ingresaba por el peligro potencial que representaba cruzar por los puentes contruidos con troncos de árboles, por lo que durante la estación seca muchos vehículos de carga pesada, incluido el transporte público, atravesaban el río cuando el caudal se encontraba bajo. Actualmente, ya no padecen esta limitación.

Ilustración N° 12
Puente en el Palenque Margarita, Territorio Indígena Malécu



Fuente: Heiddys García, 2014.

Las casas son las correspondientes al modelo generalizado para todo el país, otorgadas por el Estado a través del Instituto Nacional de Vivienda y Urbanismo (INVU) en los primeros años de la década de los ochenta. (Constenla, 1988, p.33) Estas fueron fabricadas en las parcelas que las y los indígenas malécu poseían, donde algunas y algunos recuerdan que hace unas décadas había ranchos de hojas de suita tejida, paredes de bambú y piso de tierra.

Este territorio indígena tiene una iglesia católica, la cual no ofrece el servicio de manera semanal, tal y como ocurre en otros pueblos, donde el sacerdote acude al menos una vez a la semana. Existen, aproximadamente, cuatro templos de la religión protestante o evangélica situados entre Palenque Margarita y Palenque Tonjibe; son agrupaciones religiosas muy activas tanto en la actividad religiosa, como en la social, ya que también representan espacios de convivencia con personas de otras iglesias, inclusive, provenientes de otros países. Estas son las dos religiones que se profesan entre las y los indígenas malécu que habitan el TIM en la actualidad.

Por otra parte, se encuentra seis escuelas en todo el TIM. Con mayor número de estudiantes y mejores condiciones en infraestructura, se encuentran la escuela de Palenque Margarita y la de Palenque Tonjibe. Los espacios públicos para la convivencia colectiva, aparte de iglesias, escuelas y plazas, son escasos. No existen salones comunales de uso público (hay ranchos familiares destinados al turismo, que a veces se usan con ese fin) o similares, para discutir asuntos que competen a todas y todos los indígenas malécu, donde, por ejemplo, se reúne la ADI.

La población indígena malécu

El territorio se encuentra habitado por 498 personas (INEC, 2011, p.34) que se autodefinen como indígenas malécu, llamados por los expedicionarios del siglo XVIII como “guatusos”. (Solórzano, 1997, p.144). El término “guatuso” trascendió hasta nuestros días y le dio nombre al cantón en el que se encuentra este territorio indígena, sin dejar de lado que, jurídicamente, es reconocido como Reserva Indígena de Guatuso.

La composición actual de las familias no es muy numerosa, sobre todo en las nuevas

generaciones⁶⁷. La endogamia ha mermado, lo que está incidiendo en el declive de la población que el colectivo ha autodeterminado tradicionalmente como *malécu*: aquellas y aquellos nacidos de madre malécu y que habitan en este territorio indígena. Para algunas y algunos, es malécu quien tenga padre y madre malécu y viva en el TIM.

El mestizaje es mayor en la actualidad. Así lo indica el censo más reciente: 61% de hogares en el TIM son conformados por una jefa/jefe de hogar o una/un cónyuge no malécu. (INEC, 2011, p.34) Esto ocurre con mayor frecuencia en el palenque Margarita y palenque El Sol. Posiblemente, el estar en contacto más frecuente con personas externas al TIM y tener más fácil acceso al centro de población de Guatuso, ha favorecido las uniones mestizas, aunado a la percepción que tienen de estar emparentados en algún grado de consanguinidad con todas y todos en el TIM, situación que hace que muchas y muchos no estimen conveniente unirse con una persona del TIM y prefieren hacerlo con alguien de fuera.

⁶⁷ 1.7 hijos por mujer en edad fértil. INEC, Censo 2011, p. 35.

Pescando y resistiendo: Control cultural sobre los elementos de la cultura malécu

Las y los indígenas malécu conservan, en diferentes estados, muchas de sus expresiones culturales más autóctonas, expresión de su autonomía cultural. Con otras de esas expresiones o de lo que en adelante se seguirá llamando elementos culturales, no pasa lo mismo, debido a diferentes factores internos a los que se han sumado elementos y decisiones ajenas.

El concepto de elementos culturales es acuñado por Guillermo Bonfil Batalla (1988) en su teoría sobre control cultural: “Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales” [...] (p.116) El control cultural es la capacidad de decisión que los miembros de un grupo étnico tienen sobre sus elementos culturales.

Elementos culturales del grupo indígena malécu

A continuación se analizarán los elementos culturales que delinean la cultura malécu en la actualidad, a partir de los resultados obtenidos del trabajo de campo, por medio de las entrevistas y la observación. Estos serán caracterizados según los ámbitos de la cultura, en función de la teoría del control cultural y los procesos de la dinámica cultural de las relaciones interétnicas, propuestos por Guillermo Bonfil Batalla, a modo de diagnóstico sobre la condición en la que se encuentran. Esto brindará un panorama amplio (mas no exhaustivo) del grado de autonomía que existe sobre elementos culturales propios, e incluso, sobre aquellos que no lo son y que han sido incorporados como resultado de diferentes procesos de la dinámica interétnica, entre el grupo indígena malécu y personas externas al TIM.

No se pretende encasillar o realizar una clasificación estrecha, sino brindar un marco referencial actualizado que permita observar el estado de los elementos culturales determinados como claves por las y los entrevistados (se desprende de las entrevistas) y con base en esto, analizar qué participación ha tenido la ADI en lo que está sucediendo. Los elementos fueron clasificados con base en las respuestas, que las personas participantes de esta investigación aportaron en la primera parte. (Ver anexos N° 2 y N° 3)

Ámbito de la cultura autónoma

En el ámbito, de la cultura autónoma, los grupos, en este caso el pueblo indígena malécu, tienen la capacidad de decidir sobre elementos culturales que les son propios, porque los producen o porque son parte del patrimonio que heredan de sus ancestros. Según Bonfil “La autonomía de este campo de la cultura consiste precisamente en que no hay una dependencia externa en relación a los elementos culturales sobre los que se ejerce control.” (p.119)

Los siguientes son los elementos culturales del grupo indígena malécu señalados por las y los entrevistados y que coinciden con la observación realizada, como los más presentes en la cultura malécu actual y que, por lo tanto, forman parte de su cultura autónoma.

Patrones funerarios

Al consultar se consultó sobre los rasgos, tradiciones, costumbres o prácticas culturales que identifican a las y los indígenas malécu, este no solo fue el elemento cultural más mencionado, sino el que primero fue mencionado por la mayor parte de las y los entrevistados; incluso algunas y algunos expresaron sentir tal arraigo por esta costumbre que no consideran posible que esta pueda ser erradicada en su grupo:

Cuando se nos muere un familiar nosotros no lo enterramos fuera de la casa. Todos dentro de la casa. [...] porque es parte de nuestra cultura porque por ejemplo, cuando mi marido se murió, nosotros lo enterramos en ese cuarto, ahí está. Cada momento que yo deseo ir a visitar, debo llevarle chocolate⁶⁸ y yo se lo riego ahí a la sepultura y vuelvo a hacer otro chocolate y se lo dejo ahí. Se supone según nuestra cultura que es para él tomárselo, y sí lo hace. (Entrevista N° 9, mujer, 53, Palenque Tonjibe, 2014)

Las personas por muerte “buena” o muerte natural, son las que pueden recibir este tipo de sepultura, no así, las de muerte “mala” que son, sobre todo, los mordidos por serpientes, pero, básicamente, es todo aquel que haya muerto de manera no natural. (Bozzoli, p.43) Este elemento cultural incluye otros procedimientos que no siempre son compartidos con cualquier no indígena; por lo que se infiere que le otorgan un carácter sagrado dentro de su cultura. Este hermetismo con el *chiuti*⁶⁹ contribuye a que se conserve este elemento de su

⁶⁸ En malécu esta bebida es llamada *cajúli*. *Cáju* es cacao.

⁶⁹ Palabra utilizada para referirse en lengua malécu al no indígena.

cultura, aunque con algunas modificaciones:⁷⁰

Bueno, ahora porque las casas son de cemento, entonces hacemos los entierros a la orillas de las casas, pero hasta hace poco me preguntaba una señora ayer:--¿Es en el cementerio?—No, nosotros no botamos a los muertos, los queremos. Él está conmigo. Mi padre está en mi casa y lo cuidamos. (Entrevista N° 5, hombre, 53 años, Palenque Margarita)

Los patrones funerarios de la cultura malécu forman parte del ámbito de su cultura autónoma, como consecuencia del proceso de la dinámica cultural de las relaciones interétnicas que Bonfil llama *resistencia*, que define como la defensa consciente o inconsciente de acciones culturales. (p.135) El hermetismo⁷¹ con el *chiuti*, en este caso, es una forma de resistencia.

Malécu lhaíca o malécu jaica

El *malécu jaica*, o lengua malécu, es otro de los elementos culturales que las y los entrevistados resaltaron como uno de esos rasgos que delinean la identidad de su grupo. Efectivamente, el malécu es una lengua viva aun, pero que cada vez está perdiendo más hablantes. Quedan algunos mayores que lo dominan con fluidez y que son reconocidos por esto en el TIM, como es el caso de Pedro Elizondo del palenque El Sol. Sin embargo, el uso de este es, prácticamente, nulo entre las y los jóvenes, niñas y niños de palenque El Sol y palenque Margarita, en su vida cotidiana.

Algunas y algunos de los mayores les hablan en *malécu jaica* y aseguran que estos entienden, pero el proceso aculturante que experimentan en la escuela al recibir la mayor parte de las clases en español⁷² y el contacto con el *chiuti* (no indígena en lengua malécu) en el colegio y el trabajo —ya sea que trabaje en turismo dentro del TIM o fuera de este— los hace usar más el español (o inglés en su defecto). Al respecto, Carlos Sánchez Avendaño (2011) señala:

Empero rápidamente el español comenzará a desplazar al *malécu lhaíca* de sus esferas de uso tradicionales, a lo cual se sumará la obsolescencia en la que caerán otros ámbitos de empleo ancestrales, debido al proceso de aculturación. Es así como se encuentran en la actualidad dominios “compartidos” por las dos lenguas, como la conversación cotidiana entre los adultos, pero sobre todo dominios en los que prevalece el español, como es el caso de la conversación

⁷⁰ En el palenque Margarita hay quienes afirman que, no necesariamente, se sepulta al fallecido por muerte buena dentro de la casa, sino que actualmente, algunas y algunos, lo hacen fuera de ella, a la orilla de la casa, pero muy cerca, principalmente, porque la vivienda malécu cambio se presenta la dificultad de tener que romper el piso de cemento y cerámica, aunque se conoce de casos en los que sí se ha hecho.

⁷¹ Aunque hay quienes ya hablan con mayor apertura de este elemento cultural con personas no indígenas, el ritual es una práctica que suele dejarse para el grupo.

⁷² Reciben clases de lengua y cultura malécu como materias especiales.

con los jóvenes. (p.88)

Existen personas de mediana edad y mayores que aseguran que a las y los más jóvenes les da vergüenza hablar el *malécu jaica*, Otros, por su parte, aseguran que su aprendizaje es complejo, aunque esta es una consecuencia de la sustitución, en la cotidianidad, del *malécu jaica* por el español, de esta forma desplaza al *malécu jaica* como la segunda lengua. Al respecto, dos entrevistados señalan:

Los güilas no quieren hablar el malécu. Ellos tienen vergüenza. Hubo un tiempo que yo lo regañé a mi hija:--¿Por qué usted no habla malécu? Los gentes blanco, ellos saben que nosotros somos malécu, ellos saben que es un malécu el que está parado ahí [...] Diay, pero los jóvenes no quiere hablar el malécu, solo español, español, español. (Entrevista N° 6, mujer, 77 años, Palenque Margarita)

Le decía a un hermano mío que yo sé más o menos un 60% hablar malécu y él me dice: no, no, usted si acaso sabe un 20%.—Cuando me dijo eso, ¡Juepuchica! Realmente tienen razón. Pero vamos a suponer que yo tengo un 40%, para tampoco quedar muy por debajo, pero mi compañera nicaragüense no sabe absolutamente nada. Le estoy hablando ¿Qué dónde es que al niño se le empieza a hablar malécu? Es en la familia, es el hogar. Por circunstancias la mamá es la que más pasa tiempo con los hijos. Si ella no sabe nada y yo sé un 40%, probablemente mi hijo venga a caer, ¡no, está cayendo! a un 5%. O sea, le estoy poniendo demasiado. Yo también soy responsable, porque debería hablarle, hablarle, pero si yo sé un 40%, él no va a lograr ni un 20%, posiblemente logre un 2% para hacértelo más real. (Entrevista N° 2, hombre, 32 años, Palenque El Sol)

El uso cotidiano y exclusivo que tuvo la lengua malécu y por ser el medio por el que se transmitían otros rasgos de su cultura, ya no es observable. En palenque Tonjibe esto cambia, ligeramente, ya que se pueden encontrar allí algunas personas bilingües que logran comunicarse en *malécu jaica* con mayor fluidez, según lo afirman otras y otros indígenas malécu y según lo escuchado por esta investigadora (con las limitantes del caso).

No obstante, y con base en la observación, el *malécu jaica* no se habla de manera preferencial al igual que en el resto del TIM. Este se utiliza, mayormente, cuando se está en presencia de un *chiuti*, ya sea por fines exotistas para cumplir con las expectativas del turismo y/o para no ser comprendidos, en caso de que así se desee por alguna razón, ya que van de una lengua a la otra cuando el contexto interétnico dentro de su territorio lo amerite. Con las limitantes del caso lo hablan, ya que algunas y algunos al no usarlo, cotidianamente, no poseen gran fluidez.

En el caso de la lengua se señalan tres procesos que influyen en los cambios que ha venido

experimentando este grupo. El primero de ellos es la *imposición*, que según Bonfil, “es el proceso mediante el cual el grupo dominante introduce elementos culturales ajenos en el universo cultural del grupo étnico considerado.” (p.136) El elemento cultural impuesto es la lengua española de la cultura dominante, que por medio de la educación formal, principalmente, fue desplazando al *malécu jaica* como lengua materna. Muy ligado al proceso, y casi como una etapa que se deriva de este, se encuentra en el caso de la lengua, la *apropiación*, que “es el proceso mediante el cual el grupo adquiere capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos” (p.135)

Ese elemento cultural ajeno es el español como lengua materna, ya que aunque hubo una imposición de la lengua a través de la educación. El *malécu jaica* aun está vivo, pero por ejemplo, hay familias donde ambos cónyuges son indígenas malécu y aunque ambos hablan la lengua de sus ancestros, este no es utilizado en la cotidianidad de la dinámica familiar, por lo que no se da una transmisión de la lengua española mediante la familia a las y los hijos desde sus padres; son excepcionales los casos en los que sucede lo contrario.

Alimentación

Uno de los productos predilectos entre las y los indígenas malécu es el pescado y la tortuga de río, no de mar. Algunos de los nombres populares de las especies que pescan son la *dientona*, *sabalete*, *guapote*, *barbuda* y *mojarras*. Se come de diferentes formas, pero la forma más sobresaliente y apetecida es asado a las brasas, envuelto en hojas de mata de plátano o similar y estrella o anisillo, preparación que se conoce como *mafuriseca* o *mafurisejeca* que se acompaña con lo que llaman banano.⁷³ (Entrevista N° 12, mujer, 40 años, Palenque Margarita)

Comen otros animales como la iguana de la que también utilizan la piel para la elaboración de tambores que son vendidos como *souvenir*. Las y los indígenas malécu solían comer sus alimentos sin agregar ningún tipo de condimento o especia. Por lo general solo hervían o asaban las carnes o vegetales, y aunque todavía hay quienes prefieren consumir de esta forma sus alimentos, es más frecuente encontrar personas que utilizan sazónadores artificiales,

⁷³ No es dulce; se cuando no ha madurado.

hierbas u otros acompañamientos para modificar el sabor.

Existen dos bebidas tradicionales: la macháca y el cajúli. La macháca consiste en cocinar plátano maduro en agua y después realizar una especie de puré al que se le incorpora el agua (Algunas y algunos ya utilizan licuadora). Esta bebida se toma desde los primeros meses de edad y es consumida en la cotidianidad. El cajúli tiene dos fines, según se desprende de las entrevistas. Estos son: estético y espiritual, ya que la manteca que se desprende del cacao al machacarlo es utilizada por las mañanas sobre el rostro para que este se mantenga terso y joven. (Entrevista N° 9, mujer, 53 años, Palenque Tonjibe, 2014)

La función espiritual o mágico religiosa se manifiesta mediante la preparación de la bebida para los miembros de la familia de las personas que fallecen por muerte buena. Según Jenny Lacayo del palenque Margarita, con quien se profundizó en el tema de la tradición alimentaria de los indígenas malécu, por medio de diferentes conversaciones, el cajúli tiene, sobre todo, una función purificadora.

Tradicionalmente, los malécu no consumían pescados, mariscos y moluscos provenientes del mar, ni carne de res; sin embargo, esto ha cambiado. Según Lacayo, en el caso de la carne de res tiene una aceptación de un 50% entre las y los indígenas malécu del TIM, en la actualidad, sobre todo por parte de los más jóvenes. En lo relativo a los productos de mar, esta abstención se conserva; sus razones están más ligadas al elemento cultural “*Pesca y Caza*”, que será abordado más adelante.

Hay un grado de enajenación en cuanto a la alimentación autónoma del pueblo malécu ligado al acceso a tierras y a otros sitios fuera de su territorio, sitios de los que tradicionalmente habían obtenido sus alimentos y otros recursos. La delimitación y pérdida del espacio determinado como reserva, es la razón primaria de la carencia o limitación de algunos alimentos que, anteriormente, fueron parte fundamental de la nutrición del pueblo malécu. La autonomía sobre el territorio, por lo tanto, se ha visto impactada; de igual forma todo lo que las y los indígenas malécu podían encontrar en este para su subsistencia. Al respecto se hará referencia más ampliamente en el apartado “*Territorio*”.

Su agricultura de subsistencia les permite acceder a productos como frijoles y yuca, además

de contar con otros que crecen de forma silvestre; por ejemplo, los pejibayes y diferentes especies de la familia platanácea: banano, cuadrado, maduro. Se da un proceso de resistencia implícita hacia la alimentación tradicional malécu, que hace que ciertos componentes de este elemento cultural no se encuentren en peligro de dejar de ser practicados, por lo que, ante la enajenación experimentada con su territorio y la aculturación que envuelve sobre todo a los más jóvenes, se amenaza la continuación de otros componentes base de su alimentación. (Ver “Pesca y caza”, “Territorio”, “Pesca y caza de la tortuga en Caño Negro”)

Elaboración de chichas

La chicha es una bebida alcohólica resultante de la fermentación de ciertos vegetales. En el TIM, tradicionalmente, se elaboraba chicha de pejibaye, yuca, plátano y maíz. (Entrevista N° 12, mujer 40, Palenque Margarita) Mientras algunas y algunos la hacían para tener en sus casas, otros la elaboraban para ocasiones especiales, por ejemplo, para el regreso de las personas que habían ido a pescar y cazar tortuga en Caño Negro⁷⁴:

Yo me acuerdo, porque estaba muy chiquitilla, apenas tengo el recuerdo, que hacían, cada quien tenía en su casa chicha. Y se iban a tomar chicha todos, y hasta a uno lo hacían participar, pero a la chicha de uno le echaban agua para que no se emborrache [...] (Entrevista N° 2, mujer, 32 años, Palenque Margarita)

Fue una vivencia muy bonita. Yo nunca logré ir a Caño Negro, pero logré ir a topar a la gente y era algo lindo, algo precioso, como se compartía. Nosotros llegábamos y esperábamos a la gente con chicha, con comida [...] Era algo lindo, pero di eso ya no, ya no. (Entrevista N° 7, mujer, 47 años, Palenque Margarita, 2014)

Según lo manifestado por las y los entrevistados, tanto la chicha como las chichadas—que es cuando se hacían celebraciones a las que llegaba parte del pueblo, donde entre otras cosas se servía chicha—se dejaron de realizar de la manera como se hacía. Aunque hay quienes aun realizan chicha, son los menos, donde además ya no es utilizada en las celebraciones o eventos comunales, con contadas excepciones. Algunas y algunos de los que poseen un proyecto turístico, eventualmente, hacen para ofrecer a las y los visitantes.

Fueron diferentes las razones señaladas en las entrevistas sobre el cambio que ha habido con respecto a esta bebida: la influencia de las diferentes iglesias evangélicas, el fallecimiento de las personas mayores del TIM, que acostumbraban hacer y tener chicha, la falta de interés de

⁷⁴ También se traían otros animales como iguana y especies de peces, pero principalmente tortuga.

los jóvenes por aprender a prepararla, así como la aculturación hacia otras bebidas como la cerveza, que para algunos vino a desplazar por completo a la chicha.

Es por ello, que en el caso de la chicha y las chichadas, se observa un proceso de apropiación de otras bebidas alcohólicas industriales, las cuales no son consumidas de la forma en la que se hacía en las chichadas. No es común verlas en fiestas familiares o comunales, por ser valorado su consumo como inadecuado, por una gran parte de la población que asiste a algunas de las seis iglesias evangélicas del TIM, que de forma expresa prohíben la ingesta (adventistas) o que promueve el ser abstemios/abstemias (metodista, bautistas y pentecostales). ⁷⁵

En este caso, también es posible observar un proceso de enajenación en el que el cristianismo actual, como elemento cultural de la cultura dominante, termina desplazando elementos culturales propios del grupo indígena malécu, con un proceso de convencimiento y no de imposición violenta como sí lo fue la evangelización católica, durante la Conquista, la Colonia y aun en el periodo republicano de nuestro país.

Es por ello, que la chicha y las chichadas se encuentran dentro del ámbito de la cultura autónoma, ya que es un elemento cultural propio de la cultura malécu, sobre el que la sociedad dominante no es la que está decidiendo. Finalmente, en la actualidad este grupo indígena está en capacidad de decidir si elabora o no la chicha, lo que no pretende, en modo alguno, obviar la influencia ejercida por elementos como el cristianismo. Prueba de ello, es que algunas y algunos lo elaboran para el consumo de las y los turistas. Se considera un elemento propio de la cultura malécu, pero en proceso de imposición cultural.

Pesca y caza

Tanto la pesca como la caza son elementos de la cultura malécu a los que su grupo está muy arraigado. A pesar que el Ministerio de Ambiente, Energía y Telecomunicaciones (MINAET) tiene prohibida la pesca y caza en zonas protegidas, se da un proceso de resistencia explícita por parte de las y los indígenas malécu en defensa de conservar este elemento cultural, ya que ambas prácticas se han realizado, incluso, en la clandestinidad. A continuación se

⁷⁵ “¿Prohíbe la Biblia las bebidas alcohólicas?” Recuperado de: <http://biblioguero.blogspot.com/2013/02/prohibe-la-biblia-las-bebidas.html>, el jueves 21 de agosto del 2014.

presentan dos extractos de entrevistas realizadas para esta investigación que ejemplifican lo antes dicho:

Ella contó como a pesar de los controles de la policía, de los finqueros, ella se ha ingeniado toda su vida a pescar y ella contó cómo una vez traía cinco iguanas y apareció la policía y entonces la policía le dijo:--¿qué lleva ahí?—Y ella pensó, ¿qué voy a hacer?—Porque si la iguana se mueve se la quitan. Y entonces ella dijo:--Bueno, voy a amarrarme los cordones del zapato y se sentó encima de las iguanas, entonces se movían, pero ella movía el pie para disimular. Entonces eso explica la resistencia misma del pueblo maléu que pese a que no había permisos formales seguía haciéndolo. (Entrevista N° 11, hombre, 36 años, Palenque Margarita)

Ahorita lo que es la cacería, ya no tenemos esa libertad, porque si mato un mono eso es un delito. El mono está en peligro de extinción, pero no es por culpa del maléu. Hay mano criminal. Hablaba ayer con una señora en Caño Negro y me decía:--Míre, si este árbol hablara, le contaría a la gente, ‘aquí venían los indígenas y nunca destruían.’--Entonces yo ahorita, no puedo como cazar una iguana, porque el MINAET está ahí. Eso lo hacíamos libre. Hace poco alguien dijo:--Es que los indios destruyen. Y yo:--¡No!--Las fincas de nosotros están aquí. [...] ¿Quiénes queman? Los indios no quemamos, los indios no botamos los árboles porque ahí está la comida de nosotros. Está la iguana, está el mono, puede que esté el pizote, puede que esté el venado. Si está destruido no fue el indio el que lo destruyó. (Entrevista N° 5, hombre, 53 años, Palenque Margarita)

Tiene tal vigencia la caza y la pesca, pero sobre todo esta última, entre mujeres y hombres maléu por igual, que hay grupos que salen durante todas las semanas en el verano, se organizan la excursión que incluye gastos de transporte y en ocasiones alimentación en el lugar. Esta es una de las limitantes y principales razones de la problemática actual con la pesca y los indígenas maléu: la mayor parte de los sitios donde, tradicionalmente, pescaron están fuera del territorio que se delimitó para ellas y ellos, lo que ha dificultado la práctica de este elemento cultural.

Este tema particular es una omisión⁷⁶ por parte del Estado Costarricense del artículo 14 del *Convenio 169 de la OIT Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Básicamente, se indica en este que los gobiernos deben velar porque los pueblos indígenas estén en capacidad de reproducir sus prácticas culturales en las tierras, que por siglos ocuparon; incluso en aquellas que en la actualidad no habitan, pero a las que históricamente

⁷⁶ También lo es de la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* del 13 de setiembre de 2007 en su apartado Medio Ambiente, tierras, territorios y recursos. Por ejemplo, el artículo 25 reza:

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y fortalecer su propia relación espiritual con las tierras, territorios, aguas, mares costeros y otros recursos que tradicionalmente han poseído u ocupado y utilizado y a asumir las responsabilidades que a ese respecto les incumben para con las generaciones venideras.

hayan tenido acceso (p.68) En este caso, la situación se agrava, ya que algunos de los sitios más visitados, tradicionalmente, por el grupo indígena malécu son áreas naturales protegidas:

[...] muchos de los sitios sagrados para los malécu coinciden con áreas protegidas, Caño Negro, por ejemplo. Hay una limitación expresa que no se entre, ni se cace ni se pesque ni nada. El caso también de algunos sitios cerca del volcán Tenorio que también están vedados. Además de eso, que al principio esas fincas eran montañas, por llamarlo de una forma, y no se había practicado ese proceso de convertirlo en potrero. Entonces, digamos que estaban ahí, tenían dueños, pero no ejercían control. Ahora con la expansión ganadera se hace más visible, entonces hay una prohibición expresa de muchos ganaderos de que el malécu no pesque ahí ahorita. (Entrevista N° 11, hombre, 38 años, Palenque Margarita, 2014)

Sin embargo, la resistencia malécu en este tema empieza a dar resultados en cuanto a la operativización de los convenios internacionales que Costa Rica ha ratificado. Actualmente, se cuenta con una resolución judicial al respecto. En el apartado VII de la circular 13-ADM 2011 de la Fiscalía General de la República (FGR), dedicado, en particular, al grupo indígena malécu: “Uso tradicional de la pesca entre los Maleku y la extensión territorial de dicha actividad” se dictamina que:

[...] cualquier indígena Maleku, se considera facultado a pescar y utilizar los recursos de la zona, sin importar las restricciones que se pretendan imponer, de tal manera el pescar guapotes, mojarra y tortugas en ríos o caños de toda la región y constituye un comportamiento culturalmente aceptado por sus miembros. Del panorama antes descrito, se infiere que la actividad de pesca, desarrollada por los indígenas maleku, se excluye del tipo penal descrito en el artículo 97 de la Ley de Conservación de la Vida Silvestre. (p.7)

Este permiso es extendido por la ADI, quién tiene en sus manos la función —en un contexto que experimenta un proceso de mestizaje cada vez más acelerado— de determinar quién es indígena malécu. Y tiene esta tarea porque es la ADI quien emite los permisos, por lo tanto, debe justificar la decisión afirmativa o negativa de un resolución al respecto. Discutir sobre a quién se le considera indígena malécu ¿es una discusión exclusiva de la ADI?

Asumir esta responsabilidad, con la seriedad del caso, permitiría evitar que este permiso sea utilizado de forma indiscriminada en perjuicio del medio ambiente, se regularía que la pesca se realice solo entre indígenas malécu y que la práctica continúe teniendo su carácter cultural y espiritual (tal y como reza la resolución, p. 6), de exclusivo autoabastecimiento y evitar una potencial comercialización clandestina. Se debe señalar que dicha resolución no hace referencia al caso de la caza, que es un tema más complejo, según lo enfatiza uno de los entrevistados:

La propuesta principal que yo lancé es que construyamos normas comunitarias para la regulación de la pesca y la cacería, porque hay dos cosas: uno, la pesca malécu ahorita es una pesca elitista porque para ir a donde se pesca vale 30 mil colones de ida y 30 mil de regreso [...] Mayormente van los maestros, los educadores que van a veces sábados y domingos. Pasa otra cosa, ya ahora van los esposos de las mujeres, que no son malécu, eso en el mejor de los casos, porque si no va solo, entonces como que acoge la tradición malécu, pero no es. Es uno de los temas en este momento. En esas normas comunitarias hay que establecer una coordinación entre MINAET, entre la Fuerza Pública, Fiscalía y la comunidad malécu, de modo tal que la comunidad diga: bueno, se va a pescar 10 guapotes por persona. (Entrevista N° 11, hombre, 36 años, Palenque Margarita, 2014)

La regulación de la pesca no solo es una tarea de las autoridades competentes, sino de toda la comunidad, en donde será fundamental la voluntad para que se mantenga el equilibrio entre las necesidades culturales de este grupo indígena y el ambiente natural con el que se han relacionado desde hace muchas décadas. Por último, es importante mencionar, que en lo que respecta a la caza, el indígena malécu, tradicionalmente, no la ha practicado más que para el autoconsumo. No se podría matar (cuando había presencia de estos) por deporte, recreación o por su piel, animales como el jaguar (*tafa*). Esta prohibición se ha heredado a través de la tradición oral malécu con historias como “La revisión de las trampas en el Río Celeste” o en *malécu jaica* “Piuri ichárraco poquí ja na ojanec”. El siguiente es un extracto de la historia que permite comprender de dónde nace el respeto y prohibición hacia la caza de este animal:

Entonces le dije: No se enoje, lo voy a bañar. Cuando terminé llamé a la tigra y le dije: Este es su hijo, nada malo le hice. Dígale que cuando esté grande y pueda cazar, me recompense con un chanco de monte grande y que nunca ataque a un malécu. [...]

Estoy entregándole lo que me pidió como pago de mi liberación cuando caí en su trampa. Aconsejen a sus hijos que no maten a los animales que no se van a comer. (Elizondo y Velas, 2009, p.40)

Tocuismo

El tocuismo, así llamado por Adolfo Constenla en el libro *Laja Majifica*. Es el conjunto de creencias vinculadas a quien las y los indígenas malécu llaman tócu, pero también a otros seres extraordinarios que habitaban —principalmente— en las cabeceras de los ríos (tócu marama) por ejemplo: Onafinh Chacónhe, que vive en la cabecera del río Cucaracha; Aóre Chacónhe, que vive en la cabecera del río la Muerte, o Tójifa Chacónhe que vive en la cabecera del río El Sol (Ramírez, 1998). Tócu es la palabra utilizada por los malécu en su lengua para referirse a ese ser que es parte del mundo de lo sobrenatural. Muchos aseguran

que este *tócu* es dios, con funciones y características distintas a las conocidas en otros dioses.

Lo que no se podría asegurar, es que haya en la actualidad, una religión que promueva algún tipo de culto a *tócu*, una celebración o ritual en su honor. Se deriva de las entrevistas, que hace algunas décadas, cuando el cristianismo no se había asentado en el TIM, había una serie de prácticas mágico-religiosas que fueron transmitidas a través de la tradición oral, que, en efecto, eran parte de un dogma respetado y ejecutado por parte de este grupo indígena. Por generaciones, han narrado relatos cuya “autoría” se les atribuía a los *tócu marama*. Estas narraciones tenían moralejas, que servían, a su vez, para normar la convivencia entre las y los integrantes del pueblo malécu.

En el caso del tocuismo, en la actualidad, existe una contradicción entre algunas de las manifestaciones de las y los entrevistados y lo observado en el TIM, ya que aunque en el discurso *tócu* y lo que podría llamarse sus enseñanzas, parecen estar muy presentes, en la práctica no es así para el 100% de la población. Es posible que no lo sea ni en un pequeño porcentaje, esto si se tiene en cuenta que la mayoría de indígenas malécu se definen como cristianos protestantes, división del cristianismo que es estrictamente monoteísta.⁷⁷ Lo que sucede con una de las entrevistadas—una *mayor*⁷⁸ de la comunidad—es un ejemplo de lo antes dicho, en donde ella señala, además, que la relación que antes mantenía con *tócu* se debía a su poca educación formal:

Yo me crecí de jovencita, no sé nada, nada, ni sé hablar un poquito en español, no sé leer, ni se escribir, nada, ni sé poner mi nombre, ni mi firma. Hasta la vez, ahorita. Me dijeron que *tócu* es dios de malécu ¿ya? De malécu, y yo hablaba para ellos, yo le decía que cuide mi hija, para que se sana, para que se alivia, para que tenga buena salud. Ahora no, ahora ya estoy diferente. Yo pide mucho a dios, que está allá arriba y siempre yo le dije que me los cuide a todos mis hijos [...] (Entrevista N° 6, mujer, 77 años, Palenque Margarita, 2014)

Según Bonfil se da un exitoso proceso de supresión que consiste en que el grupo dominante prohíbe o elimina espacios de la cultura propia del grupo subalterno (p.137). En algunos casos, existe una suerte de sincretismo, de interés de recuperar a *tócu* dentro de la dinámica

⁷⁷ Aunque todas las expresiones del cristianismo son monoteístas, esencialmente, en el catolicismo es más frecuente encontrar sincretismos, además que dios algunas veces comparte sus funciones con santos y diferentes representaciones de la virgen María, a los que se les levantan altares para pedirles favores o darles gracias. Esto no sucede en el cristianismo protestante porque es considerado adoración de imágenes, y por lo tanto herejía.

⁷⁸ Ancianos y ancianas indígenas de la comunidad.

cotidiana del grupo indígena malécu, donde se señalarán dos sectores:

- El que ha *folclorizado* a tócu brindándole un carácter histórico en función del turismo, de elemento cultural exótico de su cultura.
- El que está en busca de las raíces más vernáculas de la tradición malécu.

Uno de los entrevistados se puede ubicar en este último grupo, ya que fue el único en mencionar el *tocuisismo* de forma espontánea, cuando se consultó en la entrevista sobre los rasgos que delinean la identidad étnica del grupo malécu:

El otro factor fundamental junto al idioma, es la relación espiritual con tócu, es decir, su espiritualidad, y no lo planteé en términos como el principal, porque esto se ha venido perdiendo poco a poco y ahora hay como un sincretismo entre las religiones católica y evangélica con la práctica malécu, pero puede ser el elemento central en tanto y cuanto para un mayor, toda su vida gira en torno de su relación con tócu. Tócu dictó que se come, que no se come, cuál es el comportamiento, que hace que una persona muera mal o muera bien [...] Cómo tiene que comportarse el malécu ante los mayores, con sus padres, cómo el malécu no puede tener relaciones sexuales con algún familiar [...] Una de las causales de muerte mala en el malécu es que aquella persona que sabiendo que tiene algún rasgo o parentesco, convive con él. [...]

Conviven actualmente en la cultura malécu o el que no cree del todo, o el que cree a medias. Entonces por ejemplo, le habla a tócu y le habla a dios. [...] Por ejemplo la visita a sitios sagrados está dada desde tócu, que te dice, podés ir a este, no podés ir a este, cuáles son las reglas que te llevan a la muerte sana y a la muerte buena. [...] Te dice que el cacao es sagrado, que no lo podés cortar, que si vas de pesca tenés que darle al mayor “x” cantidad de la porción. Entonces la espiritualidad malécu es el punto central sobre el que gravitan todas las demás cosas. (Entrevista N° 11, hombres, 38 años, Palenque Margarita, 2014)

Según el entrevistado indica, el *tocuisismo* posee implicaciones sociopolíticas, ya que influye de forma directa en el proceso de resistencia hacia la permanencia de otros de los elementos culturales del pueblo malécu.

La familia extendida malécu

A este elemento cultural propio en el grupo indígena malécu, se le dedica gran parte de la discusión en el último apartado, ya que constituye uno de los principales resultados de esta investigación. Este rasgo está intrínseco e implícito en el discurso de las y los entrevistados; es observable en la cotidianidad, donde la familia representa la unidad básica para la toma de decisiones. Actúan en bloque para el alcance de objetivos comunes, con la participación estrecha en la crianza de las y los hijos de las y los hermanos o la colaboración en actividades

económico—productivas, como el turismo.

Matrilocalidad

La matrilocalidad que Bozzoli señala en el caso malécu, sigue siendo un rasgo marcado (1969, p.29). Muchas de las mujeres que se unen en matrimonio o unión libre con un *chiuti*, viven con ellos en el TIM, según lo observado para esta investigación y a través de varios años al visitar la localidad. Son pocos los casos en los que la mujer malécu migra fuera del TIM. Es más frecuente que los hombres migren del TIM, no por esta razón, necesariamente, sino por motivos laborales o académicos, y durante periodos.

Ámbito de la cultura impuesta

En este ámbito, los grupos no tienen capacidad de decisión porque ni los elementos culturales ni las decisiones son propios. (Bonfil, p.120) Las razones de que ciertas imposiciones culturales encuentren tierra fértil para enraizarse son muy diversas. Desde políticas estatales hasta cambios en el ambiente natural, los cuales impiden reproducir elementos de la cultura de la forma tradicional, porque la escasez de los recursos que se utilizaban así lo dificulta y ha sido más accesible adaptarse a lo disponible. Los elementos culturales de la cultura dominante que son impuestos al grupo indígena malécu y son parte del ámbito de la cultura impuesta son los siguientes:

Educación

En esta memoria de seminario, se dedica un capítulo completo a la educación formal en los territorios indígenas⁷⁹ y a su relación con la autonomía, por lo que no se profundizará en este apartado al respecto, ya que lo que ocurre en el caso del Territorio Indígena Malécu (TIM) es lo que sucede en los otros veinticuatro (24) territorios indígenas del país; incluso, es un tema que rebasa el indígena, ya que la descontextualización cultural a la que están expuestos niñas, niños y jóvenes en materia educativa, también afecta a la comunidad afrodescendiente, a las comunidades costeras, a las rurales campesinas, entre otras.

Sobre la educación en los territorios indígenas, el MEP ha realizado cambios que muestran cierta voluntad política. Por ejemplo, trata de caminar hacia una educación más multicultural,

⁷⁹ Con énfasis en algunos de los territorios indígenas que se encuentran en el Caribe Sur costarricense.

que incorpore ciertos elementos culturales de los grupos indígenas a los contenidos educativos, pero aun no es suficiente. En el caso malécu, la lucha contra la pérdida de su lengua (si es que esta existe) se está perdiendo, y hasta el momento no hay esfuerzos visibles por parte del MEP para cooperar en que esto no suceda.

Actualmente, las niñas y los niños de las seis (6) escuelas del TIM reciben en lengua española las mismas materias y los mismos contenidos de la malla curricular que el resto de la niñez costarricense, más las lecciones de *Lengua y Cultura*, como materias especiales. En la clase de Cultura, las niñas y los niños, sobre todo, aprenden historias malécu, a confeccionar artesanías y a preparar algunas comidas tradicionales. (Entrevista N° 12, mujer, 40 años, Palenque Margarita, 2014)

En la clase de Lengua, un maestro que no tiene —necesariamente— formación en educación, es quien dicta las clases, de dos horas una vez a la semana. (Entrevista N° 12, mujer, 40 años, Palenque Margarita, 2014). Con esto, por una parte, se le hace un reconocimiento a alguien de la comunidad por su fluido manejo del *malécu jaica*, al nombrarle maestro de Lengua. Por otro lado, habría que preguntarse si esta persona tiene las herramientas didácticas suficientes, para hacer que la niñez del TIM se interese en el aprendizaje del *malécu jaica*, si se considera que son los más jóvenes de este territorio quienes más utilizan la lengua española para comunicarse en su cotidianidad. Es pertinente agregar que fue frecuente, durante las entrevistas que se mencionara a la escuela como una de las responsables de que *malécu jaica* esté perdiendo su uso cotidiano:

La escuela ha sido de bendición para nosotros, pero también nos ha quitado muchas cosas, porque por ejemplo, no hay docentes que sepan manejar bien el *malécu jaica*. Entonces, cuando un niño sale de nuestro hogar y entiende en malécu, pero cuando llega a la escuela, el docente solo le va a estar hablando en español, en español. Entonces ellos van aprendiendo solo a hablar en español. (Entrevista N° 10, mujer, 28 años, Palenque Tonjibe, 2014)

La forma en la que se desarrolla la educación en las escuelas en el TIM, se convierte en un antecedente de lo que ocurre con la lengua malécu, como ya se señaló con anterioridad⁸⁰. No obstante, se dan otros factores que influyen en este cambio, como lo es la conformación actual de las familias, donde el mestizaje entre indígenas no malécu y *chuiti* es cada vez más

⁸⁰ Apartado “*Malécu lhaíca o malécu jaica*” (lengua malécu) del ámbito de la cultura autónoma malécu.

frecuente; en consecuencia en la cotidianidad se sustituye el uso de la lengua malécu por la lengua española. Es decir, el problema de fondo es que en las escuelas del TIM se está enseñando el *malécu jaica* como segunda lengua.

Que en el TIM se cuente con educadores, en su mayoría, indígenas malécu, contribuye a que las y los estudiantes tengan mayor estabilidad y continuidad en su proceso educativo, ya que estas y estos educadores no tienen que experimentar la adaptación a un contexto ajeno como sí lo hacen otras maestras y maestros cuando llegan a la ruralidad —en especial a territorios indígenas— que se han formado en zonas urbanas o semiurbanas.

En el TIM, no se cuenta con un centro diurno de educación secundaria. Esto es complejo en términos de exclusión, ya que no se incluyen particularidades de la identidad étnica de los jóvenes malécu y la historia de su grupo dentro de los contenidos académicos y ninguna profesora/profesor del Colegio Agropecuario de Guatuso⁸¹ es o ha sido indígena malécu,⁸² lo que contribuye a la descontextualización de su proceso educativo. Recientemente, se abrió un programa de educación abierta con horario nocturno en la Escuela de Palenque Tonjibe.

Asociación de Desarrollo Indígena como organización social

La ADI es solo un tipo de organización política entre las posibles dentro del TIM, pero en este caso, este es un elemento impuesto por la sociedad dominante, por un ente externo que es el Estado costarricense y, que, en definitiva, no tiene las características que tuvo en el pasado la organización social del grupo indígena malécu, analizado en la primera parte de este capítulo. Sobre este elemento cultural de la cultura impuesta por el grupo dominante, se profundizará en la tercera parte de este capítulo.

Ámbito de la cultura apropiada

En este ámbito de la cultura “el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias.” (Bonfil, 120)

Estos son los elementos culturales apropiados más destacables, según el análisis a partir del

⁸¹ Información brindada por Jason Duarte, auxiliar administrativo del Colegio Agropecuario de Guatuso. Abril, 2014.

⁸² Recientemente se había nombrado a un joven de palenque Tonjibe como profesor técnico, sin embargo, se le solicitó la renuncia por encontrarse en el centro educativo alguien con más atestados para el puesto.

trabajo de campo realizado para esta investigación:

Turismo cultural

Con la pérdida de tierras por distintas razones, muchos debieron de sustituir parte de su modo de subsistencia por la venta de su fuerza de trabajo como peones en fincas, dentro y fuera del TIM, incluso en aquellas que habían sido antes de ellas/ellos y sus familias.

Aunque algunas y algunos aun conservan una porción de tierra de la cual extraer o en la cual cultivar lo básico de la alimentación malécu, donde incluso, algunos pueden criar animales como cerdos y gallinas, hay quienes, casi de manera exclusiva, se dedican al turismo cultural. José Antonio Donaire (2012) apunta acerca de la experiencia del turismo cultural que:

[...] el turismo cultural es turismo y cultura de forma simultánea. Y que solo se puede entender si consideramos las dos perspectivas a la vez. En la esencia del turismo cultural podemos encontrar evidencias de la experiencia cultural, como la trascendencia, la mística, el interrogante o la voz del tiempo, y también de la experiencia turística, como la curiosidad, trasgresión, lo efímero o la seducción por el otro. (p.16)

Las personas, atraídas por este tipo turismo, visitan el TIM y permanecen en él por algunas horas; provienen, en su mayoría, de hoteles como parte de las opciones de *tours* que ofrecen intermediarios de la Zona Norte (La Fortuna, especialmente). Con base en la observación participante, se enlistan algunos de los servicios que se ofrecen a las personas que practican el turismo cultural dentro del TIM:

- *Tour* de plantas medicinales.
- Alimentación a elegir entre tradicional malécu (mafuriseca, por ejemplo) o tradicional costarricense (arroz con pollo, por ejemplo)
- Obra de teatro en *malécu jaica*, con posterior explicación en español.
- Charlas históricas en español y *malécu jaica*.
- Narración de historias tradicionales malécu en español y *malécu jaica*
- Ejercicio de algunas prácticas tradicionales (o que lo fueron): tiro de flecha con arco, pintado y labrado de jícara.

La actividad turística, al igual que sucede con otras actividades productivas que se rigen bajo la oferta y la demanda, es causante de nuevos comportamientos en la convivencia cotidiana

del grupo malécu, por ejemplo la competencia comercial.

Se experimenta un proceso de apropiación del turismo que, a su vez, se combina con un proceso de resistencia, ya que a través del turismo se hace una relectura de sus elementos culturales. Algunos de ellos se revitalizan, se imprimen en nuevas superficies, que devuelven, en parte, un sentido de funcionalidad que rasgos como la lengua y la tradición oral habían perdido, tras procesos que fueron inevitables como una educación estandarizada y el mestizaje con el y la *chiuti*.

Artesanía

La máscara de balsa se ha manufacturado en el TIM como parte de la actividad artesanal vinculada al turismo, desde hace poco más de 10 años, según aseguran personas que se dedican a esto en el TIM. Tradicionalmente las y los indígenas malécu no utilizaron ni crearon máscaras antes de lo que aquí se señala. En la actualidad, estas tienen mucha aceptación como modo de producción entre las y los indígenas malécu, quienes les confeccionan en balsa, y principalmente, con la temática ecológica, zoomórficas. No utilizan los típicos “diablitos” de las máscaras de balsa que se han realizado por varias décadas en Boruca o Curré, al menos esta no es la tendencia. Según lo observado y por conversaciones sostenidas con personas de los tres palenques, a lo largo de varios años, esta adecuación de la máscara (que no sea diablitos) está vinculado a la práctica de religiones protestantes en el TIM, que las consideran inadecuadas, incluso, demoniacas.

Además de confeccionar las máscaras de balsa, también se hace otro tipo de artesanías, como jícaras pintadas o labradas con motivos ecológicos, en su mayoría, donde se colocan los nombres de los animales que se ilustran en *malécu jaica*. También, se puede encontrar monederos, aretes, palos de lluvia y tambores con piel de iguana.

Este elemento cultural es parte de la cultura apropiada porque las y los indígenas malécu han tomado la decisión de hacer de la artesanía una actividad productiva, al observar cómo en otros territorios indígenas se practica el turismo cultural, con resultados favorables en términos económicos. Además, toman decisiones propias sobre su forma, contenido y algunas otras de tipo económicas, como sus precios y con quién establecen relaciones comerciales.

A pesar de que elementos culturales materiales como la máscara de balsa no han sido utilizados por el grupo indígena malécu, tradicionalmente, una gran parte de este la adopta y le adapta, según las posibilidades técnicas y su propia historia, así dan origen a un proceso de apropiación donde son capaces de producir y reproducir este tipo de artesanías, al tomar decisiones propias sobre este elemento cultural. Para esto, el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) les ha brindado capacitaciones, exclusivamente técnicas, sobre pintura, tallado, entre otros, en el caso de la artesanía. Hubo objetos elaborados de manera artesanal que por la aculturación que atraviesa el TIM hace varias décadas, perdieron su uso tradicional, tal es el caso de los arcos, las flechas y las jícaras para uso doméstico. Ahora, tienen un uso más decorativo y ni siquiera fueron mencionadas en las entrevistas, todas estas valoraciones se extraen de la observación en el campo.

Ámbito de la cultura enajenada

En este ámbito, el grupo tiende a perder capacidad de decisión, por lo tanto autonomía sobre elementos propios, porque grupos ajenos logran ejercer poder sobre ellos, es decir “son elementos que forman parte del patrimonio cultural del grupo, pero que se ponen en juego a partir de decisiones ajenas.” (Bonfil, p.121) En el caso del grupo indígena malécu se detectaron dos:

Territorio

La enajenación del territorio viene desde el establecimiento de la reserva. Es ahí cuando se determinan las fronteras del TIM y se les limita, paulatinamente, a actuar de la forma en la que tradicionalmente lo hacían en otras áreas de la Zona Norte. Sin embargo, y como ya se mencionó en el apartado para la pesca y la caza, el territorio en el que se desarrollaba el grupo indígena malécu era mayor. Algunas de las actividades que realizaban fuera del territorio que se delimitó como su reserva, no eran de tipo habitacional, sino más bien de tipo religioso-productivo, como la pesca y caza que se realizaba cada año en Caño Negro y que, actualmente, no se realiza con las características con las que se efectuaba, tema que se abordará más adelante. Al respecto uno de los entrevistados comenta:

En el pueblo indígena malécu, ningún sitio sagrado, de pesca ni de cacería, tócu está en estas 2994 hectáreas. Ninguno, todos están ubicados aquí (señala el gráfico) Lo que pareciera ser una acción buena del Estado, en el sentido de que delimitó esto, en realidad lo que vino a

establecer formalmente fue la exclusión y el acceso del pueblo malécu a esos sitios sagrados, pero además esto nunca se recuperó y hoy andamos en el orden de las 600 hectáreas. (Entrevista N° 11, hombre, 36 años, Palenque Margarita, 2014)

En la actualidad, cerca de un 80% del TIM⁸³ tiene como propietarios de facto a personas no indígenas que dedican las tierras para diferentes actividades, principalmente el pastoreo de ganado. Esto vino a influir de forma directa en el tipo de alimentación del grupo indígena malécu, ya que para convertir las tierras en lugares aptos para la cría de ganado, una gran porción del territorio ha sido deforestado, se ha alterado o acabado con el hábitat de muchas especies, inclusive, el de las y los indígenas malécu, que tenían como costumbre vivir rodeados de espesa vegetación.

El problema actual en los temas de tierra y territorios radica en la incapacidad que hasta el momento ha demostrado el Estado para operativizar lo correspondiente a la inalienabilidad de las tierras que están dentro de los territorios. Así lo observan, Fergus MacKay y Alancay Morales Garro (2014) abogado principal, Forest Peoples Programme, y Oficial de Proyectos, Forest Peoples Programme, respectivamente:

Sin garantías seguras y exigibles para sus tierras, territorios y recursos que tradicionalmente han poseído, incluyendo el derecho a controlar las actividades internas y externas que los afectan a través de sus propias instituciones, se encuentran permanentemente amenazados los medios de vida, la identidad y supervivencia, la integridad socio cultural y seguridad económica de los pueblos indígenas. (p.4)

La capacidad de decidir sobre el TIM se limita a ese 20%, por lo que habría que preguntarse hasta qué grado sigue siendo un territorio o si, a pesar de ello, se siente la misma pertenencia, protección, conexión y respeto por el lugar en el que viven ellas y ellos, y vivieron sus antecesores, por siglos. Algunas operaciones para recuperar tierras en el TIM sugieren que sí, en un claro ejemplo de resistencia por parte de un sector del grupo indígena malécu, aunque este sector puede a veces no ser lo suficientemente numeroso, tal y como lo señaló el mismo entrevistado: “si hacés una reunión para tierras y territorios te llegan diez, si hacés una reunión de pesca te llegan ochenta.”

Pesca y caza tradicional de la tortuga Caño Negro ⁸⁴

⁸³ Según estimaciones de las y los entrevistados y coincidente con lo observado.

⁸⁴ “El Refugio Nacional de Vida Silvestre Mixto Caño Negro se ubica en la sección baja de la cuenca del río Frío en la provincia de Alajuela, Costa Rica; cerca del límite fronterizo con Nicaragua, entre los cantones de Guatuso (distrito Buena Vista) y Los Chiles (distritos Caño Negro y El Amparo). El Refugio Caño Negro es de

Aunque la pesca y la caza, en general, ya fueron tratadas en el ámbito de la cultura autónoma de los indígenas malécu, se destinó un espacio particular para este evento, ya que tiene sus características propias.

Con la creación del Refugio de Vida Silvestre Caño por decreto ejecutivo N° 15120-MAG el 4 de enero de 1984 y la declaración como Sitio RAMSAR el 27 de diciembre de 1991 (Recuperado de: <http://www.sinac.go.cr/AC/ACAHN/RVSCanoNegro/Paginas/default.aspx>) las y los indígenas malécu quedaron incapacitados para pescar y cazar allí, lo habían hecho tradicionalmente, esto a pesar que Costa Rica es uno de los países que ha ratificado su compromiso con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), según fue indicado en el apartado dedicado a pesca y caza en general. (Ver “Pesca y Caza”). Así lo señalaban Marcos Guevara y María Eugenia Bozzoli, antes que se brindaran los permisos que ahora se otorgan para la pesca por parte de este grupo indígena, incluida la práctica de esta en el Refugio de Vida Silvestre Caño Negro:

Un ejemplo dramático lo constituye la comunidad Malecu, que se ha visto privada del acceso a la región de Caño Negro, donde se realizaba pesca y cacería de tortuga hace pocos años. Es quizá recomendable que se puedan organizar estudios con respecto a la sostenibilidad ecológica de esas prácticas, con el fin de poder eventualmente brindar cierto asesoramiento al respecto; la prohibición de realizarlas ha constituido una solución muy cuestionable, además de apelable en virtud de lo que dispone el Convenio 169 (2002, p.69)

Se debe aclarar que la pesca en el refugio, por ser este de tipo mixto, es permitida para cualquier ciudadano, con la condición de presentar una licencia para hacerlo y que esta sea, exclusivamente, con cuerda, caña y carrete.⁸⁵ Sin embargo, las y los indígenas malécu llevaban a cabo la pesca y/o caza de la tortuga en Caño Negro, en condiciones distintas a las hoy dadas. Por ejemplo, pescaban/cazaban con una red tejida a mano, que en malécu se llama *jérro* (Ramírez, 1998, p.375). Antes cada familia⁸⁶ podía llevar hasta cuatro *jerro*, los cuales al estirarse podían contener de veinte a cuarenta tortugas cada una, según lo señalaron las y los entrevistados de mayor edad. Actualmente, la cantidad de tortugas que pueden extraer es

tipo mixto, lo cual significa que parte del territorio que abarca pertenece al Estado y otro porcentaje se encuentra en manos privadas.” Recuperado de: <http://www.sinac.go.cr/AC/ACAHN/RVSCanoNegro/Paginas/default.aspx>

⁸⁵ Recuperado de: http://issuu.com/sistemanacionaldeareasdeconservacio/docs/can_____onegroisu

⁸⁶ Incluso uno de los consultados mencionó que a veces hasta una sola persona.

mucho menor, por disposiciones dictadas por el SINAC para el refugio:

Me restringen que yo tengo que estar sacando tres tortugas ¿Y por qué tres? Si antes yo agarraba y le repartía a mi gente. Si nosotros antes agarrábamos ¿Qué se yo? Veinte redes grandes llenas de tortugas, tal vez venían cuarenta y lo repartíamos y era una fiesta, la chichada. Bueno, yo la chichada nunca la practiqué, pero sí me iba con mi padre a agarrar tortugas y aprender lo que ellos hacían. (Entrevista N° 5, hombre, 53 años, Palenque Margarita, 2014)

Esta restricción ha provocado que con el tiempo las características que este acontecimiento cultural presentaba, se modificaran y que algunas, incluso, desaparecieran, como es el caso de la navegación sobre el río Frío, por el que se llegaba hasta Caño Negro, para realizar esta actividad. A continuación, se presentan dos extractos de entrevista que develan lo que para las y los indígenas malécu significaba esta tradición y la pérdida que, en términos de cohesión social significa:

En la edad que yo tenía doce años, mi papá me llevaba por agua en bote. Nos quedábamos quince días allá. A mí me gustaba mucho. Llevábamos comida y todo y donde nos agarraba la noche ahí acampábamos y todo. Pero esa costumbre prácticamente se perdió porque ahora todo mundo viajamos en carro o en taxi [...] la gente de aquí madrugaba a las cuatro de la mañana y nos iban a topar. [...] Era como una fiesta, cuando la gente se iban allá a toparnos. (Entrevista N° 8, mujer, 44 años, Palenque Tonjibe, 2014)

Para nadie es un secreto que Caño Negro lo tiene el Estado y se nos ha prohibido eso específicamente. Fue una vivencia muy bonita. Yo nunca logré ir a Caño Negro, pero por lo menos logré ir a topar a la gente que venía de allá. Era algo lindo, precioso, ¡cómo se compartía! (Entrevista N° 7, mujer, 47 años, Palenque Margarita, 2014)

Según lo recuerda la mujer malécu de la entrevista N° 8, la pesca y caza de la tortuga en Caño Negro, con sus características tradicionales, no se practica desde hace poco más de veinte años, cuando parte del este grupo indígena salía en una sola excursión, entre los meses de marzo y mayo.

Entre la imposición y la apropiación

Como se dijo al inicio de este apartado, no se pretende con esta sistematización de lo observado respecto de los elementos de la cultura malécu, hacer una clasificación encasillante. La teoría de control cultural de Bonfil, tiene sobre todo fines didácticos y este es lugar que en esta investigación tiene. Ante la flexibilidad de la dinámica cultural, el espacio—tiempo y demás factores que influyen en el desarrollo de la vida de las personas, se ubica, a continuación, elementos apuntados por las y los participantes de este estudio y/o

que fueron observados durante el trabajo de campo, como rasgos de la cultura malécu que se encuentran entre los ámbitos de la imposición y la apropiación.

En ocasiones, la imposición cultural es favorecida por la dificultad de acceder a los recursos que, históricamente, estaban a disposición del grupo, en este caso, el pueblo indígena malécu. Un ejemplo de como esto se manifiesta, es la imposibilidad de seguir construyendo las casas como antes se acostumbraba, por la escasez de la palma que se usa para confeccionar el techo. Otras veces, la apropiación se da después de un largo proceso de “persuasión”⁸⁷. Este puede ser considerado un tipo de imposición cultural, pero se diferencia en que no es agresivo por medio de la fuerza física, como sí sucedió con otros grupos indígenas del país, por ejemplo, con el proceso de evangelización, donde se instalaron misiones completas construyendo incluso iglesias en los territorios.⁸⁸

Prácticamente, el contacto con las y los indígenas malécu se dio a inicios del Periodo Republicano. Antes de eso existen pocas fuentes que hagan referencia sobre ellos, es probable porque, como afirma Solórzano (2013) “En general era un pueblo belicoso, diestro en el manejo del arco y la flecha que se oponía a cualquier contacto con los blancos y que vivía en numerosos palenques diseminados en las extensas selvas del norte de Costa Rica.” (p.542)

Estos permanecieron por largo tiempo sin interactuar con otros grupos o colonos, principalmente, después de los ataques sufridos por parte los huleros nicaragüenses (Solórzano, 2013) por lo que el contacto es tardío, lo que podría significar que algunos de estos rasgos se deben más a una suerte aculturación—apropiación que a un proceso de imposición por medio del uso de algún tipo de fuerza o por legislación nacional, como sí ocurrió en otros pueblos indígenas o sí pasa con otros rasgos de su cultura como la educación

⁸⁷ O como en el caso de las palmas para los techos, por brindar condiciones económicas en un contexto que ya no permite la reproducción cultural de la misma forma al estar limitados los recursos a la tierra, la pesca, la caza, los cultivos. Las “iglesias” encuentran nichos de trabajo.

⁸⁸ Gisela Díaz (2009) apunta sobre el pueblo indígena Térraba: “La presencia térraba en Costa Rica responde a la migración de una parte de la población indígena teribe o naso, realizada por misioneros franciscanos y militares españoles a finales del siglo XVII. Como resultado de este traslado, se fundó el pueblo de reducción de San Francisco de Térraba, ubicado cerca del curso medio del río Grande de Térraba.” (p.127) Al respecto del pueblo indígena brunka, Juan Carlos Solórzano (1999) también indica “que en 1779 Boruca tenía 30 casas de paja y una iglesia nueva de tejas y que estaba administrado por el padre Francisco Alvarado, «de la regular observancia de Nuestro Seráfico padre San Francisco»” (p.88)

y en cierto grado el sistema médico.⁸⁹

Cristianismo

La mejor forma de ejemplificar el rol que jugaron o juegan, primero el catolicismo y después el de las iglesias protestantes de vertiente pentecostal, metodista y adventista, es consultar las referencias hechas aquí a estos elementos culturales: tocuismo, vestimenta, artesanía, elaboración de chichas. Se puede asegurar que por medio de estas religiones, también se ejerce control cultural en el TIM, al igual que ocurrió en otros lugares dentro y fuera de territorios indígenas. Sin embargo, en esta investigación se planteó observar el control cultural desde la ADI y su relación con la autonomía, por lo que se aborda en este caso, como un elemento cultural del ámbito de la cultura apropiada.

Actualmente, existen en el TIM “pastores” y “pastoras” —como se llama por parte de las y los congregados al líder religioso en estas iglesias— que son indígenas malécu. En Palenque Tonjibe, hay tres iglesias activas a menos de 200 metros la una de la otra. En la iglesia Metodista de Palenque Tonjibe, los pastores son un indígena bribri y su esposa indígena malécu, personas muy respetadas en la comunidad, visible en la manera en la que otras personas se refieren a ellos en su ausencia y les tratan en su presencia.

Esta iglesia cuenta con una infraestructura de cemento y zinc en buenas condiciones y una cocina bien equipada. Realizan intercambios religioso—culturales con personas de otros países, principalmente jóvenes que permanecen en la localidad por varios días. Las experiencias que propician estos pastores y su iglesia, son parte de las razones por las que tienen legitimidad en el TIM, sobre todo en palenque Tonjibe, ya que atraen personas que en sus visitas cooperan de diferentes formas, ya sea con trabajo voluntario en la comunidad, o donaciones, principalmente en especie.

Según algunas y algunos habitantes con los que se sostuvo conversaciones informales, existe la noción de que en el TIM, mayormente, se practica el protestantismo como religión, en un 80%, aproximadamente, y un restante 20%, católicos, aunque hay quienes afirman que podría ser menor. Sobre lo que no cabe duda, es que ambos sistemas de creencias han influido en la

⁸⁹ Con la obligatoriedad de las vacunas en los infantes, por ejemplo.

cosmovisión del indígena malécu, contribuyendo en la transformación de algunas de sus elementos culturales en folclor. En total, se cuentan en todo el TIM seis iglesias protestantes y una católica en la que se oficia misa una vez al mes.

Vivienda

La vivienda tradicional fue sustituida en los sesentas por casas con paredes de madera y techos de zinc que fueron otorgadas por el Instituto Nacional de Vivienda y Urbanismo (INVU) en la década de los sesentas del siglo pasado. (Bozzoli, 1969, p.24). Para los ochentas, muchas de estas fueron sustituidas por casas de paredes y piso de cemento, igualmente por medio del INVU. Se observa en el palenque El Sol y el palenque Margarita una mayor dispersión en la colocación de las casas, mientras que en el palenque Tonjibe, es posible localizar lo que, incluso, puede considerarse una alameda similar a las que se pueden observar en asentamientos urbanos como Hatillo, León XIII o cualquier otro proyecto de vivienda social estandarizado del país.

Estos cambios habitacionales, no solo influyeron en la lógica de la convivencia en términos espaciales, como ya fue abordado en la I Parte de este capítulo, sino en los patrones funerarios, en donde por más de un siglo (hasta donde las crónicas permiten apuntar) las y los indígenas malécu han enterrado a sus familiares fallecidos por muerte buena dentro de las casas. Hoy, algunos ya no lo hacen porque el piso es de cemento y/o cerámica, aunque los siguen sepultando a la orilla de las casas, pero en el exterior; aunque habitan en el TIM quienes han roto el piso de cerámica y/o cemento para enterrar su familiar, para después volver a sellar el piso.

Vestimenta

Antes de que ocurriera un mayor contacto con los *chiuti*, este grupo indígena cubría sus cuerpos con corteza del árbol de mastate, vistiendo sobre todo de la cintura para abajo, así lo indica Roberto Castillo (2011) y además agrega:

Los hombres usaban taparrabo y las mujeres enaguas y ambos tenían el pelo largo, les gustaba usar collares con colmillos de animales caninos y felinos, mezclados con uñas de tigre, pizote y ardillas y en sus cabezas lucían plumas de guacamaya roja. [...] tenían la costumbre de pintarse el cuerpo con una tinta roja extraída de la corteza del árbol llamado catalhin o del achiote. También se untan todo el cuerpo con manteca de cacao para protegerse de los rayos

inclementes del sol y de las picaduras de zancudos y mosquitos. (p.61)

Finalmente, ese proceso de imposición pasivo, pero constante de censura de la forma en la que vestían las y los indígenas malécu, hizo que hubiese un cambio absoluto al respecto. Tal y como lo apuntaba María Eugenia Bozzoli (1969) ya para los sesentas, tanto los indígenas malécu, como otros indígenas del país—con alguna excepción como las mujeres ngöbe—visten a la usanza del campesino costarricense (p.27). En el invierno las botas de hule son infaltables por razones prácticas, ya que el barro está a la salida de cada puerta. Basada en la observación, se puede agregar que hay una preferencia por parte de las mujeres adultas jóvenes, adultas y adultas mayores por las faldas y los vestidos, probablemente por razones religiosas. Por ejemplo, la iglesia pentecostal así lo norma.

Medicina alopática

Las mujeres acuden a control prenatal cuando están embarazadas, y cumplido el tiempo, dan a luz a sus hijos en el hospital. Cuando una persona en el TIM es diagnosticada con una enfermedad crónica o aguda, acepta el tratamiento asignado por personal médico o es internada en el centro médico correspondiente.

Hace poco más de un año se cerró el EBAIS que se ubicaba en el palenque Margarita. El descontento hacia esta situación es prácticamente generalizado entre la población. En el siguiente fragmento de entrevista, se evidencia esta situación, al igual que la aculturación hacia la medicina alopática y cómo esta es relacionada con el progreso:

Mi madre ya ahorita cumple los ochenta años y ella era una de las señoras que hizo uso de una avioneta para ella poderse trasladar cuando la vida de ella iba corriendo peligro hasta el Hospital México, [...] Ya ahora todo lo tenemos, no cerca, pero ya lo tenemos. Ya ha habido un 90%, 95% de avance que antes no había [...] la Caja nos decía que el EBAIS que había antes, bueno le decíamos puesto de salud, que eso era un criadero de ratas, cucarachas, murciélagos, que habían huecos, que la infraestructura estaba en mal estado. Entonces se gestionó para que nos ayudaran a hacer un EBAIS y vino la cooperación española, hizo la donación de la infraestructura, el equipo mobiliario dentro del edificio. Nos decían antes de eso, los de la Caja que no tenían dinero para ellos trasladarse, que no tenían viáticos, carro para ellos venir y nos pusieron tantos “peros” y cuando ya estaba el nuevo edificio, todo nuevo, nos vinieron a cerrar el EBAIS [...] (Entrevista N° 2, mujer, 43 años, Palenque Margarita)

Existe una gran receptividad hacia la medicina alopática por parte del grupo indígena malécu, lo que no quiere decir que la medicina natural o el uso de plantas medicinales para el tratamiento de padecimientos no siga en vigencia, solo que este tipo de medicina o sobre todo

estructuras como el EBAIS, fueron a los que hicieron referencia en el caso del tema de la salud.

Cuadro N° 11
Elementos culturales malécu y el control cultural ejercido sobre estos por parte del grupo

	Decisiones Propias	Decisiones ajenas
	Cultura autónoma	Cultura enajenada
Elementos culturales propios	Patrones funerarios	Territorio
	<i>Lengua materna</i> <i>Malécu lhaíca o malécu jaica</i>	Pesca y caza tradicional de la tortuga en Caño Negro
	Alimentación	
	Elaboración de chichas	
	Pesca y caza	
	Tocuismo	
	La familia extendida malécu	
	Matrilocalidad	
	Cultura impuesta	Cultura apropiada
Elementos culturales ajenos	Educación	Turismo cultural
	ADI como organismo político	Artesanía
	Cristianismo	
	Vivienda	
	Vestimenta	
	Medicina alopática	

Fuente: Elaboración propia. Clasificación de los elementos culturales del pueblo malécu realizada a partir de los ámbitos de la cultura en función del Control Cultural, propuestos por Guillermo Bonfil Batalla.

A partir del anterior análisis, queda patente cuáles elementos culturales del grupo indígena malécu son propios con decisiones autónomas y cuales elementos culturales son ajenos con decisiones, igualmente, ajenas y sus posibles mezclas. Se establece de algún modo, el grado

de vulnerabilidad en el que se encuentran algunos de los rasgos más característicos de la cultura del grupo indígena malécu, así como fue posible determinar la permanencia de algunos de estos elementos debido a fuertes procesos de resistencia.

En el siguiente apartado, se analizará como el papel que ha jugado la ADI en el control cultural de estos elementos culturales se vincula con la percepción que las y los indígenas tienen de la gestión que desde este organismo de toma de decisiones se ha desarrollado.

Autonomía cultural y autonomía jurídica

Para iniciar la discusión, se hará una distinción entre autonomía cultural y autonomía jurídica. Una puede contener a la otra, pero no necesariamente. La autonomía cultural es la capacidad de control cultural⁹⁰ de un grupo sobre los elementos que se encuentran dentro de los límites culturales⁹¹ que por generaciones han producido y reproducido. A veces, se cuenta con la venia del Estado, a veces no, por lo que puede que algunos de los elementos culturales de determinado grupo, no se pueden reproducir o controlar de la forma en la que este lo ha hecho históricamente. La autonomía es la posibilidad de la vivencia de sus formas propias de ser y de estar en el mundo, de tomar las decisiones que crean más acordes para su realidad

Se conocen casos muy complejos como lo es el de Chiapas en México, donde se vive una autonomía cultural de facto (Burguette, 2004, p.240), o sea, una autonomía no reconocida por el Estado, que no responde parcial o, totalmente, al sistema jurídico del país en el que se encuentra o bien, funciona de manera paralela al Estado mayor.⁹² En el caso de Chiapas los habitantes de las caracolas se organizan bajo un sistema de toma de decisiones propias en

⁹⁰ Guillermo Bonfil Batalla define el control cultural como “el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales [...]” (En “Identidad y pluralismo cultural en América Latina” 1992, p.116)

⁹¹ Frederik Barth los llama límites étnicos, pero aunque es el mismo concepto, aquí serán tratados como límites culturales, ya que lo étnico se ha permeado de otras connotaciones en los últimos años, que llevan a pensar a ciertos grupos que se trata únicamente de poblaciones indígenas. Barth dice sobre los límites: “La identificación de otra persona como miembro del mismo grupo étnico entraña una coparticipación de criterios de valoración y de juicio. Por lo mismo, se parte del supuesto de que ambos están fundamentalmente “jugando al mismo juego”; esto significa que existe entre ellos una posibilidad de diversificación y expansión de su relación social capaz de cubrir, en caso dado, todos los sectores y dominios de su actividad.” (1976, p.17)

⁹² Jaime Trujillo Limones llama autonomía de facto a la aplicación de la misma “es decir, sin consultar a ninguna entidad del gobierno oficial de la autonomía y de las formas de democracia directa en los diferentes municipios autónomos rebeldes zapatistas (MAREZ) y Juntas de Buen Gobierno (JBG) de los cinco caracoles en la región.” (2007, p.11)

temas como la educación y la salud, decisiones que se diferencian en forma y contenido de las del Estado mexicano.

También, están los casos en los que el control cultural sobre algunos de los elementos no resulta una situación conflictiva para el Estado, o que contradiga en alguna forma el marco jurídico e incluso las reglas tácitas de la cultura nacional, por lo que su práctica se encuentra menos amenazada. En diferentes partes del continente americano, existen grupos indígenas que no cuentan con territorios, claramente, delimitados, y que deben realizar acciones reivindicativas para tratar de acceder a él o recuperarlo.

Puede que haya elementos culturales sobre los que pueden decidir y otros sobre los que no. Es posible que sus particularidades culturales no han sido reconocidas por el Estado, lo que genera políticas que son poco o nada incluyentes en muchas áreas, o puede que en cierto grado, estas violaciones hayan sido subsanadas, pero que los diferentes grupos étnicos⁹³ que participan de movimientos reivindicativos sean motivados esencialmente por la necesidad de legitimar jurídicamente su autonomía cultural para desarrollarse bajo sus propias normas. Al respecto, José Bengoa (2012, en Soliz) al referirse a la agenda indígena señala que:

[...] en el aspecto económico la defensa de la capacidad de la autogestión, el fortalecimiento de las economías indígenas y la capacidad de autosostenerse; y en lo social; la autosuficiencia alimentaria, una estructura comunitaria organizacional y la administración de justicia de acuerdo con los sistemas normativos tradicional. (p.133)

Esto nos lleva a la autonomía jurídica o reconocida por el Estado. Esta es básicamente, aquella en la que el Estado le ha dado potestad legal a los habitantes de un territorio de ser regidos bajo su propia cosmovisión, bajo su propia normativa para que se autogobiernen. Se refiere más a un proyecto político por parte de un grupo o grupos étnicos⁹⁴ que señalan tener

⁹³ Al respecto de grupos étnicos, Barth señala: si nos concretamos a lo que es socialmente efectivo, los grupos étnicos son considerados como una forma de organización social. [...] Una adscripción categorial es una adscripción étnica cuando clasifica a una persona de acuerdo con su identidad básica y más general, supuestamente determinada por su origen y formación. En la medida en que los actores utilizan las identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de interacción, forman grupos étnicos de organización.

⁹⁴ Al respecto de grupos étnicos, Barth señala: si nos concretamos a lo que es socialmente efectivo, los grupos étnicos son considerados como una forma de organización social. [...] Una adscripción categorial es una adscripción étnica cuando clasifica a una persona de acuerdo con su identidad básica y más general, supuestamente determinada por su origen y formación. En la medida en que los actores utilizan las

códigos de convivencia distintos y cristalizados, incluso, antes que los elementos de la cultura nacional y que por lo tanto, deben responder a estos.

Esta a su vez, está vinculada de manera prioritaria al acceso a la tierra como espacio territorial. Raúl Leis (1995) dice que “las reivindicaciones de los movimientos indígenas están ligadas a la tierra”. Leis señala cómo los pueblos indígenas de Panamá formaron la Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas de Panamá (CONAPIP) que reúne a los congresos y autoridades aborígenes de todos estos pueblos y que en 1993 elaboró una propuesta. En esta es posible observar cómo las peticiones 1 y 2 están, estrechamente, ligadas al territorio y otros elementos naturales presenten dentro de este:

1. La demarcación con urgencia notoria de la Comarca Ngobe-Buglé (guaimí) pues la población indígena está amenazada por la invasión de colonos, acaparamiento de tierras indígenas históricamente ocupadas, amenazas a recursos naturales y ecosistema.
2. La demarcación de las comarcas de madugandi y wargandi, por las mismas razones. (p.44)

En el caso de Costa Rica, la demarcación se instituyó con el establecimiento de las reservas indígenas.⁹⁵ No obstante, esta delimitación tiene dos obstáculos que impiden que los grupos indígenas que las habitan se sientan satisfechos:

- Algunos lugares históricamente visitados y utilizados por algunos de los grupos indígenas del país quedaron fuera de estos límites de las reservas. Tal es el caso de las y los indígenas malécu con el humedal de Caño Negro.
- El carácter de exclusividad de las tierras de las reservas para las y los indígenas no ha sido respetado, donde se puede apreciar que poblaciones como la malécu son minoría en sus territorios.

Cuando Héctor Díaz—Polanco (2005) habla de autonomía en el caso de México, lo hace en

identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de interacción, forman grupos étnicos de organización.

⁹⁵ Llamadas en todo este documento como territorios indígenas, ya que esta es la forma en la que se refieren las y los entrevistados al territorio demarcado para las y los indígenas malécu. En este cambio de llamarle reserva a territorio, también parece haber una razón política, en la que el concepto de “reserva” parece contener una connotación peyorativa. Esta apreciación se hace a partir de las conversaciones sostenidas con personas del TIM.

términos de legitimación estatal en el plano más ideal para las poblaciones indígenas. Se trata de un proyecto estructurado y organizado por parte de las colectividades afectadas. Para él, es de total relevancia que el Estado en primera instancia reconozca que son pueblos o grupos con identidades propias. (p.11) El autor apunta, además, que hay previsiones que debe tomarse en cuenta para que el proyecto autonómico alcance un mayor grado de satisfacción, no solo a las partes que se relacionan de forma directa, sino al resto de la sociedad:

Las condiciones y reglas del empoderamiento deben especificarse en el marco constitucional y en las leyes, cuidando sin duda, de que no provoquen disminución o supresión de los derechos de otros. La autonomía es un sistema para reconocer o acrecentar los derechos de unos grupos o pueblos; no para reducir los derechos fundamentales de alguien. (p.11)

Por autonomía cultural, también se puede entender a la autonomía vivida o como la llama Miguel González (2002) una autonomía “sin permiso”, una vivencia de la cultura en la que respondiendo a un proceso de resistencia, un grupo decide “a la fuerza” o no, tomar sus propias decisiones sobre los elementos que históricamente han producido y reproducido, incluidos aquellos de los que se han apropiado.

González hace un análisis comparativo entre los casos de Chiapas y el caso de las comunidades de la costa Atlántica de Nicaragua; el primero, “sin permiso” del Estado y el segundo, “con permiso” del Estado. Su principal conclusión es que, para ambos casos, se necesita de una apropiación social del proyecto autonómico por parte de las poblaciones de las regiones. (p.224) Al respecto González agrega:

El caso de Nicaragua es ilustrativo para valorar los límites de un modelo de autonomía regional que no articuló originalmente con suficiente claridad sus partes componentes, tales como sistemas de autoridad, representación y poder en los niveles comunitario y municipal y de sus relaciones con el gobierno. (p. 223)

Más que sistemas de autoridad, como los señala González, en este capítulo se ha hecho referencia a organizaciones políticas. Estas formas de organización merecen un análisis profundo, sobre todo a lo interno de los territorios, cuando de autonomía jurídica se trate, para que los alcances que pueda tener la autonomía en cada uno de los territorios indígenas del país, se enmarquen dentro de procesos satisfactorios para las poblaciones, directamente involucradas. Así se tendrán claros los desafíos políticos internos que conllevaría la autonomía jurídica, de manera tal que se pueda anticipar posibles respuestas desde su propia

visión.

El grupo indígena malécu, presenta organizaciones político-sociales no reconocidas por el Estado, desconocidas muy probablemente, pero que median en la toma de decisiones de este grupo sobre sus elementos culturales. Por otra parte, está la ADI que cuenta con la legitimidad jurídica otorgada por el Estado y que en primera instancia se establece como canal de comunicación Estado-pueblos indígenas, para atender las demandas particulares de las poblaciones, pero que, además, tiene una serie de potestades que colocaron a esta forma nueva de organización social (a partir de 1978) de tener el control sobre elementos como el territorio. ¿Cuál es la percepción que tienen las y los indígenas malécu del TIM acerca del papel que ha jugado la ADI en la vivencia autónoma de su cultura? ¿Qué participación ha tenido en el control cultural que ejerce el grupo indígena malécu sobre los elementos culturales antes analizados?

Asociación de Desarrollo Indígena Malécu y su relación con el proceso de autonomía cultural del pueblo malécu

Anteriormente, se hizo un análisis de los elementos culturales que fueron indicados en las entrevistas por las y los indígenas malécu que participaron en esta investigación, y se mencionó la capacidad de toma de decisión que tiene este grupo indígena sobre cada uno de estos elementos. A continuación se analizará la participación que ha tenido la Asociación de Desarrollo Indígena (ADI) del Territorio Indígena Malécu (TIM) en el control cultural del grupo indígena malécu sobre los elementos de su cultura. Se hace el énfasis sobre la ADI del TIM en esta investigación, ya que es la organización política legitimada por el Estado, con facultades para tomar muchas decisiones. No se hará mención de todos estos elementos culturales, sino de aquellos que fueron indicados por las y los entrevistados.

Tierras y territorio

El tutelaje de la tierra en los territorios indígenas está a cargo de la ADI. Específicamente, el artículo 4 del Reglamento de la Ley Indígena señala que:

Los Presidentes de las respectivas Asociaciones de Desarrollo Indígenas, legalmente inscritas, y con las facultades de apoderados generales de las mismas, comparecerán ante la Procuraduría General de la República, para el otorgamiento de la escritura e inscripción en el Registro Público, de las Reservas a nombre de las respectivas comunidades indígenas.

Aunque estas están “a nombre de las comunidades”, “comunidades”, en este caso se suele diluir en un sujeto abstracto de muchas caras y ninguna, por lo que respondiendo a la representatividad política depositada en el presidente de la ADI, termina siendo este, junto a miembros de la Junta Directiva, quienes toman muchas decisiones referentes a lo que sucede con la tierra, lo que no quiere decir que el resto de asociados tengan que aceptarlo así. No obstante, esta parece ser la tónica, según se expondrá más adelante.

No siempre ha sido la ADI del TIM —como encargada de custodiar las tierras, legitimada así por el Estado— la protagonista en las luchas para tener el control sobre este elemento material de la cultura del grupo indígena malécu. Este hecho cobra relevancia cuando se conoce que, según las estimaciones de personas del TIM, el 80% de las tierras no está en manos de indígenas.

En la memoria colectiva de las y los indígenas malécu existe un hito en lo que a recuperación de tierras y defensa del territorio se refiere. Este acontecimiento sucedió en 1990 con el ingreso de un grupo de personas del TIM a la finca Mariley en palenque El Sol, que, claramente, estaba en manos de un no indígena. El hecho fue señalado como un acierto de la ADI de entonces, por parte de algunas y algunos de los entrevistados, mientras que otros afirman que la iniciativa fue tomada por otros líderes del territorio y que la ADI participó en algunas de las etapas del proceso;

Bueno, hubo una moción, verdad, siguiendo el criterio de que cuando se tomó la finca Mariley en el 91, pues se hizo de esa manera En ese tiempo en el 91, nuestros indígenas—que ya casi todos han fallecido—tomaron la finca diciendo:--la ley dice que esto es de nosotros y vamos a agarrarlo porque es de nosotros. Entonces, seguimos ese mismo criterio. Personas a través de la ADI, grupos, líderes de la comunidad se reunieron y dijeron:--bueno, ¿cuántos podemos ir? Hay ochenta disponibles, tal día vamos a entrar—Fueron y se metieron a la finca para tomarla. (Entrevista N° 1, hombre, 28 años, Palenque El Sol, 2014)

La gente piensa que lo de la finca Mariley es un logro de la ADI. Fue un logro en lo formal, pero yo vacilo mucho a la gente del Sur porque yo les dije que el primer pueblo que comenzó con eso que está pasando en Salitre fuimos nosotros, que fue en el 91. O sea, es el primero que se mete en una tierra que está reconocida como territorio indígena y hubo que invadirla para que nos la compren. Entonces la ADI participa en el momento en el que la tierra se la pasan y la ADI la distribuye. [...] Pero nunca obedeció a una acción de planificación de la ADI (Entrevista N° 11, hombre, 36 años, Palenque Margarita, 2014).

Sin embargo, la recuperación de la finca Mariley, así como esta última ocurrida en diciembre de 2013 (según lo manifestado por algunos de los entrevistados) desencadenaron otros conflictos. Este fragmento de entrevista a una de las personas que integraba la ADI del periodo anterior al actual, así lo ejemplifica:

Cuando desalojaron esa finca, yo les dije a ellos que yo quería un diálogo con el finquero para ver si el gobierno nos compre esa finca, pero a un precio cómodo para no perder él toda la finca, pero ellos no quisieron (los indígenas que participaron de la recuperación)⁹⁶ [...] La verdad que no sé en qué paró esa finca, no sé si están trabajando o en qué paró. [...] La finca Mariley no fue repartido como es, porque el Presidente, el Secretario y todo eso, tienen un montón de fincas de cuando eso, pero aun se le dio a gente. A mi hermana le dieron. Y ahí está la Mariley, ahí están trabajando. (Entrevista N° 8, mujer, 44 años, Palenque Tonjibe, 2014)

La tierra que había recuperado la Junta Directiva anterior y conocida como finca de “Macho Hidalgo” fue dividida por la actual Junta Directiva. Una parte se le cedió al finquero certificándole como poseedor de buena fe de esta parte. Respecto de cómo la ADI ha administrado la tierra restante, poco se conoce. (Entrevista N° 12, mujer, 40 años, Palenque Margarita, 2014)

Como antes lo mencionó el entrevistado N° 1, la ADI dio el visto bueno para esta recuperación de tierra. En esta acción, una vez más, se actúa por iniciativa de grupos y líderes del TIM. Sin embargo, en la actualidad, se genera un gran recelo en el TIM por haber cedido esta tierra, ya que el finquero, según lo manifestado por una de las entrevistadas, compró el terreno a una persona no indígena que vivía ahí antes de la ley indígena actual. Aunque la condición de esta persona corresponde a lo que, legalmente, se denomina “propietaria de buena fe”,⁹⁷ ella le vende al finquero por temor a ser expropiada, esto cuando la tierra habitada por el pueblo malécu ya contaba con el estatus de reserva. (Entrevista N° 12, mujer,

⁹⁶ Paréntesis es mío.

⁹⁷ Habitaba en el territorio antes de la ley indígena de 1977, según lo narraron los entrevistados que más conocían el tema de las y los consultados.

40 años, Palenque Margarita, 2014)

La tenencia de la tierra, como ya antes se ha apuntado, es uno de los principales problemas no solo para los indígenas del TIM, sino de toda Costa Rica, quienes están en constante pugna por delimitar el territorio o recuperar tierras. Tal es el caso del Territorio Indígena de Salitre cuyos habitantes indígenas en el presente año (2014) han vivido diferentes episodios de agresiones por parte de personas no indígenas que usurpan tierras dentro de la reserva.⁹⁸ Esta lucha en el TIM ha desencadenado otros conflictos; a saber:

1. Divisiones sociales referentes al procedimiento de recuperación de tierras: Algunos creen que ya se han agotado los medios diplomáticos, mientras que otros piensan que se debe dialogar para llegar a acuerdos entre las y los indígenas malécu—no indígenas y Estado, en procura de arreglos que satisfagan a las partes involucradas.
2. Poca claridad en los criterios para la distribución de las tierras recuperadas: Aunque en las entrevistas, estos fueron los únicos dos eventos sobre recuperación de tierras a los que se hizo referencia, se puede afirmar que tanto el caso finca Mariley como el de la finca de Macho Hidalgo, han generado, en su momento, desconfianza. Ha sido señalados de forma enérgica por parte de algunas y algunos entrevistados: que no hubo una repartición adecuada de las tierras y que medió arbitrariedad y nepotismo por parte de miembros de la ADI.

Caza y pesca

Como se pudo observar en el apartado dedicado a los elementos culturales del grupo indígena malécu y al control cultural ejercido sobre estos, la caza y la pesca, no solo de la tortuga, sino de la iguana, una variedad de peces y de otros animales, ha sido parte de la vida de este grupo por muchas generaciones. Estas actividades ocurren, principalmente, en sitios que no están dentro del TIM, según lo manifiestan las y los entrevistados.

Tal es el caso de Caño Negro. Actualmente, según se ha comentado en apartados anteriores,

⁹⁸ Muñoz, D. (2014, 7, julio) *Conflicto por la tierra se recrudece en Salitre*. Semanario Universidad. Recuperado de: <http://www.semanariouniversidad.ucr.cr/noticias/4562-Hoy%20en%20la%20U/13421-conflicto-por-la-tierra-se-recrudece-en-salitre.html>

existe una resolución de la Fiscalía General de la República, que faculta al pueblo malécu a pescar y cazar ciertas especies animales, que a otras y otros ciudadanos se les tiene prohibido. Esta resolución se extiende durante la administración de la Junta Directiva pasada, pero se empiezan a dar los permisos físicos⁹⁹, recientemente. Sin embargo, algunas personas a abril de este año aun se encontraban en espera de este permiso:

Por ejemplo hoy en día nosotros estamos peleando un carné para pescar porque nosotros estamos escondiendo de la ley, no crea. Entonces dice sí para que el malécu tenga todo el derecho de ir a pescar y cazar todo animalito que quiera; y ahí estamos luchando para que nos den un certificado de pesca. Ya tiene como seis meses luchando que dice que la asociación tiene que ver en eso y llega la asociación aquí y le decimos que qué pasó—dentro del ochos días le damos—Pero pasa ochos días, quince días, un mes y no ha llegado. (Entrevista N° 9, mujer, 53 años, Palenque Tonjibe, 2014)

Este permiso físico debe ser emitido por la ADI, quien de alguna forma, certifica quién es indígena y quién no, y, por lo tanto, quién tiene derecho a pescar y cazar. Es por ello que esta situación trae consigo un tema de compleja discusión: definir a quiénes se les considera indígena malécu y que en este caso, están en capacidad de disfrutar de este reconocimiento que hace la FGR. Esta situación trae la dificultad de que muchas de las mujeres malécu tienen cónyuges no malécu: “Una de las situaciones es que ahora van los esposos de las mujeres malécu. Eso en el mejor de los casos, o el otro, va solo. Entonces él como que acoge la tradición, pero él no es malécu.” (Entrevista N° 11, hombre, 38 años, Palenque Margarita, 2014)

También, el entrevistado señala la necesidad de normar el permiso para pescar y cazar, entre las y los mismos indígenas malécu, lo que responde al contexto actual del TIM en el que se da un mayor mestizaje y aculturación, donde situaciones como la comercialización de lo extraído por parte de algún sector pueda comprometer el derecho de otras y otros indígenas malécu;

La propuesta principal que yo lancé es que construyamos normas comunitarias para la regulación de la pesca y la cacería. [...] pero habían dos situaciones. Uno: la pesca malécu ahorita es una pesca elitista porque para ir de Malécu a donde se pesca vale treinta mil colones de ida y treinta mil de regreso. Entonces digamos que la pesca pasó a ser ahí mismo, dentro de las condiciones malas en las que se vive una pesca elitista, entonces van los maestros. La

⁹⁹ Estos permisos son para ser presentados ante la Fuerza Pública en caso de detención por tenencia de alguna de estas especies.

mayoría de los maestros tienen un carro y van. Hay un abuso. Hay malécus que han ido y traen cuarenta iguanas, ¿verdad? Entonces hay un gran abuso. Si uno pudiera argumentar que esas cuarenta iguanas realmente se dividen en la comunidad, pero no se dividen. [...] Nosotros decíamos, en esas normas comunitarias vamos a establecer una coordinación entre el MINAET, entre la Fuerza Pública, fiscalía y la comunidad malécu de modo tal que la comunidad diga, ‘bueno, se va a pescar diez guapotes por persona’. Pero hay gente que podrá ir una vez al mes, mientras que hay gente que cuando tienen vacaciones van a pescar todos los días. (Entrevista N° 11, hombre, 38 años, Palenque Margarita, 2014)

Como se puede observar, para normar el permiso no se incluye a la ADI y sobre si la Junta Directiva actual está tomando decisiones al respecto, nadie más hizo referencia en las entrevistas. La ADI ha contado, y cuenta, con la estructura legal legitimada por el Estado para liderar esta lucha de su pueblo, sin embargo, esta no es reconocida así por las y los entrevistados. Aunque no se descarta que tanto la Junta Directiva actual, como las que le han antecedido, han participado en movimientos pro pesca y cacería, la ADI no parece ser identificada como un organismo político que propicie el control sobre este elemento cultural. Es probable que esto tenga que ver con el hecho de que se trata de una práctica tan arraigada en la cultura malécu que al margen de que fuese legal o no, no se ha visto interrumpida, aunque sí limitada.

Educación, salud e infraestructura

En estos tres temas, las valoraciones que las y los entrevistados hacen sobre la gestión de la ADI se refieren a lo que no han hecho para mejorar sus condiciones. En el caso de la educación, las juntas directivas de las ADI son las encargadas de sugerir o recomendar educadores para las escuelas dentro del territorio. Algunas personas en el TIM no están conformes con los nombramientos que se han realizado, por considerar que hay incumplimiento de algunos requisitos.

Existe el criterio por parte de un sector de que se deben mostrar competencias, no solo para enseñar los temas que el resto de los estudiantes del país deben aprender, sino que deberían ser personas capaces de transmitir los conocimientos de su cultura, incluida la lengua, dentro y fuera de las aulas. Es por ello que algunas personas de TIM consideran necesario que las y los educadores indígenas malécu no solo deben ser personas con formación en educación, sino que también deben dominar, de manera fluida, la lengua malécu, para poder usarla para comunicarse con sus estudiantes. Sin embargo, en la actualidad no ocurre de esta forma;

Hay mucho pique entre nosotros comunidad. Vuelvo a decir, nosotros aquí estamos 95% muy malécu, allá no. Allá quién sabe si lo pueden en 10%. No sé a dónde está usted, pero usted no lo ha escuchado unos chiquitos hablando el malécu. No, nada, nada, en cambio nosotros sí. Aquí sí usted lo escucha. Y entonces ¿por qué tenemos pique? Vea que el año anterior se habló que se van a buscar malécus que van a trabajar en la escuela, y todo aquellos que no saben hablar el malécu se van a quitar de la escuela, pero que nosotros mismos le vamos a enseñar para que ellos hablen el malécu. Pero ¿qué pasó ellos? La gente brincaron que no quieren eso. La gente del pueblo hicimos reunión, las tres comunidades juntos con Ministerio de Educación y nunca se llevó de acuerdo. ¿Sabes qué dijeron?—No, no vamos a hacer eso—Pero ¿por qué no la aceptaron? Porque ellos saben que no saben hablar el malécu. ¿Cómo van a aceptar de algo que no lo saben? En cambio nosotros sí lo aceptamos, nosotros aplaudimos, que ojalá que se va a hacer, pero no se llevó de acuerdo porque ellos no lo saben.

HGB:100--¿Quiénes son ellos?

Entrevistada N° 9:--Los de palenque Margarita y El Sol [...] Los maestros que están allá, es cierto, son indígenas que están dando clase aquí, pero si acaso son dos maestros las que saben hablar bien el malécu, lo resto no, no lo sabe. Entonces se dijo ¿por qué yo voy a nombrar a usted que se dice que usted es indígena. Entonces yo le dije al Ministerio de Educación, cómo usted me va a probar si usted dice soy indígena, entonces hablemos aunque sea dos palabras. Si usted me responde lo que yo te voy a decir y rápido, entonces yo te puedo decir que sí, pero me va y me dice—Usted tiene razón—La cosa es que dice que esto se va a suceder, que vamos a tener todos los maestros aquí, pero que sepa el 94% el malécu. Y los que son malécu y no saben hablar, no importa, se les enseña. Pero no, todo era mentira, era falso, falso palabra lo que vino a decir el Ministerio de Educación, eso es una mentira. ¿Por qué? ¿Ahí no están trabajando? [...] Entonces nunca hemos podido acomodar con la gente de los palenques de abajo, ¿por qué? Porque nosotros estamos más arriba que abajo y ellos lo sabe. (Entrevista N° 9, mujer, 53 años, Palenque Tonjibe, 2014)

La preocupación sobre cómo se gestiona la salud fue mencionada por las y los entrevistadas. Entre otros aspectos hacen referencia a la medicina alopática. Al respecto, existe gran decepción, ya que el EBAIS que había sido equipado por la AECID fue cerrado por la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS), por no contar con personal para su atención. El equipo fue retirado por funcionarios de la CCSS. Ante esta situación, hay quienes consideran que la ADI debe tomar acciones en representación del TIM:

Entrevistada N° 2—Esa es la crítica de los pueblos, de las comunidades, que la asociación que entró ahorita que tiene como tres—cuatro meses de haber empezado; entonces que ellos gestionen para ver de qué manera, donde habría que poner demanda o gestionar de qué manera podemos recuperar el mobiliario y todo lo que sacaron de nuestra comunidad.

HGB--¿Ha habido alguna respuesta de la ADI?

Entrevistada N° 2—No hasta el momento no, porque andan un poco desintegrados. Entonces

¹⁰⁰ Iniciales de mi nombre.

se está viendo la posibilidad de hacer una nueva asamblea y cambiar un poco la Junta Directiva. (Entrevista N° 2, mujer, 43 años, Palenque El Sol, 2014)

Una de las situaciones que más preocupación causaba a los habitantes del TIM, hasta hace poco más de tres años, era la falta de dos puentes que pasaban por encima de ríos que durante el invierno se desbordaban. Esta problemática hacía que trabajadores y estudiantes tuvieran que bajar del bus, para seguir a pie hasta sus casas; recorrer distancias de más de 2 km o que se quedaran en algún extremo de alguno de los ríos, sin posibilidades de avanzar hacia sus actividades habituales. Esta situación fue resuelta gracias a una donación del gobierno de Japón, gestionada por la Asociación Cívica Agropecuaria de Viento Fresco, según lo hace constar la placa de la fotografía que se encuentra en el puente construido en el palenque Margarita y que se presenta a continuación.

Ilustración N° 13
Placa en puente de palenque Margarita



Fuente: Heiddys García, 2014.

Una de las personas entrevistadas, manifiesta que esta era una tarea pendiente de la ADI. Según lo señala ella, el que no se construyeran los puentes desde antes es responsabilidad de asociaciones pasadas, ya sea por inoperancia o por otros intereses menos claros. Así lo expresa:

Cuando se hizo ese puente, la misma asociación de desarrollo se opuso a que ese puente se hiciera. [...] Ya era como un cielo, como quién dice ‘como ellos nunca lograron nada.’ Como para traer abajo lo que el otro estaba haciendo. Imagínese que el señor ese que construyó el puente, puso los mismos palos que quitaron, los atravesó porque el puente estaba recién hecho y no podía pasar camiones pesados hasta que no se cumpliera ciertas horas. ¿Qué sucedió? Un mismo indígena que trabajó en la asociación de desarrollo se encargó de pagar para que quitaran ese palo para que pasaran camiones y se fregara el puente, hasta ese punto llegaron. Y entonces son problemas, pero ya internos de la comunidad. Hasta el IMAS, el IMAS conoce perfectamente, porque esa vez yo llegué a San Carlos yo llegué y le dije a Marvin que era el gerente—Marvin ¿por qué no hace algo por nuestra comunidad? El puente está malo—Y se me quedó viendo y me dice--¿Cuánto no deseara uno ayudarlos? Pero había dinero para los dos puentes, había, pero como la asociación solo vive peleando, ese presupuesto se fue. (Entrevista N° 7, mujer, 47 años, Palenque Margarita, 2014)

Haya ocurrido este evento como fue descrito o no, lo cierto es que muchas y muchos lo tienen como verdadero. Este tipo de situaciones, aunadas a otras circunstancias, aumentan los grados de desconfianza en la gestión de la ADI.

Con respecto a otros temas infraestructurales, como la vivienda, la ADI es la encargada de extender cartas que certifiquen que las personas solicitantes de bonos de la vivienda, ya sea para construcción o mejora de la casa, son indígenas. Sin embargo, a veces el trámite no es tan expedito como las personas solicitantes lo necesitan:

Cuando nosotros vamos al IMAS, el IMAS sí nos pide un documento que conste que donde yo vivo es territorio indígena, o sea, que la asociación de desarrollo dé fe de que yo lo estoy necesitando, que soy indígena y que vivo en territorio indígena. [...] Anteriormente la daban rápido, pero ahora han estado en estos últimos seis años han estado como no muy unidos, entonces de esa manera han atrasado muchos documentos que tienen que darle la respuesta a cada persona. (Entrevista N° 2, mujer, 43 años, Palenque Margarita, 2014)

Otros, por su parte, mencionan la necesidad de contar con un espacio físico para reuniones, donde la misma ADI pueda convocar a asambleas, exponer proyectos, o ser utilizado por las y los indígenas malécu, para desarrollar actividades de distinta índole. En este fragmento de entrevista, se expresa cómo a algunos les parece que hace falta este tipo de espacio. Se señala la inacción de la ADI al respecto, así como la percepción, marcada, por parte de sectores del TIM, sobre el desarrollo de prácticas de corrupción dentro de este organismo. Ocurran o no estos actos, los canales de comunicación y rendición de cuentas parecen no ser los más adecuados, lo que tiene como efecto, el crecimiento de los niveles de desconfianza hacia las personas que integran la ADI por parte del resto del pueblo malécu;

Nuestro pueblo se vio perjudicado por una institución quién dijo “al pueblo indígena malécu no se le va a ayudar más porque fulano de tal fue a hacer algo.” Se le dio cantidad equis de plata para que lo repartieran para los tres palenques, lo cual se le llegó a preguntar a muchos de los malécos que si ese fulanito les dio dinero: nosotros dijimos que no, porque nunca llegó. Tan solo hubieran hecho por ejemplo un ranchito comunal, uno puede decir sí lo hicieron, lo invirtieron en esto, pero no se vio nada, absolutamente nada. Creo que eso fue lo peor que pudo pasar en una asociación de desarrollo. (Entrevista N° 10, mujer, 28 años, Palenque Tonjibe, 2014)

A pesar de los retrasos que la entrevistada N° 2 manifiesta por parte de la ADI, para la extensión de cartas para dirigir al IMAS, por ejemplo, también hay quienes manifiestan que la Junta Directiva anterior (2011-2013) tramitó, de manera expedita, varios bonos de vivienda para personas que los necesitaban, en la comunidad. A esta Junta Directiva, aunque aun con un poco de recelo, se le reconocen varios aportes a los que, de manera espontánea, las y los entrevistados hicieron referencia cuando se les consultó sobre lo que consideraba había sido aciertos por parte de la ADI, a lo largo de su historia, por su aporte al bienestar del TIM y su población.

En general, existe una percepción de descalificación o desconocimiento sobre aportes de la ADI por parte de las y los entrevistados, en consecuencia, es patente un gran desencanto; no obstante, se le dio un reconocimiento particular a la gestión de la Junta Directiva del periodo 2011-2013. Es importante recalcar, que en este caso no se trata de la veracidad de estos hechos, sino de la percepción que las personas del TIM, en general, tuvieron con respecto a la gestión de esta Junta Directiva, en específico:

Sí dejaron algo bueno, por ejemplo, muchos de los bonos de las casas se dieron gracias a la presidencia de Ólger, mencionar aquí quién es el que lo hizo y que no se deje el otro el crédito. Fue Don Ólger junto con los miembros que él tuvo en ese época. Se hicieron rápido los trámites para algunos bonos que hoy en día muchas familias están disfrutando." (Entrevista N°10, mujer, 28 años, Palenque Tonjibe, 2014)

"Durante la administración pasada se le da seguimiento al programa "Manos a la obra" del IMAS. Eso fue algo muy bueno que se hizo por la comunidad." (Entrevista N°12, mujer, 41 años, Palenque Margarita, 2014)

Para realizar un análisis equilibrado y lo más cercano a la percepción general, no se podían obviar estas aseveraciones acerca de la ADI de este periodo, ya que llamó la atención que a pesar de la valoración desfavorable que existe hacia la gestión de la ADI, en general, más de la mitad de las y los entrevistados dejaron claro, que había que reconocer algunos logros y

los esfuerzos por hacer aportes, por parte de las personas que estuvieron en este periodo. La continuidad de la actual Junta Directiva de la ADI, por su parte, hasta abril de este año era causa de incertidumbre, ya que existe un descontento muy generalizado hacia algunos de los miembros y, en concreto, se planea la posibilidad de convocar a una asamblea para destituir al presidente.

Los demás elementos culturales de este grupo, señalados y analizados en apartados anteriores, no fueron ubicados o destacados en las observaciones que hicieron las y los entrevistados, como componentes en los que la ADI del TIM participe para auspiciar una mayor autonomía con respecto a las decisiones que sobre estos elementos se toman. Tampoco lo hicieron para acusar a la ADI por no propiciar el control sobre otros de los elementos, como sí sucedió, por ejemplo, con el caso de los puentes, comentado en el apartado de *Educación, salud e infraestructura*.

Legitimidad social de la ADI en el TIM

Para Weber la legitimidad consiste en tener efectividad en la práctica, en ser seguido por otros. No procede de un contenido moral o lógico, sino de efectividad empírica. Joaquín Abellán (2004), quién analiza el poder y la política en Weber apunta:

El que los intervinientes en una relación social puedan operar con la idea de que existe un “orden legítimo” le proporciona al “orden” efectividad o validez empírica (Geltung), porque los intervinientes en la relación social consideran que ese orden, o conjunto de normas, tiene para ellos el carácter de una obligación o de un modelo a seguir. (p.23)

Esto quiere decir, por lo tanto, que la legitimidad de un sujeto o sujetos como ejecutantes de determinadas acciones, corresponde a la aceptación hacia el o los ejecutantes de dichas acciones por parte de un grupo de personas sobre los que esas acciones recaen, por lo que, “depende de motivos internos al implicar la creencia por parte de los dominados de la validez de esta pretensión de legitimidad.” (Bizberg, 1997, p.4)

Esto quiere decir que la legitimidad no se impone; es aceptada y seguida por un grupo de personas que participan de la relación social, por razones diversas. Según Weber, la legitimidad puede ser atribuida por:

1. Creer que son normas que siempre han estado ahí.
2. Creer que ese orden es ejemplar o revelador de algo nuevo.
3. Creer que ese orden tiene un valor absoluto.
4. Creer que son normas poseedoras de legalidad por el modo cómo han sido establecidas. (Abellán, p.24)

Cuando se hace uso de la fuerza o de diferentes tipos de violencia para dominar a un grupo, ya no se trata de legitimidad, sino de autoridad, que según Habermas es “incompatible con la persuasión que presupone la igualdad y que opera por medio de un proceso de argumentación [...] Frente al orden igualitario de la persuasión, se erige el orden autoritario que siempre es jerárquico.” (En Bizberg, p.4)

En el caso que se aborda, que es la legitimidad social que las y los indígenas malécu le brindan a la ADI como organismo político, no depende de factores propios de su cultura, ya que este fue impuesto por el Estado. La legitimidad de la ADI del TIM está relacionada con el motivo para legitimar que Weber menciona, y que acá se enumera como el cuatro, en el que la legitimidad viene por la legalidad, otorgada por el Estado, en este caso.

Sin embargo, y como en breve se podrá observar, la ADI es legitimada por las y los indígenas malécu en algunos aspectos (sobre todo en temas asistencialistas), pero al no tener injerencia, por fallo u omisión, en otras decisiones que les podrían proporcionar mayor autonomía cultural, han perdido legitimidad en estos aspectos. La legitimidad de la ADI del TIM responde, en parte, a cómo las y los indígenas malécu perciben la atención de sus necesidades colectivas e individuales.

Marcos Novaro (1995) distingue dos tipos de representación: la representación tradicional de organizaciones y partidos y la nueva versión de la representación soberana por un líder que confiere unidad al cuerpo social (p.150). En el primer tipo, se deposita la confianza en la capacidad de decisión del o de los líderes o lideresas, por lo que no se ve como una relación de constante consulta a los representados, lo que sí se pretende en el segundo tipo. Para lograr esto Novaro apunta la necesidad de:

[...] más y mejores controles sobre los representantes, para que estos no asuman su poder como si fuera soberano, ni puedan arrogarse roles fuera de ciertos procedimientos de elección y división de poderes establecidos y por encima de las leyes, como sucede actualmente en

muchos países. (p.155)

A las y los entrevistados se les consultó, de forma directa, si se sentían representados por la ADI (finalmente es una figura con las características de la democracia representativa) y si creían que es la mejor forma con que cuentan para tomar decisiones dentro del TIM. La respuesta fue, prácticamente, la misma en todos los casos. Esta organización política, a pesar de lo que expresan las y los entrevistados del TIM, de forma general, cuenta con un grado de apropiación muy alto, ya que las personas entrevistadas no creen que la estructura sea el problema.

Las y los entrevistados consideran que la estructura de la ADI, como organización política, podría ser un medio que genere beneficios al TIM y sus habitantes, pero el problema radica en que, constantemente, participan de ella personas que, o no tienen la capacitación, las aptitudes y la actitud necesaria para desempeñarse en los puestos, o que hacen un uso incorrecto de las potestades que el puesto les reviste, ya sea para beneficio propio o perjuicio de alguna persona o sector de este pueblo indígena. Así se denota en el siguiente fragmento de entrevista:

El problema es que ni se toman decisiones, se han ido en un cortoplacismo muy fuerte. Di no hay una planificación, no existe ninguna planificación. En las ADI's no existe una consciencia plena del porqué se está eligiendo la gente. Probablemente eso pase también porque el fortalecimiento de capacidades no se ha dado. Es decir, yo he estado en elecciones de la ADI en donde proponen un nombre y la gente dice—Votemos para vacilar—y esa persona queda electa. [...] Primero hay un desconocimiento de lo que eso significa, la noción de yo soy representante de una entidad, de un gobierno local. O sea, hay un desconocimiento total, la gente no sabe lo que eso significa. La gente no conoce la competencia y el límite de la asociación de desarrollo, hasta donde llega y hasta donde no llega. [...] El otro gran tema que es fundamental, pero eso sí ya no es culpa digamos... Evidentemente la gente no conoce. Es decir, la gente entra y no conoce nociones básicas de... Eso pasa tal vez por la consciencia mía de que me estoy metiendo en cosas que no sepa ¡Diay, me voy a meter! Pero también es que no se ha seguido un proceso de capacitación a la gente para que conozca cuál es el tema fundamental que es tierras y territorios, tener nociones básicas para ver cómo se puede solucionar eso, pero además ha existido mucho desinterés. (Entrevista N° 11, hombre, 38 años, Palenque Margarita, 2014)

Pero la falta de capacitación y el desinterés señalados en este fragmento de entrevista no son las únicas causas señaladas por las y los entrevistados para acusar el deficiente funcionamiento de la ADI. Se dan otras razones que lesionan la credibilidad en las acciones ejecutadas por los miembros de la ADI. A continuación, se enumeran, acompañadas de

fragmentos de entrevistas, para su ejemplificación:

Incumplimiento de promesas de campaña

Hace como unos meses, no tiene ni un año cuando nosotros elegimos la nueva asociación, antes de que exista esa asociación que nosotros tenemos ahora, yo les dije—Señor, el que quede de la asociación hay una finca de nuestro territorio que se fue donado por el embajador de Suiza y un indígena aquí del pueblo lo vendió por tres vacas. Cuando la asociación tome su cargo por favor recuperar esa finca—Dice sí. Se supone que la que iba a ser presidente y la fue, dijo sí, y estos son los momentos que nada está haciendo, más bien vamos a sacarlo. (Entrevista N° 9, mujer, 53 años, Palenque Tonjibe, 2014)

Manejo irregular de recursos

No le voy a negar. Una vez entró un dinero y ese dinero se perdió o se lo dejaron entre ellos. Era un dinero yo creo que para caminos, pero te estoy hablando de hace años. Yo creo que era de doce millones. Después un chapulín que también, habían donado un chapulín y se lo levantaron, pero di, porque usted sabe que en la asociación no solo una persona está; viven cambiando, verdad, y el chapulín lo vendieron. Era de la comunidad y se lo comieron. Y así que a uno lo decepciona, porque lo que es de la comunidad es de la comunidad. (Entrevista N° 7, mujer, 47 años, Palenque Margarita, 2014)

Falta de optimización de los canales de comunicación y la rendición de cuentas

Sí hacen reuniones, no se lo voy a negar, pero ¿cuándo las hacen? Cuando faltan dos meses del gobierno cantonal, por así decirlo. Dos meses, puramente es la política de Costa Rica. Hacen propaganda dos meses o tres meses antes que comiencen las votaciones. Igualmente, pasa la asociación y hacen reuniones cuando faltan dos meses para elegir a los nuevos postulantes. Entonces después de eso se hace la convocatoria; la primera y segunda y tercera convocatoria. Empieza a dividirse eso. Ahí es donde empiezan a informar y ahí es donde la gente empieza a vomitar lo bueno y lo malo. Ahí es donde yo me doy cuenta, quién fue fulanito, quién hizo mal las cosas. Ahí es donde yo me doy cuenta quién hizo lo bueno. Y es tan increíble porque yo digo, entonces por qué no hacen una reunión aparte y dicen—Así se está trabajando para el pueblo--¿Por qué no se hace una reunión en cinco meses o seis meses antes de que se llegue la postulación y todo eso? Inclusive, en un año se puede hacer tres reuniones para informar al pueblo de lo que se está haciendo. Pero como yo te digo a usted, yo no espero un impacto bueno de esa asociación que está ahorita. (Entrevista N° 10, mujer, 28 años, Palenque Tonjibe, 2014)

Manejo irregular de tierras recuperadas

Al respecto ya se profundizó, ampliamente, en el apartado *Tierras y territorio*.

Pugnas entre sectores o sujetos por el poder

Para figurar. “¡Soy el presidente de la asociación de desarrollo!” Es una cuestión de poder. [...] Como te digo “No, porque yo soy el que mando y quédese callada” (Entrevista N° 5, hombre, 53 años, Palenque Margarita, 2014)

Siempre ha sido así, ahora lo nuevo es la sacada de clavo. Entonces yo te paré una construcción; en la siguiente ADI usted la toma y se saca el clavo conmigo. (Entrevista N°11, hombre, 38 años, Palenque Margarita, 2014)

Las personas entrevistadas, en general, creen que el problema en la actualidad no responde a la estructura de la ADI, aun cuando esta es una estructura impuesta por el Estado¹⁰¹. Más bien señalan como principal problema la mala gestión que han hecho algunos miembros que la han conformado. Bajo esta premisa, siguen participando en los procesos de elección de la ADI. Cuando se les consultó por qué a pesar del descontento existente, participaban de las elecciones de la ADI, las respuestas, básicamente, se fueron en dos vías: 1) Se responde al impulso del deber democrático de cada ciudadano, muy cultivado en las y los costarricenses desde la primaria y 2) Se conserva la esperanza de que la nueva asociación que resulte electa, sí atienda las necesidades del TIM y su población.

Tanto las pugnas por el poder como las otras razones antes mencionadas, afectan de manera directa, la percepción que tienen las y los indígenas malécu sobre los alcances de la ADI como ente de toma de decisiones, ya que el balance general es que no propicia un mayor control sobre los elementos culturales, considerados determinantes para la vivencia autónoma de su cultura, más allá del tema de tierras. Estas razones deslegitiman a la ADI como organización política capaz de ejercer control sobre muchos de los elementos.

Sin embargo, la claridad de las y los indígenas malécu sobre señalar como problema los vicios en los que han caído algunos de sus miembros y no la estructura misma, le sigue brindando cierta legitimidad a la ADI que hace vislumbrar su permanencia por mucho tiempo. En general, las y los entrevistados la consideran un medio, a través del cual pueden

¹⁰¹ Son las ADI's: “percibidas como agencias del Estado y no como instituciones verdaderamente representativas de los pueblos.” (Anaya en Méndez, 2014, p.113)

canalizar muchas necesidades de su grupo, a la luz de la legitimidad legal brindada, no solo por el Estado, sino por otros entes como organizaciones privadas y de cooperación internacional.

No obstante, según lo observado y lo manifestado por las y los entrevistados, la ADI no ha logrado consolidarse como una organización política y social, capaz de gestionar los elementos culturales del grupo malécu, de modo que satisfaga a este. La insatisfacción hacia la gestión de la Junta Directiva de la asociación actual es notable. Por lo que el que las y los entrevistados digan que la ADI, como organización política y social, es la mejor forma de representar al pueblo malécu, es hasta ahora un deseo más que un hecho probado.

Zuiri Méndez (2014) quien realiza su tesis sobre procesos de resistencia indígena del pueblo bribri, dice al respecto de las ADI:

De las formas organizativas del pueblo bribri, podemos señalar que la creación de la Ley sobre el Desarrollo de la Comunidad—Dinadeco, 1967, CR385967, es la institucionalidad del Estado que ubica por encima de las autoridades tradicionales indígenas las ADI's, una forma organizativa occidental, desplazando prácticas organizativas ancestrales y deslegitimando los espacios propios de gestión del territorio, al reconocer como único espacio legítimo de negociación, administración, interlocución y gestión la Junta Directiva de una ADI. (P.113)

¿Lo que sucedió y sucede en el caso bribri es similar al proceso vivido en el TIM? ¿Es posible observar en el TIM la presencia de prácticas organizativas ancestrales, como ella las llama? A continuación, se realizará una revisión histórica y de data más reciente, sobre las posibles formas de organización política que pueden haber precedido a la ADI, así como su condición actual y su relación con la autonomía de este grupo indígena.

La familia en el palenque: Organización sociopolítica anterior a la Asociación de Desarrollo Indígena en el Territorio Indígena Malécu

Cuestionados desde el principio en su propia humanidad por los invasores europeos, desterrados por el colonialismo al confín de una institucionalidad incierta y embrollada, finalmente conminados durante los últimos dos siglos de vida republicana a dejar de ser colectivamente para poder sobrevivir individualmente, llegan los pueblos indios a la puerta del tercer milenio con la advertencia de que les espera un "nuevo orden mundial" en el que sus identidades y lealtades culturales específicas tendrán que ser sacrificadas, una vez más, en aras de un proyecto neo-imperial de "globalización desde arriba" (Varese, 1997, p.25)

Antes de continuar con el desarrollo de este apartado, es necesario apuntar que aunque se estima como fundamental conocer otras formas de organización social y política que hayan existido en el pasado, no se dispone de documentación suficiente, ni existe entre las y los indígenas malécu entrevistados una noción clara o consciente de la forma de organización para la toma de decisiones; por lo que este apartado no es una búsqueda exhaustiva sobre cómo las y los indígenas malécu se organizaban políticamente antes de la ADI, sino que esta es, principalmente, la indagación sobre lo que las y los actuales integrantes de este grupo indígena conocen al respecto. Se triangula con crónicas de expedicionarios e investigaciones, y con base en el dato recopilado, se plantean algunas hipótesis y preguntas que se podrían profundizar en estudios futuros.

Conocer sobre formas de organización política en el TIM antes de la ADI es fundamental para tener el contexto histórico de la situación actual, que será abordada en apartados posteriores. Que los pueblos indígenas, en este caso, el malécu, haya contado con formas de organización políticas cohesionadas y legitimadas socialmente, con rasgos propios y autónomos, representa un referente para el análisis de la manera en que hoy se organizan políticamente, a lo interno de los territorios; tema que es uno de los principales desafíos de la autonomía indígena en nuestro país.

Para una vivencia plena de la autonomía —además, de ser reconocida por el Estado nacional— el poder de la toma de decisiones efectiva y satisfactoria a lo interno de los

territorios indígenas, es fundamental para expresar y defender esa autonomía.

En el desarrollo de este apartado, la principal interrogante por responder es: a través de la historia, ¿Cómo se organizaban políticamente los indígenas malécu para tomar decisiones sobre sus elementos culturales? ¿Quedan remanentes de esas formas autóctonas de toma de decisiones?

A esto se debe agregar, que el control cultural es la base sobre la que se estructura la capacidad de decisión expresada a través de la libertad e independencia del colectivo o colectivos para obrar sobre los elementos de su cultura, entre otros aspectos, que incluye cómo relacionarse con quienes están fuera de esta. Los grupos humanos tienen la capacidad de tomar decisiones sobre ciertos¹⁰² elementos que los colectivos han considerado determinantes para la configuración de su cultura, proceso que se genera de manera consciente o inconsciente.

A continuación, se analizan algunas de las formas de organización social entre los indígenas malécu anteriores a la Asociación de Desarrollo Integral Indígena (ADI), y que son parte de los resultados que se derivan de este estudio de caso.

¿Un cacicazgo?

El obispo de Nicaragua y Costa Rica, Esteban Lorenzo de Tristán, se encuentra en las llanuras del norte de Costa Rica en 1782 con un grupo indígena que lo recibe a flechazos a él y a sus compañeros, mientras avanzaban en la penetración de este territorio (Pereira en Zeledón, 2003). Aunque se esperaba que un grupo de sacerdotes que entraban por primera vez a estas tierras, no tuviera la misma capacidad de respuesta que otro tipo de expedicionarios, este “recibimiento” también habla de un gran manejo del territorio y organización para la defensa de este por parte de las y los indígenas que lo habitaban; salen a su encuentro de manera ofensiva y dificultan el contacto con ellas y ellos por muchos años. En dicha expedición encuentra la muerte Fray Tomás López a manos de los guatusos.¹⁰³ (Constenla, 1981, p.20).

El control cultural ejercido por los indígenas malécu (antes conocidos como guatusos) sobre

¹⁰² El control cultural varía según las circunstancias en las que se circunscriba cada grupo humano. Uno que esté bajo esclavitud o cuyo territorio experimente una ocupación militar, por ejemplo, por razones religiosas, puede ver su control cultural alterado sobre algunos de sus elementos culturales.

¹⁰³ Este fue el nombre que los colonizadores y otros expedicionarios usaron para identificar a las y los indígenas que habitaban estas tierras. Algunos investigadores como Juan Carlos Solórzano los llaman así en sus investigaciones históricas.

el territorio, era evidente hasta entonces, lo que sugería la posibilidad de que existieran estrategias de vigilancia, de defensa o de guerra. Esta circunstancia hizo que, por mucho tiempo, permanecieran fuera del alcance de colonizadores y, posteriormente, y por algún tiempo, sin la influencia e imposiciones del gobierno, de la iglesia, ni de la población en general, al demostrar que defenderían las tierras que ocupaban:

Esta tentativa o expedición no tuvo resultado ninguno, al ser heridos en ella dos sirvientes del obispo y muerto a flechazos, de parte de los indios, uno de los sacerdotes que lo acompañaban; desde entonces hasta el año 1856, quedaron los indios enteramente tranquilos (Pereira en Zeledón, p.33)

Este aislamiento no solo se debía a la forma en la que este grupo estaba organizado para la defensa de su territorio. Los políticos de entonces manifestaron poco interés por esta zona durante mucho tiempo. Fue monseñor Bernardo Augusto Thiel quien estableció contacto con las y los guatusos, lo que dio origen a intentos infructuosos —por mucho tiempo— de colonizar esta parte del país. Estos no tuvieron el éxito que Thiel esperaba, ya que los caminos eran malos y las inundaciones ocurrían con facilidad.

Al final de la aventura, el señor Figueroa concluye que la zona no es apta para la colonización, aduciendo las fuertes lluvias y los problemas de inundaciones. Figueroa literalmente escribió que: “esta región solamente puede ser colonizada si se construyen las casas sobre balsas. (Castillo, 2011, p.65)

Para esta época, era visible a estos expedicionarios un nivel de organización social entre los indígenas malécu, que los hacía permanecer juntos, hasta que la escasez del hule en Nicaragua atrajo a los “huleros” a internarse en el territorio de los “guatusos”, ya que era una zona rica en el árbol del que se extrae este material. Aunque estos se resistieron, los huleros no solo penetraron en estas tierras y extrajeron esta materia prima, sino que los atacaron y los vencieron; mataron y esclavizaron a las y los indígenas guatusos. Asesinaron, además, a quien los expedicionarios identificaban como su cacique o líder. Esto tuvo como consecuencia que:

Desde entonces han quedado los indios sin autoridad, y viven en diferentes grupos los unos independientes de los otros. Los huleros no encontraron ya dificultad ninguna de internarse en el país de los guatusos y atropellaron mucho a los indios, faltando principalmente a las mujeres. (Pereira en Zeledón, P. 34)

Surge la duda de cómo Francisco Pereira —quien hace esta crónica— determina que existe una figura central en la organización social de los entonces conocidos como guatusos, ¿cuáles fueron sus criterios, conociendo el poco contacto, del que él mismo asegura se logró, con

ellas y ellos entre 1782 y 1856? No se explicita en la crónica, cómo se obtiene este dato. Eugenia Ibarra (1996) señala sobre los cacicazgos costarricenses lo siguiente:

[...] se organizaban dentro de una unidad territorial, controlada, en última instancia, por el cacique mayor. La relación del hombre con el hombre (e indirectamente del hombre con su ambiente natural) se realizó mediante el sistema de parentesco, el cual regulaba el acceso a los medios de producción y a los recursos y era, al mismo tiempo, un elemento esencial para la consolidación de la unidad territorial. (p.144)

Aunque en el caso de los indígenas malécu no existe registro suficiente que permita afirmar la existencia de un cacicazgo, sí es posible afirmar que hubo actores que cumplieron funciones si no iguales, similares a las que cumplía un cacique. Roberto Castillo (2011) geógrafo que ha publicado varios artículos sobre este grupo indígena, llega a la misma conclusión a la que, en su momento, llegó Francisco Pereira: “Los malekus se quedaron prácticamente sin líderes que los guiaran en su lucha contra los huleros y en su nueva relación con los misioneros católicos.” Agrega, además, que “Esta posición política pudo haber sido ocupada por un líder religioso, cuyos poderes supernaturales reforzaba su autoridad política.” (p. 61)

La muerte de este líder, podría explicar, en parte, la poca cohesión social que —según Thiel— posteriormente, experimenta este grupo y que parece representar un hito social que vino a desencadenar otra serie de consecuencias.

Al perder a este cacique, jefe guerrero o, líder político, o religioso —o ambos— este hecho es visto desde afuera por Thiel y demás expedicionarios, como un debilitamiento de este grupo que sugiere la existencia de una gran centralidad política y/o religiosa. La estructura de la que formaba parte este líder, ya no fue la misma, lo que no quiere decir que este debilitamiento se deba solo a este acontecimiento, ya que el genocidio del que fueron parte, es referente en sí mismo al respecto. Sin embargo, llama la atención el señalamiento, por parte de los cronistas, sobre lo que actor o actores sociales significaron para los indígenas malécu, así como la dificultad para organizarse, posterior a sus muertes. A continuación, se enlistan algunas posibles razones que pueden haber dificultado la sucesión de alguien en estas funciones:

- Ante el casi exterminio o genocidio, la estima del grupo se encontraba lesionada, lo que imposibilita la capacidad de reacción organizativa ante la desestabilización de su estructura sociopolítica con la muerte de estos actores sociales.

- El rol de esta persona pudo haber sido legitimado por razones religiosas o de linaje, por lo que es probable que con el genocidio no quedara, nadie religiosamente, apto para sustituirle o no hubiesen quedado descendientes de este líder o cacique para sucederle. Sobre el acceso a los cargos, en específico al de cacique, Ibarra señala en el caso costarricense de forma general que “el rango de cacique (de cualquier jerarquía) se alcanzaba por mecanismos hereditarios.” (p.148)
- Pueden haber surgido nuevos liderazgos que entraron en conflicto. Al no hallar consenso, sobre quien o quienes serían esos líderes, se fragmentó el colectivo que había convivido, aparentemente, en comunión, hasta la muerte del líder o cacique.

Ante esta deriva política que experimentaban las y los indígenas malécu, fue más fácil que “el genocidio y la esclavitud además del trabajo forzado, los maltratos, el robo de alimentos y cosechas y la difusión de enfermedades” provocaran el casi exterminio físico y cultural, que pasó, aproximadamente, 2000 personas en 1868 a 267 en 1896, según apunta el mismo Castillo. (p. 54) Los esclavos pueden haber sido entre 500 (según Pereira en Zeledón, p. 34) y 1500 (según Adolfo Constenla). Estos acontecimientos desencadenan repercusiones psicológicas, sociales y demográficas que dejaron muy lesionado a este colectivo, tal y como se había llegado a conformar.

Los palenques

El historiador Juan Carlos Solórzano (2013) hace referencia al relato de Mauice Comte de Périgny al respecto de los palenques: “En cuanto a los palenques, Périgny dice que no son propiamente aldeas. Los describe como un conjunto de familias que se agrupan para vivir bajo un techo de hojas de palma, sostenidas en uno de los lados por sólidas y altas horquetas, en tanto por el lado opuesto se inclinan hasta el piso.” (p.533) Esto sugiere que estos no solo constituían una forma de asentamiento, sino que a través de ellos se daba una interacción entre los miembros de las familias, lo que mediaba la forma de organización social.

El lugar en donde actualmente se ubican los palenques del TIM y áreas circundantes, también estuvo poblado por las y los descendientes de otros grupos de indígenas insurrectos del Pacífico Central de Costa Rica. Estos grupos, ante la llegada y sangriento proceso de conquista y colonización de los españoles, huyeron a las llanuras del norte del país y buscaron refugio en sus bosques. Juan Carlos Solórzano señala cuáles fueron estos grupos:

De manera genérica, estos [los españoles] denominaban a los habitantes indígenas de esta región con el nombre de “indios botos” y más tarde “Guatusos”. Probablemente constituían los descendientes de grupos indígenas Botos, Tices, Catapas y otras etnias, entre ellas probablemente los Corobicies, existentes al momento del arribo de los españoles. (p.144)

¿Se habrá dado entre estos grupos algún mestizaje cultural con los indígenas malécu? ¿Podría este mestizaje cultural explicar algunas de las diferencias entre los indígenas malécu actuales? Los datos bibliográficos y los del trabajo de campo realizado, para esta investigación no son suficientes para brindar respuestas definitivas al respecto. Las diferencias y hasta cierta antagonía entre los palenques de Margarita/El Sol y Tonjibe, son, constantemente, señaladas por las y los habitantes del TIM. Así, por ejemplo, en palenque Margarita han optado, tanto hombres como mujeres, por no unirse con personas ni de su palenque ni del resto del TIM, alegan que existe un grado de parentesco con, prácticamente todas y todos los indígenas malécu que en él habitan. Por su parte, las y los indígenas malécu del palenque Tonjibe son más flexibles en este tema, por lo que las uniones entre primos en algún grado no es un tabú. Sobre este aspecto, una de las entrevistadas quien nació en palenque Tonjibe, pero vive en palenque Margarita, comenta:

De hecho en aquel tiempo, yo no me acuerdo, pero me lo contaban, el papá era el que le buscaba el esposo a la hija. La hija no elegía, así fuera un anciano, si el papá decía, con ese se tenía que ir. Ahora no, porque ahora ya estamos más civilizados, ya estamos más cambiados. Por ejemplo, a mí mi papá me dijo: usted no se me casa con una persona no indígena. A pesar que mi esposo es mitad indígena, mitad nicaragüense, no fue fácil que mi papá me lo aceptara. (Entrevista N° 7, mujer, 47 años, Palenque Margarita)

El control cultural ejercido sobre la estructura familiar por parte del padre, principalmente, es evidente. Había una preferencia por la endogamia. Sin embargo, como se puede deducir del fragmento de la entrevista anterior, esta ha ido variando. Sucede, en gran parte, por el contacto con la cultura regional y nacional, así como por el decrecimiento demográfico que existe en la población indígena malécu y la flexibilidad con la que ahora se determina quién es considerado indígena malécu, proceso que en sí, se deriva de los dos factores anteriores.

Este fenómeno, como antes se señaló, es más frecuente en el caso de palenque Margarita y palenque El Sol, donde, tanto por lo observado durante el trabajo de campo como por lo expresado por las y los entrevistados, se evidencia que las uniones con personas no malécu o *chiuti*, son, prácticamente, la regla, en la actualidad.

¿Se ha perdido algo del control cultural sobre ese elemento de la cultura malécu? El control cultural sobre este elemento sigue existiendo, sin embargo hay que evidenciar que;

- Las uniones civiles¹⁰⁴ endogámicas como patrón sociocultural, cada vez fueron menos frecuentes. Esto también está relacionado con el decrecimiento de la población.
- Las y los indígenas malécu son quienes deciden con quién se unen y se reproducen, sin imposiciones¹⁰⁵ externas.
- Se observa una apropiación cultural de otros patrones para conformar la familia indígena malécu, por lo que es frecuente encontrar a una o un *chiuti* como pareja de una o un indígena viviendo en el TIM.

Como ya se apuntó, en el caso de palenque Margarita y palenque El Sol, el mestizaje es la regla y es la tendencia más fuerte en todo el TIM, si se toma en cuenta que aunque en palenque Tonjibe no es tabú, tampoco existe suficiente evidencia para afirmar que la mayoría de uniones civiles en esta localidad presentan este patrón. Lo que se puede afirmar, con base en el trabajo de campo realizado para esta investigación es que la endogamia fue una característica de este grupo indígena sobre el que ejercían control, principalmente, los padres, cuyo aval sobre la potencial pareja de sus hijas y/o hijos era fundamental para la concreción de la unión. No obstante, el declive demográfico ha venido dificultando el continuar con esta práctica cultural, de manera estricta.

Convertir en tabú la endogamia tiene, principalmente, un sustento biológico. Las y los indígenas malécu de palenque Margarita y palenque El Sol argumentan que se aumenta la posibilidad de la presencia de una enfermedad congénita en las/los hijos al unirse dos personas con algún grado de consanguinidad, en el caso de que exista alguna condición de salud particular en la familia, lo cual, efectivamente, ocurre de esta forma. Este es sobre todo el argumento que motiva a las y los indígenas malécu de palenque El Sol y palenque Margarita a defender sus uniones con personas externas al TIM:

Hay mucha diferencia entre Tonjibe y aquí, porque en Tonjibe la cultura y la costumbre es como más netamente malécu, porque ellos se han unido con parentela, aunque sea un poquito lejano, pero entre ellos mismos y Margarita no se une con un primo hermano, ni primo segundo

¹⁰⁴ Se entiende por uniones civiles, aquella decisión concertada por dos personas de convivir y compartir ciertos aspectos de sus vidas, mediante ritos y/o formalidades legales.

¹⁰⁵ No hay imposiciones de tipo ‘violento’ u con carácter de obligatoriedad, aunque la influencia del cristianismo puede haber venido a modificar ciertos aspectos de los patrones de parentesco. Sin embargo, este dato no surgió en las entrevistas. Un carácter de imposición externa con carácter de obligatoriedad e incluso violento sí ocurrió en el caso de la educación formal dentro de los territorios indígenas.

ni tercero ni de la cuarta ni de la quinta generación. Después de eso, en Tonjibe casi todos son familia, todos son Elizondo, Elizondo. Aquí no, casi todos tenemos apellido diferente, pero una mayoría somos parientes. A mis hijos yo les he dicho—Mirá, aquellas personas son tus primos y aunque sean de la quinta generación usted los va a respetar a ellos—Eso es algo que nosotros les inculcamos a nuestros hijos, que en Tonjibe no les inculcan. En Tonjibe hay niños que han nacido con enfermedades, que vienen con problemas, que tal vez tienen 15 años y son como un niño. Eso es algo que ni en Margarita ni en El Sol hemos vivido. (Entrevista N° 1, mujer, 43 años, Margarita, 2014)

Según lo observado durante el trabajo de campo, este fenómeno social se da, en espacial, entre personas menores de 60 años, aproximadamente; ya que aun es posible localizar en palenque Margarita, uniones civiles de personas de más de 60 años en donde ambos son indígenas malécu. Esto quiere decir que el cambio en las uniones civiles y más, particularmente, en el cambio por la preferencia hacia la endogamia, no es de muy larga data.

En este punto, surge la pregunta: ¿Por qué las y los indígenas malécu de palenque Margarita y palenque El Sol han cambiado sus patrones de reproducción y en Tonjibe, aunque ha habido cambio, siguen dándose uniones entre indígenas malécu, incluso, entre personas con un grado muy cercano de consanguinidad. Es claro que el mayor contacto con personas externas al TIM es más frecuente para las y los habitantes de El Sol y Margarita, por su cercanía con la carretera principal, que los coloca a solo 15 minutos del centro de San Rafael de Guatuso, en automóvil.

Este es un factor determinante que facilita el proceso de aculturación, pero también es cierto que, históricamente, las religiones han sido muy efectivas en el proceso “civilizatorio” y globalizante. No obstante, en el caso de palenque Tonjibe, cuya presencia de la iglesia protestante es notorio,¹⁰⁶ aunque han influido en la forma de pensar y de actuar de las y los indígenas malécu sobre la manera en la que viven su cultura,¹⁰⁷ sobre este elemento cultural, en particular, no ha causado mayor efecto.

Esta diferencia entre los palenques El Sol y palenque Margarita con respecto al palenque Tonjibe es muy evidente para sus pobladores, expresado así durante las entrevistas. Por ejemplo, en el uso de la lengua malécu, hace concluir a los habitantes de los tres palenques que esta se conserva en mejores condiciones en Tonjibe, ya que en el caso de El Sol y Margarita, ante la llegada permanente de alguien que no habla *malécu jaica* a alguna unidad

¹⁰⁶ Contando con 3 iglesias activas para una localidad de 250 personas, aproximadamente.

¹⁰⁷ Al respecto se profundizará en la segunda parte de este capítulo.

familiar malécu se opta por utilizar el español, principalmente, cuando se trata de un cónyuge. ¿Qué factores pueden estar teniendo mayor injerencia en que esta diferencia se manifieste?

Aunque los une la misma lengua, esta presenta variedades lingüísticas de las que todas y todos en el TIM son conscientes, incluso para aquellas y aquellos que no dominan la lengua. El lingüista Carlos Sánchez (2012) hace referencia a este fenómeno, añadiendo, además, las razones por las cuales esto se pudo o se puede manifestar:

Lo mismo ocurre con el geísmo¹⁰⁸ como rasgo lingüístico que, mediante un proceso de “borrado”, se emplea para darle sostén a una división ideológica básica dentro de la etnia: la distinción entre las personas de Tonjibe y las de Margarita y El Sol. Asimismo, también se alude al mayor dominio del idioma autóctono y a la mayor pureza o “completud” con que se habla como una manera de evidenciar fronteras generacionales. (p.187)

En un territorio, relativamente, pequeño (2994 hectáreas) en el cual habita el grupo indígena menos numeroso del país, estas variaciones lingüísticas parecieran una situación poco probable. Sin embargo, ocurre de esta forma, lo que incluso ha causado conflictos cuando se han realizado publicaciones, no tanto por la forma en la que se escriben las palabras, ya que el grupo indígena malécu era ágrafo, sino por la manera en la que se dicen las palabras y que, por lo tanto, deberían ser escritas. Un ejemplo de ello es el nombre de una de sus comidas, que en palenque Margarita es llamado *mafuriseca* mientras que en palenque Tonjibe le llaman *mafurisejeca*.¹⁰⁹

Ciertamente, estas diferencias culturales entre palenque Tonjibe y los otros dos palenques son constatables. Se encuentran en el discurso, en las distintas formas de ejercer el control cultural sobre los elementos que delinean su cultura y en la fricción cultural que los contraponen, aunque no llega a manifestarse como una negación a la convivencia por parte de las y los miembros de un palenque y otro. ¿Serán estos tres palenques más que una forma de asentamiento, un remanente de lo que en otra época fuera el órgano social por medio del cual

¹⁰⁸ Nota al pie de página es mía. Según Sánchez, el geísmo “consistente en la fusión de los fonemas /£/ «lh» y /x/ «j» a favor de /x/”

¹⁰⁹ Diccionario Malécu, realizado con la colaboración varias personas del Territorio Indígena Malécu y financiado por el Proyecto Río Frío de la Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECID). Este proyecto en el cual colaboré como mediadora cultural, me permitió observar muchas más de cerca algunas de las diferencias entre palenques, ya que surgieron muchas críticas durante y después de la elaboración de este y otros materiales, entre otras razones, por la forma en la que realmente se decían las palabras, por lo que en algunos casos como *mafuriseca* y *mafurisejeca* se pusieron ambas palabras que significan los mismo: pescado asado que lleva una preparación especial que implica la envoltura de la hoja de una planta que le aporta un sabor especial.

se ejercía el control cultural? ¿Tendría cada uno un grado de independencia?

Roberto Castillo (2011) señala en su artículo “*El obispo Thiel y los indígenas maleku de la zona norte de Costa Rica*” la importancia que él le otorga a la labor de Thiel con las y los indígenas maléku. Indica cómo gracias a sus crónicas, las y los indígenas maléku hoy cuentan con un registro escrito de una parte de su historia más antigua. Entre esos aspectos que hoy se conocen, Castillo apunta “la organización política integrada por jefes de familia, jefes de palenque y un jefe guerrero (urojua)¹¹⁰ que representaba la máxima autoridad para el pueblo” (p. 65) Además señala que “los palenques funcionaban como unidades autónomas al mando de un jefe informal” que a su vez parecen haber conformado una suerte de coalición o alianza política bajo el mando de este jefe guerrero, pero que este pudo haber sido sustituido por un líder religioso cuyas capacidades mágico-religiosas le legitimaron como autoridad política. Durante la lucha contra los huleros, algunos de los que Thiel¹¹¹ reconoció como jefes de palenque y el jefe guerrero perdieron la vida. Por esta razón, el obispo halló conveniente nombrarles un jefe, al considerar que existía una ausencia de liderazgo.

Es así como “Santiago, intérprete de Thiel, cristiano, casado, que hablaba, escribía y leía español y que había sido capturado por un hulero cuando era niño y rescatado en Puntarenas por el Comandante Napoleón Fernández” (p.61) es nombrado como este líder que el obispo considera necesario para las y los *guatusos*, uno cuyas características eran ideales para sus objetivos de colonización y cristianización. No tuvo gran éxito, ya que fue impuesto sin considerar lo que el grupo de los *guatusos* creían conveniente para sí mismos, además de que Santiago resultó ser “arrogante, tirano y despótico.” (Ídem) No pasó mucho tiempo fungiendo como “jefe” y el grupo de los *guatusos* no permitió que Thiel les volviera a imponer ninguno otro. (p.62)

Roberto Castillo (2005) además habla de la existencia de 17 asentamientos o palenques para mediados del siglo XIX, ubicados a lo largo del río Pataste, Patastillo, La Muerte y otros

¹¹⁰ Este mencionado Diccionario Maléku, dice: “Urojuali: Nombre del último cacique maléku. Se cree que existió en la década de 1870. Según la creencia este cacique no murió. Camina sobre el lago Cóter hasta desaparecer en la neblina.” Por otra parte, define a Úro como guerra. (p.59)

¹¹¹ La subjetividad en estos relatos de Thiel seguirá siendo un impedimento para darle contundencia a tales conclusiones. Esto sobre todo porque las visitas del obispo duraban unos pocos días y aunque contaba con intérpretes, la lengua se presentaba como una frontera que hacía la interacción con los *guatusos*, más compleja. (p.63)

afluentes menores (p.77) Algunos de estos palenques contaban hasta con veinte (20) fogones. Pereira apunta, que un hulero y un indígena guatuso que les servía de intérprete dedujo—basándose en este dato—que uno de los palenques al que llegaron y que contaba con esta cantidad de fogones, podía ser habitado por igual número de familias. María Eugenia Bozzoli (1969) menciona que para la década de los sesentas del siglo anterior había personas que aseguraban que en el pasado hubo nueve (9) palenques, que define como concentraciones de viviendas, y que los otros habían desaparecido en las luchas con los huleros. (p.29) ¿Eran los palenques concentraciones de diferentes familias, o, un palenque, más que una unidad habitacional, era la gran familia extensa con cierta autonomía política uno de otro?

Instituciones sociales, como en su momento lo fue el palenque, no son exclusivos del grupo indígena de los malécu. Así por ejemplo, en Suramérica se encuentra el caso de los mapuches con dos instituciones a las que se les otorga una función política y económica similar, estas son: la familia mapuche y la jefatura patriarcal del lonco o cacique:

Estas dos instituciones formaban y daban vida a la unidad económica doméstica, las redes sociales, el sistema de jefaturas políticas y la identidad territorial; teniendo como base dos conceptos que sustentaban la identidad mapuche: el *lof* y el territorio. (Pacheco, 2011, p. 186)

El *lof* fue la unidad familiar básica entre los mapuche, que correspondía a un núcleo doméstico extendido de una o varias familias. (ídem) Cada *lof* tiene su propio lonco o jefe patriarcal. Sin embargo, estas instituciones han cambiado y sus alcances no son los mismos:

[...] se puede observar que hoy la familia mapuche no es la institución que solventa las redes políticas y económicas de antaño, no es polígama ni extensa, ni menos tiene un control amplio sobre el territorio que habita. De la misma forma el poder de los Loncos se ve debilitado debido a la imposibilidad de poder capitalizar algún poder político, económico o simbólico desde una reducida red familiar. (Pacheco, 195)

Un proceso similar al de los *lof* y el lonco pudo haber sucedido en el caso del grupo indígena malécu y sus palenques, solo que en el caso malécu, esto ocurre al perder a sus principales líderes y gran parte de su población en la lucha contra los huleros. Esto vino a modificar el palenque, no solo en la forma, sino también en sus funciones, que, posiblemente, iban más allá de ser una unidad habitacional.

Como antes se apuntó, los cronistas e investigadores sugieren la existencia de jefaturas de palenques autónomas y el *urojua* (jefe guerrero), como ese que representaba la máxima autoridad entre los palenques y aunque sus funciones no son claras, es posible que tuviese una participación como líder militar cuando era necesario asumir ese papel en defensa del

territorio, hasta donde las fuentes permiten señalar. De manera muy similar, ocurría en el caso de los mapuches, donde diferentes loncos se podían unir para realizar microguerras o saqueos a haciendas, o lo que se conocía como malones o malocas, donde aparte de ganado, robaban mujeres: “El fin era hacerse de un botín que les permitiera aumentar sus recursos y patrimonio, así como proveerse de mano de obra para la producción de la economía doméstica.” (Ídem, p.188)

De los diecisiete palenques malécu, descritos por Castillo (2005) permanecen tres, ya mencionados: El Sol, Margarita y Tonjibe. De las personas consultadas para esta investigación, las cuales rondan entre los 28 años y los 77 años, ninguno guarda memoria sobre una forma institucionalizada, pública y consciente de organización para y por el grupo étnico en su totalidad o grupos de este, aunque es posible que el palenque, efectivamente, no solo haya sido, sino que continúe siendo una forma de organización social en el TIM que se ha diluido en la cotidianidad y que hoy las y los indígenas malécu de los tres palenques hoy lo identifiquen como comunidad.

Al consultar a las y los entrevistados sobre las formas tradicionales de organización social para la toma de decisiones que involucraban a las personas indígenas del TIM antes de la ADI, no se obtuvo una respuesta concreta. A pesar de esto, hubo un elemento que tendió a repetirse más que otros, en el que se hace un especial énfasis al final de este apartado.

Aunque las y los consultados no les asignan a estas instituciones sociales, rituales o elementos culturales un carácter político consciente, cuando se les consultó sobre formas anteriores a la ADI para la toma de decisiones en el TIM (ver anexo 2, entrevista) hicieron mención de algunas prácticas culturales, que de manera espontánea, relacionaron con el tema:

1. Antes de la ADI, no era necesario contar con un mecanismo colectivo de toma de decisiones sobre los elementos culturales porque había un respeto recíproco entre las y los indígenas malécu, especialmente, en lo referente a las tierras.

Digamos que esta es una sola tierra, no hay cerca, entonces yo lo que ponía era un trillo. Al ver que yo ponía un trillo el vecino respetaba esa parte. Tal vez que me vio sembrando una mata de banano o de yuca, él tenía que respetar. No existía eso de “esto es mío, esto es de fulano” No existía eso. Si yo ponía un trillo o cortaba algún palo ahí, esa parte ya me la respetaban. No existía ese mío aquí, mío allá. (Entrevista N° 7, mujer, 47 años, Palenque Margarita)

2. La pesca y caza de la tortuga y otras especies en Caño Negro era una tradición que se repetía año tras año; propiciaba y fomentaba la cohesión social y era probablemente el ritual más importante para las y los indígenas malécu de los tres palenques por el tiempo en el que se practicó. Se recuerda con gran nostalgia en la actualidad, ya que aunque hay actividades similares, ninguna tiene las características que esta tuvo, así como su carácter unificador. Durante esta actividad, participaban familias completas o representantes de algunas de ellas. A su vuelta, traían suficiente tortuga para alimentar a toda la comunidad, repartían, incluso, a aquellas y aquellos que no hubiesen podido emprender el viaje a Caño Negro, principalmente, a las y los mayores del TIM. Sobre la pesca de la tortuga en Caño Negro, una de las entrevistadas se refiere a la forma en la que recordaba se tomaban las decisiones en el TIM, dando como ejemplo, la pesca de la tortuga en Caño Negro.

Entre todos. Un ejemplo: vamos en sábado a Caño Negro. Entonces no había comunicación ni nada. Vamos a ir para tantos días a Caño Negro para la pesca. Está bien, ya sabe que nos vamos a encontrar en tal lugar y tal hora. ¿Ya? los tres palenque. Era una comunicación, era una comunión tan linda. Ellos son los viejos de más experiencias, como le digo, no hay como una asociación, como un líder; dijeron, esto hacemos y esto se hace. (Entrevista N° 8, mujer, 45, Tonjibe)

3. Las chichadas. Esta actividad también fue mencionada como un espacio en el que se tomaban algunas decisiones colectivas, no siempre involucrando a todo el TIM. Estas se dejan de practicar con la frecuencia con la que se hacían, aunque ahora hay quienes tratan de retomarlas para fines turísticos, principalmente. El establecimiento de la religión evangélica o protestante, tiende a ser más resistente a los sincretismos religiosos y sobre el tema de la ingesta de alcohol y cualquier bebida que altere los sentidos es muy clara su oposición. Sin embargo, hay quienes que aunque reconocen la función social que tuvieron las chichadas, no participan de estas por otras razones:

[Las decisiones se tomaban] En chichadas. En una chichada sale de todo. Mi papá lo hacía. Hacíamos un majador de caña, con un palo. Yo era feliz, sacándole la caña, el jugo a la caña para hacer la chicha. O cuando agarrábamos la yuca y había que moler la yuca y ¡vámonos! Esas reuniones eran buenas--¿Por qué no se vuelven a hacer?—Es que ‘me gusta la cerveza’, ‘me gusta el guaro.’ Yo no la tomo porque no me gusta, aunque tengo en mi casa. (Entrevista N° 5, hombre, 53 años, El Sol, 2014)

4. Malécu tócu maráma (dioses malécu) Prácticas mágico-religiosas malécu a través de la tradición oral. Las y los indígenas malécu por siglos se han narrado relatos con moraleja a los que se le atribuía la “autoría” a los tócu maráma (dioses). Si bien estos

relatos no se tratan de una forma de organización tangible, sí se tomaban e incluso se siguen tomando decisiones en el TIM basados en algunas de estas historias. Estas influyen, incluso en la actualidad, en la dieta de las y los indígenas malécu, ya que independientemente de los cambios experimentados por la presencia de la religión católica y protestante, gran parte de la población se sigue absteniendo de comer ciertos animales y sintiendo preferencias por otros. La razón: algunas y algunos aun creen en los tócu maráma como sus deidades o entidades sobrenaturales que los pueden favorecer o abandonar, mientras que otras y otros aunque se convirtieron a alguna rama del cristianismo, no se han desligado por completo de la forma en la que fueron socializados, sobre todo cuando son prácticas culturales que no entran en conflicto con sus nuevas creencias, como es el caso.

Una base fundamental de la organización, dice Constenla en su libro “Laca majijijica” que toda la base del pueblo malécu, de su organización descansa en su espiritualidad. Por ejemplo, en el tema de tierras, ¿quién es el dueño de la tierra y quién no es dueño? Lo que dictaba la tradición, según me contaban mis papás, es que por ejemplo, imaginemos que esto es una finca, entonces yo te la transmito a vos, yo como tu papá y habían casos interesantes porque había, por ejemplo, si había una mata de aguacate dentro de la finca que era de alguien más, que no era mi papá, entonces esa persona siempre podía agarrar de esa mata de aguacate y esa mata de aguacate no es suya, ni de su papá, es de esa persona porque se la sembró un abuelo o algo. Yo no tengo ninguna noción de la manera en que se organizaban. Sí sé que hubo muy fuerte, el último que se recuerda... la gente tiende a confundir mucho eso o tal vez soy yo el que estoy confundido, en el sentido de que la espiritualidad, de que todo viene dado por Tocu. Hubo como una especie de profeta, que llama la gente, que era el que decía “mire haga esto” o “no haga esto”. Estamos hablando de 50’s, 30’s. (Entrevista N° 11, hombre, 38 años, Palenque Margarita, 2014)

5. La familia fue y sigue siendo el organismo político más utilizado entre los indígenas malécu para la toma de decisiones. Según lo investigado en las fuentes bibliográficas, este fenómeno se viene dando de esta forma, posiblemente, poco después de la caída ante los huleros del líder o cacique de los “guatuso”, hito señalado por el cronista Francisco Pereira y mencionado, anteriormente. Estos palenques eran complejos habitacionales donde vivían conjuntos de familias que compartían una cercanía espacial y es posible que algún grado de consanguinidad. Actualmente, los asentamientos son los típicos del resto de país, conjuntos de casas de cemento y zinc proporcionadas por el Instituto Nacional de Vivienda y Urbanismo (INVU) que vino a romper con la lógica habitacional tradicional del palenque. Las abuelas, abuelos, madres, padres y “mayores”, en general, son altamente valorados y respetados por sus descendientes y es sobre todo alrededor de estos que las familias se agrupan,

aunque María Eugenia Bozzoli es más enfática y dice: “la mudanza de un palenque a otro se permite solo en caso de matrimonio solamente: la residencia es, de preferencia, matrilocal.” (p.29) Se utilizan las redes familiares para la convivencia y la sobrevivencia, ya sea a través de modos de producción de subsistencia o los experimentados en la actualidad, donde la principal actividad practicada en diferentes niveles es el turismo.

La familia indígena malécu

De los puntos antes señalados, el que fue mencionado por mayor cantidad de entrevistadas y entrevistados, y que fue posible observar en su dinámica cotidiana es el número 4. La familia malécu reunida en el palenque ha sido el principal organismo político de control cultural, a través del cual se transmite la cultura malécu, y les permite brindar respuestas sociales, económicas y materiales. Esto fue así de manera estricta hasta hace unas décadas, en las que como algunas y algunos entrevistados se acataban los mandatos del padre y la madre, advirtiendo que las razones para que ocurra este cambio también responden a normas dadas por la cosmovisión, por reglas sociales implícitas de convivencia entre familias y por roles de parentesco, entre otros.

El cambio que, actualmente, se experimenta al respecto es considerable. Sin embargo, quedan algunos remanentes notorios sobre el papel que juega la familia indígena malécu en primer grado, señalados en párrafos anteriores.

Es posible entonces pensar que la familia que se organiza alrededor de los tres palenques — solo que ya no de forma, exclusivamente, endogámica— pudiese ser donde se encuentra la manera más autóctona por medio de la cual las y los indígenas malécu se organizan socio-políticamente antes de la ADI. Como se abordó con anterioridad, entre estas formas de organización social vinculadas al parentesco, y que ya han sido analizadas aquí, se encuentran similitudes con los grupos de indígenas de Suramérica como los mapuches.

La poliandria,¹¹² es mencionada por Bozzoli, quien dice que se hablaba de esta práctica entre el grupo malécu, aun en los años sesenta, pero que basándose en sus observaciones, responde

¹¹² Estado de la mujer casada simultáneamente con dos o más hombres. (RAE, agosto, 2014)

más a varios cambios de pareja a lo largo de su vida entre algunas mujeres de este grupo indígena, “pero cada unión parece suponerse monogámica.” (p.35). Por otra parte, puede que se haya dejado de practicar y que cuando aconteció respondía a una circunstancia surgida después del genocidio vivido con la invasión de los huleros, ya que este grupo indígena sobre todo se vio disminuido en mujeres.¹¹³ (Constenla, 1988, p.30).

Según Constenla (1993), en las narraciones tradicionales de la cultura malécu se encuentran muchas coincidencias con elementos culturales de los pueblos de las selvas sudamericanas.

Entre los que corresponden al orden político se encuentran:

1. Entidades socioculturales integradas por grupos de personas emparentadas y estructuradas a partir de la edad, el sexo y las actividades económicas.”
2. Control social informal regulado por las costumbres tribales.
3. Ausencia de clases sociales y de jefaturas fuertes, por basarse las obligaciones en las relaciones de parentesco.¹¹⁴ (p.4)

En estos tres puntos donde se sugiere el papel de la familia malécu en la organización social como el principal y vigente en el TIM, vemos aun así, como el 2, es coherente con lo apuntado por uno de los entrevistados, quién asegura que aun hoy y a pesar de la inserción de religiones cristianas en el TIM, mucho del control cultural logrado por las y los indígenas malécu sobre sus elementos culturales viene de lo que Constenla llama tocuismo (1993, p.22), que como ya se mencionó antes, regulaba muchos aspectos de la vida de las y los indígenas malécu. Sin embargo, el medio por el que el tocuismo era y es —en algunos casos— transmitido es por medio de la familia malécu. Este es el modo tangible por el que estas enseñanzas llegan a las nuevas generaciones, mismas que en otrora fueran ineludibles y dogmáticas, pero que hoy en muchos casos, no son seguidas, sobre todo, por las y los más jóvenes y que llegan, en el mejor de los casos, a una suerte de sincretismo religioso entre las personas de más edad.

Las familias malécu, son el organismo político más importante de toma de decisiones, con quienes se trabaja en muchos de los casos —sino en la mayoría de los casos— ya sea en la finca o en el pequeño negocio turístico; es la familia quien da contención para la resolución

¹¹³ En 1889 cuando Thiel realiza un censo de las y los indígenas guatusos: en palenque Tonjibe había 26 hombres y 12 mujeres, en palenque Margarita 24 hombres y 13 mujeres, en palenque Pedro Joaquín 15 hombres, 11 mujeres, presentándose esa mayoría de hombres en todos los otros palenques, para un total de 133 hombres y 70 mujeres.

de diferentes necesidades. Las familias, así en plural, son esos organismos por medio de los cuales se decide, con quienes se medita una decisión, de quienes se espera apoyo y se apoya.

La manera en la que se organizaban o nos organizábamos es la forma tradicional. [...] El contacto con los malécu no fue hace mucho, es reciente, 30's, por ahí, pero lo que yo te digo, es que era a base de familias, que se establecía un intercambio entre ellos, lo que llaman algunos expertos como caseríos o palenques, que son varias familias que intercambiaban sobre todo productos. Según mi noción solo como las grandes cosas, como la construcción de la casa, era más fuerte el contacto, pero esas actividades como más de sobrevivencia eran más con núcleos familiares. (Entrevista N° 11, hombre, 38 años, Margarita. 2014)

Pero ¿cómo funciona esto en una comunidad donde todos afirman ser familia? Por medio de la observación durante el trabajo de campo se llega a la conclusión que la familia en primer grado: abuelo, abuela, padre, madre, hermanos, hermanas, tíos y primos, por línea materna, principalmente, son esa familia a la que se refieren en las entrevistas y en las diferentes conversaciones informales sostenidas con personas del TIM, una familia extendida. Sin embargo, una vez que alguno de las y los primos se une a otra persona (unión civil) y tiene hijos, convirtiendo a la madre (tía) en abuela o padre (tío) en abuelo (depende de cuál sea el pariente sanguíneo), es cuando pasan a formar parte de otra unidad familiar, y es cuando siendo familia ya no lo son con la misma cercanía, cercanía que estos casos se traduce en confianza, y reciprocidad, aspectos importantes para la toma de decisiones.

Si esta unidad de organización social, la familia, es determinante para el cumplimiento de ciertas funciones como la transmisión de la cultura—en especial de la lengua—y esta se está modificando, ¿estarán estos repercutiendo en la autonomía de este grupo indígena? Pero observando las características y funciones que aun guarda ¿será un organismo político integrado por un miembro o miembros de cada familia malécu (un grupo social conformado por familias) una posible forma de toma de decisiones con rasgos autónomos capaz de lograr legitimidad social para la gestión del y en el territorio? ¿Podría garantizar este organismo político un mayor grado de autonomía cultural en la toma de decisiones sobre sus elementos culturales, en los que en gran medida, la familia sigue siendo la unidad de organización social de referencia?

Estas interrogantes se derivan, sobre todo, del proceso de análisis de esta investigación, por lo que se deja el planteamiento de estas incertidumbres para futuros estudios sobre esta población, en espera de que sean ellas y ellos quienes puedan dar respuestas más concretas a

la posibilidad que aquí se plantea y que, de alguna forma, se desprende de la realidad observada en el Territorio Indígena Malécu.

Conclusiones de capítulo

El pueblo indígena malécu tiene elementos culturales como los patrones funerarios, la pesca y caza, la lengua materna, las tradiciones culinarias y la tradición oral muy arraigados y sobre los que, dentro de la legalidad nacional o no, ha seguido tomando decisiones autónomas.

El caso de la pesca y la caza, sobresale como elemento cultural del ámbito de la cultura autónoma por la forma en la que a pesar de las prohibiciones de las que ha sido sujeto el pueblo malécu, tiene una permanencia explícita y consciente en claro acto de resistencia. Las y los indígenas malécu disfrutan, tanto de comer lo que pescan y cazan, como de la pesca y la caza en sí mismas, ya que se constituyen como espacios de cohesión e intercambio social.

Esta ha sido una práctica cultural que el pueblo malécu realizó por años al margen de la ley, ya que uno de los principales lugares para la pesca y la caza del pueblo malécu ha sido, históricamente, Caño Negro, desde el siglo XX declarado zona protegida. Sin embargo, recientemente, se reconoce por parte de la Fiscalía General de la República su derecho cultural a la pesca y la caza de algunas especies que antes no se les permitía, incluso en Caño Negro, aunque de manera más controlada.

A pesar de esto, la pesca tradicional de la tortuga ya no ocurre en las condiciones que hace, aproximadamente, veinte años aun presentaba, lo que causa gran pesadumbre en las y los indígenas malécu. La navegación por el río Frio hasta Caño Negro, ida y vuelta, no ocurre más, ni tampoco existe un espacio cultural en la actualidad que se le asemeje a esta práctica, en donde las y los malécu, en diferentes grupos, compartían experiencias que luego eran reproducidas en su comunidad, en los recibimientos que les hacían, que según cuentan las y los entrevistados se acompañaban de un ambiente de mucha alegría y festejo.

Aunque existe gran nostalgia por la pérdida de esta tradición en las personas que tuvieron la oportunidad de vivirla —con las características descritas— poco se ha podido hacer por parte del pueblo malécu por recuperarla. Es probable que, ante la aculturación a la que se encuentran expuestos, ya no sea viable: hoy van en automóvil, por lo que ya no se tardan quince días, si no uno. Las dificultades que antes pasaban, ya no la viven más, pero tampoco

la convivencia que por ese tiempo experimentaban.

Situación similar ocurre en el caso del territorio. El trabajo de campo permitió conocer que cerca del 80% de las tierras del territorio se encuentran en manos de no indígenas, quienes la utilizan sobre todo para labores de pastoreo, lo que ha modificado, dramáticamente, el paisaje dentro del territorio y con él el hábitat de muchas especies, y por lo tanto, la accesabilidad a tierras de cultivo, recolección y caza.

Se han realizado acciones reivindicativas en la recuperación de dos fincas, en un lapso de 22 años; primero, la finca Mariley en 1990 y en 2013 la finca conocida como de Macho Hidalgo. En estas tomas de tierras existen grupos, sobre todo de iniciativa popular, se han organizado, se trazan el objetivo de entrar en las fincas para que posteriormente el Estado indemnice al finquero. El papel de la ADI, hasta el momento, no ha sido protagónico en estas luchas, sino que ha intervenido para dar el visto bueno a las acciones y distribuir las tierras recuperadas, tareas que no ha sido realizada de forma satisfactoria, según lo expresado por las personas entrevistadas.

La información generada durante esta investigación apunta a que el papel que la ADI juega actualmente en el TIM es de carácter asistencialista, adjudicándosele la función de extender cartas para llevar a la CCSS, al IMAS; para gestionar patentes dentro del territorio; para dar los permisos de pesca; para tramitar bonos de la vivienda; canalizar donaciones, o como los y los entrevistados le llaman: “repartir las ayudas”. Es la encargada legal de la tierra, función asignada por el Estado; sin embargo, al parecer, solo del 20% que se encuentra en manos del pueblo malécu, ya que, de acuerdo a lo que las personas entrevistadas afirman, la ADI poco hace por recuperar el otro 80%.

Claramente, esta es una tarea compartida, en la que el Estado debe tomar determinaciones, pero se percibe una apatía por tratar el tema de las tierras en la ADI y más bien ha sido gracias a iniciativas de otros grupos del TIM que se ha logrado recuperar tierras, lo que es positivo en términos de participación comunitaria, pero no se puede ignorar la inacción de la ADI al respecto, sobre todo por tratarse del ente que tutela las tierras del TIM.

Esto puede tener relación con que la ADI no es identificada por las y los indígenas malécu como organización social propiciante de control cultural sobre sus elementos para la vivencia de la autonomía cultural. No pasa de manera contundente con un elemento fundamental como

lo es el territorio; ni pasa así, con la mayoría de los elementos señalados por las y los entrevistados como determinantes para su cultura.

Han sido, otros grupos que han surgido de manera emergente (grupos como en el caso de la recuperación de tierras), distintos a la ADI, los que procuran la autonomía cultural del pueblo malécu. La familia extendida matrilocal, compuesta por madre, padre, hijas/hijos y nietas/nietos, se ha encargado de heredar y reproducir los elementos culturales que delinear la cultura malécu. Además, ha significado un espacio de contención social y de acompañamiento tanto en labores domésticas como la crianza de los hijos, y en las labores económico-productivas, en donde se reparten tareas, donde la jerarquía no depende del género, si no aquel que organiza y, en muchos casos, aporta recurso material o económico.

Esto se puede observar más claramente, con la práctica de la actividad turística y artesanal, elementos apropiados por una gran parte del pueblo malécu, en donde es posible observar una fuerte participación de mujeres, y entre mujeres, muchas de ellas jefas de hogar, sobre todo en palenque El Sol y Margarita. Es por ello que como última reflexión, esta investigación plantea ¿Cómo se está gestionando, entonces, todo aquello que no gestiona la ADI? ¿Será la familia una organización social base para gestionar mayores grados de autonomía cultural dentro del TIM? ¿Será posible la conformación de un consejo de familias para estos fines? Son preguntas que quedan abiertas para futuras investigaciones, pero sobre todo para que los propios indígenas malécu, a la luz de lo aquí analizado, puedan considerar.

Capítulo IV

Consejo de Mayores de Térraba: Rasgos culturales identitarios para redefinirse como indígenas y ejercer sus derechos

Sugey Arias Chaves

[...] no es que nos oponemos al desarrollo,
sino es que nos oponemos a la permanente
pérdida de nuestra identidad,
de nuestras generaciones, de nuestra familia [...]
(Mayor de Terraba)

Resumen

En 2010, la Sala Constitucional emite un voto que ordena a la Junta Directiva de la Asociación de Desarrollo Integral Indígena de Terraba del momento levantar un padrón de personas indígenas, por medio del criterio de las personas adultas mayores del territorio. En el año 2011 como consecuencia de este voto es que se provoca el nacimiento del Consejo de Mayores. Al año siguiente la directora de DINADECO resuelve desautorizar la reorganización de la ADI hasta que los mayores levantaran el padrón de indígenas teribes.

En los últimos 25 años, los pueblos indígenas han protagonizado importantes luchas sociales y políticas en busca de sus derechos. En Terraba, el Consejo de Mayores se muestra como uno de los resultados surgidos a raíz de una de esas luchas, en busca de la reivindicación y la erradicación de la centralización del poder en unos pocos indígenas y no indígenas. Partiendo de este preámbulo, esta investigación se propone determinar la función de la organización entre 2011 y mediados de 2014 y cuál es su papel en cuanto a la revitalización de su cultura. Asimismo, se busca conocer las funciones políticas que se ejercen desde este espacio. Además, comprende los aspectos culturales que usan como herramientas aprovechadas para su reconocimiento y delimitación de fronteras étnicas con otros pueblos indígenas. A su vez, estos elementos se utilizan como mecanismos para impulsar su autogobierno desde la concepción de autonomía de algunos miembros del Consejo.

Para esto, se recurrió a la teoría del control cultural de Bonfil, como marco de análisis del papel del Consejo de Mayores, en cuanto al control de sus recursos culturales y en la revitalización de su cultura. Se realizaron giras de campo en donde se recurrió a la entrevista como técnica de recopilación de la información.

Objetivos de la investigación

La presente investigación se ha guiado por medio de un objetivo general y tres específicos.

Objetivo general

Determinar el papel de los líderes y lideresas del Consejo de Mayores de Térraba, desde su consolidación en el 2011 hasta la fecha, en la gestión por la autonomía indígena a partir del estudio de los rasgos culturales más significativos de la comunidad y de sus concepciones políticas propias. Con este objetivo, se busca conocer la gestión que ha desempeñado el Consejo de Mayores en su función como organización principal del Territorio de Térraba y su quehacer en la búsqueda del reconocimiento y la autonomía, mediante el rescate y uso de ciertos rasgos culturales que les son propios.

Para alcanzar tal fin, el primer objetivo específico se propuso *observar los rasgos culturales significativos que los líderes y lideresas del Consejo de Mayores reivindican, para la gestión por la autonomía.* Tal objetivo, se aborda en el apartado de la introducción: *Contextualización del pueblo indígena de Térraba y de su Consejo de Mayores, para ubicar al pueblo y la situación que dio como fruto el Consejo de Mayores.* También, se desarrolla en el apartado: *Rasgos culturales del pueblo indígena Térraba, desde la mirada de los mayores del Consejo,* en el que se expone lo que se recopiló sobre ciertas costumbres y tradiciones que el Consejo ha utilizado para promover la recuperación de su cultura ancestral; también, se recoge información para establecer si las mismas se tratan de aspectos propios o ajenos, tal y como es establecido por la teoría del control cultural.

El segundo objetivo fue el de *indagar sobre la concepción de autonomía que tienen los líderes y lideresas del Consejo de Mayores del pueblo indígena de Térraba,* y se desarrolla en el apartado: *Luchar, hablar, analizar y ejercer: Autonomía desde la concepción de líderes y lideresas del Consejo de Mayores del Pueblo Indígena de Térraba.* Su finalidad fue el recopilar el pensamiento de varios mayores para comprender la concepción del término de

autonomía a partir de las funciones del Consejo de Mayores y su marcha desde su creación.

Por último, el tercer objetivo fue el de *identificar el papel de los líderes y lideresas del Consejo de Mayores desde su creación, en la lucha por su autonomía, con el fin de reconocer su gestión a lo interno y externo del pueblo de Térraba*. Se expone el análisis correspondiente en el apartado: *¿Qué es el Consejo de Mayores?*, en el que se refiere la mayoría de tareas que se ha impuesto el Consejo como organización principal y representativa de este territorio, además de sus proyectos futuros y lo que quieren conseguir con los mismos.

Introducción

La aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en 1989, es una de las primeras herramientas internacionales que posibilitan el desarrollo autónomo de los pueblos indígenas.

En Costa Rica, la autonomía y la reivindicación de los derechos de las personas indígenas son temas paulatinos. Es decir, han pasado 75 años, a partir del momento cuando se dio el “primer beneficio” en materia legal como lo fue la Ley General de Terrenos Baldíos en 1939, que dispuso en el artículo 8 que las tierras donde se encontraban los indígenas serían inalienables. Sin embargo, esta ley, como otras, no han cambiado la manera como el Estado se relaciona con los grupos originarios.

Pese a la falta de voluntad política, los pueblos indígenas tienen la potestad de disponer estructuras de justicia propia y de regularse bajo sus propias normas, según lo establece el artículo 4 de la Ley Indígena de 1977, el cual dicta: “Las reservas serán regidas por los indígenas en sus estructuras comunitarias tradicionales o de las leyes de la República que los rijan, bajo la coordinación y asesoría de CONAI.”

La motivación para realizar este estudio fue la de conocer el quehacer de un pueblo en proceso de organización, y los cambios o planes futuros para reivindicar sus derechos, primero, a lo interno, y posteriormente, a lo externo del mismo. Es el caso del pueblo indígena de Térraba, que durante años ha luchado contra la usurpación y pérdida de tierras, por parte de terratenientes y la pérdida de su identidad a causa de la conquista y aislamiento de sus raíces durante la época colonial, tal y como es contado por los mismos teribes de Costa Rica,

cuando sus ancestros fueron trasladados a Panamá, forzosamente, y separados de los suyos en Panamá, el actual pueblo naso, como será explicado más adelante.

En este capítulo, se encontrarán tres apartados, los cuales constituyen un acercamiento al tema de la autonomía indígena desde el quehacer del Consejo de Mayores de Térraba. El primero trata sobre una contextualización del pueblo y del Consejo de Mayores, así como la descripción de las tareas de este órgano desde su creación y algunas de las situaciones que han debido resolver, para reivindicarse como organización legítima. En el segundo apartado, se describen los rasgos culturales y la elección de criterios que los miembros del Consejo de Mayores y el pueblo de Térraba han discutido y han tomado en su re-definición del indígena teribe. En la tercera parte, se refleja la opinión de algunos mayores sobre el significado de la autonomía para sí mismos, y su pueblo.

Aspectos conceptuales particulares

Este estudio retoma la teoría del control cultural de Bonfil, y analiza, desde la misma, el proceso de toma de decisión sobre los elementos culturales, ejercido por el Consejo de Mayores en el pueblo de Térraba.

Otro de los conceptos que complementará la teoría, anteriormente, expuesta es el de etnogénesis. Al respecto, Bartolomé (2006) explica que:

En realidad la etnogénesis ha sido y es un proceso histórico constante que refleja la dinámica cultural y política de las sociedades anteriores o exteriores al desarrollo de los Estados-nación de la actualidad. Es el proceso básico de configuración y estructuración de la diversidad cultural humana, sus raíces se hunden en los milenios y se proyectan hasta el presente. (p.194).

Este término es imprescindible, para lograr comprender lo que ha sucedido en los últimos años, en todos los pueblos indígenas de Costa Rica. La búsqueda de una autonomía es otro camino a una revitalización, al mantenimiento, la reintegración, la readaptación, la reinención y el reaprendizaje de lo que, en algún momento, fue su cultura; una preocupación interminable para las personas mayores de cada pueblo indígena, ya que son los que más han visto los cambios ocasionados por el desinterés y el racismo social existente. Las políticas estatales, en su mayoría no han incluido el tema indígena en sus agendas. Por ejemplo, es posible notarlo en las candidaturas presidenciales del 2014 en Costa Rica, donde, solamente,

dos partidos políticos mostraban en su propuesta de plan de gobierno alguna intención de tocar el tema, mientras que los demás partidos demostraron la ignorancia política y social heredada de sus antecesores.

El tema del poder es indispensable en esta investigación. Al respecto, Foucault (1988) explica que:

El ejercicio del poder no es simplemente una relación entre “parejas”, individuales o colectivas; se trata de un modo de acción de algunos sobre algunos otros. Lo que es decir, desde luego, que no existe algo llamado el Poder, o el poder, que existiría universalmente, en forma masiva o difusa, concentrado o distribuido. Solo existe el poder que ejercen “unos” sobre “otros”. El poder solo existe en acto aunque, desde luego, se inscribe en un campo de posibilidades dispersas, apoyándose sobre estructuras permanentes. Ello también significa que el poder no es una especie de consentimiento. En sí mismo no es una renuncia a una libertad, transferencia de derechos, poder de todos y cada uno delegado a unos cuantos (lo cual no impide que el consentimiento pueda ser una condición para la existencia o el mantenimiento de la relación de poder); la relación de poder puede ser el efecto de un consentimiento permanente o anterior, pero no es por naturaleza la manifestación de un consenso. (p.14)

Además, el autor propone una serie de conceptos que acompañan al poder en su gestión. Uno de ellos es “*conducir*”, que lo considera similar a “llevar” a otros, “[...] consiste en “conducir conductas” y en arreglar las probabilidades.” (p.15) Por su parte el concepto de “Gobierno”, trata de “[...] estructurar el posible campo de acción de los otros. [...] modo de acción singular, ni belicoso ni jurídico, que es el gobierno.” (p.15)

El ejercicio del poder es el que promueve el control sobre los elementos culturales, que como se verá más adelante, su acción provoca la reconfiguración de la cultura, reflejada en el resultado de una etnogénesis y la apropiación de ciertos rasgos culturales.

En este caso, cuando se habla de poder se entiende como el dominio de una estructura sobre otra, de un actor sobre otros, de indígenas que toman decisiones sobre otros, ese mismo ejercicio del poder sobre decisiones que se toman de elementos apropiados bajo el discurso de lo tradicional, que generan mecanismos de revitalización de su cultura o de reconfiguración de la misma de forma inconsciente.

El poder es el ejercicio de decidir sobre otros, instrumentalizado bajo estructuras determinadas como el sistema educativo, y económico nacional. El Consejo de Mayores ha

sido uno de los medios bajo los cuales se toman decisiones propias sobre elementos ajenos, lo que produce el desarrollo de una cultura apropiada. En cuanto a la ADI, como estructura ajena, bajo la cual se tomaron decisiones ajenas, constituye una cultura impuesta, en la cual el poder de las instituciones, como DINADECO, ejerce y determina las reglas del juego.

Anotaciones metodológicas

En el proceso de trabajo de campo para la obtención de la información, se realizaron giras al Territorio Indígena de Térraba. La primera se llevó a cabo en diciembre de 2013, con el fin de reconocer la zona, personas, realizar contactos y, posteriormente, se efectuaron ocho giras en los meses de febrero a junio de 2014.

Se realizaron entrevistas, a profundidad, acerca del nacimiento y la labor del Consejo de Mayores y observación participante, para conocer con más cercanía la realidad en estudio. Durante la recolección de la información, se entrevistó a nueve personas, y de ellas se obtuvieron 11 entrevistas. Las edades de los interlocutores van desde los 40 años hasta los 70, aproximadamente, tres de ellos son hombres y seis, mujeres.

Paralelamente, se realizó una revisión bibliográfica por medio de la búsqueda minuciosa de documentos que referenciaran el tema de la autonomía y, principalmente, que mencionaran al pueblo indígena de Térraba.

Para el procesamiento y análisis de la información obtenida, se efectuó la transcripción de las entrevistas y la creación de categorías de análisis, para los rasgos culturales que identifican al pueblo teribe.

Referencias jurídico-políticas

El 11 de junio de 2010, en el exp: 09-016480-0007-CO, Resolución. N° 2010-010224 de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia, se establece dar amparo a un grupo de personas, para que la Junta Directiva de la ADI de Térraba, de ese momento, los reconozca como indígenas, y, por lo tanto, los asocie en ella.

Esta situación se generó porque las personas amparadas vivían fuera del Territorio Indígena de Térraba que delimitó el Estado; también, debido a que la Junta no tenía certeza de que

fuera indígenas teribes y, por no haber formado parte de los procesos de desarrollo del mismo territorio. Además, el entonces Presidente de la ADI indicó que pertenecían a un grupo conflictivo que amenazaba el orden de la organización. Dicha respuesta del Presidente no fue avalada, ya que la Sala Constitucional analiza lo siguiente:

[...] debe tenerse presente que los territorios indígenas se establecieron con anterioridad a la formación del Estado, el cual fue el que impuso los límites territoriales. [...] En ese sentido, el inciso 2 del artículo 1 del Convenio 169 de la OIT [...] establece que “La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del siguiente convenio”. [...] Un criterio fundamental para la identificación de los pueblos indígenas es la autoidentificación, así como otros criterios como los estilos tradicionales de vida, la cultura y modo de vida diferente a los de los otros grupos segmentos de la población nacional, como por ejemplo: el idioma, la organización social, costumbres y leyes tradicionales propias. La autoidentificación es un sentimiento propio de cada individuo que se desarrolla cuando ha crecido rodeado de las tradiciones propias de determina etnia, teniéndose que no le compete a una Asociación el determinar si se posee o no. Cuando se hace referencia a los derechos de las personas indígenas, debe destacarse que las costumbres y tradiciones de éstos son preponderantes, así lo reconoce por ejemplo el artículo 11 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas que indica que: “Los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales [...]”, y es un punto clave cultural de los indígenas que son las personas mayores, es decir de más edad, los que han tenido un papel primordial en la determinación de quien es indígena o no. Así las cosas, no puede de manera arbitraria la Asociación determinar que un solicitante no es indígena, ya que ello según sus costumbres lo determinan los ancianos de la comunidad, lo cual no se observa haya sucedido en el caso concreto, en el que no consta un dictamen rendido por una persona mayor de la comunidad para establecer bajo criterios razonables que la persona no reúne las características necesarias para ser considerado indígena.

Este voto tiene gran trascendencia, ya que dio las bases a un grupo de mayores de Térraba, para crear el Consejo de Mayores del lugar.

También, a raíz de este voto, en el que el mismo presidente de la ADI rechaza la solicitud de afiliación de las personas que fueron amparadas al desconocer si se trataba de indígenas teribes, es que DINADECO, en el 2012, mediante la RESOLUCIÓN N° 12-2012-DND, desautoriza a este ente para continuar sus funciones y gestiones organizacionales y políticas hasta que los mayores del territorio levanten un padrón de indígenas teribes.

Sin embargo, el último padrón presentado por la ADI fue del 07 de marzo de 2011, en el que no se consta el aval de los y las mayores del territorio. Esto, sumado a la desintegración temporal de la organización y, a que no acataron la resolución de la Sala Constitucional en 2010, hace que la Directora Nacional de DINADECO resuelva:

1. Ordenar a la Dirección Técnica Operativa y a la Dirección Regional Brunca, suspender toda autorización a:

a) Solicitud para la realización de asambleas generales ordinarias y extraordinarias de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas, que sea presentada por el diez por ciento de afiliados.

b) Solicitud de reorganización de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas; hasta la efectiva presentación del padrón de afiliados de dicha asociación.

En ambos casos, hasta la efectiva presentación del padrón de afiliados de dicha asociación, mismo que deberá contar con el aval de las personas mayores de la comunidad (conocido por nosotros, como Consejo de Mayores) representantes de los 14 clanes o familias que conforman el Territorio Térraba –Teribe, quienes establecerán, bajo criterios razonables, que persona reúne las características necesarias ó no las reúne, para ser considerada indígena de ese territorio.

2. Ordenar a la Dirección de Legal y Registro y al Departamento Registro, la no inscripción de la junta directiva de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas, hasta que no se cumpla con lo dispuesto en esta resolución.

3. Poner a disposición de la comunidad Teribe un equipo de profesionales que apoyarán y asistirán en calidad de observadores al proceso de depuración y la actualización del padrón de afiliados de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas; mismo que deberá contar con el aval de las personas mayores de la comunidad (conocido por nosotros, como Consejo de Mayores) representantes de los 14 clanes o familias que conforman el Territorio Térraba –Teribe.

4. Con el fin de normalizar la situación del Territorio Térraba-Telire, el proceso de depuración y la actualización del padrón de afiliados de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas.

Contextualización del pueblo indígena de Térraba y de su Consejo de Mayores

En la Zona Sur de Costa Rica, a pocos kilómetros sobre el río General y con una hermosa vista al río General¹¹⁵, se encuentra el Territorio Indígena Térraba (TIT), parientes ancestrales del pueblo indígena naso de Panamá, conocidos, solamente, como térrabas o teribes, y algunos auto-renombrados broran¹¹⁶, recientemente.

Los habitantes indígenas de este pueblo se describen a sí mismos como descendientes de guerreros, lo que encarnan y sienten en su sangre, cada vez que deben dar la lucha por el bienestar de su pueblo, luchas indígenas históricas, con más de 500 años de supervivencia ante los cambios que les trajo la llegada de los blancos. Así, es como los indígenas costarricenses actuales han sobrevivido, generacionalmente.

¹¹⁵ Afluente que alimenta al río Térraba.

¹¹⁶ No toda la población se identifica como broran.

Esas luchas cada día los hacen más fuertes en espíritu, al mismo tiempo que les ha permitido abrirse camino entre los blancos y vencer las barreras que existen entre la lengua (para las poblaciones indígenas que aun la conservan), y el conocimiento, dos de las armas indispensables para alzar la voz y luchar por sus derechos en un Estado que, aunque haya propuesto declararse multicultural, aun no lo es en la práctica.

El uso del conocimiento y el ser bilingües en poblaciones indígenas jóvenes, les ha permitido desenvolverse con otros grupos culturales, pero, principalmente, les ha brindado un mayor acceso a la educación y a otras oportunidades que algunas instituciones les han otorgado en los últimos años, como lo es el Ministerio de Educación Pública (MEP). Esta institución les ha proporcionado herramientas y textos para estudiar; también el Ministerio de Cultura y Juventud (MCJ) y las universidades estatales quienes han procurado implementar programas o proyectos dentro de los territorios para salvaguardar parte de sus culturas o dar apoyo para que las mismas personas indígenas se encarguen de ello. Sin embargo, no solo las voces jóvenes se han hecho escuchar, en la actualidad.

En el caso del pueblo indígena de Térraba, los mayores son los que, recientemente, han tomado las riendas, por medio de un Consejo de Mayores, a consecuencia del Voto emitido por la Sala IV 2010-010224, como respuesta a la denuncia puesta por un grupo de indígenas que querían afiliarse a la ADI del territorio y a los que no se les permitía. La denuncia se da al denegárseles la afiliación a la Asociación—según decisión tomada por el entonces Presidente de la misma, Genaro Gutiérrez—por no habitar dentro de los límites del territorio, por ser consideradas como personas revoltosas, y por no ser reconocidas como indígenas. La Sala resuelve que, a pesar de que las personas denunciantes—si bien es cierto—se encuentran fuera de los límites territoriales establecidos por el Estado, residen en las comunidades vecinas que forman parte de sus territorios ancestrales. Además, con respecto a la pertenencia de si son o no son indígenas, la Sala resuelve que las personas indígenas son aquellas que se autoidentifican como tales, a lo que se le suma el cumplimiento de los criterios que debían ser definidos por los mayores del pueblo, para ser verdaderos indígenas térrabas.

El Consejo de Mayores de Térraba es una organización que algunos de sus miembros califican de tradicional, pues a pesar de constituirse en su estructura como algo nuevo, se basa en principios y valores tradicionales. Además, sus miembros aseguran que el Consejo

de Mayores está definido de acuerdo con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, y está respaldado por el Convenio 169 de la OIT que fue declarado Ley de la República en 1992.

[...] Atrás de la era cristiana y no cristiana, habla de mayores como autoridades de un pueblo, entonces posiblemente en ese marco cultural había acá cuando yo me crecía un gremio de Mayores, entonces los mayores eran los que se sentaban en su casa, planeaban las cosas, y decían bueno vamos a hacer tal cosa ... pero también planificaban los castigos, los trabajos, los beneficios, y también una serie de cosas importantes, esa era su estructura social organizativa, entonces si usted se portaba mal tenía su castigo de una forma que usted ya tenía acordado... habían mayores que tal vez no se metían en nada pero también habían mayores dotados de esa cuestión, es como todo... hoy día la forma política que va cambiando la situación, va dando que el sistema político, de la conquista nunca ha terminado para los pueblos indígenas, y seguro nos vamos a morir y nunca va a terminar. (Entrevista N° 4, hombre, 69 años, Térraba, 2014)

La organización está conformada por personas mayores de 60 años del pueblo indígena de Térraba. Nace como una alternativa para reorganizar el territorio, como consecuencia, del voto emitido por la Sala Constitucional en 2010 y, reafirmado por la resolución de DINADECO en 2012. En el primero, se le indica a la Junta Directiva de la ADI cumplir con el padrón de indígenas, avalado por los mayores del pueblo. En la resolución, DINADECO resuelve desautorizar toda función de la ADI mientras el padrón solicitado por la Sala Constitucional no sea entregado, situación aprovechada por algunas personas, para establecer el Consejo de Mayores como la principal organización.

La finalidad del Consejo de Mayores la de reivindicar los derechos indígenas al interior del pueblo, por medio de la intervención al territorio y la intermediación entre el pueblo y las organizaciones gubernamentales, con el fin de poner sobre la marcha propuestas para su mejora, como el arreglo de las carreteras y los puentes, el embellecimiento de las zonas verdes y las áreas comunes. Como se mencionó en otro apartado, el Consejo de Mayores no es avalado por todo el pueblo, por cuestión de rivalidades en el ejercicio del poder e intereses de unos pocos en ambos bandos (los que apoyan la ADI y los que apoyan al Consejo de Mayores).

Lo tradicional, a lo que se refieren algunos mayores del Consejo, no es más que una etnogénesis, donde retoman sus memorias y las utilizan para fortalecer el ideal de la organización, además, se ha usado como discurso para que el resto de la población indígena

se apropie de esa imagen. También, se trata de la apropiación de políticas y ejemplos de otras experiencias extranjeras, por ejemplo, el Consejo de Ancianos de la nación miskita.

En este sentido, la ADI se introdujo como una estructura organizativa ajena a la realidad de los pueblos indígenas, según se indica con anterioridad. La asociación de desarrollo fue, inicialmente, una organización impuesta por el Estado, para ejercer control para representar legalmente a las comunidades.

Desde la versión de algunos y algunas miembros del Consejo de Mayores, su conformación se da a raíz de la convocatoria que hace la Defensoría de los Habitantes y DINADECO a las personas mayores de 60 años de todo el TIT; proceso solicitado por algunos y algunas mayores que no estaban de acuerdo con los procedimientos con los que se regía la ADI, hasta ese momento. A dicha reunión, acudieron un poco más de la mitad, de un total aproximado de 76 personas mayores de 60 años.

De igual manera, para elegir a sus miembros se deben cumplir ciertas condiciones, como la de ser personas indígenas que vivan dentro de la jurisdicción de esa asociación, y que las mismas estén dentro del padrón que emitan los mayores de su pueblo. El padrón resultante debe ser presentado por la asociación a DINADECO año con año, situación que no se cumplió a cabalidad y dio pie—en el caso de Térraba—a la decisión que tomó DINADECO para destituir, temporalmente, a la Junta Directiva de la ADI y que provocó el nacimiento del Consejo de Mayores dentro del territorio.

Al respecto, sobre el funcionamiento de la ADI del pueblo de Térraba y las causas que permitieron que surgiera el Consejo de Mayores, un mayor explica lo siguiente:

[...] la estructura organizativa que cerca de 39 años, la que el Estado impuso que se llama la Asociación de Desarrollo Integral, venía en los últimos 10 años cometiendo una serie de anomalías, una de las más grandes, fue permitir el ingreso del Proyecto Diquís para que entraran a hacer la exploración, eso permitió que se hiciera una denuncia a nivel internacional y también una denuncia a la institución rectora que es DINADECO ... porque el Convenio 169 dice que para que ingrese un proyecto de esa magnitud debe ser consultado al pueblo ... a la población indígena exclusivamente... Además de eso, compras de fincas que fueron distribuidas en parcelas y que inmediatamente 8 días después se volvían a vender, eso permitió que un grupo grande nos afiliáramos a la asociación... para poder paralizar la asociación. (Entrevista N° 2, hombre, 63 años, Térraba, 2014)

Lo señalado en el extracto de la entrevista anterior, se relaciona con el artículo 18 de la

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas:

Los pueblos indígenas tienen derecho a participar en la adopción de decisiones en las cuestiones que afecten a sus derechos, por conducto de representantes elegidos por ellos de conformidad con sus propios procedimientos, así como a mantener y desarrollar sus propias instituciones de adopción de decisiones. (p.26)

Asimismo, la Ley Indígena de Costa Rica, en su artículo 4° establece que:

Las reservas serán regidas por los indígenas en sus estructuras comunitarias tradicionales o de las leyes de la República que los rijan, bajo la coordinación y asesoría de CONAI. La población de cada una de las reservas constituye una sola comunidad, administrada por un Consejo directivo representante de toda la población; del consejo principal dependerán comités auxiliares si la extensión geográfica lo amerita.

Algunos miembros del Consejo de Mayores defienden su nacimiento y se respaldan en el discurso de lo tradicional, a partir de la reivindicación por medio del uso de algunos de sus elementos culturales. También, se basan en el cumplimiento de la Ley Indígena, como se señaló, anteriormente, en el Convenio 169 de la OIT y el respaldo de las instituciones como la Defensoría de los Habitantes y el mismo DINADECO. Llama la atención que DINADECO esté presente como ente legitimador—en esta etapa en la que el Consejo de Mayores es la organización que se legitimó para representar al pueblo teribe—por cuanto esta instancia ha sido una de las que ha ejercido la relación Estado-pueblo indígena, a través de las Asociaciones de Desarrollo Integral. El artículo 4to. de la Ley indígena sirve de base de legitimación para la conformación de este Consejo, ya que este recupera lo concerniente a que “las reservas serán regidas bajo las estructuras comunitarias tradicionales”, por más que no acate lo que dicha norma menciona en lo que respecta a que esto deba hacerse “bajo la coordinación y asesoría de CONAI”.

Por su parte, cuando se promulgó la Ley General sobre Terrenos Baldíos se dio un reconocimiento a la propiedad exclusiva de las personas indígenas. En el Capítulo I: Terrenos Baldíos, artículo 8° se menciona: [...] “Asimismo se declara inalienable y de propiedad exclusiva de los indígenas, una zona prudencial a juicio del Poder Ejecutivo en los lugares en donde existan tribus de estos, a fin de conservar nuestra raza autóctona y de librarlos de futuras injusticias.” (p.12). Con esto el Estado ya buscaba cómo tener el control sobre los pueblos indígenas por intereses estratégicos de tierras, así es como se decretó la Ley N° XXI en 1867, la cual “Faculta al Poder Ejecutivo para que nombre Jefes Políticos, dependientes

de la Gobernación de Cartago, a los Caciques de Talamanca que tenga por conveniente: dicta varias otras disposiciones conducentes a la organización y adelantos de aquellos pueblos; y lo autoriza, también, para que lleve a cabo la reducción de los indios llamados “Guatusos” que existen en jurisdicción de la Provincia de Alajuela”(p. VII-VIII)¹¹⁷. En 1977, por medio de la Ley Indígena, es que el aparato estatal logra instrumentalizar a las poblaciones e incorpora la ADI como representante jurídico, bajo la coordinación de DINADECO y la asesoría de CONAI, y, en 1982, con el decreto N° 13568 se declaran a las ADI como representantes de las comunidades indígenas.

Sin embargo, pareciera que el Estado se contradice al promulgar la Ley Indígena y el Reglamento a la Ley Indígena. En la primera, se dicta que las personas indígenas podrán organizarse en estructuras comunitarias tradicionales, mientras que en la segunda, se menciona que la ADI será el representante judicial y extrajudicial de dichas comunidades indígenas; en consecuencia, restringe la organización interna de los pueblos solo para asuntos internos y, además, desacata las así normas nacionales e internacionales ya establecidas.

Aunado al incumplimiento de leyes y derechos por parte del Estado, se encuentra la división organizacional dentro del pueblo, desde el seno de los y las mayores, ya que la ADI continúa teniendo el apoyo y respaldo de otros mayores—que no componen el Consejo de Mayores—dentro del territorio.

Al menos en Térraba—según una mayor que no asiste al Consejo de Mayores—es en la ADI, donde la otra mitad de mayores se reúne, lo que provoca la división del pueblo.

[...] estamos en una situación interna también de resistencia entre los mismos, porque la otra gente trabaja de otra manera, ya ellos son manejados por otros que no son mayores que trajeron la coordinación hace varios años atrás que no fue la más idónea para los derechos, para la cultura... Entonces hay una lucha ahora, pero nosotros siempre hemos tenido el apoyo de la Defensoría, del mismo DINADECO, del Tribunal [*Tribunal Supremo de Elecciones*] ahora, y entonces vamos para delante a ver si logramos uno de los principales objetivos, instalar, con la participación del pueblo. Esta es la estructura que queremos con la normativa nacional y la

¹¹⁷ Colección de las Leyes, Decretos y Órdenes expedidos por los Supremos Poderes Legislativo y Ejecutivo de Costa Rica, en los años de 1867 y 1868. Tomo XVII. Impreso por disposición del Supremo Poder Ejecutivo de la República, San José, 1874. Imprenta de la Paz, Calle del Cuño.

normativa internacional, en eso estamos. Es muy cansado, pero no queda de otra.” (Entrevista N° 2, hombre, 63 años, Térraba, 2014)

Para el Consejo de Mayores, los conflictos internos que han surgido con la ADI nacen debido a que, las personas que estaban en ella en el momento de su conformación, consideraban que sus beneficios iban a ser perjudicados, como en el tema de las tierras, cuando se dan beneficios a los familiares o terratenientes amigos de miembros de la Junta Directiva de la ADI. Sin embargo, la ADI también ha conformado un “Consejo Alterno” en el que participan los mayores que no se integraron al Consejo de Mayores. Al respecto, una anciana quien dice asistir, esporádicamente, a este “Consejo Alterno” reconoce los problemas que existen de división comunitaria en estos dos consejos, y menciona que el de Mayores se hizo para favorecer, solamente, a cuatro familias de Térraba, que son quienes lo controlan.

Además, al comienzo de la conversación cuenta que nunca la invitaron a formar parte del consejo actual, y por el contrario, los integrantes de la ADI sí la llevaron al suyo, donde al parecer asisten no indígenas, y la han convencido de que ya no se trata de blancos sino de mestizos; ella alude a que no deben haber problemas entre mestizos e indígenas porque al final todos estamos mezclados.

A mí no me busca la gente porque yo les digo la verdad y a ellos les gusta mentir mucho, [...] no esos no son ancianos [...] no invitan a nadie, ellos solo se reúnen allá y si no aquí en el cole [...] Ahí estoy yo con la Asociación de Desarrollo, ésta gente no quiere a la asociación [...] porque ésta gente tenía a Gena aquí [*preside desde la reciente reconfiguración de la ADI*], y es la presidenta de la Asociación de Desarrollo y le dijeron si usted no nos apoya cuando vengan cosas de la asociación nosotros tampoco y se fue para San José, y en San José le dijeron que aquí en Térraba no había grupo de ancianos ni comité de ancianos, pero ellos no han dejado las mañas, porque ellos saben que con eso se favorecen, “la platica” que le mandan a los ancianos ellos la gastan [...] La asociación tiene que andar viendo las cosas así, pongamos yo tengo esta tierra ahí y se me mete alguien, yo le digo mire yo compré eso, le voy a decir a la asociación que me vea eso, entonces lo sacan de ahí y lo meten a otro lado. Yo ahí no hago nada, yo a veces voy a oír que están hablando, pero no no a veces nos agarramos porque uno no se tiene que dejar, la idea de ellos es que ahí se queden peleando pa’ que el ICE se vaya pero quién está ocupando los bombillos ahorita, son ellos los que están con la necesidad de la luz [...]. (Entrevista N° 6, mujer, 79 años, Térraba, 2014)

Algunas personas del Consejo de Mayores dicen que esta mayor como otros y otras, han sido influenciados, ya que es el mismo discurso sobre el “mestizaje” que transmitía la ADI hace unos años, al permitir que no indígenas integraran la organización y formaran parte de su

Rasgos culturales del pueblo indígena térraba, desde la mirada del Consejo de Mayores

Después de la colonización, continuó el sometimiento de los pueblos indígenas para obtener sus riquezas, y “salvarlos” por medio de la evangelización. Según algunos historiadores, en documentos coloniales los térrabas pudieron ser llamados Téjabas, durante el siglo XVII y XVIII, posiblemente, estaban ubicados al norte de la Cordillera de Talamanca, en el Atlántico, donde se acompañaban de otros grupos de su mismo pueblo. Generalmente, permanecían en conflicto por su carácter belicoso y dominante; características que según Quesada (2001), les pudo asegurar una colonización tardía, lo que les ha permitido sobrevivir hasta nuestros días.

A mediados del siglo dieciocho la situación en la región del Pacífico sur era como sigue: el pueblo de Quepo había desaparecido; se mantenía el pueblo de Boruca y se había reforzado y reubicado el pueblo de San Francisco de Térraba. Este pueblo casi había desaparecido, pues en 1741 solo contaba, de acuerdo con el testimonio de un fraile, con cinco casas y uno o dos ranchos. Sin embargo ya para el año de 1754, una vez que los frailes habían ingresado a la región con el apoyo de escoltas de soldados, los propios frailes informaban que se habían erigido 48 casas de paja y una iglesia de teja y que en el pueblo había unos 236 indígenas, en su mayor parte recién salidos de las montañas y procedentes del otro lado de la cordillera. (Solórzano, 2002: p. 63)

A su vez, Quesada (2001) describe lo siguiente:

Según tradición oral teribe [...], desde época precolombina existían conflictos y guerras entre los diversos clanes teribes; el traslado de un grupo al sur de la cordillera por parte de los españoles vino a profundizar el divisionismo ya existente. Es muy probable que la separación estuviera determinada en parte por la cuestión religiosa [...]: es decir, el grupo trasladado estaría anuente a la cristianización, mientras que los clanes que se quedaron se opondrían. En todo caso, lo más probable es que los trasladados vieran en la reubicación una salida a los conflictos tanto internos como con otros grupos de la región [...]. Las comunidades se refieren al grupo trasladado, así como al pueblo de Térraba, como “broran”. [...] Según tradición oral, ese es el nombre de un clan teribe, cuyos miembros constituían la mayoría del contingente trasplantado. Es probable, también, que el nombre haya sido dado por los trasplantados al lugar donde los asentaron los españoles. (p.20) Además, según algunos mayores del *Consejo de Mayores* “broran” significa *los indios más valientes*, otra versión indica que su significado refiere a lo que producían, que era la chicha más fuerte, porque en lengua Teribe “bro” significa chicha. Esto es parte del proceso de etnogénesis, en el que reinventan su cultura a partir de fuentes orales o documentos antiguos hallados por investigadores y los asocian a sus vidas de acuerdo con la ubicación geográfica que allí se indica, y hallazgos arqueológicos dentro de su territorio.

Algunos mayores del Consejo de Mayores de Térraba, reinventan su etnicidad a través de la interpretación de su propia historia, a partir de lo que han recopilado investigadores sociales. Por ejemplo, cuentan que ellos y ellas nunca pertenecieron, únicamente, solamente a una sola tierra al norte de Talamanca, o a la orilla del río Térraba como dicen los historiadores, sino que su tierra era más allá de la actual frontera entre Costa Rica y Panamá establecida hasta 1941¹¹⁸, territorio panameño que colinda con San Vito, donde se encuentra el pueblo Teribe de ese país, por el río Limón, el río Java, y que son zonas de cacería; fue por los mismos procesos coloniales de evangelización que quedaron reducidos a los lugares donde se encuentran, actualmente.

Para la gente nosotros vinimos, pero nosotros no vinimos, colindamos aquí en San Vito, el pueblo teribe colinda en San Vito, todo lo que es Río Negro y todo eso ahí es lo que se colinda con Panamá. Entonces cuando Costa Rica y Panamá se dividen por fronteras, porque no habían fronteras antes... unos quedaron allá, y otros quedamos aquí, entonces a nosotros nadie nos trajo, lo único fue que en el momento en que ya se dividen, esta era toda un área de cacería, pero los asentamientos propios de nosotros que quedaron a este lado están de Guácimo de Potrero Grande, toda esa zona de ahí, Java el Río Java de San Vito, todos están ahí los asentamientos, sí usted llega ahí, usted se da cuenta como estaban todos los asentamientos indígenas que usted ve ahí de ese clan teribe, de ese clan broran. Ese clan broran en esa área formaban 80 pueblos, dice que cada pueblo tenía unas 120 personas... entonces esa historia que nos trajeron, no nos trajeron... nosotros habitamos toda esta zona... Finca 6, todo eso de las esferas, aquí en Térraba estaban las esferas.” (Entrevista N° 5, mujer, 65 años, Térraba, 2014)

En la actualidad, los teribes son un pueblo con un total de 1267 indígenas¹¹⁹ dentro del territorio. Sin embargo, otras 817 personas no indígenas conviven dentro del mismo territorio y ocupan tierras, que según algunos mayores, no les pertenecen. Estas ocupaciones de no indígenas, en ocasiones conflictivas, se suma a las razones de lucha de un sector de la población del TIT.

La tarea de identificar a los verdaderos indígenas de Térraba fue destinada y ordenada a los mayores de Térraba por la Sala Constitucional en 2010, y posteriormente, DINADECO en 2012. Esta es una de las razones—en realidad, la principal—que provocó y fue aprovechada para la organización del Consejo de Mayores. Se trata de una tarea compleja, ya que implica

¹¹⁸ “En 1941 se logra el arreglo limítrofe mediante la firma del Tratado Arias Madrid-Calderón Guardia, cediéndole Panamá 2.368 hectáreas a Costa Rica, recibiendo 2.032 hectáreas a cambio; adquiriendo Costa Rica derechos sobre la zona de los Cotos y Panamá una contraparte del Valle del río Sixaola.” (Smith, 1986, p. 65)

¹¹⁹ Censo 2011 del INEC, según población total en territorio indígena, autoidentificación étnica, lengua indígena.

criterios que pueden ser validados solamente por los mayores, tal y como lo estipuló la Sala Constitucional en 2010¹²⁰ y apoyó DINADECO con la RESOLUCIÓN N° 12-2012-DND¹²¹.

- En primer término, la pertenencia a un grupo étnico.
- En segundo lugar, la descendencia directa de alguna de las civilizaciones precolombinas, y explica: “Se utiliza aquí solo la referencia a las culturas de la preconquista, pero, lógicamente, ha de entenderse su supervivencia a lo largo de los períodos de la Conquista, Colonia y Época Independiente. Como es obvio, no se trata de una descendencia pura, que haría más difícil la aplicación de la normativa indígena, sino de una abierta a la realidad histórica de la mezcla étnica. Así, el hijo de indígena con no indígena, debe considerársele también indígena”.
- El tercer elemento, que se toma en cuenta se relaciona con la identidad indígena, es decir, el sentimiento de pertenencia a un grupo particular, el ser aceptado así por sus miembros y reconocido por otros como integrante de aquel. (Resolución N° 12-2012-DND)

El Consejo de Mayores es el que, como organización, se encargó de depurar esos criterios, a pesar que de acuerdo al voto en mención, se indicó que debían ser todos los mayores de Terraba los que decidieran y definieran quién es indígena y quién no lo es. Cabe resaltar que no todos los mayores pertenecen al Consejo de Mayores, por varios motivos.

El primero de los motivos es la inclinación socio-política de algunos y algunas hacia la ADI, por influencia familiar o por amistad con los miembros de la Asociación. El segundo es la confusión y los conflictos generados con respecto a las labores realizadas por la ADI; los intereses políticos y beneficios personales enlazados al PH Diquís; y la mala repartición y administración de las tierras comunales. El tercer motivo se relaciona con el objetivo por el cual se fundó el Consejo de Mayores, que fue el de establecer los criterios para señalar a los indígenas teribes. También, el hecho de que algunos de sus miembros reinterpretaban el aval de su funcionamiento, y lo entendieron como el de legitimarse como una organización

¹²⁰ Para mayor amplitud del tema ver Anexo 2.

¹²¹ Para mayor amplitud del tema ver Anexo 1.

política, representante del pueblo teribe. El cuarto se da por el desconocimiento que existe sobre el quehacer y funciones, tanto de la ADI como del Consejo de Mayores. Finalmente, el quinto motivo se da por factores naturales que les impiden participar, tales como la vejez o las enfermedades.

Algunos de los mayores, que no pertenecen al Consejo de Mayores, niegan que se les haya consultado sobre la definición de los criterios para definir quién es indígena teribe. Esto provoca molestias en este sector de la población, y por no involucrarlos en el proceso, hasta han llegado a considerar la posibilidad de demandar al Consejo de Mayores, por no involucrarlos en el proceso.

Al respecto, algunos líderes del Consejo de Mayores dicen estar preparados en caso que esto les genere algún inconveniente legal en el futuro, ya que sus integrantes se respaldan en los documentos, invitaciones y testigos necesarios que aseguran haber invitado a esas personas durante todos los procesos que se han generado, como la integración del mismo.

Por lo tanto, la tarea de la depuración de criterios para definir a los indígenas térraba se la han atribuido algunos de los mayores de este Consejo, quienes desde su formación se encuentran tomando decisiones para organizarse y organizar al pueblo de acuerdo con los criterios y principios considerados por ellos y ellas como indispensables, para solventar los conflictos actuales internos de los que son objeto, tal y como la apropiación y re-venta de tierras del territorio indígena a “blancos”, y problemas externos como la validación de derechos y su autonomía.

Nosotros no estamos peleando con los blancos, estamos peleando con el gobierno para que haga la responsabilidad que le corresponde, porque son ellos los que nos tienen que limpiar el territorio. (Entrevista N° 5, mujer, 65 años, Térraba, 2014)

Como parte de ese proceso de “limpieza” del territorio—como lo llaman algunos mayores—el Consejo de Mayores ha decidido establecer tres criterios básicos para designar e identificar a los y las indígenas y un cuarto criterio que no se establece por el Consejo de Mayores, pero que de manera inconsciente, es el que certifica a la persona indígena como teribe; siendo el primero el principal indicador, mientras que los otros aspectos dependen, únicamente, de cada persona indígena y su sentido de pertenencia hacia el pueblo.

El primer criterio para ser un indígena térraba requiere tener ascendientes consanguíneos con más de 120¹²² años de presencia en el territorio. El segundo es auto-reconocerse como indígenas de Térraba, y, finalmente, el tercer criterio, es vivir en el territorio. El cuarto criterio es ser considerado indígena por los mayores del territorio, tanto los del Consejo de Mayores como los que no integran el mismo.

El segundo filtro, también, aplicaría, para las personas que, después de haber rechazado el ser indígenas de Térraba, nuevamente, deseen ser reconocidos como tales por la comunidad. Esto quiere decir que la persona indígena que renuncie a su etnicidad por presión social, vergüenza, u otros motivos, también renunciará a sus beneficios, que como indígena, le corresponden dentro del territorio, por ejemplo la repartición de tierras. Por lo tanto, según este criterio deberá redactar una carta dirigida al Consejo de Mayores, para disculparse por haber negado su identidad indígena, la cual será valorada por los integrantes del Consejo, quienes decidirán si se le dará acogida, nuevamente, como indígena teribe.

El tercer criterio, en el momento cuando se realizaba esta investigación, aun no estaba regulado y se encontraba en discusión. Como parte de la propuesta para su regulación, se discutía que si la persona indígena no vive dentro del territorio, deberá vivir al menos 10 años dentro del mismo, tiempo en que los mayores podrán observar su comportamiento y apego con la cultura. Este aspecto se piensa, principalmente, porque temen que algunos o algunas lleguen reclamando un derecho, por ejemplo, a la tierra, y hayan olvidado muchos aspectos de su propia cultura.

De acuerdo con el tercer criterio, no solo se trata de que las personas indígenas vivan dentro de los límites y fronteras territoriales de Térraba, delimitadas por el Estado, sino también que se incluyen las comunidades vecinas que no entran dentro de esos límites, ya que se trata de lugares ancestrales y patrimoniales, donde los teribes pudieron haberse situado.

En resumen los criterios para establecer la identificación de un indígena teribe de Térraba se describen en el Cuadro N° 6:

¹²² Aunque algunos y algunas mayores indicaron que rastrearían parientes de más de 150 años, y otros hasta más de 300 años.

Cuadro N° 12
Criterios de validación para determinar quién es indígena de Térraba

Criterios	Justificación
1. Ascendientes consanguíneos indígenas de Térraba de más de 120 años.	a. Identificación de ancestros por medio de genealogías de las personas para verificar su legitimidad como indígena. b. Es el primer filtro y el más válido para su determinación. c. No son necesarios los vínculos consanguíneos por madre y padre, con solo uno de los dos se es indígena. d. Los apellidos iguales no determinan en su totalidad la pertenencia al pueblo, es indicador de ellos solamente sus ancestros en común.
2. Auto-reconocimiento de su etnia y cultura.	a. Si un indígena no se reconoce como tal dentro del pueblo de Térraba, no será indígena, a menos que diga lo contrario por medio de una carta al Consejo, quien la evaluará. b. Algunos se identifican como broran, y otros no; sin embargo, esto no es determinante para ser considerado indígena.
3. Vivir dentro del Territorio.	a. Este criterio es el menos validado, y se encuentra en discusión. b. Muchos indígenas no viven muchos años en el Territorio y vuelven reclamando derechos sin participar constantemente de su cultura. c. Deberán vivir una cierta cantidad de años dentro del mismo para reivindicarse ante los mayores del pueblo por medio de la convivencia y demostración de su cultura.
4. Ser considerado indígena por los mayores	a. Solo los mayores del territorio de Térraba podrán decidir quiénes son indígenas teribes y quiénes no, mediante los anteriores criterios.

Fuente: Elaboración propia.

Estas son las bases que el Consejo de Mayores ha decidido tomar para identificar a los teribes. Sin embargo, tener parientes indígenas teribes que hayan vivido hace más de 120 años parece ser la primera filtración para aquellas personas que se declaran como indígenas aunque no tengan este rasgo en común.

[...] este sí hijo de tal señor, de tal abuelo, de tal abuela, entonces sí es broran térraba venga para acá, y en todo ese estudio es posible que salga gente que no es térraba, que viven acá pero que no son térrabas, son bribris, son cabécares, algunos no indígenas que se han declarado ahorita como indígenas... entonces una vez que se haga esa depuración hay que ver si se va a hacer una asamblea, si se va hacer un congreso, un plebiscito. (Entrevista N° 2, hombre, 63 años, Térraba, 2014)

Es común escuchar a algunas personas del pueblo referirse a sí mismos como broran. Al respecto, los mayores indican que la definición de ser un indígena broran se refiere a ser indígena térraba. Como ya se ha mencionado, broran pudo haber sido un grupo,

ancestralmente, común a los actuales teribes, por lo que los mayores del Consejo explican que el no reconocerse como tal puede ser un problema de identidad o desconocimiento de su propia historia, o porque los integrantes de la organización contraria los han manipulado para ir en contra de esta identificación. De todos modos, aclaran que esto no perjudicará la definición de indígena teribe a las personas que no se sientan identificadas como broranes.

En el proceso, contaron con la ayuda del TSE y vecinos y vecinas que apoyan al Consejo para proceder a la labor de identificar a los teribes dentro del pueblo. Para ello, iniciaron con la creación de genealogías por medio de bases de datos del TSE e información obtenida de familias indígenas de Terraba, además de una búsqueda ardua de documentación histórica recabada por investigadores sociales del TSE.

Al establecer los criterios, el Consejo de Mayores, ha decidido sobre el futuro de alguna parte del pueblo terraba. Con el rasgo más significativo—según algunos integrantes del Consejo—que es ser indígena teribe, el Consejo de Mayores se ha apropiado de las decisiones y ha ejercido acciones—como, por ejemplo, la solicitud de un listado de indígenas para el EBAIS de Terraba a solicitud de la CCSS—para dar soluciones a corto, mediano y largo plazo.

El sentimiento de pertenencia para algunas personas del pueblo no está lejos de la información que arrojara el Censo del 2011 sobre su identificación étnica, en el cual 1267 personas se identificaron como indígenas de un total de 2084 personas dentro del TIT.

Al consultar con algunos adultos y mayores de Terraba sobre el sentido de pertenencia a la cultura teribe, apuntan a una identidad ancestral y originaria, y a un orgullo de pertenecer a este pueblo. A esto, se le debe sumar la afinidad por el reconocimiento de ciertos elementos naturales como el bosque¹²³ con el que imaginan—según su propia tradición oral—donde sus antepasados anduvieron, a pie, cazando y trasladándose de un lugar a otro, al mismo tiempo aprovechan esa unión y discurso de lo ancestral para atraer el turismo; también se le suma la tradición de hilar el algodón y la costura artesanal de vestidos, principalmente, estas dos últimas en manos de la memoria de pocas personas del pueblo¹²⁴; además, la conservación de

¹²³ Bosque secundario, con al menos 30 años de recuperación del mismo en ciertas fincas dentro del Territorio de Terraba en manos de algunos emprendedores indígenas en el sector de turismo.

¹²⁴ Una de ellas es una mayor que precisamente dejó de apoyar al Consejo de Mayores porque dice no

ciertos platillos como el tamal de arroz, el atol de nance, y el bienmesabe, y el juego del toro y la mula. Todos estos aspectos conforman una gran parte de la identidad y cultura de los indígenas térraba. Sin embargo, ¿se trata de una etnogénesis de la cultura broran, teribe o térraba?

Ilustración N° 14
Bienmesabe, comida tradicional



Fuente: Sugey Arias, 15-12-2013, Térraba.

Cuadro N° 13
Rasgos identitarios de la cultura de Térraba

Rasgos naturales	Rasgos culturales	Rasgos socio-políticos
Bosque reforestado	Consejo de Mayores	Consejo de Mayores
“La poza”	El hilado	El liceo viejo
Río Térraba	Tamal de arroz, atol de nance y bienmesabe	El territorio
	La lucha	
	El territorio	
	Broran, Térraba o teribe	
	Juego del Toro y la Mula	

Fuente: Elaboración propia.

Rasgos naturales

La recuperación del bosque es algo muy importante para muchos habitantes indígenas de este territorio, ya que anhelan una convivencia con el bosque y algunos de sus habitantes, entre los que destacan variedad de aves y mamíferos, que conforme aumenta la reforestación

haber sido invitada en ningún momento para conformar el mismo.

arriban al territorio, por ejemplo, tepezcuintles.

Dentro del territorio, corre un pequeño afluente que forma “la poza”, un lugar muy popular para personas de cualquier edad, donde disfrutan de sus aguas en días muy calurosos; quizás no se trata de un elemento, particularmente, histórico, pero se ha vuelto icónico para las comunidades más cercanas, como lo es el centro de Terraba. De igual manera, el río Terraba es un rasgo principal, ya que su nombre es con el que el resto de la población del país reconoce a los habitantes de este pueblo, aparte de ser una ruta ancestral de comunicación que los y las llena de recuerdos e historias que contar.

Según la clasificación de los elementos culturales de Bonfil, estos tres recursos—que son parte de su cultura apropiada, y de sus rasgos culturales e identitarios—son los que denomina como Materiales. Son usados para satisfacer sus necesidades de ocio, mantener su vida cotidiana—además, de ser usados como recursos para atraer al turismo—y como parte de la reappropriación de una historicidad y tradición oral (en caso del río Terraba y el bosque).

Estos elementos naturales son apropiados porque, tanto el bosque reforestado como el río Terraba, y, “la poza”, son recursos que han sido ajenos a la realidad del pueblo teribe, por ejemplo, el río Terraba es un recurso natural, que se encuentra fuera de los límites territoriales establecidos por el Estado, que, sin embargo, las personas indígenas del pueblo se han apropiado del mismo, para ocio o turismo, y que, incluso, forma parte de su memoria oral, cuando fue utilizado, por varios pueblos indígenas como ruta de transporte y comunicación.

Ilustración N° 15 “La poza”



Fuente: César Moya, 07-01-2014, Térraba.

Rasgos culturales

Como se ha mencionado, cierto sector de la población apoya y se identifica con el término broran, aunque cabe resaltar que en su mayoría, las personas indígenas que se han identificado con esa denominación, son los integrantes del Consejo de Mayores, sus familias, y personas allegadas, que de alguna u otra forma, se ven involucradas de manera directa, en las tareas que la organización ha ejercido, por ejemplo, los que participan, activamente, en alguna de las comisiones que el mismo Consejo estableció para descentralizar el poder, los cuales son conformados por parientes cercanos o lejanos¹²⁵ y amistades.

También, se encuentra la población que no se identifica con este término, como se ha mencionado con anterioridad. Al respecto un mayor explica:

No importa que diga yo no soy un broran, es un indio que nació del origen de esa gente... el broran para nosotros no es de ahorita, fue desde que nuestros papás estaban ellos nos dijeron ustedes son broranes. Cuando nosotros comenzamos salían unos diciendo que no yo soy esto y no soy lo otro, ellos decían no yo soy térraba, pero haciendo la investigación en qué se define térraba, térraba fue un asentamiento español, que los españoles hicieron a las orillas del térraba, y ellos le pusieron el asentamiento térraba, pero no era un pueblo de nosotros como indio. Hicimos una investigación y solicitamos a Naciones Unidas información del Pueblo de térraba, y como Naciones Unidas tiene información de todos los pueblos, y resulta que lo primero que viene ahí es los broranes que habitan en tal parte, deberíamos ser el Pueblo Indígena broran que habita en térraba, pero nosotros somos los indios broranes que somos de la cultura teribe, esto no es algo que dije yo, o que dijo mi papá. (Entrevista N° 5, mujer, 65 años, Térraba,

¹²⁵

Es por esta razón que muchos de la ADI y sus simpatizantes mencionan que el poder en realidad está ejercido principalmente por cuatro familias del Territorio con intereses y sus respectivos beneficios.

2014)

Por lo tanto, en vista de que la identificación con este concepto crea división organizacional y territorial, y no se trata de un término reconocido por ambas partes, no es posible establecer este como un indicador de identidad general—aunque sí lo sea para unos pocos—en consecuencia, seguirá siendo, solamente, la consanguinidad familiar y el pertenecer al pueblo Térraba, los marcadores de identificación étnica teribe.

La concepción de Consejo de Mayores retoma la pregunta sobre cultura apropiada, o etnogénesis realizada unas líneas atrás: ¿se trata de una etnogénesis de la cultura broran, teribe o térraba?. En relación con esto, hay que distinguir que los mayores de Térraba, como parte de su tradición oral, mencionan que sus abuelos contaban sobre los consejos de mayores, y que sus integrantes eran los que tenían mayor poder de decisión, aunado al respeto que se les debía. Al parecer el Consejo de Mayores surge como parte de su memoria oral, aunque también son parte de una cultura apropiada adaptada durante todo el proceso de reconfiguración que viven este y otros pueblos indígenas. Cabe resaltar que en la costa atlántica de Nicaragua, existe un Consejo de Ancianos, como parte de su estructura tradicional, legítima y principal. Al respecto, Matamoros (2011) explica que:

Entre los pueblos indígenas de la Costa Caribe nicaragüense (miskitos, mayangnas, ramas), la presencia y voz de los ancianos en los asuntos comunales tiene en el imaginario social un valor humano especial por el atributo de símbolo moral que les conceden los comunitarios a los ancianos. Este atributo proporciona mérito de institución social a los ancianos en función de reproducción de valores en el seno familiar; transmisión de historias orales de generación a generación en la comunidad y depositarios de la custodia de intereses del patrimonio comunal. En las últimas décadas, el aporte de los ancianos es creciente en la lucha por las reivindicaciones comunitarias. Es incuestionable así su contribución en la construcción de la ruta de asociatividad y capital social. Por esta tradición, los ancianos representan el núcleo simbólico y ético en la ruta de construcción de la asociatividad étnica entre los pueblos miskitos, mayangnas y ramas. (p. 13)

Esta investigación, apunta, que, en el caso de la estructura del Consejo de Mayores en Térraba, es una organización que funciona de acuerdo con establecimientos propuestos por entidades externas y no indígenas, conformado por personas de 60 años en adelante, y quienes están al frente del mismo, por lo que su función se da como parte de la etnogénesis

cultural que se ha incrementado durante los últimos años en Terraba. Además, desde la clasificación de Bonfil (1988) se puede categorizar como un elemento de conocimiento, pues se trata de una experiencia transmitida de generación en generación—a través de su memoria y tradición oral—en el cual se incorporan nuevos conocimientos para ponerlos al servicio de la reproducción cultural del pueblo.

La lucha por los derechos indígenas es otro elemento cultural. El mismo no fue expresado por los y las interlocutores como un rasgo cultural que los identifica, pero sí se menciona en cada entrevista como parte del quehacer diario en busca de reivindicación, por lo que se postula como uno de los rasgos más característicos de los teribe. Además, los teribes se han destacado, según los documentos históricos, por su carácter combatiente, algo que no solo se ha documentado sino que se ha visto reflejado hasta el momento.

El territorio es un elemento cultural en el sentido de que es en donde los térrabas conviven, luchan, tienen conflictos, se organizan, celebran, aprenden y se reapropian de su cultura. Es en el territorio, donde los demás rasgos o elementos culturales convergen y crean una identidad a este pueblo. Sin embargo, también se trata de un elemento cultural enajenado e impuesto. Como parte de su cultura enajenada, porque los y las indígenas lo piensan como suyo, parte de su herencia, aunque sea el Estado quien lo delimite y lo controle a través de instituciones gubernamentales, y, como un elemento cultural impuesto, porque es un lugar elegido por los colonos evangelizadores—para la dominación de los y las indígenas—y posteriormente, por el Estado, para ejercer control sobre estas tierras y los productos y recursos presentes en las mismas.

También, los teribe se reapropiaron de un elemento cultural—como parte de la reconfiguración de su etnicidad—muy similar a la popular fiesta de los diablitos que realizan sus hermanos y hermanas bruncas¹²⁶, llamado el Juego del Toro y la Mula. Se celebra entre el 24 de diciembre y el 2 de enero de cada año, y la misma se festeja con chicha y comidas que los pobladores consideran tradicionales.

¹²⁶ Sin embargo, siempre ha existido la discusión entre ambas poblaciones, porque los indígenas de Terraba dicen que fueron los bruncas quienes les imitaron.

Estos elementos culturales, que forman parte de su cultura apropiada son rasgos que en un momento fueron ajenos, pero, al tomar decisiones sobre los mismos han sido apropiados, integrando parte de su cultura apropiada.

Ilustración N° 16
Máscara del Toro del Juego del Toro y la Mula



Fuente: Sugey Arias, 15-12-2013, Térraba.

Asimismo, se encuentra el hilado del algodón que está por desaparecer, ya que solo algunas mujeres saben el arte, un rasgo cultural propio—parte de su cultura autónoma—que ha compartido con otros pueblos indígenas, tal y como lo practican sus vecinos, los boruca. Este rasgo, es el único que, a través de la observación, fue posible identificar como un elemento propio, sobre el cual se toman decisiones propias, ya que no se ha perdido y es practicado de forma tradicional, comenzando con la plantación y la cosecha de la planta del algodón, y por último el hilado manual.

Cuadro N° 14
Elementos culturales¹²⁷ de la cultura de Térraba sobre los que el Consejo de Mayores ejerce control

Elementos culturales	Decisiones	
	Propias	Ajenas
Propios	Cultura AUTÓNOMA	Cultura ENAJENADA
	El hilado del algodón	El territorio
Ajenos	Cultura APROPIADA	Cultura IMPUESTA
	Tamal de arroz, atol de nance y bienmesabe	El liceo viejo
	Consejo de Mayores	
	La lucha	
	Juego del Toro y la Mula	
	Bosque reforestado	
	“La poza”	
	Río Térraba	
	Broran, Térraba o teribe	
	El liceo viejo	

Fuente: Elaboración propia.

Rasgos socio-políticos

Tanto el Consejo de Mayores, como el territorio y el liceo viejo son espacios físicos que funcionan física e, ideológicamente, como centros de poder. El primero propone realizar funciones de poder desde y para el pueblo a partir de la concepción que se retoma de su tradición oral. Mientras tanto, el territorio como objeto socio-político trata de una re-apropiación del espacio en defensa de los derechos indígenas y su respectiva re-territorialización.

Finalmente, el Liceo Viejo es un sitio físico re-apropiado por el pueblo indígena desde el momento en que se lucha por la recuperación de la educación indígena. La misma se da por conflictos entre no indígenas e indígenas, en relación con esta los funcionarios y estudiantes no indígenas eran los que ejercían el control en la institución, situación frustrante para la mayoría de los indígenas, tanto estudiantes como para padres y madres de los mismos. Esta

¹²⁷ Tomados a partir de observación y los indicados por los interlocutores en las conversaciones y entrevistas.

situación terminó en un conflicto con violencia, donde algunos mayores apoyaron la causa y se vieron involucrados entre las piedras y “palos” que se lanzaban ambos bandos. El resultado de esa lucha permitió la fluidez en la gestión y la tramitación de la construcción del nuevo colegio, por lo que el antiguo liceo, dejó de funcionar, quedó vacío, y, ahora, es símbolo de la lucha entre indígenas y no indígenas dentro del territorio. Es por ello que se destinó, para ser el lugar de reunión del Consejo de Mayores, y por lo tanto, para la toma de decisiones del pueblo. Este sitio, a su vez, forma parte de su cultura impuesta, ya que—anterior al conflicto mencionado y la toma del mismo—el lugar reproducía el poder ejercido a partir de las políticas estatales de educación homogénea y discriminatoria.

El territorio, es parte de su cultura enajenada y su cultura apropiada. Respectivamente, es un elemento cultural propio, porque es parte de la memoria oral, y arqueológica del pueblo teribe, sobre el que entes externos, han tomado decisiones para ejercer y mantener el control y poder desde fuera. También, es un elemento cultural ajeno, con límites físicos geográficos, determinados por el Estado, sobre el que el pueblo teribe ha ejercido decisiones internas, para organizar la vida dentro del territorio.

Es pertinente señalar que la cultura de los indígenas Térraba, se considera como una cultura apropiada y una etnogénesis, ya que es producto del dinamismo cultural y político que ha resurgido por los procesos socio-políticos en busca de la revitalización cultural y la defensa de sus derechos indígenas, y que ha sido aprovechado por las personas que han conformado cada una de las organizaciones del pueblo, como los distintos gobiernos locales (ADI) y recientemente, el Consejo de Mayores.

Luchar, hablar, analizar y ejercer: Autonomía desde la concepción de líderes y lideresas del Consejo de Mayores del pueblo indígena de Térraba

La organización política y social puede llegar a ser el principal interés de un pueblo en el que siempre intervinieron personas externas o no indígenas, ya que de esa forma podrían recuperar o retomar aspectos de su cultura que quizás han sido olvidados—como parte de un proceso de etnogénesis—además, de hacer valer los derechos que les fueron arrebatados desde hace más de 500 años, en palabras de algunos interlocutores.

En el proceso histórico de la autonomía, los térrabas, al igual que los demás pueblos indígenas, han luchado, y sufrido en carne y espíritu, la indiferencia y la desigualdad por parte de muchos gobiernos, que ha provocado un aumento en el desinterés en el trato y el incumplimiento de los derechos hacia estos pueblos.

El camino hacia la autonomía puede ser ejercido a partir del discurso de la tradición y lo ancestral, aspectos con los que el Consejo de Mayores ha impuesto el poder para presidir y efectuar en muchas de las gestiones y, de esta forma, conseguir ganar la voluntad de las personas indígenas del pueblo. En este sentido, “Dentro de esta convergencia en torno a un proyecto autonómico, que implica el reconocimiento de derechos políticos y culturales de los pueblos indígenas, se construye también un discurso que apela a la etnicidad como catalizador de la diferencia”. (Sierra, 1997, p. 132)

Como parte del discurso de la etnicidad y la lucha indígena, un mayor del Consejo expresa su propio significado de autonomía:

[...] entiendo autonomía como un pueblo, con diferentes políticas, luchadores políticos que se sientan como un equipo que discuten un tema... entonces la autonomía ejerce cuando el pueblo se siente, cuando los dirigentes políticos del pueblo se sientan y analizan toda la forma de vida que debe tener un pueblo para que mejore su calidad de vida ... las tierras bien repartidas, distribuidas con diferentes proyectos las familias, porque si nos regresamos para atrás resulta nuestros antepasados así tenían... eso está marcando la historia, porque si no podemos hacerlo parecido, entonces con autonomía debemos hacer esto.” (Entrevista N° 4, hombre, 69 años, Térraba, 2014)

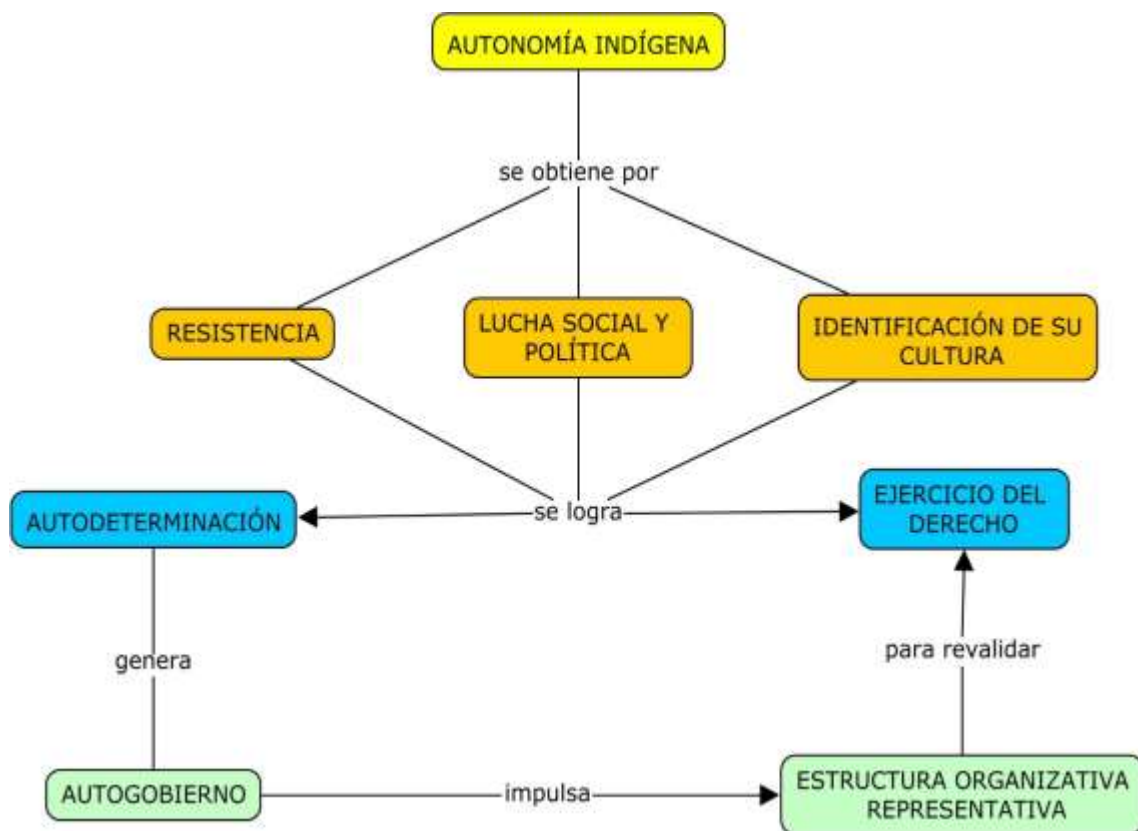
Otro mayor explica que se trata de:

Cómo un pueblo decide, cómo quiere relacionarse con el gobierno, cómo define todo lo que tiene que ver con su parte cultural con su identidad, el territorio es la casa de nosotros y nosotros decidimos qué nos conviene y qué no nos conviene, aunque venga del Estado ó de cualquiera de las instituciones, aquí decide el indígena qué conviene y qué no nos conviene. (Entrevista N° 2, hombre, 63 años, Terraba, 2014)

Se entiende, primeramente, que la autonomía es una lucha política que se ejerce por medio de acciones que se discuten y analizan. En palabras de una mayor, se trata del derecho de ejercer la autonomía. También, es vista como el sentido de pertenencia hacia su pueblo, su propia identidad, lo que les permite luchar por lo que les fue quitado y recuperar su cultura.

Díaz-Polanco (1991) se refiere a la autonomía como un sistema, un gobierno propio con autoridades que son parte de la comunidad y que tiene facultades para ejercer sobre su vida interna. En el caso del TIT, su Consejo de Mayores ejerce un poder sobre la vida de sus habitantes bajo el discurso de gobierno propio y tradicional, con lo que se gana el apoyo de las personas a través de su memoria oral y la evocación de sus elementos culturales que, en su mayoría, son parte de una cultura apropiada.

Ilustración N° 17
¿Qué es autonomía?¹²⁸



Fuente: Elaboración propia.

La intención del Consejo de Mayores después de haber definido quiénes son o no son indígenas teribes fue la de crear una organización que represente al pueblo en cuanto a sus asuntos políticos y legales, siempre y cuando los mayores sean consultados antes de actuar o decidir. Según algunos líderes mayores, esta nueva organización funcionaría como una representación política y legal con cédula jurídica frente a los asuntos de ese tipo que involucren al pueblo y el gobierno, así como el mismo proceso por la autonomía.

Actualmente, el Consejo de Mayores se ha declarado e impuesto como la organización representativa del pueblo, a pesar de que otros sectores de la población no encuentren representatividad en la misma y continúen sin avalarlo como legítimo. Su intención es que las instituciones u organizaciones gubernamentales tengan que solicitar criterio a este

¹²⁸ Según mayores del Consejo de Mayores de Terraba.

organismo, antes de intentar realizar cualquier tarea dentro del territorio.

En el PLDAPI expediente N° 14032, el concepto de autonomía en el capítulo I, artículo 2 es definido como:

El derecho de los pueblos indígenas para:

- a) Asegurar a sus miembros, en condiciones de igualdad y libertad, los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población con la finalidad de que se aseguren sus derechos culturales.
- b) Respetar la plena efectividad de sus derechos sociales, económicos y culturales, así como sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones.
- c) Reconocer el derecho de determinar libremente su autogobierno, en armonía con sus tradiciones y cultura, dentro de los parámetros del ordenamiento jurídico nacional.
- d) Hacer valer sus derechos y obligaciones, desde la óptica de su especificidad cultural, dentro de la legislación nacional.
- e) Elaborar sus propios planes de desarrollo y tomar las decisiones que estimen convenientes para alcanzarlos, en el marco de sus costumbres y tradiciones.
- f) Administrar sus territorios y ejercer su derecho de propiedad sobre ellos, según los parámetros establecidos en la presente Ley. (p. 6)

La percepción y visión de los y las mayores que opinaron sobre la autonomía no difiere de la anterior definición, pero, no obstante, con lo que, realmente, estas personas puedan hacer hoy en el pueblo, no se acerca a una práctica de la autonomía, sino a una autodeterminación. Sin embargo, ¿para qué se idealiza alcanzar una autonomía si aun no ejercen sus derechos dentro del mismo pueblo?; es por ello que una mayor exclama “para qué pelear por algo tan grande como la autonomía, si primero hay que ordenar donde vivimos”.

Los y las mayores del Consejo de Mayores no hablan, explícitamente, sobre la autonomía, sino de las decisiones y acciones que deben tomar para reorganizarse y reapropiarse de su territorio. Ha existido una buena reacción, por parte de un sector de la población indígena teribe que apoya las decisiones tomadas por el Consejo de Mayores e incentiva la colaboración que como organización brindan a la comunidad. El camino hacia un proyecto autonómico es una tarea larga y ardua, de la cual muchos de los y las mayores han reconocido que quizás nunca lleguen a ver sus resultados.

¿Qué es el Consejo de Mayores?

La centralización del poder y la legitimidad social del Consejo de Mayores

El Consejo de Mayores —por la forma en que llegó al poder— debe enfrentar prejuicios que tienen algunas personas indígenas. El grupo de personas que no apoyan la gestión del Consejo de Mayores se divide en dos: un grupo son las personas que apoyan el funcionamiento de la ADI, y el otro grupo son personas que no les interesa quién se encuentre en el poder, mientras no les afecte. En el caso del primer grupo, son personas del pueblo que creen que las acciones realizadas por los integrantes del Consejo de Mayores son para favorecer únicamente, en específico, a cuatro familias que ejercen el control en Terraba y se encuentran al mando de esta organización. El desinterés del otro grupo se da por el incansable juego de poderes, rivalidades entre familias de ambos extremos y promesas incumplidas por parte de las organizaciones que funcionaron en años anteriores.

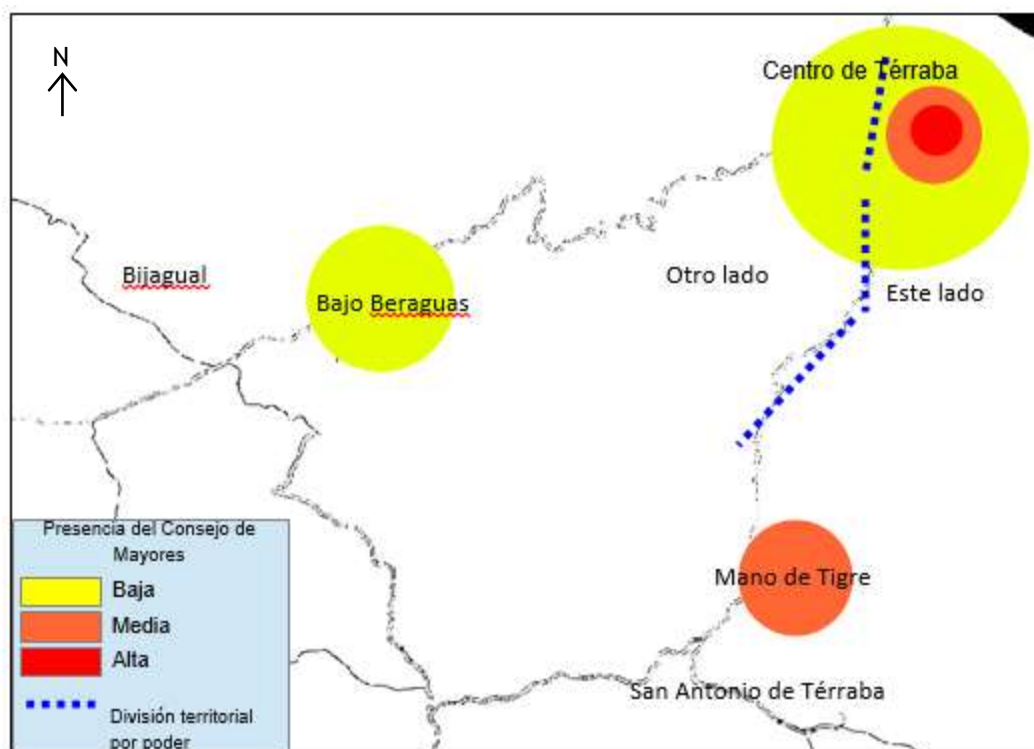
A raíz de todas las denuncias, surgen preguntas, tales como: ¿se tratará de una disputa o un conflicto por intereses como lo señalan algunas personas del pueblo? o más bien, ¿se trata de un conflicto para obtener mayor poder entre familias? o ¿se trata del levantamiento de difamaciones en contra del Consejo de Mayores—como es señalado por mayores—por parte del “otro lado”?

División socio-política del territorio

Según los entrevistados, existe “este lado” y el “otro lado” (refiriéndose a las diferentes posiciones—tanto políticas, como físicas—que existen en el territorio). Es común escucharlos y escucharlas hablar en su cotidianidad de estos lugares como si fueran dos vértices distintos. En el extremo, que es señalado como “este lado”, (mapa N° 7) es donde residen la mayoría de personas mayores del Consejo y sus simpatizantes, y del “otro lado”, algunos y algunas miembros de la ADI y sus familias, y la mayor parte de personas no indígenas.

Ilustración N° 18

Mapa 1. Presencia de mayores en el Consejo de Mayores en el territorio indígena Térraba



Fuente: Elaboración propia.

En el anterior mapa, se evidencia cómo el territorio está dividido imaginariamente, por parte de la población, al señalar la existencia de esos dos lados; uno al este donde se concentran los integrantes del Consejo de Mayores, y el lado oeste, “el otro lado”, donde habitan algunos miembros, ex-miembros y la mayoría de no indígenas dentro del territorio.

Esta división de su territorialidad es provocada por las rivalidades presentes entre algunas y algunos teribes dentro de su mismo pueblo. Esta situación, básicamente, se da por los problemas de tierras, la repartición y el uso de los recursos en las mismas, los cuales se dan a partir de la gestión llevada a cabo por anteriores organizaciones, donde los beneficios eran para ciertos núcleos familiares indígenas y otros no indígenas acomodados en tierras, que por ley, no les corresponde. Esto ha creado una coyuntura visible en los lugares que las personas indígenas evitan recorrer, lo cual es evidente, también, y en la molestia reflejada en sus

rostros, al conversar sobre los lados señalados en el mapa¹²⁹.

Este conflicto se detectó, desde la primera vez que las y los investigadores ingresaron al TIT, por ejemplo, cuando las personas que no viven cerca de la zona advirtieron que nunca se debía comprar nada fuera de “este lado”, porque la mayoría del “otro lado” son blancos, y esto es mal visto por los indígenas. Pareciera contradictorio pensar que no se puede salir al “otro lado” si de “este lado” dos de las tres pulperías, que se encuentran alrededor de la plaza de fútbol y la escuela, son atendidas por no indígenas; a pesar de este hecho, se crea la división.

Es interesante conocer esta situación y cómo eso perjudica, sustancialmente la comunicación con el resto de las comunidades dentro del territorio, ya que los pueblos más alejados no sienten que pertenecen a Térraba. Por ejemplo, algunos vecinos de San Antonio de Térraba—comunidad limitante con Boruca—no se sienten parte de Térraba, su comunidad es su único centro. Los mismos tienen un total desconocimiento de quién está al frente del pueblo, en cuanto a la gestión comunitaria, y si la ADI aun funciona como organización autorizada.

Al consultar con una vecina indígena de San Antonio sobre el Consejo de Mayores y la situación anterior y actual en relación con esta organización, argumentó un desconocimiento total de lo que sucede. Esta persona estaba completamente convencida de que su solicitud para una solución a los problemas que existen con el agua, en su comunidad, debía dirigirla a la ADI. Además, expone que la Asociación funcionaba de manera incorrecta, ya que fue víctima de la repartición de tierras:

Eso de la tierra sí es cierto, fíjese que aquí compraron unas cuantas mil manzanas o de hectáreas aquí, aquí todo Volcancito, toda esta parte cuando estuvo ese señor, ese que fue presidente, y repartió muy mal repartido eso. Si eso lo hubiera repartido solo a los indios, y vea yo soy india y a mí no me dieron, pero no importa si a mí no me dieron yo no voy a hacer pleito de nada, yo soy tranquila, pero a mí no me dieron, y en esa lista yo estaba... a uno que es indio lo tienen en esa lista, todos, a uno lo tienen en esa lista para cuando hacen las reuniones, cuando van a hacer el presidente, que eligen, eso... entonces yo como india me hubieran dado un pedacito, pero no me dieron, pero yo tampoco no reclamé, no quise reclamar, y yo sé que hay mucha gente que si es blanca, y se le dieron, y hay gente de esa blanca que vendieron... entonces ahí es donde están los problemas, y esos problemas se enfrentan, se enfrentan, entonces mejor estar aparte. (Entrevista N° 3, mujer, 60 años, Térraba, 2014)

129

Ver capítulo V de esta investigación para más información sobre cómo viven su territorialidad.

La distancia es bastante y siente un aislamiento del resto del territorio, como si se trataran de mundos diferentes. Esa lejanía, los múltiples problemas de comunicación con las personas de todo el territorio, y las discusiones a lo interno del Consejo de Mayores pueden provocar una posible deslegitimación del mismo.

Al retomar las preguntas: ¿se tratará de una disputa o un conflicto por intereses como lo señalan algunas personas del pueblo?, o más bien ¿se trata de un conflicto por obtener el mayor poder entre familias?, o ¿se trata del levantamiento de difamaciones en contra del Consejo de Mayores—como es señalado por mayores—por parte del “otro lado”? Se considera que no es pertinente tomar una posición al respecto, a favor de uno u otro extremo. Sin embargo, en la observación realizada y la información brindada por los interlocutores se evidencia el conflicto interno que existe. Por lo tanto, esta situación causada por los intereses políticos o económicos, que están de por medio no va a permitir la reivindicación de los derechos indígenas.

¿La creación del Consejo de Mayores se trata de un proceso de etnogénesis?

El TIT ha sido regido por la Asociación de Desarrollo Integral durante, aproximadamente, 40 años, tiempo en que surgieron consecuencias que quizás fueron generadas por intereses de sus dirigentes y por los allegados a los mismos. Esto se convirtió en uno de los principales motivos para que un grupo de personas en contra, de esta corriente, se organizaran y buscaran una oportunidad para empoderarse.

Como se ha mencionado, el Consejo de Mayores no es, propiamente, una estructura tradicional—aunque los y las mayores lo señalan como tal—pero puede ser que hayan retomado este concepto de su tradición oral, y la han utilizado como un elemento cultural de organización, y ha llegado a formar parte del discurso para establecerse como organización legítima y reivindicarse en la forma social sistematizada, mediante la cual lograrían la participación del pueblo. Además, se han apropiado de experiencias acumuladas y creencias—en su calidad de elementos de conocimiento y emotivos—en busca del reconocimiento y la motivación para que el pueblo los apoye en su gestión.

El Consejo de Mayores es un elemento que forma parte de la cultura apropiada de los mayores, familias y algunas personas que apoyan al mismo, ya que es un aspecto retomado de los recuerdos e historias de sus ancestros, el cual es usado como objeto con el que se toman decisiones para el pueblo.

El Consejo de Mayores—desde el discurso y la imagen que se quiere sostener—está tratando de realizar el mayor esfuerzo por alcanzar las metas planteadas como la de conseguir su autodeterminación dentro del pueblo. Se trata de un proceso organizativo de recuperación y revitalización de muchos aspectos de su cultura, tal y como cuenta la antropóloga María Eugenia Bozzoli en un informe de una gira que realizó en 1989, cuando por primera vez, el pueblo indígena de Térraba recibió la visita del Rey César Santana, Florentino Villagra y el Presidente del Consejo Teribe Pastor Sánchez; además de otros y otras que los acompañaban¹³⁰, espacio de encuentro que se generó entre los teribes de Panamá y los costarricenses, para recuperar y volver a enseñar algunas costumbres y tradiciones a los pobladores de Térraba, tales como tirar flechas, y algunos bailes.

No obstante, el Consejo de Mayores, para alcanzar las metas que se ha propuesto deberá seguir apropiándose de factores externos, como lo son el apoyo, reglamentos, votos, y asesorías dadas por otras instituciones gubernamentales, quienes en alguna medida—hasta el momento—los han orientado en el camino político y legal por seguir.

Por lo tanto, se considera que se trata de un proceso de etnogénesis—que es la configuración y estructuración de su diversidad cultural—en el cual se da una apropiación de la cultura, para conseguir la re-configuración de la misma, a través del proceso de revitalización de los y las teribes, que se da por medio de aspectos políticos ante las necesidades de las personas indígenas del mismo pueblo, como lo son la Ley Indígena, y el Convenio 169 de la OIT, o el voto de la Sala Constitucional, para permitir, a los mayores del territorio, la creación de un padrón en el cual se deben plasmar los nombres de las personas indígenas teribes, por medio de los criterios seleccionados para su definición. Además, de la reappropriación de aspectos

¹³⁰ Ver Térraba-Teribe. Informe Bozzoli, Ma Eugenia. 1990. Laboratorio de Etnología. Universidad de Costa Rica.

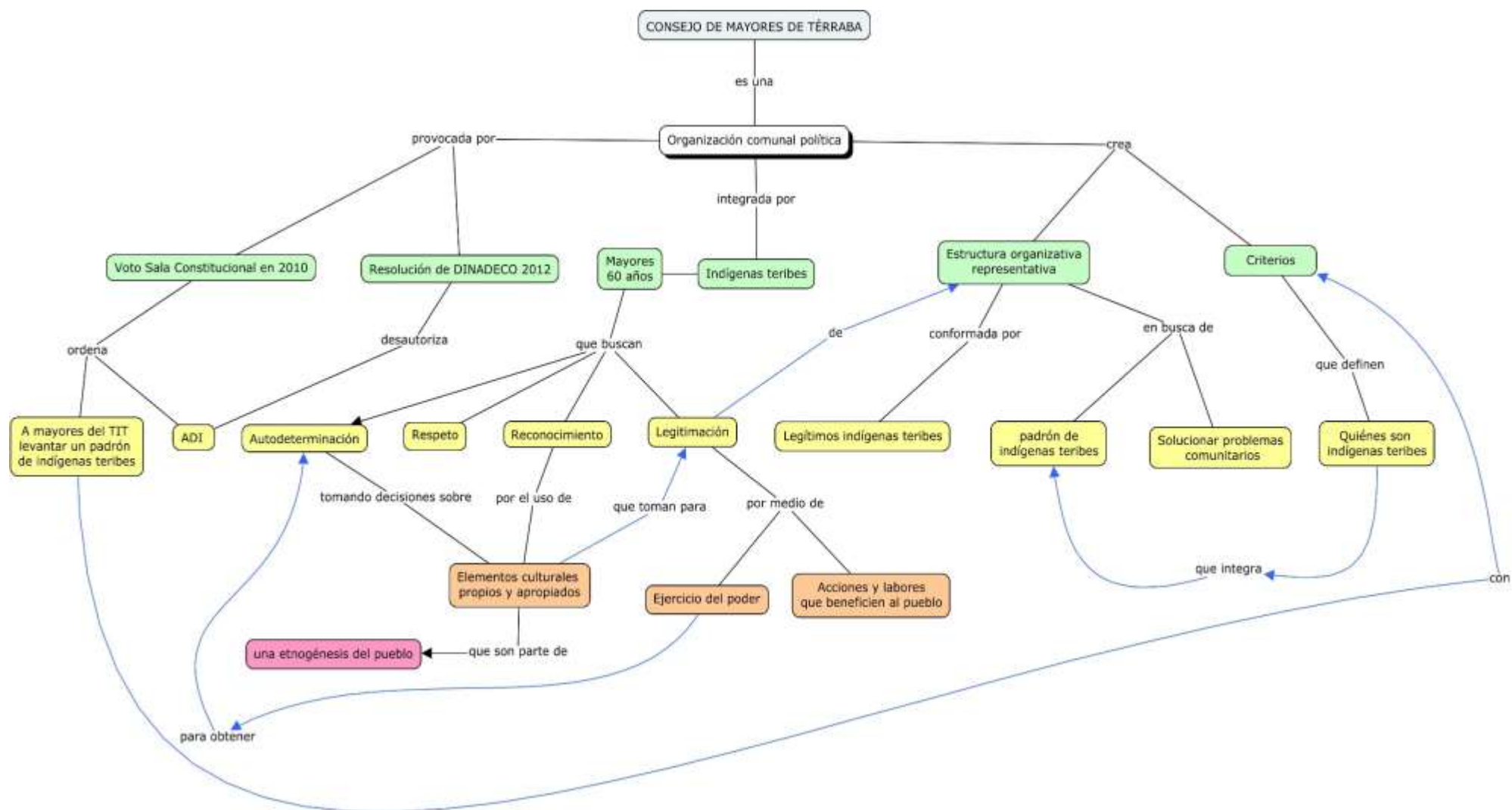
culturales que han permitido la revitalización de la cultura teribe, tales como platillos, bebidas, y artesanías.

Labores del Consejo de Mayores

A partir de la creación del Consejo de Mayores en 2011, con el apoyo de indígenas del pueblo de Térraba, y, posteriormente, con el apoyo de la Defensoría de los Habitantes, y DINADECO, se han dado una serie de cambios, poco perceptibles en el ámbito del territorio, pero sí visibles para los que colaboran directa o, indirectamente, con el Consejo de Mayores, por ejemplo, en la creación de comisiones para dividir el trabajo, integradas por vecinos y vecinas indígenas jóvenes y adultos; la votación de criterios para definir quién y quién no es indígena por medio de un censo poblacional, para realizar, posteriormente, un censo territorial; y esclarecer cuáles son indígenas, desde cuándo y de qué forma obtuvieron tierras de indígenas; entre otras tareas que se mencionarán, más adelante con mayor detalle.

Son muchos los trabajos que tienen pendientes los miembros del Consejo de Mayores como organización que se legitimó, a pesar de que no sea apoyada por muchas otras personas del mismo pueblo. Actualmente, mantienen la lucha por continuar al frente del pueblo y ser reconocidos por todos los habitantes como organización que es, ya que la ADI sigue en pie y mantiene su posición en los tribunales para que le devuelvan el reconocimiento, a pesar que—según algunos mayores del Consejo—varios de sus integrantes sean blancos.

Ilustración N° 29
Consejo de Mayores de Térraba



Las tareas del Consejo han sido varias, las más recientes, con respecto a la definición de los indígenas fueron:

1. La elección de criterios para determinar quiénes son indígenas.
2. Plan de trabajo para realizar el Censo Territorial.
3. Determinar el plazo del censo poblacional de los que viven dentro del territorio.
4. Identificación de los mayores de hace 120 años o más.
5. Genealogías de los indígenas.
6. Revisión de la documentación y datos obtenidos, e identificación de los indígenas.
7. Después de depurar los datos, convocar a una asamblea, para compartir los resultados.
8. Identificación de los indígenas fuera del territorio.

El Consejo de Mayores quedó legitimado como estructura, frente al pueblo, a pesar de que algunos de sus miembros discutieron sobre la creación y definición de la nueva organización, representante del pueblo, con cédula jurídica, cuando en un principio se habían autodenominado como Consejo de Mayores, con temporalidad indefinida, para levantar el padrón de indígenas teribe y dar solución inmediata a algunas de las afectaciones del pueblo, a raíz del funcionamiento de la ADI.

El Consejo de Mayores tenía una propuesta para la nueva organización, esto antes de proclamarse como organización legítima:

[...] no es una organización del territorio centralizada en 7 personas, como lo es la asociación, sino que serían diferentes comisiones, por ejemplo, una unidad administrativa que maneje los diferentes recursos, que haga una rendición de cuentas, que haga toda la coordinación, como es el caso de la Contraloría, para registrar que todo lo están haciendo bien, entonces sería gente trabajando en diferentes áreas, pero si sería una estructura que se le da la personería jurídica, que sería la representación oficial legal.” (Entrevista N° 2, hombre, 63 años, Térraba, 2014)

Sin embargo, la idea era conformar esta nueva estructura organizativa y que el Consejo de Mayores se mantuviera para supervisarla. De tal manera, ambas organizaciones cumplirían

sin atribuir decisiones a un grupo de personas en particular, y en situaciones de mucho peso, según los mayores del Consejo, se convocaría a la comunidad, para decidir, en conjunto, sobre esa circunstancia a conveniencia del pueblo indígena.

Es evidente que esta propuesta no se da, y es el mismo Consejo el que se legitima como organización representativa, con apoyo de comités que trabajan en distintas ramas para el pueblo. Es así como, se da la conformación del Consejo de Mayores—aunque, en realidad, serían los mayores del pueblo y no un consejo—no se habilitó, únicamente, para lo que fue propuesto por medio del voto de la Sala Constitucional, que era la depuración de criterios para decidir quiénes son los indígenas teribes.

Al menos, en el PLDAPI expediente 14.352, que se encuentra en la corriente legislativa y que fue dictaminado en 2007, se menciona sobre un Consejo Indígena Territorial (CIT), más no conformado por mayores, de hecho, en todo el documento no se estipula la existencia de un Consejo de Mayores, particularmente. Este se define de la siguiente manera:

d) Consejo indígena territorial: En adelante se denominará así al Consejo Indígena del Territorio, entidad que ostenta la representación jurídica de la comunidad indígena de cada territorio, creada en esta Ley. (p.8)

El Consejo velaría por todos los asuntos sociales, culturales, políticos, territoriales, educativos y de salud que tengan que ver directa, o indirectamente, con las personas indígenas que conformen todos los pueblos indígenas. Según el proyecto de ley, el Estado no puede pasar por encima de estos y deberá consultarles ante cualquier situación que les afecte.

Al respecto, el Consejo de Mayores se ha establecido como máxima autoridad legítima del pueblo, así, pasa a ser, en otros términos, el mismo CIT que se menciona en el PLDAPI. Sin embargo, en el proyecto de ley se indica que el CIT está separado de la estructura organizativa tradicional.

En el proyecto de ley, en este mismo expediente, en su artículo 3, se indica que el Estado deberá reconocer las estructuras organizativas tradicionales de los pueblos indígenas.

En el concepto de desarrollo autónomo de los pueblos y territorios indígenas, son elementos fundamentales:

a) El reconocimiento, por parte del Estado, de las formas de organización tradicionales de los pueblos indígenas, la representación social y la administración de los territorios indígenas, conforme a sus propias costumbres y tradiciones. (p.2)

Además, en el Capítulo IX: Consejos Indígenas Territoriales, en su Artículo 55 se establece que:

Los pueblos indígenas tienen el derecho de organizarse, de acuerdo con sus estructuras comunitarias tradicionales, de la manera que sea mejor para que expresen sus tradiciones y sus culturas, siempre que no sean incompatibles con los derechos fundamentales que contiene el ordenamiento jurídico costarricense, ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos.

Del mismo modo, podrán organizarse según los principios y las disposiciones de esta Ley, de acuerdo con sus propias decisiones. (p.20)

Sin embargo, recientemente, el Consejo de Mayores se ha constituido como la representación legal y legítima del pueblo, en el que también tienen participación muchas personas jóvenes que actúan y deciden en nombre de este, en lugar de establecer otra organización jurídica aparte que los represente.

Una labor realizada por el Consejo de Mayores es la creación de comisiones para repartir las tareas dentro del pueblo, ya que, como han mencionado los mayores, no es un trabajo de siete personas (las y los integrantes de la ADI), sino que debe involucrar a todas las personas que quieran colaborar, siempre y cuando sean indígenas, que han sido reconocidos y reconocidas, como tales, por sus ancestros en común.

Entre las comisiones se encuentran la ambiental, cultural, económica, encargados de bosques, del recurso hídrico y caminos. Tales comisiones son conformadas por jóvenes y adultos voluntarios, que poseen algún tipo de conocimiento o interés por alguno de los temas. Actualmente, se encuentran activas y realizan algún trabajo de mejoramiento físico de la comunidad central de Térraba, o incursionan en la participación en asambleas del pueblo.

Ilustración N° 20
Centro de reunión del Consejo de Mayores¹³¹



Fuente: Sugey Arias, 15-12-2013, Térraba.

Otro de los pendientes del Consejo de Mayores, según sus propios integrantes, es hacer ver a algunos mayores que no pertenecen al mismo, vecinos y vecinas, que el pueblo les corresponde, les pertenece, y que “no se van a morir de hambre si sacan a los “blancos”.

Esto se trata de una misión a largo plazo, ya que, según algunas personas del Consejo de Mayores, los integrantes de la ADI han engañado a muchas personas, para hacerlos dependientes y dejarse muchos beneficios, para sí mismos.

Además, en un principio, se encuentra prevista, aun como idea, la recuperación o aprendizaje de la lengua teribe en la escuela y en el colegio, e ir integrando, posteriormente, a adultos al sistema educativo. También, se espera que algunas instituciones gubernamentales brinden recursos para apoyar el arte, y la recuperación de su historia e idioma, por ejemplo, el Ministerio de Cultura y Juventud.

Uno de los retos, a largo plazo, sería el del mantenimiento de su propia identidad, “¿la vamos a dejar perder?”, es lo que se cuestionan los mayores, “¿la vamos a dejar en un libro o la vamos a usar de verdad?”. Sin embargo, esos desafíos no solo son quehaceres o luchas que

¹³¹ Antiguas instalaciones del Liceo de Térraba.

deben dar; de igual forma, se enfrentan a problemas financieros básicos para funcionar, por ejemplo, el mantenimiento de los lugares donde se reúnen, como el liceo viejo, el pago de la cuenta de la electricidad y agua de dichos lugares, y la alimentación que necesitan durante las actividades.

[...] nos estamos organizando a nivel de operación en el liceo viejo, ahí vamos a instalar una oficina, pero entonces vemos que hay que pagar la luz, que hay que pagar el agua, todo lo que es el mantenimiento y no tenemos recursos, hay muchas actividades que hacemos financiadas por nosotros mismos [...]. (Entrevista N° 2, hombre, 63 años, Térraba, 2014)

Pero no todo se está resolviendo según lo establecido. En relación con el Consejo de Mayores, existe mucho desconocimiento y falta de interés, por parte de un sector de la población. Muchas personas acusan al Consejo de no divulgar lo suficiente la información, se quejan de que algunos de sus miembros pasan por las casas e invitan a reuniones, pero no explican de qué trata las mismas; otros no están de acuerdo con el Consejo de Mayores, porque prefieren darle el apoyo a otras estructuras organizativas como lo es la antigua ADI, por razones de filiación familiar, o por intereses de otro tipo. Por otro lado, un sector de la población desconoce, totalmente, a qué se dedica el Consejo, sus labores e, incluso quiénes son sus miembros.

Incluso, algunos de los miembros del Consejo son menos activos, por diversas razones, por ejemplo, a causa de los que tienen mayor poder dentro del Consejo y hablan más, pero que no siempre informan, correctamente al resto de los miembros durante las reuniones, sobre los asuntos por decidir y, por otra parte no explican a las personas de más edad, las cuales necesitan de apoyo para entender; todo esto genera molestia en muchos otros mayores y, otros pierden el interés, y solo llegan a realizar acto de presencia. Al respecto, algunos mayores que no asisten regularmente, argumentan, sobre todo que esas personas que más hablan, solo discuten y se contradicen sin llegar a definir acuerdos, lo que es muy cansado para todos y todas.

Estoy de acuerdo a que el Consejo de Ancianos trabaje, sí, lo que pasa es que hay una situación... digamos, las personas ancianos son personas como de ochenta, ochenta y resto de años, algunos entienden bien, lo tienen bien definido, otros que... ya a ellos se les olvidan muchas cosas y recuerdan algunas cosas... debe haber alguien que les ayude... un grupo que les ayude por si tienen que mandar una carta, hacer un informe.” (Entrevista N° 1, mujer, 61 años, Térraba, 2014)

Esos aspectos negativos, crean desconfianza en muchos vecinos y vecinas que se enteran de ello (los que apoyan al otro sector o están en un punto neutro), por lo que algunos ya consideran que el Consejo de Mayores no está realizando ni funcionando de acuerdo con el propósito por el cual fue creado: la definición de quién y quién no es indígena, ya que la Resolución 2010-010224 de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia indica que serán los mayores los que decidan quiénes son indígenas.

Los problemas son muchos, como en todas las organizaciones, y más las que están conformadas por personas que tienen ciertos lazos familiares. No obstante, siempre existen otras personas con intereses que buscan quebrar la imagen de un grupo para su propio beneficio, o personas, desinformadas, que no se preocupan por verificar la información que escucharon y hacen conclusiones apresuradas. Sin embargo, se debe rescatar que todo este proceso por el que están pasando muchas personas mayores es desgastante y, en mayor medida, para los más avanzados en edad.

Conclusiones de capítulo

Una parte del pueblo indígena del Territorio Indígena de Térraba, ha vivido un proceso en busca de la autonomía de su pueblo, por medio de la reorganización interna, a partir de la construcción de espacios de diálogo, y, gestión, como lo es el Consejo de Mayores. Esta organización persigue el reconocimiento, tanto a lo interno como externo del pueblo; en busca de la integración sociopolítica, por medio de la participación como gobierno local y a mediano plazo, en el gobierno nacional, como representante de la cultura teribe, en el planteamiento de políticas y asuntos que les afectan directa, o indirectamente.

Es posible notar cómo ese proceso ha implicado, la reapropiación del territorio y su cultura, por medio del censo poblacional y territorial, mediante el levantamiento de criterios que permiten, la definición de quién es y quién no es indígena, que tiene como propósito conocer el estado actual del pueblo, y rendirá información para crearles una perspectiva del camino que deberán tomar en adelante, y las decisiones respecto de su cultura.

En este sentido, existe un esfuerzo de autodeterminación que ha sido puesto en marcha, como una forma de gestionar el territorio desde su propia cosmovisión, a partir de la constitución

y el autoreconocimiento del Consejo de Mayores de Térraba como legítima autoridad, para sus mismos miembros; por lo que, tanto el Consejo de Mayores como cualquier otra organización que se postule como una máxima autoridad, tienen el desafío de descentralizar el poder que ha estado en manos de unos pocos y repartirlo entre actores como lo son los indígenas jóvenes y los adultos.

También, el pueblo teribe está viviendo procesos culturales y sociales, los cuales conllevan a una etnogénesis, por medio de la resignificación del concepto teribe, y cambios en la organización interna. Por lo tanto, el pueblo teribe, tiene el gran desafío de mantener muchos de sus elementos culturales, por ejemplo, el hilado del algodón y el Juego del Toro y la Mula, entre otros, reapropiándose de los mismos, a partir del ejercicio de una cultura autónoma, y, una cultura apropiada, que les permita ejercer control sobre estos rasgos, y, utilizarlos, como fuente de caracterización y definición de la cultura térraba.

En el Territorio Indígena de Térraba, existen límites imaginados, creados por las personas indígenas, y, no indígenas que habitan dentro del territorio. Estos límites condicionan la vida de las personas que lo habitan, ya que son fronteras creadas por conflictos e intereses políticos y familiares, que dividen el territorio en función del lado donde viven. Es así como, “este lado” y el “otro lado”, creados por la misma población, determinan las posiciones políticas de cada una de las personas indígenas que habitan, en ambos lugares. Por lo tanto, por esta situación, es que, tanto el Consejo de Mayores, como la Asociación de Desarrollo Integral, o cualquier otra organización del pueblo, tienen el desafío de levantar esas barreras sociales y políticas, que impiden el desarrollo y la integración de todos los teribes.

Para el Consejo de Mayores, la concepción de autonomía, desde su visión, trata del gestionar y hacer cumplir las obligaciones del gobierno nacional, para con el pueblo. Además, procura el reconocimiento de sí mismos como indígenas teribes, estableciendo diferencias entre este y otros pueblos indígenas y no indígenas, a manera de “otro” externo al pueblo, pueda reconocer esas fronteras étnicas.

Los primeros pasos hacia una autonomía se empiezan a ver en la resistencia de algunos y algunas líderes indígenas, de todos los pueblos del país, cuando se trata de defender a un hermano o hermana, o años atrás, en 2010, en la vigilia que hubo en la Asamblea Legislativa,

para protestar por el proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo, el cual ya llevaba en ese momento 16 años en la corriente legislativa.

Quizás, aún no se pueda hablar, completamente, de la autonomía de un pueblo indígena en Costa Rica, ya que queda mucho camino por delante, para los mismos territorios, por lo que tienen el desafío de organizarse, internamente, e implementar estrategias que involucren a toda su población y su cultura, con el fin de hacer valer sus derechos, en aspectos sociopolíticos, contemplados, generalmente, en el ámbito legal.

Capítulo V

Térraba: Aportes de mujeres y jóvenes a la autonomía del pueblo

Priscilla Barrios Alfaro

Introducción

Las sociedades indígenas americanas, desde la colonización hasta nuestros días, han sido oprimidas bajo procesos civilizatorios represivos, es por eso que sus luchas inician cientos de años atrás. En la actualidad, no es diferente, sus derechos siguen siendo transgredidos, sin haber mencionado que su mayor lucha, la defensa de su territorio, sigue en pie y que los mayores enemigos de su autonomía son los Estados Nacionales. No obstante, los movimientos indígenas continúan hoy en el ámbito político y representan aquellos que buscan la libertad, el reconocimiento y la autonomía.

En el estudio de estos procesos es difícil visualizar la participación de mujeres, jóvenes, adultos mayores o niños, pues suelen estar dirigidos por hombres, adultos o mayores¹³². Tampoco, se conoce sobre el nivel y alcance que tuvieron diversidad de actores en las decisiones que se han llevado a cabo, ya sea porque no participaron, o bien, fueron invisibilizados, aun cuando son grupos poblacionales que viven en el mismo territorio y comparten la misma cultura, ambiente y sociedad al lado de estos hombres. Esto obliga a plantear una serie de interrogantes: ¿Existen nociones, visiones, elementos culturales, conocimiento, aspectos cotidianos y otros aportes que han sido escuchados en los procesos de reconocimiento y autonomía? y, ¿participan estos grupos de estas luchas? En la mayoría de casos estudiados, no es posible vislumbrar si algunos individuos de estos grupos tienen participación política activa, ¿qué pasa, entonces, con sus aportes?

Mujeres y jóvenes ¿qué se sabe de sus aportes en los procesos autonómicos de América Latina? Existe una serie de preguntas sobre su posición durante los procesos, específicamente, aquellos que sean referentes a la política o estén asociados a agrupaciones de estos territorios indígenas. En esta investigación se traza el camino desde la territorialidad, para descubrir los aportes que pueden tener los jóvenes estudiantes del Liceo de Térraba y mujeres de la comunidad, para consolidar la autonomía que se busca en el Territorio Indígena de Térraba (TIT). El estudio de la territorialidad brinda la oportunidad de encontrar elementos cotidianos, simbólicos e identitarios, adquiridos por medio de la experiencia y los sentidos

¹³² Se considera una persona como “mayor” cuando por su edad adquiere conocimiento en el ámbito cultural, por lo que su participación política es sumamente respetada y legitimada.

que revelan nuevas luces del tradicional proceso autonómico basado en lo político, legal y de reconocimiento de los grupos indígenas que emprenden su lucha.

En el primer apartado “*Territorialidad en Térraba: sentir y vivir de mujeres y jóvenes*” se identifican aspectos, nociones y procesos de la construcción social de la territorialidad del grupo de mujeres y jóvenes de Térraba, mientras que en el segundo apartado “*Elementos de la territorialidad en la construcción de la autonomía: la visión de mujeres y jóvenes*” se procede a analizar cuáles son los elementos de la territorialidad que influyen en la construcción de la autonomía, por parte de estos dos grupos, es decir se presentan resultados y análisis complementariamente; asimismo se busca establecer una vinculación con la teoría base con respecto a la territorialidad y autonomía. Posteriormente, en el último apartado “*Autonomía de mujeres y jóvenes: Aportes para el pueblo de Térraba*” se analizan los aportes de estos grupos al proceso por la autonomía del pueblo indígena Térraba que da paso al objetivo principal de la investigación.

Objetivos de Investigación

Objetivo general

Determinar, por medio de una metodología participativa, el papel de la territorialidad en la vida de un grupo de mujeres y un grupo de jóvenes de Térraba, para analizar su concepción y aporte en la construcción de su autonomía.

Objetivos específicos

1. Identificar los aspectos que participan en la construcción social de la territorialidad, en la comunidad de Térraba, a partir de la visión de un grupo de mujeres y jóvenes.
2. Analizar los aspectos de la territorialidad, en la construcción social de la autonomía (s) a partir de la visión de un grupo de mujeres y jóvenes.
3. Analizar el aporte de la territorialidad y autonomía de mujeres y jóvenes, en la autonomía del pueblo indígena de Térraba.

Apuntes Metodológicos

El trabajo con los grupos seleccionados para este estudio se efectuó por medio de técnicas de la investigación cualitativa: La observación y la entrevista semi-estructurada y otras de índole

participativo, por ejemplo, talleres en los cuales se desarrollaron mapeos dinámicos del territorio y grupos focales.

Las entrevistas semi-estructuradas se desarrollaron con las mujeres que participaron en la investigación; se visitó a cuatro de ellas una sola vez, para realizar la entrevista completa, mientras que en un caso se llevaron a cabo dos visitas para completarla. Con los y las estudiantes de quinto año se llevaron a cabo tres talleres en los que se realizaron dos mapeos dinámicos del territorio donde se distribuyeron a los y las estudiantes en tres subgrupos; y un grupo focal en el que se dividió a los y las estudiantes en dos subgrupos. Finalmente, en los talleres, cada estudiante, individualmente, expuso por medio de tarjetas anónimas su opinión para rescatar conocimientos sobre los temas tratados.

Las entrevistas, los mapeos dinámicos del territorio y el grupo focal se estructuró con base en tres temáticas: reconocimiento de límites y nociones sobre el territorio, aspectos socioculturales asociados a la territorialidad y conceptualización; elementos conformantes, administración y consecución de la autonomía¹³³. Durante las entrevistas, las mujeres abarcaron las tres temáticas, pero en el caso de los y las estudiantes, los mapeos dinámicos funcionaron como plataforma donde expusieron el conocimiento sobre las nociones del territorio, por medio de la construcción de mapas dinámicos, en el sentido de que los mismos estudiantes analizaron los aspectos socioculturales relacionados con territorio, mientras, los grupos focales mediaron la discusión sobre la autonomía.

Finalmente, se empleó la observación para conocer el entorno social en el que se desarrollan las mujeres y los jóvenes. Se hicieron observaciones durante cada una de las ocho giras a la comunidad.

La elección de las técnicas utilizadas con para cada grupo, obedece a las actividades de la vida diaria los individuos, por ejemplo, los y las jóvenes pasan la mayor parte de la semana en el Liceo, por lo que la realización de los talleres y el grupo focal se facilitó y se pudo trabajar con la mayor cantidad de ellos en las instalaciones del Liceo; en el caso de las mujeres, se realizaron entrevistas en sus casas, debido a las labores diarias de cada una de

¹³³ Se anexa el desarrollo de actividades de cada taller (mapeo dinámico del territorio y grupo focal) y las entrevistas semi-estructuradas.

ellas.

Población y territorio indígena

El grupo de mujeres indígenas habitantes del TIT estuvo conformado por cinco participantes térraba-broran, con un rango de edades que va de los 23 a los 78 años; de ellas, cuatro se identifican como térrabas y con nacimiento en el territorio y una bribri de Salitre. A continuación, se presenta un perfil de cada una de las entrevistadas: no se exponen los nombres reales de ellas ya que en el momento de la entrevista escogen el anonimato durante y después de la investigación; en su lugar, en cada perfil, se especifican las iniciales con las que se diferencian.

M.N: Joven de 26 años de edad, quien siempre ha vivido en el territorio. Su familia nuclear la conforman su esposo —un joven del mismo territorio— y su hijo de 4 años. Ella se dedica a cuidar a su hijo y su casa y estudia para obtener el bachillerato.

M.A: La mayor de las mujeres entrevistadas con 78 años. Nunca ha dejado la tierra que la vio nacer: Térraba. Su familia nuclear la conforman nueve hijos y “muchos nietos y bisnietos”, como ella misma lo expresa. Disfrutaba de arar la tierra, pero, actualmente, se dedica a sus nietos y bisnietos.

M.H: Nació hace 38 años y ha desarrollado toda su vida en el territorio. Desde hace cinco años conforma un hogar con su pareja, no-indígena, oriundo de Alajuela, una niña de 13 años y un joven de 15 años. Trabaja como artesana y desde hace un tiempo en agricultura.

M.I: Es la única de las entrevistadas que vive en San Antonio, nació hace 59 años en Volcancito. Recientemente, se casó con su pareja que ha estado a su lado por 40 años y con el cual tiene 10 hijos. Actualmente, se dedica a la agricultura, cuidar su ganado y a la finca.

M.L: Es la más joven de las entrevistadas, con 23 años y es la única indígena bribri. Hace cinco años migró de Salitre para establecerse en el territorio con su pareja térraba. Juntos tienen una niña y acogen a un hermano suyo para facilitarle el estudio. Se define como ama de casa.

La razón por la que se trabajó con este grupo de mujeres fue porque durante las visitas y el

trabajo de campo, se inició el contacto con personas de la comunidad y los y las estudiantes de quinto año del Liceo de Térraba, quienes facilitaron el acercamiento a las primeras tres entrevistadas, y ellas mismas facilitaron el contacto con las que serían las últimas dos mujeres, de esta manera se completaron las cinco entrevistadas.

En cuanto a los y las jóvenes, se contó con la participación de 13 estudiantes de quinto año, 4 mujeres y 9 hombres. En este caso, el rango de edad fue de los 17 a los 20 años; 12 de ellos se identificaron como térrabas y un estudiante bribri de Salitre. Se eligió este conjunto, por su condición como alumnos, ya que fue más accesible de trabajar con técnicas participativas pues conformaban una representación juvenil, con edades promedio según su grado y pertenencia a varias comunidades del territorio indígena (TI); en caso contrario, el contacto con este grupo etario hubiese sido más difícil y requerido mayor inversión de tiempo.

Tanto el grupo de mujeres como el de las y los jóvenes son habitantes del TIT, aunque están dispersos en distintas localidades como es el caso del centro de Térraba, San Antonio, Bajo de Veraguas y Mano de Tigre.

Territorialidad en Térraba: sentir y vivir de mujeres y jóvenes

Experiencia y conformación del territorio

La pertenencia a un grupo étnico se edifica cuando sus miembros se reconocen y, consciente o, inconscientemente, comparten características que según ellos los identifica y diferencia de otros. En la diversidad de los grupos humanos, la territorialidad se ve influenciada en gran medida por la etnicidad, pues conforman las sociedades y la delimitación política que prevalece en la formación de territorios al interior de los países e, incluso, fuera de ellos. Las territorialidades para los pueblos indígenas, en alguna medida, han cambiado, pues son ellos los pobladores originarios de grandes extensiones de tierra ancestral, que ha sido delimitada en épocas recientes con la creación de los Estados Nación; las divisiones políticas como países, provincias, cantones, en el caso de Costa Rica, se superponen a territorialidades de grupos humanos durante la historia.

La noción de territorialidad existe en diferentes niveles o escalas y es concebida por cada persona y grupo social. Específicamente, incide en la forma como una persona interactúa

con su medio y el tipo de relaciones sociales que construya en él, tanto con otros individuos como con el ambiente. Además, los procesos identitarios, asociados a la construcción de territorialidad, suponen la existencia de múltiples territorialidades, dadas las relaciones con grupos diversos a su alrededor inmediato y lejano, y que a lo largo de la vida se construyen estas con dependencia e independencia unas de otras.

Las y los jóvenes y las mujeres están inmersos en procesos diarios que los involucran social y, culturalmente, en la vida de su territorio; de igual forma, comparten y divergen en sus encuentros con el territorio, en el momento social y cuando lo permite, de manera más amplia, la vinculación con otros grupos. Isabel Avendaño (2006) menciona que la interacción social-ambiental continua permite que la territorialidad complete “la acción de significar un lugar y con ello, proteger, ratificar, defender, marcar, generar y alterar el territorio mediante hábitos, ritos, costumbres, prácticas y usos por un sujeto individual o colectivo.” (p.15). En un proceso continuo, la territorialidad de los grupos se muestra similar en muchos aspectos; no obstante, difieren en otros y durante el ejercicio comparativo entre estos dos grupos se descubre que las territorialidades pueden ser complementarias.

Este estudio permitió conocer, por parte de ambos grupos, que tanto para los y las jóvenes como para las mujeres, la identidad y la pertenencia están siendo mediadas por la distribución, la movilidad, los límites, los sentimientos y la simbología relacionados al espacio. Estos grupos conciben su territorio individual y colectivo, en tanto han sido procesos interiorizados y valorizados para llegar al punto de reconocerse entre sí. Asimismo se identifica la demarcación histórica de fronteras en el espacio que ha sido, socialmente, estructurado; entonces tanto la movilidad y la finitud se conectan por medio del estudio de los límites, y en el conocimiento de la complejidad de las interacciones que provocan la movilidad de los mismos (Barth, 1976). Es importante resaltar el papel de la experiencia de cada individuo en la conformación de su identidad, historia, cultura y apropiación de un territorio; en el caso de jóvenes y mujeres indígenas, el proceso anterior se vive en la cotidianidad:

En este sentido el territorio, a diferencia de otros conceptos como región o espacio, se refiere a un espacio vivido por los grupos sociales que lo habitan y que a partir de prácticas y relaciones sociales se lo apropian, pasando a ello a formar parte de su singularidad (Velázquez, 2001 citado por Bello, 2004, p.101)

Como resalta Velázquez, “el espacio vivido” viene siendo más que el uso de los espacios, es una relación que se construye bajo la sentimentalidad y la apropiación para la posible territorialidad y puede tener su origen en el desarrollo de actividades reiteradas en ciertos sitios y bajo un consenso de parte de los grupos. Con base en este principio, durante los mapeos y entrevistas se trabajaron los aspectos asociados al sentir y vivir en el territorio, ya sea lo positivo, lo negativo y su justificación, pues de este modo es posible descubrir cuáles fueron las razones de su escogencia. Tanto durante la construcción de los mapas como en las entrevistas a las mujeres, se trabajó con las siguientes interrogantes: ¿qué espacios le generan conflictos a ustedes y al pueblo en el TI? y ¿cuáles lugares les resultan importantes a ustedes y al pueblo en el TI? Y, finalmente, se indaga sobre las razones de tales demarcaciones.

En un inicio, ambos grupos identificaron los mismos sitios como propios de su territorialidad, aunque les atribuyeron características diferentes para justificar su importancia, lo que aumenta su valor y prueba el peso específico de ellos en la conformación territorial. En el caso de los y las jóvenes, cuando hicieron referencia a los sitios importantes indicaron “la poza”, el Liceo de Terraba¹³⁴, la plaza de fútbol, el río Terraba, la montaña, la misma casa, y en un caso, se mencionó al TIT. Cuando los y las jóvenes tuvieron que justificar la preferencia por cada uno de estos espacios señalaron sentimientos como: tranquilidad, paz, disfrute, gusto, apreciación de belleza y libertad; indicaron otras características relacionadas con usos e importancia social, como el aprovechamiento de recursos que estos ofrecen, posibilidades de aprendizaje, importancia tradicional y cultural y por ser emblemáticos de su pueblo indígena.

A continuación, se presenta cada uno de los sitios y la justificación por subgrupo de trabajo, durante el mapeo dinámico del territorio.

¹³⁴ Los y las estudiantes y las mujeres durante el trabajo de campo hacen mención del “Colegio Viejo”, como el Colegio de Terraba que fue sustituido por el Liceo de Terraba; sin embargo, a veces llaman a este último Colegio de Terraba como fue en el caso de la construcción de los mapas y en la identificación de sitios.

Cuadro N° 15
Subgrupo 1: Sitios importantes en el territorio y su justificación

Sitio	Justificación
El Colegio de Terraba	“El colegio por el aprendizaje” “Me gusta por su localización”
El salón comunal de Terraba	“Sitio de reuniones y actividades de la comunidad donde se realizan convivios entre todas las personas”
La plaza de fútbol del centro de Terraba	“Es un lugar tranquilo donde siento mucha tranquilidad y paz”
El río Terraba	“Porque es recreativo y se disfruta de la pesca”

Fuente: Elaboración propia con información plasmada en los mapas elaborados por los y las estudiantes del Subgrupo N°1 durante los talleres.

Cuadro N° 16
Subgrupo 2: Sitios importantes en el territorio y su justificación

Sitio	Justificación
La poza	“Me gusta ir a la poza para pasar un buen rato” “La parte que me gusta más de mi territorio es la poza. Porque es uno de los lugares más emblemáticos, y también porque es muy refrescante”
La montaña	“Protección a la montaña hace más de 30 años”
El Colegio de Terraba	“El colegio porque ahí vamos a estudiar y aprender” “Importante por los estudios”
La plaza de fútbol del centro de Terraba	“La plaza para pasar el rato y disfrutar”
El río Terraba	“El río me parece importante por el gran atractivo que posee”

Fuente: Elaboración propia con información plasmada en los mapas elaborados por los y las estudiantes del Subgrupo N°2 durante los talleres.

Cuadro N° 17

Subgrupo 3: Sitios importantes en el territorio y su justificación

Sitio	Justificación
La poza	“Es importante para mí porque voy con mis amigos. Además que es muy lindo y también se debe cuidar por su belleza natural” “Porque se conserva el agua y la vida de los animales y forma parte del pueblo y nuestra cultura”
El Colegio de Térraba	“El cole por el estudio y el aprendizaje...”
El territorio	“Porque tiene lugares muy bonitos y se puede tener momentos de libertad”
La casa	“Para jugar en la computadora”

Fuente: Elaboración propia con información plasmada en los mapas elaborados por los y las estudiantes del Subgrupo N°3 durante los talleres.

Cabe señalar que durante el proceso de identificación de lugares importantes para las mujeres, en sus entrevistas se requiere acompañarlas cuando dan sus respectivas justificaciones. Esto, porque al referenciar los sitios se vislumbran dos casos extremos: por un lado desde lo social/colectivo, a manera de representación práctica de lo que es la vida social, y un tanto de tradición y cultura, se nombra “la quebrada”¹³⁵, el bosque, el río Térraba, la laguna en Bijagual, el “Colegio viejo” y el Liceo de Térraba, el rancho de Manuel Villanueva, el Bajo Veraguas, recorrido del “toro y la mula”¹³⁶, iglesias (católica y protestantes) y la plaza de fútbol.

Por otro lado, desde lo personal/individual, con una perspectiva más sentimental y de orgullo, al ser conciencia de la apropiación y empoderamiento personal frente a adversidades familiares y sociales, por lo que, usualmente, son los espacios más cercanos como las casas y lotes propios, casas de familiares, plantaciones de agricultura y solo en el caso de la mujeres de Térraba se nombra San Antonio¹³⁷. En ambos casos, la apropiación como territorio indígena depende de la participación y del contacto directo con otras personas, pero entra en conflicto con su disposición diaria para el acercamiento y la posición que el resto de la población le otorgue.

¹³⁵ Lo que ellas llaman La “Quebradahonda”, los y las jóvenes lo llaman “La poza”.

¹³⁶ Celebración mencionada en capítulo anterior, página 335.

¹³⁷ La entrevistada M.I es de esa localidad y ella misma menciona la importancia para su vida, página 366.

A continuación se expone la justificación de los sitios mencionados por cada una de las mujeres entrevistadas.

Cuadro N° 18
Entrevista M.N: Sitios importantes en el territorio y su justificación

Sitio	Justificación
La Quebradahonda	Acercamiento con naturaleza, gusto por caminar y disfrutar espacios abiertos. Representan espacios de dispersión, deporte y socialización.
El Bosque	
El río Terraba	
El “Colegio Viejo”	Porque socialmente fue un pilar en educación y ahora pasa a ser de uso político.
Bajo Veragua	Permiten el contacto con la familia cercana y amigos.
Las casas propias y de familiares	

Fuente: Elaboración propia con información de las entrevista de M.N.

Cuadro N° 19
Entrevista M.A: Sitios importantes en el territorio y su justificación

Sitio	Justificación
El rancho de Manuel Villanueva	Importantes para la comunidad en la actualidad e, históricamente, algunos en los últimos años han tomado un sentido político.
La Quebradahonda	
El recorrido del toro y la mula.	
La casa propia	Ella se siente bien porque son espacios que ella misma adquirió y cuida desde entonces, dan sustento a su familia.
El lote propio	

Fuente: Elaboración propia con información de las entrevista de M.A.

Cuadro N° 20**Entrevista M.H: Sitios importantes en el territorio y su justificación**

Sitio	Justificación
El “Colegio Viejo”	Son lugares importantes por su connotación política, pero, depende del grupo etario al que cada individuo pertenezca y su posición en el círculo de tomadores de decisión. La escuela, específicamente, es importante para la educación de su hijo.
La escuela	
Las iglesias	
El recorrido del toro y la mula	Son parte de historias orales y prácticas tradicionales
La laguna en Bijagual	
La Quebradahonda	
La iglesia	Está en contacto con la gente que ella prefiere. Pero más significativos son los lugares que le gustan porque le permiten vivir en paz y con seguridad. Le brindan sustento para mantener la familia y finalmente porque ella misma los adquirió y tuvo disposición sobre sus usos.
La casa propia	
El rancho propio	
El lote propio	

Fuente: Elaboración propia con información de las entrevista de M.H.

Cuadro N° 22**Entrevista M.I: Sitios importantes en el territorio y su justificación**

Sitio	Justificación
El río Terraba	Lugares de desarrollo social, para jóvenes en su mayoría. También donde su familia se desenvuelve mejor.
El Colegio Nuevo	
San Antonio centro	
La casa propia	Los nombra como favoritos porque son referentes de su actividad diaria y tradicional de su familia. Están todos alrededor de su casa.
El potrero	
Las plantaciones	

Fuente: Elaboración propia con información de las entrevista de M.I.

Cuadro N° 22

Entrevista M.L: Sitios importantes en el territorio y su justificación

Sitio	Justificación
Los colegios	Lugares donde ha ido conociendo personas desde su llegada al territorio. Personalmente, la disposición del territorio y las facilidades de servicios y transporte son esenciales para disponer y disfrutar del territorio.
La escuela	
La plaza de futbol	
Las iglesias	
Los alrededores de la “Quebrada”	Le gusta transitar por estas zonas a modo de esparcimiento.
El bosquecito	
El río Térraba	

Fuente: Elaboración propia con información de las entrevista de M.L.

Como se puede notar, a partir de los cuadros, a diferencia de los y las jóvenes, las mujeres expresaron una gama diversa de lugares importantes para el territorio; sin embargo, los y las estudiantes se centraron en el pueblo Térraba y, en su mayoría, dejando de lado lugares del resto de las comunidades del TIT, hacen alusión, en casi todos los casos, a espacios de Térraba centro como comunidad, no como territorio indígena. En complemento a este, todavía se plantea más cercano a su centro que a sus límites, a excepción de la entrevistada residente de San Antonio, M.I, que por su ubicación geográfica está más cercana al norte del TIT.

Los lugares destacados por los y las estudiantes y las mujeres transgreden la simplicidad del espacio, ya que la experiencia de cada individuo y de los colectivos es acentuada por estos, pues pasa a representar a los grupos humanos a lo largo del tiempo; sin embargo estos atraviesan un proceso de clasificación, ordenamiento y simbolización alimentada por lo sociocultural. Sumado esto, a lo interno de los colectivos, como en el caso de los y las jóvenes y las mujeres, la participación y papel que ocupen, socialmente, puede definir aun más la identificación de lugares importantes o conflictivos para el grupo cultural. Para tal afirmación Alicia M. Barabas en su artículo *La territorialidad simbólica y los derechos territoriales indígenas: Reflexiones para el Estado pluriétnico* (2004), puntualiza que la entrañable relación entre el espacio y los lugares en los territorios pasa por un proceso en el que tanto el

colectivo como el individuo influyen.

Tanto los territorios locales como los globales tienen fronteras e hitos geográfico-simbólicos que establecen centros, sitios especialmente significativos para los usuarios. Estos puntos referenciales pueden ser identificados como lugares (por lo general sitios sagrados o con significado), e incluso como *huellas* (marcas significativas), y son, como indica Rodman (1992), “productos de la experiencia vivida”. Desde una óptica interpretativa, los lugares-centros que condensan sentidos especiales y de gran poder convocatorio (mítico, ritual, histórico, bigráfico), se construyen social como socialmente emblemáticos. (p.113)

El antropólogo colombiano Gerardo Ardila (2006); no obstante, plantea que el territorio no solo es vivido en conjunto con el espacio exterior a la experiencia humana, sino a partir de diferentes escalas, donde es el cuerpo el primer espacio físico de referencia, entonces, en un primer nivel concéntrico es el cuerpo la primera territorialidad; posterior a este las personas más cercanas están en un segundo nivel personal (la familia y amistades), y en un tercer nivel, la comunidad o grupo local; finalmente, el cuarto nivel lo concretan las múltiples comunidades locales que forman la sociedad, y así, sucesivamente. Desde una comunidad, cantón, provincia y país, los procesos de identidad territorial emergen en un sentido de escenarios, no desde lo físico-ambiental, sino respecto a la intersubjetividad territorial. Se trata de “interioridad” o “exterioridad” como escenarios en el sentido del individuo (Avendaño, 2010, p.21).

Las escalas que propone Ardila (2006) son un punto de partida para entender que la noción de finitud del territorio indígena y la distribución de actores en él, se producen de manera distinta por parte de las personas que viven en el territorio. Los tres mapas realizados por los y las jóvenes durante los talleres responde a la tarea de dibujar un mapa del TIT tal y como lo conocen, a ello se le suma la necesidad de establecer los límites, caminos, carreteras, usos del espacio, residencias, zonas naturales, accidentes geográficos y ríos y especificar las características que la población les confiere.

El subgrupo N°3, que construyó el Mapa N°3, parte de un primer nivel en el que se concibió el centro social del pueblo como el territorio, con una ponderación sobre los

espacios de reunión como la plaza de fútbol, salón comunal, “poza”¹³⁸, “Colegio Viejo”¹³⁹ y las instituciones sociales como la iglesia, la escuela, el Colegio de Térraba y el Museo Comunitario de Térraba; en menor medida, las zonas boscosas, ríos, “pozas” y terrenos fueron señalados para actividades económicas y agricultura. Al inquirir sobre las razones por las que estas zonas aparecían menos en los mapas y fueron poco mencionadas, tanto jóvenes como mujeres expresaron que no hay mucha diversidad de actividades económicas asociadas a esos recursos.

El caso del primer nivel, al delimitarse de forma tan centralizada se retratan entre el norte y el oeste sitios sagrados e históricos, como el cementerio, “el recorrido de los diablitos”¹⁴⁰ y el Museo Comunitario Indígena Térraba; entre el noreste y el este, el cementerio comunitario; entre el suroeste y el sur, “la poza” y al norte y el noreste el puente que representa la zona retratada como “el otro lado”¹⁴¹.

¹³⁸ La poza es un río de bajo caudal que se encuentra más o menos a 2 km este del centro de Térraba, posee cataratas y es visitado, normalmente, por la comunidad y los turistas

¹³⁹ Se llama a las viejas instalaciones del anterior centro educativo “Colegio de Térraba”. Después del 2011, con el conflicto por asuntos entre los no indígenas, parte del personal y del estudiantado y los indígenas del lugar se exige la apertura de un nuevo centro educativo que pasa a llamarse “Liceo de Térraba”. Actualmente, se usa para reuniones del Consejo de Mayores.

¹⁴⁰ Los estudiantes que dibujan el Mapa N°3 señalan el “Recorrido de los diablitos” sin especificar más información sobre su demarcación, en comparación, las mujeres mencionan el “Baile del toro y la mula”.

¹⁴¹ El *otro lado* es constantemente retratado por los y las jóvenes como la zona donde habitan personas no indígenas y además limita con el centro del pueblo; fue marcado en el mapa con la estructura de un puentecito.

Ilustración N° 21
Fotografía N° 5. Mapa N° 3 - Subgrupo N° 3



Fuente: Priscilla Barrios, 2015.

Ilustración N° 22
Fotografía N° 6. Detalle del Mapa N° 3 - Subgrupo N° 3



Fuente: Priscilla Barrios, 2015.

Ilustración N° 23
Fotografía N° 7. Detalle del Mapa N° 3 - Subgrupo N° 3



Fuente: Priscilla Barrios, 2015.

Ilustración N° 24
Fotografía N° 8. Detalle del Mapa N° 3 - Subgrupo N° 3



Fuente: Priscilla Barrios, 2015.

Fotografía N° 9. Detalle del Mapa N° 3 - Subgrupo N° 3



Fuente: Priscilla Barrios, 2015.

En el segundo nivel, según el trabajo realizado por los otros dos subgrupos que elaboran los mapas N° 1 y 2 , se concibe el territorio en un término medio en relación con el centro y los límites hacia afuera, políticamente, suscritos¹⁴², pero menos claros que en el primer nivel. Esto porque toma en cuenta lugares externos al centro mismo y más allá del “otro lado” para uno de los subgrupos y puntos más lejanos para el otro subgrupo, como lo son San Antonio, el río Térraba y la Carretera Interamericana.

Los espacios de reunión, instituciones sociales, sitios sagrados o históricos son poco protagonistas en este nivel, ya que para estos dos subgrupos los espacios naturales y sus recursos fueron más significativos. Por ejemplo, el río Térraba, funciona como límite de noreste a norte; mientras el bosque (sin nombre específico) que sigue el camino de la llamada “poza” funciona como límite entre el este y el sureste; finalmente, el pueblo de San Antonio, al sur y el “Otro lado” al norte.

¹⁴² Se aclara que los límites del TIT suscritos por la Ley no siempre son los límites del territorio ancestral y en este caso el reportado actualmente por estos grupos, pero, se usó como punto de partida para seguir la proporcionalidad de los límites suscritos por los y las estudiantes en los talleres.

Ilustración N° 26
Fotografía N° 10. Mapa N° 1 - Subgrupo N° 1



Fuente: Priscilla Barrios, 2015.

Ilustración N° 27
Fotografía N° 11. Detalle del Mapa N° 1 - Subgrupo N° 1



Fuente: Priscilla Barrios, 2015.

Ilustración N° 28
Fotografía N° 12. Detalle del Mapa N° 1 - Subgrupo N° 1



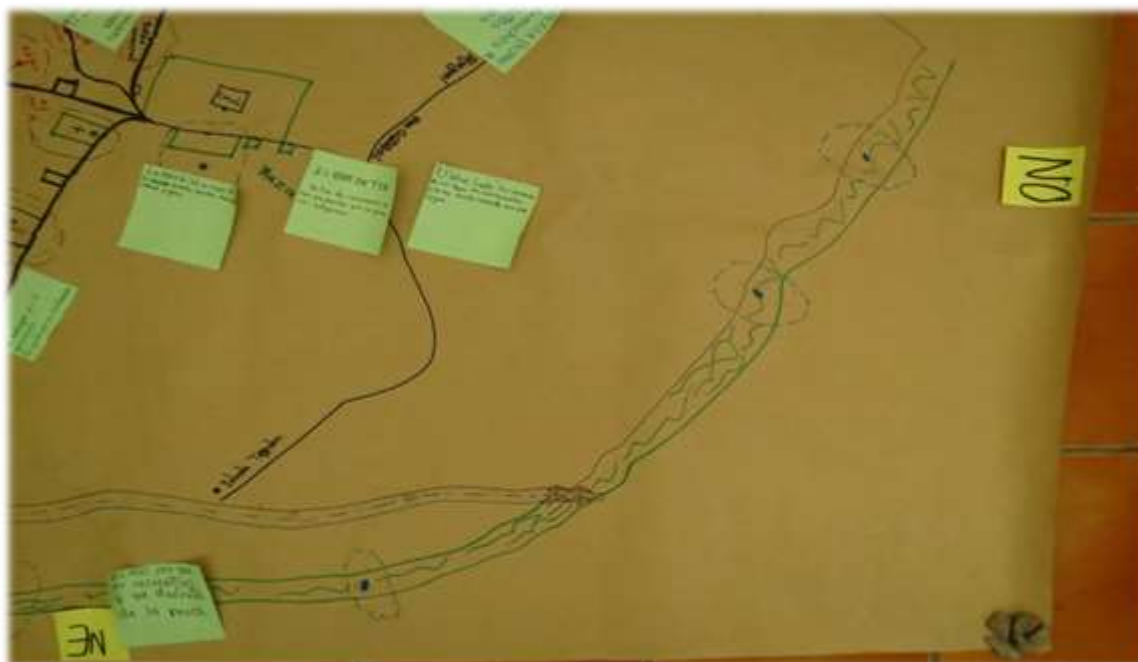
Fuente: Priscilla Barrios, 2015.

Ilustración N° 29
Fotografía N° 13. Detalle del Mapa N° 1 - Subgrupo N° 1



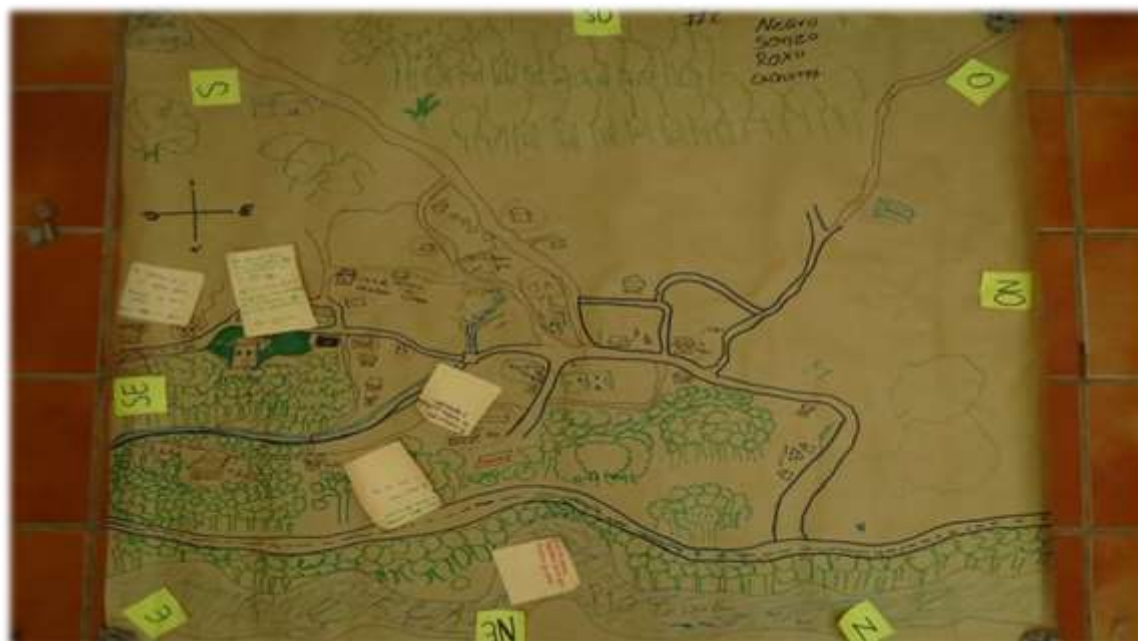
Fuente: Priscilla Barrios, 2015.

Ilustración N° 30
Fotografía N° 14. Detalle del Mapa N° 1 - Subgrupo N° 1



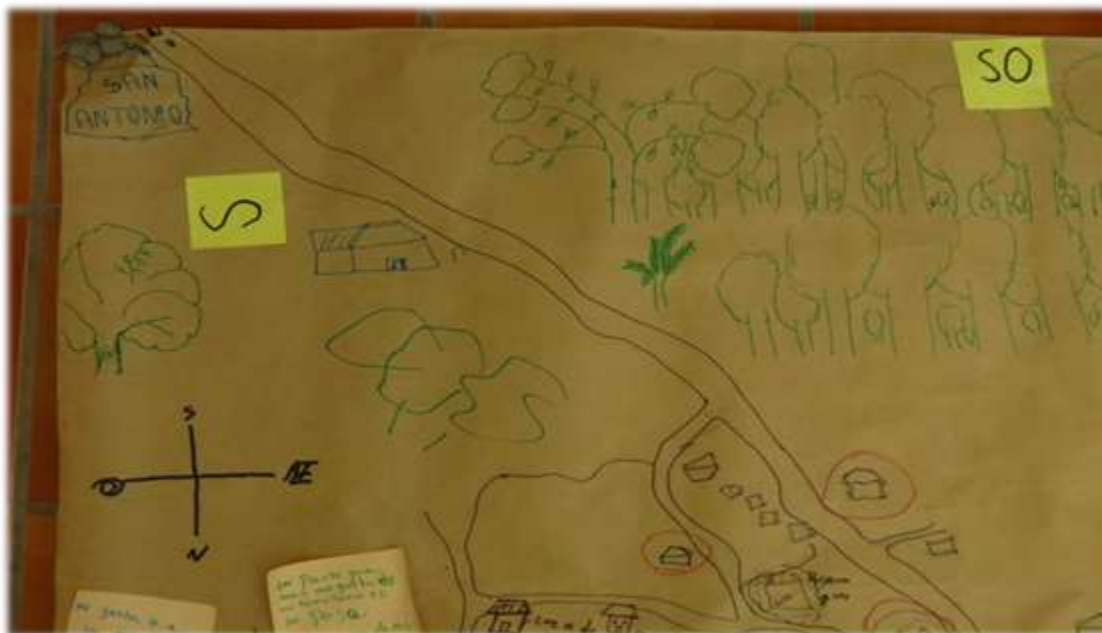
Fuente: Priscilla Barrios, 2015.

Ilustración N° 31
Fotografía N° 15. Mapa N° 2 - Subgrupo N° 2



Fuente: Priscilla Barrios, 2015.

Ilustración N° 32
Fotografía N° 16. Detalle del Mapa N° 2 - Subgrupo N° 2



Fuente: Priscilla Barrios, 2015.

Ilustración N° 33
Fotografía N° 17. Detalle del Mapa N° 2 - Subgrupo N° 2



Fuente: Priscilla Barrios, 2015.

Ilustración N° 34
Fotografía N° 18. Detalle del Mapa N° 2 - Subgrupo N° 2



Fuente: Priscilla Barrios, 2015.

Ilustración N° 35
Fotografía N° 19. Detalle del Mapa N° 2 - Subgrupo N° 2



Fuente: Priscilla Barrios, 2015.

Los dos niveles de delimitaciones o amplitud del territorio demarcan zonas, mayormente, conocidas para los grupos, tanto por su relevancia cultural como por su historia y por su ser indígena, porque obedece a una cotidianidad y es, significativamente, indígena porque son poco transitados por no indígenas del TIT.

Después de la colonia y la demarcación de territorios por parte del Estado, estos límites cobraron importancia en la historia oral, política y cultural. Asimismo, influenciaron la relación con las personas que coexisten en los dos niveles dimensionados durante la aplicación de ambas técnicas. En el caso de las mujeres, el estar cerca de su casa es estar cerca de su familia, mientras que para los chicos, la cercanía al centro del pueblo significa poder socializar con otros grupos etarios con los que no siempre es posible relacionarse por diferentes motivos en el colegio y otras instituciones.

Se rescata que estos dos niveles de delimitación obedecen a la experiencia directa que ellos tienen de la zona, construida en gran medida a partir del acercamiento físico y el conocimiento mental y, en menor medida, de origen simbólica e histórico, demostrado durante la construcción de los mapas y las entrevistas. Es importante resaltar el papel de la experiencia de cada individuo en la conformación de la historia, cultura y apropiación de un territorio, y sumado a ello en la lucha diaria por los derechos y el convulso movimiento por la autonomía. Con respecto a jóvenes y mujeres indígenas, se propone la cotidianidad como base de la experiencia y el accionar en procesos complejos que pueden ser invisibilizados, según lo resalta Álvaro Bello:

El problema, entonces, es definir una idea más próxima a las vivencias y experiencias de los sujetos y a los significados que estos les otorgan...La acción colectiva reúne estas distintas formas de expresión de las relaciones entre los grupos étnicos, el Estado y otros actores, y los hace considerando no solo los procesos protagonizados por grandes y articulados movimientos sociales, sino que además toma en cuenta los aspectos cotidianos y los espacios locales conectados con los procesos más complejos y extensos. (p.38)

La definición del territorio por parte de las mujeres y los y las jóvenes supone entonces, una ventana para aprehender los elementos que median en la visión del territorio, ya no solo como un espacio físico-geográfico alrededor de ellos, sino como un todo representativo de su grupo indígena, siendo esto un ejercicio individual trabajado en los talleres y entrevistas lo que permitió también establecer una visión más extensa de su definición de territorio. Este

ejercicio se hizo después de la discusión y la construcción de los mapas de su territorio, en el caso de los y las estudiantes, donde los elementos resaltados se ven acompañados de una imagen física que facilita el entendimiento. Con respecto a las mujeres, a las que solo se les aplicaron entrevistas, estuvo más relacionado con lo mental y en alguna medida con lo abstracto, pero, ambos casos se generan de una misma cuestión: ¿Cómo se definiría su territorio?

Para los y las jóvenes, la estrategia política post-colonial llevada a cabo, históricamente, por el Estado y la intervención institucional ilimitada en la historia de los pueblos indígenas, hasta el tiempo actual, lo que ha influido en la conformación del territorio y en la distribución de la población. Para ellos y ellas, es historia conocida en la socialización con familiares mayores, la cual, en la actualidad, no incide tanto en su vida y su ser étnico o en el accionar con los otros individuos indígenas. Por el contrario, para la territorialidad mapuche, por ejemplo, es un proceso, no es que la historia sea una herencia estática, sino un proyecto constante por lo que aunque se sienta alejada de su contexto inmediato, claramente, establece bases para la acción actual (Le Bonniec, 2009).

[...] si es cierto que el territorio está marcado por los anclajes históricos, *lugares de memoria*, que incumbe a sus actores contemporáneos —ya sean sus habitantes o no —hacerlos prevalecer, transcribiendo sus referentes históricos y socioculturales en el presente. Es decir, el sentimiento colectivo de pertenencia a un territorio no es una herencia del pasado, sino que corresponde a un proyecto presente (Gorgeu & Paille: 1997). (Le Bonniec, 2009, p.64)

Esto da partida a una noción más madura de lo que significa disfrutar del territorio indígena en la actualidad, como se puede denotar a partir de expresiones implementadas para referirse al territorio por unos de los y las estudiantes: “Defino mi territorio como bella, hermosa, porque es el lugar donde generaciones pasadas, presentes y futuras, crecieron, crecen y crecerán. También es un lugar lleno de historia, cultura y resistencia funcionando con personas amables.” (2014), en su discurso versa la resistencia y la lucha que se sienten en el TIT y sus generaciones como pilares de desarrollo.

En el ámbito político actual, tanto para los y las jóvenes como para las mujeres, existe conocimiento de los cambios ocurridos en los últimos 50 años como: la fallida Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas de Costa Rica de los años 90, la imposición

de la Asociación de Desarrollo en 1978¹⁴³, la reciente conformación del Consejo de Mayores en 2011¹⁴⁴, las luchas por recuperar tierras del territorio, la problemática de la entrada de no indígenas al TIT, la presencia de instituciones foráneas al pueblo, proyectos de extracción de recursos en zonas indígenas como los hidroeléctricos y las luchas por la administración del centro educativo acaecida durante el 2011 que terminó con la construcción del nuevo Liceo que es administrado por personas de la comunidad. Entre los diversos conflictos uno de los que, actualmente, llama más la atención es el existente entre la Asociación de Desarrollo y el Consejo de Mayores, pues las expectativas de los beneficios de contar con un Consejo de Mayores son altas y abogan por una participación más activa de la comunidad como grupo y no solo el accionar de los mayores.

Se concluye que, para ambos grupos, la historia es sumamente importante en su bagaje cultural, frente a otros y en su desarrollo como personas, sumado al elemento territorial, la historia compartida como comunidad, como grupo indígena y su etnicidad intervienen en la idea de comunidad o grupo y posiciona a cada individuo sobre el territorio en su quehacer histórico y diario. No obstante, existen claras diferencias sobre el nivel de afectación de la historia del grupo en los individuos y en la forma como se desenvuelven. No se puede negar que los elementos culturales interfieren en el proceso por el cual cada persona o grupo integra las concepciones sobre el ambiente, religión, historia, economía y otros elementos en la territorialidad.

En cuanto a las mujeres entrevistadas, supone una vida indígena más representativa, culturalmente, que la de hoy; mayor acceso a recursos naturales, prácticas agrícolas favorables y la conformación de pueblo mucho menos poblado, pero donde se reconoce que existen mejoras en participación indígena y una mayor movilidad hacia afuera de los límites del territorio; como aspecto negativo resaltan que la dirigencia del pueblo interactúa poco con las personas, pues la rendición de cuentas de su accionar no es siempre conocida.

En el conocimiento de los y las jóvenes sobre el territorio, visiona muy notablemente, la historia contemporánea y se relaciona con conflictos recientes, espacios naturales de visita

¹⁴³ Impuestas bajo el Reglamento a la Ley Indígena, Decreto Ejecutivo 8487 en 1978.

¹⁴⁴ El Consejo de Mayores se vuelve a constituir ese año como resultado a las problemáticas entre la ADI y la población.

diaria y de reunión frecuente, mientras la protección de bosques, aprovechamiento de recursos naturales, uso de espacios tales como ríos, pozas, “trillos” y bosques y la tranquilidad de la población, influyen la constitución identitaria propia que afecta su vez su contribución histórica al futuro. Para las mujeres, sus padres son o fueron una fuente de conocimiento histórico de cambios en la población, ambiente y cultura, incluso, para las jóvenes. El acercamiento propio en el territorio brinda la oportunidad de vivenciar cambios relacionados, en gran parte, con sus actividades diarias como mujeres e indígenas, con la excepción, en este punto, de la entrevistada más joven que nace en Salitre, quien no observa estos cambios en el TIT.

En cuanto a la historia precolonial, resaltan las referencias sobre el territorio en su vasta extensión y no solo las zonas de residencia, centro del pueblo o espacios donde se desarrollen actividades económicas, pues la historia ancestral y colonial hace referencias a la montaña, al río Térraba y al recorrido de los diablitos. La forma más común de plasmar historia y oralidad aprendida se da por medio de la artesanía practicada por algunas de las mujeres entrevistadas y como actividad económica del lugar, en ella se utiliza elementos de la flora y fauna, mitos, oralidad y personajes indígenas. Finalmente, se rescata en el trabajo de los mapas y las entrevistas que existe gran respeto por las casas de habitación de los mayores del Térraba y por algunas de las familias más antiguas.

Ambos grupos coinciden en que existe poca participación de ellos, en los cambios del territorio y en las decisiones en el desarrollo de la comunidad, pero, la mayoría de jóvenes si están informados de su labor. Su influencia más fuerte es el uso de espacios públicos pues los aprovechan como sitios de reunión y actividades deportivas y lúdicas. Para las mujeres, aunque aprovechan y transitan por los caminos públicos, como la mayoría de indígenas, su labor económica (agricultura y crianza de animales) en muy pocos casos, se da y difícilmente, son poseedoras de tierra. Además, los estudiante expresan que sus roles están muy marcados socialmente por su edad, y por su género, en el caso de mujeres.

Los jóvenes o mujeres como parte de una cultura humana que a través de siglos de subsistencia ha desarrollado un comportamiento cada vez más complejo: establece nuevas formas de vivir en el territorio y de acceso a sus recursos, los dota de significado hasta el punto de exigir acuerdos y deberes con respecto a ellos. En relación con esto, expone Ardila

(2006): “por la cultura, los seres humanos superamos el carácter de espacio físico y le conferimos a ese espacio otros sentidos, como lugar donde se concreta y habita lo sagrado, lo simbólico y mítico. Allí habita el tiempo de la historia que se manifiesta en el espacio.” (p.120). De esta forma, se crea una memoria, sentido y las formas manifiestas de cultura precisadas, físicamente, para dar sentido a la identidad.

Visibilizar estos sentidos, conflictos y experiencias es esencial para dar luz al aporte que dan distintos grupos a la cultura. También, para ambos grupos, el reconocimiento del ambiente mediante sus sentidos y sentimientos juega un papel primordial, en las decisiones en cuanto a recursos y modificación del territorio, así como su relevancia en la autonomía proyectada a futuro. Ambos grupos, además, traen a colación elementos y procesos que, en su mayoría, son vividos por ellos mismos, mientras aspectos históricos y culturales profundos provienen de su indignidad. La cuestión participativa y su rol en la relación del grupo con el territorio son mucho más débiles, pues en el desarrollo del pueblo no sitúan su papel en el accionar, pese a que fue un tema trabajado en la aplicación de técnicas.

Mujeres y jóvenes: una territorialidad compartida

Los y las estudiantes indígenas, están en constante recepción y práctica de su cultura, pero como jóvenes son dueños de nuevos procesos y actuales cambios que presuponen una constante resignificación y apropiación ante estas realidades. Para ellos, los procesos históricos, colectivos y personales componen contextos variados en las diferentes épocas de su vida y se ordenan a partir de la experiencia en el espacio y el territorio. Consolida, por otro lado, desde hace mucho tiempo, el sentimiento de pertenencia y confianza con la naturaleza. En ambos casos, la cotidianidad crea una conexión duradera, los y las jóvenes, que recorren trillos y senderos, se distraen en la plaza o el colegio, mientras las mujeres cuidan las cercanías de su casa, siembran y visitan familiares.

En tanto para las mujeres, ya sea las más jóvenes como las de mayor edad, existe una formalidad, respeto y responsabilidad pues apuestan por la protección, la tranquilidad, las buenas relaciones, mantener la belleza del territorio, y la cultura por medio de la familia como punto central; las buenas relaciones en la comunidad vienen después, principalmente en instituciones religiosas y educativas. En este punto es importante recalcar, que en su mayoría,

hablan del territorio más cercano a sus casas. El uso del territorio y sus recursos se puede denotar a través de las formas de aprovechamiento y el desplazamiento de estos grupos por el TI. En respuesta a ello, se denota que el contacto directo mediante el recorrido se da en función de su desempeño como mujer.

El ser mujer parte de una familia enmarca, en la mayoría de casos, su apropiación del territorio, por lo que sucede en algunas actividades como: las visitas a la familia, salidas a actividades de los hijos como deportes, religión y educación; a continuación se resalta esta situación: “Para mí lo más importante son las casas de mi familia que es lo que yo visito. Bueno que mis hermanas, la familia de mi esposo que ya es también la familia de uno y entonces es lo que uno más busca...las casas de mi gente” (M.N, 2014). La familia es uno de los elementos con mayor peso en su apropiación del territorio.

Dos casos, del total de entrevistadas, sirven como ejemplos en los que la posesión de tierra se convierte en la oportunidad de acercamiento a la agricultura, por ejemplo, pero, también el camino que une ese lote con el de su casa representa el de mayor control para ellas. En el caso de M.H; el pedacito de tierra adquirida por ella misma le da sustento a su familia, y personalmente, un sentido de independencia y de decisión pues ella funciona como fuente de seguridad y, organización familiar.

La cotidianidad de los y las jóvenes limita el acercamiento a la variedad de recursos que ofrece el territorio, y se ajusta a su edad y las relaciones materializadas con otros jóvenes, la naturaleza, la educación y sus propias luchas; así, las casas de habitación, el salón comunal, la plaza de fútbol, el río Térraba, la “poza”, la montaña, los “trillos”, el Liceo de Térraba y el “Colegio Viejo” los representan en el territorio o bien les genera libertad y bienestar. En muchos casos, la pertenencia al grupo juvenil o estudiantil expone al joven a la escogencia de espacios específicos pensados en el grupo y depende de las cualidades que le ofrece y el sentimiento de cercanía. Esto se ve reflejado en la postura que los y las jóvenes muestran ante la figura de la “poza” en su vida, resultado que se origina en su opinión sobre sitios demarcados en el mapa: “Es importante para mí porque voy con mis amigos. Además que es muy lindo y también se debe cuidar por su belleza natural.” (Estudiante anónimo, 2014) y otro joven agrega: “Porque se conserva el agua y la vida de los animales y forma parte del pueblo y nuestra cultura” (Estudiante anónimo, 2014).

Un tema preponderante en los dos grupos es la división del territorio en relación con las personas que viven en determinados puntos y las actividades asociadas a él, así el más mencionado es “el otro lado”. En Térraba se habla “del otro lado” cuando se hace referencia al afuera simbólico y a los límites del área segura, cuando frases de los y las jóvenes como “Las personas de ese lugar son amenazantes y no me siento cómodo en ese lugar” (Estudiante anónimo, 2014) se mezclan con un “No me gusta” (M.L, 2014), de labios de unas de las mujeres entrevistadas. Estas expresiones señalan que dentro del territorio existen conflictos y, además, de tipo étnico porque en ese lado, habita la mayor parte de la población no indígena del territorio. Lo que viene a explicar bastante otros conflictos que los y las jóvenes sienten en su territorio como la huelga del “Colegio Viejo” y el rechazo hacia el Bar de Tío y la Plaza Bijagual, que están justo después del puente.

Desde una comunidad, cantón, provincia y país, los procesos de identidad territorial emergen en un sentido de escenarios, no desde lo físico-ambiental, sino respecto a la intersubjetividad territorial con la que los y las estudiantes y mujeres trazan estas líneas con el otro perteneciente al “otro lado”. Se trata de “interioridad” o “exterioridad” como escenarios en el sentido del individuo (Avendaño, 2010, p.21). Las relaciones sociales asociadas, a cada uno de los niveles que demarcan los y las estudiantes, traen, consecuentemente, un proceso que cimenta estilos y normas para relacionar desde cada uno de estos niveles, y además de visionar y conocer el mundo circundante con base en ello.

En ambos casos, el territorio y el ambiente vienen a reforzar la unidad identitaria pues delimita, físicamente –no políticamente- la exclusión o inclusión de personas dispersas en las zonas fronterizas internas y externas al TIT. Para cada persona existe, una delimitación diferenciada de otros en el grado en que su experiencia o conocimiento le haya proporcionado una relación específica, mientras la identidad social por otro lado “surge como la actualización del proceso de identificación, e involucra la noción de grupo, particularmente, la de grupo social. Sin embargo, la identidad social no se separa de la identidad personal, pues esta, de algún modo, es un reflejo de aquella” (Cardoso, 2007, p.55). Como todo constructo colectivo, la identidad social y personal es una puesta en práctica de los deseos, nociones y reglas de todos ellos, no solo de los cercanos. Cuando se comparte el lugar de residencia, un pueblo, una región o un país, todos estos sentimientos, cargados por las

personas, convergen en su aproximación y construcción social del territorio o sea territorialidad.

La identidad se basa en relaciones sociales con individuos cercanos, cooperativos o agradables, como bien lo expresan los y las jóvenes y las mujeres, pese a que no escapan del fantasma del no-indígena, usurpador de tierras. Por el contrario, ellos se diferencian por la forma como viven el territorio, lo que les permite reidentificarse y apropiarse, diariamente, de una forma activa y libre, con limitaciones marcadas quizás por su edad y género. En un territorio natural, lleno de recursos, bello y con una extensa biodiversidad, ellos son conscientes de un pasado nocivo para el ambiente y, además, conflictivo, historia que ellos ya interiorizan por sus recientes luchas en educación, ambiental y rescate de tradiciones como la lengua y las artesanías.

Elementos de la territorialidad en la construcción de la autonomía: la visión de mujeres y jóvenes

Autonomía: libertad, decisión y movimiento

Libertad, convivencia, decisión, independencia, movimiento y conocimiento son algunas de las palabras más rememoradas por las mujeres y los y las estudiantes para referirse al tema de autonomía. Vista la autonomía, desde una perspectiva general y, en el caso de estos dos grupos, desde lo individual existe una relación directa con estas palabras; no solo por el hecho de la toma de decisión sobre la vida personal y en relación con la posición de un individuo en la sociedad, sino en el actuar como reproductores y portadores de cultura.

Este apartado es el resultado de la incursión en el tema de la autonomía durante el grupo focal con los y las estudiantes y entrevistas con las mujeres. Las preguntas generadoras partieron desde distintas formas de reflexionar sobre la autonomía, para conocer la comprensión y las relaciones que establecen con el término, y en este caso desde la condición de mujeres y jóvenes. Además, se origina en la cuestión de un proceso, pues existen elementos importantes que la constituyen o son necesarios para conseguirla. Estos individuos forman parte, en lo colectivo, de la comunidad y de lo indígena.

Como resultado inicial, se entiende que para las mujeres las limitaciones originadas en el

género se asocian con la libertad y es en la concepción de esta, el punto de partida para pensar en la autonomía desde el escenario sociocultural; mientras para los y las jóvenes el constante recordatorio de su ser actual incompleto y en proceso hacia la adultez, el reflejo de su falta de perspectiva y necesidad de entendimiento del mundo. En el primer caso, la mayoría de mujeres parten de la autonomía como un proceso en el que ellas deciden sus acciones y vida, en contraposición con lo que se les niegue o límite, como se expone en la siguiente frase dicha por una de ellas: “Es como libertad, porque hace mucho tiempo uno vivía como mandado por la pareja. La autonomía para mí es eso: yo poder decidir por cuenta mía, yo saber que ya no tengo que estar “a me da permiso” si el esposo daba autorización, para mí la autonomía es libertad.” (M.H, 2014). En el caso de la llamada independencia y libertad la entrevistada M.N lo pone sobre la mesa cuando expresa: “Es como ser independiente, libre de hacer lo que y tomar nuestras posiciones. Llevar nuestra vida sin que nadie nos diga cómo.” (2014)

Para las mujeres, el tema de la toma de decisiones y posicionarse social y, territorialmente, en libertad define su autonomía. Existe una dualidad entre la importancia de tomar decisiones y la libertad social, territorial, espacial e individual. En el caso de ellas, no se menciona ni una participación de otros en la definición de autonomía, en general ni la cultura como un definidor de la misma.

Para los y las jóvenes existe, en un inicio, una vinculación directa de la dependencia de otros, en su mayoría adultos como se denota a continuación: “Creo que autonomía es un estado donde un individuo conforme va creciendo o madurando va encargándose de sí mismo en diferentes áreas.” (Estudiante anónimo, 2014) y para la figura personal “La autonomía es la referencia que tiene cada persona de sí misma.” (Estudiante anónimo, 2014)

La interiorización de sus costumbres, conocer la cultura y convivir con el grupo son un medio por el cual la autonomía se puede llevar en su vida y se retrata en su mayoría, sobre los derechos, responsabilidades e independencia de la injerencia del Estado pues permite conocerse como individuo y establecer la ampliación o limitación de libertad con el colectivo. La constante referencia a la libertad no sólo está relacionada con el acto de decidir o no, sino en el conocimiento del cual se puede partir para hacer efectiva esa libertad, y por consiguiente, la autonomía. Esto, porque un punto central de esta última, es la toma de

decisiones que se alcanza con el crecimiento personal y la finalización de la dependencia de otros o hasta de instituciones, no descartan que ese proceso trae una serie de responsabilidades para completar su juventud.

La libertad representa más bien el hecho de la movilidad dentro del territorio, la formación con un grupo específico y la de ser uno mismo, como resalta la siguiente frase: “La autonomía es la referencia que tiene cada persona de sí misma” (Estudiante anónimo, 2014) y “Es un conocimiento que uno va atrayendo cuando va creciendo y es una forma de vivir” (Estudiante anónimo, 2014). Por otro lado, para las mujeres el tema de la toma de decisiones y posicionarse, social y territorialmente, libre define su autonomía. Existe una dualidad entre la importancia de tomar decisiones y la libertad social, territorial e individual.

La puesta en práctica o tenencia de autonomía depende del alcance de sus acciones, etapa y qué tan establecida sienta su identidad. En esto último, no se hace referencia, si la identidad es, necesariamente, personal o grupal, pero sí que participan aspectos de ambos en ella. El respeto por el pensamiento y la obligatoria participación de la gente es una constante menor, pero, imperante en el momento de abogar por una autonomía pues se validan decisiones hacia afuera del territorio y se pone al alcance las entidades de accionar como el Consejo de Mayores. En el aspecto étnico, lo territorial se embarca desde un punto que ayuda a definir tanto las limitaciones geográficas del pueblo indígena, como las relaciones conflictivas con los no indígenas del territorio. Está, estrechamente, relacionado con un conocimiento cultural propio de cada indígena y, además, dado por la historia oral conocida; también, este conocimiento cultural se refuerza cada día con el hecho de desarrollarse en el territorio.

El tema de leyes y derechos es poco expuesto en la visión de ambos grupos, por lo que su papel es difícil de definir, aunque sí se está consciente de que el grupo necesita leyes propias que ameritan los territorios en especial, en la relación con el Estado, y la administración interna del territorio.

El tema de servicios, educación, manejo de recursos y servicios privados al alcance de la población para gozar de un buen escenario, se retoma, principalmente, en relación con el buen vivir: Térraba amerita ser una comunidad autónoma pero con calidad en su desarrollo por lo que también se debe trabajar en lo que puede aportar el TIT a la población para

disminuir dependencia de servicios externos al pueblo. Probablemente, no fue central en la lucha pasada, pero para las mujeres y los y las jóvenes vivir bien dentro del territorio y disminuir el asistencialismo es, especialmente, importante para demostrar que tienen un desarrollo social particular, pero con un grado de calidad que les permita llevar la vida que deseen los grupos.

En última instancia, no es lo que se reconoce sino lo que se es capaz de hacer como individuo y como parte de una serie de vínculos que se forman cultural y, socialmente, por ejemplo, el movimiento de las mujeres por el territorio y el disfrute de actividades de ocio para el estudiante. Para ambos, es un aspecto modular cuando se traspasa la línea entre lo personal y lo grupal, pues se asocia con la identidad étnica, aquella de la cual es difícil participar sin un manejo de decisión y libertad de desarrollo del pueblo. Los territorios indígenas demarcados propiamente y de acuerdo con lo histórico y cultural establecido significarían una tenencia de autonomía cotidiana y práctica para ambos.

Entre los aspectos conflictivos, se resalta las problemáticas entre las familias, la falta de servicios y de oportunidades como factores que pueden imposibilitar la autonomía. En general, la autonomía debe concebirse de acuerdo con la costumbre cultural, asertiva en cuanto a las buenas decisiones y, esencialmente, desarrollada mediante la participación, con el objetivo de mejorar la convivencia, para el conjunto.

Elementos de autonomía indígena: tradiciones, identidad y participación

El respeto y la participación son los dos pilares por los cuales abogan mujeres y jóvenes participantes al entablar elementos centrales de la autonomía. El respeto, en relación con la cultura y tradiciones de su etnia, que convocan a la resistencia indígena esencial para la autonomía; por otro lado, el proceso de reivindicación y definición de metas para autonomía a lo interno de los grupos indígenas es una dificultad por superar que, hasta ahora, es parte de la lucha por la autonomía en Costa Rica. En el caso de Térraba, quiere decir que una fracción muy reducida del pueblo sabe cuál es el estado actual de los logros en cuanto a política, economía, territorio y recursos o bien, las relaciones con el Estado e instituciones y eso deja una desventaja para la cohesión social como lo expresan la mayoría de las mujeres.

Los y las jóvenes exponen preocupación en cuanto a los derechos y lucha por la autonomía, pero, no citan, específicamente, conocimiento sobre avances o trabajo en estos aspectos.

Mediante la participación de todos los miembros de un pueblo, se crean y reconstituyen todas sus expresiones culturales, por lo que de lograr la validación por las formas tradicionales de convivencia política con el exterior del TIT, como es en el caso de la aprobación del PDLAPI, los procesos a lo interno, deben trabajarse alternativa, o continuamente, en la práctica, ya que de otra forma, la política sería indiferente a la realidad vivida.

Según Pedro García (2005), la representatividad y participación se enfocan hacia el consenso de las acciones y procesos, en este caso la autonomía de Terraba. Además, según los casos de autonomía indígena consultados en Pedro García y José Bengoa (2000) se extrae que la cultura y la historia dan contenido legal y según sea el desarrollo de los grupos indígenas en los procesos internos de definición y construcción autonómica se retoman para concebir el tipo de autonomía o el desarrollo de su territorio.

Es un proceso que no está siendo implementado y es probable que no fomente una mayor resistencia cultural y la búsqueda de lo propio, factores que permiten el manejo de recursos, historia, conocimiento o desarrollo social, propuestos como vitales para determinar el curso de la gestión de los territorios y determinar la forma de relacionarse hacia el exterior de la comunidad. Este exterior que, en lo social no se interesa ni plantea las acciones por seguir y tampoco posee las facultades completas para la injerencia política y el reconocimiento social de lo pluriétnico del país. Aunque bien, en palabras de Díaz-Polanco (1998), “[...] consisten en que cualquiera de los elementos fundamentales que abarca el proyecto de autonomía es capaz de suscitar unas relaciones complejas e impactar la organización de la sociedad.” (p.42)

La identidad étnica es un elemento que facilita el alcance de la autonomía. Para ambos grupos, representa el elemento más personal y el aporte individual que permite integrar lo que se llama un grupo indígena: la identidad étnica como parte de ellos y ellas como reproductores de la cultura de su etnia. La única diferencia es que para las mujeres es una certeza mientras para los y las estudiantes reconocer y llegar al entendimiento interno ocurre cuando es necesario para entender la participación en un proyecto de esta dimensión y porque se debe entrañar la lucha por esta autonomía, no solo hablar de ella.

La autonomía está, intrínsecamente, relacionada con el ser individual y el origen indígena, en las mismas palabras de una de las mujeres: “como indígena yo tengo autonomía porque soy indígena” (M.H, 2014) mientras entre las notas tomadas por los chicos en la discusión exponen que: “desde que uno tiene conocimiento de su identidad social” (Estudiante anónimo, 2014) se tiene autonomía. El entendimiento histórico y el orgullo de las raíces al reconocerse en su calidad de indígena, como punto de partida considera, también, llevar a la práctica acciones que los acompañan, por ejemplo, la responsabilidad y cuidar dichas raíces.

En este punto, se vuelve a remitir a la acción de vivir en el pueblo, tener y cuidar un terreno y estar en el territorio durante la vida para poder tener autonomía; las mujeres señalan específicamente que no es algo que se consiga legalmente. Para los y las estudiantes no es esencial este punto en tanto que para las mujeres es un asunto que se repite a lo largo del análisis de la autonomía. El tema de estar en el territorio, cuidar el lote de tierra en posesión o mejor aun, cuidar la tierra que ha tenido la familia por muchos años es algo muy representativo para las mujeres y, por ejemplo, un indígena no debería dejar su tierra, no debería vender, no debería olvidarlo. También recuerdan que la venta de terrenos trajo a no indígenas a la comunidad.

Una de las mejores formas de defender la autonomía es vivir el territorio, no solo pelear por el territorio que les ha pertenecido por años sino vivirlo y disfrutarlo y lo resumen en dos frases que demuestran una vez más lo que ha sido una constante: “... y para vivirlo hay que estar” (M.H, 2014), “...uno lleva su autonomía, yo llevo mi autonomía” (M.N, 2014)

¿Cómo se alcanza la autonomía?

Lucha y ser indígena son los puntos de referencia en ambos grupos para señalar la forma, proceso y consecución de autonomía. Se complementa, nuevamente, con la creencia de que en la práctica y la vida diaria se forma la autonomía, por tanto, es algo que tal vez no se alcanza en su totalidad sino se piensa y visiona individualmente, y se trabaja de forma grupal y se crea el vínculo para vivir correctamente en el territorio. En tal caso, la palabra lucha remite a eventos específicos o trabajo relacionado con la participación de algunas tierras en el primer borrador del proyecto de ley y se presenta con mayor fuerza, en el grupo de estudiantes. En este punto los y las estudiantes, muestran un nivel de conocimiento más alto

sobre los acontecimientos que remiten a los desafíos y procesos pro autonomía desde Terraba, en cambio, las mujeres están conscientes pero no de forma específica.

Como se dijo con anterioridad, ambos grupos se refieren a su conciencia e identidad de ser indígena, como un punto base para tener o conseguir la autonomía. Dada la historia de opresión y degradación, el solo hecho de ser indígena significa la constante lucha, la diferencia en la vida de los no-indígenas y su ideología les recuerda que no son iguales las luchas de otros grupos. No solo media el proceso de ellos como pueblo indígena; sin embargo, puede ser el aporte y vínculo que cada individuo trae a la autonomía.

La convivencia interna y externa, probablemente, sería inútil y restrictiva a lo político si ellas como individuos no lo sienten en su cotidianidad. En este punto, también se remiten a la importancia de la participación en el nivel político de la lucha, si la gente no participa y conoce del proceso es por ello que sea más difícil de conseguir, en la forma como se desea hoy.

Para los jóvenes, la lucha es preponderante y es un proceso mucho más activo ahora que en el pasado. Tienen conocimiento sobre las luchas de familiares, mayores o actores claves de la comunidad en este proceso y ya han creado sus propias luchas, como la iniciada en el “Colegio Viejo”. Por otro lado, los y las estudiantes están mucho más informados sobre el trabajo del Consejo de Mayores que las mujeres, tanto sobre las razones de su formación, como acerca del trabajo que hace para la comunidad, desde el contacto con instituciones de Estado y la importancia de su instauración para activar, nuevamente, la lucha por la autonomía.

Son conscientes de los procesos que ha pasado el TIT por falta del respeto a la cultura y pérdida de tierras ancestrales¹⁴⁵, razones suficientes para apoyar la lucha y, además, reivindicar la importancia de derechos¹⁴⁶ sobre estos temas. La lucha que esto ha conllevado, desde hace varias décadas, no es del todo conocida, pero tal vez, por su edad la tienden a

¹⁴⁵ Ellos utilizan este término, por lo que se usa en el análisis.

¹⁴⁶ Materializado en lo posible en una ley, pero no exponen a cual se refieren.

situar en el presente. Cabe destacar en este punto que ellos mismos gestaron su lucha cuando iniciaron el levantamiento contra el “Colegio Viejo” en el 2011. Vivir, de primera mano, un proceso de lucha y defender derechos que estaban siendo mancillados en ese centro educativo al recibir una educación en la que es casi nulo el aporte de su cultura, los situo en una situación empática con respecto a sus mayores además comprenden la posición que podrían tener ellos en futuras luchas por el pueblo, más allá del colegio y sus fronteras.

Para las mujeres el proceso de lucha es menos referido en sus respuestas, expresan que son conscientes de que ha sido una lucha desde la entrada de los colonizadores y la intervención institucional, pero, remiten a lo interno como esencial para la consecución de una autonomía que sea del agrado para todos. Por ejemplo, compartir la cultura, historia y formas de vida no solo es lo que ellos mismos son hoy, sino que sirve a la autonomía porque es lo que les ha creado un vínculo, y, en este caso, el aspecto étnico conlleva la especificidad del proceso.

La autonomía se tiene y se alcanza porque se forman vínculos, no solo porque se acciona de una u otra forma; se vive así. Por otro lado, exponen en varios casos cómo la familia es un primer nivel para alcanzar este vínculo; después se llega a lo comunal y, finalmente, territorial. Si las familias viven en forma independiente y se respetan unas a las otras, posiblemente, sea más veraz la autonomía. En este aspecto, explica una de ellas: “Yo creo que cada familia forma su propia autonomía y obviamente casi que todas son similares entonces al formarse cada una con su propia autonomía y al formar casi todas una en el territorio se va a vivir bien, sin problemas, tranquila, va a haber su propia vida en su hogar” (M.N, 2014)

Puede ser debido a las experiencias de vida y la edad, factores por los que las mujeres van más allá que los y las jóvenes al reconocer que, también, es un asunto de herramientas y conocimientos, cuanto más conocen y se informan pueden contribuir mejor con el desarrollo de la comunidad y ¿porqué no contribuir a través de una decisión de ser autónomo? Buscar eso desde el territorio, ya sea de la mano de herramientas, conocimientos, control del espacio territorial próximo, hasta niveles como educación universitaria y cursos varios, por ejemplo, se tiende a valorar lo que se tiene: “Si aquí hubiera todo lo que se ocupa ya se podría vivir bien y ser autónomo” (M.L, 2014) expone una de ellas mientras hace referencia al desarrollo e independencia interno para alcanzar a lo externo por “ejemplo no salir a buscar afuera sino

crecer aquí” (M.L, 2014).

Incluso, cuando se trata el tema de la administración, gestión y salvaguarda de la autonomía, ambos grupos dejan de lado el tema político y proponen acciones, desde la práctica individual y la colectiva. Como respuesta, se refieren a métodos como el respeto, responsabilidad y participación, como medios de practicarla y sistematizarla desde el interior del TI y, por parte de los otros externos a ellos. Además, se destaca la buena comunicación y el entendimiento en colectivo, de lo que se quiere como territorio y grupo étnico indígena. Las leyes se piensan más como una herramienta para custodiar y administrar la gestión de la autonomía.

Autonomía de mujeres y jóvenes: Aportes para el pueblo de Térraba

Territorialidad y autonomía

La constitución propia de un territorio se refiere a la acción de convivencia llevada a cabo desde la especificidad cultural de cada grupo étnico, en donde cada uno de sus miembros participa día a día y propicia al mismo tiempo, un proceso identitario del colectivo y del individuo que se sirve de estos factores, pero también refuerza la actualización del contenido cultural e histórico de los contextos actuales. Es por otro lado, un proceso que propicia y genera la convivencia el suficiente tiempo como para organizar la vida sobre él: esto como se ha retratado es la territorialidad de los y las jóvenes y mujeres térraba.

Su autonomía se fundamenta en el refuerzo de la cultura, en una actualidad cambiante y retoma una historicidad que no fue vivida por ellos mismos en su totalidad, especialmente, por las personas más jóvenes. Viven el territorio con intensidad, a través del movimiento y experiencia en el espacio diario. Abogan por mayor respeto y participación, para lograr una autonomía colectiva, ya que son creyentes de una autonomía que nace y se da porque son indígenas.

En este punto de análisis, se pueden apreciar diferentes elementos de la territorialidad que intervienen en la construcción social de la autonomía de estos grupos. También, a lo largo del trabajo con los grupos se llega a coincidir en que se retrata la territorialidad y la autonomía como un proceso activo y no solo una construcción. Una construcción porque se forma con

varios elementos, sistemas o proyectos y se lleva a cabo en cada día, mientras es un proceso activo porque está lleno de sentimientos, y como se dijo por parte de los jóvenes y las mujeres, ya se tiene un nivel de autonomía, por el hecho de ser indígenas.

Se lleva en uno, en las decisiones y en la independencia con los que se puede desarrollar en el territorio. Son conscientes de que hacen falta leyes y un sistema político para la consecución del respeto de ellos como indígenas. Hasta ahora es retratada como un lucha desde dirigentes y grupos del pueblo como el Consejo de Mayores; su principal urgencia es la de que se consiga un respeto por la elección de su forma de vida dentro del territorio, para así transformarse en un colectivo, que enfrente al exterior y los no-indígenas. Existe una pretensión por los derechos, pero, también por los deberes que deben practicar como personas de un territorio.

La comunidad tiene conflictos internos y carece de condiciones individuales, familiares, sociales y culturales, responsabilidad de ellos mismos, que dificultan sentar el escenario y la apertura a participar, a socializar el conocimiento y escuchar, es decir, eliminar problemáticas que desacreditan el trabajo en equipo para crear el ambiente de lucha en conjunto. Pues bien como se retrata en las notas de la discusión con los estudiantes: “La autonomía es luchar por el pueblo indígena por las costumbres y leyes del pueblo. Valorar lo que somos. El respeto al territorio a la identidad.” (Estudiante anónimo, 2014) en complemento otro estudiante anónimo expone que es una tarea diaria; “Luchemos por fortalecer el respeto diario” (Estudiante anónimo, 2014). Los estudiantes mismos expresan algunas de estos puntos a fortalecer comunalmente, al tiempo, que pone sobre la mesa la diversidad y particularidad en el entendimiento de las problemáticas desde la experiencia de vida de cada individuo, por ejemplo para una o uno de los jóvenes “Se entiende como las diversas formas en las que individuos se desenvuelven en su ámbito territorial en relación con los de su alrededor” (Estudiante anónimo, 2014)

Al igual que las territorialidades en cada uno de los niveles que expone Ardila, se duplica en las escalas de autonomía experimentadas por las mujeres y que fundamenta su entender sobre lo que es y debe ser la autonomía. Recordando a este autor, y partiendo desde cada persona, la primera territorialidad es el cuerpo; la segunda territorialidad es la familia, amigos y personas muy cercanas; la tercera territorialidad es la que cubre el grupo o colectivo con los

que se identifique cultural y, socialmente, la persona. En esta última territorialidad, puede haber convergencias en territorialidades múltiples.

Para ellas, la primera autonomía viene con su libertad, su individualidad como mujeres e indígenas; posterior a ello en un segundo nivel hacia el exterior, la autonomía en sus familias, que es un aspecto elemental, ya que son las personas con las cuales les gusta más hacerse acompañar; existe la necesidad de un respeto profundo por la autonomía que debe tener cada familia en el TIT pues de esto, también, depende que las decisiones que las lleven a escoger cómo vivir al salir de su familia sean respetadas en la comunidad, y por tanto el respeto de cada una no puede ser agraviado por la limitación y falta de apropiación de la comunidad por parte de su familia; mientras el tercer nivel se consigue cuando todos sean partícipes de los procesos en la comunidad; finalmente, el hecho del contacto con el exterior de la comunidad indígena es la autonomía de la cual se sienten menos partícipes, por lo que no se retrata con fuerza, más allá de la abogacía por las leyes necesarias para el reconocimiento y derechos.

De la visión de las mujeres, se extrae que según sea el grado de independencia en las decisiones que considere cada familia y sus individuos en su accionar social y cultural, se muestra el grado de respeto que adquiere en la comunidad, pero, además impulsa la confianza que deben tener en los procesos que deberían ser más participativos y que, este caso, atañen a la autonomía. Esto se relaciona, principalmente, con la importancia que tienen los linajes familiares en los territorios indígenas y en Térraba, es ejemplificado por las mujeres cuando se refieren a las familias que toman las riendas políticas del TIT y, tienen fuerte influencia en la mayoría de las decisiones importantes de la comunidad, que en el caso actual son las bases del Consejo de Mayores. Se reconoce que aunque son parte de hitos históricos y tradicionales en su pueblo, deberían tomar en cuenta otras familias para estos procesos, en temas económicos, educativos y ambientales pues las repercusiones de estos procesos conciernen a todo el territorio. Finalmente de esta forma se proyecta que cada familia pueda tener independencia en su vida, pero, que esta sea respetada por su participación en las problemáticas y hechos del pueblo.

El proceso históricos según estas personas, se toma desde ámbitos de vida, puesto que, a diferencia de la territorialidad, lo histórico es más un proceso colectivo en entendimiento y construcción que le permite a los grupos formar y accionar para retomar la territorialidad,

continuamente. En el caso de los estudiantes, el proceso histórico se consolida cuando se vive, activamente, el espacio y se intenta racionalizar para entender los hechos históricos y la lucha vivida por generaciones anteriores a ellos. La confianza y cotidianidad no solo canalizan este proceso, se retoma porque está intrínsecamente proporcionado a los actos culturales llevados a cabo en el territorio.

En cambio, para las mujeres se entiende que existe una historia que las precede como grupo indígena actual y que se termina de edificar mediante la formalidad y respeto, mientras para los y las estudiantes es un aliciente que se busca salvaguardar y ofrece nuevas herramientas para las luchas que vendrán en el futuro.

Lo que sí se presenta en los dos grupos es la constante creación de sentidos y manifestaciones culturales que responde al proceso de reconocerse mediante una apropiación del espacio, tierra, recursos y sentimientos asociados a la territorialidad. Esta posesión se expresa mediante los sentidos y manifestaciones culturales que para ellos son tan valiosos como las tradiciones culturales propias; aunque no sean latentes a diario, son cercanos a los sujetos de otras maneras: “...es preciso buscar interpretaciones más cercanas a los sujetos, que consideren las condiciones locales en que se desenvuelven, sin dejar de establecer vínculos o expresiones comunes en los distintos contextos en que se produce la acción colectiva.” (Bello, 2004, p.38)

Claro está, la identidad tampoco puede ser abstracto en esta forma de autonomía, cuando se edifica un sentido de territorialidad también se delimita física y, mentalmente, la posible inclusión y exclusión de los otros individuos, mientras tanto, la experiencia ayuda a reconocer a esos otros que comparten la identidad y que forman parte del colectivo al cual se adscriben.

¿Lucha o forma de vida?

A lo largo de este análisis, se puede constatar cómo para estos dos grupos la autonomía no es sólo una lucha sino es una forma de vida indígena. Por un lado, la conciencia del ser indígena los lleva a considerarse asociados a una forma de vida libre, respetuosa de los otros y que cumple con prácticas y deberes propios de la cultura considerada autónoma. La costumbre del día a día y la apropiación que han logrado de su espacio físico implementan una pertenencia y control sobre aspectos que convierten a la territorialidad y la autonomía en

un encuentro de elementos que no hacen sino comprobar cómo el territorio, el reconocimiento de identidad étnica e individual, la participación, el conocimiento histórico, la práctica cultural y, finalmente, el respeto por el otro son esenciales para edificar la autonomía de un pueblo, en este caso Térraba. Además, el valor que se le da a lo interno, con respecto a lo externo ayuda a dar luces a un proceso que se ha edificado frente al encuentro del otro, del otro no indígena.

En este apartado final, se analizan cómo estos elementos conforman el aporte a la lucha por la autonomía de Térraba y, a la vez, se enriquece la noción de autonomía que se presenta en los autores estudiados, pues constituyen un sentido original de la noción de autonomía, con respecto a la que ellos definen.

La visión de autonomía política legal y administrativa es diferente a la que se aboga en la lucha. No solo es reconocimiento de una organización gestada por ellos mismos, sino es alcanzar una participación de todos los miembros de su pueblo. Cuando se habla de “ellos mismos”, se refiere a ellos como un todo indígena, aun subsiste el conflicto del Consejo de Mayores en Térraba y ADI, y también, su trabajo es poco conocido. Se reconoce que ellos, como pueblo, deben definir las instituciones representativas y esperar el respeto y reconocimiento de la comunidad, para iniciar proyectos hacia el exterior. Pero, la autonomía no solo se sirve de las autoridades locales, regionales y nacionales para establecer relaciones, sino para validar los procesos.

De hecho, también se presenta que el nivel más alto de autonomía se consigue en las prácticas diarias. Con cada acción a lo largo del día, se reivindica su propiedad al estar en un territorio ancestral y vivir de acuerdo con su cultura. Ese diario vivir como mujeres y jóvenes indígenas sienta en ellos el precedente de la libertad de vivir y movilizarse por el espacio y por el proceso que les ha permitido apropiarse del espacio. Las costumbres y las prácticas culturales presentan un marco de referencia para ellos. Las leyes son esenciales, pero más aun lo es el crear la plataforma en el pueblo para iniciar la instauración de la autonomía en la que todos participen y ejerzan sus derechos. Diego A. Iturralde (2004) recuenta que:

[...] en este último contexto, la costumbre y la ley juega un papel disuasivo, en el cual no es precisamente la resolución formal sino el amago [...] La Ley, en sus aspectos más formales pasa a ser parte de la magia con que se enfrentan las situaciones, mientras la costumbre tiene a presentarse como el marco normativo formal en que éstas se ventilan

(la etiqueta de los procedimientos) (p.6)

El aporte reside en el rescate que se realiza como un medio para validar los procesos en el futuro y contribuir a la reconfiguración étnica del grupo. Durante la discusión teórica, se habla de la participación como uno de los puntos más fuertes en la lucha, pero se refiere a que gracias a la autonomía, se espera visibilizar el aporte indígena en las temáticas del país. Las acciones hacia afuera del territorio son importantísimas para conseguir un reconocimiento de un estado pluriétnico o multicultural, pero se deja de lado que si a lo interno no se crea una plataforma fuerte y un sistema de gestión comunitaria, no se logra adecuar lo que cada comunidad necesita.

Entre las temáticas que sobresalen, por su novedad y pertinencia, se pueden citar tanto la comunicación como la vinculación en el plano individual y grupal. Ambos ausentes de los análisis teóricos, sobresalen entre los resultados del trabajo con los grupos. La comunicación, porque dificulta el conocimiento sobre los procesos llevados a cabo por la autonomía del pueblo y la vinculación porque interviene en la creación de lazos fuertes entre los individuos. Por otro lado esta última cohesiona la territorialidad en los primeros niveles que propone Ardila, a nivel individual y, posteriormente, familiar y amistoso. Estos aspectos son citados por ambos grupos como esenciales para ellos. Las mujeres, por ejemplo, porque entre su espacio más importante está transitar por los caminos que las llevan a su familia y los y las jóvenes porque, por su edad específica, forman una conexión mucho más fuerte con sus iguales, que con el resto de personas.

Por otro lado la falta de vinculación entre Terraba centro, San Antonio y Mano de Tigre, que son comunidades parte del TIT, provoca que la cohesión social sea débil y no se coordine de forma satisfactoria la participación y beneficios de estas comunidades en el proceso. Por ejemplo, una de las mujeres entrevistadas vive en San Antonio y para ella, el poco interés de quienes habitan en el centro de Terraba sobre la falta de agua que experimenta la comunidad es una prueba del individualismo de las comunidades del TIT. Y en especial, para ella su comunidad no es el centro de Terraba mientras las otras mujeres y los y las jóvenes citaron poco a San Antonio, a excepción de la delimitación de los mapas, es decir, también están poco apropiadas territorial, simbólica y culturalmente.

Pese a que el Consejo de Mayores lo integran personas de varias comunidades del TIT, las

mujeres y los y las estudiantes no estaban muy enterados de los procesos políticos del centro ni del proyecto de autonomía. Además, como se constató, se están dejando por fuera problemáticas y necesidades de estos pueblos por falta de comunicación y acercamiento entre los grupos y personas.

El nivel de autonomía inicial, en lo individual, se repite que sería una en la que cada persona decida, pero, en concordancia con lo que para el pueblo sea mejor. Al igual que en la territorialidad que conlleva un proceso de construcción, deconstrucción, reconstrucción e historicidad que finaliza con lo colectivo. La identidad de la que habla Cardoso de Oliveira, en la que existen dimensiones personales o individuales y sociales es congruente con el proceso que llevan mujeres y jóvenes en la definición de su autonomía. Se plantea de lo individual hacia lo indígena, tener una libertad como individuos marca la diferencia en torno a la autonomía de su pueblo.

Proporcionar las bases para conseguir que, tanto jóvenes como mujeres, niños, adultos y las personas adultas mayores vivan con libertad, independencia y con herramientas de desarrollo que permitan poner en práctica la cultura a su agrado. Igualmente, siempre será un reto que cada persona respete a la otra. En el caso de Cardoso de Oliveira (2007) se entiende que, inclusive, el proceso de autoidentificarse afecta lo organizacional del grupo: “En la medida en que los agentes se valen de la identidad étnica para clasificarse a sí mismos y a los demás con propósitos de interacción, constituyen grupos étnicos en el sentido organizacional.” (p. 51)

La cultura, como forma de reforzar tradiciones y enfrentar la vida al lado de personas no indígenas en su mismo territorio, conlleva a una resistencia a lo interno del TIT. Dificulta el movimiento por el territorio, delimita los recursos y provoca enfrentamientos diarios. En este sentido no es una reivindicación, solamente, sino que debe trascender a reforzar porque los cambios que ha sufrido la cultura indígena como tal en las últimas décadas han sido tan significativas que jóvenes y mujeres sienten la necesidad de, no solamente sentir y practicar la cultura, sino buscar la forma de enfrentar los embates de la actualidad.

La resistencia y la reivindicación no fueron conceptos expresados por ninguno de los dos grupos, aunque sí se menciona que el conocimiento nuevo, la convivencia y la transformación están presentes en su vida diaria, pero no se enfrenta ni se resisten del todo, sino que refuerzan

para mejorar la experiencia en el territorio, y que en su caso, puede implementar las competencias y lograr consensos en la reivindicación de la cultura. Los procesos de negociación permiten y ayudan a la resistencia o lucha por la autonomía, ya que la representatividad de cada individuo prepara al grupo para las transformaciones a lo externo de su territorio (Gilberto López, 2005)

El transitar diario por el territorio, la forma de aproximarse a él, la seguridad y conflictividad que provoque, el papel en la relación con otros individuos y, esencialmente, el disfrute son sin lugar a dudas elementos representativos diferenciados en un territorio indígena para las mujeres y los jóvenes. Si ellos parten de que el solo hecho de ser indígena los proclame autónomos, o bien así debería ser, también el solo hecho de ser indígena proporciona una forma de conocer el territorio de Térraba diferente a cualquier no indígena, foráneo o visitante.

Este nivel para cada persona se presenta diferente, pero, en lo esencial, la experiencia y las relaciones que se pueden construir en un espacio son las que permiten o no redefinir el espacio constantemente. No es solo defender que el espacio ocupado desde tiempos de la colonia, se limite y se respete, sino que los espacios de disfrute estén abiertos a acercarse y la relaciones sociales permiten también el movimiento de un lugar y a otro. Del mismo modo, la distribución de la población, las instituciones sociales y la naturaleza en el territorio no es un hecho aislado para estas personas. En sus mapeos, demuestran que el tener conocimiento sobre el territorio y lo que pasa en cada punto provee ventajas sobre su transitar, las relaciones que se pueden construir en estos y las formas políticas que se pueden desarrollar con base en las formas en que distintos grupos etarios lo retoman.

Finalmente, no solo es necesario el reconocimiento de los derechos por parte del Estado, sino que la misma comunidad debe llevar a cabo un proceso interno, para que el colectivo, como un grupo étnico determinado, reconozca lo que para su vida es un derecho y del mismo modo defina los deberes que son necesarios para que la comunidad pueda solventar la vida como lo desea. Por ejemplo, a las mujeres no les es posible vivir, autónomamente, cuando faltan servicios públicos y actividades privadas diversas en el territorio. No es solo el “se quiere y desea esto o aquello”, que gracias a un Estado asistencialista es ampliamente conocido en las zonas indígenas, sino que debe haber un “yo propongo o debemos buscar

soluciones”.

La consideración de un gobierno propio es fuerte porque la autogestión y el autogobierno serían ápices en caso de alcanzar la autonomía. Pero ¿por qué no iniciar un proceso en el que se construyan competencias informadas y se trabajan herramientas legales, políticas, institucionales y reforzamiento de la cohesión social desde antes? Y de ese modo, llegar a un estado que para Díaz-Polanco (1991) sería ideal en el marco de un sistema autonómico en el que las autoridades de la comunidad sean escogidas desde, para y por la colectividad, suficientemente, informada y competente como para legislar. Es posible que en la madurez de un sistema ideal llegue a coexistir, de manera exitosa, con el sistema Estatal.

Conclusiones de capítulo

Este estudio se desarrolló con el objetivo de conocer el aporte de mujeres y jóvenes en la construcción de la autonomía del pueblo Térraba y como conclusiones generales se encontraron las siguientes: Para las y los participantes en la investigación, la conciencia de ser indígenas está, directamente, relacionada en varias dimensiones individuales y colectivas, en tanto el sentido de lucha y conocimiento de la cultura les permite pensarse como un pueblo que vive y se desarrolla de una forma que debe ser respetada interna y externamente. Las mujeres y los y las estudiantes consideran que la libertad, el respeto por los derechos de cada uno y su papel como portadores de cultura es un deber fundamental y debería ser pilar fundamental en la vida diaria, no solo en espacios de lucha.

La territorialidad suscita en la autonomía una constante reivindicación y reforzamiento, tanto en el tema cultural, como en lo histórico, la apropiación por el territorio y, mucho más, en el sentido de cotidianidad. Se discute como un proceso que refuerza otros espacios, por ejemplo, la educación, la tradición y las organizaciones y viene a dar oportunidad de intervenir y gestionar servicios públicos y privados.

Para los y las jóvenes, se reconoce que existe una pérdida histórica o falta de conocimiento sobre prácticas culturales ancestrales que, en su generación, es difícil de subsanar, por lo que se concluye a lo larga de la investigación que buscan retratar una reivindicación en su experiencia diaria en el recorrido por los caminos, los callejones, los pequeños escondites, las áreas de reunión, ocio y, claramente, en el encuentro con otras generaciones de indígenas

que los acompañan, socialmente. Para las mujeres, la reivindicación viene más de lo interno a lo externo y búsqueda de libertad para lograr que eso sea transformado en su ser indígena y, así, participar de un proceso del pueblo.

Ambos grupos generan un proceso que relaciona lo que conocen física, simbólica y, culturalmente con su quehacer diario. Este es un proceso acompañado, en su mayoría, por los suyos, los pares en el caso de los jóvenes, y por su familia, en el caso de las mujeres, hasta llegar a cada parte que toman como suya en el territorio. El proceso en parte les provee un sentido de autonomía multidimensional que va desde lo personal, lo generacional, lo social y lo indígena.

Este estudio muestra que la territorialidad, el reconocimiento de identidad, la participación, el conocimiento histórico, la práctica cultural y, finalmente, el respeto por el otro, son esenciales para edificar la autonomía de un pueblo en sus estados comunitarios internos. Para los y las jóvenes y las mujeres térrabas es necesario reivindicar estos aspectos, primero a lo interno del pueblo indígena, para continuar la lucha hacia afuera; en este punto se recalca una deficiente articulación con otros grupos del TIT, por lo que es un punto a trabajar tanto al interior de los grupos como en conjunto.

También, la participación y la comunicación como herramientas de socialización, han sido esenciales para dar luces a un proceso por la autonomía que se ha edificado frente al encuentro del “otro”, del otro no indígena, mientras se le ha dado poca proyección a lo interno del grupo y del territorio. La falta de estas dos herramientas, como se ha dado hasta ahora en Térraba, dificulta el conocimiento sobre los procesos llevados a cabo, a lo interno y externo, por la lucha por autonomía del pueblo indígena, además, de que debilita la vinculación que interviene en la creación de lazos fuertes entre los individuos para la construcción de esta lucha, lo que invisibiliza el posible aporte de mujeres y los y las jóvenes.

La autonomía vivida, no solo es considerada como la espera pasiva por derechos, servicios y participación en los procesos por mejores condiciones y autonomía de su pueblo; implica, también, que cada día se pueden coordinar deberes y tareas de parte de cada persona indígena que viven en el TIT, así en la cotidianidad, fluye la acción por el pueblo, la acción por la autonomía. Contar con una ley que le de sustento a la autonomía es considerado importante, y es rescatada por ambos grupos, pero ellos mismos reconocen que no es suficiente; si se

alcanza la presencia de la mayor cantidad de personas en la discusión comunitaria y de pueblos indígenas en la nacional, también se debe discutir, accionar y coordinar esfuerzos, constantemente, con la información y los procesos al alcance de todos.

El estudio también muestra que ambos grupos reconocen que, como pueblo, deben definir las instituciones representativas y sistemas legales que les permita gestionar el territorio, sin obviar que hace falta mejores condiciones de vida, servicios públicos y privados, gestión de recursos y establecer los deberes del Estado y del pueblo para mantenerla. En este sentido, es entendida la necesidad de un reconocimiento por parte de las autoridades locales, regionales y nacionales para establecer relaciones respetuosas que validan la autonomía de los territorios en el país, y lograr condiciones internas positivas para la vida en el territorio indígena.

Conclusiones grupales

Si bien en Costa Rica, todavía no existe una norma jurídica nacional, que regule el ejercicio de la autonomía, a nivel jurídico, es posible encontrar procesos, acciones y ejercicios de vida que buscan la implementación de la autonomía vivida en los pueblos indígenas. Estas iniciativas de autonomía, tanto vividas, como jurídicas, presentan una serie de desafíos a los pueblos indígenas, los cuales se profundizan a continuación.

Es urgente un cambio en la relación del Estado con los pueblos indígenas costarricenses, en donde se reconozca, se respete y se permita la reproducción cultural del país. Asimismo, es imprescindible romper con la colonialidad que impera en las dinámicas actuales de poder, para dar paso a nuevas relaciones de apertura de espacios de análisis y discusión a grupos minoritarios, entre los que se encuentran los pueblos originarios. Esto podría generar alternativas de vida y bienestar acordes con las necesidades y realidades particulares de cada uno, no solo en la toma de decisiones dentro de sus territorios, sino en la discusión sobre los temas de la agenda nacional.

Aunado a esto, es un desafío para los pueblos indígenas, que desde el movimiento indígena nacional que impulsa el Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas, se realicen procesos de intercambio y discusiones que posibiliten un mejor entendimiento de lo que es e implica la autonomía como proceso jurídico y también, sociocultural. Este ejercicio consciente, riguroso, integral y estructurado permitiría que los diferentes sectores de los pueblos indígenas que habitan Costa Rica puedan discutir los alcances del Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo, así como las implicaciones de la autonomía cultural y la manera de ejecutar planes de acción que tomen como referencia ambas vías.

Hay un gran desconocimiento sobre las luchas que se han mantenido por el proyecto de ley, pero más allá de eso, se ignora el contenido de este —así como sus implicaciones—. En general, se carece de una lectura contextualizada de su contenido por parte de la población que formó parte de esta investigación.

La reflexión, desde las bases del movimiento indígena, constituye, en sí misma, uno de los principales desafíos para los pueblos indígenas, ya que como se vio en el desarrollo de la

investigación, ante el PLDAPI se evidenciaron posturas diversas; unos a favor, otros en contra y un sector intermedio que no toma decisiones, participación o desconoce esta propuesta. Generalmente, en las distintas luchas realizadas por los pueblos indígenas en Costa Rica, son algunos representantes los que han intervenido de forma activa y directa en las negociaciones con el Estado. Sin embargo, para el caso del PLDAPI y, en especial, para el desarrollo de su autonomía, es fundamental que distintos sectores de los pueblos indígenas se involucren en el análisis de las implicaciones que tendría—tanto para el Estado, como para los pueblos indígenas—, así como del modelo de autonomía por seguir.

En el caso del Territorio Indígena de Térraba, existen procesos internos que son esenciales para caminar hacia una vivencia de la autonomía respetada por el Estado, a modo primero de reconocimiento de su diversidad cultural. Llevar a cabo una reflexión sobre los derechos y deberes que conlleva la obtención de la autonomía jurídica es fundamental, pero más que eso, hacerlo de manera extensiva a todos los sectores de la población, de forma que se incorpore el sentir y pensar de distintos grupos etarios y de género que viven la autonomía en las prácticas diarias, dentro de su territorio, indivisible de su identidad como indígenas.

Es este ser cultural, cargado de costumbres, territorialidad, historia, lucha e identidad, el que dicta las bases culturales para erigir los sistemas, procesos y condiciones internas necesarias para abrazar la autonomía jurídica, para hacer de obligación política el reconocimiento por parte del Estado por medio de la aprobación del PLDAPI y, una vez implementada, poder resistir de manera más eficaz, la atmósfera de dominación a la que se enfrentan los pueblos que se verán cubiertos por esta ley.

La autonomía enfrenta el reto de garantizar la participación y vinculación de cada persona, que han tenido poca participación en las luchas por la autonomía indígena en el país. El aporte de cada persona, desde su experiencia cotidiana, sumará en la consolidación de la vivencia y reconocimiento de la autonomía de los pueblos indígenas de Costa Rica.

Asimismo, encontramos que como parte de las reivindicaciones indígenas la forma de organización propuesta por los pueblos indígenas es un proceso autonómico en sí mismo, como es el caso del Consejo de Mayores de Térraba, que, actualmente, media en la relación del pueblo térraba con el Estado y, con cualquier otro ente externo.

El Consejo de Mayores de Terraba es uno de los resultados de un proceso endógeno más complejo que el Consejo mismo, ya muestra como un sector del pueblo térraba, de forma independiente, autogestionada y por lo tanto autónoma, está buscando las raíces de su cultura, las conexiones con su pasado, lo que le permita dar respuestas propias al contexto actual; un contexto en el que, al igual que en otros territorios indígenas del país, se observa cómo la resistencia y la lucha se ha profundizado, producto de conflictos por las tierras y por su recuperación.

A la organización interna de los pueblos indígenas, le quedan muchos desafíos pendientes, como lo es la reivindicación de los pueblos indígenas, que queda en manos de quienes se organicen y utilicen las herramientas culturales de sí mismos, o se reapropien de elementos culturales que habían sido olvidados por los integrantes del mismo pueblo o de otros pueblos, ejerciendo así control cultural de sus elementos.

Frente a la administración —poco satisfactoria para la mayoría según lo expresado por las y los entrevistados— de la Asociación de Desarrollo del Territorio Indígena Malécu, cada familia actúa como una red que cobija a sus miembros. En algunos casos, existe algún tipo de relación con otras personas fuera de la familia extendida, pero son más excepcionales.

En el desarrollo de los procesos autonómicos indígenas no se puede obviar la función que la educación juega, teniendo en cuenta que esta es si no la primera, una de las primeras imposiciones por parte de la cultura dominante, en otrora, los colonizadores, hoy por parte del Estado, en una versión más sutil, pero igual de impositiva. Las consecuencias de los programas educativos estandarizados se siguen percibiendo en la actualidad.

El efecto que ha tenido la educación, en los distintos territorios indígenas del país, se puede observar en múltiples formas; por un lado, se denota la imposición del español como principal lengua, lo cual trajo consigo la muerte de algunas de las lenguas maternas y el desuso de otras, que, sobre las que de no tomarse las medidas de salvaguarda necesarias, tendrán el mismo destino a mediano plazo. Todas las materias —con excepción de las clases de lengua y cultura— son impartidas en español, incluso, por los mismos profesores y profesoras indígenas en sus propias comunidades. Los atropellos constantes con que crecieron muchas y muchos indígenas al no recibir una educación acorde a su realidad, situación que se

mantiene, a pesar de ciertos cambios; esto influyen directamente, en la solicitud de una vivencia autónoma en la que se reconozca el ser indígena.

Los proyectos educativos autónomos de los pueblos indígenas no son una realidad en Costa Rica; no se han dado más que iniciativas aisladas que no se han mantenido a lo largo del tiempo, o se han dado soluciones paliativas, como por ejemplo, la implementación por parte del Ministerio de Educación Pública (MEP) de los programas de las clases de lengua y cultura, con gran influencia de la interculturalidad en estos períodos, como solución al desafío de la educación indígena. ¿Podrá la eventual aprobación del Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas actual, cambiar en algo esta situación?

El Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas requiere ser actualizado, ya que no pone en evidencia que hubo cambios en la educación para pueblos indígenas, por lo que va a ser un reto sintonizar las iniciativas del MEP con lo que propone la ley. Actualmente, incluso, se puede afirmar que el MEP está haciendo esfuerzos loables por integrar una mayor participación indígena, que por mucho tiempo no se hizo, y es destacable que, finalmente, se esté proyectando e, incluso, actuando de esta forma.

De aprobarse la ley, cada territorio tendrá que “poner en orden la casa” en caso que las prácticas de toma de decisiones resultaran difusas, ya que las ADI quedarían sin efecto y se pasaría a conformar los Consejos Territoriales u otras instancias propias que establezcan los pueblos, de resolverse la discusión sobre el control cultural en este tema. Cada territorio podrá determinar la forma como se van a organizar en adelante, para tomar las decisiones competentes al colectivo, a su pueblo. ¿Qué tan apropiada, culturalmente se encuentra la estructura de la ADI en cada uno de los territorios indígenas? En los procesos estudiados en la presente investigación se percibe una suerte de costumbre hacia esta estructura, pero poseen poca credibilidad hacia su gestión.

Algunos creen que esa poca credibilidad no se debe a la estructura, sino a ciertas prácticas adoptadas por algunas personas que han conformado las juntas directivas, pero ¿no vendrán estos vicios incluidos en el paquete del modelo de la política representativa? Aunque no hubiese dolo al decretar la implementación de las ADI en los territorios indígenas, no deja de ser un patrón organizativo impuesto y desconocido, por las pueblos indígenas, hasta entonces,

cuyas implicaciones se fueron conociendo en el camino, sin contar con la matriz cultural occidental que le da sentido y que, también, ha sido objeto de cuestionamientos, en otras localidades de carácter no indígena, por su no participativa, vertical y poco incluyente forma de tomar de decisiones.

En ese sentido, el proyecto de ley plantea el desafío a cada territorio indígena de repensarse, organizativamente, con el fin de construir un bienestar colectivo pertinente y respetuoso, culturalmente. Es la oportunidad de volver a antiguas prácticas de organización socio—política o replantearse en el contexto actual y proponer nuevas formas, de manera libre, autogestionada y apoyada, solo si lo solicitan, por agentes externos. Cualquier proyecto de autonomía reconocido por el Estado verá el éxito si es acogido por pueblos que resisten a diario los embates de la cultura dominante, en procesos cada vez más conscientes por parte de las y los involucrados directos. De lo contrario, con o sin ley, las diferentes culturas de los pueblos originarios del país estarán destinadas a perecer como particularidad cultural en la cultura nacional.

El control de los elementos culturales, patente en la práctica cotidiana o periódica (en el caso de celebraciones especiales), potencia la vivencia de la autonomía cultural de cada miembro de los pueblos indígenas y en su colectividad. Esta vivencia resguardada a través de procesos facilitados por la autonomía jurídica consolidaría la autonomía de los pueblos indígenas, los cuales tienen, como desafío, tomar conciencia de la importancia del control-regulación—monitoreo de agentes externos, como las empresas privadas que entran al territorio con diferentes fines, ya sea comerciales, venta de servicios, productivos y extractivos, entre otros.

Ante este panorama, uno de los principales desafíos —y deuda histórica—le corresponde al Estado, tanto en la manera en la que se ha relacionado con los pueblos indígenas, en donde si bien se ha concretado acciones para el mejoramiento de la calidad de vida de ellos, esto se ha realizado de manera impuesta, sin tener en cuenta el esquema de valores y elementos culturales propios; además, en la no aplicación de leyes que velan por los derechos de los indígenas y en el postergamiento de soluciones reales y sostenidas en el tiempo, que posibiliten a su vez cambios estructurales de manera paulatina que propicien la autonomía, por ejemplo, la aprobación del Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas.

Por su parte, las Universidades tienen desafíos en cuanto al estudio de procesos autonómicos de los pueblos indígenas para acompañar, facilitar y, ofrecer propuestas de acciones a entes públicos pertinentes que posibiliten la búsqueda y consecución de cambios estructurales. Así como la denuncia de las violaciones de los Derechos de los pueblos indígenas.

En esta investigación, no se tomó como base un concepto de autonomía, ya que el objetivo siempre fue la discusión del concepto usando a los autores como referencia y aproximarnos a la concepción de autonomía desde los estudios de caso y los entrevistados. A partir de esto, se tiene claro que no existe una sola definición de autonomía, y, para el caso de este estudio, esta se puede comprender desde dos ámbitos que se interrelacionan: la autonomía vivida y la autonomía jurídica.

La ley (derechos jurídicos) sin ejercicio vivido (autonomía vivida) está vacía, queda en un discurso estéril que puede ser secundado por la pérdida de rasgos culturales y la homogenización con la cultura nacional. Sin embargo, el ejercicio de la autonomía vivida sin ley y garantías jurídicas tiene limitaciones que imposibilitan la voluntad expresa de los pueblos indígenas al tener que adecuarse, en primera instancia, a estructuras gubernamentales que aún, en la actualidad, no les son familiares y accesibles, culturalmente, en todos los casos, en un marco de poder y relación desigual, como sucede con el sistema educativo. La base jurídica es necesaria para la autonomía, pero esta existirá en tanto, también, exista el control cultural propio que se reproduce sobre la base de la existencia de elementos culturales propios y apropiados, por parte de los pueblos indígenas de este país.

Bibliografía

- Abellán, J. (2004). *Poder y política en Max Weber*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Aguilar, M. & Angulo L. (2007). *Reseña de la División de Educación Rural*. Heredia: Universidad Nacional.
- Amador, J. (2003). *Identidad y polarización en la comunidad indígena en Curré, ante la posible construcción de una represa hidroeléctrica*. (Tesis de Maestría en Antropología). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Ardila, G. (2006). Ingeniería y territorio: una relación política indisoluble. *Cuadernos de Antropología*, 16 (1), 117-118.
- Asociación Cultural Ngöbegue (2009). Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas expediente 14.352.
- Avendaño, I. (2010). Un recorrido teórico a la territorialidad desde uno de sus ejes: el sentimiento de pertenencia y las identificaciones territoriales. *Intercambio* 7 (8), 13-35.
- Azofeifa, M. (2014, 9 de abril) MEP inaugura Dirección Regional de Sulá, un gran paso hacia el reconocimiento de los pueblos indígenas. *Noticias MEP*. Recuperado de: <http://www.mep.go.cr/noticias/mep-inaugura-direccion-regional-sula-gran-paso-hacia-reconocimiento-pueblos-indigenas>
- Barabas, A. (2004). La territorialidad simbólica y los derechos territoriales indígenas: Reflexiones para el Estado pluriétnico. *Alteridades*, 14 (027), 105-119. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702706>
- Barrientos, G. [et al] (1982). El caso de los bribri. En G. Bonfil, M. Ibarra, S. Varese, D. Verissimo & J. Tumiri. (Eds.), *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio* (pp. 249-255). San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y Educación Indígena: Las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. (Tesis de Doctorado en Ciencia Social con especialidad en Sociología). Université Sorbonne, Ciudad de México, México. Recuperado de: http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de cultura económica.
- Bartolomé, M. (2006). *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Bartolomé, M. (s.f) *Procesos civilizatorios, pluralismo cultural y autonomías étnicas en América Latina*. Oaxaca, México: Centro INAH.

- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Editorial Losada.
- Bello, A. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Benegas, A. (1995). Hacia una teoría del autogobierno. *Revista Libertas* (23), 1-37. Recuperado en: http://www.eseade.edu.ar/files/Libertas/22_5_Benegas%20Lynch.pdf
- Bizberg, I. (1997). Legitimidad y cultura política: una discusión teórica y una revisión del caso mexicano. *Revista Mexicana de Sociología*, 59 (1), 3-18. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/3541286>
- Blanco, A., Castro, E., & Constenla, A. (1993) *Laja Majifica: la transformación de la tierra*. Costa Rica: Editorial de Universidad de Costa Rica.
- Blanco, D., Pérez, O., Solano, A.S. & Torres, A. (2009). Proyecto de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas en Costa Rica: proceso y limitaciones. En X. Zúñiga. (Ed.), *La gobernabilidad de los pueblos indígenas en Centroamérica desde la perspectiva comunitaria* (pp. 42-72). San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Bonfil, G. (1988). *Teoría del Control Cultural en el estudio de procesos étnicos*. Anuario Antropológico (86), 13-53. Recuperado de: <http://ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf>
- _____ (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas IV* (12), 165-204. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31641209>
- _____ (1992) La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. En: *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Borge, C., Esquivel, S. & Herrera, R. (2012). *Situación de los y las docentes en territorios indígenas de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Bozzoli, M. E. (1969). *Localidades indígenas costarricenses*. Costa Rica: Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA).
- _____ (1990). *Térraba-Teribe. Etnografía sobre visita a Térraba* (Fotocopia).
- Bozzoli, M.E. [et al] (Comp.) (1998). *I Congreso Científico sobre Pueblos Indígenas de Costa Rica y sus Fronteras*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Bozzoli, M. E. & Guevara, M. (2002) *Los indígenas costarricenses en el siglo XXI*. San José, Costa Rica: Editorial UNED.

- Burguete, A. (2005). Una década de autonomías de facto en Chiapas (1994-2004): los límites. En P. Dávalos. (Comp.), *Pueblos indígenas, Estado y democracia* (pp. 239-278). Buenos Aires: CLACSO.
- Calbucura, J. & Le Bonniec, F. (Ed) (2009). Reconstrucción de la territorialidad Mapuche en el Chile contemporáneo. En J. Calbucura & F. Le Bonniec. (Ed), *Territorio y territorialidad en contexto post-colonial. Estado de Chile* (pp. 44-73). Santiago: Ñuque Mapuförlaget. Recuperado de: <http://www.mapuche.info/mapuint/calbucura090500.pdf>
- Calderón, E. (2009, 22 de octubre). *Historia de la Educación en Costa Rica*. [Web log post]. Recuperado de: <http://casadeoraciondanielflores.over-blog.es/article-0094-historia-educacion-costa-rica-38004902.html>
- Carballo, Y. & Meza, J. (2014), *Aspectos acerca del Derecho de Familia de los Pueblos Indígenas en el Sistema Jurídico costarricense. Análisis sobre tratamiento jurídico no diferenciado en casos de violencia doméstica en familias indígenas bribri que habitan en los territorios indígenas de Talamanca*. (Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Licenciadas en Derecho). Universidad de Costa Rica, San Pedro, Costa Rica.
- Cardoso, R. (2007). *Etnicidad y estructura social*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). México: carta abierta al tiempo.
- Castillo, R. (2005). El territorio histórico maleku. *Revista Reflexiones*, 84 (1), 71-85.
- _____ (2005). Población indígenas maleku en Costa Rica. *Anuario de Estudios Centroamericanos* 31, 115-136.
- _____ (2011). El obispo Bernardo Augusto Thiel y los indígenas maleku de la zona norte de Costa Rica. *Revista Reflexiones*, 90, 53-70.
- Chacón, R. (Comp.) (2002). *Disposiciones jurídicas relacionadas con los derechos de los pueblos indígenas de Costa Rica*. Serie Normativa y Jurisprudencia Indígena. San José: Impresora Gossestra Intl.
- Chacón, R. (2007). *Consideraciones acerca de la importancia de una nueva ley de desarrollo autónomo de los pueblos indígenas (Expediente # 14 352 de la Asamblea Legislativa de la República) y las lagunas que viene a llenar el ordenamiento jurídico*. Documento no publicado. San José.
- _____ (2010). *Normas jurídicas que regulan los derechos de los pueblos indígenas en el sistema costarricense*. Documento no publicado. San José.
- Charría, D., García, V., Gu, R. & López, A. *Pueblos indígenas y acciones políticas en Costa Rica: Los conflictos de la agenda (2002-2010)*. (Tesis de Licenciatura en Ciencias Políticas). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Chavarría, J. (2011). *Circular 13-ADM 2011: Política de persecución penal y abordaje de*

causas indígenas. Fiscalía General de la República. Costa Rica.

Consejo Ejecutivo del Consejo General de las Regiones Autónomas Pluriétnicas de Chiapas(1993) Regiones autónomas pluriétnicas: una propuesta hacia la autonomía indígena. *Boletín de Antropología Americana*, (27), 153-170. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/40978025>

Constenla, A. (1988). El Guatuso de Palenque Margarita. *Estudios de lingüística chibcha*, VII. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/chibcha/article/view/17675/17188>

_____ (2007). *La lengua de Térraba: esbozo fonológico y gramatical, y pequeño diccionario*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Constitución Política de la Republica de Costa Rica. 1847.

Decreto 16619-MEP de 1985. Recuperado de: https://www.google.co.cr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww6.iadb.org%2FResearch%2Flegislacionindigena%2Fleyn%2Fdocs%2FC-R-Decreto-16619-85.doc&ei=stP_U6avItPKgwTo2YLAaw&usg=AFQjCNHH10gJquIwWrgEO2HIB5BiRtollg&bvm=bv.74115972,d.eXY

Decreto N° 13568, “Representación legal de las Comunidades Indígenas por las Asociaciones Desarrollo y como Gobierno Local” de 1982. Recuperado de: http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=222396.

Decreto Ejecutivo N°-37801-MEP-2009 del 2009. Recuperado de: http://www.gaceta.go.cr/pub/2013/07/15/COMP_15_07_2013.html

De la Cruz Figueroa & Y. P. (1993). *La política educativa de 1970 a 1990 y sus retos actuales*. San José, Costa Rica.

Díaz-Polanco, H. (1991). *Autonomía regional: la autodeterminación de los pueblos indios*. México: Siglo XXI Editores.

_____ (2005). Descontento indígena, justicia y autonomía. *Revista Trabajo Social*, (11), 4-17.

Díaz, G. (2009). Identidad en la comunidad indígena de Térraba: un caso de revitalización. *Cuadernos de Antropología* (19), 123-140.

Dirección Nacional de Desarrollo Comunal (DINADECO). (s.f) *¿Qué es y qué hace Dinadeco?* Recuperado de: <http://www.dinadeco.go.cr/index.php?module=pagesetter&tid=25>

Donaire, J. (2012). *Turismo cultural: entre la experiencia y el ritual*. España: Ediciones Vitella.

- Estado de la Nación (2012). *Cuarto Informe del Estado de la Educación. Costa Rica: estado de la educación en territorios indígenas*. San José, Costa Rica: CONARE.
- Expediente Legislativo del Proyecto de la Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas, N°12.032 de 1994.
- Expediente Legislativo del Proyecto de la Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas, N°14.352 del 2001.
- A. C., Arias [et al] (2003). (Eds.). *II Congreso sobre Pueblos Indígenas 2001*. San José, Costa Rica: SIEDIN.
- Fonseca, E., Alvarenga, P. & Solórzano, J.C. (2002). *Costa Rica en el siglo XVIII*. San José: Editorial Universidad.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20. Recuperado de: <http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Fundación para la paz y la Democracia (2007). El proyecto de ley de desarrollo autónomo de los pueblos indígenas, un aporte a la democracia costarricense del siglo XXI. San José, Costa Rica: Editorial FUNPADEM.
- Gabriel, L. & López y Rivas, G. (Coord.) (2005). *Autonomías indígenas en América Latina. Nuevas formas de convivencia política*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- García, A & Saura, J. (2008) El concepto de “etnia” y sus trampas. *Comunicación e Ciudadanía*, (6), 1-16. Recuperado de: <http://www.observatoriodosmedios.org/mediateca/observatorio/xornadas/200803/artigo02.pdf>
- García, P. (2004). Territorios indígenas: tocando a las puertas del derecho. En A. Surrallés & P. García. (Eds.) (2004), *Tierra Adentro: Territorio indígena y percepción del entorno* (pp.277-306). Lima, Perú :IWGIA.
- Garrido, L. (1997). La autonomía indígena un desafío para el derecho. *Revista Alegatos* (36), 207-215.
- Gómez, L., Gómez, J., Pineau, F. & Mora, A. (2010). La educación desde los pueblos indígenas de Bolivia. Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, como resistencia frente a la educación para la globalización neoliberal. *Temas de nuestra América*, I (48), 117-136. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/558>
- González, M. (2002) Autonomías territoriales con permiso y sin permiso del estado: análisis comparativo de los procesos autonómicos en Chiapas y Nicaragua. *Boletín de Antropología Americana*, 38, 211-226. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/40978213>

- González, M., Burguete, A & Oritz, P. (Coord.) (2010). *La autonomía a debate. Autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina*. Ecuador: FLACSO.
- González, M. (Coord.) (2009). *Lo propio lo nuestro lo de todos. Educación e Interculturalidad*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública (MEP).
- Gros, C. (2012). *Políticas de la etnicidad: Identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Guevara, F. (2011). Cronología básica de los Pueblos Indígenas de Costa Rica. Recuperado de:
http://www.cide.rural.una.ac.cr/attachments/article/61/LIBRO_Cronologia%20Basica%20de%20los%20Pueblos%20In.pdf
- Guevara, M. (1997). *Informe sobre el proceso del proyecto "Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas de Costa Rica"*. Documento no publicado. San José.
- _____ (2000). *Perfil de los pueblos indígenas de Costa Rica. Informe Final*. Recuperado de:
<http://territorioscentroamericanos.org/redesar/Sociedades%20Rurales/Pueblos%20ind%C3%ADgenas%20de%20Costa%20Rica.pdf>
- Guevara, M. & Bozzoli, M. (2002) *Los indígenas costarricenses del siglo XXI: algunas perspectivas*. Costa Rica: EUNED.
- Herrera Sánchez, R. (2002). Bribri Talamanca. *Revista Electrónica Educare*, (3), 155-158. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/993>
- Herrera, M. & Paniagua, A. (2013). Reconocimiento y exigibilidad de los derechos de los pueblos indígenas: su expresión en la Defensoría de los Habitantes. En Estado de la Nación, *Décimo octavo informe de Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. San José, Costa Rica: CONARE.
- Ibarra, E. (2002). *Las sociedades cacicales de Costa Rica (siglo XVI)*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- INEC (2012). *X Censo Nacional de Población del año 2011*. San José: INEC. Recuperado de: <http://www.inec.go.cr/anda4/index.php/catalog/113>
- INEC. (2013). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Territorios Indígenas*. San José: INEC. Recuperado de:
<http://www.uned.ac.cr/ifcmdl/images/PDF/02.%20Censo%202011.%20Territorios%20Ind%C3%ADgenas.pdf>
- Iturralde, D. (2006). Estado de la protección legal y las políticas públicas sobre derechos de los pueblos indígenas. En *Memoria de la segunda reunión intergubernamental, México, agosto de 2005*. La Paz: Fondo Indígena-Comisión para el Desarrollo de los

Pueblos Indígenas.

Jiménez, W. (2000). *Evolución del pensamiento administrativo en la educación costarricense*. San José: EUNED.

Leis, R. (1995). Descentralización y autonomía indígena en Panamá. *Revista Espacios*, (4), 42-52.

León, J. (2006). *Estado de Situación de los Derechos de la Niñez y Adolescencia Indígena en las Reservas Talamanca Cabécar y Talamanca Bribri*. (Tesis de Licenciatura en Trabajo Social). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Ley de Bases y Garantías de 1841.

Ley Creación de Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI), N° 5251 de Julio 9 de 1973.

Ley Indígena, N° 6172 de 1977.

Luhmann, N. (1995). *Poder*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Mackay, F. & Morales, A. (2014) *Violaciones de los derechos territoriales de los pueblos indígenas: El ejemplo de Costa Rica*. Forest Peoples Programme (FPP) Recuperado de:
<http://www.forestpeoples.org/sites/fpp/files/publication/2014/02/violationsterritorialrightscostaricaspanishfeb2014.pdf>

Matamoras, J. (2011). Consejo de Ancianos: historia oculta detrás de una tradición en la Mosquitia. *WANI Revista del Caribe Nicaragüense*, 8-18. Recuperado de:
www.lamjol.info/index.php/WANI/article/download/255/183

Mattern, J. (2003). *Autonomía regional en Nicaragua, una aproximación descriptiva*. (PROFODEM-GTZ/CSD Informe Final). Recuperado de:
http://www.pueblosindigenaspcn.net/biblioteca/doc_view/40-autonomia-regional-en-nicaragua-una-aproximacion-descriptiva.html

Meléndez, C. (1966). *Datos históricos y etnográficos sobre los indios térrabas y changuenes de Talamanca, Costa Rica, durante el régimen colonial*. *Anales*, 89-97.

Méndez, Z. (2014). *Comprensión sobre procesos de resistencias indígenas: el caso de recuperación de saberes con jóvenes bribris en Alta Talamanca 2012-2013*. (Tesis de Licenciatura en Sociología). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Mesa Nacional Indígena. (2010). *Así vivimos los pueblos indígenas. Diagnostico niñez y adolescencia indígena*. Costa Rica: UNICEF. Recuperado de:
http://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Asi_vivimos_los_pueblos_indigenas.pdf

- MEP. (1977). Memoria. Recuperado de: http://www.asamblea.go.cr/Centro_de_informacion/biblioteca/Memoriasgobierno/Memoria%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20P%C3%ABlica%201977-1978-1.pdf
- Muñoz, D. (2014, 7 de julio) Conflicto por la tierra se recrudece en Salitre. *Semanario Universidad*. Recuperado de: <http://www.semanariouniversidad.ucr.cr/noticias/4562Hoy%20en%20la%20U/13421-conflicto-por-la-tierra-se-recrudece-en-salitre.html>
- Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. UN.
- Novaro, M. (1995) El debate contemporáneo sobre la representación política. *Desarrollo Económico*, 35 (137), 145-157. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/3467427>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989). *Convenio N° 169 de la OIT sobre pueblos indígenas*. Chile: OIT.
- OIT-IPEC/UNICEF Costa Rica (2008) *Derechos de los pueblos indígenas: Declaraciones de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 7 de setiembre de 2007. Convenio (núm. 169) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, 1989, de la OIT*. San José: OIT.
- Ornat, R. (2002). *El proceso de etnogénesis en Quitirrisí: identidad y poder. Trabajo final de Investigación*. (Tesis de Maestría en Antropología). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- _____. (s.f.). *De indios desprestigiados al orgullo de ser indígena, 100% costarricense: un análisis etnohistórico de una región huetar del valle central de Costa Rica*. Recuperado de: http://hdrnet.org/461/1/Ornat_Clemente_Raquel.pdf
- Oviedo, M. (2010). Perspectiva integral sobre el desarrollo educativo costarricense. *Revista Electrónica Educare*, (14), 113-123.
- Pacheco, J. (2011). Los mapuches: cambio social y asimilación de una sociedad sin Estado. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, XIX (52), 183-218. Recuperado de: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/espinal/espinalpdf/espinal53/7.pdf>
- Primer estatuto político de la Provincia de Costa Rica (s.f).. Constitución política del Estado libre y soberano de Costa Rica de 1844. Recuperado de www.ucsderecho.cimsacr.com
- Proceso de Capacitación sobre Educación Intercultural (s.f). *Contextualización y Pertinencia en las Prácticas Educativas: Una Visión Intercultural*. Recuperado de: <https://docs.google.com/document/d/1qCQPkiIVUt5SnyVap5WjbnAVCOiYHC77DxWu2rHN1N8/edit?pli=1>

- Programa de Apoyo Jurídico a comunidades Indígenas de la Iglesia Luterana Costarricense. (s.f). *Materiales relacionados con el proceso de consulta llevado a cabo con relación al Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas, Expediente Legislativo N° 12.032.*
- Proyecto Río Frío en colaboración con miembros del grupo indígena malécu (2010) *Diccionario Malécu*. Costa Rica, San José: Agencia Española de la Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- _____ (2009). *Libro de leyendas malécu*. Costa Rica, San José: Agencia Española de la Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Quesada, J. (2001). *Teribes y Terrabas: Recuentos de un reencuentro*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica
- _____ (2005). Un siglo de educación costarricense 1814-1914. *Serie Cuadernos de Historia de las Instituciones de Costa Rica* (23).
- Resolución: 036331-14, Expediente: 98-002844-007-CO-P. Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia, 1998.
- Román, M. (2006). *Relación entre las estrategias de aculturación y le identidad étnica y personal de adolescentes indígenas Borucas*. (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Ruiz, D. (2011). *Informe Mensual del Estado del Proyecto: "Equidad y Eficiencia de la Educación"*.
- Ruiz, D. (2011). *Sistema de Seguimiento y Evaluación. Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa. Educación Propia: Desafío de los pueblos indígenas*. Recuperado de: http://www.plano-sur.org/index.php?option=com_content&id=725:educacion-propia-desafio-de-los-pueblos-indigenas&catid=43:educacion&Itemid=58
- Salazar, J. M. (Ed.) (2003). *Historia de la educación costarricense*. San José: EUNED.
- Sánchez, C. (2011). *El desplazamiento de la lengua guatusa en contacto con el español: identidad étnica, ideologías lingüísticas y perspectivas de conservación*. (Tesis de Doctorado en Lingüística). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- _____ (2012). Ideologías lingüísticas de los malecus con respecto a su repertorio idiomático. *Filología y Lingüística* 38 (1), 163-190.
- Sierra, M. (1997). Esencialismo y autonomía: paradojas de las reivindicaciones indígenas. *Revista Alteridades* 7 (14), 131-143.
- Sistema Nacional de Áreas de Conservación (SINAC) (s.f). *Sobre: Refugio Mixto de Vida Silvestre Caños Negro*. Recuperado de: <http://www.sinac.go.cr/AC/ACAHN/RVSCanoNegro/Paginas/default.aspx>

- Smith, D. (1986). La frontera Panamá-Costa Rica: relaciones económicas y sociales. *Revista Estudios Sociales Centroamericanos*, 65-71. Recuperado de: http://www10.iadb.org/intal/intalcdi/integracion_latinoamericana/documentos/118-Comentarios_3.pdf
- Soliz, C. (2012). El rostro de América Latina en diálogo con La emergencia de indígena en América Latina de José Bengoa. *Nueva Sociedad*, 238, 126-137.
- Solórzano, J. (1997). Indígenas insumisos, frailes y soldados: Talamanca y Guatuso, 1660-1821. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 23 (1-2), 142-197.
- _____. (1999). Indígenas y neohispanos en las áreas fronterizas de costa rica (1800-1860). *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 25 (2), 73-102. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/25661323?seq=1#page_scan_tab_contents
- _____. (2002). Evangelización franciscana y resistencia indígena: dos rebeliones en la frontera entre Costa Rica y Panamá (Cabagra, Térraba, 1761 y Bugaba, Alanje, 1787). *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 28 (1-2), 57-88.
- _____. (2013). *Los indígenas en la frontera de la colonización, Costa Rica 1502-1930*. Costa Rica: EUNED.
- Stavenhagen, R. (1997). *Las organizaciones indígenas: Actores emergentes en América Latina*. Huelva, España: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de: <http://www.bibliojuridica.org/libros/4/1980/18.pdf>
- Tribunal de Derecho Consuetudinario del Territorio Indígena de Cabagra (2002). *Principios que sustentan las bases jurídicas del tribunal de derecho consuetudinario del Territorio Indígena de Cabagra. MNI (2006)*. Informe proceso de Consulta de Proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Trujillo, J. (2007). *Autonomía indígena y democracia directa: el caso del proyecto zapatista de resistencia 2003-2007*. Documento de Trabajo. Recuperado de: <http://www.nottingham.ac.uk/cssgi/smp/TrujilloSpanish.pdf>
- Varese, S. (1997). Identidad y Destierro: Los pueblos indígenas ante la globalización. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 23 (46), 19-35. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/4530924>
- Vásquez, S, & Gómez, G. (2006). Autogestión Indígena en Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México. *Revista Ra Ximhai* 2 (1), 151-169. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/6866>
- Velas, E. & Elizondo, L. y otros colaboradores del grupo indígena malécu. (2010) *Diccionario malécu*. Costa Rica: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo a través del programa Proyecto Río Frío.
- Velázquez, A.G. (2012, 18 de mayo). Centro de estudios políticos de la UCR inaugura la

Cátedra Rodrigo Carazo Odio. *Noticias Universidad de Costa Rica*. Recuperado de: <http://www.ucr.ac.cr/noticias/2012/05/18/centro-de-estudios-politicos-de-la-ucr/imprimir.html>

Ventura, M. (2012). Proceso de autonomía en Cherán. Movilizar el derecho. *Revista Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*. XIX (55), 157-176. Recuperado de: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/espisal/espisalpdf/espisal55/s2.pdf>

Vilas, C. (1988). Multietnicidad y autonomía. La Costa Atlántica de Nicaragua. *Revista Nueva Sociedad* (98), 50-59. Recuperado de: http://www.nuso.org/upload/articulos/1697_1.pdf

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima, Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.rutadelsolperu.org/sites/default/files/peru_educacion_interculturalidad.pdf

Wolkmer, A. (1991). Pluralismo jurídico, movimientos sociales y prácticas alternativas. *El otro derecho*, (7), 29-46.

World Bank (2014). *Final Paper, Equity and Efficiency of Education*. Recuperado de: http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2014/07/18/000333037_20140718103101/Rendered/PDF/ICR000030700IC00Box385285B00PUBLIC0.pdf

Zeledón, E. (Comp.) (2003) *Crónicas de los viajes a Guatuso y Talamanca del Obispo Bernardo Augusto Thiel*. (1881-1895). Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Otras fuentes consultadas para esta investigación

Betancourt, H. Constenla, A. (1981) La expedición al Territorio de los guatusos: una crónica colonial hispana y su contraparte en la tradición oral indígena. *Revista de Filología y lingüística*, 7 (1 y 2), 19-34.

Carmona, J. (1897). *De San José al Guanacaste é indios guatusos: Descripción religiosa, política, topográfica é histórica de esos pueblos y lugares*. Tipografía de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Gamboa, F. (2009) Estado indígena y conflictos regionales: Los problemas para implementar la constitución en Bolivia. *Revista de Ciencias Sociales* (125), 23-36.

Gros, C. (2013) ¿Indígenas o campesinos, pueblos de la selva o de la montaña?. *Revista Colombiana de Antropología*, 49 (1), 45-69.

Instituto de Estudios de las tradiciones sagradas de Abia Yala (2000). *Narraciones maleku*. Fundación Coordinadora de Pastoral Aborígen. Costa Rica.

- Ramírez, J. & Blanco, H. (1995) *Costumbres y valores: comunidad indígena malécu*. Heredia. Documento encontrado en Laboratorio de Etnología. San José, Costa Rica.
- Innerarity, C. (2000). Democracia e integración política. ¿Cómo afectan los procesos de integración a la representación política? *Reis* (91), 39-58. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/40184274>
- González, J. (1993) El derecho matriz de los excluidos: la autonomía (los procesos autonómicos de los pueblos mayas de Chiapas. *Boletín de Antropología Americana*, (28), 71-92. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/40978036>
- Badaire, F. (1998) El dilema de la autonomía indígena. *Boletín de Antropología Americana*, (33), 129-135. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/40978135>
- Vergara, J, Gundermann, H. y Foerster, R. (2006) Legalidad y legitimidad: ley indígena, Estado chileno y pueblos originarios (1989-2004). *Estudios Sociológicos*, 24 (71) Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/40421041>

Entrevistas

Capítulo I

Nájera, Paulino (2014). Comunicación personal. Territorio Indígena Térraba, Puntarenas.

Rivera, Enrique (2014). Comunicación personal. Territorio Indígena Térraba, Puntarenas.

Rivera, Digna (2014). Comunicación personal. Territorio Indígena Térraba, Puntarenas.

Sivar, Pablo (2014). Comunicación personal. Territorio Indígena Térraba, Puntarenas.

Figueroa, José Marino (2014). Comunicación personal. Territorio Indígena Salitre, Puntarenas.

Bejarano, Luisa (2014). Comunicación personal. Territorio Indígena Conte Burica, Puntarenas.

García, Ali (2014). Comunicación personal. San Pedro, San José.

Fernández, Severiano (2014). Comunicación personal. San José.

Pérez, Oldemar (2014) Comunicación personal. Territorio Indígena Quitirrisí, Puntarenas.

Cabrera, Gustavo (2014). Comunicación personal. San José.

Cordero, Francisco (2014). Comunicación personal. San Pedro, San José.

Morales, José Carlos (2014). Comunicación personal. San Pedro, San José.

López, Ovidio (2014). Comunicación personal. San Pedro, San José.

Capítulo II

Hombre 21 años (2014). Comunicación Virtual. Indígena bribri, profesor Escuela Alto Urén.

Hombre 33 años (2014). Comunicación Virtual. No indígena, profesor Liceo Rural Vesta Gavilán.

Hombre 35 años (2014). Comunicación Virtual. No indígena, profesor escuela Jameikari Yoksoro.

Hombre 37 años (2014). Comunicación Virtual. Indígena chorotega, profesor Escuela Suretka.

Hombre 38 años años (2014). Comunicación Virtual. Indígena bribri, profesor Escuela Altos de Kachabli.

Hombre 49 (2014). Comunicación Virtual. No indígena, profesor Escuela Meleruk.

Mujer 32 años (2014). Comunicación Virtual. No indígena, profesora escuela Chumico.

Mujer, 24 años (2014). Comunicación Virtual. Indígena bribri, profesora escuela Suretka.

Mujer, 32 años (2014). Comunicación Virtual. Indígena bribri, profesora escuela Bernardo Drug.

Mujer, 33 años (2014). Comunicación Virtual. Indígena bribri, profesora Escuela Suretka.

Maribel Pita, 52 años (2014). Comunicación personal. Indígena bribri, docente en la Escuela de Bribri. Talamanca, Limón.

Tito Díaz, 41 años (2014). Comunicación personal. Indígena bribri, docente de bribri en las Escuelas de Coroma y Bajo Coen. Talamanca, Limón.

Francisco Morales, 39 años (2014). Comunicación personal. Indígena bribri, clan Duriwak Suretka. Talamanca, Limón.

Jesús Gallardo, 32 años (2014). Comunicación personal. Indígena indígena bribri, docente en Alto Katsi. Talamanca, Limón.

Johnny Lopez, 38 años (2014). Comunicación personal. Indígena bribri, transportista en la Dirección Regional Sulá. Talamanca, Limón.

Mayra Selles, 45 años (2014). Comunicación personal. Indígena bribri, directora en la Escuela Mojoncito. Talamanca, Limón.

Patricia Delgado, 34 años (2014). Comunicación personal. Indígena bribri, docente de cultura indígena en las Escuelas de Suretka y Meleruk II. Talamanca, Limón.

Ramón Buitrago 56 años (2014). Comunicación personal. Indígena bribri, supervisor de educación en Amubri. Talamanca, Limón.

Randall Gallardo, 32 años (2014). Comunicación personal. Indígena bribri, docente en la Escuela de Katsi. Talamanca, Limón.

Clementino Villanueva, 58 años (2014). Comunicación personal. Indígena cabecar, educador pensionado. Suretka, Talamanca, Limón.

Enos W. Saldaña, 33 años (2014). Comunicación personal. Indígena bribri-cabécar, docente de Español en el Liceo Yorkin. Talamanca, Limón.

Guillermo Rodriguez, 55 años (2014). Comunicación personal. Indígena bribri, pensionado. Talamanca, Limón.

Victor Iglesias Lopez, 35 años (2014). Comunicación personal. Indígena bribri, unidocente en Shuabb. Talamanca, Limón.

Rodrigo Torres, 47 años (2014). Comunicación personal. Indígena bribri, coordinador en el CATLEI. Talamanca, Limón.

Anger Smith (2014). Comunicación personal. Asesor nacional de Estudios Sociales en la Unidad de contextualización y pertinencia curricular del DEI. San José.

Carmen Rojas Chaves (2014). Comunicación personal. Profesional en el área Lingüista en la Unidad Indígena DEI. San José.

Severiano Fernández (2014). Comunicación personal. Asesor nacional en el DEI. San José.

José Victor Estrada (2014). Comunicación personal. Jefe del DEI. San José.

Capítulo III

Acosta, Amanda (2014) Comunicación personal. Palenque Margarita, Territorio Indígena Malécu, Alajuela.

Blanco, Geyner (2014) Comunicación personal. San Pedro, San José.

Carmona, Ángela (2014) Comunicación personal. Palenque Margarita, Territorio Indígena Malécu, Alajuela.

Castro, Elizabeth (2014) Comunicación personal. Palenque Margarita, Territorio Indígena Malécu, Alajuela.

Cruz, Jairo (2014) Comunicación personal. Palenque El Sol, Territorio Indígena Malécu, Alajuela.

Elizondo, Emilce (2014) Comunicación personal. Palenque Tonjibe, Territorio Indígena Malécu, Alajuela.

Elizondo, María del Socorro (2014) Comunicación personal. Palenque Tonjibe, Territorio Indígena Malécu, Alajuela.

Lacayo, Andy (2014) Comunicación personal. Palenque El Sol, Territorio Indígena Malécu, Alajuela.

Lacayo, Jenny (2012) Comunicación personal. Palenque Margarita, Territorio Indígena Malécu, Alajuela.

Lacayo, Jenny (2014) Comunicación personal. Palenque Margarita, Territorio Indígena Malécu, Alajuela.

Marín, Santos (2014) Comunicación personal. Palenque Margarita, Territorio Indígena Malécu, Alajuela.

Marlen (2014). Conversación informal. Territorio indígena de Térraba, Puntarenas.

Mejía, Irene (2014) Comunicación personal. Palenque Margarita, Territorio Indígena Malécu, Alajuela.

Mejías, Aracelly (2014) Comunicación personal. Palenque Tonjibe, Territorio Indígena Malécu, Alajuela.

Capítulo IV

Nájera, Paulino. (2014). Comunicación personal. Territorio indígena de Térraba, Puntarenas

Nájera, Xenia. (2014). Comunicación personal. San Antonio, Territorio indígena de Térraba, Puntarenas

Navas, Rosalina. (2014). Conversación informal. Mayor de Térraba, Territorio indígena de Térraba, Puntarenas

Rivera, Digna (2014). Comunicación personal. Miembro del Consejo de Mayores de Térraba, Territorio Indígena de Térraba, Puntarenas.

Rivera, Enrique (2014) Comunicación personal. Miembro del Consejo de Mayores de Térraba, Territorio Indígena de Térraba, Puntarenas.

Rosario. (2014). Conversación informal. Territorio indígena de Térraba, Puntarenas.

Villanueva, Eulalia (2014) Comunicación personal. Miembro del Consejo de Mayores de Térraba, Territorio Indígena de Térraba, Puntarenas.

Villanueva, Manuel (2014). Comunicación personal. Miembro del Consejo de Mayores de Térraba, Territorio Indígena de Térraba, Puntarenas.

Capítulo V

M.A (2014): Comunicación personal. Territorio Indígena de Térraba, Puntarenas.

M.A (2014): Comunicación personal. Territorio Indígena de Térraba, Puntarenas.

M.H (2014): Comunicación personal. Territorio Indígena de Térraba, Puntarenas.

M.L (2014): Comunicación personal. Territorio Indígena de Térraba, Puntarenas.

M.N (2014): Comunicación personal. Territorio Indígena de Térraba, Puntarenas.

Anexos

Capítulo I

Anexo N°1: Exp: 98-002844-007-CO-P, Consulta facultativa de constitucionalidad

Res: 03631-

SALA CONSTITUCIONAL DE LA CORTE SUPREMA DE JUSTICIA. San José, a las nueve horas treinta y seis minutos del cinco de junio de mil novecientos noventa y ocho.-

Consulta legislativa facultativa de constitucionalidad interpuesta por los entonces diputados Orlando González Villalobos, Mary Albán López, Anabella Diez Martin, Elsy Corrales Blanco, Guillermo Arguedas Rivera, Alejandro Chaves Ovarés, Bienvenido Venegas Porras, Carlos Fernández Alvarado, Lorena Vázquez Badilla, Teddy Cole Escarlett, Rodolfo Brenes Gómez, Hernán Fournier Origgi, Gonzalo Fajardo Salas, Bernardo Benavides Benavides, Gerardo Trejos Salas y Ottón Solís Fallas, respecto del proyecto de "Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas", expediente legislativo número 12.032.

Resultando:

1) Esta Consulta se presentó al Despacho el 27 de abril del año en curso. La copia certificada del expediente legislativo número 12.032 se recibió en la Sala el día 4 de mayo.

2) Consultan los diputados acerca de la constitucionalidad del proyecto de "Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas" en dos dimensiones: la primera de ellas, formal, cuestionando la validez del trámite dado, pues se omitió consultarlo a las instituciones representativas de los pueblos indígenas. Esta obligación –contenida en el artículo 6 del Convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo (sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes), ratificado en Costa Rica por Ley número 7316– tiene rango aún supra constitucional en virtud de que la propia Sala entendió que ese Convenio, contiene disposiciones que superan los derechos y garantías que reconoce la Carta Fundamental a favor de los indígenas. En este caso, se realizaron consultas a algunas comunidades indígenas, pero se omitió hacerlo a las instituciones oficiales representativas de los pueblos indígenas: la Comisión Nacional Indígena y las Asociaciones de Desarrollo Comunal de las Reservas Indígenas. El mismo Convenio obliga a su aplicación a los pueblos tribales regidos por una legislación especial, como lo son, en nuestro país, las Leyes número 6172 (Ley Indígena), 5251 (de Creación de la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas) y los Decretos Ejecutivos número 8487-6 del 20 de diciembre de 1977 (Reglamento a la Ley Indígena), 13568-G del 30 de abril de 1982 (Reglamento que otorga a las Asociaciones de Desarrollo Integral la representación legal de las Comunidades Indígenas para que actúen como gobierno local); 5904-G del 10 de abril de 1976, 7036-G del 12 de junio de 1976, 6037-G del 15 de junio de 1976 y 7268-G del 20 de agosto de 1977 que declaran Reservas Indígenas. Esta legislación especial define e identifica las comunidades indígenas y regula sus instituciones representativas, confiriéndoles los poderes necesarios para que puedan actuar en nombre de ellas. En concreto, establece que para el ejercicio de los derechos y obligaciones previstos en la Ley Indígena adoptarán la forma de Asociaciones de Desarrollo Integral. Por su parte, la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI) tiene el papel

de velar por el respeto de los derechos de las minorías indígenas y servir de órgano oficial de enlace con el Instituto Interamericano y demás agencias internacionales de la materia. Las Asociaciones ya dichas tienen, además, la representación de las comunidades ante la CONAI, y pese a ello a ninguna de ellas se le consultó en particular del Proyecto del expediente 12.032. Asimismo, la consulta debe efectuarse de buena fe y en concordancia con las circunstancias que rodeen la legislación que desee adoptarse, es decir, los gobiernos deben aprobar procedimientos apropiados de consulta que involucren particularmente a las instituciones representativas de los pueblos indígenas. En el procedimiento de formación de esta ley no sólo no se procuró la salvaguarda de sus instituciones representativas, pues se eliminan la CONAI y las Asociaciones de Desarrollo Integral de las Reservas Indígenas, sino que, además, no consta que se hubiera consultado a alguna de ellas. El reglamento de consulta ni siquiera definió el sujeto al que se recabaría opinión, la convocatoria se hizo en un plazo menor al señalado en el Reglamento, se modificó el calendario antojadizamente, no se entregó a tiempo el texto del proyecto y del reglamento, no se utilizaron medios idóneos de convocatoria, ni se llamó expresamente a las instituciones representativas en esa condición. Todas estas anomalías se hicieron ver en la Comisión Permanente de Asuntos Sociales, pero no se corrigieron y, por el contrario, fue la que determinó que se efectuara la consulta mediante cuarenta foros, dejando importantes comunidades sin consultar. Las audiencias se efectuaron en sesiones de trabajo de un día, a las que los indígenas asistieron sin información previa ni la orientación adecuada. También estiman que en esas sesiones se utilizaron mecanismos que impidieron la libre participación de los consultados.

3) En cuanto al contenido del Proyecto, los consultantes consideran que el grado de autonomía que se otorga en él a las comunidades indígenas violenta principios fundamentales sobre autonomía municipal, división de poderes y asignación de competencias a órganos de relevancia constitucional, permitiéndoles, por ejemplo, –mediante los Consejos Indígenas Territoriales– definir su propio modelo de desarrollo y su presupuesto. Concretamente consultan la constitucionalidad de las siguientes disposiciones del Proyecto:

a) Artículos 3 y 7 que obligan al Estado y a las municipalidades a lograr aprobación previa de los Consejos Indígenas para la prestación de servicios y desarrollo de proyectos. Estiman que eventualmente existe un roce con los artículos 140 inciso 8), 169 y 170 de la Constitución Política.

b) Los artículos 18, 27 y 29 permiten a los Consejos Indígenas asumir paulatinamente la organización y prestación de servicios de salud, así como la concesión de permisos de aprovechamiento forestal por los consejos territoriales y de ecoturismo. Piden pronunciamiento sobre la conformidad de estas normas con la del 140 inciso 8) de la Constitución.

c) En el artículo 28 se dispone que la explotación de recursos minerales del subsuelo solo se puede hacer con el consentimiento de los pueblos indígenas. Analizan esta norma en relación con el inciso 14 del artículo 121 constitucional.

d) Según los consultantes los artículos 11 párrafo sexto y 43 del Proyecto confieren potestad jurisdiccional a los Consejos Indígenas Territoriales en materia de conflictos de tierras y derecho de familia, con posible contradicción del artículo 153 de la Carta Fundamental.

e) Los artículos 5, 8 y 10 reconocen a los pueblos indígenas el ejercicio del derecho de propiedad comunitaria a través de los Consejos Indígenas, con explotación privada o comunitaria exclusivamente indígena y con exención de cualquier carga impositiva nacional o municipal. Solicitan el análisis de las normas a la luz de los artículos 18, 45, 121 inciso 13),

169 y 170 de la Constitución. En cuanto al artículo 45, precisan que en nuestro ordenamiento es posible hablar de propiedad privada o pública, no así de la comunitaria. Puntualizan, además, que no puede determinar el legislador por su propia iniciativa una exención de impuestos municipales.

f) En los artículos 19, 20 y 21 se encomienda la fijación de contenidos curriculares y su supervisión a representantes indígenas sugeridos por Consejos Territoriales. Encuentran los consultantes un probable roce con los artículos 81 y 140 inciso 8) de la Constitución por invadirse competencias propias del Consejo Superior de Educación y de supervisión del Poder Ejecutivo.

g) El artículo 39 inciso c) sustrae a los Consejos de la fiscalización de la Contraloría General de la República, con lo que podría estarse infringiendo el 183 constitucional.

h) Se fija en quince años la edad para ser elector, según el numeral 36, regulando en forma diversa al artículo 90 de la Constitución Política.

En suma, aseveran que el régimen prácticamente crea territorios nacionales al margen de la acción soberana del Estado (artículo 6 de la Constitución), con el agravante de que los artículos 23 a 27 del proyecto los faculta a percibir fondos públicos. Ello excede la materia propia de la legislación ordinaria.

4) Por auto de las horas del de mayo en curso se requirió informe al Tribunal Supremo de Elecciones y a la Defensoría de los Habitantes acerca de su participación como supervisores del trámite de consulta. Su respuesta corre a folios de este expediente.

5) En los procedimientos se han acatado las disposiciones del artículo 100 de la Ley de la Jurisdicción Constitucional.

Redacta el Magistrado Arguedas Ramírez; y

CONSIDERANDO:

I. Esta consulta se refiere a dos temas específicos, y es a estos -exclusivamente- que se constriñe la presente opinión. El primero es de forma, y se plantea diciendo, en síntesis, que en el procedimiento legislativo se infringió el artículo 6 del Convenio No. 169 (“Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes”), de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). El segundo es de fondo, y se formula en el sentido de que el proyecto contiene ciertas contradicciones con la Constitución Política.

II. En cuanto al tema de forma, los diputados consultantes exponen que “si bien (el proyecto) se aprobó previa consulta a algunas comunidades indígenas, nunca llegó a tomar en cuenta el criterio particular de las instituciones oficiales representativas de los pueblos indígenas”. Los legisladores echan de menos, específicamente, la consulta a la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas y a las Asociaciones de Desarrollo Comunal de las Reservas Indígenas. Esta omisión, y algunas faltas al reglamento legislativo que regula la consulta, persuaden a los consultantes de que esta no se efectuó de manera apropiada, y que no se hizo de buena fe. A los fines de esta opinión, hay que recordar que el artículo 6 del Convenio No. 169 dispone la necesidad de consultar a los pueblos interesados, “mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas... susceptibles de afectarles directamente”. Esta es la norma que demanda la consulta en el procedimiento legislativo. Además, el mismo artículo agrega que las consultas “llevadas a cabo en aplicación de este Convenio deberán efectuarse de buena fe y de una manera apropiada a las circunstancias, con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas”.

III. Ahora bien, para resolver la cuestión fáctica de si la consulta se hizo en las condiciones que las citadas normas prescriben, es válido referir -en primer lugar- al criterio del Tribunal

Supremo de Elecciones, dada su jerarquía constitucional, la pericia que evidentemente se le reconoce en materia afín al asunto de que se trata en este caso, y el papel de observador y garante que cumplió en este proceso (sobre este último extremo, así se dice expresamente en el oficio No. AJ-151-97, de 17 de setiembre de 1997, que se transcribe en los folios 1033 y 1034 del expediente legislativo). El criterio del Tribunal Supremo de Elecciones está recogido en dos documentos de importancia: por una parte, el oficio que se mencionó antes, y en el que se describe el procedimiento de la consulta antes del Foro Nacional Indígena. De este documento, conviene transcribir lo que sigue: “A fin de dar cumplimiento al Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo... la Asamblea Legislativa decidió someter a discusión de las comunidades indígenas el proyecto de ley... Para tales efectos invitó al Tribunal Supremo de Elecciones a participar como observador y garante del proceso de consulta popular... Con el propósito de que la consulta se realizara de forma amplia y democrática, se acordó visitar cuarenta comunidades en equipos interinstitucionales, encargados de la dinámica de la misma. En cada sitio se iniciaba con el análisis del proyecto, en grupos de trabajo coordinados por los propios indígenas, quienes luego presentaba sus ponencias a plenaria, a fin de generar discusión. Las plenarias fueron dirigidas por los representantes del Tribunal, con lo cual se garantizó la imparcialidad política. Además, salvo mínimas excepciones, dichas plenarias fueron grabadas integralmente (sic) a fin de ser transcritas e incorporadas al expediente legislativo. Posteriormente y siempre bajo la dirección del funcionario del Tribunal, cada comunidad nombró su representante al Foro Indígena Nacional que retomara (sic) las propuestas de las comunidades de base y analizará el proyecto durante la semana del 22 al 26 de setiembre en la Asamblea Legislativa, a fin de redactar un texto sustitutivo del mismo. El mecanismo de elección del representante varió según el grado de consenso y la cantidad de asistentes a cada foro comunitario, de modo que en algunos sitios el representante resultó electo por aclamación, en otros se votó levantando la mano, y en otros se acudió a la modalidad del voto secreto. En esta etapa, normalmente, el funcionario del Tribunal contó con el apoyo del representante de la Defensoría de los Habitantes. En consecuencia, se puede garantizar que los representantes que indicamos fueron electos de manera democrática y como expresión de la voluntad mayoritaria de los participantes indígenas en el foro de cada comunidad. Durante el proceso de consulta encontramos oposición al proyecto proveniente de tres fuentes que consideraban afectados sus intereses con la redacción actual del mismo. Algunos grupos de las propias comunidades indígenas, los dirigentes de la CONAI, y los blancos que poseen fincas dentro de territorios indígenas... Debemos reconocer el interés de los funcionarios de la Asamblea Legislativa en recoger la opinión de los indígenas, cualquiera que esta fuera, sin preocuparse por defender el proyecto... (De) cuarenta comunidades no fue posible visitar Telire por su difícil acceso. En Jaki y en Alto Cuen los indígenas se negaron a la realización de la consulta y en Matambú y Alto Pacuare, aunque se hizo la consulta, las comunidades decidieron no elegir representante...” El otro documento del Tribunal se origina en la resolución de la Sala Constitucional de las doce horas cuarenta y tres minutos del veintiséis de mayo de mil novecientos noventa y ocho, en la que, con el fin de “contar con mayores elementos de juicio para la emisión de (esta) opinión consultiva..., se requiere al Presidente del Tribunal Supremo de Elecciones y al Defensor de los Habitantes rendir un informe en relación con la constatación que funcionarios de esas dependencias hicieron de la correcta observancia del procedimiento de consulta del dicho proyecto a los pueblos indígenas...” (folio 39 del expediente judicial). El informe del Presidente a.i. del Tribunal Supremo de Elecciones, que consta de cinco folios -y que por su extensión no es posible transcribir aquí-, pone de

manifiesto “que cuando los funcionarios designados por este Tribunal llegaron a las comunidades en las fechas definidas para las consultas, siempre hubo asistencia y participación de los indígenas, lo que evidencia la existencia del trabajo de convocatoria previa. Inclusive, en muchos casos los indígenas traían propuestas escritas de antemano. Es claro que sin este trabajo de convocatoria previa, las consultas no se hubieran podido realizar, dado que por las condiciones geográficas y la dispersión de los pueblos, muchos indígenas debían trasladarse por horas para llegar al sitio señalado... Asimismo, podemos dejar constancia que a pesar de los ingentes esfuerzos de sabotaje a las convocatorias por parte de personeros de instituciones ligadas al trabajo con indígenas, en ningún caso se tuvo que cancelar una Consulta por poca asistencia...” Sigue el informe del Presidente a.i. del Tribunal: “Nuestra apreciación es que en términos generales las comunidades indígenas entendieron el trabajo que se estaba realizando. De hecho, encontramos aportes muy pertinentes e inteligentemente elaborados por los indígenas. La misma oposición presentada por sectores indígenas evidencian la comprensión de los alcances del proyecto. Adicionalmente, consideramos que la realización del Foro Nacional Indígena, al que asistieron todos los representantes democráticamente electos por las comunidades, y los aportes generados en dicha actividad, ponen de manifiesto el nivel de comprensión e interés de los indígenas en torno a una nueva legislación que trate aspectos básicos de su condición dentro de la República.” El Presidente del Tribunal concluye así: “...la participación de los funcionarios de esta institución en la consulta indígena fue en carácter de supervisores y garantes del proceso, sin interferir de manera alguna en cuestiones de fondo. En términos generales consideramos que a pesar de las grandes limitaciones presupuestarias con que la Asamblea Legislativa llevó adelante el proyecto de Consulta, y de algunos yerros logísticos atribuibles a la carencia de experiencia previa en actividades de semejante naturaleza, hubo empeño por parte de los organizadores, a fin de que el Proyecto de Ley llegara a plasmar la voluntad mayoritaria de las comunidades indígenas. Vale la pena recalcar que probablemente ninguna ley ha sido objeto de tan amplia difusión y discusión por parte de sus eventuales destinatarios, hasta el punto de celebrar el Foro Nacional Indígena, donde los representantes designados por cada comunidad tuvieron oportunidad de definir el tipo de legislación que querían.”

IV. Finalmente, a todo lo expuesto ha de agregarse que las conclusiones de la Defensoría de los Habitantes (contenidas especialmente en el documento remitido a la Sala que puede verse entre los folios 116 y 118 del expediente judicial) no obstaculizan aceptar las observaciones del Tribunal Supremo de Elecciones. Dice en parte la Defensoría: “En cuanto a la organización de la Consulta Nacional Indígena es evidente que la Asamblea Legislativa, además de la buena disposición que tuvo para cumplir con el mandato del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), adolecía de la experiencia y capacidad de ejecución para realizar en (sic) proceso de tal magnitud, lo que se evidenció en los limitados criterios técnicos en los aspectos de convocatoria y trabajo preparatorio en las comunidades indígena (sic) de cara a la Consulta... Fue positivo el no involucramiento de aspectos político partidarios en la realización de la consulta, aunque si (sic) se evidenció en algunos aspectos que existe un mayor compromiso de los representantes del partido Unidad Social Cristiana con los jefes de CONAI, así como una (sic) mayor cuestionamiento del partido Liberación Nacional con esta institución. No obstante, estos no influyeron mayormente en la realización de la Consulta. Con relación al Foro Nacional Indígena, al parecer se propició el espacio adecuado de discusión y trabajo... Se debe rescatar la buena disposición de realizar una Consulta Nacional Indígena que si bien el Estado está obligado a realizarlo, se llevó a cabo en una forma amplia y democrática, de lo cual da fe la Defensoría de los Habitantes así como

el Tribunal Supremo de Elecciones. Además, es significativo que se brindara la oportunidad de que los mismos representantes indígenas electos en las consultas elaboraran un texto substitutivo a partir de las observaciones de una consulta a casi 3.000 indígenas, a fin de que dicha (sic) proyecto de ley represente mejor sus expectativas e intereses. En ese sentido, la Defensoría de los Habitantes apoyó un proceso que significó un importantes (sic) espacio de participación democrática de los indígenas del país, lo cual es un hito en la historia política de la Nación...”

V. A la vista de los criterios del Tribunal Supremo de Elecciones y de la Defensoría de los Habitantes, que participaron directamente en el proceso de la consulta, es evidente que en lo tocante a este trámite la Asamblea Legislativa no faltó al requisito de la buena fe, que impone el Convenio No. 169 de la OIT. Pero también es patente que el trámite se realizó de manera apropiada a las circunstancias, como ese mismo Convenio exige. Si no hubo una formal consulta a la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas, y a las Asociaciones de Desarrollo Comunal de las Reservas Indígenas -como acusan los consultantes-, lo cierto es que, en cuanto a la primera, el Tribunal Supremo de Elecciones implica el hecho de que “sus dirigentes” participaron en la consulta (véase el considerando III de esta resolución); y por lo que hace a las Asociaciones, fueron directamente los propios indígenas los llamados a la consulta. Es muy grave, además, lo que el Presidente a.i. del Tribunal Supremo de Elecciones dice a esta Sala, en el informe que también se mencionó antes, a saber: que en el proceso se dio el caso de “ingentes esfuerzos de sabotaje a las convocatorias por parte de personeros de instituciones ligadas al trabajo con indígenas...” Dadas estas circunstancias, en opinión de la Sala el asunto de la consulta no alcanza a configurar un vicio invalidante del procedimiento legislativo.

VI. Con relación a las cuestiones de fondo, no se advierte inconstitucionalidad alguna en las disposiciones consultadas. Hay que tomar en cuenta que el Convenio No. 169 de la OIT -sobre el que se asienta el proyecto- se basa en dos conceptos básicos: el respeto a la cultura, la religión, la organización social y económica y la identidad propia, que, como han dicho fuentes de la propia Organización Internacional, constituye la premisa de la existencia perdurable de los pueblos indígenas; y la participación de estos en los procesos de elaboración de medidas que pudieren afectarles directamente. Por otra parte, no se pretende que las disposiciones del proyecto se interpreten y apliquen en contradicción con las disposiciones constitucionales, o disputando competencias constitucionales y legales conferidas, por ejemplo, a la Asamblea Legislativa o a las municipalidades. Evidentemente, algunas de las previsiones del proyecto son de textura abierta, o de cierto grado de generalidad. En tales casos, su interpretación y aplicación -ya fuera porque el proyecto expresamente lo dice, como en el caso del párrafo final del artículo 7, donde se hace remisión al Código Municipal, o simplemente por el carácter derivado de la ley- han de atenerse a aquellas disposiciones, y armonizar con ellas. En este contexto, no se ve la razón de la inquietud de los diputados consultantes con respecto a los artículos 3 y 7 del proyecto, normas que no aluden a “aprobación previa”; ni a los artículos 18, 27 y 29, porque no dan cabida para la hipótesis que los legisladores suponen; ni el artículo 28, que no puede ceder ante el inciso 14 del artículo 121 constitucional; ni los artículos 11 y 43, que realmente no confieren potestad jurisdiccional a los Consejos Indígenas Territoriales; ni los artículos 5, 8 y 10, que simplemente son normas de concretización de disposiciones como las contenidas en el artículo 4 del Convenio No. 169 (que demanda adoptar medidas especiales para salvaguardar -entre otras cosas- los bienes de los pueblos indígenas, como tales pueblos), o en sus artículos 13 a 19 (el primero de los cuales obliga a respetar la importancia especial que para las culturas

y valores espirituales de los pueblos reviste su relación con las tierras o territorios, o con ambos, según los casos, que ocupan o utilizan de alguna otra manera, y en particular los aspectos colectivos de esa relación), y que no alcanzan, por otra parte, a conceder exención de impuestos municipales (el proyecto alude a tributos “que se emitan en el ámbito nacional”, lo que claramente excluye los tributos del ámbito municipal); ni los artículos 19, 20 y 21, que para nada rozan con las disposiciones constitucionales que los legisladores citan en su consulta, y son una modalidad de aplicación legal del Convenio No. 169; ni el inciso c) del artículo 39, que no compromete las competencias de la Contraloría General de la República, vigentes en los casos concretos en que ello corresponda; ni el artículo 36, que -al establecer la edad de quince años para la participación en los consejos indígenas- no afecta lo dispuesto en el artículo 90 constitucional para el ejercicio activo de derechos a la participación política en un ámbito diferente -en el que los propios indígenas están subordinados, como los demás costarricenses, al régimen de edad allí previsto-, y se remite razonablemente a las condiciones y circunstancias propias de las colectividades indígenas.

VII. Con fundamento en las anteriores consideraciones, opina la Sala que en el trámite del proyecto de ley objeto de esta consulta, la Asamblea Legislativa no ha infringido lo dispuesto en el Convenio No. 169 de la OIT -en especial, en su artículo 6-, y que las disposiciones del mismo proyecto que han sido objetadas por los legisladores consultantes, no quebrantan la Constitución Política. Salvan el voto los Magistrados Piza, Calzada y Batalla Bonilla y declaran:

- a) Que el procedimiento de consulta a las comunidades indígenas en el curso de la tramitación del proyecto de ley, aunque válido como medio preparatorio razonable para facilitar su viabilidad, no satisfizo los requerimientos del artículo 6º del Convenio N°169 de la Organización Internacional de Trabajo, en cuanto que no fue idóneo para alcanzar a la generalidad de los miembros de esas comunidades, ni para garantizar su conocimiento y participación en condiciones de igualdad, que en su ejecución se incumplieron las propias normas reglamentariamente establecidas por la Comisión Permanente de Asuntos Sociales de la Asamblea Legislativa y se cometieron otras irregularidades y omisiones relevantes, así como que el texto del proyecto original sometido a la consulta fue objetado por un gran número de los pocos indígenas participantes, menos de un 6% de los existentes en el territorio nacional, y, en todo caso, fue prácticamente sustituido por el dictaminado y aprobado por la Asamblea en primer debate, el cual no se consultó del todo con las comunidades e indígenas involucrados; de manera que, mientras no se realice una consulta previamente a la aprobación del proyecto conforme con los dichos requerimientos de la norma internacional, la Ley que se emita devendrá en inconstitucional por violación del procedimiento para su promulgación;
- b) Que, asimismo, el proyecto resulta viciado, por motivos de procedimiento, al no haber sido consultado específica y formalmente, con la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas y con las asociaciones indígenas de desarrollo de la comunidad, las cuales son hasta ahora las únicas entidades legalmente establecidas por el Estado para canalizar la representación de las comunidades indígenas;
- c) Que, en general, no encontramos que el contenido del proyecto de ley, correctamente entendido, sea incompatible en si mismo con el Derecho de la Constitución, a condición de que, por los diversos motivos que expresamos en las consideraciones de este voto, y una vez satisfechos los requerimientos formales expuestos, sea aprobado finalmente por una votación calificada de los dos tercios de los miembros de la Asamblea Legislativa; esto último, con la advertencia de que la mayoría de la Sala simplemente omitió referirse a este aspecto de la cuestión.

POR TANTO

Se evacua la consulta formulada en el sentido de que no se advierten vicios de procedimiento o inconstitucionalidad en el contenido del proyecto de "Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas (Expediente N°12.032).

Luis Paulino Mora M.

Presidente

R. E. Piza E.

Luis Fernando Solano C.

Eduardo Sancho G.

Carlos M. Arguedas R.

Ana Virginia Calzada M.

Alejandro Batalla B.

Voto salvado de los Magistrados Piza Escalante, Calzada Miranda y Batalla Bonilla, con redacción del primero:

Salvamos nuestro voto y lo omitimos en los términos que se transcriben textualmente en el Considerando VII de la sentencia principal.

Fundamentamos nuestra disidencia, desde el punto de vista formal, en que, contrariamente a la tesis de la mayoría respecto de la misión y competencia de la Sala en esta materia, consideramos que, si bien, por tratarse de una consulta facultativa de constitucionalidad, planteada por diez Diputados, de conformidad con lo que dispone el artículo 96 inciso b) de la Ley de la jurisdicción Constitucional, corresponde a este Tribunal examinar primordialmente los extremos cuestionados en forma concreta por los consultantes, ello no empece su poder-deber de analizar cualesquiera otros aspectos generales de constitucionalidad que el estudio le suscite, en la forma ordenada expresamente por el artículo 101 de la misma Ley; y, en lo que hace al procedimiento y contenido del proyecto de ley consultado, en las razones siguientes:

A- El Marco de Referencia: Derechos de los indígenas, Derecho indígena, Derechos Fundamentales y Derecho de la Constitución:

I- El Convenio N° 169-OIT consagra, en su carácter de instrumento internacional de derechos humanos, tanto los derechos fundamentales de los indígenas, como personas, cuanto los de los pueblos indígenas, como colectividades de esas personas, así como, también, la existencia y reconocimiento del Derecho indígena, en cuanto Orden Jurídico, jurídicamente válido, que les es propio, individual y colectivamente, y que se sustenta en su probado poder de autodeterminación originario, el cual ha sido capaz de sobrevivir a lo largo de quinientos años, generando su propio Ordenamiento autónomo; Ordenamiento autónomo ahora elevado, gracias al Convenio, al rango constitucional reconocido al Derecho Internacional de los Derechos Humanos, en el cual se enmarca, específicamente, y, por su medio, en el Derecho de la Constitución, incluso con la primacía que éste reconoce, precisamente, a los derechos y libertades fundamentales de la persona humana. En tratándose de tales instrumentos internacionales, como ha dicho esta misma Sala,

“...no se aplica lo dispuesto por el artículo 7 de la Constitución Política, ya que el 48 constitucional tiene norma especial para lo que se refiere a derechos humanos, otorgándoles una fuerza normativa del propio nivel constitucional. Al punto de que, como lo ha reconocido la jurisprudencia de esta Sala, los instrumentos de los derechos humanos tienen no solamente un valor similar a la Constitución Política, sino que en la medida en que otorguen mayores derechos o garantías a las personas, priman sobre la Constitución (sentencia N°2313-95 de 16:18 hrs. del 9 de mayo de 1995, Considerando VI, que recuerda además una anterior, N°3435-92 y su aclaración, N°5759-93).

De todo lo anterior se desprenden consecuencias, tanto procesales, como sustanciales o de contenido, las cuales, como lo hace el fallo de mayoría, consideramos separadamente:

B- Sobre el trámite del proyecto de ley:

II — El Convenio N° 169-OIT, con acierto, otorga una importancia especial a lo que puede llamarse garantías procesales de los derechos de los indígenas y de los pueblos indígenas, entre ellas, con especial relevancia en el presente caso, las invocadas por los Diputados consultantes derivadas del artículo 6) del Convenio, conforme al cual:

“Artículo 6)

“1. Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán:

“a) consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente;

“b) establecer los medios a través de los cuales los pueblos interesados puedan participar libremente, por lo menos en la misma medida que otros sectores de la población, y a todos los niveles en la adopción de decisiones en instituciones electivas y organismos administrativos y de otra índole, responsables de políticas y programas que les conciernan;

“c) establecer los medios para el pleno desarrollo de las instituciones e iniciativas de esos pueblos, y en los casos apropiados proporcionar los recursos necesarios para este fin.

“2. Las consultas llevadas a cabo en aplicación de este Convenio deberán efectuarse de buena fe y de una manera apropiada a las circunstancias, con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas”.

III- Sobre esa norma la Sala ya dijo en su sentencia N° 3003-92:

"En cuanto al artículo 6.1. a) entenderse que la obligación de "consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente", lo mismo que las siguientes de establecer canales de participación, desarrollo e iniciativa de esos pueblos, aquí únicamente se señalan objetivos que coinciden por cierto, con los principios y valores democráticos correctamente entendidos, los cuales implican el ejercicio permanente del poder por el pueblo o, dicho de otra manera, su permanente participación en la toma de las decisiones que les atañe-"

IV- Ante todo, no sobra recalcar que, como bien lo señalan los consultantes y se insiste bastante durante la tramitación del expediente legislativo, casi que sustituyendo la discusión del contenido del proyecto, se tuvo presente la necesidad de ajustarse especialmente a las exigencias procesales del artículo 6° del Convenio; reconociendo, desde luego, que éste, por su carácter de norma de derechos humanos y de derecho internacional (artículos 7° y, sobre todo, 48 de la Constitución Política) integrado a nuestro Ordenamiento por los mecanismos previstos para ello (aprobación legislativa, según ley N° 7316 de 13 de octubre de 1992) es preceptivo y, en esa medida, el requisito de consulta que impone equivale a cualquier otro inexcusable para la formación de las leyes, de manera semejante a si estuviera establecido en

el Reglamento de la Asamblea Legislativa. De ahí la importancia de establecer si se efectuó la consulta de manera armónica con los preceptos del Convenio y si en su ejecución y resultados se respetaron los derechos y libertades fundamentales de los indígenas y de los pueblos indígenas, porque su omisión o incumplimiento tornaría en inválida la propia Ley, por violación de requisitos o trámites sustanciales previstos por el Derecho de la Constitución para su formación, conforme a la doctrina del artículo 73 inc. c) de la Ley de la Jurisdicción Constitucional, aplicable en virtud de la naturaleza de la consulta de constitucionalidad, con el efecto vinculante que le otorga el artículo 101 párrafo 2) de la misma, en el caso de que hubiera merecido el respaldo de la mayoría del Tribunal.

V- Revisado el expediente 12.032 y los alegatos y documentos presentados ante la Sala, las acciones tomadas en relación con el proyecto de ley consultado fueron, en resumen, las siguientes:

- a) La Comisión Permanente de Asuntos Sociales de la Asamblea Legislativa, al comenzar de la tramitación del expediente, aceptó la obligatoriedad de la consulta a las comunidades indígenas, recomendada por el Departamento de Servicios Técnicos (f.55), incluyendo la conveniencia de recabar el criterio de la Comisión Nacional de Asuntos indígenas (f.56), aunque no propiamente como representante de los indígenas, sino como institución pública afectada por la propuesta; y aprobó un reglamento, calendario y presupuesto para realizarla, sugeridos por una denominada "Mesa Nacional indígena" -cuya naturaleza jurídica resulta por lo menos ambigua en el expediente legislativo- (fs. 69 y ss).
- b) La Consulta se llevó a cabo en condiciones sobre las que hay discrepancias importantes entre los diversos sectores interesados; pero del expediente se concluye, en lo positivo, que, como dice el fallo de mayoría, con todo con la participación y, en cierto modo, con la fiscalización y garantía de Delegados del Tribunal Supremo de Elecciones y de la Defensoría de los Habitantes, los cuales, en términos generales, acreditaron, más el del primero que el de la segunda, la buena fe e imparcialidad del proceso, pero ambos con la salvedad de que solo intervinieron en los actos mismos de consulta y no en las decisiones que la determinaron; en lo negativo, que en varios casos no se respetó lo dispuesto reglamentariamente en cuanto al plazo de anticipación de las convocatorias, los lugares de las reuniones a las que habían sido convocados los indígenas y la traducción y distribución del proyecto; que la participación de los indígenas fue muy poco significativa -2300 sobre un total de 40.000 aborígenes aproximadamente, y apenas una mitad de los que, conforme aun estudio del Programa Indígena y Campesino de la Iglesia Luterana Costarricense, de mayo de 1996, son los miembros activos registrados de las actuales asociaciones indígenas de desarrollo de la comunidad; que en las reuniones mismas y, después, en un Foro Nacional al que asistieron unos 30 Delegados indígenas designados en ellas, una gran mayoría de los participantes expresó reiteradamente su rechazo del proyecto original consultado; al extremo de que éste fue objeto de reformas propuestas en el Foro Nacional y, en general, incorporadas después al proyecto dictaminado y aprobado en primer debate, el cual resulta, así, radicalmente distinto del original sometido al citado proceso de consulta; y que, si bien en la Comisión se había acordado consultar a la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas, y tanto funcionarios de ésta como de las asociaciones de desarrollo comunal participaron en alguna medida en el proceso, lo cierto es que no se les dio la consideración que les corresponde como las hasta ahora únicas entidades legalmente establecidas por el Estado para canalizar la representación de las

comunidades indígenas - el proyecto de ley se propone eliminarlas como tales, pero todavía no lo hecho, como es evidente -.

VI- Ponderados esos pros y esos contras, concluimos en que, en términos generales, el procedimiento dispuesto por la Comisión en el reglamento de la consulta, y, desde luego, independientemente de que haya sido desacatado, con infracción del principio de “no derogabilidad singular de los reglamentos”, habría sido, a nuestro juicio, razonablemente aceptable como un mecanismo útil para producir un proyecto de ley que prometiera una más fácil y sencilla aceptación por parte de las comunidades a que se destina, y, en este sentido, no cabría objetarlo desde el punto de vista del trámite legislativo y en especial de las exigencias del artículo 6° del Convenio 169-OIT, lo cual, causaría obviamente la invalidez del proceso, de todos modos es necesario concluir en que ese procedimiento preliminar, razonable y prudente no puede constituirse en la consulta preceptuada por la norma internacional: su sola lectura, sobre todo a la luz de los principios y valores fundamentales del Derecho de la Constitución, impone claramente la necesidad de que el proyecto de ley, un proyecto concreto y elaborado, se someta a consulta de los pueblos y comunidades indígenas, no solamente en procesos de buena fe y apropiados a las circunstancias, lo cual podría tenerse por cumplido en el caso presente, sino también “con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento” —de esos pueblos y comunidades, se entiende— y, además, garantizando que “los pueblos interesados puedan participar libremente, por lo menos en la misma medida que otros sectores de la población y, a todos los niveles en la adopción de decisiones en instituciones electivas y organismos administrativos y de otra índole responsables de políticas y programas que les conciernan.”. Todo esto implica, evidentemente, una remisión, por lo menos general, a las formas de participación y de consulta normalmente aplicables, conforme a los principios y valores fundamentales del Derecho de la Constitución o resultantes de éste, con lo cual se está aludiendo, de manera inequívoca para los firmantes, si no a procedimientos plebiscitarios formales, por lo menos a otros que garanticen la plena, universal e igual participación de los indígenas, de manera cercana a la que deriva razonablemente de los artículos 93 y 95 de la Constitución Política y 23 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos; todo lo cual es claro que no se ha dado en el caso del proyecto de ley consultado, máxime que, como se dijo y lo reconocen sus propios impulsores, el proyecto que inicialmente se sometió a la consulta limitada e informal fue radicalmente modificado como resultado de la misma y del Foro Nacional con que concluyó, de manera que no puede afirmarse que el texto actual hubiera sido del conocimiento cabal de sus destinatarios.

VII- En conclusión: los firmantes consideran que la consulta realizada aunque plausible, no alcanza a satisfacer las exigencias del Convenio N° 169-OIT, y que por este motivo su tramitación está viciada de inconstitucionalidad.

C- La consulta a la CONAI y a las Asociaciones Indígenas de Desarrollo de la Comunidad:

VIII- Por otra parte, interpretan los consultantes que, al obligar el artículo 6° del Convenio 169-OIT, a efectuar la consulta a través de las instituciones representativas de los pueblos interesados, en el caso costarricense remite ineludiblemente a la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas y a las Asociaciones de Desarrollo Comunal de las Reservas Indígenas.

IX- Al respecto, la normativa vigente en nuestro país contiene, entre otras, las siguientes disposiciones: en el artículo 2° de la Ley Indígena (N° 6172) se establece que las comunidades indígenas tienen plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer

obligaciones de toda clase, aclarando que no son entidades del Estado; a su vez, el Reglamento de esa Ley, Decreto Ejecutivo N° 8487-G, estatuye, en su artículo 3°, que para el ejercicio de los derechos y cumplimiento de las obligaciones del artículo 2° de la Ley, las comunidades adoptarán la organización prevista en la N° 3859, de la Dirección Nacional de Asociaciones de Desarrollo de la Comunidad y su Reglamento (asociaciones de desarrollo comunal); el artículo 5° del mismo Reglamento refiere específicamente que ese tipo de asociaciones ostentarán la representación judicial y extrajudicial de las comunidades; según el 8°, las asociaciones pueden designar delegados, quienes "estarán plenamente facultados para movilizarse ante los distintos organismos del Estado en el cumplimiento de las funciones encomendadas." Posteriormente, por Decreto Ejecutivo N° 13568-C-G del 30 de abril de 1982 se reiteró que las asociaciones de desarrollo integral tienen la representación legal de las comunidades indígenas y se previeron varios mecanismos para evitar que hubiera más de una por reserva.

X- En el mismo sentido, la sentencia 3003-92 dispuso, a propósito de estas asociaciones, en relación con el Convenio 169-OIT:

"La legislación vigente no reconoce sus propias formas de organización, forzándoles a organizarse jurídicamente alrededor de las Asociaciones de Desarrollo Comunal o como simples asociaciones sin fines de lucro, que les imponen modelos de organización y competencias extrañas."

XI- Por su parte, la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas, según su Ley de Creación, N° 5251, es una institución de derecho público con personería jurídica y patrimonio propio (artículo 1); el artículo 4° señala los objetivos de la Comisión, que consisten, a grandes rasgos, en la promoción de la condición del indígena; adicionalmente se le otorga, entre otras, la función de coordinar con instituciones públicas encargadas de ejecutar obras y prestar servicios a las comunidades indígenas, la de velar por el respeto de los derechos de las minorías indígenas, y el carácter de Órgano oficial de enlace con el Instituto Indigenista Interamericano y otras agencias internacionales que colaboren en el campo.

XII- Al respecto, en la sentencia N° 3003-92 de esta Sala se dijo:

"...la Ley indígena, 6172 de 29 de noviembre de 1977, desarrolló, y en algunos aspectos superó las obligaciones internacionales contraídas por Costa Rica; pues reservó importantes porciones de su territorio para los indígenas, tratando de evitar que se inscribieran como propiedad privada de otros. Otorgó plena personería y capacidad jurídica a sus comunidades para dirigir sus actividades y decidir sobre sus bienes; les permitió explotar las reservas naturales dentro de sus territorios y prohibió la extracción de objetos arqueológicos de sus cementerios. La Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI) se creó por Ley 5251 de junio de 1973, como el organismo aglutinador de las comunidades indígenas, integrado además con representantes de varias instituciones del Estado, legislación que es pionera en nuestro continente."

XIII- Los impulsores del proyecto contestan las anteriores objeciones de los Diputados consultantes, argumentando, en resumen, que no era del caso consultar a la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas y a las asociaciones de desarrollo de la comunidad porque el proyecto de ley no se refiere, como pretenden erróneamente los dichos legisladores, a los grupos llamados "tribales" que conforme al Convenio son aquellos que se insertan en una comunidad estatal existente, pero que gozan de una cierta singularidad, suficiente como para justificar una legislación especial (art. 1° inc. a), sino a los "pueblos indígenas" contemplados

separadamente en el inc. b), los cuales constituyen poblaciones autóctonas aborígenes a las que hay que reconocer mucho más que una especie de simple singularidad y dotar de un reconocimiento mucho mayor que el que apenas amerite una legislación especial; lo cual es cierto, pero no resuelve específicamente el problema de si había que consultar singularmente a las referidas entidades; que, de todas maneras, ni la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas, ni las asociaciones de desarrollo de la comunidad constituyen representaciones apropiadas de los pueblos indígenas, sino, la primera, una entidad gubernativa no representativa, llamada más bien a canalizar la acción del Estado en favor de los pueblos y comunidades indígenas, y las segundas, entidades creadas por la ley para otros fines y con otros criterios que tampoco se erigen en representativas de los indígenas o de sus comunidades; lo cual puede ser cierto en ambos casos, e incluso podría llegar a justificar, como el proyecto pretende, respaldado por algunos indígenas —a esta altura no se sabe por cuántos—, su sustitución, o quizás su reforma para que lleguen a ser total y absolutamente representativas de nuestros indígenas; pero lo cierto es que, como dijo la Sala expresamente en su sentencia N° 2253-96 de las 15:39 horas del 14 de mayo de 1996, en la que declaró inconstitucional la participación de las llamadas asociaciones “pro indígenas” en la asamblea de CONAI, mientras la Asamblea Legislativa no provea por ley formas de representación más apropiadas, no queda más, a la Sala y a todos los Poderes y autoridades públicos, e incluso a los particulares, que respetar su presencia como las únicas formas hasta ahora arbitradas por el legislador para canalizar las inquietudes e intereses de esos pueblos y representarlos; de manera que, si bien es constitucionalmente posible y válido que la ley modifique o sustituya esos mecanismos de representación o semirepresentación, mientras no lo haya hecho —y todavía no lo ha hecho— deben respetarse como las instancias que legalmente son y, por ende, no se puede justificar ignorarlas o no darles el tratamiento oficial que les corresponde con base en criterios de lege ferenda que, como tales, no se pueden poner en vigencia con base en una anticipación de lo que vaya o pueda ocurrir en el futuro.

XIV- Nuevamente, en conclusión, consideramos que la falta de consulta específica y formal a la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas y a las asociaciones indígenas de desarrollo de la comunidad -las cuales, como se dijo, agrupan, ciertamente, a pocos aborígenes, pero por lo menos al doble de los que participaron en la consulta legislativa-, también vicia el proyecto de inconstitucional, por violación del procedimiento establecido por el Derecho de la Constitución para su emisión.

D- Sobre el contenido del proyecto de ley:

XV- En lo que se refiere al contenido del proyecto de ley, aceptamos, en general, las conclusiones de la mayoría, en el Considerando VI del fallo principal; sin embargo, hacemos ver que, tanto por incluir normas que, aunque de evidente "interés social", de alguna manera limitan el derecho de propiedad, cuanto por reconocer a las comunidades indígenas un alto grado de autonomía, si bien constitucionalmente válido, su aprobación definitiva requiere, en todo caso, de una votación calificada de dos tercios de los Diputados que componen la Asamblea Legislativa; máxime por tratarse de una legislación con un claro sentido y una clara intención de universalidad en esta materia, tan llena de innovaciones fundamentales, incluso con importantísimos alcances políticos y constitucionales.

En lo que hace a las dudas y objeciones concretas de los consultantes:

1) Respecto de la autonomía plena de los pueblos indígenas y la supuesta invasión de competencias de diversas instituciones de derecho público:

XVI- Los Diputados consultantes, después de objetar el proyecto de ley, en su aspecto procesal, por quedarse corto en el respeto debido de los derechos fundamentales de los

indígenas, no obstante, en lo que hace a su contenido, más bien plantean sus dudas invocando preceptos y principios constitucionales que, a su juicio, invalidarían la autonomía que se pretende conferirles.

XVII- Lo cual exige, a nuestro juicio, comenzar por algunas precisiones liminares: en el Derecho Público contemporáneo se reconoce a los pueblos indígenas, por virtud de su propio poder originario autónomo, una competencia genérica para perseguir toda clase de fines lícitos y realizar toda clase de actividades, también lícitas, conducentes al logro de esos fines, bajo su autoridad y responsabilidad; todo lo cual es lo característico, precisamente, de los llamados “entes territoriales”, como los municipios y el Estado mismo, de los cuales son elementos constitutivos, no meros ámbitos personal o material de competencia, su propia población -o base asociativa-, su propio territorio -mucho más allá, como es obvio, de los simples derechos de usufructo, posesión o propiedad-, su propio gobierno -o conjunto de autoridades legítimas distintas-, y, en suma, su propio Orden Jurídico, jurídicamente válido, aunque subordinado, desde luego, al del Estado soberano y, por ende, en la estricta medida en que no atente contra el orden público -orden, no mera utilidad pública-, nacional o internacional, especialmente en materia de derechos humanos. En este sentido, es muy importante tener presente:

- a) Que es a la propia comunidad indígena a la que incumbe determinar quiénes sean sus “naturales”, esto es, quiénes formen su población esencial, lo cual no excluye, desde luego, que no todos sus “súbditos” sujetos a su jurisdicción tengan que formar parte de ella en todo caso, y sin perjuicio del necesario respeto al derecho fundamental de toda persona a su “nacionalidad” natural, aplicable *pari ratione*. Con otras palabras el poder originario que se reconoce a los pueblos indígenas les permite regular y, en su caso, restringir el acceso y permanencia de personas extrañas a su comunidad en su territorio natural;
- b) Que ese territorio natural, constituido por el que han habitado tradicionalmente los indígenas en la medida, por cierto, en que sea suficiente y no requiera ser más bien ampliado para garantizar su supervivencia como personas y comunidad, constituye el espacio de la jurisdicción y dominio de ésta, por ende mucho más y distinto que la simple propiedad o sus atributos, y es, así, compatible con el reconocimiento de estos derechos de posesión, de usufructo y el mismo de dominio, desde luego que con las restricciones que se dirán, bajo el epígrafe “desigualdades para la igualdad”;
- c) Que, asimismo, para el Derecho contemporáneo no hay violencia ninguna en reconocer a los pueblos indígenas, junto con su población, su territorio, cultura y tradiciones, el derecho fundamental a su “Gobierno propio”, valga decir, en reconocer a sus autoridades tradicionales la legitimidad necesaria para ejercer su liderazgo, y no sólo como tales autoridades hacia el interior de la comunidad de que se trate, sino también como sus representantes naturales ante otras personas o comunidades y, desde luego, frente a las mismas autoridades ordinarias del Estado. El Convenio N° 169-OIT no hace, en este sentido, otra cosa que consagrar e instrumentar esta legitimidad de los mandos propios de los indígenas, aunque no sobra recalcar el límite infranqueable que imponen a los indígenas, al igual que a los que no lo son, los valores, principios y derechos fundamentales de la Democracia, representativa, pluralista, hoy también participativa, esencial al Estado Democrático de Derecho; valores, principios y derechos entre los que se destacan los propios seres humanos naturales de la dicha población como los titulares únicos de sus poderes originarios y su incondicionada libertad política, inclusive con las potestades de ocupar los cargos públicos de la

comunidad, en condiciones de igualdad y sin discriminación, así como de elegir y ser electos a los políticos o de representación, potestades, a su vez, inalienables y básicamente indelegables, ni siquiera en sus legítimos representantes, de manera que aquí sí debe permanecer inalterada la integridad de ese sistema democrático, como parte del reconocimiento insoslayable de los derechos y libertades fundamentales de la persona humana, los cuales, como se ha dicho reiteradamente, prevalecen por sobre toda otra razón o utilidad común;

- d) Finalmente, y esto es esencial, la titularidad de su poder jurídico, originario y autónomo, implica la legitimidad y el necesario reconocimiento al Ordenamiento propio que lo regula y al Orden que ésta y otras fuentes del Derecho imponen. Esto es, precisamente, lo que exige que el Estado en su ordenamiento común acepte con humildad que respetar la autonomía de los pueblos indígenas significa también abstenerse de dictarles la forma de ejercerla; con otras palabras, abandonar la arraigada posición paternalista que conduce a que el Estado establezca y regule lo que los indígenas deban hacer para ser felices y limitarse, por una parte, a dictar las normas y tomar las medidas necesarias para que puedan autodeterminarse sin interferencias suyas ni de otros, y, por la otra, a proveer las soluciones apropiadas de los conflictos que se susciten entre ellos y los no indígenas o los indígenas de otras comunidades, a los cuales el ordenamiento autónomo no puede alcanzar.

XVIII- Hay, frente a los alcances dichos de la autonomía de los pueblos indígenas, tres únicas salvedades:

- a) Como se ha dicho, el respeto y garantía absolutamente necesarios y universales al estándar mínimo establecido por el Derecho de los Derechos Humanos para todas las personas, en condiciones de igualdad y sin discriminación, y por ende, como deberes de los demás, inclusive el Estado, cualquier otra comunidad y sus autoridades;
- b) Las necesidades rigurosamente indispensables del orden público, nacional o internacional, interpretados correctamente como las impuestas por la supervivencia misma de la comunidad y de las comunidades a que se pertenezca, no como un mero sinónimo de la utilidad pública, el bien común o como quiera que se le llame. En este sentido, la Sala se remite a los conceptos de su sentencia N° 3550-92 de las dieciséis horas del veinticuatro de noviembre de 1992, especialmente sus considerandos, en los cuales se definieron los criterios constitucionalmente admisibles para regular y, en su caso, restringir, en la medida en que puedan serlo válidamente, las actividades de los particulares en ejercicio de su derecho fundamental de libertad; y
- c) Por último, la necesidad, reconocida en el Derecho de los Derechos Humanos de otorgar determinadas ventajas o privilegios y hasta de imponer determinadas limitaciones o excepciones a determinadas categorías de personas en consideración a la situación deprimida en que se encuentren y, sobre todo, en que se hayan encontrado durante largo tiempo. Ventajas, privilegios, limitaciones o excepciones que se justifican únicamente como las llamadas “discriminaciones positivas”, válidas en la estricta medida en que se consideren indispensables para que esas personas puedan acceder a una real y permanente igualdad, de manera que, por definición, han de ser medios para ese propósito, por ende, siempre temporales. Dentro de este concepto se inscriben, en el caso que nos ocupa, las restricciones a la libre disposición de la propiedad de los indígenas, por ejemplo para traspasarlas o gravarlas a favor de los no indígenas, y a la propia disposición de los territorios o propiedades de la comunidad, por ejemplo al prohibir el cercenamiento de las llamadas reservas indígenas; pero, se

repite, tales discriminaciones no pueden en ningún caso ser permanentes, porque esto equivaldría a seguir considerando a los indígenas como seres humanos de segunda clase.

XIX- El proyecto de ley superpone las atribuciones de los entes representativos indígenas a las del Poder Ejecutivo y las municipalidades en sus territorios; precisamente se trata de conferirles verdadera autonomía en su territorio, es decir, en el área geográfica en que por tradición habitan y se desenvuelven. Recuérdese que aquí se dan dos posiciones antagónicas: aquella según la cual dotar de legislación especial a las comunidades indígenas no tiene otro efecto que el de ahondar las diferencias y distancias reales (véase, por ejemplo, la posición del Diputado Cañas Escalante a folios 190 y 191); y la que cree en que mediante el ordenamiento jurídico se puede obligar a respetar la cultura indígena -entendida en su más lato sentido- y proveer soluciones para su situación tradicionalmente deprimida; pero aun esta última pretende basarse, con frecuencia, en lo que los no indígenas creamos que conviene a los indígenas, y no en lo que ellos mismos dispongan, que es el verdadero sentido de la autonomía, enmarcada en el principio y derecho fundamental de los pueblos a su libre determinación.

XX- El Convenio 169 se refiere al respeto de la identidad social y cultural, costumbres y tradiciones, e instituciones indígenas (artículos 2 inciso a), 5, 7), este último el cual reconoce el derecho de estos pueblos a decidir sus propias prioridades en el proceso de desarrollo y a controlar su propio desarrollo económico, social y cultural; lo cual más bien se queda corto en el proyecto, en cuanto limita a la prestación de servicios y desarrollo de proyectos (artículos 3 y 7). Para los consultantes esto podría resultar contradictorio con las normas constitucionales 104 inciso 8), 169 y 170; por el contrario, ya la Sala, en su sentencia 1786-93, dijo:

"...la Sala reconoce que el hecho de que una o varias poblaciones autóctonas fueran conquistadas y colonizadas por los españoles y luego de la independencia se mantuvieran en condiciones deprimidas, no ha podido crear ningún derecho de las poblaciones dominantes, para desconocer los inherentes a la dignidad humana de los indígenas. Así, nuestra Constitución Política debe interpretarse y aplicarse de forma que permita y facilite la vida y desarrollo independientes de las minorías étnicas que habitan en Costa Rica, sin otros límites que los mismos derechos humanos imponen a la conducta de todos los hombres. De la misma forma deben ser desarrolladas las cláusulas de los instrumentos internacionales y de la legislación común al aplicarse a los pueblos indígenas. Ni el transcurso del tiempo, ni la superioridad numérica, tecnológica o económica son justificantes para destruir, explotar o deprimir a las minorías, mucho menos tratándose de los más "naturales" de nuestros naturales. (...)"

y, en la sentencia 2253-96:

" **IV.-** Como ya la Sala señaló, el Derecho de la Constitución, instaura la responsabilidad del Estado de dotar a los pueblos indígenas de instrumentos adecuados que les garanticen su derecho a participar en la toma de decisiones que les atañen, y a organizarse en instituciones electivas, organismos administrativos y de otra índole responsables de políticas y programas que les conciernan (artículos 6 y 33 del Convenio N° 169 de OIT). Resulta entonces que el legislador debe diseñar mecanismos jurídicos que les permitan ejercer plenamente ese derecho.

Las normas en esta materia han de orientarse en el sentido de permitir una amplia y organizada participación de los indígenas. Sin embargo, no sucede así en el caso de la norma impugnada, pues ésta establece un mecanismo que lejos de beneficiar a los indígenas, más bien los perjudica, lo que la torna no idónea para lograr los fines que procura el Convenio 169; en virtud de que, al prever la participación en la Asamblea General de tantas asociaciones pro-indígenas como se quieran crear, se resta fuerza e importancia a la voluntad del pueblo indígena."

XXI- En el proyecto además se transfiere a los Consejos Indígenas -aunque de manera paulatina- la competencia de organizar y prestar servicios de salud (artículo 18); a los Consejos Territoriales la de conceder permisos de aprovechamiento forestal (artículo 28) y de ecoturismo (artículo 29). Piden confrontar tales atribuciones con el artículo 140 inciso 8) de la Constitución Política.

En este aspecto, véase, por ejemplo, la sentencia 3003-92:

"C) En lo que se refiere al artículo 25.2. la Sala entiende que el Convenio, al dar vigencia a los "métodos de prevención, prácticas curativas y medicamentos tradicionales" de los indígenas, lo hacen en un contexto paralelo o complementario de los procedimientos o medios curativos impuestos por normas de orden público en materia de salud."

XXII - Se quejan los consultantes de que en el artículo 28 del proyecto se supedite la posibilidad de explotar los recursos minerales del subsuelo a la obtención del consentimiento por parte de los pueblos indígenas. Arguyen que ello podría rozar con el artículo 121 inciso 14) de la Carta Fundamental.

XXIII- Otro ente que, a juicio de los Diputados consultantes, ve menoscabado su campo de acción es el Consejo Superior de Educación, toda vez que se atribuye a los representantes indígenas sugeridos por los Consejos Territoriales la fijación de contenidos curriculares y su supervisión (artículos 19, 20 y 21). Contradicción con artículos 81 y 140 inciso 8) Constitución.

La atribución de competencias como a las que se ha hecho referencia, en criterio del Departamento de Servicios Técnicos de la Asamblea Legislativa, sería viable únicamente a través de una reforma constitucional -supone la Sala que general- que alterara sustancialmente la distribución territorial nacional, sus roles de competencia y funciones asignados por la Carta Fundamental. Sin embargo, a la luz de los principios generales que dejamos expuestos, aquí y en el propio fallo principal, consideramos que estas inquietudes carecen de sustento en el Derecho de la Constitución.

2) Sobre la atribución de potestad jurisdiccional a los Consejos Indígenas Territoriales:

XXIV- En lo que se refiere a la duda sobre si los artículos 11, párrafo 6), y 43 del proyecto de ley contravienen el artículo 153 de la Constitución, que establece la función jurisdiccional universal y exclusiva del Poder Judicial, la sentencia 3003-92 de esta Sala señaló:

"La legislación penal tampoco contempla la posibilidad de dar valor al sistema tradicional de justicia interna de estos pueblos, según el cual el mayor de la comunidad, -cacique, o sukia-, líder espiritual, aplica un derecho consuetudinario para resolver las controversias surgidas dentro del grupo. Para los delitos contra la propiedad, emplean un sistema de justicia retributiva, que permite al causante del daño pagar con trabajo personal en beneficio del afectado o del de la comunidad, también pagar en especie. Si el daño causado es físico, como una lesión que le impida al

afectado trabajar, el causante debe mantenerlo junto con toda su familia hasta que se recupere de la lesión. Sólo en casos de lesiones o hechos más graves, recurren a la justicia común. Por ello aspiran a que se les permita celebrar sus propios juicios y a que la legislación no les imponga un doble castigo por el mismo hecho; el de su comunidad y el de la justicia común. Nada de esto riñe per se con el Derecho de los Derechos Humanos. (...)"

3) Sobre la propiedad comunal:

XXV- En el proyecto se prevé un régimen especial de propiedad, distinto de los propios de nuestro ordenamiento: propiedad comunal (artículos 5 y 8). Uno de los conceptos sobre cuyo significado difieren más la cultura predominante en Costa Rica y la de los indígenas es el de la propiedad, principalmente cuando se trata de la tierra. Dudan los consultantes, además, de la constitucionalidad de la exención de tributos municipales a esos bienes (artículo 10 párrafo tercero). Invocan, como normas violadas, los artículos 18, 121 inciso 13), 169 y 170 de la Constitución. Los firmantes consideran que las razones dadas por la mayoría en el Considerando VI del fallo principal son suficientes para fundar la constitucionalidad del contenido del proyecto en este aspecto.

4) Sobre la restricción del ámbito de fiscalización de la Contraloría General de la República:

XXVI- Según los consultantes, los Consejos Indígenas Territoriales, según el artículo 39 inciso c) del proyecto, no estarán sujetos a la supervisión de la Contraloría General de la República, con violación del artículo 183 de la Constitución. Los firmantes estamos de acuerdo con el fallo principal en que nada de la norma consultada conduce a esa conclusión, reiterando, desde luego, que las competencias constitucionales de la Contraloría son de orden público constitucional y, por ende, insoslayables para la legislación común.

5) Sobre la edad para ser elector (artículo 36):

XXVII- Consideramos, con el fallo de mayoría, que, en la medida en que tal capacidad -a los 15 años de edad- se atribuya para aquellos asuntos que son del resorte exclusivo del territorio indígena al que pertenece la persona, no se contraviene la norma constitucional que establece la mayoría de edad y la capacidad para ser elector a los 18. Sin embargo, conviene hacer la salvedad expresa de que, para aquellos efectos, que derivan del artículo 90 de la Constitución, sea, la adquisición de la ciudadanía costarricense, y uno de los principales, el derecho al sufragio activo, deberán atenerse a la regla que rige para todos los demás costarricenses.

R. E. Piza E.

Ana Virginia Calzada M.

Alejandro Batalla B.

Capítulo II

Anexo N° 2: Decreto N° 22072-MEP, Subsistema de Educación Indígena

Crea Subsistema Educación Indígena

N° 22072-MEP

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA Y EL MINISTRO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Considerando que:

- 1) En Costa Rica existen veintidós Reservas Indígenas reconocidas oficialmente, las que mantienen rasgos socio-culturales muy particulares, con una identidad propia y que, además, enriquecen el Patrimonio Nacional, por ser manifestaciones culturales heredadas de las antiguas civilizaciones aborígenes del país.
- 2) Dieciséis de estas reservas todavía mantienen el uso de sus idiomas maternos, siendo cinco los idiomas nativos en el territorio nacional a saber: El Cabécar, Bribri, El Guaymí, el Maleku y el Boruca.
- 3) Existen grandes diferencias culturales, de idiosincrasia y de aspiraciones entre las diferentes Reservas Indígenas, por lo que cada una debe contar con vicios educativos diferenciados.
- 4) La Ley Indígena N° 6172 del 29 de noviembre de 1977, declara que las comunidades indígenas tienen plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, a través de un Consejo Directivo que representa a la población.
- 5) Es necesario que el servicio educativo que se brinde en las Reservas Indígena sea congruente con sus raíces culturales, que incorpore a los gobiernos locales, de modo que se respete la autodeterminación y las necesidades de dichas Reservas.
- 6) Mediante la Ley N° 7316 del 3 de noviembre de 1992, se aprobó el Convenio N° 169, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, adoptado por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, el que, entre otras cosas, en su Parte VI, contempla disposiciones referentes al campo educativo que los Estados que lo suscriben se comprometen a respetar y a desarrollar.
- 7) Costa Rica es y debe seguir siendo un país a la vanguardia en cuanto al respecto de los derechos de las minorías, especialmente en el caso de las Reservas Indígenas, por su carácter autóctono.
- 8) Consecuentemente, es necesario poner en marcha un programa especial para la educación indígena que sea bilingüe y bicultural pertinente con la realidad social, natural y cultural de cada una de las Reservas Indígenas y de cada una de las Reservas Indígenas y de cada uno de los grupos étnicos, respetando la autodeterminación concedida a sus comunidades.

Por tanto:

Con fundamento en las consideraciones y citas legales dichos y lo dispuesto en el artículo 140, inciso 18) de la Constitución Política,

DECRETAN:

Artículo 1: Créase el Subsistema de Educación Indígena el que tiene como objetivo general desarrollar progresivamente la educación bilingüe y bicultural en las Reservas Indígenas oficialmente reconocidas.

Artículo 2: La educación en las Reservas Indígenas tendrá, sin perjuicio de los fines de la educación costarricense, los siguientes fines específicos:

- a) Promover el disfrute pleno de los derechos sociales, económicos y culturales de los miembros de las Reservas Indígenas, respetando su identidad socio-cultural, su medio, sus costumbres, tradiciones e instituciones.
- b) Facilitar la adquisición de conocimientos generales y desarrollar actitudes y valores que ayuden a sus miembros a participar plenamente, y en pie de igualdad, en la vida de su propia Reserva Indígena y en la de la comunidad nacional.
- c) Enseñar, siempre que sea viable, a los miembros de las Reservas Indígenas interesadas a leer y escribir en su propio idioma materno.
- ch) Asegurar que los miembros de las Reservas Indígenas lleguen a comunicarse en forma oral y escrita en español, como idioma oficial de la Nación.

- d) Preservar los idiomas indígenas utilizados en las Reservas Indígenas y promover el desarrollo y práctica de los mismos.
- e) Dar a conocer a los miembros de las Reservas Indígenas sus derechos y obligaciones, especialmente los que atañen al trabajo, a la educación, a la salud, servicios sociales y bienestar económico-social.
- f) Promover estrategias para el rescate de los idiomas indígenas en aquellas Reservas Indígenas en las que estos se encuentren en vías de extinción.
- g) Ofrecer facilidades para que las Reservas Indígenas puedan crear sus propias instituciones y medios de educación, y someterlos a la aprobación del Consejo Superior de Educación, por medio del Ministerio de Educación Pública.

Artículo 3: Los programas y servicios educativos destinados a las Reservas Indígenas deberán ser planificados y desarrollados por las propias comunidades indígenas, en coordinación permanente con las autoridades educativas locales y nacionales, con el propósito de responder al contenido del artículo 2 de este decreto.

Artículo 4: El Ministerio de Educación Pública promoverá la formación y capacitación docente de los miembros de las Reservas Indígenas y su participación en la formulación y ejecución de los programas educativos, con miras a transferir progresivamente a dichas Reservas la responsabilidad de la ejecución de dichos programas.

Artículo 5: En las Reservas Indígenas en las que se mantiene en uso el idioma indígena, la enseñanza será bilingüe, siempre y cuando así lo decidan sus respectivos Consejos Directivos.

Artículo 6: En caso de que las reservas indígenas opten por la enseñanza bilingüe se enseñará en los siguientes idiomas autóctonos:

- a) El Cabecar en las Reservas Indígenas de Chirripó, Bajo Chirripó, Naire-Awari, Tayni, Telire, Cabecar Talamanca y Ujarrás.
- b) El Bribri en las Reservas Indígenas de Talamanca, Bribri, Cocles (Keroldi), Salitre y Cabagra.
- c) El Guaymí en las Reservas Indígenas de Guaymí de Coto Brus, Abrojo de Montezuma, Conteburica y Osa.

Anexo N° 3: Decreto N° 37801-MEP

DECRETO N°37801-MEP

LA PRESIDENTA DE LA REPÚBLICA

Y EL MINISTRO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

En ejercicio de las atribuciones conferidas en los artículos 11, 140 incisos 3) y 18, 76 y 146 de la Constitución Política, 27, 28 inciso 2) acápite b, 59 y 113 de la Ley N° 6227 del 2 de mayo de 1978, Ley General de la Administración Pública, 1 y 7 de la Ley N° 3481 del 13 de enero de 1965, Ley Orgánica del Ministerio de Educación Pública, Ley N° 2160 del 25 de setiembre de 1957, Ley Fundamental de Educación, Ley N° 7316 del 3 de noviembre de 1992, Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, adoptado por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, publicado en el Diario Oficial La Gaceta N° 234 del 4 de diciembre de 1992, Ley Indígena N° 6172 del 29 de noviembre de 1977 y su reglamento, Ley N° 7426, Ley del Día de las Culturas del 23 de agosto de 1994, publicada en el Diario Oficial La Gaceta N° 179 del 21 de setiembre de

1994, Decreto Ejecutivo N° 36451-MEP, publicado en el Diario Oficial La Gaceta N° 48 del 9 de marzo del 2011, reformado mediante Decreto N° 37135-MEP, publicado en el Diario Oficial La Gaceta N° 102 del 28 de mayo del 2012, Organización Administrativa de las Oficinas Centrales del Ministerio de Educación Pública, Decreto Ejecutivo N° 35513-MEP, publicado en La Gaceta N° 187 del 25 de setiembre del 2009, reformado por medio del Decreto Ejecutivo N° 36202-MEP publicado en La Gaceta N° 195 del 7 de octubre del 2010. Considerando:

I.—Que la educación es una prioridad para el desarrollo integral del ser humano y el bienestar de la colectividad, así como el principal instrumento para enfrentar la pobreza, la desigualdad y la exclusión social.

II.—Que la sociedad del conocimiento global exige la consolidación de un sistema educativo flexible, dinámico e integrado, capaz de enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades inherentes al desarrollo social, económico, cultural, científico y tecnológico, a nivel local, nacional e internacional.

III.—Que el Ministerio de Educación Pública (MEP) es el órgano del Poder Ejecutivo en el ramo de la educación, a cuyo cargo está la función de administrar todos los elementos que lo integran, para la ejecución de las disposiciones pertinentes del Título Séptimo de la Constitución Política, los convenios internacionales, la Ley Fundamental de Educación, de las leyes conexas y los respectivos reglamentos.

IV.—Que el artículo 76 de la Constitución Política establece que “El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales”, lo cual implica que la educación indígena sea una educación especializada, centrada en el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas a preservar sus identidades en términos lingüísticos y sus vínculos naturales con su cosmovisión y expresiones culturales, económicas y sociales.

V.—Que por medio del Decreto Ejecutivo N° 22072-MEP del 25 de febrero de 1993, publicado en el Diario Oficial La Gaceta N° 78 del 26 de abril de 1993, se creó el Subsistema de Educación Indígena, el cual no se adecua plenamente a las necesidades de los pueblos indígenas, en tanto dicho Subsistema carece de estructura, procedimientos y mecanismos de participación claros que propicien el pleno cumplimiento de derechos.

VI.—Que la Ley N° 7426, Ley del Día de las Culturas del 23 de agosto de 1994, publicada en el Diario Oficial La Gaceta N° 179 del 21 de setiembre de 1994, establece la responsabilidad del Ministerio de Educación Pública de promover la enseñanza de todos los componentes culturales y étnicos, acordes con el carácter pluricultural y multiétnico de nuestra sociedad. En este contexto, el impulso de la educación indígena con perspectiva intercultural es fundamental para la contextualización de la política educativa en los territorios indígenas y la promoción de los valores de las culturas ancestrales en todo el Sistema Educativo Costarricense.

VII.—Que la atención de las comunidades educativas localizadas en los territorios indígenas reconocidos, por parte de las Direcciones Regionales de Educación, debe realizarse de acuerdo con lo establecido en la Ley N° 7316 del 3 de noviembre de 1992, Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, adoptado por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, publicado en el Diario Oficial La Gaceta N° 234 del 4 de diciembre de 1992, la Ley Indígena N° 6172 del 29 de noviembre de 1977 y su reglamento y este Decreto.

VIII.—Que dicho Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, reiterativamente impone al Estado costarricense el deber de respeto a las

culturas, formas de vida, organizaciones e instituciones de los pueblos indígenas, como forma correcta de atender sus necesidades para lo cual prevé su participación efectiva en las decisiones que les afecten o puedan afectar, así como el establecimiento de instrumentos y mecanismos jurídicos adecuados y procedimientos para el cumplimiento del Convenio, conforme a las particulares circunstancias del país.

IX.—Que la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia a través del Voto N° 2253-96 ha sentenciado que “Debe darse un mismo trato a los iguales, y un trato diferente a los desiguales; debido a que las diferencias existentes entre los sujetos, justifican dar un trato diverso. Estas diferencias o situaciones particulares, constituyen lo que la Sala ha denominado en su reiterada jurisprudencia (ver sentencia N° 337-91 de las 14:56 horas del 8 de febrero de 1991), “elementos objetivos de diferenciación” que justifican y ameritan un trato diferente, conocido en la doctrina constitucional como “discriminación positiva”, que consiste en dar un tratamiento especial a aquellas personas o grupos, que se encuentren en una situación de desventaja con respecto a los demás. Este tratamiento diferenciado busca compensar esa situación de desigualdad original; y se orienta al logro de una “igualdad real” entre los sujetos. Debe resaltarse que esa diferencia de trato no quebranta el principio de igualdad; más bien, resulta de la aplicación del mismo y de una adecuada interpretación de Derecho (...).”

X.—Que se realizó un proceso de consulta previa, libre e informada en cumplimiento del artículo 6 del Convenio 169, con los pueblos indígenas de los territorios reconocidos, entre los meses de septiembre del año 2009 y agosto del año 2012, cuyos resultados se encuentran resguardados en las oficinas del Departamento de Educación Intercultural del Ministerio de Educación Pública. Por tanto,

DECRETAN:

REFORMA DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA

CAPÍTULO I

Objeto

Artículo 1°—Objeto. En el presente decreto se establecen las particularidades de la educación indígena en términos de objetivos, idiomas, enfoque, organización administrativo-territorial y recursos humanos. Igualmente se definen los procedimientos de consulta y los mecanismos de participación de los pueblos indígenas en los procesos de toma de las decisiones que les competen en materia educativa.

CAPÍTULO II

La Educación Indígena

Artículo 2°—Objetivos de la Educación Indígena. Los objetivos de la Educación Indígena, sin perjuicio de los fines de la educación costarricense, son los siguientes:

- 1) Procurar que se preserven los idiomas indígenas que aún existen, promoviendo el desarrollo y la práctica de los mismos. Cuando se trate de pueblos que utilicen su idioma, siempre que sea posible, enseñar a los niños y niñas a leer y a escribir en su idioma materno y garantizar que lleguen a dominar el español como idioma oficial de la Nación.
- 2) Divulgar los derechos y obligaciones de los pueblos indígenas en los centros educativos y comunidades.
- 3) Articular los conocimientos universales, nacionales, regionales y locales en los planes y programas de estudio, el desarrollo del currículum contextualizado y la evaluación pertinente y contextualizada de los aprendizajes.
- 4) Promover el diálogo intercultural y las aptitudes que les ayuden a los estudiantes a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad, en la vida

social de los territorios indígenas, de las regiones donde se encuentran y de la comunidad nacional e internacional.

5) Facilitar los recursos curriculares, pedagógicos y financieros para el buen cumplimiento del derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que habitan los territorios indígenas.

6) Velar por la calidad de los servicios educativos en términos de equidad en el acceso, resultados educativos en términos de rendimiento académico, buen trato entre profesores y estudiantes, respeto y cumplimiento de los derechos humanos.

7) Promover y facilitar la formación de educadores originarios de las comunidades y pueblos indígenas y su participación en la formulación y ejecución de los programas de estudio.

8) Promover la creación de instituciones educativas propias de los pueblos indígenas, siempre que satisfagan las normas mínimas establecidas por las autoridades educativas nacionales en consulta con los pueblos indígenas y respetando el ordenamiento jurídico vigente.

9) Promover con las instancias correspondientes programas educativos para el desarrollo comunitario, con el fin de afianzar la interrelación entre la cultura local, regional, nacional y universal.

10) Impulsar la realización de traducciones escritas de materiales educativos y en los idiomas de los pueblos indígenas y divulgarlos masivamente.

11) Promover el acceso universal de la población indígena a la Educación todos los ciclos y niveles en que está organizado el Sistema Educativo Costarricense y a las modalidades educativas disponibles que mejor se adapten a sus necesidades socio-culturales.

12) Responder a las necesidades socioeconómicas y culturales de los pueblos indígenas, abarcando su historia, conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones de carácter material y espiritual.

13) Producir materiales educativos para el Sistema Educativo, orientados a sensibilizar y capacitar a todos los sectores de la comunidad nacional y especialmente los que estén en contacto más directo con los pueblos indígenas, con el fin de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a estos pueblos.

Artículo 3°—Idiomas maternos vigentes. Se reconocen como idiomas maternos vigentes en los territorios indígenas reconocidos sin perjuicio de que otros puedan ser también incorporados en planes y programas del Ministerio de Educación Pública, el Cabécar, el Bribri, el Ngöbe, el Buglé y el Maleku. En proceso de revitalización el Teribe y el Boruca.

Artículo 4°—Aprendizaje de la lectura y la escritura en el idioma materno y desarrollo progresivo de la enseñanza bilingüe. Donde sea posible, los niños y niñas de los territorios indígenas tienen derecho a aprender a leer y escribir en su idioma materno, a que se les garantice que lleguen a dominar el español como idioma oficial de la Nación y a que progresivamente se desarrollen programas educativos bilingües, pertinentes y contextualizados en todas las asignaturas, modalidades y niveles del sistema educativo. Para ello se respetarán los procedimientos de consulta y participación previstos en este decreto.

Artículo 5°—Enfoque desde la perspectiva intercultural. Todos los estudiantes indígenas tienen derecho a que en sus centros educativos y en todas las asignaturas se produzcan la integración de conocimientos locales propios de su cultura, cosmovisión, organización política, social y económica, con los conocimientos regionales, nacionales y universales, lo que debe expresarse en planes de estudio contextualizados y pertinentes, que fomenten la perspectiva intercultural, así como una pedagogía y evaluación de los aprendizajes

apropiadas y congruentes.

Artículo 6°—Promoción de la formación y el desarrollo profesional de jóvenes indígenas. Las autoridades del Ministerio de Educación Pública, deben promover el estudio de las carreras universitarias, en particular en el campo de la docencia y la administración educativa, entre jóvenes indígenas por medio de convenios con instituciones de educación superior que incluyan la asignación de becas y otras facilidades para su formación y desarrollo profesional. Con el fin de garantizar el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para los niños, niñas y adolescentes indígenas, los docentes indígenas nombrados por su condición étnica, cultural y lingüística que no hayan concluido sus estudios universitarios, deberán:

Inciso a) Presentar un plan de estudios ante la Unidad Indígena de Recursos Humanos, la que dará un plazo para concluir sus estudios, dicho plazo puede ser prorrogable.

Inciso b) El plazo mencionado en el inciso anterior, se otorgará de acuerdo con las características de los estudios, su contexto y posibilidades. El estancamiento en el cumplimiento de los requisitos académicos acordes con el puesto y el abandono de procesos de desarrollo profesional podrán ser motivo para no prorrogar el nombramiento de docentes interinos.

Artículo 7°—Con el fin de que el Subsistema Indígena pueda funcionar a cabalidad se hace necesario integrar los siguientes órganos administrativos a la estructura del Ministerio de Educación Pública, así como la creación de los siguientes mecanismos permanentes de participación y consulta de los pueblos indígenas.

i) Órganos Ministeriales: la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena del Despacho del Ministro, la Comisión Ministerial de Enlace para la Educación Indígena, la Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanos del MEP y el Departamento de Educación Intercultural de la Dirección de Desarrollo Curricular.

ii) Mecanismos permanentes de participación y consulta: El Consejo Nacional Consultivo de Educación Indígena, los Consejos Locales de Educación Indígena, las juntas de educación y administrativas indígenas.

CAPÍTULO III

Órganos Administrativos de la Educación Indígena

Artículo 8°—Los centros educativos. Los centros educativos ubicados en los territorios indígenas reconocidos se denominarán centros educativos indígenas. La apertura, cierre y traslado de centros educativos en territorios indígenas, el Ministerio de Educación Pública debe consultarla a los padres y madres de familia organizados en juntas de educación y juntas administrativas.

Artículo 9°—Circuitos y direcciones regionales educativas indígenas. Las direcciones regionales educativas indígenas serán dirigidas y administradas por profesionales indígenas, agruparán uno o más territorios indígenas pertenecientes a las mismas o diferentes culturas. Los circuitos indígenas serán dirigidos por supervisores indígenas y podrán ser creados agrupando varios territorios o pueden ser creados varios circuitos en un mismo territorio, siempre que tengan a su cargo únicamente centros educativos indígenas. También existirán direcciones regionales mixtas que incluirán, aunque no de manera exclusiva, territorios indígenas, en este caso podrán nombrarse como Director a una persona indígena, o no indígena, quien deberá velar por el cumplimiento a cabalidad del subsistema indígena. De acuerdo con la normativa vigente es potestad de la administración la creación de nuevos circuitos y direcciones regionales. En territorios indígenas, la creación o modificación de los circuitos educativos y las direcciones regionales debe ser consultada con los Consejos Locales de Educación.

Artículo 10.—La Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena. Se crea la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena, adscrita al Despacho del Ministro de Educación Pública, la cual está conformada por un coordinador con rango de jefe de departamento y el personal que el jerarca ministerial estime conveniente.

Artículo 11.—Funciones. Las funciones de la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena son las siguientes:

1. Supervisar el cumplimiento de los objetivos de la educación indígena en el nivel central, regional, circuital y local del MEP.

2. Ejercer la Dirección Ejecutiva del Consejo Consultivo Nacional de Educación Indígena.

3. Coordinar con las autoridades educativas definidas en el Decreto Ejecutivo N° 36451-MEP y sus reformas, en el marco de las políticas y programas de acceso, calidad y pertinencia cultural de la Educación Inicial, Preescolar, Primero, Segundo y Tercer Cielo, Educación Diversificada, Educación de Adultos y Educación abierta, lo siguiente:

i) Coordinar el planteamiento de planes y programas curriculares pertinentes y contextualizados culturalmente, así como de ofertas educativas para las comunidades educativas indígenas del país para que sean sometidas a las autoridades superiores del Ministerio y al Consejo Superior de Educación (CSE), cuando corresponda.

ii) Coordinar la puesta en práctica de la asesoría técnica necesaria para el desarrollo de las ofertas educativas dirigidas a las comunidades indígenas.

iii) Coordinar la propuesta de políticas de articulación y correlación entre las distintas asignaturas, ofertas, ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo para las comunidades educativas indígenas.

iv) Coordinar el desarrollo de procesos de investigación, evaluación y sistematización sobre los diferentes aspectos relacionados con las ofertas educativas dirigidas a las comunidades indígenas, para orientar la toma de decisiones, y en coordinación con la Dirección de Planificación Institucional del MEP.

v) Coordinar la formulación de directrices para la evaluación de los procesos de aprendizaje y la calidad de las ofertas educativas dirigidas a las comunidades indígenas, en coordinación con las direcciones regionales, el Departamento de Evaluación de los Aprendizajes de la Dirección Curricular y la Dirección de Gestión de la Calidad.

vi) Coordinar en lo que corresponda, las actividades de las direcciones regionales indígenas, las direcciones regionales mixtas, los circuitos y centros educativos indígenas de todo el país, en lo que respecta a sus responsabilidades en el cumplimiento de la normativa nacional e internacional relacionada con la educación indígena y los derechos de los pueblos indígenas de acuerdo, con lo establecido en el Decreto Ejecutivo N° 35513-MEP.

vii) Coordinar y Asesorar a las instancias institucionales del MEP, responsables en materia curricular, desarrollo profesional, gestión de la calidad educativa, educación técnica, producción de materiales educativos, recursos humanos; infraestructura y equipamiento educativo; administración financiera, proveeduría, programa de equidad, vida estudiantil, cooperación Internacional y planificación institucional en cuanto les corresponda realizar sus intervenciones en los centros educativos ubicados en territorios indígenas.

viii) Coordinar otras funciones relacionadas, asignadas por las autoridades superiores del Ministerio de Educación Pública, compatibles en el marco del ordenamiento jurídico vigente.

ix) Coordinar el diseño e impartición de programas especiales de desarrollo profesional para los hombres y mujeres promotores de la Cultura Indígena.

Artículo 12.—Comisión Ministerial de Enlace para la Educación Indígena. La Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena se encargará de coordinar el desarrollo

del Subsistema de Educación Indígena, para lo que contará, bajo su coordinación, con el apoyo operativo de la Comisión Ministerial de Enlace para la Educación Indígena, integrada por los departamentos, direcciones y otras instancias del MEP designadas por el Ministro.

Artículo 13.—Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanos. Se crea la Unidad de Educación Indígena dentro de la Dirección de Recursos Humanos. Serán funciones de esta la Unidad las siguientes:

- 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.

Artículo 14.—Departamento de Educación Intercultural. El Departamento de Educación Intercultural de la Dirección de Desarrollo Curricular, contará de manera progresiva y en un plazo razonable con representación de técnicos y profesionales originarios de las diversas culturas indígenas con territorios reconocidos en el país. Las funciones de este Departamento se rigen por lo establecido en el Decreto Ejecutivo N° 36451-MEP, publicado en el Diario Oficial La Gaceta N° 48 del 9 de marzo del 2011, reformado mediante Decreto N° 37135-MEP, publicado en el Diario Oficial La Gaceta N° 102 del 28 de mayo del 2012.

CAPÍTULO IV

SECCIÓN I

Mecanismos permanentes de participación y consulta

Artículo 15.—Consejos Locales de Educación Indígena. En cada territorio indígena se conformará un Consejo Local de Educación Indígena, el cual tendrá como principal competencia promover el cumplimiento de los objetivos de la educación indígena en el territorio respectivo con la potestad de ser consultado de manera obligatoria por parte de las autoridades educativas nacionales, regionales y circuitales del MEP.

Los Consejos Locales de Educación Indígena tendrán la atribución de ser consultados de manera obligatoria en los procesos de nombramiento y reclutamiento de personal de los servicios educativos.

El Ministerio de Educación Pública facilitará el funcionamiento de los Consejos Locales de Educación Indígena, que contarán con un espacio físico de dotación obligatoria para reuniones, archivo y almacenamiento de documentación y celebración de audiencias en las sedes de las supervisiones de los circuitos indígenas. La aprobación de dietas o estipendios para sus integrantes deberá ser aprobado mediante Ley de la República.

Los Consejos Locales de Educación Indígena ejercerán las siguientes funciones:

- 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.
- 2) Colaborar con las labores de los supervisores de los circuitos indígenas, a solicitud de estos, con el buen funcionamiento de los centros educativos y el correcto desempeño del personal de los mismos, de los circuitos y direcciones regionales en territorios indígenas, así como de las organizaciones de la comunidad educativa, tales como patronatos escolares, juntas de educación, juntas administrativas y gobiernos estudiantiles, e informar con oportunidad a las autoridades del MEP.
- 3) Colaborar con las autoridades educativas en la organización de los procesos de consulta comunal y técnica para la contextualización y pertinencia de los programas de estudio y los

servicios educativos en territorios indígenas.

4) Designar al representante del Territorio ante el Consejo Consultivo Nacional de Educación Indígena.

5) Todas aquellas actividades relacionadas con el diálogo comunitario y el mejoramiento de la calidad de la educación en los territorios indígenas, como foros públicos, seminarios, talleres, etc.

Artículo 16.—Integración de los Consejos Locales de Educación Indígena. El Consejo Local de educación Indígena estará integrado únicamente por personas indígenas habitantes del territorio correspondiente. Además, deberá estar integrado de manera equitativa entre hombres y mujeres indígenas.

Artículo 17.—Número de integrantes y conformación de los Consejos Locales de Educación Indígena. El número de integrantes y la conformación de los Consejos Locales de Educación Indígena será establecido de manera autónoma por las comunidades de cada territorio indígena, utilizando para ello procedimientos que tomen en cuenta lo dispuesto en el los artículos 5°, 6° y 28 al 31 del Convenio 169, y el derecho consuetudinario.

Artículo 18.—Nombramiento de los Consejos Locales de Educación Indígena. Para el nombramiento de los Consejos Locales de Educación Indígena se debe garantizar la convocatoria abierta a todos los miembros de la comunidad, utilizando procedimientos que tomen en cuenta lo dispuesto en el Convenio 169 y el derecho consuetudinario. Una vez nombrado el Primer Consejo, que será convocado por las autoridades del Ministerio de Educación, este reglamentará de manera autónoma la forma de realizar las convocatorias futuras.

Artículo 19.—Duración y ejercicio del cargo. Los integrantes del Consejo Local de Educación Indígena serán nombrados por períodos de tres años, elegibles hasta por dos períodos consecutivos, luego de lo cual debe pasar al menos un año antes de volver a ser elegidos. La comunidad en asamblea puede revocar el nombramiento de los miembros del Consejo Local por el incumplimiento de sus funciones o el abuso en el ejercicio de las mismas. Para lo cual, se deberá garantizar la convocatoria abierta a todos los miembros de la comunidad y para revocar el nombramiento de uno o todos los miembros del Consejo Locales de Educación Indígena deberá de acordarse por mayoría de la totalidad de los habitantes del territorio.

Artículo 20.—Problemas funcionales. En caso de que el Consejo Local de Educación Indígena no se conforme, las funciones 1), 2), 3) y 5), establecidas en el artículo 15 de este Decreto serán asumidas por el o los supervisores de los circuitos respectivos.

Artículo 21.—Consejo Consultivo Nacional de Educación Indígena. Se crea el Consejo Consultivo Nacional de Educación Indígena. Los pueblos indígenas designarán, por medio del Consejo Local de Educación, un representante por cada territorio, con derecho a permanecer en el Consejo durante 3 años, con posibilidades de una reelección. Al Consejo Consultivo Nacional se integrarán los directores regionales de las direcciones regionales educativas donde existen territorios indígenas. El Consejo será presidido por el Ministro de Educación Pública y sesionará, al menos, dos veces al año o cuando sea convocado por el Ministro o un mínimo de la cuarta parte de los representantes indígenas. La elección del representante de cada territorio Indígena por el Consejo Local se llevará acabo entre los postulantes que tengan a bien presentar su nombre ante este Consejo, una vez abierta la respectiva convocatoria para tales efectos, la cual debe ser pública, libre, previa e informada. La elección de los miembros será potestad absoluta del Consejo Local. Su designación también podrá ser rescindida antes de finalizar sus periodos, previo incumplimiento de sus

deberes y por decisión de mayoría del Consejo Local. Podrán postularse miembros del Consejo Local siempre que se retiren de la sesión respectiva al momento de que sea considerado su nombre.

Artículo 22.—Competencia del Consejo Consultivo Nacional de Educación Indígena. La principal competencia del Consejo Consultivo es la de garantizar que se cumplan los objetivos de la educación indígena en todos los territorios indígenas del país por medio del diálogo directo con las más altas autoridades del Ministerio de Educación Pública. Sin perjuicio de limitar el diálogo político entre dirigentes indígenas y las respectivas autoridades ministeriales, la agenda para el cumplimiento de los objetivos de la educación indígena en el nivel del Consejo contemplará como mínimo los siguientes aspectos:

- 1) El impulso de planes de acción orientados al cumplimiento de los objetivos de la educación indígena.
- 2) La discusión sobre asignación presupuestaria anual para el cumplimiento de los objetivos de la educación indígena.
- 3) Consulta y seguimiento de los convenios internacionales y los programas y proyectos de asistencia técnica y financiera provenientes de entidades nacionales y de la cooperación internacional a desarrollarse en los territorios indígenas, con el fin de que contribuyan a cumplir de manera real con los objetivos de la educación indígena.

SECCIÓN II

Juntas de Educación y Juntas

Administrativas de Educación

Artículo 23.—Integración y juramentación de las Juntas. Las Juntas de Educación de los centros educativos del primero y segundo ciclo de la educación general básica y Juntas Administrativas de Educación de los centros educativos del tercer ciclo de la educación general básica y la educación diversificada, ubicados en territorios indígenas, serán integradas por personas indígenas únicamente y serán juramentadas por los Consejos Locales de Educación del Territorio respectivo.

CAPÍTULO V

SECCIÓN I

El personal de la Educación Indígena

Artículo 24.—Del personal docente, técnico-docente, administrativo, administrativo-docente de los servicios educativos de la educación inicial, preescolar y del primero y segundo ciclo de la educación general básica pertenecientes al Título II del Estatuto del Servicio Civil y del personal de servicios generales y profesional pertenecientes al Título I de ese mismo Estatuto. Con el objetivo de velar por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales, lo cual implica que la educación indígena sea una educación especializada, centrada en el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas a preservar sus identidades, el personal docente, técnico-docente, administrativo, administrativo-docente de los servicios educativos de la educación inicial, preescolar y del primero y segundo ciclo de la educación general básica pertenecientes al Título II del Estatuto del Servicio Civil y del personal de servicios generales y profesional pertenecientes al Título I de ese mismo Estatuto, se garantizará que sea:

Inciso a) En la educación inicial, preescolar y del primero y segundo ciclo se debe garantizar que el personal docente y técnico-docente en todos los niveles educativos esté compuesto por indígenas de su propia cultura y de su propio territorio y que sean hablantes certificados de su idioma materno. El personal administrativo, administrativo-docente, de servicios generales y profesional en los centros educativos deben ser indígenas de la misma cultura y

hablantes certificados del idioma materno del territorio. Para todos los casos, entre los oferentes prevalecerán quienes demuestren mayores calificaciones académicas o, en condiciones de igualdad, mayor experiencia en tiempo laborado.

Inciso b) De no existir suficiente personal dentro de un territorio indígena para suplir la demanda interna del personal necesario, los puestos pueden ser ocupados por personal de la misma cultura, aunque de otros territorios, que cumplan con los mismos requisitos y condiciones. De persistir la falta de personal, los puestos podrán ser ocupados por indígenas de otros territorios y culturas o personas no indígenas elegidas entre quienes demuestren mayores calificaciones académicas o experiencia en tiempo laborado. Ante la inexistencia de personal suficiente, las personas nombradas serán contratadas por inopia y en calidad de interinas.

Inciso c) Los docentes indígenas nombrados por su condición étnica, cultural y lingüística que no hayan concluido sus estudios universitarios, deberán presentar un plan de estudios ante la Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanos del MEP, que otorgará un plazo razonable para la conclusión de los estudios, el cual puede ser prorrogado de manera justificada. Dicho plazo se realizará de acuerdo con las características de los estudios, su contexto y posibilidades.

Inciso d) En el nombramiento de los maestros de lengua se privilegiará la contratación de los docentes de lengua indígena que tengan mejores atestados académicos y que manejen el idioma español como segunda lengua. En el nombramiento de los educadores de cultura se privilegiará a las personas que mejor demuestre ante el Consejo Local de Educación Indígena ser conocedor de la cultura, sea este profesional o no, con el fin de que preserven al máximo su cultura materna, la filosofía, la espiritualidad, la cosmovisión ancestral de los pueblos indígenas.

Artículo 25.—Del personal docente, técnico-docente, administrativo, administrativo-docente de los servicios educativos del tercer ciclo de la educación general básica, la educación diversificada, la educación técnica, la educación de adultos y la educación abierta en territorios indígenas pertenecientes al Título II del Estatuto del Servicio Civil y del personal y profesional y de servicios generales pertenecientes al Título I de ese mismo Estatuto.

Con el objetivo de velar por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales, lo cual implica que la educación indígena sea una educación especializada, centrada en el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas a preservar sus identidades, del personal docente, técnico-docente, administrativo, administrativo-docente de los servicios educativos del tercer ciclo de la educación general básica, la educación diversificada, la educación técnica, la educación de adultos y la educación abierta en territorios indígenas pertenecientes al Título II del Estatuto del Servicio Civil y del personal y profesional y de servicios generales pertenecientes al Título I de ese mismo Estatuto, se garantizará que sea:

Inciso a) Se debe garantizar que el personal docente que se nombre en los servicios educativos del tercer ciclo de la educación general básica, la educación diversificada, técnica, de adultos y abierta en territorios indígenas, esté integrado preponderantemente por indígenas de la propia cultura, aunque provengan de otros territorios, siempre que cumplan con los requisitos de ser hablantes acreditados del idioma materno del territorio. Entre los oferentes prevalecerán quienes demuestren mayores calificaciones académicas o, en condiciones de igualdad, mayor experiencia en tiempo laborado.

Inciso b) A partir del tercer ciclo de la educación general básica los estudiantes indígenas podrán recibir clases con docentes de diferentes culturas que la suya, incluyendo personal no indígena, quienes deberán contar con un certificado de inducción de cultura indígena

impartido por el Instituto de Desarrollo Profesional del Ministerio de Educación Pública en coordinación con el Departamento de Educación Intercultural. El proceso de inducción será reglamentado por ambas instancias. Entre los oferentes prevalecerán quienes demuestren mayor formación académica y experiencia en tiempo laborado.

Inciso c) Se debe garantizar que el personal administrativo, administrativo-docente y de servicios generales en los centros educativos del tercer ciclo de la educación general básica, la educación diversificada, la educación técnica, la educación de adultos y la educación abierta en territorios indígenas pertenecientes al Título II del Estatuto del Servicio Civil y del personal de servicios generales y profesional pertenecientes al Título I de ese mismo Estatuto sean indígenas de la misma cultura y hablantes acreditados del idioma materno del territorio. En caso de falta de oferentes, los nombramientos se realizarán por inopia.

Artículo 26.—Del personal técnico, administrativo, administrativo-docente, de servicios generales y de los profesionales perteneciente tanto al Título I y II del Estatuto del Servicio Civil que laboran en las direcciones regionales compuestas por territorios indígenas o direcciones regionales mixtas que incluyen territorios indígenas.

Con el objetivo de velar por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales, lo cual implica que la educación indígena sea una educación especializada, centrada en el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas a preservar sus identidades, el personal técnico, administrativo, administrativo-docente, de servicios generales y de los profesionales perteneciente tanto al Título I y II del Estatuto del Servicio Civil que laboran en las direcciones regionales compuestas por territorios indígenas o direcciones regionales mixtas que incluyen territorios indígenas, se garantizará que sea:

Inciso a) El personal de las supervisiones de los circuitos indígenas debe estar integrado por indígenas de la misma cultura y ser hablante acreditado del idioma materno del territorio o territorios. El personal de las direcciones regionales y asesorías regionales indígenas, deben ser indígena y hablantes acreditados de alguno de los idiomas maternos de la respectiva región. Para todos los casos, cuando los oferentes presenten condiciones de igualdad académica, prevalecerán quienes demuestren mayores conocimientos del idioma y cuando presenten iguales condiciones en cuanto al idioma materno, prevalecerá quien posea mayores calificaciones académicas o, en su defecto, mayor experiencia en tiempo laborado.

Inciso b) El personal de las direcciones regionales mixtas debe estar integrado de manera equitativa en número y calidades por personal indígena, con respecto a la totalidad del personal de la dirección regional. La dirección regional debe contar con personal indígena tanto del Título I, como del Título II originario de los territorios que componen la región o de otros territorios de las mismas culturas y ser hablantes acreditados de alguno de los idiomas maternos cuando los idiomas estén vigentes. Para todos los casos, cuando los oferentes presenten condiciones de igualdad académica, prevalecerán quienes demuestren mayores conocimientos del idioma y cuando también presenten iguales condiciones en cuanto al idioma materno, prevalecerá quien posea mayores calificaciones académicas o, en su defecto, mayor experiencia en tiempo laborado.

Artículo 27.—Certificación y registro de hablantes del idioma materno. Los indígenas interesados en ejercer los puestos que tienen como requisito la certificación de hablantes del idioma materno del territorio, serán certificados en sesiones públicas por una o varias personas mayores (se entenderá para los efectos del presente decreto como persona mayor a la persona que tiene dominio del idioma y cultura indígena y es así reconocida por la comunidad) debidamente inscritas ante el Consejo Local de Educación Indígena. Una vez generadas las certificaciones respectivas pasarán a ser registradas por parte de la Unidad de

Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanos del MEP y de la Dirección General del Servicio Civil.

En condiciones de igualdad académica y de experiencia en tiempo laborado, las personas que hayan sido certificadas por el Consejo Local de educación Indígena en manejo del idioma y concursen para un mismo puesto interino o en propiedad, deberán rendir una prueba técnica ante la Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanos y la Dirección General del Servicio Civil según corresponda, que contarán con la asesoría del Departamento de Educación Intercultural para su elaboración y evaluación.

SECCIÓN II

Procedimientos de consulta para nombramientos

Artículo 28.—Consulta del reclutamiento y nombramientos de personal. El reclutamiento y nombramiento de todo el personal de los centros educativos, supervisiones y direcciones regionales perteneciente tanto al Título I, como al Título II del Estatuto del Servicio Civil, debe ser consultado por parte de las autoridades competentes, de acuerdo con los mecanismos permanentes de participación y consulta establecidos en el presente Decreto y procedimientos definidos en el siguiente artículo.

Artículo 29.—Procedimientos de reclutamiento y nombramiento. Las autoridades competentes realizarán el reclutamiento para nombrar personal en propiedad o para contar con listas de oferentes para ocupar puestos en propiedad para el personal perteneciente tanto al título I como el Título II del Estatuto del Servicio Civil de la siguiente manera:

Inciso a) El proceso de integración de las ternas deberá respetar lo establecido en los artículos anteriores de este Decreto en cuanto a idoneidad de las candidaturas. Una vez que se cuente con propuestas de ternas, se deberá consultar ante los mecanismos permanentes de participación y consulta establecidos en el presente Decreto. Las recomendaciones que surjan de este proceso serán tomadas en cuenta aunque no de forma vinculante. Cuando se trate de concursos internos, la Dirección de Recursos Humanos del MEP deberá seguir el mismo procedimiento.

Inciso b) Para el caso del nombramiento de personal interino, diez semanas antes de la finalización del curso lectivo vigente el Ministerio de Educación Pública, a través de la Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanos, suministrará a los mecanismos permanentes de participación y consulta establecidos en el presente Decreto el listado de todo el personal susceptible de prórroga y/o de nuevos nombramientos para el siguiente curso lectivo de forma interina. Los mecanismos permanentes de participación y consulta establecidos en el presente Decreto dispondrán de seis semanas para pronunciarse. Dichos mecanismos de participación y consulta deberán de presentar la información directamente a la Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanos del MEP que, para la documentación que aplique, recibirá copias debidamente confrontadas por el representante del Mecanismo de participación que remita el atestado, quien lo presentará bajo declaración jurada de haber realizado dicha confrontación con los originales. Los demás detalles del procedimiento deberán ser debidamente reglamentados por la Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanos del MEP.

Inciso c) En los casos de sustituciones interinas, nuevos nombramientos interinos, permutas, traslados internos y traslado por excepción, la Unidad de Educación Indígena de Recursos Humanos del MEP suministrará a los mecanismos permanentes de participación y consulta establecidos en el presente Decreto la información correspondiente de manera oportuna y expedita. Los mecanismos permanentes de participación y consulta establecidos en el presente Decreto dispondrán de dos semanas para pronunciarse, tiempo durante el cual deben

realizar las consultas respectivas a las juntas de los centros educativos ubicados en territorios indígenas. Los detalles del procedimiento deberán ser debidamente reglamentados por la Unidad de Educación Indígena.

CAPÍTULO VI

Estudiantes fuera de territorios indígenas

Artículo 30.—Derecho de los niños y adolescentes indígenas fuera de sus territorios a una educación de calidad. El Ministerio de Educación Pública, por medio de sus estructuras y autoridades administrativas y académicas en todo el territorio nacional y en el nivel central, les garantizará a los niños, niñas y adolescentes indígenas que estudien en cualquiera de los niveles, ciclos y modalidades de la educación pública, fuera de los territorios indígenas, el cumplimiento del derecho a una educación de calidad respetando en todos los aspectos sus derechos culturales, económicos y sociales.

DISPOSICIONES FINALES

REFORMAS AL DECRETO DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA

Artículo 31.—Modificaciones a este decreto. En apego al artículo 6° del Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes y la Ley N° 7316 del 3 de noviembre de 1992 con que fue ratificado por parte de la Asamblea Legislativa, este Decreto únicamente podrá ser modificado después de realizar la consulta respectiva con los pueblos indígenas habitantes de los territorios debidamente reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional.

Transitorio I.—El personal actualmente en propiedad en territorios indígenas que no reúna los requisitos y condiciones establecidos en los artículos 24, 25 y 26 de este Decreto podrá ser trasladado por el Ministerio de Educación Pública de común acuerdo a otros puestos donde no se le cause grave perjuicio.

Transitorio II.—El Ministro de Educación Pública realizará una propuesta de contextualización de los planes y programas de estudio que responda con lo establecido en el artículo 5 del presente Decreto, máximo 12 meses después de la entrada en vigencia de este Decreto.

Transitorio III.—El Ministro de Educación Pública en coordinación con las instancias competentes presentará una estrategia para la promoción de la formación y el desarrollo profesional de jóvenes indígenas, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 6° de este Decreto, a más tardar 6 meses después de la entrada en vigencia del presente Decreto.

Transitorio IV. Los Consejos Locales de Educación previstos en los artículos 15, 16, 17, 18, 19 y 20 deberán estar en funciones a más tardar tres meses después de la entrada en vigencia del presente Decreto y el Consejo Nacional de Educación Indígena previsto en los artículos 21 y 22 a más tardar seis meses después de la entrada en vigencia del presente Decreto.

Transitorio V.—El Poder Ejecutivo reglamentará en un plazo no mayor de 6 meses a partir de la entrada en vigencia de este Decreto, el Reglamento General de Juntas de Educación y Juntas Administrativas, Decreto Ejecutivo N° 31024-MEP, con el fin de que cumpla con lo establecido en el artículo 23 de este Decreto.

Transitorio VI.—Una vez publicado ese Decreto el Ministerio de Educación Pública, contará con tres meses para presentar ante la Dirección General del Servicio Civil formal solicitud y propuesta para el dictado de las resoluciones necesarias en materia de perfiles, clases, categorías y requisitos para todos los puestos tanto del Título I como del Título II y sus respectivos análisis de salarios e incentivos en materia de educación indígena.

Transitorio VII.—El Poder Ejecutivo reglamentará en un plazo no mayor de 12 meses a partir

de la entrada en vigencia de este Decreto, los procedimientos necesarios para que las estructuras administrativas y académicas en todo el territorio nacional cumplan con lo establecido en el artículo 32 de este Decreto.

Artículo 32.—Vigencia. El presente Decreto rige a partir de su publicación.

Dado en la Presidencia de la República, a los diecisiete días del mes de mayo del dos mil trece.

LAURA CHINCHILLA MIRANDA.—El Ministro de Educación Pública, Leonardo Garnier Rímolo.—1 vez.—O. C. N° 17349.—Solicitud N° 19962.—C-381170.—(D37801-IN2013045672).

Anexo N° 4: Guía de entrevista a personal del Departamento de Educación Intercultural

1. ¿Podría hablarme un poco del funcionamiento del Departamento de educación indígena y la limitación en su accionar con respecto al subsistema de educación indígena?
2. ¿Cuándo se formó el Departamento había algún profesional indígena aparte de don Severiano?
3. ¿Ha habido alguna vez en el ministerio algún congreso o algún momento en que hayan podido estar esas voces de los pueblos indígenas hablando de educación?
4. ¿Hace cuánto tiempo estas relacionado con el MEP?
5. ¿Cómo fue tu experiencia cómo docente, qué les exigía el MEP a ustedes como docentes?
6. ¿El contenido de los programas de estudio hablaba de los pueblos indígenas costarricenses?
7. ¿Qué opinión tenías del departamento de Educación Indígena?
8. ¿Cómo nace el departamento de educación intercultural?
9. ¿Cómo es que funciona el DEI cuando nace?
10. ¿Modificarías o añadirías más profesionales qué profesionales son necesarios en un departamento así?
11. ¿En estos 4 años en qué ha trabajado el DEI para mejorar el curriculum nacional?
12. Como unidad ejecutora del convenio de préstamo ¿Cuales fueron los proyectos más importantes?
13. ¿Se articula trabajo con las universidades públicas?
14. ¿Articulan con las universidades privadas?
15. ¿Cómo influyó el DEI con respecto a la Dirección Regional Sulá?
16. ¿Cómo se va a implementar la reforma al decreto 22072?

Anexo N° 5: Guía de entrevista a profesoras y profesores indígenas de Talamanca

1. ¿En qué lugar llevo la escuela:
2. ¿Cómo llegaba usted a la escuela?
3. ¿En qué año entró usted a la escuela?
4. ¿Y bueno, cómo las trataban, cómo era el asunto?
5. ¿Recuerda en qué época iba al colegio?
6. ¿Y cuénteme un poquito retrocediendo a la escuela, sus compañeros y compañeras eran todos indígenas?

7. ¿Recuerda que materias llevaba en la escuela?
8. ¿Cómo le fue en el colegio, cómo se sentía, cómo era ese colegio? (hay que recordar que ella fue al colegio de limón)
9. ¿Y en ese colegio había personas indígenas?
10. ¿En la escuela o el colegio se encontró alguna persona que fuera indígena?
11. ¿Y al colegio cómo llegaba?
12. ¿Recuerda algunas materias del colegio?
13. ¿Cómo eran el personal administrativo del colegio?
14. ¿Cómo le fue en la etapa universitaria
15. ¿Cómo fue la experiencia de volver al territorio ya como maestra?
16. ¿En su experiencia como profesora, cómo ha visto esto, todos los programas que impulsa el MEP, qué les exige a los profesores?
17. ¿Impactó en algo el departamento de educación indígena?
18. ¿Cómo ve la reforma al subsistema de educación indígena?
19. ¿Cuál es el pensamiento que tiene usted sobre la autonomía?
20. ¿Cree usted que la forma en que la trataban en la escuela y el colegio, impactó a las personas para luchar por la autonomía?
21. ¿Se debería enseñar en los centros educativos los derechos de los pueblos indígenas?
22. ¿Cómo ve el cambio de Departamento de Educación Indígena a Intercultural?

Anexo N°6: Guía de entrevista virtual a rofesoras y profesores indígenas de Talamanca

1. ¿En qué año entró a la escuela, y qué edad tenía cuando entró? Si estuvo en más de una escuela por favor mencionar en cuáles.
2. ¿En qué año salió de la escuela y qué edad tenía cuando salió? ¿De cuál escuela salió?
3. ¿Qué medio de transporte utilizaba para llegar a la escuela?
4. ¿En la escuela tuvo profesor@s indígenas? ¿Cómo era su relación con ell@s?
5. ¿Tuvo profesor@s no indígenas? ¿Cuál es su opinión sobre ell@s en sus años de escuela?
6. ¿Tuvo compañer@s indígenas? ¿Cómo era su relación con sus compañeras y compañeros?
7. ¿Qué materias recuerda haber llevado en la escuela? ¿Cuáles eran sus favoritas?
8. ¿En qué idioma recibía sus lecciones?
9. ¿En qué año entró al colegio? ¿Qué edad tenía cuando entró?
10. ¿En qué año salió del colegio? ¿Qué edad tenía cuando salió?
11. ¿A qué colegio asistió? (si estuvo en más de un colegio favor indicar)
12. ¿Qué medio de transporte utilizaba para llegar al colegio?
13. ¿Qué opinión tiene del personal docente de su época de colegio? ¿Tuvo profesor@s indígenas?
14. ¿Tuvo profesor@s indígenas?, ¿Cuál es su opinión de ell@s?
15. ¿La mayoría de estudiantes en su colegio eran indígenas o no indígenas? ¿Como era el trato entre estudiantes?
16. ¿Qué materias recuerda haber llevado en el colegio? ¿Cuáles eran sus favoritas?

17. Durante sus años en el sistema educativo, tanto en la escuela como en el colegio, ¿Qué aportes le brindaron estas instituciones en su vida?
18. ¿Cuál es su opinión sobre el sistema educativo actual? ¿Qué cosas implementaría para mejorarlo y cuáles seguiría utilizando?
19. En su experiencia como profesor@ en Territorio Indígena, ¿Cómo ve los programas elaborados por el Ministerio de Educación Pública (MEP) dirigidos a las y los estudiantes indígenas?
20. Conoce sobre el subsistema de educación indígena?
21. ¿Cuál es su opinión sobre la reforma al subsistema de educación indígena aprobada en el 2013?
22. Pensando en el tema de autonomía de los pueblos indígenas de Costa Rica, ¿Qué es la autonomía de los pueblos indígenas para usted?
23. ¿Considera necesario que esta temática de autonomía se aborde en los centros educativos? ¿De qué manera se podría implementar?

Capítulo III

Anexo N°7: Guía de entrevista dirigida a indígenas malécu que no integran las dos últimas junta directivas de la ADI (Incluyendo la actual)

Primera parte

1. ¿Cuáles son los principales rasgos, prácticas o costumbres de la cultura malécu?
2. ¿Hay rasgos sobre los que solo las personas indígenas del TIM decidían y que ya no lo hacen? ¿Cuáles son?
3. ¿Qué cambió y desde cuándo?
4. Actualmente ¿Sobre cuáles temas toman decisiones?
5. ¿Qué temas, prácticas, costumbres sobre los que antes decidían las y los indígenas malécu le parece importante volver a hacerlo? ¿Por qué?
6. El haber dejado de decidir sobre estos temas ¿Ha cambiado la cultura malécu? ¿Por qué?

Segunda parte

7. Según lo recuerda o le contaron su madre/padre/abuela/abuelo ¿Cómo se tomaban las decisiones que involucraban a las y los indígenas malécu antes de la ADI?

Tercera parte

8. Según lo que usted recuerda o le han contado ¿Qué pensaron las y los indígenas malécu cuando les dijeron que se debía conformar una ADI y que este sería un gobierno local?
9. ¿Cómo se toman las decisiones en la ADI?
10. Según lo que usted recuerda o le han contado ¿Cuáles son los principales logros de la ADI?
11. Según los que usted recuerda o le han contado ¿Cuáles han sido los principales desaciertos de la ADI?

12. ¿Usted siente que dentro de la ADI se toman decisiones pensando en el beneficio del TIM y sus habitantes indígenas?
13. Históricamente ¿Cuál ha sido la posición de la ADI ante el proyecto de ley de desarrollo autónomo de los pueblos indígenas?
14. ¿Participó de la última elección de la ADI? ¿Qué la/lo motivó a hacerlo?
15. ¿Considera usted que la ADI es la mejor opción para la toma de decisiones dentro del TIM? ¿Por qué?
16. Si pudiera proponer otra forma de toma de decisiones ¿cuál sería?

Anexo N° 8: Guía de entrevista dirigida a miembros de las dos últimas juntas directivas de la ADI (Incluyendo la actual)

Primera parte

1. ¿Cuáles son los principales rasgos, prácticas o costumbres de la cultura malécu?
2. ¿Hay rasgos sobre los que solo las personas indígenas del TIM decidían y que ya no lo hacen? ¿Cuáles son?
3. ¿Qué cambió y desde cuándo?
4. Actualmente ¿Sobre cuáles temas toman decisiones?
5. ¿Qué temas, prácticas, costumbres sobre los que antes decidían las y los indígenas malécu le parece importante volver a hacerlo? ¿Por qué?
6. El haber dejado de decidir sobre estos temas ¿Ha cambiado la cultura malécu? ¿Por qué?

Segunda parte

7. Según lo recuerda o le contaron su madre/padre/abuela/abuelo ¿Cómo se tomaban las decisiones que involucraban a las y los indígenas malécu antes de la ADI?

Tercera parte

8. Según los que usted recuerda o le han contado ¿Qué pensaron las y los indígenas malécu cuando les dijeron que se debía conformar una ADI y que este sería un gobierno local?
9. ¿Cómo se toman las decisiones en la ADI? ¿Quiénes participan de la toma de decisiones?
10. ¿Cuáles son los principales logros que ha tenido la ADI?
11. ¿Cuáles han sido las principales dificultades de la ADI?
12. ¿Cuáles han sido los principales desaciertos de la ADI?
13. Cuando tienen que tomar una decisión ¿En quién o quiénes piensan como beneficiarios?
14. Históricamente ¿Cuál ha sido la posición de la ADI ante la ley de desarrollo autónomo de los pueblos indígenas?
15. ¿Qué la/lo motivó a ser parte de la ADI?
16. ¿Considera usted que la ADI es la mejor opción para la toma de decisiones dentro del TIM? ¿Por qué?
17. Si pudiera proponer otra forma de toma de decisiones ¿Cuál sería?

Anexo N° 9: Guía de observación en el Territorio Indígena Malécu

Dinámica de una familia

1. ¿Cuál es la conformación del núcleo familiar y de su familia extendida?
2. ¿Quién cocina?
3. ¿Quién cuida a los hijos?
4. ¿Quién trabaja en labores agrícolas?
5. ¿Quién trabaja remunerado?
6. ¿Parece influenciar la distribución de los roles en las relaciones de poder dentro de la dinámica familiar?
7. ¿Quién visita a quién?
8. ¿Cómo son las relaciones entre padres e hijos?
9. ¿Cómo son las relaciones entre fraternales?
10. ¿Cómo son las relaciones tíos/tías y sobrinos/sobrinas?
11. ¿En qué momentos del día se reúne la familia?
12. ¿Hablan entre sí en español o malécu lhaíca?

Actividad turística

1. ¿Quién hace el contacto con los turistas o los intermediarios?
2. ¿Quién recibe a los turistas?
3. ¿Cómo se relacionan con los turistas?
4. ¿Qué tipo de reacciones parecen tener estos ante el servicio brindado?
5. ¿Quién realiza las charlas sobre aspectos de la cultura malécu?
6. ¿Quién hace y sirve los alimentos?
7. ¿Dónde sucede esto? ¿Cómo es este lugar?
8. ¿Quién realiza el cobro a los turistas?
9. ¿Quiénes hacen máscaras?
10. ¿Quiénes hacen jícaras?
11. ¿Hay algún tipo de diferenciación por género, ubicación geográfica o edad en la realización de la artesanía y las visitas guiadas por el TIM?

Prácticas religiosas

1. ¿Dónde se ubican las iglesias?
2. ¿De qué denominación religiosa son?
3. ¿Qué asistencia presentan? ¿Cuántas veces a la semana?
4. Observación de normativa cristiano en el discurso de las personas.
5. ¿Existe coherencia de este discurso con el actuar de las personas observadas?
6. ¿Está presente el tocuismo como sistema de creencias que median la dinámica cotidiana?

Capítulo IV

Anexo N° 10: Resolución de Dinadeco acerca de la ADI de Térraba

RESOLUCIÓN N° 12-2012-DND

Ministerio de Gobernación y Policía.—Dirección Nacional de Desarrollo de la Comunidad.—Dirección Nacional.—San José, a las quince horas con veinte minutos del día

doce de marzo del año dos mil doce.

Resultando:

Primero.—Que la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas fue constituida en el 26 de octubre de 1975 con el código de registro número 1528, inscrita bajo el tomo 5, folio 863, asiento 1973.

Segundo.—Que mediante Decreto 13568-C-G de fecha 30 de abril de 1982 el Poder Ejecutivo emite el documento denominado “Representación legal de las Comunidades Indígenas por las Asociaciones de Desarrollo y como Gobierno Local”.

Tercero.—Que mediante criterio C-045-2000 de fecha 09 de marzo del año 2000 la Procuraduría General de la República responde a la Dirección Nacional de Desarrollo de la Comunidad consulta sobre cuál es la normativa aplicable a las asociaciones de desarrollo de las distintas reservas indígenas del país en los casos en que las disposiciones de la Ley No. 3859 sobre el Desarrollo de la Comunidad no concuerden con el Convenio No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

Cuarto.—Que en el proceso llevado bajo el expediente número 09-16480-0007-CO la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia mediante resolución N°2010-010224 de las diez horas y cincuenta y uno minutos del once de junio del dos mil diez, en el cual se indica “no puede de manera arbitraria la Asociación determinar que un solicitante no es indígena, ya que ello según sus costumbres lo determinan los ancianos de la comunidad, lo cual no se observa haya sucedido en el caso concreto, en el que no consta un dictamen rendido por una persona mayor de la comunidad para establecer bajo criterios razonables que la persona no reúne las características necesarias para ser considerado indígena.”

Quinto.—Que el último padrón presentado por la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas se encuentra integrado por 701 afiliados, y fue recibido en el Departamento de Registro de Dinadeco en fecha 07 de marzo del 2011, según consta a folios 1280 folio 1294 del Tomo V del expediente principal de dicha organización comunal que al efecto custodia el Departamento de Registro de DINADECO.

Sexto.—Que en ninguno de los padrones presentados por la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas, desde el año 2010 se encuentra el aval de los ancianos de la comunidad.

Sétimo.—Que desconoce esta Dirección Nacional la existencia de un “consejo” de ancianos del territorio Térraba y de su participación en la determinación de personas indígenas afiliadas a la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas.

Octavo.—Que el Reglamento a la Ley Indígena, Decreto No. 8487-G, establece que las asociaciones de desarrollo integral tienen la representación jurídica de las comunidades indígenas.

Noveno.—Que la Dirección Nacional de Desarrollo de la Comunidad (Dinadeco) conserva la capacidad exclusiva en el contenido y ejercicio de las competencias que han sido puestas a cargo en atención a la Ley N° 3859, su reglamento y reformas, para establecer los procedimientos necesarios para la aplicación de la misma, según criterio vertidos por la Procuraduría General de la República números C-165-2006 de fecha 26 de abril del 2006 y C-204-2008 de fecha 13 de junio del 2008.

Considerando:

Primero.—Que en el Decreto 13568-C-G de fecha 30 de abril de 1982 el Poder Ejecutivo emite el documento denominado “Representación legal de las comunidades indígenas por las

asociaciones de desarrollo y como gobierno local” en el cual establece que dentro de los límites de la jurisdicción de cada territorio indígena “Únicamente puede existir una sola asociación de desarrollo indígena” las cuales tienen la representación legal de las comunidades indígenas y actúan como gobierno local de éstas.

Establecido lo anterior, se debe tener en cuenta que las asociaciones de desarrollo integral de reservas indígenas estarán conformadas por las personas indígenas que habiten dentro de la jurisdicción de la asociación o bien que habiten en un territorio que históricamente habitaban los integrantes de esa reserva (como lo indica la Sala Constitucional en la resolución N°2010-010224 de las diez horas y cincuenta y uno minutos del once de junio del dos mil diez), a la vez la tarea de inscripción de dichas organizaciones recae en la Dirección Nacional de Desarrollo de la Comunidad.

Segundo.—Que la Procuraduría General de la República en el criterio C-045-2000 del 9 de marzo del año 2000 ante consulta planteada por la Dirección Nacional de Desarrollo de la Comunidad indica no existe una definición que englobe a todas las poblaciones que pudieran responder a este concepto ya que los mismos pueblos indígenas se han manifestado en el sentido de que dar una definición de ellos conlleva a encasillar indebidamente su idiosincrasia y a restringir sus posibilidades de definir su propio futuro.

Ante esta situación, limita el análisis de este tema a “la ubicación de criterios básicamente normativos que se desprenden tanto del Convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo como de la Ley No. 6172 para la determinación del carácter indígena, sin que se pierda de vista para otro tipo de operadores no jurídicos que tal enumeración no es taxativa, según acabamos de explicar.

De acuerdo con la Ley No. 6172, “son indígenas las personas que constituyen grupos étnicos descendientes directos de las civilizaciones precolombinas y que conservan su propia identidad” (artículo 1°).”, ante éste escenario, la Procuraduría General de la República establece tres criterios que ayudarán a determinar quién es indígena, sean:

I. En primer término la pertenencia a un grupo étnico.

II. En segundo lugar la descendencia directa de alguna de las civilizaciones precolombinas, y explica: “Se utiliza aquí sólo la referencia a las culturas de la preconquista, pero lógicamente ha de entenderse su supervivencia a lo largo de los períodos de la conquista, colonia y época independiente. Como es obvio no se trata de una descendencia pura, que haría más difícil la aplicación de la normativa indígena, sino de una abierta a la realidad histórica de la mezcla étnica. Así el hijo de indígena con no indígena, debe considerársele también indígena”.

III. El tercer elemento a tener en cuenta se relaciona con la identidad indígena, es decir, el sentimiento de pertenencia a un grupo particular, el ser aceptado así por sus miembros y reconocido por otros como integrante de aquel.

Debido a lo anterior es inconcebible que personas no indígenas puedan participar en las asociaciones de desarrollo integral de las reservas indígenas, así, tanto en las asambleas generales como en la conformación de la junta directiva o aún como representantes de las asociaciones ante otras entidades, como podría ser la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas.

Nos indica la Sala Constitucional que “no puede de manera arbitraria la asociación determinar que un solicitante no es indígena, ya que ello según sus costumbres lo determinan los ancianos de la comunidad” analógicamente esta Dirección Nacional tampoco estaría autorizada para determinar quién es, o no, una persona indígena.

Es por esta razón que debe realizarse un peritaje cultural con el fin de que sean personas con

la formación técnica necesaria los que se pronuncien sobre si un territorio pertenece o no a una determinada comunidad étnica, ahora bien, recaería ésta función en las personas mayores de la comunidad (conocido como Consejo de Mayores) para establecer, bajo criterios razonables, que la persona no reúne las características necesarias para ser considerada indígena de aquel territorio.

En el caso de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas, en los padrones presentados por la Asociación no consta un dictamen rendido por personas mayores de la comunidad (conocido por nosotros, como Consejo de Mayores, representantes de los 14 clanes o familias que conforman el Territorio Térraba -Teribe).

Siendo que el padrón debe ser presentado de forma anual por la Junta Directiva de la Asociación (artículo 38 inciso g) del Decreto Ejecutivo Numero 26935-G “Reglamento a la Ley 3859 sobre desarrollo de la Comunidad”), además consta que el último padrón presentado ante la Dirección Nacional de Desarrollo de la Comunidad es el que consta en el fecha 07 de marzo del 2011 según consta a folios 1280 folio 1294 del Tomo V del expediente principal de dicha organización comunal que al efecto custodia el Departamento de Registro de DINADECO y teniendo en cuenta que “cualquier antinomia jurídica que se presente entre disposiciones de la Ley No. 3859 y el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes debe resolverse aplicando éste, por tratarse de una norma de rango superior a aquella. (...) por tratarse las asociaciones de desarrollo indígenas de organismos especiales en razón de las personas, bienes e instituciones que tutelan, debe preferirse el empleo de normas y principios específicos a esa materia, en este caso, el Convenio No. 169.” (Criterio C-045-2000 de fecha 09 de marzo del año 2000 la Procuraduría General de la República).

Tercero.—Con base en esta última aseveración, no corresponderá a la Junta Directiva de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas, el depurar y actualizar el padrón anual de la organización, sino al mismo pueblo Teribe, remitido mediante “dictamen” rendido por personas mayores de la comunidad (conocido por nosotros, como Consejo de Mayores) representantes de los 14 clanes o familias que conforman el Territorio Térraba -Teribe; quienes a través de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas deberán indicar a la Dirección Nacional de Desarrollo de la Comunidad cual persona es indígena y cual no lo es.

Ahora bien, siendo que la Junta Directiva de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas, se encuentra desintegrada y teniendo en cuenta que aún no se ha acatado lo ordenado en el criterio C-045-2000 de fecha 09 de marzo del año 2000 por la Procuraduría General de la República y por la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia mediante resolución N°2010-010224 de las diez horas y cincuenta y un minutos del once de junio de dos mil diez, respecto a la integración, depuración y actualización del padrón de afiliados de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas; se hace necesario, aplicando el criterio de oportunidad y conveniencia, el suspender toda autorización de: a) solicitud para la realización de asambleas generales ordinarias y extraordinarias de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas, que sea presentada por el diez por ciento de afiliados y b) solicitud de reorganización de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas; hasta la efectiva presentación del padrón de afiliados de dicha asociación, con cumplimiento de lo indicado en el criterio y en la

resolución citadas.

Por tanto,

LA DIRECTORA NACIONAL DE LA DIRECCIÓN NACIONAL DE DESARROLLO DE LA COMUNIDAD RESUELVE:

Con el fin de acatar lo ordenado en el criterio C-045-2000 de fecha 09 de marzo del año 2000 por la Procuraduría General de la República y por la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia mediante resolución N°2010-010224 de las diez horas y cincuenta y un minutos del once de junio de dos mil diez, respecto a la integración, depuración y actualización del padrón de afiliados de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas, se dispone:

1. Ordenar a la Dirección Técnica Operativa y a la Dirección Regional Brunca, suspender toda autorización a:

a) Solicitud para la realización de asambleas generales ordinarias y extraordinarias de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas, que sea presentada por el diez por ciento de afiliados

b) Solicitud de reorganización de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas; hasta la efectiva presentación del padrón de afiliados de dicha asociación.

En ambos casos, hasta la efectiva presentación del padrón de afiliados de dicha asociación, mismo que deberá contar con el aval de las personas mayores de la comunidad (conocido por nosotros, como Consejo de Mayores) representantes de los 14 clanes o familias que conforman el Territorio Térraba –Teribe, quienes establecerán, bajo criterios razonables, que persona reúne las características necesarias ó no las reúne, para ser considerada indígena de ese territorio.

2. Ordenar a la Dirección de Legal y Registro y al Departamento Registro, la no inscripción de junta directiva de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas, hasta que no se cumpla con lo dispuesto en esta resolución.

3. Poner a disposición de la comunidad Teribe un equipo de profesionales que apoyarán y asistirán en calidad de observadores al proceso de depuración y la actualización del padrón de afiliados de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas; mismo que deberá contar con el aval de las personas mayores de la comunidad (conocido por nosotros, como Consejo de Mayores) representantes de los 14 clanes o familias que conforman el Territorio Térraba –Teribe.

4. Con el fin de normalizar la situación del Territorio Térraba-Telire, el proceso de depuración y la actualización del padrón de afiliados de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas.

NOTIFIQUESE: a la Fiscal de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba (Teribe), Buenos Aires, Puntarenas; Sr. Alfio Piva Vicepresidente de la República, Sr. Juan Carlos Mendoza, Presidente de la Asamblea Legislativa, Sra. Ofelia Taitebaum Defensoría de los Habitantes, Sr. Virgilio Levaggi Director del Equipo Técnico de Trabajo Decente de la OIT-América Central, Corte Interamericana de Derechos Humanos, Sala Constitucional, Procuraduría General de la República, Sr. Oldemar García Dirección Técnica Operativa, Sr. Daniel Mesén Dirección Regional Brunca, Sr. Alberto González Dirección de Legal y Registro, Sra. Jacqueline Campos Departamento Legal, Sra. Rosibel Cubero

Departamento de Registro y Sra. Maritza Sanabria Jefa de Asesoría Jurídica.-

SHIRLEY CALVO JIMÉNEZ

DIRECTORA NACIONAL

Anexo N° 11: Ancianos definen quién es indígena mediante voto de la Sala Constitucional Res. N° 2010-0100224

Exp: 09-016480-0007-CO

Res. N° 2010-010224

SALA CONSTITUCIONAL DE LA CORTE SUPREMA DE JUSTICIA. San José, a las diez horas y cincuenta y uno minutos del once de junio del dos mil diez.

Recurso de amparo presentado por ADIZ VÍCTOR NÁJERA, AIDEE NÁJERA DÍAZ, ALEXANDER NÁJERA DÍAZ, ANDREA VÁSQUEZ NÁJERA, ÁNGEL NOE VÍCTOR NÁJERA, AZALIA MORA LOAIZA, BALBINA NÁJERA NÁJERA, BENJAMÍN NÁJERA MORALES, CAROLINA LOAIZA NÁJERA, CRISTIAN VÍCTOR NÁJERA, DANNY NÁJERA DÍAZ, DAVID VÍCTOR NÁJERA, DEIBY BARBOZA RIVERA, DIXIANA NÁJERA NÁJERA, DORIA DÍAZ UVA, EDIXON NÁJERA DÍAZ, EDUAR VALDERRAMOS VÁSQUEZ, ELIAIN MORA NÁJERA, ESTIBEN CASTRO NÁJERA, EVELIN MORA NÁJERA, EVER VÍCTOR NÁJERA, FELICIA NÁJERA MORALES, FLOR NÁJERA NÁJERA, GEOVANY NÁJERA DÍAZ, GREIVIN VÍCTOR NÁJERA, GRETTEL GÓMEZ GRANDA, HANNIA NÁJERA MORALES, HEILIN RIVERA NÁJERA, ISAÍAS DÍAZ UVA, JENNY GÓMEZ GRANDA, JOSÉ NÁJERA MORALES, JOVITA GRANDA GRANDA, KEILIN VÍCTOR NÁJERA, KENNET MORA NÁJERA, LEDA VÁSQUEZ NÁJERA, MAURICIO NÁJERA ARIAS, MERCEDES NÁJERA MORALES, MIGUEL NÁJERA ARIAS, NARCISA NÁJERA NÁJERA, NIXE VÁSQUEZ NÁJERA, NOE VÍCTOR SIBAS, PABLO NÁJERA NÁJERA, SARAY CASTRO NÁJERA, SONIA NÁJERA DÍAZ, TATIANA MORA NÁJERA, VANESA NÁJERA ARIAS, XINIA NÁJERA ARIAS, YORLENY RIVERA NÁJERA, YOSSELÍN NÁJERA ARIAS; contra LA DIRECCIÓN NACIONAL DE DESARROLLO COMUNAL Y LA ASOCIACIÓN DE DESARROLLO INTEGRAL INDÍGENA DE TÉRRABA DE PUNTARENAS.

Resultando.

1.- Mediante escrito presentado en la Secretaría de la Sala a las diez horas once minutos del cuatro de noviembre de dos mil nueve, se apersonan los recurrentes y manifiestan que en fecha veinte de setiembre del presente año, plantearon por medio de una nota dirigida a la Asociación recurrida, el interés de formar parte de la dicha organización. Señalan que el catorce de octubre anterior, la Junta Directiva de la Asociación, por medio de su Presidente les denegó la posibilidad de afiliación injustificadamente y sin criterio razonable, ya que alegan que no habitan en el territorio Indígena de Térraba, que no existe órgano colegiado, que nunca han formado parte de los procesos de desarrollo de ese territorio indígena, que el gobierno local presume que forman parte de un grupo beligerante indígena que ha causado mucho daño a la organización y a ese pueblo indígena y que por acuerdo de Junta no se afiliara a otros indígenas que habitan fuera de su territorio. En virtud de lo anterior presentaron los alegatos correspondientes a cada una de los puntos por los cuales se les denegó la afiliación, toda vez que en otras oportunidades si han afiliado a personas indígenas que no habitan en el territorio. Manifiestan que en el comunicado que se le hizo a cada uno,

se les indicó que podrán interponer recurso de apelación en contra del acuerdo adoptado, para ser conocido en Asamblea General, la cual se llevará a caso el diez de enero del dos mil diez, en la comunidad de Bijagual de Térraba, lo que -en su criterio- igualmente les va a ser denegado. Consideran que como indígenas tienen derecho a participar en los diversos procesos, como por ejemplo la elección de delegados para la CONAI, razón por la cual de no aceptar la afiliación se les dejaría en total desventaja y desprotección de sus derechos. Estiman que si no pueden ser afiliados a dicha asociación, tampoco podrán afiliarse a ninguna otra por no habitar dentro del territorio demarcado por el Estado. Solicitan se declare con lugar el recurso y se le ordene a la Junta Directiva de la Asociación recurrida reconocer el derecho que tienen y se les afilie por su condición de indígenas de la Etnia Térraba.

2.- Informa bajo juramento Marcela Valladares Bermúdez, en su condición de Directora Nacional de Desarrollo de la Comunidad (folio 92), que conforme con la Ley Indígena No. 6172 publicada en la Gaceta No. 240 del veinte de diciembre de mil novecientos setenta y siete, en su artículo 2, se indica que las comunidades indígenas tienen plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones de toda clase y que no son entidades estatales, en concordancia con dicho numeral, el artículo 4 de la citada ley, establece que las Reservas Indígenas serán regidas por los indígenas en sus estructuras comunitarias tradicionales o de las leyes de las República que los rijan. Por su parte, el artículo 3 del Reglamento a dicha Ley expresa que para el ejercicio de los derechos y cumplimiento de las obligaciones a que se refiere el artículo 4 de la Ley de Indígenas, las comunidades indígenas adoptarán la organización prevista en la Ley No. 3859 de la Dirección Nacional de Asociaciones de Desarrollo de la Comunidad y su Reglamento. Expone que el artículo 14 de la Ley 3859 Sobre Desarrollo de la Comunidad dispone la declaratoria de interés público la constitución y funcionamiento de las asociaciones para el desarrollo de la comunidad, como medio para estimular a las poblaciones y a organismo del Estado, para el desarrollo económico y social del país. En concordancia con tales postulados, el artículo 11 del Reglamento a dicha ley dispone que las asociaciones para el desarrollo de la comunidad son organismos comunitarios de primer grado, con una circunscripción territorial determinada. Acta la Ley 3859 deja en manos del Reglamento respectivo la determinación de todos los detalles no previstos en ella relativos a la organización, funcionamiento, sanciones y demás detalles atinentes a estas asociaciones, de manera que los procesos de afiliación de personas son resorte exclusivo de dichas entidades asociativas. Expone que el artículo 22 del referido Reglamento, publicado por el número de Decreto Ejecutivo 26935-G publicado en la Gaceta 97 del veintiuno de mayo de mil novecientos noventa y ocho, señala que pueden ser asociados a dichas organizaciones comunistas, todas las personas mayores de quince años de edad, residentes en el área que abarque la asociación y como tales, tienen los derechos y deberes que indique el estatuto. Indica que el artículo 24 reglamentario estipula que a nadie puede obligarse a formar parte de una asociación siendo absolutamente nulas las cláusulas del estatuto en que establezcan limitaciones a la libertad de asociarse o retirarse de la organización. Informa que en concordancia con todo lo anteriormente reseñado, el artículo 27 del mismo cuerpo legal reglamentario dispone que toda solicitud para asociarse debe ser resuelta por la junta directiva que la recibe en un plazo de un mes calendario, en caso de no obtener respuesta de considerará que la solicitud fue acogida favorablemente. Manifiesta que en cualquiera de los casos si se deniega el derecho de asociación sea a una persona física o a una jurídica, debe ser en forma razonada y tal decisión tiene recurso de revocatoria ante la junta directiva y de apelación en subsidio ante la próxima asamblea general que celebre la asociación. Expone que el artículo 17 inciso h) de la Ley 3859 Sobre Desarrollo de la

Comunidad expresa que las asociaciones de desarrollo comunal se registrarán pro un estatuto que necesariamente deberá expresar cualquier otra disposición exigida por el Reglamento, el cual en su artículo 20 inciso e) contempla los procedimientos de asociación y de retiro de sus asociados

3.- Informa Genaro Gutierrez Reyes, en su condición Presidente de la Asociación Integral de Asuntos Indígenas de Térraba (folio 95), que el veinte de setiembre de dos mil nueve el Secretario Ejecutivo recibió carta de solicitud de afiliación de los recurrentes. Manifiesta que efectivamente esa junta en el ejercicio pleno de sus facultades y conforme a los términos y procedimientos establecidos en el reglamento de la ley 3859 de la Dirección Nacional de Desarrollo de la Comunidad, procedió a estudiar todos y cada uno de las solicitudes de afiliación planteadas por los recurrentes y resolvió por unanimidad rechazar todas las solicitudes que así efectivamente se notificaron. Explica que no es cierto que el acto de denegatoria a sus afiliados no fue injustificado, fue por no habitar dentro de la jurisdicción del territorio indígena de Térraba legalmente declarado, por lo que al respecto el Reglamento de la Ley 3859 de Dinadeco en su artículo 22 indica que pueden ser asociados todas las personas mayores de quince años de edad residentes en el área que abarque la jurisdicción y como tales, tienen los derechos y deberes que indique el estatuto. Otro argumento fue que no existe para ese órgano colegiado certeza alguna de su condición indígena de la etnia Térraba ni téribe, lo cual es razonable, pues es imposible saber sobre tal condición de indígena sin un proceso adecuado, menos en un momento donde todo el mundo quiere y dice ser indígena. La presunción de que ha estado reuniéndose con un grupo beligerante indígena, aspecto importante para garantizar que las prácticas de visa sean saludables y amigables al ambiente.

4.- A folio 113, se apersona Rafael Flores Reyes y manifiesta que se presentaron a la comunidad de Bijagual de Térraba de Buenos Aires donde fueron convocados y no se hizo presente ningún directivo de la Asociación recurrida, ni tampoco fueron notificados de un cambio de fecha ni suspensión de esa asamblea, haciéndolos incurrir en costos de transporte.

5.- Mediante resolución de las ocho horas diecisiete minutos del veintiocho de marzo de dos mil diez, suscrita por el Magistrado Instructor, se le confirió audiencia al Presidente de la Asociación de Desarrollo Indígena de Térraba, para que informara sobre los alegatos vertidos en el escrito visible a folio 113 del expediente.

6.- Informa Genaro Gutierrez Reyes, en su condición de Presidente Asociación de Desarrollo Indígena de Térraba (folio 121), que la Asamblea Extraordinaria del diez de enero de dos mil diez fue suspendida por el hecho de que los recurrentes interpusieron el actual recurso de amparo, ya que una vez interpuesto consideraron que se hacía necesario esperar a la resolución que emitiera la Sala en el presente asunto.

7.- Mediante resolución de las quince horas treinta y cinco minutos del tres de mayo de dos mil diez, suscrita por el Magistrado Instructor, se le solicitó a algunos de los amparados, que comprobara que efectivamente presentaron ante la Asociación recurrida solicitud de afiliación, así como la prueba de que ésta les fue rechazada.

8.- A folio 138 del expediente, el Secretario de la Sala hace constar que la prevención emitida en la resolución de las quince horas treinta y cinco minutos del tres de mayo de dos mil diez, no fue cumplida.

9.- En los procedimientos seguidos se ha observado las prescripciones legales.

Redacta el Magistrado Castillo Víquez; y,
Considerando.

I.- Sobre la admisibilidad del amparo. Por dirigirse el recurso contra un sujeto de derecho privado (asociación de desarrollo integral), debe analizarse su admisibilidad a partir del

artículo 57 de la Ley de la Jurisdicción Constitucional. En materia de libertad de asociación la Sala ha considerado, en otras ocasiones (véase, a modo de ejemplo, las sentencias 2006-1256 de las catorce horas cuarenta y tres minutos del ocho de febrero de dos mil seis, 2006-15886 de las dieciocho horas del treinta y uno de octubre de dos mil seis y 2008-14937 de las ocho horas cuarenta y un minutos del diez de octubre de dos mil ocho), que dificultades sucitadas entre miembros de agrupaciones privadas o interesados en formar parte suya y la agrupación colocan a los primeros en una posición desventajosa frente a los segundos, ante la cual los remedios jurisdiccionales no ofrecen una respuesta rápida ni efectiva, por esas razones el amparo es admisible.

II.- Cuestión preliminar. En el presente caso, los amparados aducen que presentaron ante la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba de Buenos Aires, solicitud de afiliación que les fue denegada. Sin embargo; no todos aportan prueba ya sea de la presentación de la solicitud o de su rechazo, razón por la cual esta Sala, mediante resolución de las quince horas treinta y cinco minutos del tres de mayo de dos mil diez, procedió a solicitarle a los siguientes recurrentes: José Nájera Morales, Tatiana Mora Nájera, Evelin Mora Nájera, Yoselin Nájera Arias, Nixe Vásquez Nájera, Eduar Valderramos Vásquez, Jenny Gómez Granda, Jovita Granda Granda, Grettel Gómez Granda, Carolina Loaiza Nájera, Geovanny Nájera Díaz, Kennet Mora Nájera y Azalia Mora Loaiza, que presentaran prueba documental de la presentación de la solicitud y del rechazo, lo cual según consta a folio 138 no realizaron, razón por la cual se procede a resolver el recurso con los medios probatorios que constan en autos y debido a que no hay pruebas de que los accionantes citados presentaron la solicitud de afiliación y que ésta se le haya rechazado, lo procedente es desestimar el recurso en cuanto a éstos se refiere.

III.- Hecho Probado. De importancia para la decisión de este asunto, se estima como debidamente demostrado el siguiente hecho:

- Los siguientes amparados: Benjamín Nájera Morales, Mercedes Nájera Morales, Doria Diaz Uva, Saray Castro Nájera, Eliain Mora Nájera, Yorleny Rivera Nájera, Deiby Barboza Rivera, Hannia Nájera Morales, Dixiana Nájera Nájera, Keilin Victor Nájera, David Victor Nájera, Ever Victor Nájera, Cristian Victor Nájera, Isaias Diaz Uva, Felicia Nájera Morales, Estiben Castro Nájera, Vanesa Nájera Arias, Mauricio Nájera Arias, Balbina Nájera Nájera, Heilin Rivera Nájera, Leda Vasquez Nájera, Danny Nájera Díaz, Alexander Nájera Díaz, Aidee Nájera Díaz, Sonia Nájera Díaz, Edixon Nájera Díaz, Pablo Nájera Nájera, Miguel Nájera Arias, Xinia Nájera Arias, Flor Nájera Nájera, Noé Victor Sibas, Greivin Victor Nájera, Adiz Víctor Nájera y Ángel Noé Victor Nájera, presentaron el veinte de setiembre de dos mil nueve ante la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba de Buenos Aires, solicitud de afiliación, la cual les fue denegada el catorce de octubre de dos mil diez (folios 13 a 67).

IV.- Objeto del recurso. Los recurrentes acuden a esta Sala toda vez que aducen presentaron una solicitud de afiliación a la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba de Buenos Aires, la cual les fue rechazada, lo que estiman limita su derecho de libertad de asociación y por ende su participación dentro de su comunidad.

V.- Sobre el fondo. Esta Sala, en anteriores ocasiones, se ha manifestado acerca de la función de las Asociaciones Indígenas, explicando su importancia dentro del proceso de participación democrática. En ese sentido, en la sentencia número 2009-013994 de las once horas treinta y nueve minutos del veintiocho de agosto de dos mil nueve, se indicó:

“V.- Sobre el fondo. Debe tenerse presente, primero que nada, que las asociaciones conformadas por los habitantes de los territorios indígenas, tienen un régimen especial, que

nace desde el derecho internacional, en específico del Convenio #169 de la OIT, y se manifiesta en varias disposiciones de rango legal y reglamentario del derecho interno costarricense. El Convenio #169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, contiene las siguientes disposiciones, de interés para la decisión del presente amparo:

“Artículo 2°

1. Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad.

2. Esta acción deberá incluir medidas:

a) que aseguren a los miembros de dichos pueblos gozar, en pie de igualdad, de los derechos y oportunidades de la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población;

b) que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de estos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones;

c) que ayuden a los miembros de los pueblos interesados a eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida. (...)

“Artículo 6

1. Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán: (...)

b) establecer los medios a través de los cuales los pueblos interesados puedan participar libremente, por lo menos en la misma medida que otros sectores de la población, y a todos los niveles en la adopción de decisiones en instituciones electivas y organismos administrativos y de otra índole responsables de políticas y programas que les conciernen;

c) establecer los medios para el pleno desarrollo de las instituciones e iniciativas de esos pueblos, y en los casos apropiados proporcionar los recursos necesarios para este fin. (...)

“Artículo 7:

1. Los pueblos interesados deberán tener el derecho a decidir sus prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural. Además, dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente. (...)

“Artículo 8:

1. Al aplicar la legislación nacional a los pueblos interesados deberán tomarse debidamente en consideración sus costumbres o su derecho consuetudinario.

2. Dichos pueblos deberán tener el derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias, siempre que éstas no sean incompatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídico nacional ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos. Siempre que sea necesario, deberán establecerse procedimientos para solucionar los conflictos que puedan surgir en la aplicación de este principio.

3. La aplicación de los párrafos 1 y 2 de este artículo no deberá impedir a los miembros de dichos pueblos ejercer los derechos reconocidos a todos los ciudadanos del país y asumir las obligaciones correspondientes.”

Por su parte, la Ley Indígena #6172 regula la materia como sigue:

“Artículo 2°.-

Las comunidades indígenas tienen plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer

obligaciones de toda clase. No son entidades estatales.

Declárase propiedad de las comunidades indígenas las reservas mencionadas en el artículo primero de esta ley.

La Procuraduría General de la República inscribirá en el Registro Público esas reservas a nombre de las respectivas comunidades indígenas.

Las reservas serán inscritas libres de todo gravamen. Los traspasos del Estado a las comunidades indígenas serán gratuitos, no pagarán derechos de Registro y estarán exentos de todo otro tipo de carga impositiva conforme a los términos establecidos en la Ley de CONAI.”

“Artículo 3º- Las reservas indígenas son inalienables e imprescriptibles, no transferibles y exclusivas para las comunidades indígenas que las habitan. Los no indígenas no podrán alquilar, arrendar, comprar o de cualquier otra manera adquirir terrenos o fincas comprendidas dentro de estas reservas. Los indígenas solo podrán negociar sus tierras con otros indígenas. Todo traspaso o negociación de tierras o mejoras de éstas en las reservas indígenas, entre indígenas y no indígenas, es absolutamente nulo, con las consecuencias legales del caso. Las tierras y sus mejoras y los productos de las reservas indígenas estarán exentos de toda clase de impuestos nacionales o municipales, presentes o futuros.”

“Artículo 4º.-

Las reservas serán regidas por los indígenas en sus estructuras comunitarias tradicionales o de las leyes de la República que los rijan, bajo la coordinación y asesoría de CONAI.

La población de cada una de las reservas constituye una sola comunidad administrada por un Consejo directivo representante de toda la población; del consejo principal dependerán comités auxiliares si la extensión geográfica lo amerita.”

Y el artículo 3º del Decreto Ejecutivo #848-G de 26 de abril de 1978 señala:

“Para el ejercicio de los derechos y cumplimiento de las obligaciones a que se refiere el artículo 2 de la Ley Indígena, las Comunidades Indígenas adoptarán la forma de organización prevista en la Ley número 3859 de la Dirección Nacional de Asociaciones de Desarrollo de la Comunidad y su Reglamento.”

Debido a la remisión reglamentaria a la forma asociativa que se mencionó, debe tenerse en cuenta también la Ley sobre el Desarrollo de la Comunidad #3859 y los fines que se atribuyen a las asociaciones de desarrollo integral:

“Artículo 14.-

Declárese de interés público la constitución y funcionamiento de Asociaciones para el Desarrollo de las Comunidades, como un medio de estimular a las poblaciones a organizarse para luchar a la par de los organismos del Estado por el desarrollo económico y social del país.”

“Artículo 16.-

Para constituir las Asociaciones de Desarrollo Integral será necesario que se reúnan por lo menos cien personas, y no más de mil quinientas, mayores de quince años, interesados en promover, mediante el esfuerzo conjunto y organizado, el desarrollo económico y el progreso social y cultural de un área determinada del país. El área jurisdiccional de una Asociación de Desarrollo, corresponderá a aquel territorio que constituye un fundamento natural de agrupación comunitaria.

En casos excepcionales, la Dirección podrá autorizar la existencia de asociaciones de Desarrollo integradas por un número inferior o superior al indicado anteriormente.

En ningún caso se podrán crear Asociaciones con un número de personas inferior a veinticinco.”

VI.- En la sentencia #2002-2623 de las 14:41 horas del 13 de marzo del 2002 la Sala descartó que fuera inconstitucional el nexo establecido entre las asociaciones de desarrollo comunal y las comunidades indígenas, a partir de la argumentación que se transcribe de seguido:

“...el Estado tiene la obligación de garantizar el derecho de los pueblos indígenas de organizarse y participar en la toma de decisiones que les conciernen, así como de constituir órganos de representación y participar en la elección de las personas que ocuparán esos cargos. En el artículo 6° del citado Convenio se estableció la obligación de los Estados de establecer los medios a través de los cuales los pueblos interesados puedan participar libremente y de consultar a los grupos indígenas –por medio de sus instituciones representativas- cada vez que se discuta la emisión de medidas legislativas o administrativas que puedan afectarlos, lo que no supone como se señala en la acción una obligación de formar parte de esas agrupaciones, antes bien, es una decisión libre que involucra tomar parte en el rumbo de la comunidad. De manera expresa el Convenio dispone que la adopción de una determinada organización no impide a los miembros de dichos pueblos "ejercer los derechos reconocidos a todos los ciudadanos del país y asumir las obligaciones correspondientes". (...)

“...la negativa del indígena de incorporarse en una asociación de este tipo, no le acarrea más consecuencias que la de disminuir su participación en la adopción de las decisiones indígenas relativas a la administración de la reserva indígena, sobre la cual se ejerce una propiedad con rasgos colectivos, característico de su cultura. El ejercicio de derechos – participación en el control de la propiedad colectiva de la reserva- y obligaciones – sometimiento al control sobre los fondos públicos que se les destinen- que el Reglamento condiciona a la integración de este tipo de organización, son aquellos que provienen de la Ley Indígena, que dispuso la transmisión gratuita de tierras que pertenecieron al ITCO –bienes demaniales- a la reservas indígenas y la Sala no encuentra que el destino comunal de la tierra establecido por la Ley Indígena – no por el Reglamento- y las limitaciones que allí se establecen a este tipo de propiedad comunitaria – prohibición de transmisión del dominio o arriendo - sea desproporcionado o irrazonable, en tanto resulta viable que el Estado –al adjudicar la titularidad de los bienes a nombre de las comunidades indígenas de manera gratuita- pueda imponer ciertas condiciones para que dichas comunidades ejerzan sus derechos sobre esas tierras; ello en la medida que se trata del ejercicio legítimo de una potestad del Estado en su condición de transmitente del dominio. Diversa sería la situación si se planteara la existencia de propiedad privada sobre estos terrenos, en cuyo caso no podría condicionarse el ejercicio de los atributos del dominio, a la integración de una Asociación de Desarrollo Comunal.” (...)

“Por otra parte, de la simple lectura de las disposiciones de la Ley Indígena que se han transcrito, se extrae que es la Ley –no el reglamento- la que establece la propiedad y organización comunitarias. El párrafo segundo del numeral 2° regula esa propiedad comunitaria al indicar: "...Declárase propiedad de las comunidades indígenas las reservas mencionadas en el artículo primero de esta ley..". En cuanto a la organización el mismo cuerpo normativo establece que "...las reservas serán regidas por los indígenas en sus estructuras comunitarias tradicionales o de las Leyes de la República que los rijan, bajo la coordinación y asesoría del CONAI"(el destacado no es del original). Ahora bien, es la Ley Sobre el Desarrollo de la Comunidad (N° 3859), la que regula las Asociaciones de Desarrollo de la Comunidad y el artículo 3° del Reglamento a la Ley Indígena que se impugna, no ha hecho más que concretar el tipo de organización que responde a las bases establecidas por el legislador en la Ley Indígena que le sirve de marco, lo que además, se ajusta al Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, en tanto materializa la obligación del

Estado de velar porque las comunidades indígenas adopten una organización jurídica acorde a sus tradiciones, que les permita el ejercicio de los derechos y obligaciones que la ley les reconoce. No debe perderse de vista que las Asociaciones de Desarrollo Comunal –más que ninguna otra figura jurídica- es la que más se asemeja a naturaleza comunitaria de la organización tradicional indígena; adicionalmente, este tipo de estructura jurídica le permite disfrutar a este sector de la población de especiales beneficios (artículo 19 de la Ley 3859) de los que no disfrutarían con otro tipo de estructuración jurídica –verbigracia recibir servicios, donaciones, subvenciones, y transferencias anuales de dinero, tanto del Estado como de sus instituciones-, lo que conlleva, desde luego, el control ordinario de esos recursos públicos.” (el énfasis es agregado)

Puede derivarse, entonces, de las disposiciones y resolución citadas que, aunque la pertenencia a las asociaciones de desarrollo integral correspondientes a territorios indígenas no es obligatoria, el hecho de formar parte de esa persona moral es trascendental a efectos de participar en las decisiones relacionadas con la comunidad. En esa misma línea de pensamiento se motivó la resolución de la Sala #2004-02074 de las 10:54 horas del 27 de febrero del 2004:

“El nexo entre este tipo de asociación y los pueblos indígenas no es enteramente espontáneo, sino que se ha decantado paulatinamente como una solución imperfecta para el problema de la representación jurídica de sus intereses. La Ley Indígena insinúa una respuesta de este carácter sin crear directamente el lazo entre las asociaciones y las comunidades: su artículo 2° establece la capacidad jurídica de base de las comunidades indígenas, aclara que no son entidades estatales y declara propiedad suya las reservas que esa misma ley determina. En el artículo 4° de la Ley se indica que las reservas serán regidas por los indígenas en sus estructuras comunitarias tradicionales o las de las leyes de la República que los rijan, bajo la coordinación y asesoría de la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas y que la población de cada una de las reservas constituye una sola comunidad, administrada por un Consejo directivo representante de toda la población. Es el Reglamento a esta Ley, Decreto Ejecutivo número 8487-G del 26 de abril de 1978, el que en sus artículos 3° y 5° alude explícitamente a las asociaciones de desarrollo de la comunidad como la organización que se adoptará para dar pleno cumplimiento a los artículos 2° y 4° de la Ley. En la misma orientación, el Decreto Ejecutivo número 13568-C-G del 30 de abril de 1982 sobre “Representación Legal de las Comunidades Indígenas por las Asociaciones Desarrollo y como Gobierno Local” determinó que esas asociaciones tienen la representación legal de las comunidades indígenas y actúan como su gobierno local (artículo 1°).”

Y en la sentencia #2007-16213 de las 11:52 horas del 9 de noviembre de 2007 se calificó a las Asociaciones de Desarrollo Integral como las encargadas de representar judicial y extrajudicialmente a las comunidades indígenas, como “instituciones representativas” de los habitantes de las reservas. Constituyen la única forma de representación que permite a los habitantes de las reservas indígenas ejercer derechos fundamentales individuales o colectivos.

VII.- A las mencionadas condiciones excepcionales de las asociaciones de desarrollo integral de comunidades indígenas deben sumarse las distintas aristas propias de la libertad de asociación (artículos 25 de la Constitución Política, 16 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y 22 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de Naciones Unidas), comprendida en sentido positivo y negativo. En el primero de los casos cubriría el derecho a crear asociaciones, a integrarse a las que ya están constituidas y a ser expulsado solo con base en las causales reguladas estatutariamente, previa observancia del debido

proceso. En sentido negativo implica el derecho de no pertenecer a una agrupación y de no ser obligado a mantenerse en una de la que se es parte (v. sobre el particular la sentencia #5483-95 9:33 horas del 6 de octubre de 1995). Además, el ejercicio de esa libertad – manifestación del principio de autonomía individual– sólo puede estar sujeto a las restricciones legales necesarias en una sociedad democrática, por motivos de seguridad nacional, de seguridad u orden públicos, para proteger la salud o moral públicas y los derechos y libertades de los demás (artículos 16.2 de la Convención Americana y 22 del Pacto de Naciones Unidas citados)”.

VI.- Sobre el caso concreto. En el caso bajo estudio, se tiene que los amparados presentaron ante la Junta Directiva de la Asociación de Desarrollo Integral Indígena de Térraba solicitud de afiliación el veinte de setiembre de dos mil nueve. El catorce de octubre de dos mil nueve, la Asociación recurrida dio respuesta a la solicitud planteada por los recurrentes, denegándoselas por no habitar dentro de la jurisdicción del territorio indígena de Térraba, por no existir certeza de su condición indígena de la etnia Térraba ni teribe, por nunca haber formado parte ni cooperado con procesos de desarrollo de ese territorio indígena, así como que se presume que se han estado reuniendo con un grupo beligerante indígena. Sobre el alegato de no habitar dentro de la jurisdicción del territorio indígena, debe tenerse presente que los territorios indígenas se establecieron con anterioridad a la formación del Estado, el cual fue el que impuso los límites territoriales. Debido a ello, es que no puede considerarse que solamente por el hecho de haber quedado por fuera de los límites estatales a las reservas indígenas, quienes habitan fuera de éstas, pero son a su vez vecinos, no sean indígenas de una determinada comunidad. En la especie, el pueblo donde habitan los recurrentes si bien es cierto no se localiza propiamente dentro del territorio Térraba, sí habitan en el pueblo Linda Vista que es vecino del territorio mencionado y forma parte del territorio donde históricamente habitaban los Térraba. A efecto de poder explicar mejor el punto anterior, debe hacerse, en primera instancia, un análisis del segundo alegato utilizado por la Asociación recurrida para denegar la afiliación de los amparados, sea la falta de certeza de pertenencia a la etnia Térraba. En ese sentido, el inciso 2 del artículo 1 del Convenio 169 de la OIT “Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes” establece que “La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del siguiente convenio”. De lo anterior, se colige que, el citado Convenio no define quiénes son los pueblos indígenas y tribales, sino que adopta un enfoque práctico proporcionando solamente ciertos criterios para describir a los pueblos que pretende proteger. Un criterio fundamental para la identificación de los pueblos indígenas es la autoidentificación, así como otros criterios como los estilos tradicionales de vida, la cultura y modo de vida diferente a los de los otros grupos segmentos de la población nacional, como por ejemplo: el idioma, la organización social, costumbres y leyes tradicionales propias. La autoidentificación es un sentimiento propio de cada individuo que se desarrolla cuando ha crecido rodeado de las tradiciones propias de determina etnia, teniéndose que no le compete a una Asociación el determinar si se posee o no. Cuando se hace referencia a los derechos de las personas indígenas, debe destacarse que las costumbres y tradiciones de éstos son preponderantes, así lo reconoce por ejemplo el artículo 11 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas que indica que: “Los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales (...)”, y es un punto clave cultural de los indígenas que son las personas mayores, es decir de más edad, los que han tenido un papel primordial en la determinación de quien es indígena o no. Así las cosas, no puede de manera arbitraria la Asociación

determinar que un solicitante no es indígena, ya que ello según sus costumbres lo determinan los ancianos de la comunidad, lo cual no se observa haya sucedido en el caso concreto, en el que no consta un dictamen rendido por una persona mayor de la comunidad para establecer bajo criterios razonables que la persona no reúne las características necesarias para ser considerado indígena. Ello nos lleva nuevamente al punto del lugar donde habitan los solicitantes, pues lo que se debe tomar en consideración para realizar el estudio pertinente que determina la pertenencia a un grupo indígena es vivir en continuidad histórica en un área determinada, o antes de que otros “invadieran” o vinieran al área, así, puede considerarse que si los amparados habitaron los territorios indígenas con anterioridad a que el Estado impusiera los límites, eso no se les pueden achacar a ellos para no permitirles el ingreso a la Asociación. Para poder denegar de manera legítima la afiliación a una Asociación por este punto, debe realizarse un peritaje cultural con el fin de que sean personas con la formación técnica necesaria los que se pronuncien sobre si un territorio pertenece o no a una determinada comunidad étnica. Debe aclararse que esta Sala no pretende establecer que cualquier persona que resida en cualquier territorio puede integrar una Asociación, es claro que en este caso una persona que resida en San José no tendrá ningún derecho de integrar la Asociación de Desarrollo Integral Indígenas Térraba; sin embargo, este no es el caso de los amparados quienes habitan en un territorio vecino al que por los límites estatales se considera el Térraba. El tercer argumento vertido por la Asociación recurrida, en el sentido de que nunca han formado parte ni cooperado con procesos de desarrollo de ese territorio indígena, considera esta Sala que no es un argumento válido habida cuenta que uno de los sentimientos que motivaron a los amparados a solicitar su afiliación es precisamente el querer participar en los procesos de desarrollo. Y debido que a que las comunidades indígenas tienen el derecho de autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, y han escogido hacerlo mediante Asociaciones, éstas son el único medio que ellos tienen de participación en las decisiones de su comunidad, por lo que no se les puede denegar la afiliación de manera arbitraria como se realizó en el caso concreto, en el que no se contó con ningún estudio previo. El cuarto punto por el cual se les denegó la afiliación es por la presunción que la reunión con un grupo beligerante indígena, ya en la sentencia parcialmente transcrita, la número 2009-013994 se indicó que: “Así las cosas, el motivar el rechazo de la petición de afiliación de los amparados en su oposición a proyectos comunales resulta abiertamente contrario al Derecho de la Constitución y el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Permitir la disidencia dentro de una agrupación es connatural a la democracia y raros –por no decir imposibles- son los conglomerados humanos de opinión y criterio homogéneos”, en mérito de ello, no se puede denegar el ingreso a una Asociación por la disidencia de opiniones que expresa la eventual reunión con otras agrupaciones.

VII.- El rechazo de la solicitud de afiliación presentada por los accionantes, provocó que éstos presentaran un recurso de apelación, por lo que se les citó a una audiencia ante la Asamblea General de la Asociación accionada para el día diez de enero de dos mil diez, la cual no se realizó. El Presidente de la Asociación informó a esta Sala que la audiencia no se realizó pues se está a la espera de la resolución de este Tribunal, argumento que es válido; ya que la decisión que adopte esta Sala en el caso concreto, puede modificar la situación actual que tenía que conocer la Asamblea General.

VIII.- Corolario. En mérito de lo expuesto, esta Sala concluye que la Asociación de Desarrollo Integral Indígena Térraba denegó de manera arbitraria la afiliación de los amparados, con lo que se lesionan sus derechos fundamentales, razón por la cual lo procedente es declarar con lugar el amparo, como en efecto se ordena.

Por tanto.

Se declara con lugar el recurso. Se ordena a Genaro Gutierrez Reyes, en su condición de Presidente de la Junta Directiva de la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba de Buenos Aires, o a quien ocupe el cargo, proceder a la afiliación inmediata de los amparados Benjamín Nájera Morales, Mercedes Nájera Morales, Doria Díaz Uva, Saray Castro Nájera, Eliain Mora Nájera, Yorleny Rivera Nájera, Deiby Barboza Rivera, Hannia Nájera Morales, Dixiana Nájera Nájera, Keilin Victor Nájera, David Victor Nájera, Ever Victor Nájera, Cristian Victor Nájera, Isaias Diaz Uva, Felicia Nájera Morales, Estiben Castro Nájera, Vanesa Nájera Arias, Mauricio Nájera Arias, Balbina Nájera Nájera, Heilin Rivera Nájera, Leda Vasquez Nájera, Danny Nájera Díaz, Alexander Nájera Díaz, Aidee Nájera Díaz, Sonia Nájera Díaz, Edixon Nájera Díaz, Pablo Nájera Nájera, Miguel Nájera Arias, Xinia Nájera Arias, Flor Nájera Nájera, Noé Victor Sibas, Greivin Victor Nájera, Adiz Víctor Nájera y Ángel Noé Victor Nájera. Se condena a la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena de Térraba de Buenos Aires al pago de las costas, daños y perjuicios ocasionados con los hechos que sirven de base a esta declaratoria, los que se liquidarán en ejecución de sentencia civil. Se advierte al recurrido que de conformidad con el artículo 71 de la Ley de la Jurisdicción Constitucional, se impondrá prisión de tres meses a dos años, o de veinte a sesenta días multa, a quien recibiere una orden que deba cumplir o hacer cumplir, siempre que el delito no esté más gravemente penado.

Ana Virginia Calzada M.

Presidenta

Gilbert Armijo S. Ernesto Jinesta L.

Fernando Cruz C. Fernando Castillo V.

Aracelly Pacheco S. Ricardo Guerrero P.

Es copia fiel del original - Tomado del Sistema Costarricense de Información

Jurídica el: 19/12/2010 7:17:30 PM

Capítulo V

Anexo N° 12: Guías de talleres con estudiantes del Colegio de Térraba

I Taller: Mapeo dinámico del territorio

Establecer las formas en que los y las jóvenes conocen el territorio y las formas de aproximarse a sus usos

1. Presentación
2. Presentar tema del seminario y del objetivo a trabajar con el grupo: Objetivos específicos, talleres, población, razones y atender dudas.
3. Reglas de los talleres: No usar el celular, avisar en caso de salir del aula y mantenerse en el grupo asignado.
4. Presentación de nombre de los y las estudiantes.
5. Dividir los grupos, acomodar mesas y distribuir material: lápiz de color, marcadores, papel construcción, post its y goma.
6. Explicar actividad a desarrollar en el taller:

- a. Establecer las formas en que se conoce el territorio en un mapa: marcar límites, caminos y carretera, ríos, zonas de residencia, usos del suelo. Si se desea usar símbolos también hacer tabla de simbología. Escribir los nombres de las personas del grupo.
7. Despedida y recordarles asistencia para el siguiente taller.

Notas:

Resultados:

II Taller: Aspectos asociados al territorio: sentir-vivir

Conocimiento sobre temas relacionados al territorio para construir la territorialidad de forma participativa.

1. Presentación de la dinámica del taller y atender dudas.
2. Reglas de los talleres: No usar el celular, avisar en caso de salir del aula y mantenerse en el grupo asignado.
3. Dividir los grupos, acomodar mesas y distribuir material: lápiz de color, marcadores, papel construcción, post its y goma.
4. Finalizar los mapas.
5. Explicar actividades a desarrollar en el taller:
 - a. Aspectos sociales y usos asociados al territorio: Los y las estudiantes marcan los usos del territorio de acuerdo al siguiente juego de colores para dimensionar su experiencia y conocimiento del territorio.
 - i. Azul: usos en actividades económicas como agricultura, turismo, pesca y otras.
 - ii. Verde: usos sociales: educación, recreación, religión, deportes, dependiendo de diversos grupos y otras.
 - iii. Café: Usos cotidianos: espacios muy importantes para ellos como jóvenes y por qué son importantes.
 - iv. Negro: usos políticos: espacios usados por grupos con carácter político en la comunidad o que sean históricamente con carga política.
 - v. Rojo: usos culturales en general: tradiciones, festivales, históricos, leyendas, sagrados, artesanía y otros.
 - b. Construcción de la territorialidad: Los y las estudiantes marcan en el mapa aspectos asociados al sentir desarrollado en el territorio y las causas.
 - i. Marcar espacios que le generan conflictos tanto como parte de comunidad como jóvenes.
 - ii. Marcan espacios respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Porqué le gusta su territorio? Y ¿Cuáles lugares les resultan muy importantes?
 - c. Conceptualización del territorio: Dejando de lado el mapa los chicos individualmente establecen en sus propias palabras ¿Cómo definiría su territorio?

Notas:

Resultados:

III Taller: Territorialidad y autonomía: cotidianidad joven

Acercamiento a una autonomía relacionada al territorio y territorialidad por parte de los estudiantes.

1. Presentación de la dinámica del taller y atender dudas
2. Reglas de los talleres: No usar el celular, avisar en caso de salir del aula y mantenerse en el grupo asignado.

3. Dividirse en dos grupos y acomodar mesas. Cada facilitadora esta en un grupo para ayudar a dinamizar discusión, tomar notas y audio y evacuar dudas.
4. Explicar actividades a desarrollar en el taller para el día de hoy.
- a. Grupo focal: Discusión sobre la autonomía. En base a la guía de 8 preguntas los y las estudiantes trabajan y conversan lo más independiente posible, es decir con la menor interferencia de las facilitadoras. La siguiente es la guía de preguntas:
 - i. ¿Qué es autonomía?
 - ii. ¿Qué entienden por tener autonomía?
 - iii. ¿Qué elementos son necesarios para tener autonomía?
 - iv. ¿Cómo es/debe ser la autonomía?
 - v. ¿Cómo joven cuando se tiene autonomía?
 - vi. ¿Cómo indígena como es/debe ser la autonomía?
 - vii. ¿Cuándo se tiene?
 - viii. ¿Cómo se alcanza?
 - ix. ¿Como persona parte del territorio ¿se mantiene y administra? ¿Cómo?
 - x. ¿Conceptualización de la autonomía: Dejando de lado la discusión los chicos individualmente establecen en sus propias palabras ¿Cómo definiría autonomía?

Notas:

Resultados:

Anexo N° 13: Guía de entrevista dirigida a mujeres del Territorio Indígena Térraba

a. Territorialidad

1. ¿Dónde nació?
2. ¿Cuánto tiempo ha vivido en el Territorio Indígena Térraba (TIT)?
3. ¿Qué me puede contar de su familia?
4. ¿Le gusta vivir aquí?
5. ¿Qué le gusta de vivir aquí?
6. ¿Cómo es el TIT para usted?
7. ¿Hasta dónde llega? ¿Cuáles son sus límites?
8. ¿Qué recursos tiene el territorio?
9. ¿Cuáles rutas son usadas normalmente por la gente del pueblo?
10. ¿Cuáles zonas o sitios son más visitados por las personas del pueblo? ¿Son zonas o sitios importantes para el pueblo?
11. ¿Cuáles espacios usa la gente del pueblo para reunirse?
12. ¿Cuáles espacios son conflictivos para la comunidad y para usted?
13. ¿Cuáles actividades económicas son practicadas en el territorio?
14. ¿Cuáles zonas o sitios importantes socialmente para el pueblo?
15. ¿Sabe cuáles sitios son usados con fines o carácter político por las personas o grupos diversos de la comunidad?
16. ¿Cuáles espacios son usados por tradición? Ya sea por tradición, historia, festividades y otras formas culturales o bien son vistos como sagrados y míticos?
17. ¿Cuáles lugares son importantes para usted día a día y personalmente ? Ya sea por uso cotidiano, sea importante para usted o bien porque se mueve por determinadas rutas que los contienen.
18. ¿Los siente muy suyos? ¿Por qué?
19. ¿Para usted el territorio ha cambiado históricamente?

20. ¿Qué cambios nota y si son positivos o negativos?
21. ¿Es el territorio importante para usted? ¿Para su grupo indígena?
22. ¿Cómo definiría su territorio?

b. Autonomía

1. ¿Qué es autonomía?
2. ¿Qué entiende por tener autonomía?
3. ¿Qué elementos son necesarios para tener autonomía?
4. ¿Cómo es/debe ser la autonomía?
5. Como mujer ¿Cuándo se tiene autonomía?
6. Como indígena ¿Cómo debe ser?
7. ¿Cuándo se tiene?
8. ¿Cómo se alcanza?
9. Como persona parte de un territorio indígena ¿Cómo es posible administrar la autonomía?
10. ¿Cuál es la relación entre territorio y autonomía?

Notas:

Resultados: