

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Análisis de las estrategias desarrolladas por la Gestión Administrativa del Colegio Indígena de Ujarrás para atender las necesidades de la Comunidad Educativa Indígena

Seminario de graduación presentado ante la Escuela de Administración Educativa para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación

Susana Álvarez Ramírez

Eleana Brenes Tortós

Keren Chavarría Sánchez

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio

2022

TRIBUNAL EXAMINADOR

Dra. Adriana Venegas Oviedo
Directora Escuela de Administración Educativa

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Adriana', written over a horizontal line.

M.Sc. Juan Antonio Arrollo Valenciano
Director del seminario

A highly stylized handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line.

Dr. Víctor Hugo Orozco Delgado
Lector

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'V. Orozco', written over a horizontal line.

Lic. Karla Madrigal Rodríguez
Lector

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Karla Madrigal R.', written over a horizontal line.

DEDICATORIA

Eleana Brenes Tortós

Dedico este seminario a mi madre, Lorena Tortós Rodríguez; a mi padre, Alfonso Brenes Campos; mi hermana y todas las personas que me acompañaron e impulsaron para continuar y concluir este proceso. Por último, incluyo a mis compañeras y profesor Juan Antonio por sus enseñanzas, esfuerzo, paciencia y apoyo durante el proceso.

Susana Álvarez Ramírez

Dedico este proyecto a mi padre Esney Álvarez, a mis hermanos y hermanas por todo el apoyo; a mi esposo Roberto, por ser mi aliciente para culminar este proyecto de investigación, y a mis compañeras por su esfuerzo, apoyo y dedicación.

Keren Chavarría Sánchez

Dedico este proyecto a mi madre Mireya Sánchez por ser soporte durante este proyecto, a mis hermanos y sobrinos por su apoyo, a los profesores de la Escuela de Administración Educativa, quienes con sus enseñanzas permitieron que este proyecto fuera posible y a mis compañeras por su compromiso y dedicación para culminar con éxito.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Comunidad Indígena de Ujarrás, por abrirnos las puertas y compartirnos sus saberes, tradiciones y costumbres con nuestro grupo de investigación. Agradecemos a la Comunidad Educativa de Colegio Indígena de Ujarrás por colaborarnos y brindarnos toda la información que ha contribuido a la conclusión del seminario. Agradecemos en especial al director Olger Ríos Beita, por su anuencia y disposición para ayudarnos. Agradecemos también al profesor Juan Antonio, por su paciencia, acompañamiento y apoyo para culminar con éxito esta investigación.

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I	1
INTRODUCCIÓN	1
1.2. OBJETIVO GENERAL	9
1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	9
CAPÍTULO II	10
MARCO CONTEXTUAL	10
2.1. Comunidad Indígena de Ujarrás.....	10
a) Características Geográficas	10
b) Ubicación Política.....	11
c) Historia de la Comunidad.....	12
d) Aspectos Sociales y Culturales	13
e) Aspectos Económicos y Políticos	15
f) Desarrollo de la Educación en la comunidad de Ujarrás	17
2.2. La educación Indígena en Costa Rica	18
a) Administración y Organización de la Educación Indígena	21
b) El personal de la Educación Indígena	24
c) Aspectos Legales de la Educación Indígena	25
2.3. El Colegio Indígena de Ujarrás	29
a) Ubicación de la Organización:	29
b) Fundación e Historia:	29
c) Doctrina Organizacional:	31
Misión:	31
Visión:	31
d) Gestión de la Organización:	31
1. Infraestructura	31
2. Personal Docente y Administrativo:.....	32
3. Programa Educativo	34
4. Recursos Financieros.....	35
5. Cantidad de estudiantes.....	35
CAPÍTULO III	37

MARCO TEÓRICO.....	37
3.1. Educación.....	37
3.2 Comunidad.....	39
3.3 Comunidad educativa.....	41
3.4 Modelo de persona y comunidad.....	42
3.5 Gestión Administrativa de la Educativa.....	45
CAPÍTULO IV	52
MARCO METODOLÓGICO	52
4.1. Enfoque de la Investigación.....	52
4.2. Tipo de investigación.....	53
4.3. Fases del desarrollo de la investigación.....	55
4.4. Fuentes y Sujetos de información.....	55
4.5. Criterios de inclusión:.....	56
4.6. Criterios de exclusión:.....	56
4.7. Categorías de análisis: Definición Conceptual.....	57
4.7.1. Estrategias de Gestión Administrativa.....	57
4.7.2. Necesidades de la Comunidad Educativa.....	58
4.8. Instrumentos para la recolección de los datos.....	59
4.8.1. Entrevista.....	59
4.8.2. Grupo Focal.....	59
4.9. Procedimientos para recoger y analizar los datos.....	60
4.9.1. Proyecciones de la investigación: alcances y limitaciones.....	60
4.10. Cronograma.....	61
CAPÍTULO V	63
ANÁLISIS DE DATOS	63
5.1. Comunidad indígena de Ujarrás.....	64
5.1.1 Valores, rasgos culturales y costumbres.....	64
5.1.2 Situación de la comunidad indígena de Ujarrás.....	66
5.1.3 Participación comunitaria.....	73
5.1.4. Modelo de Persona y Comunidad.....	75
5.2 Aspectos del Centro Educativo.	78

5.2.1 Situación del Colegio Indígena de Ujarrás (CIU)	79
5.2.2 Gestión educativa	86
5.2.3 Promoción de la cultura en el Colegio Indígena de Ujarrás	92
5.2.4 Relaciones interpersonales y comunicación organizacional dentro del Colegio Indígena de Ujarrás	96
5.2.5 Proyección a futuro	101
5.3. Relación Centro Educativo-Comunidad	102
5.3.1 Lazos culturales entre la comunidad indígena de Ujarrás y el Colegio Indígena de Ujarrás	102
5.3.2 Intervención del Colegio Indígena de Ujarrás ante las necesidades comunitarias	104
5.3.3 Percepción de la educación en la comunidad	108
5.3.4 Discusión final	115
CAPÍTULO V	110
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	110
CAPÍTULO VI	117
Plan para inducir a la Comunidad Educativa del Colegio Indígena de Ujarrás en el diseño y desarrollo de estrategias de integración de elementos sociales y culturales de la cultura cabécar a los procesos educativos.....	117
6.1 Fundamentación	117
6.2 Objetivos del Plan de diseño y desarrollo de estrategias de integración de elementos sociales y culturales de la cultura cabécar a los procesos educativos	121
6.3. Metas:	122
6.4. Logros y beneficiarios	122
6.5. Acción estratégica: Estructura y descripción	123
6.6. Acciones estratégicas del Plan de diseño y desarrollo de estrategias de integración de elementos sociales y culturales de la cultura cabécar a los procesos educativos	124
2. Acciones estratégicas de integración de los elementos sociales y culturales de la cultura cabécar al currículum educativo del Colegio Indígena de Ujarrás.....	127
6.7. Organización y presupuesto	136
6.8. Evaluación del impacto de la acción estratégica	139
6.9. Cronograma.....	140
6.9. Anexos de la propuesta	141
CAPÍTULO VII	147

REFERENCIAS.....	147
ANEXOS	154
Anexo 1: Grupos Focales	154
Anexo 2: Entrevista.....	165
Anexo 3: Carta de autorización para el ingreso a la institución.....	168
Anexo 4: Carta de consentimiento informado para el uso de los datos recabados.....	169
Anexo 5: Fotografías del trabajo de campo.....	170

RESUMEN

El seminario de investigación hace un análisis de las estrategias desarrolladas por la Gestión Administrativa del Colegio Indígena de Ujarrás para atender las necesidades de la Comunidad Educativa. Para ello se tomó en cuenta los conceptos de educación, gestión educativa y gestión administrativa.

Asimismo, se identificó el modelo de persona y comunidad que percibían las personas participantes de la investigación, se determinó si las estrategias de Gestión Administrativa desarrolladas por la Dirección Colegio Indígena de Ujarrás fortalecen el logro del modelo de persona y comunidad, así como las fortalezas y debilidades de la gestión para el logro del modelo de persona y comunidad.

Además, fue necesario establecer un marco contextual que contenga las características geográficas del lugar, los aspectos sociales y culturales de la comunidad indígena, las leyes y normativas que amparan a los territorios indígenas a nivel nacional e internacional. De igual manera, se describieron las características del Colegio Indígena de Ujarrás como son la doctrina organizacional y la gestión de la organización.

El marco teórico se conformó con base a los conceptos de educación, comunidad, comunidad educativa, modelo de persona y comunidad y gestión administrativa de la educación.

La investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo y es de tipo descriptiva. Las fuentes de investigación utilizadas comprenden los datos formales, informales, escritos, orales y digitales. Los sujetos fuente de información estaban constituidos por el personal administrativo y docente, las personas estudiantes y líderes de la comunidad relacionados con el Colegio Indígena de Ujarrás.

El trabajo se basó en dos categorías de análisis, las cuales son las estrategias de gestión administrativa y las necesidades de la comunidad educativa. Los instrumentos utilizados fueron las entrevistas y grupos focales.

El análisis se dividió en tres segmentos: Comunidad Indígena de Ujarrás, aspectos del centro educativo y relación centro educativo- comunidad. En función de estos segmentos, el análisis de datos evidenció que el modelo de persona- comunidad no está siendo fortalecido mediante el servicio de educación que brinda el Colegio indígena de Ujarrás. Asimismo, no hay un concepto claro del modelo persona y comunidad dentro de los participantes. Sin embargo, si existe una identificación con los valores y costumbres de la comunidad, así como con las dificultades que se presentan en esta. Las acciones de integración lideradas por el director del centro educativo son escasas, lo que genera una inactividad en la comunidad educativa y las relaciones interpersonales entre el personal de Colegio indígena de Ujarrás son distantes y de manera vertical.

De esta forma, se concluye que es necesario el fortalecimiento de la cultura dentro de la organización, así como el reforzamiento de las relaciones interpersonales para que se pueda implementar una integración de toda la comunidad educativa.

Palabras clave. Comunidad, Gestión Educativa, Gestión Administrativa, Modelo persona y comunidad.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Personal Administrativo Colegio Indígena Ujarrás, 2021.....	32
Tabla 2. Personal docente colegio Indígena Ujarrás, 2021.....	33
Tabla 3. Malla Curricular del Colegio Indígena de Ujarrás, 2021.....	34
Tabla 4. Cantidad de estudiantes del CIU.....	36
Tabla 5. Dificultades de la comunidad indígena de Ujarrás según grupos consultados.....	67
Tabla 6. Modelo de persona-comunidad según grupos consultados.....	75
Tabla 7. Situación actual del CIU según grupos consultados.....	79
Tabla 8. Descripción de la gestión educativa del Colegio indígena de Ujarrás por parte de grupos consultados.....	87
Tabla 9. Promoción de la cultura en el CIU según grupos consultados.....	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de los territorios indígenas.....	11
Figura 2. Integración de la población objeto de estudio según las personas sujetos fuentes de información.	63

LISTA DE ABREVIATURAS

CIU:	Colegio Indígena de Ujarrás
ADI:	Asociación de Desarrollo Integral
CONAI:	Comisión Nacional de Asuntos Indígenas
CLEI:	Consejos Locales de Educación Indígena

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la humanidad, la educación ha llegado a convertirse en una herramienta fundamental para el desarrollo del ser humano. Esto ha generado el avance de importantes esfuerzos de planificación, inversión y evaluación de las sociedades por medio de las acciones de sus respectivos Estados, para que la educación no solo considere el desarrollo económico, sino que también responda al interés del ciudadano que se desea formar.

En Costa Rica durante las últimas décadas se han llevado a cabo importantes reformas en materia de política pública educativa, en búsqueda de garantizar una educación de calidad, así como una formación integral del ser humano. Entre ellas podrían citarse la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, y El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense.

En relación a lo anterior, Giuseppe (1985) conceptualiza la educación como:

Un proceso que tiende a capacitar al individuo para actuar conscientemente frente a nuevas situaciones de la vida, aprovechando la experiencia anterior y teniendo en cuenta la integración, la continuidad y el progreso social, todo esto de acuerdo con la realidad de cada uno. (p. 19)

Desde esta definición se puede observar la importancia de la educación y su relación con la realidad de cada ser humano, a fin de que pueda ser consciente y responsable de tomar sus propias decisiones dentro de su entorno inmediato y alcanzar su pleno desarrollo integral.

Lo enunciado destaca una educación transformadora, que abandona el enfoque de la trasmisión de información y acoge un enfoque centrado en el desarrollo de la persona en su entorno social y laboral, en el que ella pueda aportar al progreso económico de su país y de esta manera lograr con éxito su integración a la sociedad.

Al respecto El Consejo Superior de Educación (2008) expresa:

Una educación de calidad es esencial para el desarrollo de las personas como seres humanos sujetos de otros derechos humanos. Implica una oferta educativa que atienda las necesidades y aspiraciones sociales en general, y en especial aquellas de los grupos más desfavorecidos. (Pág.8)

Lo manifestado por el Consejo Superior de Educación, fortalece y resalta la función que debe tener la educación como eje transformador de la sociedad y de las personas, facilitando a cada estudiante la posibilidad de alcanzar sus aspiraciones personales y contar con mejores condiciones futuras, en un entorno social que respete los derechos universales propios de cada ser humano.

Para que esta visión de educación de calidad se alcance, es necesario contar con una apropiada y eficaz administración y gestión de la educación, para que desde cada centro educativo que brinda este servicio, pueda alcanzar una educación transformadora del ser humano identificada con su realidad.

La administración de la educación según Martines (2012) hace referencia al desarrollo dentro de cada centro de educación de “un sistema eficiente y eficaz para el logro de la enseñanza-aprendizaje en un entorno social en el que se imparte el servicio, para que responda a las necesidades de los alumnos y de la sociedad”. (p. 11)

Esta conceptualización abarca un enfoque más tradicional, pero, a la misma vez relevante respecto a las funciones operativas que se le designan a los administradores educativos, resguardando que ese proceso educativo se logre con éxito y a su vez, responda a las necesidades de cada estudiante, para que sean capaces de desenvolverse exitosamente en un espacio laboral, social y cultural.

Valverde (2014), por su parte agrega a lo trazado que:

La administración realiza tanto las coordinaciones respectivas para el logro de las metas propuestas a nivel organizacional, como facilitar el desarrollo de procesos, en virtud de las necesidades y expectativas de la institución que lidera. La administración de la educación debe plantear su accionar mediante

un proceso reflexivo y consensuado a la luz de la planificación educativa, mediante planes, programas y proyectos (p.39).

La concepción revela la importancia de que la administración de los centros educativos requiere una adaptación a las formas de vida de cada entorno. Más allá de la labor operacional de administrar recursos, es necesario hablar de un proceso que considere las distintas realidades que forman parte de la identidad de una determinada población y por tanto de su propio centro educativo. Al respecto Mora (2009) agrega:

...la gestión educativa se encarga de estudiar las diversas acciones, actividades, procesos y funcionamiento de los respectivos proyectos educativos..., en ámbitos diversos del mundo educativo. En este sentido, en el campo de la gestión educativa interviene no sólo el personal administrativo de una determinada institución educativa, por muy pequeña que sea, o el ministerio de educación en su sentido amplio, sino, además, los demás entes educativos que hacen vida de manera directa o indirecta dentro o fuera de la institución (p. 7).

Las ideas planteadas por Mora (2009) advierten de una labor de reflexión y análisis, comprendiendo al estudiante como sujeto de identidad, quien se ubica en una realidad social particular, para la cual se deben idear estrategias que permitan un proceso educativo integrado y de calidad. También permite determinar la relevancia de un proceso de gestión dentro del centro educativo, a partir de la realidad de su comunidad, haciendo una clara diferenciación entre el proceso de administrar y el proceso reflexivo y estratégico de gestionar, que va más allá de las labores operativas de la función de administrador, colocando su interés mayor, en identificar esa visión que posee el contexto y las necesidades de la población estudiantil.

De esta forma la gestión de la educación comprendería no sólo su aspecto administrativo, como ya se mencionó, sino también el pedagógico que permite vincular el Proyecto Educativo con el desarrollo colectivo, por medio de un conjunto de acciones planificadas para el logro de los objetivos institucionales. A partir de esto, es importante

determinar los principios básicos de la gestión educativa, ya que esta necesita fundamentarse bajo ciertos conceptos que sean capaces de aplicarse en distintos contextos y situaciones.

Para ello, Araya (1998, p.78-79) menciona que los principios fundamentales de la gestión educativa son:

- Interés centrado en los alumnos: En este principio, la educación de las personas alumnas se convierte en el objetivo institucional.
- Jerarquía y autoridad claramente definida: Según el autor, este principio permite garantizar la unidad de acción de la organización por medio de la dirección y sus funciones.
- Determinación clara de quién y cómo se toman las decisiones: Implica determinar las responsabilidades que le corresponde a cada persona o equipo en la toma de decisiones institucionales y sus resultados.
- Claridad en la definición de canales de participación: esto con el fin de que las personas actoras de los espacios educativos estén en estricta relación con los objetivos institucionales, por lo que este principio debe de estar bien definido y cada participante tiene que conocer con claridad su rol y contribución en la organización.
- Ubicación del personal de acuerdo a su competencia y/o especialización: Para esto se debe de tomar en cuenta las habilidades y competencias del personal docente y administrativo, para que a través de esto se pueda asignar la ubicación en la que tendrá mayor rendimiento laboral.
- Coordinación fluida y bien definida: Mejora la concordancia de acciones y establece las instancias de coordinación que perfeccionan la sincronización de las actividades.
- Transparencia y comunicación permanente: La comunicación permite mejorar las relaciones en el centro. Es por esta razón que todas las acciones que se den en el centro, deben de ser conocidas por el personal.
- Control y evaluación eficaces y oportunas para el mejoramiento continuo: Este principio busca facilitar la información precisa que oriente la toma de decisiones y dirección de tareas para el cumplimiento de los objetivos institucionales.

De esta forma, se puede deducir que la gestión educativa se centra en los procesos educativos que abarcan la realidad actual de la comunidad educativa, incluyendo sus retos y complejidades. Dado lo anterior, la gestión debe de estar en constante transformación ante las nuevas demandas sociales, profesionales y económicas que permiten que la educación de un país avance.

Por tanto, requiere ya no solo de funciones numéricas y operacionales, sino de un trabajo en equipo, que como se menciona en los principios, exige una comunicación amplia, transparente y asertiva, así como la asignación y división de labores, según las capacidades de cada persona para lograr un trabajo de colaboración que se da a través de la comprensión y planificación conjunta de las acciones para el proyecto educativo.

De aquí surge la necesidad de la apertura e innovación en las formas de gestionar una organización que brinda el servicio educación, para responder a las realidades cambiantes y contextos específicos en los que pueda laborar un gestor de la educación. Por esto, los centros que brindan el servicio de educación deben de crear estrategias que desplieguen soluciones creativas, apropiadas a su realidad y produzcan distintas alternativas para transformar el centro y llegar a la educación de calidad que todos y todas merecen.

Incluso, para llegar a la educación que se desea, la persona gestora de la educación debe ser capaz de analizar y desarrollar en conjunto con sus colaboradores las estrategias para alcanzar la visión, la misión y los objetivos de la organización educativa y crear las condiciones necesarias, partiendo de los recursos con que dispone desde cada área de gestión. Arroyo (2011) alude a estos recursos denominándolos recursos organizacionales y establece una clasificación de estos, según las siguientes áreas:

- Área de gestión material o de recursos físicos: conformada por los bienes inmuebles, bienes muebles y por último los servicios de mantenimiento, reparación y reconstrucción de los bienes y las asesorías profesionales. Asimismo, Arroyo (2011) menciona que en esta área el gestor educativo debe de identificar, adquirir, almacenar, organizar y distribuir el uso tanto de los suministros, como de los bienes muebles e inmuebles y los servicios que requiere la institución.

- **Área financiera y legal:** al respecto Arroyo (2011) la define como la que “atiende los aspectos relacionados con el proceso de identificación, planeación, generación, administración y definición del presupuesto o capital que necesita la organización para adquirir y financiar los activos circulantes y fijos, así como el personal requerido para el desarrollo de programas educativos”. (p.32) Es importante añadir que el director o directora debe de trabajar en conjunto con la Junta de Educación o Administrativa y el contador con el que cuenta, pues este nunca debe de manejar los dineros directamente y al contrario necesita tener habilidades de liderazgo e influencia con su grupo de trabajo. Puesto que los recursos financieros pueden provenir de fuentes diferentes, según lo expresa Arroyo (2011), por esta razón la dirección debe de ingeniar un plan que establezca los gastos e ingresos que tiene la institución a partir de las normas, leyes y directrices establecidas.
- **Área de Personal:** Esta área está centrada no solo en las necesidades de la organización, sino también en los recursos humanos. Condicionalmente, Arroyo (2011) expresa el enlace existente entre la necesidad de llegar a un sistema educativo de calidad y satisfacer al personal que se tiene a cargo, tanto administrativo como docente. Este autor, muestra que desde la dirección se conforman los equipos de trabajos eficientes, por lo que retoma el principio de transparencia y comunicación, en el que todo el personal debe de tener claro no solo su rol, sino también la misión, visión y objetivos institucionales. Por tanto, el director/a debe de proceder a analizar y describir los puestos, crear inducciones, capacitar a sus colaboradores, motivar e incentivar y evaluar el desempeño de las y los trabajadores, según lo indicado por Arroyo (2011).
- **Área Mercadológica:** Concibe los centros educativos no de manera aislada, sino como un todo en el que cada acontecimiento que se da dentro de su contexto o ambiente puede influir en el funcionamiento del centro educativo. Esta área investiga y analiza el ambiente con el fin de establecer el equilibrio entre la organización y las variaciones del mismo. Las organizaciones educativas se encuentran inmersas dentro de un determinado ambiente en el cual interactúan y mantienen estrategias de intercambio, transacción y cooperación. (Arroyo, 2011, p.37)

- Área de gestión de los procesos educativos: Sobre esta área Arroyo (2011) explica que el director/a tiene por objetivo difundir los saberes, las normas, valores e ideas que se utilizan para moldear la conducta social mediante la dimensión cognitiva, sensomotriz y axiológica. Por esto, esta área busca formar una sociedad que responda a las necesidades del país, a partir de los fines de la educación costarricense, la política educativa y la estructura organizativa de este gran sistema.
- Área Administrativa: Esta área es quizás la más amplia de todas, pues Arroyo (2011) señala que esta actúa sobre todas las demás áreas mencionadas anteriormente, pues constituyen los procesos relacionados con la planificación, organización, dirección, asesoría y evaluación de todos los recursos organizacionales. Por medio de esta área es que se dan las tomas de decisiones para el funcionamiento adecuado de una institución.

Esta investigación centra su interés en el estudio del Área de Gestión administrativa, por tanto, fueron relevantes los aportes dados por Arroyo (2009) como son: los procesos en que el director lleva a cabo con su personal docente y administrativo, para actuar sobre los recursos organizacionales y que, de esta forma, puedan cumplirse los objetivos organizacionales de la organización.

La gestión administrativa, según señalan Cerdas, Torres, García, y Fallas (2017) alcanza sus objetivos a partir de una dimensión colaborativa. Al mismo tiempo, según Borrell y Chavarría (2001) citado por Cerdas, Torres, García, y Fallas (2017) señala que esta área tiene las funciones de “*representar, informar, planificar, coordinar, controlar-evaluar, dirigir, administrar y gestionar recursos y animar*” (p. 13,). Cabe destacar, que de acuerdo a Molano (2016) para lograr que se dé la optimización de estos procesos es necesario la incidencia y la integración de toda la comunidad educativa.

Se hace evidente que la gestión administrativa tiene por tarea fundamental coadyuvar que las demás áreas de gestión funcionen apropiadamente y se concrete la atención de las necesidades y aspiraciones de la comunidad educativa de forma eficaz y eficiente. De acuerdo con Álvarez (2004), debe entenderse la comunidad educativa como un sistema

abierto en el cual inciden una serie de elementos sociales, políticos, culturales, ideológicos y económicos que interactúan entre sí.

En este sentido, la comunidad educativa está representada por todas las partes que se vean afectadas del proceso educativo dentro de una comunidad, tales como; la administración de la institución, personal docente, padres, madres o encargados de familia, estudiantes, entre otros. A la vez, Álvarez (2004) sugiere que la comunidad educativa se divide en diferentes subsistemas los cuales tienen objetivos en común y su fin último, es la educación.

En el mismo sentido, Torres y Roa (2014) mencionan que la comunidad educativa posee carácter democrático, puesto que, el proceso de toma de decisiones dentro del contexto social que está inmersa la sociedad educativa afecta a todas las partes involucradas. Asimismo, señalan que estas tienen el propósito de establecer lazos que faciliten los procesos de formación de liderazgos en beneficio de las propias comunidades

Comprender las necesidades y aspiraciones de la comunidad educativa, es considerado por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2012) como un principio fundamental de la calidad de la educación, al señalar la relevancia de un equilibrio entre las necesidades de la persona, la comunidad y la sociedad “para buscar el bien común, inculcar el compromiso en la ejecución de las acciones y la participación en la toma de decisiones para el cumplimiento de objetivos y fines que favorezcan la calidad de vida”(p.26).

En este marco de ideas el Consejo Superior de Educación (2008), ha enfatizado que dentro de las necesidades de la comunidad educativa está la necesidad de adquirir una educación de calidad, entiendo esta por una educación contextualizada a nivel cultural, espacial, social y metodológicamente.

Ahora bien, dichas necesidades y aspiraciones de la comunidad educativa se ven beneficiadas por los aportes de la gestión administrativa, ya que por medio de esta es que se pueden desarrollar las estrategias para contribuir a la satisfacción de las dificultades de la comunidad educativa.

Por lo señalado, es que este Seminario de Investigación tiene por finalidad estudiar las estrategias desarrolladas por la Gestión Administrativa del Colegio Indígena de Ujarrás para atender las necesidades de la Comunidad Educativa Indígena.

1.2. OBJETIVO GENERAL

Analizar las estrategias desarrolladas por la Gestión Administrativa del Colegio Indígena de Ujarrás para atender las necesidades de la Comunidad Educativa Indígena.

1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a. Identificar el modelo de persona y comunidad que la Comunidad Indígena de Ujarrás pretende sea fortalecido mediante el servicio educación que brinda el CIU.

b. Determinar si las estrategias de Gestión Administrativa (GA) desarrolladas por la Dirección CIU fortalecen el logro del modelo de persona y comunidad al que aspira la Comunidad Indígena de Ujarrás.

c. Establecer las fortalezas y debilidades de las estrategias implementadas por la GA de la Dirección del CIU en el logro del modelo de persona y comunidad.

CAPÍTULO II

MARCO CONTEXTUAL

2.1. Comunidad Indígena de Ujarrás

a) Características Geográficas

La comunidad indígena de Ujarrás se ubica en el cantón de Buenos Aires, según indica la Municipalidad de Buenos Aires (2019), este cantón pertenece a la provincia de Puntarenas y se divide en 9 distritos y el 95% de su territorio son Sabanas Naturales. Limita al norte con Talamanca de la provincia de Limón y con Pérez Zeledón de la provincia de San José; al oeste con Pérez Zeledón, al sur con Osa y Coto Brus, ambos de la provincia de Puntarenas; al este con Talamanca y Coto Brus. Asimismo, posee una población de más de 45 000 habitantes y es el cuarto cantón más grande del país.

Su extensión territorial es de 2384.22 km², cuenta con siete territorios indígenas, los cuales representan un 36,9% de todo el territorio cantonal, dentro de los cuales se encuentra el territorio indígena de Ujarrás. La comunidad de Ujarrás está al noreste del centro de Buenos Aires, Puntarenas, donde se encuentra población indígena tanto Bribri como Cabécar. El territorio indígena Ujarrás limita al Norte con las estribaciones de la Cordillera de Talamanca, al Sur con Buenos Aires, al este con la Fila Palmital y al Oeste con Zapotal. Además, se ubica dentro de las tierras indígenas de Ujarrás, por lo que carece de escrituras públicas.

Además, Ríos (2021) indica que las propiedades de las tierras de los territorios indígenas son del Estado desde 1937. Según la ley, solo el IDA y el CONAI pueden comprar tierras en estos territorios. El cantón de Buenos Aires cuenta con un 28% de personas indígenas del total de su población, lo que corresponde a un 31% de población indígena del país. En este hay ocho territorios indígenas: Salitre, Cabagra, Boruca, Rey Curré, Térraba, Guaymí, China Kichá y Ujarrás.

b) Ubicación Política

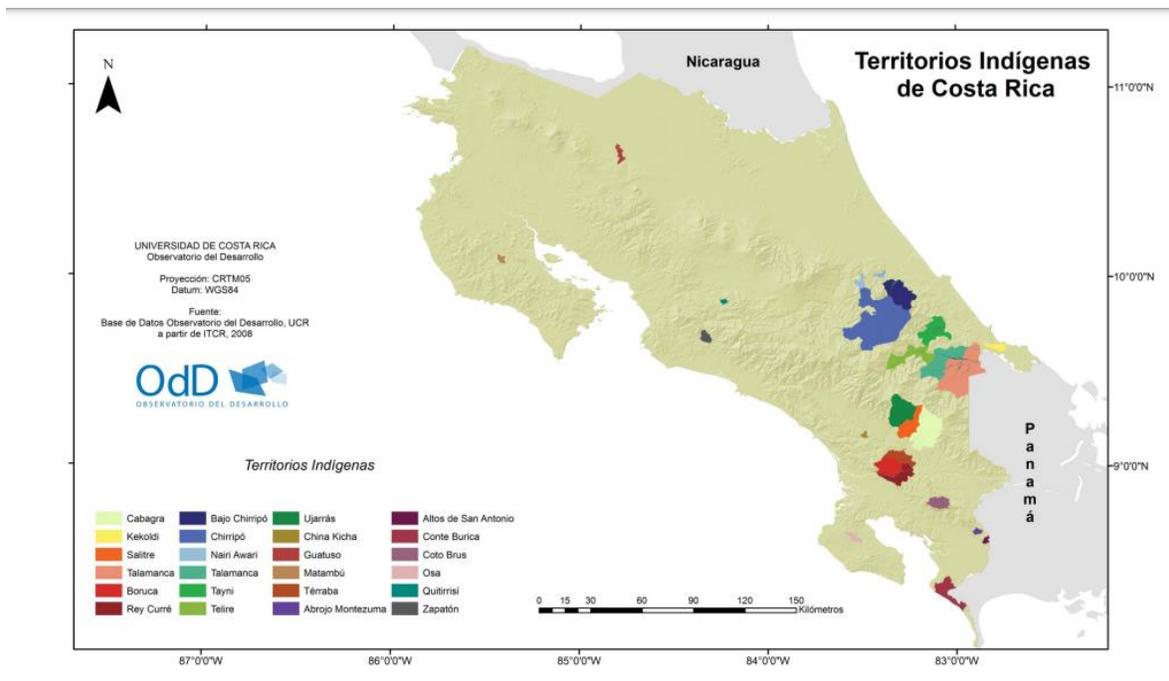
La ubicación política de los territorios indígenas en Costa Rica se clasifica por las diversas regiones o territorios indígenas de acuerdo con el grupo al que se pertenece. Para el caso de la comunidad de Ujarrás, esta se ubica dentro del territorio llamado pueblo Cabécar.

De acuerdo con el censo realizado por el INEC (2011), en el territorio indígena de Ujarrás habitan 1119 personas indígenas, mientras la población no indígena es de 202 personas. Razón por la cual se considera uno de los territorios con una importante cantidad de personas indígenas.

Figura 1

Mapa de los territorios indígenas.

2014



Fuente: Atlas de los territorios indígena (2014).

Como se observa en la figura 1, se puede ubicar la comunidad de Ujarrás en un territorio cercano al área fronteriza con Panamá, la cual además posee una extensión considerable en comparación con otros territorios del mismo pueblo Cabécar. Cabe resaltar

que los datos actualmente disponibles están un poco desactualizados, debido a que no hay datos posteriores al año 2011.

c) Historia de la Comunidad

La historia de la conformación de la comunidad indígena de Ujarrás remonta, según señala el Fernández (2015), hace unos 300 años cuando debido a la diáspora forzada a la que fueron sometidos los pueblos indígenas, tuvieron que buscar nuevos horizontes donde pudieran vivir de manera pacífica en concordancia con su cosmovisión y espiritualidad. Por tanto, llegan a establecerse en este territorio, hoy nombrado cantón de Buenos Aires de Puntarenas.

Ahondando en la historia de la comunidad, Villanueva citada por el Ministerio de Educación Pública (2017) expresa:

“Ujarrás se formó por una pareja que vino de Talamanca, específicamente de San José Cabécar y se establecieron como los primeros habitantes de la comunidad, después fueron llegando más pobladores indígenas; debido a la llegada de los conquistadores a Talamanca, migraron hasta la Zona Sur; se ubicaron de forma paulatina a mediados del siglo XIX” (MEP, 2017)

Además de esto, Ríos (2021) explica que lo que las personas indígenas cuentan sobre este lugar es que, hace muchos años llegó a la comunidad de Ujarrás una pareja que provenía de San José Cabécar de Baja Talamanca; los cuales huían de la dictadura del Rey Blu; estos se ubicaron en Ujarrás y posteriormente llegó otra pareja. Además de esto, estos relatan que bajo la administración del cacicazgo de Talamanca se consideraban hermanos las personas de un mismo clan, por lo tanto, se les prohibía el matrimonio entre ellos. Eso motivó a que los jóvenes se rebelaran contra ese régimen y huyeron hacia este lado de Talamanca y fundaron así: Ujarrás, Salitre y otros poblados. Los aborígenes provenientes de San José Cabécar (Talamanca) posteriormente realizan uniones con otras familias nativas de Salitre y Boruca, conformando así la sociedad actual que habita Ujarrás.

Las familias Cabécares están formadas en Clanes según la estructura política matriarcal: *Kibeglowak*, *Koswak*, *tsiruru wak*, *Kabekwak*, *Julablöwak*, y *Bueliwak*.

Además, cuentan las personas indígenas, hijos y nietos de esos primeros pobladores que vivieron en este lugar, que Ujarrás era una zona bastante montañosa, abastecida de grandes nacientes de agua pura y cristalina, pero que llegaron algunos pobladores Chiricanos con grandes hatos de ganado quienes deforestaron, convirtiéndolo en sábanas deforestadas. La zona aprovechada por los vecinos de la comunidad es principalmente el Valle Fluvial del Río Ceibo, donde se trabaja en la agricultura de granos, cítricos, tubérculos, plátanos y otros productos para el consumo familiar.

Asimismo, el MEP (2017) indica que en el año 1957 es cuando este lugar fue declarado territorio indígena. Sin embargo, las personas habitantes de la zona de China Kichá, en 1982 fueron despojados de sus tierras mediante un decreto, hasta que en el 2001 algunas de las familias regresaron y lograron recuperar sus tierras, gracias a que el Estado, mediante la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas, decretó 1,100 hectáreas como territorio indígena cabécar, perteneciente al cantón de Pérez Zeledón.

En la actualidad, son pocas familias las que viven en ranchos tradicionales, ya que en su mayoría habitan en casas de bono brindadas por el Estado. Además, Obando citado por el Ministerio de Educación Pública (2017), señala que en este sector se ha perdido la lengua cabécar hasta en un 50%, puesto que esta población ha tenido mayor relación con otros grupos de comunidades y centros no indígenas, debido principalmente a la construcción de la carretera Interamericana en los años sesenta.

d) Aspectos Sociales y Culturales

En cuanto a la **organización social** de esta población, el MEP (2017) muestra que Sibö dividió en clanes a los cabécares, por esto se sigue la línea materna y se conserva la filiación matrilineal. La organización de los clanes conlleva el orden de las relaciones y la identidad, así como las creencias y conocimientos que se tengan, ya que es el hombre quien se une a la familia de la esposa y contribuye a la manutención de hogar, pues se entiende la unidad familiar como un valorpreciado.

En esta población resalta las figuras que mantienen una función específica, entre estos se encuentran algunos encargados de los aspectos políticos, administrativos y sociales,

además de los encargados de las áreas espirituales y curativas como son los Caciques, Sukias y Jawá. También las personas ancianas tienen una importancia fundamental, no al mismo nivel de los mencionados anteriormente. Por otro lado, existen diversas formas de organización comunal propias que han sido originadas a partir de sus tradiciones, aunque, el Estado impuso las Asociaciones de desarrollo integral (ADI) como la única forma de representación hacia el exterior, según explica Carballo (2006).

En cuanto a la **distribución del trabajo**, el MEP (2017) señala que este se realiza de forma compartida y se reparten las tareas como sembrar, cultivar o recolectar productos; son los hijos y el padre las personas que se encargan de recoger los alimentos, mientras las hijas y la madre se dedican a los hijos e hijas y a las labores del hogar, no obstante, también ayudan a los trabajos agrícolas de siembra y cosecha.

Por otra parte, una de las principales **festividades** de esta comunidad se da cuando se debe inaugurar las casas antes de habitarlas, por lo que realiza una fiesta con el fin de curar la casa y protegerla de los malos espíritus. Para esta labor se requiere de la presencia del Jawá, quien realiza una serie de rituales como cantar (en el idioma de sus antepasados) y bendecir, dado que la construcción de la vivienda está llena de simbolismos de acuerdo con su cosmovisión y forma parte de su identidad cultural.

En relación con sus **narraciones sagradas**, el MEP (2017) menciona que es importante resaltar que el contenido que estas tienen se considera como verdaderos relatos, estos son narrados por ancianos y transmitidos a jóvenes, pues muestran la propia identidad cultural de sus costumbres y tradiciones. Estos relatos van desde la forma que Sibö creó la tierra y las personas, hasta narraciones como “El águila Olökapú” y La niñez y la ceremonia “ñakuarkuel” que es una fiesta especial que se realiza a los niños para transmitir todas las costumbres y creencias de esta comunidad.

Todavía cabe señalar que la población de Ujarrás se identifica con la naturaleza, la respetan y la cuidan, porque Sibö dejó las reglas y normas establecidas para vivir con los demás seres vivos y la naturaleza en general. También su **cultura** está basada en las técnicas desarrolladas para la caza, la pesca con el uso de la cerbatana, arco y flechas, el uso de la piedra para moler maíz, cacao, entre otros, según explica el MEP (2017). Algo importante es

que el desarrollo de su cultura material, espiritual, y simbólica es amenazada cada vez más por la destrucción de los bosques, de donde se consiguen la materia prima para el desarrollo de las viviendas, artesanías, medicamentos, alimentación.

Por otro lado, la **medicina tradicional** es parte de la historia de estos sectores y reúne una serie de conocimientos, tradiciones, prácticas y creencias para las curas que se dan mediante hierbas y tratamientos espirituales que son llevados a cabo por personas de la misma comunidad, según señala el MEP (2017). Además de esto, las **artesanías** se realizan mediante cabuya; se producen bolsos, canastas, huacales de jícaras, entre otras cosas que son teñidos con tintes naturales de plantas como el achiote o la planta azul de mata.

En cuanto al **vestido tradicional**, el MEP (2017) menciona que este está hecho de la corteza del árbol de mastate que es muy resistente y se moldea de forma fácil para poder trabajarlo. El traje tradicional actualmente lo usan en la escuela y colegio de Ujarrás para actividades culturales, como por ejemplo hacer representaciones como danzas tradicionales.

Hay que mencionar, además, que la **comida tradicional** se basa en una alimentación natural y el consumo de la carne de los animales silvestres y domésticos. Según el MEP (2017), cada familia cultiva productos solo para consumo familiar como yuca, maíz o pejibaye, cacao, banano, plátano, frijoles, arroz, frutas, cuyos productos no tienen químicos de ninguna índole, por lo que llevan una dieta sana y variada.

e) Aspectos Económicos y Políticos

En relación con la economía de este territorio, el MEP (2017) menciona que actualmente las personas mayores se dedican al cultivo para consumo propio y en cuanto a las personas jóvenes, estos laboran como jornaleros en la grandes piñeras de la empresa Pindeco que se encuentran en los alrededores de Ujarrás. Asimismo, otras personas de la comunidad tienen la oportunidad de trabajar en el sector educativo como son los docentes. Algunas de las mujeres se dedican a la producción y venta de artesanías.

Además, según Ríos (2021) el Estado durante los últimos años ha brindado subsidios económicos para la población indígena, lo que ha permitido que estos desarrollen más diversas actividades como principalmente la agricultura.

En cuanto a los aspectos políticos, Carballo (2006) expresa que existe una política enfocada al desarrollo de estas poblaciones, pero se necesita el fortalecimiento de la autodeterminación, la educación bilingüe e intercultural, el compromiso colectivo de protección y promoción, así como la aceptación y oficialización de una nación pluricultural.

Por esta razón, existe una normativa, que intenta defender los derechos de esta población, como lo explica Corrales (2006):

- **ORGANIZACIÓN INDÍGENA:** Son las Asociaciones de desarrollo integral (ADI), considerada como la única forma de representación formal hacia el exterior, según lo dispusieron los artículos 3, 4, y 5 del Reglamento a la Ley indígena.
- **CONAI:** “Comisión Nacional de Asuntos Indígenas”. Es una entidad estatal creada por Ley N° 5251 de 1973, esta comisión fija políticas gubernamentales relacionadas con comunidades indígenas. Los indígenas en las comunidades están representados por las Asociaciones de Desarrollo Integral y actúan como Gobierno Local. La acción del CONAI, según menciona el autor citado anteriormente, es ampliamente cuestionada por las mismas comunidades indígenas, ya que las acciones emprendidas por ellos no han dado resultados.
- **LEY INDÍGENA:** Es la Ley N° 6172 emitida en 1977, que regula la organización comunal y territorial indígena, y reconoce una serie de derechos de las comunidades indígena de Costa Rica.
- **REGLAMENTO A LA LEY INDÍGENA:** Emitido por Decreto N° 8489-G de 1978, instrumentalizó artículos de la Ley Indígena, y dispuso que las (ADI) registrarían a los indígenas en sus territorios.
- **CONVENIO 169 DE LA OIT:** Es el “Convenio Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”, promovido por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), es el único convenio internacional que tutela los derechos indígenas. Aprobado por Ley N° 7316 en 1992.
- **DERECHO CONSUETUDINARIO INDÍGENA:** Surge de tradiciones ancestrales, se rige fundamentalmente en los territorios de tradición cultural muy arraigada.

f) Desarrollo de la Educación en la comunidad de Ujarrás

En el área de educación, la comunidad de Ujarrás pertenece al circuito 10 de la Dirección General Grande de Térraba. El Ministerio de Educación Pública citado por Fernández (2018) menciona la conformación de al menos cinco escuelas adicionales en la zona de Ujarrás para los años 1930, posteriormente a la creación del distrito escolar propio de la zona en 1915, a la cual asistía población indígena gracias a los diversos esfuerzos que se habían realizado por parte de la educación formal para garantizar el acceso a la educación de estas poblaciones.

Al respecto expresa Vásquez (2008), que en los años noventa los sistemas educativos, principalmente de primaria, encontraron desafíos en estas poblaciones en cuanto a sus percepciones culturales, así como un deterioro en su identidad indígena; además de la ausencia del sistema de educación secundaria, el cual quedaba lejos, razón por la cual eran muy escasos los estudiantes que continuaban en el sistema. También predominaba una resistencia de los padres a enviar los niños a la escuela debido a que creían que la escuela “oficial” no contribuye a proteger sus costumbres, además que era un requisito hablar y escribir español.

Estas situaciones se daban, debido a la presencia de un programa curricular que no contemplaba las particularidades y costumbres de estas poblaciones, por lo que había inconformidades respecto al servicio educativo.

Debido a esto, Fernández (2018) señala que posteriormente en el 1993 a través de la creación del decreto del Subsistema de Educación Indígena, el Ministerio de Educación plantea reformas a los sistemas indígenas, ya que había diferencias considerables entre cada etnia indígena, por lo que no se podían agrupar a todos bajo un mismo programa. Esto fomentó la creación de los programas para la educación secundaria, en los cuales se buscaba obtener un bilingüismo, que tenía por objetivo mejorar el manejo del español y a la misma vez fortalecer su lengua nativa, así como la preservación de sus costumbres, lo que produce la creación de los denominados “Colegios Académicos Indígenas”.

Actualmente, de acuerdo con Ríos (2021), estos esfuerzos se pueden ver a través de las asignaturas de Lengua y Artesanía indígena pertenecientes a la malla curricular propia de las instituciones indígenas. Asimismo, se continúa realizando esfuerzos para lograr un mayor interés de la comunidad en el aspecto educativo y que este se desarrolle en conjunto con sus costumbres y tradiciones.

2.2. La educación Indígena en Costa Rica

La educación indígena a través del tiempo ha estado en constante cambio, Fernández (2018) explica que el nacimiento de la educación remonta desde la Costa Rica colonial. La catequización de la población indígena, por parte de los españoles supuso el inicio de algunas prácticas escolares que estaban orientadas a la enseñanza del idioma español. Algunos autores que menciona Fernández (2018), indican que esta formación se vincula más con la dimensión de la conquista más que con la educación y esta debe de considerarse a partir del momento en que fueron abiertas las escuelas para que los niños y niñas indígenas aprendieran a leer, escribir y contar.

En el comienzo del siglo XIX, el sistema educativo que se conoce hoy en día, apenas estaba en proceso de formación. Fernández (2018) señala que es hasta 1827 cuando se da el primer reporte de individuos que vivían en poblados de origen indígena que asistían a escuelas de educación primaria. Algunos de los poblados que participaron son Ujarrás, Curridabat, Quircot, entre otros. En continuidad con lo que expresa el autor, para finales del siglo XIX se cuenta con mayor información sobre la escolarización en territorios indígenas de la provincia de Limón, Guanacaste y Puntarenas, pero existía un contexto en el que las periferias tenían índices muy bajos de escolaridad.

La educación que impulsaba el gobierno costarricense hacia estas comunidades continuó hasta 1886 y 1891, cuando se da comienzo a una gran reforma educativa. En 1886, señala el autor, se fundaron dos escuelas en territorios indígenas, la escuela “26 de febrero de 1886” en el territorio indígena de Matambú y la escuela Amubrë en Talamanca. Por otro lado, Fernández (2018) relata que en el año 1877 se fundó la siguiente escuela en el territorio indígena de Boruca, esta se ubica en el cantón de Buenos Aires de Puntarenas. En el año

1950, el MEP reconoce a esta escuela como indígena y cambia su nombre a “Escuela Líder Doris Z. Stone”.

En el año 1912, el circuito de Limón tenía 27 docentes y 984 alumnos en sus 13 escuelas. En Talamanca había un maestro y 15 estudiantes. Pero la educación indígena se mantenía limitada en la mayoría de sus sectores y, además, existían pocos informes que mostraran la realidad de estos lugares. Se debe agregar que, Fernández (2018) señala que en esta época se carecía de una política específica que diferenciara a la población indígena en el ámbito educativo y más bien se construyó un modelo de extensión de escuela que se establece a nivel nacional y que, además, se mostraba indiferente a mantener las creencias y cultura indígena, así como las lenguas que les caracterizaban, ya que obligaban a los niños a aprender español.

“Según registros administrativos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública, entre 1927 y 1938 fueron creadas al menos cinco escuelas más, que permanecen abiertas hoy día, en los territorios indígenas actuales de Térraba (1928 en Buenos Aires de Puntarenas), Ujarrás (1930 en Buenos Aires de Puntarenas), Bribri (1934 en Talamanca de Limón), Zapatón (1936 en Puriscal de San José) y Salitre (1938 en Buenos Aires de Puntarenas)”. (Fernández, 2018, p.22)

Por otra parte, este autor indica que la política oficial en 1930 empieza a modificarse, debido al crecimiento de las corrientes indigenistas en América Latina, por tanto, se inicia una legislación a favor de las comunidades indígenas, sobre todo para asegurar los derechos territoriales de estos sectores. El ministro de ese entonces, Aguilar Machado, intenta evidenciar los alcances y límites de estos nuevos esfuerzos que se realizaban, pero se seguía manteniendo el modelo educativo de las últimas décadas del siglo XIX.

Como parte de las acciones realizadas por la educación pública, Fernández (2018) explica que la Secretaría de dicha institución busca conocer la realidad de la población indígena y por medio de una circular dirigida a los inspectores de escuelas, intenta recaudar información. Ya para 1948 se crea la Escuela Palenque Margarita en el territorio indígena de Guatuso y luego la Escuela China Kichá en el territorio indígena del mismo nombre. “En 1950, el ministro de Educación Pública, Dobles Segreda y el Presidente de la República

Otilio Ulate Blanco, emiten el decreto N°1 que declaró a cuatro escuelas como indígenas, y se apoyó en la Junta de Protección de las Razas Aborígenes de la Nación” (Fernández, 2018, p.24)

Además, Fernández (2018) menciona que entre 1956 y 1963 se fundaron escuelas indígenas en Talamanca, esto bajo la influencia de Don Uladislao Gámez Solano, Ministro que mantenía una clara preocupación sobre el acceso universal a la educación para los pueblos indígenas. Por último, se fundó la escuela Bernardo Drüg en la comunidad de Amubrë.

En el periodo de (1970-1992) Fernández (2018) muestra que se crea la visión de la educación indígena en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo y se considera indispensable propiciar una nueva reforma a la educación, pero esta vez integral y no sólo educativa o docente. En 1970 se reinició la fundación de escuelas indígenas en Talamanca y Buenos Aires; en 1973 mediante la Ley 5251 se crea la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI); en 1977 se publica la Ley 6172, denominada Ley indígena; en 1976 la Dirección General de Planeamiento y Desarrollo Educativo llevó a cabo el Censo de Población de Zonas Indígenas.

En continuidad, Fernández (2018) indica que en 1978 el Ministerio de Educación Pública y la Universidad de Costa Rica iniciaron un Programa de Capacitación para Maestros en Zonas Indígenas de Talamanca y Buenos Aires y después en 1981, se realizó un Programa de Educación Bilingüe y Bicultural en Talamanca; pronto, la Universidad Nacional también empieza a crear proyectos en conjunto con el MEP. Por otra parte, la División de Desarrollo Curricular, en conjunto con Oficina de Comunicación Educativa transmite en 1981 un programa televisivo sobre la situación indígena; a su vez, el Departamento de Idiomas brindó capacitación y perfeccionamiento a docentes de zonas indígenas en Talamanca y Buenos Aires y se realizó una investigación sobre la situación del español en las regiones indígenas Talamanca y Bribri.

De esta forma, Fernández (2018) señala que el MEP sigue reforzando la educación indígena y en 1983 se organiza el primer encuentro de maestros en territorios indígenas en La Catalina y se denominó Seminario de Etnoeducación Indígena; en 1984 la División de

Desarrollo Curricular realizó tres documentos sobre conceptualización teórica para la creación de modelos de bibliotecas escolares y se brindaron cursos para las y los docentes. En ese mismo año también se desarrollaron proyectos experimentales de modelos de Centros de Recursos para el Aprendizaje de carácter especial, incluido el Centro de Educación Indígena.

Además, el autor relata que como parte del Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización (PREDAL), se realizó el subproyecto de Círculos Culturales Indígenas. A partir de 1985 los esfuerzos por revitalizar y difundir las lenguas indígenas se insertaron firmemente en los servicios educativos que se brindaban en las comunidades. De 1986 a 1988, la Universidad de Costa Rica, en coordinación con el MEP, desarrolló un plan de capacitación para los maestros de las comunidades indígenas; en el año 1985 se crea la Asesoría Nacional de Educación Indígena; en el 1987 el Área de Producción de Recursos Didácticos del MEP llevó a cabo la redacción y traducción de abecedarios prácticos de lenguas indígenas.

Por último, Fernández (2018) explica que el Centro Nacional de Didáctica (CENADI) elaboró una currícula diferenciada para las Escuelas Indígenas de Talamanca, con el fin de promover el mejoramiento de la educación. En el año 1990 se realizaron varias acciones, entre las que destacan la elaboración de una propuesta curricular para la educación en poblaciones de alta dispersión (Chirripó, Talamanca, Guaymi) y se elaboró un diagnóstico sobre la situación de la educación indígena en el campo preescolar y entre los años de 1993 al 2005 se da la creación del Subsistema de Educación Indígena y la apertura del primer Colegio Indígena en el país.

a) Administración y Organización de la Educación Indígena

El Ministerio de Educación Pública creó el Subsistema de la Educación Indígena mediante el Decreto 22072-3701 en el año 1993, el cual menciona que tiene como objetivo desarrollar progresivamente la educación bilingüe y bicultural en las “Reservas Indígenas” oficialmente reconocidas. En este mismo decreto, en el artículo 7, se señala que para que este subsistema indígena pueda funcionar a cabalidad, se integran los órganos administrativos a

la estructura del MEP, así como la creación de mecanismos permanentes de participación y consulta de los pueblos indígenas, estos son:

- **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.
- **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.

Algunos de los órganos administrativos presentados en el subsistema antes mencionados son:

- **Las direcciones regionales educativas indígenas:** Serán dirigidas y administradas por profesionales indígenas, agruparán uno o más territorios indígenas perteneciente a la misma o diferente cultura.
- **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.
- **Direcciones regionales mixtas:** Incluirán, aunque no de manera exclusiva, territorios indígenas, en este caso podrán nombrarse director a una persona indígena o no indígena, quien deberá velar por el cumplimiento a cabalidad del subsistema indígena.
- **La Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena:** Está conformada por un coordinador con rango de jefe de departamento y el personal que el jerarca ministerial estime conveniente.
- **Comisión Ministerial de Enlace para la 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.

- Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanos: Las funciones de esta la Unidad son llevar a cabo los nombramientos de todo el personal incluido en el Decreto y regirse según los procedimientos del Decreto y lo dispuesto por el Servicio Civil en materia de educación indígena, además de lo que las leyes nacionales y convenios internacionales establezcan.
- 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.

Por otra parte, los mecanismos de participación que plantea el MEP (1993) en el Decreto 22072-3701 son:

- Los Consejos Locales de Educación Indígena: En cada territorio indígena se conformará un Consejo Local de Educación Indígena, el cual tendrá que 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. Este tendrá que estar integrado únicamente por personas indígenas habitantes del territorio correspondiente y deberá ser de manera equitativa entre hombres y mujeres indígenas. Además, 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 y para los nombramientos en estos consejos se debe garantizar la convocatoria abierta a todos los miembros de la comunidad y su tiempo de duración es 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. En caso de que no se conforme el consejo, las funciones serán asumidas por el o los supervisores de los circuitos respectivos.

- Consejo Consultivo Nacional de Educación Indígena: El artículo 22 indica que 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 a cabo 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.
- Juntas de Educación y Juntas Administrativas de Educación: Serán integradas por personas indígenas únicamente y serán juramentadas por los Consejos Locales de Educación del Territorio respectivo.

b) El personal de la Educación Indígena

El Artículo 25 del Subsistema de Educación Indígena del MEP (1993) menciona que se debe de garantizar que al contratar al 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 aplique las siguientes especificaciones:

- Que el personal docente que se nombre en los servicios educativos 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.

- 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.
- Se debe garantizar que el personal administrativo, administrativo- docente y de servicios generales en los centros educativos 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.

Del personal técnico, administrativo, administrativo-docente, de servicios generales y de los profesionales pertenecientes 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 menciona que:

- 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 y asesorías regionales indígenas, deben ser indígenas 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 tanto del Título I, como del Título II originario de los territorios que componen la región.

c) Aspectos Legales de la Educación Indígena

Existe un marco legal que resguarda el bienestar de esta población en lo que se refiere a la educación, por ejemplo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) en el

Convenio Nro. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, mencionan en el Artículo 8 que, al aplicar la legislación nacional a los pueblos indígenas, se deberá tomar en consideración las costumbres y derechos consuetudinarios. Estos pueblos deberán tener el derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias, siempre y cuando éstas no sean incompatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídico nacional y los derechos humanos internacionalmente reconocidos. Por otra parte, este mismo convenio menciona en el Artículo 26 que, para brindar una educación de calidad, se deberá tomar las medidas necesarias para adaptar la educación a los territorios indígenas desde una igualdad con el resto de la comunidad nacional. Por esto, en el Artículo 27, se refuerza aún más la importancia de la gestión educativa desde la visión propia de cada territorio, este artículo indica que los programas y servicios de educación destinados a los pueblos indígenas deberán de desarrollarse y aplicarse en conjunto con la comunidad, con el fin de responder a las necesidades específicas, por lo que se hace necesario involucrar la historia, conocimientos, técnicas, sistema de valores y todas las visiones sociales, económicas y culturales que estas personas tengan.

Por esta razón, el director o directora de un centro educativo, en este caso como lo menciona el convenio, el líder, deberá de asegurar la formación de los miembros del pueblo, así como su participación en la formulación y ejecución de programas educativos, con el fin de que la comunidad se sienta comprometida con los programas educativos. Además, los gobiernos deben de reconocer el derecho de que los pueblos indígenas puedan crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente, por esto, es una obligación la facilitación de los recursos necesarios a esta población. En continuación, el Artículo 28, expresa que debe de enseñarse a los niños de los pueblos a leer y escribir en su propia lengua indígena o la lengua que comúnmente se habla. Por eso, es obligación asegurar que estos territorios tengan la oportunidad de dominar la lengua nacional y una de las oficiales del país, en conjunto con la promoción del desarrollo y prácticas de las mismas.

En esta misma línea, las Naciones Unidas (2007) publican la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas y plantea en el Artículo 14 que los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones

docentes, para que impartan una educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, los niños tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación, basadas en su propia cultura y su propio idioma. Similarmente, el Artículo 15 expresa que los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información públicos. Por eso, el Estado debe de cooperar y consultar con los pueblos indígenas para combatir cualquier acto de discriminación y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre toda la sociedad.

De esta forma, es que los centros educativos deben de seguir todas las normas que se han planteado con respecto a esta población, para poder lograr una integración dentro de la educación costarricense. Es por esta razón que las políticas educativas del Ministerio de Educación Pública (MEP) toman un papel preponderante en la gestión educativa y se plantean una serie de objetivos relacionados con la educación indígena. Estos son:

1) Procurar que se preserven los idiomas indígenas que aún existen, promoviendo el desarrollo y la práctica de estos. Cuando se trate de pueblos que utilicen su idioma, siempre que sea posible, enseñar a los niños 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 en 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.

De esta forma, para finalizar, el marco legal que respalda a la educación indígena a nivel nacional es:

- Constitución Política de Costa Rica: artículos 1 y 76.
- Política Nacional para un Sociedad libre de racismo, discriminación racial y xenofobia 2014- 2025 y su Plan de Acción n° 38140-RE-PLAN
- Ley indígena N° 6172: artículo 1.
- Código de la Niñez y Adolescencia. Ley N° 7739: artículos 57, 59 y 69.
- Ley de la Persona Joven. Ley N°8261: artículo 6.
- Decreto N° 37801-MEP Reforma del Subsistema de Educación Indígena

2.3. El Colegio Indígena de Ujarrás

a) Ubicación de la Organización:

El Colegio Indígena Ujarrás está ubicado 10 km norte del CTP de Buenos Aires de Puntarenas. De acuerdo con Ríos (2021), se ubica en la comunidad indígena de Ujarrás, en el distrito primero, Buenos Aires, cantón tercero de la provincia de Puntarenas. El área geográfica que abarca la institución corresponde a los poblados de San Vicente, Guanacaste, Santa María, El Carmen, Ujarrás Centro, Zapotal y Santa Rosa.

b) Fundación e Historia:

La fundación e historia del Centro Educativo indígena de Ujarrás, remonta, según lo explicado por Olger Eduardo Ríos Beita (2021) en 1999 con la apertura en la comunidad de Ujarrás del tercer ciclo de la Educación General Básica, el cual se denominó Telesecundaria. De esta forma, el Colegio Indígena Ujarrás nace con este reto y constituye la más significativa oferta educativa a nivel de secundaria, para toda la comunidad de Ujarrás.

Sin embargo, la historia del Colegio Indígena Ujarrás se nace en el año 1998, cuando un grupo de vecinos de la comunidad, preocupados por el progreso del pueblo, y principalmente porque los alumnos egresados de sexto grado de las escuelas Ujarrás Centro, El Carmen,

Guanacaste, San Vicente, Zapotal, Santa Rosa y Santa María no contaban con un centro de educación de secundaria en el cual continuar con sus estudios. Por esto iniciaron la gestión para la apertura de un colegio. En una reunión realizada en el salón comunal de Ujarrás el 20 de octubre de ese año, los vecinos, encabezados por el señor Apolinario Zúñiga, aprueban la moción de enviarle una carta a la Directora del Centro Nacional de Didáctica (CENADI), MSc. Daysi Orozco, solicitando la creación de un colegio Telesecundaria en la Comunidad.

En noviembre de 1998 fue aceptada la propuesta para la creación de dicho centro educativo, por parte del Departamento de Telesecundaria. Se forma entonces una junta pro-colegio, encabezada por la señora Isidora Ortiz Villanueva. En vista de lo acontecido, la Asociación de Desarrollo Integral de Ujarrás extendió un permiso para que la Telesecundaria de Ujarrás empezara sus labores para el curso lectivo del año 1999, en el salón comunal. Gracias a este apoyo externo y los esfuerzos realizados por los vecinos de la comunidad, en febrero de 1999 empezó la función de este centro educativo, teniendo como infraestructura el salón comunal de Ujarrás y con el nombre de Telesecundaria Ujarrás. En dicha oportunidad, se inició con la docente licenciada Damaris Fuentes Abarca y veinte estudiantes matriculados en el séptimo nivel, además del equipo audiovisual y materiales bibliográficos.

Para el año 2011, la institución cambio de modalidad académica y pasó a ser Liceo Rural como parte de la transición de telesecundaria a liceo; en este mismo año se crearon los programas de estudios de los liceos, los cuales mantienen el mismo formato de telesecundaria, aunque con leves modificaciones. Por ejemplo, el cambio de nombres en los talles y cantidad de asignaturas impartidas en el tercer Ciclo de la Educación General Básica y Diversificada.

En el año del 2015 la institución vuelve a cambiar de modalidad y se transforma en colegio Indígena Académico, el cambio se fundamenta en la necesidad de brindar una educación de mayor calidad y una maya curricular amplia, con una mayor oferta y en especial para propiciar el rescate y vivencia de las costumbres y tradiciones de la comunidad.

El Colegio Indígena Ujarrás promueve enormemente la convivencia armoniosa con la naturaleza, el desarrollo en la participación artística y la vivencia del rescate de sus costumbres, tradiciones y el fortalecimiento de la cultura originaria. Además, promueve el

uso de los recursos digitales, la educación inclusiva e intercultural, con amplia visión del desarrollo personal y educativo de todos los miembros de la institución.

c) Doctrina Organizacional:

De acuerdo con Ríos (2021), la misión y la visión de la organización son las siguientes:

Misión:

El Colegio Indígena Ujarrás es una institución educativa de excelencia académica, tetralingüe y de encuentro cultural. Ofrece una formación humanista relevante para la vida contemporánea a partir de una amplia pluralidad social. Se pretende ofrecer a la población estudiantil y a la comunidad procesos educativos de calidad, promoviendo valores morales, cívicos y culturales que enfoquen el arraigo a nuestras raíces.

Visión:

La institución pretende alcanzar la excelencia académica, el aprendizaje integral, el multilingüismo, el encuentro cultural y el éxito de la comunidad y población estudiantil, a través de una administración eficiente y eficaz de todos los recursos disponibles, coherentes con los fines y Políticas Educativas vigentes.

d) Gestión de la Organización:

1. Infraestructura

La institución cuenta con una propiedad de 3 hectáreas, ubicada a ochocientos metros al noreste de la Escuela de Ujarrás. De acuerdo con Ríos (2021) la institución cuenta con aulas nuevas, 2 en estado regular, un comedor en mal estado, una huerta, equipo audiovisual, una cancha de fútbol, sala multiuso, un rancho cabécar y 3 bodegas.

Cuenta con dos pasillos con 7 aulas de material prefabricado y al tener 20 años de construcción, el estado de dicha infraestructura no es buena. Hay una cancha de futsala y básquetbol.

2. Personal Docente y Administrativo:

Tabla 1

Personal Administrativo Colegio Indígena Ujarrás, 2021

Personal administrativo	Cantidad
Dirección	1
Auxiliares Administrativas	1
Oficinistas	1
Orientadoras	1
Agentes de seguridad	2
Conserjes y misceláneas	1
Cocineras	1

Fuente: Departamento Administrativo Colegio Indígena Ujarrás

Tabla 2
Personal docente colegio Indígena Ujarrás, 2021

Puesto	Cantidad
Español	1
Ciencias	1
Estudios Sociales	1
Matemáticas	1
Inglés	1
Biología	1
Física	1
Química	1
Educación Cívica	1
Religión	1
Educación Física	2
Educación Ambiental	1
Área Artística	1
Psicología	1
Filosofía	1
Cabécar	1
Bribri	1
Tecnología: Inglés Conversacional	1
Tecnología: Digitación computacional	1
Total	20

Fuente: Departamento Administrativo Colegio Indígena Ujarrás

3. Programa Educativo

Tabla 3

Malla Curricular del Colegio Indígena de Ujarrás, 2021

Asignatura	7°	8°	9°	10°	11°
Área Artística (artesanía y educación musical)	3	3	3	3	3
Cabécar	3	3	3		
Bribri	3	3	3		
Ciencias	5	5	5		
Biología				3	3
Física				3	3
Química				3	3
Hora Guía	1	1	1	1	1
Educación Ambiental	4	4	4	4	4
Educación Cívica	2	2	2	2	2
Educación Física	2	2	2	2	2
Educación para el hogar	4	4	4		
Educación Religiosa	1	1	1	1	1
Español	5	5	5	5	5
Estudios Sociales	4	4	4	5	5
Matemática	5	5	5	5	5
Filosofía					3
Fortalecimiento de Áreas específicas	1	1	1		
Informática Educativa	2	2	2		
Inglés	3	3	3	5	5
Afectividad y sexualidad integral				1	
Psicología				3	
Tecnología				4	4

Total	48	48	48	50	49
-------	----	----	----	----	----

Fuente: Datos brindados por el Colegio Indígena de Ujarrás

4. Recursos Financieros

Por otra parte, el Colegio Indígena de Ujarrás se encuentra en el distrito de Buenos Aires, por lo tanto, es perteneciente al cantón de Buenos Aires, Puntarenas. Igualmente, esta institución forma parte del Circuito 10 de la Dirección Regional Grande del Térraba. En referencia al personal administrativo, éste cuenta actualmente con un director, una oficinista, una auxiliar administrativa, una orientadora y una coordinadora académica. En relación a otros funcionarios, hay dos guardas de seguridad, una miscelánea y una cocinera e, igualmente, cuenta con un total de 13 docentes y 138 estudiantes.

A su vez, este centro presenta una Dirección 1, de modalidad diurna con horario de 7:00 am a 4:00 pm. Este pertenece a un centro de tipología indígena, debido a que se aplica la malla Curricular para un Colegio Académico Indígena, ya que incorpora materias como música, educación ambiental, artesanía e idioma indígena, para este caso Cabécar y Bribri.

Por otro lado, cuenta con servicios de comedor escolar, transporte estudiantil y becas estudiantiles a través del Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), aproximadamente el 99% de la población cuenta con becas de ambos tipos.

5. Cantidad de estudiantes

Por otro lado, el Colegio Indígena de Ujarrás posee una oferta académica de 134 estudiantes en su matrícula total. Estos están repartidos de la siguiente manera:

Tabla 4

Cantidad de estudiantes del CIU

Nivel	Cantidad de estudiantes
Sétimo	35
Octavo	27
Noveno	21
Décimo	25
Undécimo	26
Total	134

Fuente: Datos brindados por el Colegio Indígena de Ujarrás

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado se hará referencia a los principales conceptos que son vitales para el desarrollo y la comprensión de nuestro objeto de investigación. Para ello, se trabajará desde tres apartados; educación, comunidad y gestión administrativa.

3.1. Educación

Para iniciar, a partir del tema planteado y como base fundamental, aparece la definición de “educación”, Garrido (2007) la conceptualiza como un medio del cual se puede adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, siendo una sucesión permanente que contribuye tanto al desarrollo del individuo como en la transformación de la sociedad. Además, menciona que es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y contribuye a su formación integral, desarrollo de la moral a través de la transmisión y cultivo de valores, logrando así la formación de ciudadanos responsables y participativamente activos en los entornos sociales y comunitarios.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la importancia de la educación no solo se centra como un medio de transmisión de conocimientos y de preservación de aspectos culturales, sino como el autor enmarca, también como un ente que desempeña un papel de transformación de la sociedad, en donde se buscan establecer comportamientos acordes al modelo moral en que se fundamentan los valores de la sociedad costarricense. Por tanto, las instituciones educativas también ejercen un papel de formación social dentro de los contextos en que se ubican, ciertamente esta formación va a verse influenciada por el modelo político y social que el organismo estatal busca preservar.

“La educación, como uno de los ejes esenciales de la sociedad, es fundamental para contribuir a que los sujetos se desarrollen e integren plenamente en el contexto en que viven. En este escenario, los profesores son los principales agentes formativos que preparan a los sujetos para la vida comunitaria, al encargarse durante toda la escolaridad de la formación integral de sus miembros. Así, afianzan actitudes y conductas democráticas, en equilibrio con la adquisición de conocimientos que equie al conjunto, para afrontar la vida en libertad, equidad y responsabilidad social,

con conciencia crítica, de manera de conformar a un individuo creativo, pleno, útil y comprometido, con conciencia de sí mismo y de su entorno”. (Guzmán, 2011, p.1)

Según lo mencionado anteriormente, cabe destacar la importancia de la educación en ese proceso de formación de un ciudadano consciente y responsable de sus derechos y deberes como miembro de la sociedad, de manera que se garantice el fortalecimiento de este, promoviendo e inculcando los valores que en esta se proclaman.

Como parte del abordaje de la educación dentro de ese contexto social, es esencial entablar la relación entre la educación, el modelo de sociedad y el ser social que se busca alcanzar, así como identificar los aspectos propios de la administración educativa que se encargan de que este objetivo sea alcanzado por medio de la educación actual.

Al respecto, Arroyo (2009) señala la relación entre el ser humano, la familia, la ciudad y las relaciones sociales que en esta se han construido través del tiempo y por tanto estas costumbres, normas, valores y saberes son transmitidas de forma sistemática y organizada a través del currículo, moldeando la conducta y la conciencia de los individuos en búsqueda de ese orden y bien común, el cual llegaría a convertirse en un objetivo a alcanzar por medio de las organizaciones educativas.

Comprendiendo la relación directa de la educación, sociedad y ser social, se considera como un pilar estos tres elementos para la conservación y reproducción de tal estructura social. Surge entonces la necesidad de que los gestores educativos identifiquen dentro de su contexto cuáles son las estrategias a idear para lograr el objetivo propuesto, a pesar de las singularidades y diferencias que se pueden encontrar en su entorno.

Al respecto, Arroyo (2009) expone lo siguiente:

“La Gestión Directiva tiene por tarea fundamental la de identificar las estrategias, acciones y mecanismos para influir y hacer que el personal docente y administrativo, se una en lo general y en lo particular para viajar en una misma dirección y alcanzar cada uno de los objetivos definidos por la organización educativa.” (p.5)

Estas estrategias por desarrollar van a formar parte de las tareas indispensables del gestor educativo para poder llevar su organización a alcanzar no solo este fin en la sociedad, sino todos los objetivos propuestos dentro de la política educativa vigente. Adaptar esta política a los distintos contextos que se ubican representa un desafío para el gestor, por lo que debe tener los mecanismos, acciones y estrategias claras para su ejecución.

Dentro del contexto de la institución en estudio, es necesario hacer referencia a la educación intercultural. De acuerdo con Ortiz (2015) esta debe partir desde sus propias experiencias y del contexto, desarrollando habilidades que permita a los y las estudiantes “conceptualizar su propia cultura y sus relaciones con las demás, así como asumir compromisos y conciencia sobre la presencia de otras culturas y la comunicación asertiva y bidireccional con ellas, en el marco del respeto a su identidad”. (p.16). A la vez, sugiere que la educación intercultural debe abordar la complejidad de las problemáticas sociales que se enfrentan dentro de cada contexto.

En el mismo sentido, Walsh (2005) señala que:

Es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas. Incluir la interculturalidad como elemento básico del 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. Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país (p.11)

3.2 Comunidad

Para comprender a los sectores indígenas, es importante analizar el concepto de comunidad, así como el contexto específico de estos territorios. Para Weber (1964) la comunidad es solo un resultado de la interacción que tienen los fines compartidos que poseen los participantes. Tönnies (1967) indica que la comunidad va más allá y es un

espacio de interacción que se produce de manera orgánica y tiende a la unión, a lo duradero, íntimo y auténtico; esta es histórica.

De esta forma vemos que la interacción, la unión y la historia son elementos importantes para comprender el concepto de comunidad. El Banco Mundial (2021) expresa que comunidad indígena está conformada por grupos sociales y culturales que comparten vínculos ancestrales colectivos, especialmente en lo relacionado a la tierra y los recursos naturales donde viven, ocupan o han sido desplazados.

Además, esta misma organización ha señalado que la tierra en la que viven estas poblaciones y los recursos naturales de lo que dependen, están vinculados a su identidad, cultura y medios de subsistencia, así como también su bienestar físico y espiritual. Torrecuadrada (2013) expresa que algunas de las características que componen la identidad indígena son su organización de acuerdo a normas diferentes al resto de la población, las propias costumbres y tradiciones que vienen a ser una continuidad histórica y son las que permiten dar paso a una autoidentificación cultural. Este autor también menciona que el núcleo de la identidad de una comunidad indígena es su territorio, pues este está marcado por distintos procesos socioculturales que lo diferencian.

Las lenguas que pertenecen a los territorios indígenas son uno de los aspectos culturales e históricos más importantes para estas poblaciones. La Organización de Naciones Unidas (ONU, 2019) señala que las lenguas son el vehículo que se utiliza para comunicar y están ligadas a la cultura, historia e identidad y, son las lenguas indígenas, en su mayoría, las que están en peligro de desaparecer, ya que estas poblaciones aún en la actualidad carecen de derechos básicos y la discriminación y la exclusión sistemáticas siguen amenazando el modo de vida, la cultura e identidad de estos sectores.

En relación a esta situación, las comunidades indígenas han enfrentado durante la historia una serie de situaciones. Bello y Rangel (2002) exponen que la inequidad y los desequilibrios sociales derivados de la exclusión y marginación hacia estas poblaciones indígenas repercuten en el deterioro de sus recursos naturales y la disminución o pérdida de sus territorios ancestrales. Gutiérrez y Moya (2018) indican que los pueblos indígenas desde el mismo momento de la conquista y colonización han tenido que enfrentarse a dificultades como las disputas por el territorio, la defensa de los recursos y sus particularidades culturales.

Por lo que han tenido que sufrir desplazamientos forzados y un proceso continuo de lucha por los derechos desde el siglo XV hasta el presente.

Así se presentan una serie de limitaciones que han caracterizado a las poblaciones indígenas. Castro (2020) indica que casi el 81% de la población indígena no cuenta con algún dispositivo electrónico, ni conectividad a Internet, lo que repercute en la capacidad de comunicarse e informarse y aumenta las brechas educativas en estos sectores. Además, Sieder y Sierra (2011) indican que la violencia intrafamiliar en sectores indígenas se da con frecuencia y en muchos casos se relaciona con el alcoholismo masculino, el adulterio y celotipia, así como las conductas violentas normalizadas.

Por último, Torrecuadrada (2013) hace referencia a las condiciones económicas de vida, desde una perspectiva occidental en estas poblaciones, y menciona que la mayor parte de la población indígena sobrevive por debajo del umbral de la pobreza o en muchos casos de la pobreza extrema, pues sus índices son considerablemente más altos que entre el resto de la población en varios países de América Latina. Ante esto, Bello y Rangel (2002) señala que la mayor parte de los indígenas viven en extrema pobreza y que además de la discriminación y el racismo, las principales causas de esta situación son las reformas liberales del siglo XIX, que generó el quiebre de las economías comunitarias.

3.3 Comunidad educativa

Como primer punto, "comunidad educativa", según Álvarez (2004) debe ser entendida como un sistema abierto en el cual inciden una serie de elementos sociales, políticos, culturales, ideológicos y económicos, que interactúan entre sí. En este sentido, la comunidad educativa está representada por todas las partes que se vean afectadas en el proceso educativo dentro de una comunidad, tales como: la administración de la institución, personal docente, padres, madres o encargados de familia, estudiantes, entre otros. Asimismo, el autor sugiere que la comunidad educativa se divide en diferentes subsistemas los cuales tienen objetivos en común y su fin último es la educación.

De la mano con lo anterior, es necesario hacer referencia al contexto. Rueda, Alonso, Guerra y Martínez (2014) lo determinan a partir del marco y las circunstancias en las que se sitúa el encuentro entre los actores y su interacción, que, en una dimensión más amplia, incluyen la ubicación geográfica, el nivel educativo y las actividades laborales de la

población a la que se pertenece. Además, Aarón (2016) expresa que el contexto dentro del marco de la enseñanza es de suma importancia y lo es mucho más su implementación en el proceso, debido a que se genera un compromiso y una responsabilidad con la institución y estudiantes, en relación con las condiciones que estos presentan y que pueden influir en sus procesos, en los que se encuentran factores económicos, sociales, culturales.

Junto a ello, se debe destacar que, en función al contexto de la educación indígena, existe un marco legal que incorpora los aspectos relacionados con esta población, los cuales son la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007), el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países Independientes (1989) y el Decreto 37801 (subsistema de educación indígena).

De la mano con lo anterior, es importante identificar las características específicas de cada centro educativo y su diferencia con los demás, especialmente cuando se habla de territorios indígenas. Ante esto, Teixidó (2005) plantea que considerar las características de los centros educativos implica efectuar un análisis de los aspectos que enmarcan el ámbito contextual partiendo de la conceptualización del centro como el lugar donde se desarrolla la educación sistematizada. De acuerdo con lo anterior, caracterizar el centro educativo es fundamental y además permite llevar a cabo un análisis más profundo del centro educativo y su relación con la comunidad.

3.4 Modelo de persona y comunidad

Es vital para la presente investigación comprender el Modelo de persona y comunidad, por esto, el Consejo Superior de Educación (2018) menciona que el concepto de comunidad educativa es un eje central de la política educativa nacional y un pilar para ejecución del sistema, ya que a través de esto se propicia la construcción de centros educativos con una identidad institucional consolidada, con autonomía y capacidad de toma de decisiones, que permita una participación amplia de la comunidad educativa, que se encuentra conformada por estudiantes, padres y madres de familia, personal de la institución y miembros de la comunidad local. Mediante esta explicación es que se observa que la educación trasciende la visión político-burocrática de la gestión educativa.

El saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir conforman el conjunto de saberes necesarios en una educación integral y el Consejo Superior de Educación (2018) señala que una educación de calidad necesita integrar lo local, lo nacional y lo universal, esto para construir una identidad dentro de cada contexto complejo y universal, que es creciente e interconectado, lo que demanda a fortalecer el sentido de identidad y pertenencia a todo nivel.

Asimismo, se considera que el eje de la educación descansa fundamentalmente en la participación activa, crítica, creativa y comprometida de todas y todos los actores que se encuentran en una institución y en la comunidad en la que este está inserto, así como la visión que tienen de esta no solo en el presente, sino también a futuro. Por eso, la educación rebasa los ámbitos familiares y escolares y exige una participación responsable de todos los ciudadanos y todas las ciudadanas, así como de las diversas organizaciones que actúan en la sociedad.

Todo esfuerzo educativo se realiza en un entorno comunitario particular, cuya influencia es determinante para lograr, en forma sostenible, los objetivos de calidad, relevancia y equidad. El empoderamiento de la comunidad educativa tiene como objetivo contribuir con el Estado en la promoción y el fomento de una educación de calidad contextualizada, para lo que es preciso que la comunidad se apropie –haga suyo- el centro educativo y participe activa, crítica y creativamente en las decisiones institucionales que conducen a la búsqueda permanente de una mejor calidad y equidad educativas. (Consejo Superior de Educación, 2018, p.13)

Una vez que se tiene clara esta relación de comunidad, como actor importante en los centros educativos, así como en la conformación de la identidad y sentido de pertenencia de un grupo social dentro de territorio específico y por ende de una institución educativa, es importante aclarar el concepto de identidad y sentido de pertenencia que conforman el modelo de persona y comunidad. Fenster (2005) define el sentido de pertenencia como un conjunto de sentimientos, percepciones, deseos y necesidades que son construidas sobre la base de las prácticas cotidianas que tiene un grupo social o comunidad. Por lo que estas pueden cambiar con el tiempo, debido a que las experiencias diarias crecen; lo que produce que aumente el conocimiento del lugar, ya que los ritos y prácticas diarias refuerzan ese

sentido de pertenencia, que es personal e íntimo, pero al mismo tiempo es oficial y colectivo, dado que se basa en la memoria y el simbolismo compartido en la comunidad.

Por otro lado, el modelo persona encuentra gran fuerza en este sentido de pertenencia, ya que a través de esa visión que tienen las personas sobre el centro, sus proyecciones y deseos a futuro; se crean un sentido de pertenencia fuerte y una identidad colectiva y educativa, por eso Vidal y Pol (2005) indican que el sentido de pertenencia está totalmente ligado al principio de identidad, ya que la identidad permite la identificación y referencia con el grupo al que se siente pertenecer, así como el ambiente en el que interactúa. También, Levine, Moreland y Ryan (1998) involucran procesos importantes como la identificación y sentido de compromiso, para estos autores la identificación de las personas con el grupo, refuerza la influencia del colectivo sobre los demás miembros. Además, los sentimientos de vinculación que se crean en esta colectividad disponen que los sujetos participen activamente en la organización y en la construcción de significados compartidos que definen la identidad grupal y la cohesión para la toma de decisiones.

Por esto, el sentido de pertenencia e identidad tiene gran peso en modelo persona-comunidad, ya que este se puede dar a partir de una definición planteada por Rada y Rodríguez (2011), quienes expresan que el sentido de pertenencia y participación comunitaria surgen del reconocimiento de cada actor educativo y/o comunitario, como alguien que tiene la capacidad, oportunidad y derecho de participar dentro de las decisiones del centro por medio de su opinión, creencias y la necesidad de mantener el control en las cuestiones que le afectan y tener, en fin, su lugar y su voz, para que estas vayan acorde con el proyecto educativo y la institución educativa que se desea.

En relación con esto, Ferreyra (2011) menciona que dentro de un centro educativo se debe de dar un diálogo igualitario en el que se le dé validez a los argumentos que aporta la comunidad, no en función de las posiciones jerárquicas que se ocupan, sino más bien desde una inteligencia cultural en la que todas las personas sean capaces de transformar el nivel previo de conocimiento y el contexto sociocultural. Por eso el modelo persona se relaciona con la visión de las personas sobre el centro, para que estas expectativas vayan acordes con lo que se está realizando en el centro y de esta forma se evite la exclusión y al contrario, se fortalezcan las interacciones comunicativas para construir una realidad más coherente no solo

con los planteamientos de la administración, sino también a partir de la proyección que tiene la comunidad sobre la educación que esperan.

3.5 Gestión Administrativa de la Educativa

La gestión y administración de los centros educativos son un elemento importante para que se dé una educación de calidad en todos los sectores del país, incluyendo los sectores indígenas y sus particularidades. Por esto, se va a tener en cuenta los diversos conceptos teóricos que guían la investigación.

Para iniciar, se va a definir el concepto de administración, la cual Chiavenato (1995), define como:

El conjunto de actividades que integra el proceso de planear, organizar, dirigir y controlar el uso de recursos organizacionales para alcanzar determinados objetivos de manera eficiente y eficaz lo que incluye la toma de decisiones, coordinar múltiples actividades, dirigir personas, evaluar el desempeño con base en objetivos determinados, conseguir y asignar recursos. (p. 13)

Aunado a lo anterior, el autor señala que la administración en el contexto actual debe responder a las necesidades de la época, por esto, la administración educativa necesita considerar aspectos específicos de la realidad en que se ubica, identificando las relaciones que se establecen entre elementos internos y externos y el enlace de ambos, en favor de la transformación y el mejoramiento de la organización. Por esta razón, se debe innovar las concepciones tradicionales de la administración en la cual solo se toman en cuenta aspectos de control. Al respecto Vázquez (2012) expone que:

La administración es importante en las instituciones educativas porque es el proceso de coordinación y optimización de recursos para lograr la máxima eficiencia, calidad y productividad en el logro de los objetivos. Barraza (2007), plantea que la reforma administrativa, en cualquier lugar del mundo y en cualquier época, conlleva el propósito de acceder a brindar un mejor servicio; es decir, que reforma y calidad son dos aspectos vinculados por el propósito de mejorar el servicio demandado por la sociedad. (p.66)

Es necesario comprender que la administración está más asociada a términos organizacionales y en el caso de los espacios educativos, está asociado a labores como la planificación, organización, dirección y control de los recursos. Mientras que la gestión, de acuerdo con Chacón (2014) es un término que empieza a tomar forma en la década de 1970, este busca valorizar la labor humana, por tanto, dentro de los espacios educativos, la gestión prioriza las competencias humanas. Desde este punto radica la importancia de la gestión para la comprensión de la presente investigación, puesto que, para el caso de los centros educativos indígenas, estos requieren una gestión educativa que se adapte a las formas de vida social de los territorios.

De esta forma, Álvarez y Chiva (2008) mencionan que la gestión es una herramienta necesaria para la persona administradora, debido a que le permite estudiar y analizar la institución a partir de las principales funciones administrativas, estas son las siguientes:

La *Planeación*, esta requiere que las personas se sientan identificadas con los objetivos institucionales para poderlos alcanzar, de esta manera es un plan predeterminado que contienen las actividades futuras y demanda habilidades de prever y visualizar los propósitos institucionales a corto, mediano y largo plazo; *la organización*, consiste en distribuir y señalar el trabajo que deben de realizar los miembros de la institución, tomando en consideración las características de cada persona, la naturaleza de las actividades y las instalaciones físicas que se tienen.

En relación a esto Porto de Oliveira (2020) expresa que:

...sin una planificación adecuada, el gestor escolar puede quedar abarrotado con las tareas de menor prioridad que surgen diariamente y no atender las demandas de mediano y largo plazo de la escuela. Para Libâneo (2017) "el principio de la planificación se justifica porque las escuelas buscan resultados y las acciones pedagógicas y administrativas buscan alcanzar objetivos" (p. 121). Además, añade que es coherente la necesidad de establecerse un plan pedagógico-curricular que sea democrático y que posea una planificación que sea flexible y reevaluada constantemente y también atienda las demandas de la escuela y de la comunidad en

su entorno. Por lo tanto, es posible relacionar la participación democrática con la elaboración del plan pedagógico-curricular.

Por otra parte, estos autores indican que *la dirección* de las instituciones educativas implica que el gerente tome las medidas necesarias que den la iniciativa y continuidad a las acciones asignadas a los miembros de la institución. Igualmente, *la Coordinación* dentro de la gestión implica establecer y mantener las buenas relaciones humanas en el ambiente educativo, para que este se aplique al desarrollo de actividades y sirva como motivación para el progreso de la institución.

De esta forma, como último, se menciona la última etapa, *el Control*, que es la comprobación y vigilancia de lo que se está haciendo, para asegurar que la institución esté progresando hacia el objetivo planteado y de esta misma manera, determinar cuáles funciones no están siendo satisfactorias para el centro. (Álvarez y Chiva, 2008)

La gestión educativa, según Guerrero (2001), es una gestión que coordina y articula las diversas acciones que están planificadas por un equipo de trabajo, con la única finalidad de que la institución se convierta en una organización que posibilite la consecución de un sentido pedagógico, a través de un proceso de participación efectiva, que abarca a toda la comunidad educativa para el cumplimiento de los objetivos institucionales, así como la misión y visión institucional.

Para Chacón (2014), la gestión educativa es importante porque:

...si aceptamos que el sujeto y la relación de éste con los demás sujetos, es lo que transfiere especificidad a la gestión, y si se admite que, en educación, el sujeto (el ser) es quien ejecuta las acciones para transformar a otros (alteridad) sujetos; aceptar la discusión es conveniente. (p.153)

En este sentido, Chacón (2014) señala cómo la gestión toma su forma, en tanto se centraliza en el sujeto. Considera que requiere actuación haciendo referencia a “la toma de decisiones, delegación, coordinación, orientación en la planificación y evaluación de los aprendizajes, diseño de estrategias para la planificación y evaluación institucional, reuniones con docentes o con todos los miembros de la comunidad educativa”. (p.153)

De acuerdo con Porto de Oliveira (2020) se pueden identificar 4 tipos de gestión:

1. Técnico científica: Esta se caracteriza por ser jerárquica, en la cual el poder está centralizado en el gestor educativo.
2. Autogestionario: Destaca el papel colectivo de la institución, rechaza el control centralizado, y busca organizarse en asambleas o reuniones.
3. Interpretativa: Visualiza la interacción escolar de manera subjetiva, en tanto enfatiza en las intenciones e interpretaciones de las personas.
4. Democrático participativo: Busca la participación colectiva de la comunidad educativa tanto aspectos sociopolíticos y pedagógicos.

De esta forma, la gestión educativa requiere de una dirección, esta puede entenderse como:

La Gestión Directiva constituye el conjunto de fases sucesivas definidas (el director, para crear y formar las estrategias (concebir), dirigidas a prevenir y organizar (preparar), el conjunto de conocimientos, cualidades, experiencias y habilidades que individual y colectivamente posee su personal (potencial), para hacerlas pasar por una serie de estados, cada uno más perfecto que el anterior (desarrollar) y darles la fuerza necesaria (fortalecer) para alcanzar su razón de ser (misión) y traducir en realidad su imagen mental futura (visión). (Arroyo, 2009. p.5)

Es por esto que el papel de la persona que se encuentre a cargo de la dirección es fundamental, Porto de Oliveira (2020) menciona que el rol del director es coordinar y orientar todos los esfuerzos en el sentido de que la institución educativa produzca los mejores resultados de atención de las necesidades de la comunidad educativa. Asimismo, el director es el responsable legal de la escuela, quien articula acciones encaminadas a promover el buen funcionamiento y el aprendizaje, por lo tanto, su cargo no solo está vinculado a cuestiones administrativas sino también pedagógicas. Por esta razón debe de ser dinámico y flexible en el entorno escolar, generando la movilización de personas y el desarrollo de liderazgos participativos que fomenten la solución de problemas, la elaboración de la planificación y la implementación de acciones pedagógicas.

Aunado a esto, los mismos autores señalan que la gestión democrática debe ser una acción conjunta y participativa, con reparto de responsabilidades en la toma de decisiones. Por ello, toda la comunidad educativa debe de estar interconectada y salir de la centralización de las funciones y posiciones. “El diálogo con la sociedad también es importante e imprescindible, buscando mostrar el significado de la educación y de la escuela, para tener así sujetos activos, conscientes y responsables por la dinamización de los procesos sociales” (Porto de Oliveira, 2020, p.126)

Además, Porto de Oliveira (2020) expone lo siguiente:

Es necesario imaginar un tipo de relación entre padres y escuela que no esté fundada en la explotación de los primeros por la segunda. Debe haber un tipo de relación que no consista simplemente de una ayuda "gratuita" de los padres a la escuela, sino una integración de los padres con la escuela, que favorezca la educación escolar de sus hijos. (p.126)

Por esto, es que los autores consideran que la gestión directiva y escolar deriva de los objetivos de la escuela, por lo que los métodos utilizados van juntos. En una gestión autoritaria, el director es el centro de la planificación, en una gestión más democrática, todos los agentes están involucrados, por lo que la comunidad deja de ejercer funciones mínimas y pasa a participar más consciente y democráticamente en la gestión y planificación de las acciones en la escuela, respetando no solo la opinión de la mayoría, sino de respetar las diferencias y minorías.

Es aquí, donde se involucra el elemento de la comunicación para el buen funcionamiento de las organizaciones. En una gestión democrática debe de existir un vínculo comunicativo sólido, pero esto podría darse o no, pues existen distintas formas de comunicarse. Por ejemplo, Lacasa (2004) concibe a la comunicación formal como determinada de la propia jerarquía de la institución y la informal, la que se da al interior de las relaciones interpersonales. También, Bello (2019) exterioriza que las relaciones interpersonales pueden ser de diferentes tipos de acuerdo al nivel de vinculación entre las personas que la conforman, estas pueden ser básicas, profundas o intermedias, ya que dependerá de la conexión e interacción entre las personas.

Pero, si no existe una comunicación asertiva por parte de los miembros del centro educativo y en especial de la dirección, podría afectar la gestión educativa. Medina (2010) muestra que en las instituciones escolares puede haber muy marcadas diferencias personales entre los colaboradores, estas diferencias deterioran el proceso comunicativo efectivo con acciones carentes como respeto, solidaridad, cooperación y tolerancia. Cava y Gonzalo (2007) mencionan que el contacto y comunicación recíproca son esenciales tanto para las personas como para la colectividad, sin ellos, la persona perecería y el grupo dejaría de funcionar y afectar las relaciones interpersonales.

Incluso para las relaciones docentes- estudiantes, el crear vínculos comunicativos más allá de la enseñanza, puede mejorar la unión colectiva y participación de las personas. Morán (2008) indica que parte del rol docente es transmitir conocimiento, pero también crear relaciones interpersonales en la que se pueda comunicar una serie de valores como el respeto mutuo, el diálogo, la comprensión, el apoyo y el afecto, entre otras cosas.

Por lo tanto, cuando hablamos de gestión democrática, estamos hablando de la comunicación y participación de la comunidad y de todos los agentes escolares, tales como profesores, alumnos, padres, funcionarios, etc., en la elaboración de la planificación del futuro de la escuela, pues, se espera formar sujetos democráticos, participativos y autónomos, que consigan luchar juntos por un objetivo común, según lo expuesto por Porto de Oliveira (2020).

Por esto, algunos de los instrumentos que se deben de tomar en cuenta dentro de la gestión educativa según Minedu (2013) son el proyecto educativo institucional (PEI), el cual inserta la labor pedagógica e institucional con la finalidad de lograr objetivos estratégicos, enfocados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. También se encuentra el Plan Anual de Trabajo (PAT) que es un instrumento de gestión operativa anual que contiene objetivos estratégicos del PEI, pero al ser anual, incorpora el diagnóstico, las metas, las actividades a desarrollarse, el presupuesto, el plan de acompañamiento y monitoreo y evaluación.

Conjuntamente, el Proyecto Curricular Institucional (PCI) está insertado en la propuesta pedagógica que es extraído del PEI y define la labor docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y toma en cuenta los estilos de enseñanza, de evaluación, entre otros.

Para finalizar, el Reglamento Interno (RI), intenta regular las funciones de toda la comunidad educativa, teniendo en cuenta las normas legales y el PEI. (Minedu, 2013)

Por consiguiente, para poder construir una administración y gestión educativa efectiva, el director debe de ser capaz de crear estrategias para la Gestión Administrativa.

...Para Prieto Herrera (2003), la estrategia es el marco de referencia en el que se basan las decisiones que determinan la naturaleza y el rumbo de una organización. En toda organización, cuando se van a tomar decisiones, se debe tener bien claro qué es lo que se espera o se desea, y hacia dónde se quiere llegar para poder dirigir todas las acciones en la búsqueda de dichos objetivos... (Contreras, 2013, p.170)

A partir de la cita expuesta, se logra identificar el rol que aportan las estrategias dentro de las labores operativas de los gestores administrativos, pues se debe tener claro los objetivos y el fin de la organización dentro del contexto en que se ubica. Complementariamente, Arroyo (2009) destaca la importancia de desarrollar estrategias para alcanzar de forma exitosa los objetivos organizacionales, a la misma vez que se potencializan los recursos con los que se cuentan, tanto materiales como humanos, de forma que se logre una eficiente gestión del centro educativo de forma integral y que esta responda a la visión de institución que se posee.

Se toma en cuenta cada uno de los elementos señalados anteriormente, como una manera de poder comprender y profundizar en las formas en que un administrador educativo puede gestionar y cumplir con cada uno de los objetivos institucionales. Por tanto, el gestor de la educación no se puede considerar como un agente ajeno a una realidad contextual de un centro, por lo cual, este a partir de una planificación y gestión, debe de tener en cuenta dicho contexto y saber cómo responder ante las necesidades del mismo, a partir de los recursos con los que cuenta. García, Rojas y Campos (2002), mencionan que el director se ve como un ente integrador de disciplinas al vincular la visión de una dimensión social dentro de la educación, logrando la formación de estudiantes conscientes de sus propias realidades a partir de las relaciones de estos con la sociedad.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se expone de forma precisa los procedimientos mediante los cuales se desarrolló el estudio y análisis del problema objeto de investigación, con el fin de obtener información relevante para su verificación y atención. Por consiguiente, en el mismo se establecen y definen aspectos fundamentales como: el enfoque y el tipo de investigación, los sujetos y fuentes de información, las variables de estudio, los instrumentos y técnicas de recolección de datos, los procedimientos para el análisis de los mismos. Así como los alcances y limitaciones de la investigación.

4.1. Enfoque de la Investigación

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, que según Hernández, Fernández y Baptista (2014) este presenta una mayor flexibilidad, debido a que permite que durante y después del proceso investigativo se generen nuevas preguntas e hipótesis. Igualmente, este enfoque posibilita una mayor profundización en los hechos, así como en la interpretación de los mismos. Además, permite conocer cómo perciben los individuos el problema de investigación y los significados que estos le dan al mismo, esto es fundamental, por tanto, en la investigación busca analizar la percepción de la comunidad educativa.

Lo indicado es de suma relevancia para la finalidad de esta investigación: estudiar las estrategias desarrolladas por la Gestión Administrativa del Colegio Indígena de Ujarrás para atender las necesidades de la Comunidad Educativa Indígena. Por cuanto la comunidad educativa se encuentra en un contexto que presenta sus propias características, así como con una cosmovisión que le distinguen de otras comunidades, incluso en su misma categoría indígena. Dado esto, es que la investigación cualitativa permite conocer y profundizar en aspectos generales y específicos que conforman la educación indígena, incluyendo los modos de gestionar las instituciones, partiendo no solo desde la visión de la persona administradora, sino también de la comunidad como elemento importante para la ejecución de la organización educativa.

Lo planteado justifica que esta investigación asumiera un enfoque cualitativo, ya que busca estudiar las particularidades y experiencias del centro educativo y de la comunidad educativa en general, así como las relaciones que surgen en cuanto a este, para comprender las dinámicas institucionales y la efectividad que estas tengan para el progreso de la educación y la calidad de la misma y así comprender y describir los motivos, opiniones y motivaciones de la población de la comunidad de Ujarrás, acerca de la educación que desean y contrastar si estas están acorde con los procesos de gestión que se están realizando.

4.2. Tipo de investigación

La investigación se desarrolló siguiendo el tipo investigación descriptiva. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este diseño permitió interpretar el problema de investigación, dado que es posible considerar las experiencias y percepciones de los participantes, comparando las mismas y haciendo relaciones entre estas. Se utilizará el enfoque empírico de este diseño en el cual las y los investigadores intentan hacer a un lado sus experiencias para obtener una nueva perspectiva del fenómeno. A su vez, Aguirre y Jaramillo (2012) indican que este diseño permite indagar las realidades escolares, puesto que hace más perceptibles los fenómenos que se evidencian en las instituciones educativas y a la vez, comprende las vivencias de los involucrados en el proceso formativo.

Por esta razón, esta es una investigación que busca estudiar las formas en que se gestionan los centros educativos indígenas, partiendo no solo desde la perspectiva de la persona administradora, sino también desde el modelo de persona- comunidad, en la que se convierte un elemento importante la visión que tengan los individuos sobre el centro educativo, así como sus proyecciones hacia este, de modo que demanda describir cada una de estas posiciones a partir de las observaciones y recopilación de datos, más que medir o comprobar las variables o temas a explorar, pues el contexto brinda información fundamental para entender a las personas, su discurso, así como las decisiones que se toman en un centro educativo.

De esta manera, este tipo de diseño implica observar y describir los comportamientos sin influir sobre estos, por lo que el método se utiliza para obtener una visión más cercana de

lo que se está estudiando, en este caso las formas en que se gestiona el Centro Educativo Indígena de Ujarrás.

Por otra parte, esta investigación asocia en su desarrollo el tipo de investigación de Estudio de Caso, la cual según explica Stake (1994), tienen como características abordar de forma intensa una unidad, esta puede ser una persona, un grupo u organización. Asimismo, Yin (1994) señala que los estudios de casos buscan estudiar un fenómeno social dentro de su contexto de la vida real, pues en algunos casos no existe límites claros entre el fenómeno y su contexto, por tanto, trabaja con las muchas variables de interés que pueden encontrarse, por lo que se basa en múltiples fuentes de evidencia.

Algo importante que menciona el mismo autor, es que el objetivo de las personas investigadoras va a ser ampliar y generar teoría analítica, más no realizar generalización estadística, por esto, este estudio va a permitir que se genere una base que puede servir como medio para realizar otro tipo de investigaciones en un futuro, dado que existe poca información sobre los modos en que se gestionan los centros educativos indígenas en Costa Rica. Aunado a esto, Cebreiro y Fernández (2004) explican que mediante este método se recoge información cualitativa de forma descriptiva, para poner en relieve las situaciones clave en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones, revisión de documentos, entre otras cosas que permitan construir un análisis que responda a la problemática planteada en las investigaciones.

Por esto mismo es que se va a trabajar bajo los estudios de casos descriptivos que, Pérez Serrano (1994) los conceptualiza como un informe detallado del fenómeno en estudio, sin una fundamentación teórica previa para aportar información básica sobre áreas educativas que han sido poco investigadas aún, como lo es el caso de esta investigación.

Considerando estos planteamientos, el tipo de investigación “estudio de caso”, hace posible abordar un problema poco estudiado, para conocer los procesos de gestión del centro educativo indígena de Ujarrás, y generar un proceso descriptivo de la condición específica de la comunidad como partícipe en la construcción de la educación indígena, a partir de sus discursos, pensamientos, experiencias, visiones y motivaciones que tienen de la educación, partiendo del modelo persona- comunidad, pilar fundamental para comprender los procesos sociales y educativos que se dan en el territorio indígena, en cual se rige por sus propios planteamientos, lo que lo hacen un centro particular dentro del contexto costarricense.

De esta manera, considerando el enfoque cualitativo y el tipo de investigación descriptivo asociado al estudio de caso, pretende adentrarse y profundizar en todas esas particularidades, tanto del centro educativo, como de su comunidad para distinguir cómo funciona la gestión administrativa del centro educativo y las relaciones con el todo, que va desde la cosmovisión de la comunidad, sus creencias y percepciones individuales, así como las relacionadas con la educación, partiendo siempre de sus necesidades como comunidades indígenas.

4.3. Fases del desarrollo de la investigación

La investigación consideró para su desarrollo, tres fases a realizar por el grupo de trabajo. Mismas que se detallan a continuación:

Fase de contacto: inició con la búsqueda de la persona directora del Colegio Indígena de Ujarrás, mediante enlaces desarrollados con personas de las oficinas centrales del Ministerio de Educación. Al tener el contacto con la persona directora, se le informa sobre la finalidad del seminario de investigación y la intención de realizarlo en el Colegio Indígena de Ujarrás. La respuesta dada fue positiva, facilitando los datos e información básica necesaria para la elaboración y diseño del anteproyecto.

Fase acercamiento: Una vez aprobado el proyecto, se efectuó una visita guiada y coordinada al Centro Educativo y a su Comunidad, con el fin de recabar los datos e información requeridos, conforme a los objetivos de la investigación.

Fase de estudio: Una vez recolectados los datos requeridos, se procedió con el análisis de los mismos, para continuar con la elaboración del informe final de la investigación.

4.4. Fuentes y Sujetos de información

Las fuentes de información utilizadas comprenden tanto los datos formales, informales, escritos, orales y digitales que se pueden obtener acerca de la temática, brindados

por la comunidad educativa, el personal docente y administrativo del centro educativo: plan de estudios, registros de matrícula, el proyecto educativo del centro o plan anual de trabajo, informes estadísticos de rendimiento académico, planes de trabajo del personal docente y administrativo entre otros. Y las brindadas por miembros de la comunidad indígena de Ujarrás.

La población o universo de los sujetos fuente de información estaba constituida por el personal administrativo y docente, los estudiantes y líderes de la comunidad relacionados con el Colegio Indígena de Ujarrás. De estos grupos los sujetos fueron seleccionados mediante un tipo de muestreo representativo y por conveniencia para que los datos suministrados por su experiencia, conocimiento o vínculo con la comunidad o al centro educativo constituyen un aporte valioso para el estudio del problema y de los objetivos planteados por la investigación.

A partir de la identificación y de los criterios señalados se procedió a tomar una muestra de los sujetos fuentes de información del Colegio Indígena de Ujarrás, misma que quedó constituida por 25 estudiantes del centro educativo de los grados de noveno, décimo y undécimo, dos personas líderes de la comunidad, seis docentes del centro educativo y cuatro personas del área administrativa.

El procedimiento para la selección de las sujetos fuentes de información, respeto los siguientes criterios:

4.5. Criterios de inclusión:

- Los y las docentes deberán tener más de un año de laborar en la institución.
- Los padres y madres de familia deberán saber leer y escribir.
- Todas las personas que participen en la encuesta deberán de tener más de un año de vivir en la comunidad.

4.6. Criterios de exclusión:

- Personas que lleven menos de un año en la comunidad.
- Padres y madres de familia que no sepan leer y escribir.

- Alumnos y alumnas que lleven menos de un año de haber ingresado al centro educativo

4.7. Categorías de análisis: Definición Conceptual.

Se presenta la definición conceptual de las categorías de análisis de este seminario de investigación conforme al objetivo general y tipo de investigación.

4.7.1. Estrategias de Gestión Administrativa

Conceptualmente, Contreras (2013) define las Estrategias Administrativas como *“la estrategia es el marco de referencia en el que se basan las decisiones que determinan la naturaleza y el rumbo de una organización”* (p.170). Por tanto, para efectos del presente estudio, estas estrategias se conceptualizan como el conjunto de acciones dentro de las cuales se definen la claridad que tiene el gestor educativo de la visión y objetivos de su institución, de acuerdo con las necesidades de su comunidad lo que implica tomar decisiones y generar acciones para el desarrollo de esta.

Para efectos de esta investigación, esta categoría de análisis no requiere operacionalización propiamente dicha. Dado que lo que se pretende en este caso es identificar y analizar las estrategias desarrolladas por la Gestión Administrativa del Colegio Indígena de Ujarrás para atender las necesidades de la Comunidad Educativa Indígena.

El procedimiento para estudiar la categoría de análisis “Estrategias de Gestión Administrativa”, se realiza a través del análisis de las manifestaciones u opiniones dadas por los sujetos contemplados en la muestra mediante las preguntas del instrumento. Por esta razón en el caso de los grupos focales, en la sección dirigida a padres y madres de familia, las preguntas que abarcan esta variable son la n°3, 4, 5, 6, 9, 10.

En el caso del instrumento utilizado hacia las personas estudiantes, las preguntas que abarcan esta variable son la n°3, 4, 6, 7,8, 12, 13. Para el personal docente son las n° 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 12, 14, 15. Asimismo en el caso del personal administrativos son las n° 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 15 y las dirigidas a los líderes comunales son la n° 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12.

4.7.2. Necesidades de la Comunidad Educativa

Todo sistema educativo tiene como referente la sociedad a la que pretende servir. En toda sociedad conviven un sistema de organización social y un sistema productivo con interacciones profundas entre ellos, no siempre coincidentes, y que son el marco donde las personas se sienten condicionadas y potencias en sus necesidades y aspiraciones individuales. (J Delors, 1997, p.7).

De acuerdo con la cita anterior podemos conceptualizar las necesidades de la comunidad educativa como las condiciones necesarias y óptimas para que el estudiantado alcance plenamente un desarrollo de ser social, conforme a lo estipulado por el proyecto educativo en conjunto con la imagen de ser humano proyectado para su comunidad, por tanto, tales necesidades pueden ser económicas, de infraestructura o de programa educativo.

Para efectos de esta investigación, esta categoría no requiere operacionalización propiamente dicha. Dado que lo que se pretende en este caso es identificar y analizar las necesidades de la Comunidad Educativa Indígena que el Colegio Indígena de Ujarrás prevé atender.

El procedimiento para estudiar la categoría “Necesidades de la Comunidad Indígena”, se realiza a través del análisis de las manifestaciones u opiniones dadas por los sujetos de la muestra en las preguntas del instrumento de grupos focales. Por esto, en el caso del instrumento dirigido a los padres y madres de familias, las preguntas que pertenecen a esta variable son: 1, 2, 7, 8, 11.

En el caso del instrumento dirigido a estudiantes, las preguntas son: 1, 2, 5, 9, 10, 11, 14 y 15. Para las y los docentes son la 1, 6, 7, 8, 9. Asimismo para el personal administrativo son la 1, 9, 10, 11, 12, 12, 14 y para las personas líderes son la 1, 2, 7, 8, 10.

4.8. Instrumentos para la recolección de los datos

Para obtener los datos relacionados con el estudio de las estrategias desarrolladas por la Gestión Administrativa del Colegio Indígena de Ujarrás para atender las necesidades de la Comunidad Educativa Indígena, esta investigación aplicó los siguientes instrumentos:

4.8.1. Entrevista

Las entrevistas, en las que Hernández et al (2014) mencionan que este instrumento es flexible e íntimo dentro de la investigación cualitativa y lo definen como una reunión para conversar e intercambiar información entre la persona entrevistadora y la entrevistada. Para este caso, el tipo de entrevista es semiestructurada, ya que esta se basa en una guía de preguntas, en las cuales la persona entrevistadora tiene la libertad de introducir más interrogantes para especificar conceptos y de esta manera especificar la información.

El fin de utilizar este instrumento en la investigación es el poder profundizar en algunos aspectos que no se pueden percibir de forma simple, pues requiere de la intervención y generación de otras preguntas que no están estructuradas y dan mayor libertad para conocer y adentrarse en las variables propuestas. Dado esto es que el instrumento va a ser aplicado a todos los sujetos que pertenecen a la comunidad educativa del CIU.

Pues el tema a analizar necesita de la profundización detallada de conceptos y percepciones que pueden pasar desapercibidas por las y los participantes, por lo que el realizar preguntas claves que ayuden a nutrir lo cuestionado y de esta manera contar con información más específica y contribuya a un mejor análisis.

4.8.2. Grupo Focal

Al respecto Hernández, et al (2014) señalan la utilidad de esta metodología dentro del enfoque cualitativo, debido al proceso de construcción de significados que se da entre los participantes cuando se les plantea una misma pregunta, por lo que se diferencia de la entrevista, ya que el análisis se centra en la dinámica del grupo en el proceso de construcción y no solo se enfoca en una respuesta final.

En relación con esto, dentro del presente estudio esta técnica es de gran valor, ya que, al trabajar con grupos, se facilita la recolección de datos, puesto que en una sesión se pueden abordar varios temas que permiten un análisis más profundo, sobre todo a la hora de abordar tópicos tan delicados como son los aspectos del contexto.

El fin de utilizar los grupos focales en esta investigación, es el poder recolectar la información de una manera grupal, pues permite conocer las interacciones y profundizar en las dinámicas del centro educativo, así como en la profundización de los temas a tratar, ya que se pueden realizar preguntas más específicas en el caso de requerirse. Dado esto es que esta técnica se va a aplicar a distintos grupos de la población como son padres y madres de familia, personal docente, personal administrativo, estudiantes y líderes comunales.

4.9. Procedimientos para recoger y analizar los datos

Las investigadoras del seminario, en coordinación con la persona directora del Colegio Indígena de Ujarrás, aplicaron directamente los instrumentos a cada uno de los sujetos que integran parte de la muestra de estudio.

En la validación de los datos se aplicó la técnica de triangulación, la cual permitió establecer o identificar aquellos conceptos, aspectos y asuntos relevantes para la investigación comunes o afines entre los sujetos fuentes de información. Los tipos de triangulación utilizada fueron triangulación de datos, triangulación de investigadores y triangulación de teorías.

4.9.1. Proyecciones de la investigación: alcances y limitaciones

Este seminario de investigación pretende ser, un primer estudio exploratorio y pionero en la temática, para que sirva de utilidad para todos aquellos administradores de la educación que quieran conocer sobre un tema que hasta el momento ha sido poco explorado.

De igual forma, el seminario de investigación, a partir del estudio de caso puede aportar procedimientos y estrategias de investigación para estudiar y comprender la realidad de otros centros educativos homólogos en el sistema educativo. Si bien cada territorio

indígena y cada institución presenta características distintas, la investigación brinda un panorama general de las estrategias de gestión por parte los gestores en territorios indígenas.

Por otra parte, la principal limitación estuvo vinculada a la situación sanitaria experimentada en el país por la pandemia generada por el Covid-19, que afectó el desarrollo del cronograma y particularmente limitó la accesibilidad de las investigadoras con los sujetos fuentes de información, en una comunidad, que ya por su génesis, es de difícil acceso y con recursos limitados de conectividad. Lo que en un principio comenzó a interferir en la entrega, desarrollo y llenado de los instrumentos.

4.10. Cronograma

Mes	Actividad
Mes 1	Revisión y corrección del anteproyecto.
Mes 2	Establecer comunicación fluida por medios digitales con la institución, principalmente con el director.
Mes 3	Planteamiento de las posibles fechas de las visitas.
Mes 4	Realización de la parte teórica del seminario (introducción).
Mes 5	Realización de la parte teórica del seminario (marco contextual).
Mes 6	Realización de la parte teórica del seminario (marco teórico).
Mes 7	Realización de la parte teórica del seminario (marco metodológico).
Mes 8	Realización de instrumentos para la recolección de datos.

Mes 9	Visita al centro educativo y aplicación de los instrumentos a la población.
Mes 10	Análisis y codificación de primeros instrumentos
Mes 11	Análisis y codificación de segundos instrumentos
Mes 12	Realización de categorías y codificación selectiva de la información recolectada.
Mes 13	Triangulación de la información recolectada.
Mes 14	Redacción de documento con resultados.
Mes 15	Redacción de principales conclusiones.
Mes 16	Realización de correcciones y replanteamientos necesarios en la investigación.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE DATOS

Este capítulo presenta el análisis de los datos recolectados a través de los instrumentos de investigación: grupos focales y entrevistas. Los cuales fueron aplicados en el Colegio Indígena de Ujarrás a las personas estudiantes, las personas docentes y administrativas, la persona directora y las personas líderes comunales de Ujarrás.

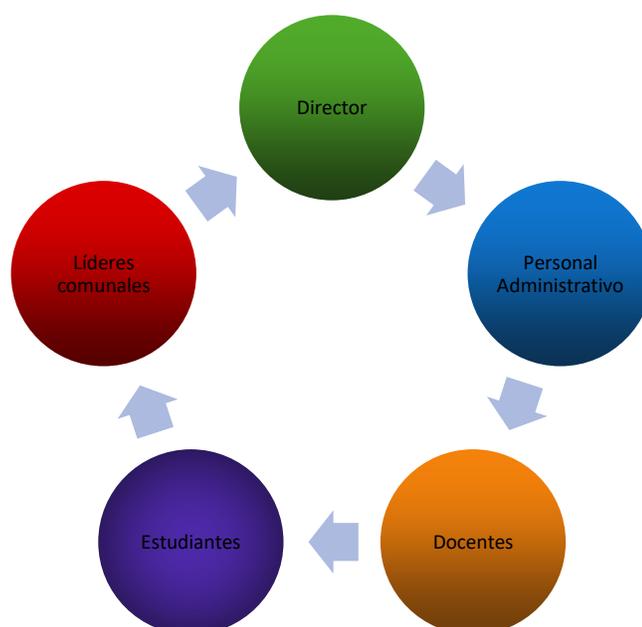
El análisis se estructuró en tres partes; comunidad indígena, aspectos del centro educativo y relación comunidad- centro educativo.

A continuación, la Figura 2 permite identificar la integración de las personas fuentes de información de esta investigación.

Figura 2

Integración de la población objeto de estudio según las personas sujetos fuentes de información.

2022.



Fuente: Elaboración propia según las personas sujetos fuentes de información.

Conforme a la Figura 2, se aprecia que la población objeto de estudio está conformada, por los siguientes sujetos fuentes de información:

Personal docente: De los 20 docentes que laboran en el CIU, la investigación tomó una muestra representativa del 30% de los docentes. Formaron parte de la muestra los profesores de religión, educación ambiental, estudios sociales y cívica, ciencias y educación física.

Estudiantes: De los 134 estudiantes pertenecientes al Colegio Indígena de Ujarrás, la muestra representativa fue del 38 % del total de los estudiantes. Los grupos participantes del colectivo estudiantil fueron estudiantes de séptimo, octavo, noveno y décimo.

Personal administrativo: Del total de personas del personal administrativo, se tomó como muestra la mitad de ellas (50%). Los puestos incluidos fueron los de Dirección, Orientación, Auxiliar administrativo y oficinista.

Líderes comunales: Para el caso de los líderes comunales, hubo dos participaciones. La representante del Consejo Local de Educación Indígena (CLEI) y un representante de la Asociación de Desarrollo Integral (ADI).

5.1. Comunidad indígena de Ujarrás

Este apartado presenta el análisis de datos relacionados con: los valores, rasgos culturales y costumbres; situación de la comunidad indígena, participación comunitaria y el modelo de persona- comunidad que conciben los individuos de la comunidad indígena de Ujarrás.

5.1.1 Valores, rasgos culturales y costumbres

Las personas participantes, en su mayoría personas indígenas, con excepción de dos estudiantes y tres personas docentes, señalan que entre los rasgos culturales que distingue a la comunidad indígena de Ujarrás se destacan el idioma cabécar, los bailes tradicionales de la comunidad, el arco con flecha, las comidas como el guacho, chicha de maíz, la torta de maíz, entre otros alimentos. Además, los valores más importantes que perciben para una sana convivencia en el entorno social son el respeto, la amabilidad, la solidaridad y honradez. Empero, se menciona que no siempre se dan valores como la amabilidad, pues en ocasiones

se presentan situaciones de irrespeto por parte de personas no indígenas hacia las personas indígenas.

Es relevante señalar que, al profundizar sobre el idioma cabécar, fueron pocas las personas estudiantes que afirmaban saber el idioma y practicarlo; lo mismo sucedió con las personas docentes consultadas, pues muchas de ellas no eran procedentes de la zona indígena de Ujarrás.

A partir de estos señalamientos se puede inferir que las personas participantes, en su mayoría, logran distinguir los aspectos culturales del lugar, y que aflora en la comunidad una identidad indígena que se ha construido a través del tiempo y es reconocida por su población, aunque también es amenazada por la pérdida en la conservación de ciertos rasgos culturales como lo es el idioma. Con excepción de las personas docentes no indígenas, que mantienen una visión de mundo distinta a las personas que sí han nacido y crecido en la comunidad de Ujarrás, por lo que mantener y practicar las costumbres y tradiciones del lugar, así como el transmitir las a las generaciones más jóvenes, se convierte en un reto, pues están limitados a sus creencias, que son muy distintas a las tradiciones y costumbres ancestrales de las comunidades indígenas.

Ante esto, Torrecuadrada (2013) expresa que algunas de las características que componen la identidad indígena son su organización de acuerdo a normas diferentes al resto de la población, las propias costumbres y tradiciones (que vienen a ser una continuidad histórica) y son las que permiten dar paso a una autoidentificación cultural.

Por tanto, se observa que existe una identidad indígena construida, pues la mayoría de las personas se autoidentifican con las tradiciones del lugar, no solo de manera individual, sino también colectiva. Permeando y definiendo así su estilo de vida y la visión de mundo, la cual es distinta a la que podrían tener los habitantes de otros sectores no indígenas del país, pues su cosmovisión es histórica y presenta rasgos específicos que se convierten en tradiciones y costumbres propias del lugar. Torrecuadrada (2013) indica que el núcleo de la identidad de una comunidad indígena es su territorio, pues este está marcado por distintos procesos socioculturales que lo diferencian.

Esto se puede ver reflejado desde la perspectiva del personal administrativo cuando expresa que la visión del mundo cambia de una persona indígena a una que no lo es, haciendo referencia al comportamiento del personal docente no indígena respecto a las prácticas

culturales de la comunidad, y la ausencia de disposición a aprender tales costumbres y ponerlas en práctica como en el caso del idioma.

Por tanto, se logra interpretar que hay una pérdida cultural en aspectos como el idioma y la práctica de ciertas tradiciones. La Organización de Naciones Unidas (ONU, 2019) señala que las lenguas son el vehículo que se utiliza para comunicar y están ligadas a la cultura, historia e identidad y, son las lenguas indígenas, en su mayoría, las que están en peligro de desaparecer, ya que estas poblaciones aún en la actualidad carecen de derechos básicos: y la discriminación y la exclusión sistemáticas siguen amenazando el modo de vida, la cultura e identidad de estos sectores.

Por consiguiente, es fundamental que en la comunidad indígena de Ujarrás se implemente acciones para fortalecer los elementos que por generaciones han integrado su cultura, para que los mismos sean apropiados por las generaciones más jóvenes y se garantice la supervivencia de los mismos en el quehacer y en las prácticas sociales de las generaciones. Pues, aunque se reconozca los rasgos y costumbres que caracterizan su identidad social y cultural, también hay una pérdida de elementos esenciales para la comunidad, como lo es el idioma.

5.1.2 Situación de la comunidad indígena de Ujarrás

Los datos recolectados sobre la situación de la comunidad indígena de Ujarrás, se ordenan en la Tabla 5 Dificultades de la comunidad indígena de Ujarrás según grupos consultados.

Tabla 5

Dificultades de la comunidad indígena de Ujarrás según grupos consultados

Grupos consultados	Ambientales	Económicos	Sociales	Emocionales e intrafamiliares
Personal Administrativo		Pobreza extrema	Acceso a la tecnología, transporte, organización comunal.	Desintegración familiar y abandono de los padres hacia las y los hijos
Personal Docente	Quemas de árboles.	Pobreza	Desempleo, alcoholismo, drogadicción.	Desintegración familiar
Líderes comunales	Sequías, quemas, tala de árboles, caza, inundaciones.	Pobreza	Conflictos de tierras, pérdida de la lengua cabécar, alcoholismo, venta clandestina de chicha.	Violencia doméstica
Estudiantes	Deforestación, contaminación, inundaciones, viales y de transporte	Falta de dinero.	Acceso a la tecnología, desempleo, alcoholismo, conflictos de tierras, irrespeto.	

Fuente: Elaboración propia a partir de información recolectada

La tabla 5 agrupa las distintas dificultades que enfrenta el Colegio Indígena de Ujarrás (CIU) en cuatro categorías: ambientales, económicas, sociales y emocionales e intrafamiliares. Asimismo, las categorías sociales y ambientales son las que las personas más jóvenes logran identificar con mayor facilidad. A su vez, las problemáticas emocionales e intrafamiliares son las que las personas adultas determinan de manera inmediata, a diferencia de las y los adolescentes; las económicas son con las que la mayoría de participantes estuvieron de acuerdo.

De esta forma, al indagar sobre los problemas ambientales se identifican los siguientes: Sequías, quemas, tala de árboles, caza, inundaciones, contaminación, viales y de transporte debido al mal estado en el que se encuentran las carreteras. Las dificultades ambientales tienen un gran peso en la comunidad, pues el medio ambiente tiene una mayor representación para su cultura, debido a que está ligado a sus creencias, religión y tradiciones. Así, el deterioro ambiental no solo les afecta en la destrucción de su espacio geográfico, sino también en toda su cultura ancestral que visualiza la naturaleza de una forma más sagrada. Bello y Rangel (2002) indica que la inequidad y los desequilibrios sociales derivados de la exclusión y marginación hacia estas poblaciones repercuten en el deterioro de sus recursos naturales y la disminución o pérdida de sus territorios ancestrales. En la actualidad, a pesar de que existe una serie de leyes para disminuir estas problemáticas, estas no han impactado en la disminución de los problemas ambientales en estos territorios.

De esta manera, las dificultades ambientales registradas no son sólo un reflejo de la apropiación histórica hacia los territorios indígenas, sino también del abandono y exclusión hacia estas poblaciones, en la que distintas situaciones como la deforestación, contaminación, caza, entre otras problemáticas, atentan contra la cosmovisión de la comunidad indígena, pues la naturaleza tiene un gran valor social, espiritual y económico.

En lo que se refiere a las problemáticas económicas, esta es una de las categorías que más se reconoció por parte de todos los grupos participantes, pues llegan a un punto de encuentro en que la población de la comunidad indígena de Ujarrás, en su mayoría se encuentra en condiciones de pobreza extrema. Incluso, algunas de las respuestas expresadas por el personal del Colegio Indígena Ujarrás, es que muchos estudiantes no tienen las condiciones mínimas de alimentación, pues sus ingresos económicos son escasos.

TorreCuadrada (2013) hace referencia a las condiciones económicas de vida, desde una perspectiva occidental en estas poblaciones, y menciona que la mayor parte de la población indígena sobrevive por debajo del umbral de la pobreza o en muchos casos de la pobreza extrema, pues sus índices son considerablemente más altos que entre el resto de la población en varios países de América Latina.

En consecuencia, la pobreza y pobreza extrema es una situación que afecta a gran parte de la población de la comunidad de Ujarrás, ya que según lo expresado y la teoría mostrada, muchas familias indígenas no tienen los ingresos económicos para poder tener una mejor calidad de vida y una mejor salud alimentaria, por lo que los índices de pobreza se siguen manteniendo altos en estos sectores, lo que conlleva a que sea necesario acciones que intenten mejorar las condiciones de vida de los habitantes de la comunidad indígena.

Al respecto se logra identificar la ausencia de instancias gubernamentales que busquen mejorar las condiciones de vida de la población o brindar apoyo a estos, desde la figura de los distintos líderes comunales no se mencionó relación ni proyectos a futuro con este tipo de entidades que puedan colaborar para mejorar las condiciones de la población.

Por otra parte, para el caso de la categoría de dificultades sociales, todos los grupos participantes identifican algunas situaciones de forma inmediata como lo son el desempleo en la zona, el alcoholismo y drogadicción.

El director del centro educativo menciona:

“Desempleo, alcoholismo, drogas, no hay muy buena organización, no hay relación cercana con la ADI. La ADI no apoya proyectos que tienen que ver con la cultura cabécar, apoya más proyectos externos generando conflictos con la comunidad, por tanto, los Cabécar no son respetados”.

Además de estas dificultades, se identifican otras como el acceso a la tecnología, transporte, organización comunal, pérdida de la lengua cabécar, venta clandestina de chicha, irrespeto hacia las personas indígenas y conflictos por tierras.

En el caso de los conflictos por tierras, son problemas que durante años los territorios indígenas han tenido que enfrentar y en Ujarrás, a pesar de que es una de las situaciones que describen especialmente el colectivo estudiantil, las personas adultas señalan que no se da con tanta violencia como en otros territorios cercanos a este, en los que han habido muertes de líderes indígenas a mano de personas no indígenas, aunque la ley indígena (Art.3) determina que los territorios indígenas no pueden ser negociados con personas no indígenas, ni ocupados por estos.

En relación a esto, Gutiérrez y Moya (2018) indican que los pueblos indígenas desde el mismo momento de la conquista y colonización se han enfrentado a dificultades como las disputas por el territorio, la defensa de los recursos y sus particularidades culturales. Por lo que han tenido que sufrir desplazamientos forzados y un proceso continuo de lucha por los derechos desde el siglo XV hasta el presente.

Por esta razón, no solo la realidad expresada por las personas participantes evidencia los conflictos por tierras como una problemática, sino que la teoría muestra que estos se han dado durante años y se han convertido en parte de las luchas de estos sectores a través del tiempo, pues a pesar de que se ha intentado brindar soluciones, estas se siguen acrecentando y afectando a sectores como lo es la comunidad de Ujarrás.

Dentro de las opiniones de personas docentes de la institución, se hace referencia a que este tipo de incidentes fomentan que los adultos de la comunidad sean reservados y no se involucren en organizaciones donde creen que se han visto desplazados por miembros externos o de otros grupos indígenas, esto también representa un reto para la comunicación entre el centro educativo y la comunidad.

Por otra parte, el desempleo es una dificultad determinada por todos los grupos consultados y que se encuentra estrechamente vinculada con los económicos como es la pobreza en la comunidad, ya que las personas del territorio difícilmente cuentan con un salario formal, pues se dedican a labores no formales propias de la comunidad como lo es la agricultura. Ante esto, habría que señalar que las comunidades indígenas por mucho tiempo se mantuvieron por economías comunitarias en la que subsistían tradicionalmente de productos extraídos de la naturaleza, que con el paso del tiempo y los procesos de

colonización fueron invalidados por una sociedad más capitalista. Bello y Rangel (2002) señala que la mayor parte de los indígenas viven en extrema pobreza y que además de la discriminación y el racismo, las principales causas de esta situación son las reformas liberales del siglo XIX, que generó el quiebre de las economías comunitarias.

La ubicación geográfica en las que se encuentran estos sitios dificulta que estas personas puedan encontrar más espacios laborales formales, pues estas están en sectores específicos, en los que la tierra y el campo han sido su principal fuerza de trabajo durante décadas. Por lo que involucrar a estas poblaciones a los mercados laborales formales fuera de las comunidades, implicaría la migración de estas personas, alejándose de sus tradiciones y costumbres, acentuando aún más la historia colonial que afecta la actual manera de reproducir territorio.

En relación a esto, las opiniones de los estudiantes estaban ligadas al seguir estudiando, pero esto también significaba, en ocasiones, dejar la comunidad para poder ejercer una futura profesión. Dentro de los entrevistados había quienes afirmaban que querían estudiar y veían la posibilidad de regresar a su comunidad en un futuro, pero muchos otros optan por salir de la comunidad y no regresar para mejorar sus condiciones.

De esta forma, el desempleo y la pobreza se encuentran totalmente vinculadas en la comunidad de Ujarrás, pues el poco acceso de estas personas a trabajos formales y el debilitamiento de su tradicional forma de economía comunitaria, ha robustecido no solo la pérdida cultural de cómo desarrollaban su economía, sino también a crear condiciones de pobreza para las personas dentro de esta comunidad.

Asimismo, otra de las situaciones en las que más personas participantes estuvieron de acuerdo es en el alcoholismo (principalmente) y drogadicción. Para el caso del alcoholismo, este podría estar vinculado con otra de las situaciones expresadas, como lo es la venta de chicha ilegal. Hay que recordar que la venta de alcohol está prohibida en estos lugares, sin embargo, aun así, es una de las problemáticas que se presenta en la zona y que afecta tanto a personas jóvenes como adultas. Por lo que se debe de considerar la importancia del desarrollo de habilidades que prevengan el consumo temprano a estas sustancias, que pueden ir

vinculadas a otros factores, pues están expuestas a un contexto más vulnerable, así como en la atención y profundización sobre esta situación en personas adultas.

El acceso a la tecnología es otro de los elementos que indican especialmente los docentes y estudiantes, pues tienen la limitante de no tener acceso a internet o a dispositivos electrónicos que fortalezcan su aprendizaje, principalmente en el contexto de pandemia que se enfrenta, en este sentido la política educativa del Ministerio de Educación Pública de una educación virtual distancia se vuelve inalcanzable para esta población. Castro (2020) indica que casi el 81% de la población indígena no cuenta con algún dispositivo electrónico, ni conectividad a internet, lo que repercute en la capacidad de comunicarse e informarse y aumenta las brechas educativas en estos sectores.

En la institución si bien contaban con dispositivos electrónicos como computadores, producto de la donación de la Fundación Omar Dengo, al no contar con una red estable o suficiente para la población, el aprovechamiento que se le puede dar a tales recursos es limitado.

Las brechas tecnológicas, educativas y sociales deben de ser una prioridad para evitar la ampliación, pues ante el cambio tecnológico que se vivencia en la actualidad, la demanda de habilidades tecnológicas es necesario para dar paso a un mejor desarrollo educativo y profesional que les permita crear mejores condiciones de vida, sin violentar la cosmovisión ancestral de la comunidad.

En cuanto a los conflictos emocionales e intrafamiliares, algunos de los señalados son: Desintegración familiar, abandono de los padres hacia las y los hijos y violencia doméstica. Los grupos que lograron reconocer estas situaciones fueron el personal administrativo, los líderes indígenas y docentes. Por tanto, son los estudiantes el único grupo que no expresó estas dificultades.

Una persona del personal administrativo señala:

“...padres abandonan a los jóvenes en la etapa adolescente, mucha población en pobreza extrema, las familias no logran cubrir necesidades básicas; es un desafío mantener a los estudiantes motivados, hay estudiantes que se trasladan

hasta 3 horas y no cuentan con electricidad en sus casas, las becas en muchos casos son utilizadas para comer y sobrevivir, hay muchas limitantes sobre todo a nivel de conectividad”.

Asimismo, la desintegración familiar podría estar estrechamente vinculada con el desarrollo de problemas emocionales, pues las personas que se ven expuestas a estas conductas de violencia, que pueden ir desde violencia psicológica hasta física, están más propensas a desarrollar problemas emocionales y verse afectados en distintas áreas de vida. Sieder y Sierra (2011) indican que la violencia intrafamiliar en sectores indígenas se da con frecuencia y en muchos casos se relaciona con el alcoholismo masculino, el adulterio y celotipia, así como las conductas violentas normalizadas.

El contraste de la realidad que expresan los datos recabados, con las manifestaciones expresadas por la teoría, dan evidencia de que las dificultades que presenta la comunidad indígena de Ujarrás son más complejas de lo que parecen, pues abarcan una serie de elementos que se interrelacionan y afectan distintas áreas de la vida de las personas de la comunidad. Las comunidades indígenas no solo logran reconocer estas problemáticas, sino que estas se han convertido en parte de sus luchas con el tiempo, pues a pesar de que se han hecho intentos por solucionarlas, algunas de ellas se siguen acrecentando y afectando a las personas del lugar, lo que limita una mejor calidad de vida y un mejor desarrollo integral.

5.1.3 Participación comunitaria

En cuanto a la participación comunitaria que tienen las personas consultadas, el colectivo estudiantil indica que no se involucran en ningún grupo dentro de su comunidad. Además, cuando se pregunta al personal docente por su participación, en algunos casos indican que “sinceramente no hay interés de participar”, especialmente cuando son personas que no son indígenas y que se hospedan en lugares alejados de esta comunidad.

Asimismo, el director y un líder indígena indican que la comunidad está organizada por la Asociación de Desarrollo Integral (ADI), pero esta no tiene una relación cercana con la comunidad. En relación a esto, el líder indígena destaca lo siguiente:

“La comunidad está organizada por medio de la ADI, lo que pasa es que no hay comunicación con esta porque el presidente no es indígena y no habla la lengua. “Los mayores no van a las reuniones porque el presidente no habla cabécar”.

Por esta razón es que las personas consultadas coinciden en que los individuos tienden a no participar dentro de las actividades que realiza la ADI, pues no sienten un vínculo con esta organización. Sin embargo, el director expresa que, en términos políticos, la ADI es la única organización política representante de la comunidad indígena de Ujarrás.

A su vez, los estudiantes detallan que además de la ADI, existe un comité ambiental, pero que desconocen las actividades que se realizan en la comunidad y por esta razón no se involucran. Rada y Rodríguez (2011) comunican que el sentido de pertenencia y participación comunitaria surge desde el reconocimiento de cada actor educativo y/o comunitario, como alguien que tiene la capacidad, oportunidad y derecho de participar dentro de las decisiones por medio de su opinión, creencias y la necesidad de mantener el control en las cuestiones que le afectan o, en fin, tener una voz y lugar en la toma de decisiones.

Todo esto parece indicar que las personas participantes no sienten alguna identificación con las organizaciones que se encuentran en la comunidad, pues no se ven representados por estas, pues hay personas no indígenas que lideran los espacios comunitarios, lo que limita que se creen redes comunitarias que involucren a la colectividad, ya que estas personas no pertenecientes a la cultura indígena, chocan con el sentido de pertenencia y de identidad que tienen las personas que sí son de Ujarrás, lo que puede que induzca al desinterés en la participación para la toma de acciones a nivel comunitario.

5.1.4. Modelo de Persona y Comunidad

El modelo de persona y comunidad hace énfasis en el sentido de pertenencia y de identidad que poseen los individuos pertenecientes a un contexto común. Al indagar sobre este aspecto, las personas participantes no cuentan con concepto claro para definir un modelo de persona- comunidad, por lo que se tienen distintos criterios según la población a la que se le pregunta. La Tabla 6 Modelo de persona- comunidad según grupos consultados, contiene un compendio de las opiniones sobre el modelo persona-comunidad.

Tabla 6

Modelo de persona-comunidad según grupos consultados

Grupos consultados	Modelo persona- comunidad
Personal Administrativo	Construcción de ciudadanos profesionalizados.
Personal Docente	Construcción de estudiantes integrales y profesionalizados.
Líderes comunales	No existe un modelo persona-comunidad. El modelo de persona- comunidad se relaciona a personajes de la comunidad que ejercen una posición laboral o comunitaria importante.

Estudiantes	Se desea individuos que sean responsables, que respeten a las personas indígenas, que mantengan y protejan los valores culturales.
-------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recolectada.

Conforme a la tabla 6, se observa que el personal docente percibe que el modelo de persona- comunidad se encuentra relacionado a la construcción de estudiantes integrales que cuenten con las herramientas para ingresar a la universidad. Asimismo, el personal administrativo enlaza el modelo de persona- comunidad con la profesionalización de los estudiantes.

Ambos grupos convergen con la idea de que desean el éxito para el colectivo estudiantil, por eso se intenta que ingresen a universidades públicas la mayor cantidad de estudiantes que se pueda. Así, el director señala lo siguiente en cuanto al modelo de persona- comunidad:

“Modelo en específico no existe, lo que se quiere es formar ciudadanos en diferentes áreas, que ejerzan en sus comunidades, lo más importante es que logren ingresar a la universidad”.

Seguidamente, se encuentran los líderes de la comunidad, la representante del Consejo Local de Educación Indígena (CLEI) señala sobre el modelo de persona- comunidad lo siguiente:

“No hay ningún perfil de modelo de persona- comunidad”.

Asimismo, el delegado de la Asociación de Desarrollo Integral (ADI) vincula el modelo de persona- comunidad con personas que han sido un ejemplo para la comunidad e indica lo siguiente:

“Muy orgullosos de grandes personalidades de nuestra comunidad, el director regional es un ejemplo de estas personalidades, necesitamos una persona que avance, que hable diferentes idiomas, que estudie...este es el modelo de persona que necesitamos”.

A su vez, las personas estudiantes reconocen que el modelo de persona comunidad está estrechamente ligado con el tipo de persona que necesita la comunidad de Ujarrás y expresan que debe ser un individuo que sea responsable, que respete a las personas indígenas, que mantenga y proteja los valores culturales; personas que dejen de pelear por las tierras. Igualmente, uno de los comentarios que más resonó en todos los grupos, es la necesidad de personas más amables y solidarias, que ayuden a crecer a la comunidad.

De este modo, se percibe que no existe un concepto claro para definir el modelo persona y comunidad, pues cada grupo consultado tiene diferentes interpretaciones sobre esto e incluso se expresa que no existe tal modelo dentro de la comunidad indígena de Ujarrás. Sin embargo, al profundizar más sobre este significado y retomando los dos elementos que conforman el modelo persona y comunidad: sentido de pertenencia e identidad. Tobi Fenster (2005) define el sentido de pertenencia como un conjunto de sentimientos, percepciones, deseos y necesidades que son construidas sobre la base de las prácticas cotidianas que tiene un grupo social o comunidad.

Por tanto, a pesar de que no se haya podido concretar una definición clara sobre el modelo de persona y comunidad, cada participante alcanzó a reconocer los deseos y necesidades que presenta la comunidad indígena de Ujarrás, así como el tipo de persona que quieren para su territorio. Lo que quiere decir que tienen percepciones que han sido construidas desde su vivencia y cotidianidad en la comunidad indígena, Tobi Fenster (2005) señala que estas percepciones son íntimas, pero al mismo tiempo oficiales y colectivas, pues se basan en la memoria y simbolismo compartido en la comunidad.

Por ello, las personas participantes de la comunidad indígena de Ujarrás tienen opiniones compartidas y colectivas, como es la aspiración al avance y crecimiento profesional de las personas estudiantes y anhelo a tener a individuos solidarios, amables que aporten un desarrollo a la comunidad. Lo que evidencia un sentido de pertenencia a través de los deseos compartidos hacia los habitantes de la comunidad, pues es solo el reflejo de la identificación subjetiva que las personas experimentan respecto a la comunidad.

Además, como segundo elemento relevante en la construcción de un modelo persona y comunidad, es el principio de identidad que tienen los individuos, este se encuentra

entrelazado al sentido de pertenencia, según Vidal y Pol (2005). Asimismo, Levine, Moreland y Ryan (1998) indican que es la identificación y sentido de compromiso que tienen las personas, pues a través de este se crean sentimientos de vinculación en la colectividad, lo que produce que los sujetos participen activamente en la comunidad, en la construcción de significados compartidos como identidad grupal, así como la cohesión para la toma de decisiones.

De este modo, existe una identificación por parte de las personas participantes a su realidad, pues les atraviesa una cotidianidad y les afecta en su diario vivir. Pero, en cuanto al compromiso, se aprecia que hay uno por parte del personal del centro educativo en el desarrollo del colectivo estudiantil para la profesionalización, empero, en cuanto al compromiso social y comunitario, podría no darse con la misma intensidad, ya que a lo mejor se reconoce el contexto y su realidad, pero no hay un sentimiento de vinculación comunitaria, por lo que el modelo persona- comunidad se define desde una óptica de la profesionalización.

Esto podría ser un motivo por el cual no haya una participación activa en los distintos grupos comunitarios, como la ADI o el comité ambiental, pues no hay una identificación y compromiso hacia estos y por ende, no hay una participación activa en la toma de decisiones que involucra y afecta la comunidad.

Pero, a pesar de que no hay una definición para el modelo de persona- comunidad, se presentan algunas características que podrían facilitar la construcción del modelo como lo es el sentido de pertenencia y de identidad hacia su realidad y contexto. Por demás, es necesario el fortalecimiento de un compromiso comunitario y el involucramiento de personas de la comunidad en las organizaciones como la ADI, para que las personas logren incidir en la comunidad y aportar al crecimiento de esta desde una participación activa.

5.2 Aspectos del Centro Educativo.

Este apartado está relacionado con la situación del Colegio Indígena de Ujarrás (CIU), la gestión educativa del CIU, la promoción de la cultura en el Colegio Indígena de Ujarrás, las relaciones interpersonales dentro del Colegio Indígena de Ujarrás y la proyección a futuro que tienen las personas participantes de la investigación.

5.2.1 Situación del Colegio Indígena de Ujarrás (CIU).

Tanto el personal docente como el administrativo de la institución señalan que hay múltiples necesidades dentro del centro educativo. La tabla 7 Situación actual del CIU según grupos consultados, muestra un resumen de los distintos escenarios que se presentan en el Colegio Indígena de Ujarrás.

Tabla 7

Situación actual del CIU según grupos consultados

Grupos consultados	Situación actual del CIU
Personal	Necesidades de infraestructura y mejor conectividad.
Administrativo	Dificultades económicas en la comunidad.
	Recursos escasos para el caso de los colegios indígenas.
	Necesidad de profesionales que sean indígenas.
	Falta de involucramiento de los padres, madres o encargados.
	Necesidades de infraestructura y mejor conectividad.
Personal Docente	Dificultades económicas en la comunidad.
	Falta de involucramiento de los padres, madres o encargados.

Líderes comunales

Ausencia de docentes que hablen la lengua y entiendan la cultura.

Falta de contextualización sobre la cultura de la comunidad en las lecciones.

Estudiantes

Necesidades en infraestructura como cancha de fútbol, laboratorios.

Necesidad de mejores profesores, lecciones y talleres.

Necesidad de involucrar materias actuales como inglés e informática.

Fuente: Elaboración propia a partir de información recolectada.

Las situaciones que son identificadas por casi todos los grupos, con excepción de los líderes de la comunidad, son las necesidades de mejor infraestructura y conectividad. El personal administrativo describe que hace falta una cancha de fútbol, un gimnasio, comedor, una mejor conectividad, el director indica que “se dispone de internet de 10 megas para una población de casi 200 estudiantes”. Por su parte, los docentes determinan la necesidad de laboratorios, bibliotecas, aulas más grandes, pues antes de la pandemia los estudiantes estaban casi en hacinamiento.

En relación a esto, una docente alega lo siguiente: “Estudiantes llegan con mal olor a las aulas”, por su parte otro docente interviene para decir que es por falta de duchas en las que los estudiantes puedan bañarse después de las lecciones de educación física.

Asimismo, el colectivo estudiantil identifica el deseo de una cancha de fútbol, laboratorios en los que se impartan materias más actuales como el inglés o informática, que les permita desarrollar habilidades que demanda la sociedad actual.

El área de gestión material o de recursos físicos es una parte esencial para lograr los objetivos de una educación de calidad, ya que los espacios en los que se desenvuelve la

comunidad educativa pueden facilitar o limitar una enseñanza y aprendizaje efectivo. Arroyo (2011) expone que en esta área el gestor/a educativo debe de identificar, adquirir, almacenar, organizar y distribuir el uso tanto de los suministros, como de los bienes muebles e inmuebles y los servicios que requiere la institución para alcanzar la visión, la misión y los objetivos de la organización educativa, para de esta manera crear las condiciones necesarias para el buen funcionamiento organizacional.

Por lo que la gestión administrativa de una institución debe ir de la mano con una planificación, organización, dirección y evaluación de todos los recursos con los que cuenta y de esta forma encontrar opciones que permitan solventar las distintas limitaciones que puede presentar un centro educativo. Chiavenato (1995) comunica que “controlar el uso de recursos organizacionales es importante para alcanzar determinados objetivos de manera eficiente y eficaz lo que incluye la toma de decisiones, coordinar múltiples actividades, dirigir personas, evaluar el desempeño con base en objetivos determinados, conseguir y asignar recursos”. (p. 13)

Tomando en cuenta estas premisas, es necesario que, a partir de la identificación de estas necesidades, se prosiga con los siguientes pasos que mencionan los autores, los cuales son el coordinar actividades y/o crear alianzas estratégicas para adquirir y asignar los recursos necesarios para el desarrollo de la institución educativa, así como el organizar y distribuir de manera adecuada estos recursos. De tal forma, la planificación que se realice debe contemplar acciones para la mejora de infraestructura y conexión necesaria, a fin del buen desarrollo educativo.

Sin embargo, el gestionar la mejora institucional se convierte en un reto, pues las escuelas y colegios indígenas se han caracterizado por mantener condiciones inapropiadas en aspectos como la infraestructura y conectividad, en comparación a otras escuelas y colegios públicos. Fernández (2018) así lo señala en las estadísticas del Subsistema de Educación Indígena de Costa Rica para el año 2016, en el que indica que en lo que respecta a las propias instalaciones de los centros educativos, se mantiene la desventaja en todos los aspectos por parte de las instituciones ubicadas en territorios indígenas. Lo mismo sucede con la conectividad y el uso de tecnología, pues se indica

que, mientras tres de cada cinco colegios del resto del país disponen de laboratorios de informática, en los colegios indígenas la relación desciende a uno de cada cinco colegios.

Por tal motivo, no solo son necesarias acciones de parte del gestor educativo, pues se requiere también del apoyo, atención y fortalecimiento desde diversas instancias estatales, entre ellas el MEP, para el desarrollo de estas instituciones en territorios indígenas, ya que en general presentan índices de menos desarrollo, promoción educativa, recursos y atención. Hay que recordar que la educación es uno de los derechos humanos más importantes, pues este conlleva a acrecentar múltiples posibilidades de mejora para cada ser y comunidad, esto si el sistema permite una calidad, contextualización y atención crítica y reflexiva hacia los centros que se encuentran en una situación más vulnerable como lo es el Colegio Indígena de Ujarrás.

Vinculado a esta situación, otra de las cosas que menciona específicamente el personal administrativo, son los recursos escasos con los que cuenta el CIU. Un miembro del personal señala que al depender del Ministerio de Educación Pública (MEP), los recursos son escasos para el caso de los colegios indígenas, pues casi el total de su población se encuentra en extrema pobreza, por lo que sus necesidades son mayores.

El director por su parte indica lo siguiente;

“Económicamente el colegio está mal porque el Ministerio de Educación Pública (MEP) redujo los gastos. La comunidad es muy pobre, son muchos los problemas sociales que llegan al colegio”.

Asimismo, una persona del personal administrativo determina lo siguiente:

“debería haber mayor fondo económico para colegios indígenas por la vulnerabilidad de la población que atiende. Desde el colegio se hace esfuerzo por brindar una atención personalizada, se hacen visitas, recolectas, referencias a IMAS y se les intenta ayudar en el aspecto emocional, se busca la forma de mantenerlos integrados y pertenecientes, pero aun así requieren más apoyo, sobre todo más disposición de los docentes”

En correspondencia con esto, el personal administrativo reconoce que a nivel administrativo tienen menos personal. Por ejemplo, se identifica que el Centro Integrado de Educación de Adultos (CINDEA) tiene más personal administrativo, aunque cuente con menor población.

Parte importante del eficaz desarrollo educativo es una efectiva gestión y administración del área financiera, pues esta es la que trabaja con el presupuesto que necesita la organización para adquirir y financiar activos, según lo señala Arroyo (2011). Sin embargo, el Estado es quién asigna los fondos, pero según lo expresado por las personas consultadas, este no corresponde con los costos crecientes y situaciones que se presentan en la institución.

Por esta razón, no solo es primordial que el Estado defina políticas públicas en pro de la mejora de la educación y se asignen los recursos suficientes para los centros educativos más vulnerables (como los que se encuentran en sectores indígenas) y de esta forma aplicar los principios de justicia social y equidad; sino que también es necesario que los gestores y administradores educativos tengan la capacidad de planificar y ejecutar los presupuestos de manera eficiente y se puedan invertir en la disminución de las necesidades que atañe a cada centro educativo.

Adicionalmente, como se ha indicado anteriormente, las dificultades económicas de la población que asiste al centro educativo, es uno de los grandes retos que enfrenta el Colegio Indígena de Ujarrás, así lo detallan el personal docente y administrativo de la institución. Pues detectan que la mayoría de estudiantes se encuentran en situaciones de extrema pobreza, lo que ha representado un desafío, ya que se buscan las maneras de que estos puedan acceder a distintos recursos básicos y brindar todo el apoyo necesario desde el centro educativo.

Respecto a esta situación, un miembro del personal administrativo señaló que hay estudiantes que se trasladan largas distancias desde donde los deja el autobús escolar, por el difícil acceso en las carreteras, inclusive en los hogares de algunos estudiantes no se cuenta con conexión eléctrica, lo que limita el trabajo extra clase de los estudiantes, especialmente en un contexto de pandemia; lo que conlleva a que el personal del centro educativo realice un arduo trabajo de motivación para retener a los estudiantes y evitar la deserción escolar.

Así, los centros educativos no se pueden observar de manera aislada, sino de manera sistémica, ya que en este influyen múltiples factores entre ellos los económicos, para el desarrollo de una educación de calidad. Álvarez (2004) señala que la comunidad educativa debe ser entendida como un sistema abierto en el cual inciden una serie de elementos sociales, políticos, culturales, ideológicos y económicos que interactúan entre sí. En este sentido, la comunidad educativa está representada por todas las partes que se vean afectadas en el proceso educativo dentro de una comunidad.

Por lo anterior, las dificultades económicas de la población son parte del centro, no son excluidas de este, por lo que atenderlas es una de las funciones que debe de tener en cuenta cada persona funcionaria del Colegio Indígena de Ujarrás. Por ende, se requiere de una reflexión y contextualización profunda, que dé paso a la comprensión de la comunidad educativa, para la guía y accionar de todo el personal en función de la mejora educativa y desarrollo colectivo, como así lo han intentado hacer en Colegio Indígena de Ujarrás.

En cuanto a los temas correspondientes al rol del personal docente en la institución, un miembro del personal administrativo indica la necesidad de profesionales que sean indígenas para que se dé una mejor contextualización y reforzamiento de la cultura, pues se identifica que es difícil humanizar en asuntos indígenas a los docentes que no son de la zona, estos solo se concentran en la asignatura que imparten y no le dan importancia a la cultura de la comunidad. Lo mismo reconocen los líderes comunales y estudiantes, quienes señalan la necesidad de mejores profesores, lecciones y talleres, así como una contextualización en las lecciones. Una persona del área administrativa indica “El mundo es diferente cuando no se es indígena, no se puede tener la misma visión”

A partir de estos señalamientos, es primordial que los centros educativos en territorios indígenas tengan profesionales, en este caso docentes, que conozcan la cultura y la vean como parte de ellos, pues en estos sectores no solo basta la enseñanza de una malla curricular, pues también es necesario una contextualización a partir de la visión, costumbres y tradiciones de la comunidad. Sin embargo, la poca contratación de profesionales con la cosmovisión de la comunidad ha causado inconformidad hacia sectores como personal administrativo, líderes comunales y estudiantes.

Por tanto, es indispensable de más docentes procedentes de las zonas indígenas a las que pertenecen o en dado caso, que exista un mayor esfuerzo para que los docentes externos a la comunidad profundicen, respeten y contextualicen la filosofía de la comunidad en la que han sido contratados, en especial las indígenas. En una gestión democrática existe una participación conjunta, activa y responsable. Porto de Oliveira (2020) explica que el diálogo con la sociedad es imprescindible, pues a través de este se construye un significado de la educación y de la escuela, para tener sujetos conscientes y responsables de los procesos sociales y educativos, por lo que hay un compromiso tanto comunitario como institucional.

Por ende, la contratación de docentes indígenas debería ser el objetivo de estas instituciones educativas, que además es lo que indica la ley, pues son personas que reconocen la realidad y cosmovisión de la comunidad indígena, pero ante la escasez de estos en la actualidad, es importante que los docentes que no crecieron en el territorio indígena sean conscientes, respetuosos y responsables con la cultura y tradición ancestral y que sea el gestor educativo la principal figura que vele porque esto se dé, por medio de una evaluación del desempeño que sea acorde a los objetivos y metas determinadas en la institución. Para que esto se dé, el gestor educativo debe involucrar dentro del Plan Anual de Trabajo (PAT) la propuesta pedagógica en la que se define la labor docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, dentro del Reglamento Interno (RI) se debe de regular las funciones de toda la comunidad educativa, teniendo en cuenta las normas legales, que especialmente refuerzan aspectos de la educación indígena.

Por último, aparte de las situaciones ya descritas, se suma la poca participación que tienen los padres, madres o encargados en el centro educativo. Personas del área administrativa exponen el reto que representa para la institución la poca interacción con los encargados legales de los estudiantes, ya que estos no se involucran en el proceso de aprendizaje. El personal docente también coincide con lo dicho.

En relación con esto, Porto de Oliveira (2020) sugiere que es necesario imaginar una relación entre padres y escuela que no esté fundada en una jerarquía hacia los primeros por los segundos. Debe de haber una integración de los padres, madres o encargados con la escuela, que favorezca la educación escolar de sus hijos e hijas.

Con esto se quiere decir que es necesario que el gestor educativo, en conjunto con su personal a cargo, planifiquen y elaboren procesos de integración en el que motiven a la participación de este sector de la comunidad educativa y se pueda dar espacio para toma de decisiones en conjunto, con el fin de mejorar la calidad del centro educativo y el acompañamiento hacia el colectivo estudiantil para lograr los objetivos institucionales planteados.

5.2.2 Gestión educativa

La gestión educativa es un proceso encaminado a la construcción del proyecto educativo en las organizaciones, a partir de las necesidades contextuales para el enriquecimiento pedagógico y el desarrollo institucional, la Tabla 8 Descripción de la gestión educativa del Colegio Indígena de Ujarrás por parte de grupos consultados, contiene los datos acerca de la percepción que tienen las personas sobre la gestión educativa que se realiza en el centro.

Tabla 8

Descripción de la gestión educativa del Colegio indígena de Ujarrás por parte de grupos consultados

Grupos consultados	Descripción de la gestión educativa
Personal Administrativo	<p>Se realizan los procedimientos necesarios para solventar las situaciones</p> <p>Se presentan necesidades, sobre todo a nivel de infraestructura que se deben mejorar</p> <p>Se realizan gestiones ante la Dirección de Infraestructura Educativa (DIE)</p> <p>Se intenta realizar gestiones con el MEP, pero se presentan limitaciones para la contratación de personal indígena</p> <p>Se deben mejorar las relaciones entre personal indígena y no indígena.</p>
Personal Docente	<p>Los recursos son limitados, pero se realiza una buena gestión en materia económica.</p> <p>Se podría mejorar los horarios de las lecciones como educación física, al no existir duchas y ser un lugar caliente.</p> <p>El director intenta reforzar la parte cultural.</p>

Líderes comunales

Responsabilizan al centro educativo y el MEP por la pérdida de costumbres

Hay inconformidad con los nombramientos de docentes no indígenas.

Estudiantes

Les gustaría la implementación de proyectos y asignaturas más variadas.

Fuente: Elaboración propia a partir de información recolectada.

El personal administrativo fue el grupo que más opiniones manifestó acerca de la gestión educativa del centro. Estos describen que se realizan los procedimientos necesarios para el funcionamiento del centro y señalan lo siguiente: “el director hace esfuerzos para gestionar y mejorar el centro”.

Algunas de las acciones realizadas por la administración, de la cual hace alusión el personal administrativo son: la ejecución de códigos necesarios, además, se han hecho enlaces con otras instituciones como por ejemplo la Fundación Omar Dengo, se está gestionando ante la Dirección de Infraestructura Educativa (DIE) la búsqueda de presupuesto para la mejora física del centro, se trabajó en el cambio de Colegio Rural a Colegio indígena en el año 2016 para fortalecer la cultura indígena de la comunidad. A partir de ello se involucran materias como música y lengua cabécar para reforzar el aspecto cultural, sin embargo, la música no se da como asignatura enfocada en la música tradicional del sector. No se da la asignatura de arte y cultura, el director señala que “estas no se ofrecen por falta de profesionales que hablen la lengua y sean de la zona”.

Acercas de esta situación, el director del centro educativo señala que la oficina de Recursos Humanos del Ministerio de Educación Pública, pone limitantes para nombrar personas indígenas en el colegio, esto porque se le da prioridad a docentes que ya tengan

experiencia o expediente abierto, aunque no sean indígenas. Asimismo, se reconoce que hay grandes obstáculos para poder sustituir a un funcionario que no cumple con sus labores, también se suma la escasez de personal administrativo por ausencia de códigos y presupuesto.

Pero, a pesar de estas limitaciones, el personal administrativo también reconoce que se debe de buscar la forma de mejorar algunas cuestiones, sobre todo a nivel de infraestructura, pues hay necesidades como la falta de una sala de docentes, más espacios de recreación para el colectivo estudiantil, un comedor estudiantil en que los estudiantes puedan realizar sus comidas; duchas estudiantiles, pues en la actualidad son utilizadas como bodegas.

Algunas de las situaciones que pudieron observarse por parte de las investigadoras en la visita al centro educativo y que coinciden con algunos de los elementos señalados por los grupos participantes están: el tema de la infraestructura, pues los espacios de la institución son reducidos, los docentes no cuentan con una sala de profesores y tuvieron que tomar una de las aulas, dado que, por la pandemia, no todos los estudiantes asisten al centro. La débil conectividad fue otra de las situaciones que surgió, dado que el acceso a internet solo se lograba si se estaba cerca del edificio administrativo, al desplazarse a las aulas, la capacidad de conexión tiende a perderse. La situación de las duchas también fue notoria, estas se utilizaban como bodega para almacenar cosas.

Del lado del personal docente existen distintas visiones, estos indican que en comparación con otros centros educativos, en el Colegio Indígena de Ujarrás “No se roban la plata” por lo que consideran se da una buena gestión de los recursos económicos destinados al centro educativo, estos describen que “la administración media con la junta para solventar algunas situaciones y necesidades”. Por otra parte, una persona del grupo docente expresa desacuerdo y critica el “excesivo asistencialismo de la institución con los estudiantes”.

Además, un docente sugiere que es necesario mejorar y adecuar el horario de las lecciones, pues ante la falta de duchas que limitan el aseo de los estudiantes después de recibir educación física, se podría poner estas lecciones al final de la jornada y no a mitad del día, período en el que se presenta más calor en la zona.

Al preguntarse a los líderes indígenas la opinión sobre la gestión educativa del centro educativo, manifiestan una disconformidad, responsabilizan al director y MEP por la pérdida de la cultura, especialmente en las personas más jóvenes, pues señalan que la cultura no se respeta. Adicionalmente, la representante del Consejo Local de Educación (CLEI) considera que la contratación de docentes no indígenas ha fomentado esta pérdida, aunque se han hecho esfuerzos porque el MEP los escuche y tome en cuenta las solicitudes de más docentes indígenas para el centro educativo, esto no se da. Al respecto, el gestor del centro educativo realizó esfuerzos como el hecho de querer enseñar la lengua a los docentes, pero la falta de disposición de estos provocó el abandono del proyecto y demuestra una ausencia de compromiso con su labor educativa que implica una contextualización del espacio cultural en que se ubican.

Los estudiantes creen que la gestión está bien, pero que es necesario la implementación de proyectos que los involucre, ya que no se sienten parte de la toma de decisiones o mejora del centro. De igual forma aluden a que debería de haber una actualización en la enseñanza de asignaturas, para que estas sean más variadas y actuales a la realidad educativa y laboral.

Una vez expuesto el conjunto de descripciones sobre la gestión educativa realizadas por los distintos grupos participantes, se debe considerar que gestionar un centro es entender que es un proceso que constituye un verdadero sistema, en el que todos los señalamientos descritos forman parte. Por eso, el proceso de gestionar se lleva a cabo por medio de planificación, técnicas y una serie de elementos que permitan no sólo el reconocer las dificultades que se enfrenta para solucionarlas, sino también los aciertos que se están logrando. Álvarez y Chiva (2008) mencionan que la gestión es una herramienta necesaria para la persona administradora, ya que esta le permite estudiar y analizar la institución a partir de funciones administrativas como la planeación, organización, coordinación y control.

Por tanto, se reconoce que el gestor de la institución ha tenido aciertos importantes para la comunidad, como lo fue convertir el colegio a una categoría indígena, con el fin de reforzar la cultura de la comunidad indígena, así como una apropiada gestión de los recursos económicos que tiene, a pesar de que estos son limitados para el contexto en el que se encuentran. Empero, dentro de los desaciertos que se presentan, está la deficiente gestión

para mejorar la infraestructura del colegio, a pesar de que se alega que se han hecho intentos con la Dirección de Infraestructura Educativa (DIE) para mejorar este asunto, no se han tenido respuestas positivas. Sin embargo, parte de gestionar un centro es examinar las distintas posibilidades y coordinar alianzas estratégicas que permitan mejorar elementos del centro educativo.

Además, a pesar del esfuerzo realizado por el gestor educativo para la implementación de una malla curricular con categoría indígena, los aspectos culturales aún siguen siendo débiles y se deben intensificar para evitar la pérdida cultural en las generaciones más jóvenes, puesto que no se dan todas las asignaturas que caracterizan la malla de curricular indígena y la mayoría de sus docentes son personas de otras comunidades o no son personas indígenas.

Ante esto, debe existir un diálogo para dar una respuesta de calidad a las demandas de los distintos sectores, como los líderes indígenas quiénes critican esta situación. El gestor educativo debe asumir un liderazgo activo y una coordinación con su equipo de trabajo y toda la comunidad educativa en general para el empoderamiento y compromiso con su cultura y luchar para que esto se dé, pues como muestra Porto de Oliveira (2020), algunas de sus funciones es el coordinar y orientar todos los esfuerzos en el sentido de que la institución educativa produzca los mejores resultados de atención a las necesidades de la comunidad educativa.

Por su parte, otro de los desaciertos que se presentan es el poco involucramiento que siente el colectivo estudiantil y la demanda de proyectos institucionales que los integre, así como el fortalecimiento de una malla curricular que no solo vaya acorde a su cultura, sino también a las peticiones de la enseñanza de otras asignaturas actuales. Porto de Oliveira (2020) orienta a que un gestor educativo debe ser dinámico y flexible en el entorno escolar, pues esto genera la movilización de personas y el desarrollo de liderazgos participativos que fomenten la solución de problemas y la implementación de acciones pedagógicas.

Lo que también conlleva a pensar que el director del centro educativo debe ser una persona creativa, capaz de innovar y crear estrategias en las que todas las partes se sientan involucradas y se vean motivadas, por lo que no solo es necesario seguir intensificando el

aspecto cultural, sino también actualizar y escuchar las solicitudes de sus estudiantes e incorporarlas dentro de sus objetivos a mediano y largo plazo.

En fin, toda gestión educativa tiene una serie de aciertos y desaciertos. El enfoque debe de centrarse en atender las necesidades, escuchar y crear diálogos internos y externos con las personas e instituciones, así como el dinamismo e innovación que dan paso al crecimiento institucional. La meta debería ser la disminución de todos los desaciertos expuestos por los grupos participantes y crear una gestión eficiente y eficaz para toda la comunidad educativa. Una herramienta utilizada para la planificación a mediano y largo es el Plan Anual de Trabajo (PAT) en cuál contiene objetivos estratégicos que incorpora las metas, actividades a desarrollarse, presupuesto, plan de acompañamiento y monitoreo y la evaluación.

5.2.3 Promoción de la cultura en el Colegio Indígena de Ujarrás

Los grupos consultados coinciden en la necesidad de reforzar el aspecto cultural en el centro educativo, aunque se menciona que se hacen esfuerzos por parte del director, estos deben de aumentar. La tabla 9 Promoción de la cultura en el CIU según grupos consultados, recapitula los principales puntos sobre la promoción cultural que se da dentro del CIU.

Tabla 9

Promoción de la cultura en el CIU según grupos consultados

Grupos consultados	Promoción de la Cultura en el CIU
Personal Administrativo	<p>Existe una necesidad de contextualización en las asignaturas, pues existe un desinterés en el personal docente hacia la cultura indígena.</p> <p>Falta de empoderamiento de la cultura indígena, especialmente en los estudiantes.</p> <p>El director intenta promover la cultura, pero no hay interés.</p>
Personal Docente	<p>Se podría mejorar el aspecto cultural en las asignaturas que se dan.</p> <p>Las materias se intentan contextualizar de acuerdo a lo que les ha solicitado el director.</p>
Líderes comunales	<p>El colegio no promueve la cultura cabécar.</p> <p>Los docentes no comprenden los elementos culturales.</p>
Estudiantes	<p>El colegio debe fortalecer la cultura</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de información recolectada.

Para comprender mejor los puntos señalados por los grupos participantes, iniciaremos con la información expresada por el personal administrativo. El director señala que hay una falta de interés y compromiso de parte del personal docente, pues este identifica que él les indica a los docentes que aborden el tema cultural desde sus asignaturas, pero esto no se realiza y solo se da en muy pocas materias como lo es estudios sociales y educación cívica. Los demás docentes, solo imparten la materia que se encuentra en la malla curricular, pero no involucra aspectos de la cosmovisión indígena.

Además, una persona del área administrativa también declara que “hay una falta de empoderamiento cultural dentro del centro educativo. Los estudiantes se avergüenzan de hablar su lengua y no siempre se sienten apoyados por los docentes”.

Por su parte, una de las líderes indígenas reconoce que el Colegio Indígena de Ujarrás no promueve los valores culturales y por el contrario, los estudiantes dentro del sistema educativo van perdiendo sus costumbres y hasta la lengua indígena cabécar; aunado a esto la misma manifestó: “uno de los desafíos es la lengua, ya que los docentes no indígenas no hablan la lengua y algunos estudiantes no hablan español, sino la lengua cabécar; varios de los que sí saben, se avergüenzan de hablarla”. Además, exponen que se debe “meterle más a la parte cultural, no se respetan las tradiciones, ni valores indígenas. Se deben compartir más las cosas de la cultura Cabécar”.

Tanto el personal administrativo como los líderes de la comunidad identifican que desde ciertas asignaturas aún se puede mejorar el abordaje del tema cultural, y que los docentes deberían ser indígenas o mostrar interés en capacitarse sobre este aspecto. El director ha hecho intentos de fortalecer la cultura, por ejemplo, en actos cívicos habla en la lengua cabécar. Por su parte algunos docentes no muestran disposición a aprender sobre la cultura de la comunidad.

A su vez, los docentes indican que desde sus materias intentan contextualizar de acuerdo a lo que les ha solicitado el director. Además, al preguntar sobre la asignatura de educación musical, determinan que a pesar de que se da, esta no contempla la música tradicional de la comunidad indígena, ante esto sugieren que “el aspecto cultural desde ciertas asignaturas aún se puede mejorar”

Por otra parte, el colectivo estudiantil distingue que no siempre se da una contextualización en las materias que se imparten, ya que la única materia que refuerza este aspecto y que se encuentra dentro del currículum educativo, es la asignatura de la lengua cabécar. Asimismo, dentro de la malla curricular hay asignaturas de conservación del ambiente o música, pero estas no se abordan desde la cosmovisión tradicional de la comunidad y/o los aspectos culturales propios de la cultura cabécar.

Dicho lo anterior, un centro educativo con categoría indígena no podría coexistir sin la cultura que la representa y de no hacerlo, atentaría más bien contra una cosmovisión ancestral de estos territorios. La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) en el Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (art.26) expone que, para brindar una educación de calidad, se deberá tomar las medidas necesarias para adaptar la educación de los territorios indígenas.

Por consiguiente, el Colegio Indígena de Ujarrás, debe tomar especial atención a todos los aspectos culturales, así como a la comunidad en general y a partir de ello, desarrollar diagnósticos que le permitan planificar las acciones requeridas que involucren el ser, el sentir y el actuar de las personas pertenecientes al territorio indígena, para poner en práctica su filosofía de vida y poder conservarla y transmitirla a generaciones futuras. Esto significa desarrollar una gestión educativa comprometida con la visión propia de su territorio, haciendo eco de que “los programas y servicios de educación destinados a los pueblos indígenas deben desarrollarse y aplicarse en conjunto con la comunidad, con el fin de responder a las necesidades específicas e involucrar la historia, conocimientos, técnicas, sistema de valores y todas las visiones sociales, económicas y culturales que tengan las personas” (OIT, 1989. art. 27)

Por tanto, a pesar de que el director hace intentos para involucrar este aspecto, la realidad es que se tiene a un sector de la población que no posee ningún compromiso hacia la comunidad y cultura. Sin embargo, parte de liderar un centro educativo es el gestionar a las personas, influir sobre ellas y dirigir las, Arroyo (2011) evoca que desde la dirección se conforman los equipos de trabajo eficientes, pues se deja claro su rol como docente, la misión, visión y objetivos institucionales. Por tanto, el director debe de proceder a analizar y

describir los puestos, crear inducciones, capacitar, motivar e incentivar y evaluar el desempeño de los trabajadores.

Acorde con esto, la gestión del Colegio Indígena de Ujarrás debe estar fundamentada en una gestión democrática en la que participe activamente la comunidad educativa, también debe de integrar a su personal a compartir la visión hacia la que se encamina el centro con el fin de lograr sus objetivos y ofrecer a las personas estudiantes una educación de calidad de acuerdo a su contexto histórico, político y social indígena.

No obstante, en el Colegio Indígena de Ujarrás la gestión necesita incidir sobre su personal docente, para que estos cumplan con las necesidades culturales que se exponen. Pues existe poca promoción de la cultura y una falta de compromiso no solo de los docentes para adquirir los conocimientos y filosofía de una comunidad indígena, a lo que suma una falta de liderazgo pedagógico de parte del director para que los docentes acaten y asuman el rol protagónico que deben de tener para empoderarse y empoderar a los miembros de la comunidad indígena junto con sus líderes comunales.

5.2.4 Relaciones interpersonales y comunicación organizacional dentro del Colegio Indígena de Ujarrás

Las relaciones interpersonales y comunicación dentro del centro educativo fueron divididas para su estudio en cinco categorías: relación entre familia- personal docente y administrativo; relación entre personal administrativo- docente; relación entre docentes; relación entre estudiantes-personal administrativo y relación estudiantes- personal docente.

Relación entre familia- personal docente y administrativo

Para iniciar, en cuanto a la relación y comunicación entre la familia y personal docente y administrativo, el personal docente señala que las personas indígenas de Ujarrás son reservadas, por lo que suelen expresar muy poco sus necesidades u opiniones, “cuesta saber sus intereses e incluso sus problemas”. Cuando estos acuden a la institución, van directamente con el director y no con los docentes. El personal administrativo también hace

referencia a lo reservado de la población, razón por la cual no hay tanta comunicación como se quisiera.

El director del centro educativo expresa lo siguiente:

“La relación con los padres es poca, el gobierno les ayuda, pero no les pide nada a cambio. Los padres no contribuyen sino se les da algo. Es escasa la participación con la institución. Los padres envían al colegio a sus hijos por los beneficios que obtienen, pero estos no llegan a la institución.”

A partir de estos señalamientos, se puede deducir que existe una relación distante entre el centro educativo y las familias. También hay un desinterés por parte de las familias en el involucramiento al centro y de parte de la institución no se mencionan estrategias que busquen integrar a los padres, madres o encargados. Garreta y Maciá (2017) plantean que la comunicación entre la familia y la escuela debe ser unidireccional y bidireccional, pues es necesario una reciprocidad para potenciar la relación entre ambos sectores. A través de esto, se puede incrementar los intereses que tengan la familia y el centro educativo.

De esta forma, se puede extraer que no hay una reciprocidad entre las relaciones de estos dos sectores. Al no existir un vínculo y comunicación cercana, el centro educativo desconoce los intereses que tengan las familias y, las familias ignoran los objetivos que tiene la institución para la comunidad, por lo que no existe una integración entre las partes que fomente una mayor participación y una red de comunicación en la que se pueda compartir la información relacionada al centro y crear canales de comunicación.

Relación entre personal administrativo- docente

Respecto a la relación entre administrativos y docentes, el grupo docente reconoce que la relación del personal docente y administrativo se considera buena, “a veces es tensa, pero bajan las aguas”, alegando que en ocasiones se dan conflictos entre las partes por las diferencias en sus percepciones, indican que “se trabaja de forma profesional”. En atención a esto, el personal administrativo considera que hay buena comunicación y una normativa

interna que cumplir, aunque a veces haya diferencias, siempre tratan de buscar el consenso y hay respeto a las indicaciones.

En función de lo anterior, la relación y comunicación entre el personal docente y administrativo es formal, se comparten las ideas y se atienden las normativas que les compete, aunque se tengan diferencias al respecto. Lacasa (2004) concibe a la comunicación formal como determinada de la propia jerarquía de la institución y la informal, la que se da al interior de las relaciones interpersonales.

Lo que quiere decir que la comunicación entre la administración y docentes es una comunicación que se da por línea de los primeros hacia los segundos, más que de una relación espontánea e informal, por lo que prevalecen relaciones interpersonales desde un intercambio de información oficial.

Relación entre docentes

La relación entre docentes se cataloga como una relación tensa, los mismos docentes y personal administrativo identifican que dentro del centro educativo se presentan problemas entre el personal indígena y el personal no indígena. Una persona del área administrativa expresa que “docentes no indígenas se creen superiores a población indígena”, también indican que “aunque el director hace esfuerzos por llevar a cabo un trabajo en equipo, los casos de irrespeto se dan”.

En alusión a esto, se observa que existe una relación interpersonal distante entre los docentes y una comunicación deficiente. Las situaciones de comunicación que se plantean, si no son controladas apropiadamente podrían llevar a generar no solo conflictos en el centro educativo sino también hasta traducirse en conductas que podrían tipificar como actos de discriminación y racismo por los afectados. Medina (2010) muestra que en las instituciones escolares puede haber muy marcadas diferencias personales entre los colaboradores, estas diferencias deterioran el proceso comunicativo efectivo con acciones carentes como respeto, solidaridad, cooperación y tolerancia.

Estas barreras comunicativas identificadas son contrarias a las proyecciones del centro educativo y su carácter indígena, pues para estas la protección de la cultura, valores y tradiciones son importantes. Al existir una comunicación de irrespeto entre las partes, se

crean conflictos y tensiones en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa, como está sucediendo con el personal docente.

Relación entre estudiantes- personal administrativo.

De acuerdo con lo consultado, la relación entre estudiantes y el personal administrativo difiere según la población consultada, por ejemplo, el personal administrativo opina que hay una cercanía hacia los estudiantes. El director menciona lo siguiente:

“La relación con los estudiantes es muy cercana, ellos son el fin de la institución. Se trata de ayudar a los estudiantes. Algunos no están acostumbrados a las reglas. Por lo general es una buena relación”.

Mientras que la mayoría de estudiantes consideran que la comunicación entre la administración y los estudiantes no es buena, solo en algunos casos se expresa que si hay una buena relación. Pero, al profundizar en el tema, las y los estudiantes señalan que le tienen miedo al director y no sienten confianza hacia él, ya que no socializa con ellos y no se sienten involucrados, ni tienen una comunicación fluida con los administrativos. La única profesional que tiene una comunicación cercana con el colectivo estudiantil es la orientadora, según expresan los mismos estudiantes.

En tal caso, la comunicación entre los dos grupos participantes no es homóloga, pues los dos grupos captan la comunicación y relaciones interpersonales de manera distinta; por un lado, el personal administrativo señala que la comunicación es buena, por su parte, los estudiantes perciben una relación y comunicación distante. Cava y Gonzalo (2007) mencionan que el contacto y comunicación recíproca son esenciales tanto para las personas como para la colectividad, sin ellos, la persona perecería y el grupo dejaría de funcionar y afectar las relaciones interpersonales.

Por tanto, si no existe una comunicación efectiva, las relaciones interpersonales se van a ver afectadas, situación que se presenta en el Colegio de Ujarrás, pues no hay una vinculación cercana hacia el personal administrativo por parte del colectivo estudiantil, con excepción de la orientadora de la institución. Bello (2019) exterioriza que las relaciones interpersonales pueden ser de diferentes tipos de acuerdo al nivel de vinculación entre las personas que la conforman, estas pueden ser básicas, profundas o intermedias, ya que

dependerá de la conexión e interacción entre las personas. En atención a esto, la relación interpersonal que se caracteriza entre estos dos grupos es una relación básica, pues no existe una fuerte vinculación y al contrario, prevalece el temor y un ausente ambiente de confianza.

Relación entre estudiantes- personal docente

Respecto a la relación entre estudiantes y docentes, los docentes expresan que tienen una buena relación con los estudiantes. Por otra parte, el colectivo estudiantil menciona que las buenas relaciones dependen de cuál profesor sea, ya que con algunos profesores tienen una buena relación, pero la respuesta que más prevalece es que no es así, incluso se señala una inconformidad hacia algunos docentes del centro educativo y sus formas de dar clases. Morán (2008) indica que parte del rol docente es transmitir conocimiento, pero también crear relaciones interpersonales en la que se pueda comunicar una serie de valores como el respeto mutuo, el diálogo, la comprensión, el apoyo y el afecto, entre otras cosas. Por lo tanto, si no hay vinculación entre estudiantes y docentes, no puede existir una comunicación más allá de la formalidad de las clases, por lo que persisten relaciones distantes en el que la trasmisión de valores, apoyo y comprensión no son reconocidos, posiblemente porque su cosmovisión es distinta, al menos entre los docentes no indígenas.

Para finalizar este apartado, las relaciones interpersonales y comunicación dentro de un centro educativo ayuda no solo a generar relaciones interpersonales de calidad en la comunidad educativa, pues es también una estrategia para caminar hacia una cultura organizacional y una identificación por parte de todas las personas. La comunicación es una herramienta clave para la gestión, ya que permite que una comunidad educativa no solo posea conocimiento de los objetivos, sino que sea capaz de desarrollar las relaciones interpersonales armónicas necesarias para alcanzar estos en un contexto donde cada miembro del colectivo se encuentra motivado y comprometido con el proyecto educativo. Por esto, es necesario que el Colegio Indígena de Ujarrás cree estrategias que den paso a la creación de canales de comunicación más allá de la formalidad.

5.2.5 Proyección a futuro

Cuando se les consulta sobre la proyección a futuro del centro educativo, el personal administrativo y los docentes concuerdan en que visualizan el Colegio con una mejor infraestructura y mejores profesores. Asimismo, el personal administrativo indica que esperan una formación integral por parte de la comunidad educativa.

Por otro lado, el director señala lo siguiente:

En 10 años veo una mejor infraestructura. Veo docentes casados con la misión y la visión de la institución. Veo una institución que sale a ayudar a la comunidad, que se proyecta hacia ella, así como tener una mejor relación con los padres, Que esté formando profesionales que regresen a sus comunidades, y veo un colegio con una educación de calidad.

Seguidamente, el colectivo estudiantil distingue que les gustaría tener un colegio más grande, con mejores aulas y recursos. También desearían que este tenga otras materias más actuales al mercado laboral. A su vez, se cuestionan cómo imaginan a los docentes en sus prácticas escolares en un futuro y los estudiantes manifiestan que sean personas más cercanas y mejoren la forma de dar las clases. En otros casos, muy pocos, mencionan que los imaginan igual.

Finalmente, para este apartado se realizaron una serie de preguntas en la que se indaga cuáles son las aspiraciones a futuro de las y los estudiantes y en su mayoría responden que quieren ir a la universidad a estudiar distintas cosas, para poder trabajar y mejorar sus condiciones de vida. Algunos desean volver al territorio y aportar en el crecimiento, para otros esto no es una prioridad.

A partir de estos señalamientos, se puede inferir que las proyecciones a futuro que tienen los grupos participantes están estrechamente vinculadas a las necesidades que presenta el centro educativo en la actualidad. Lo que quiere decir que estos visualizan y esperan una mejora en la institución y solventar las distintas limitaciones que se presentan como son las dificultades de infraestructura, la necesidad de docentes comprometidos con la comunidad y una actualización del currículum escolar. Arroyo (2009) destaca la importancia de desarrollar

estrategias para alcanzar el éxito en las organizaciones, por medio de una eficiente gestión del centro educativo.

Por esto, para alcanzar las proyecciones que exponen las personas, se debe de trabajar en una gestión activa, que cree estrategias, involucre a la comunidad y sus ideas sobre la educación que quieren, y de esta forma crear un centro educativo bajo una gestión democrática en la que todos se sientan partícipes y crean en un proyecto educativo que brinde a la comunidad herramientas de crecimiento.

5.3. Relación Centro Educativo-Comunidad

En este apartado se analizan los datos obtenidos respecto a la relación entre el Colegio Indígena de Ujarrás y el Centro Educativo, para ello se toman en cuenta las participaciones del personal administrativo, docentes y estudiantes del Colegio Indígena de Ujarrás, así como las percepciones de otros miembros de la comunidad, como líderes comunales.

5.3.1 Lazos culturales entre la comunidad indígena de Ujarrás y el Colegio Indígena de Ujarrás

Al consultar sobre la relación del centro educativo con la comunidad en aspectos culturales, las personas participantes señalaron que la relación es poca. Algunos de los estudiantes indicaron que “...el colegio hace festividades con la comunidad como el 15 de septiembre”, “solamente en los festivales culturales se relacionan”. Otros estudiantes manifiestan que no existe una relación cultural, “en realidad el colegio no se relaciona”.

En el mismo sentido, el personal docente expone que no se vinculan con la comunidad, “...en términos culturales no existe ningún tipo de acercamiento”, uno de los participantes señaló; “solamente en los partidos de fútbol me involucro”. También expresan que “no hay participación, como la mayoría de docentes no somos de la comunidad”.

Al respecto, el personal administrativo alega que no hay vinculación cultural con la comunidad; “no hay participación, el involucramiento con la comunidad es poco, los padres solo asisten si se les da algo a cambio”, “solo en temas relacionados al ambiente se relacionan con la comunidad”.

Las personas líderes comunales manifiestan: “No hay comunicación entre la comunidad y la administración del colegio”. “Hay poca relación de la comunidad con el personal docente porque no vive aquí”.

Dentro de las observaciones realizadas en el trabajo de campo, se logra visualizar que el contexto geográfico puede ser considerado por parte del centro educativo como una limitante para vincularse con la comunidad. En términos generales, la mayoría de las participaciones señalan que los lazos culturales entre la comunidad y el centro educativo son negativos, puesto que la relación se da más en las actividades formales como los actos cívicos o festivales culturales. Estos en la actualidad, con la pandemia, se han dejado de realizar. En varias participaciones se expresa que esto responde al hecho de que la mayoría del personal de la institución no es de la comunidad y no se interesan por un acercamiento hacia esta. El Consejo Superior de Educación (2018) externa que todo esfuerzo educativo se realiza en un entorno comunitario, cuya influencia es determinante para lograr, en forma sostenible, los objetivos de calidad, relevancia y equidad.

Así, se puede determinar que no hay una relación cercana, más allá de las actividades formales entre la comunidad y el centro educativo y no se han generado intentos por fomentar el involucramiento con esta. Esto se da a pesar de que la comunidad es un elemento esencial en la educación de territorios indígenas, según las mismas normativas que se han planteado a nivel nacional e internacional.

Por esto, si no se entreteje estos dos elementos entre la comunidad y el centro educativo, el CIU no podrá alcanzar los objetivos educativos que busca la educación en territorios indígenas, pues se está dejando de lado toda una cosmovisión ancestral que caracteriza a cada pueblo. Los centros educativos no se pueden ver aislados del contexto en el que están, pues pertenecen a la comunidad y las personas que lo integran.

5.3.2 Intervención del Colegio Indígena de Ujarrás ante las necesidades comunitarias

Respecto a la intervención del Colegio Indígena de Ujarrás ante las necesidades comunitarias, es necesario señalar dos elementos; en primer lugar, cómo interviene el colegio para atender las necesidades y en segundo lugar, cómo percibe la comunidad estas intervenciones.

Sobre el abordaje que se le da a las necesidades económicas, el personal administrativo señala que “desde el colegio se hace esfuerzo por brindar una atención personalizada, se hacen visitas, recolectas, referencias a IMAS”. Mientras que el personal docente recalca que “se hace el esfuerzo por atender estas necesidades, más del 99% de los estudiantes tienen beca”.

En cuanto a las necesidades sociales, el personal administrativo señala como formas de intervención; “... se les intenta ayudar en el aspecto emocional, se busca la forma de mantenerlos integrados”. “Se busca ayuda externa, apoyar en protocolos para la solucionar las situaciones de los estudiantes” “...buscar psicólogos, trabajar con el MINAE, SINAC, de acuerdo a las problemáticas se busca la ayuda”. Mientras que el personal docente menciona: “Se hace lo posible por hacer visitas para que los estudiantes no deserten”, “cuando se detecta alguna problemática se le da seguimiento”.

Respecto a las necesidades culturales, el personal administrativo menciona: “La prioridad es la cultura, la contextualización del currículo”, sin embargo, no señalan cómo se da esa contextualización.

Sí bien dentro del estudio realizado se logra visualizar esfuerzos por mantener el aspecto cultural dentro del programa, el director menciona la importancia de la historia cultural respecto a la forma de organización en comunidad y los esfuerzos realizados para fortalecer el uso de la lengua dentro de la institución, tanto estudiantes como miembros de la comunidad entrevistados no visualizan esa contextualización y en cambio perciben el centro educativo como un lugar donde la cultura se pierde, esto con mayor relación al tema de la lengua indígena que los docentes no dominan.

En la visita realizada no se logró visualizar información o carteles alusivos a pueblos indígenas, fue solamente en la oficina de la orientadora donde se lograron observar diversas artesanías que si bien pertenecían a otro grupo indígena por parte de la funcionaria se mencionó que tales artefactos le hacían sentir orgullosa de sus raíces.

Dentro de los mayores desafíos dentro del centro educativo a nivel cultural se puede mencionar la ausencia de personal que conozca la cultura o que tenga interés por aprender y poner en práctica esta de manera que los estudiantes se puedan sentir identificados dentro de la institución, además de la ausencia de profesionales para las asignaturas culturales que en el momento no se estaban impartiendo muestra al Colegio Indígena de Ujarrás como un liceo normal con una maya curricular que es se puede encontrar en cualquier área del país.

Al respecto como se expresa a continuación, es importante la forma de integrar los contenidos de esa maya curricular nacional a las particularidades de la comunidad donde se ubica, además que se rescata la importancia del docente en tal proceso.

“La contextualización curricular en términos interculturales no debe limitarse a las actividades extracurriculares, sino también en la forma como se ejercen las relaciones interpersonales en el aula y cómo se enfocan los distintos contenidos del currículo nacional básico por parte del docente. La educación intercultural es un proceso cotidiano, en el que se fortalecen las identidades culturales presentes en el centro educativo” Ministerio de Educación Pública. (2009, p.51)

Esa contextualización podemos verla limitada dentro del centro educativo por los aspectos descritos, así como el fenómeno de la pandemia que en esos momentos restringía la participación con la comunidad, si bien el director del centro educativo muestra interés por ese aspecto podemos ver que la administración y los distintos procesos de contratación por parte del Ministerio de Educación Pública representan un reto para los gestores educativos que se desempeñan en esta categoría de institución.

Por lo que si bien aunque se pueda tener una visión clara de la población que ingresa al centro educativo, sus valores y costumbres en la realidad del sistema educativo y al contar con personal limitado ya que gran parte al no ser indígena es difícil reforzar el tema del

compromiso con la población y las costumbres, son situaciones a las que el gestor educativo actual debe de enfrentar, e idear estrategias para superar estas limitaciones en apego a la normativa vigente así como a los distintos procedimientos establecidos como parte de la administración pública.

De esta manera, se resalta que las principales intervenciones de parte del Colegio Indígena de Ujarrás para la atención de las necesidades comunitarias se dan solo dentro del centro educativo y estas son de índole económico a partir del servicio de becas. A la vez, que, en términos sociales, según el personal administrativo y docente, se intenta dar un acompañamiento y en casos extremos se realizan visitas para que no deserten. En aspectos culturales se denota que las intervenciones están dirigidas a la contextualización, sin embargo, esta no se da, a pesar de que el director señala que es un aspecto importante a considerar.

Parte de la gestión educativa, según Guerrero (2001) debe ser una gestión que coordine y articule las diversas acciones que están planificadas, con la única finalidad de que la institución se convierta en una organización que posibilite la consecución de un sentido pedagógico. Tomando en cuenta esto, las acciones que está realizando el director se centran en las situaciones que se presentan en la institución, más que a nivel comunitario. Sin embargo, todas las acciones que se realicen a pro del mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, se verán reflejadas en la comunidad. Empero, siempre la vinculación comunitaria va a ser una herramienta que posibilite una mayor proyección, por lo que se tiene que reforzar.

Por otra parte, es necesario comprender cómo percibe la comunidad las intervenciones que realiza el colegio para atender las necesidades comunitarias. Sobre el abordaje que se da en las necesidades económicas, el colectivo estudiantil señala: "Es bueno, recibimos ayuda del IMAS", "se hace recolección de alimentos, ventas", "la ayuda es mínima". Las personas líderes de la comunidad manifiestan que: "Les dan las becas normales del IMAS".

En torno a las necesidades sociales, algunos estudiantes afirmaron que el personal no es consciente de sus realidades. A la vez, que no se sienten apoyados por la institución.

Indican; “no hay colaboración del colegio con la comunidad”, “la mayoría no sienten la confianza para hablar los problemas que viven”. Los líderes comunitarios exponen que “no hay comunicación con la comunidad”.

Respecto al abordaje que se realiza sobre las necesidades culturales, la mayoría de las y los estudiantes señalaron que no se da y que, por el contrario, perciben que la cultura cabécar no se respeta. Al mismo tiempo, las personas externas al centro educativo identificaron que; “el colegio no fomenta nada de la cultura”, “no se respetan las tradiciones, ni los valores indígenas”.

Se resalta que existen diversas percepciones respecto a las intervenciones del Colegio Indígena de Ujarrás para la atención de las necesidades comunitarias. Se recalca que en el ámbito económico existe una percepción positiva por las becas del IMAS, pues son el principal aspecto que externaron. Mientras que, en el aspecto social, se refleja una percepción negativa, por el poco acercamiento del centro educativo hacia a la comunidad, además, que algunos estudiantes indican que la institución no es consciente de los problemas que enfrentan y de las realidades sociales que presentan.

Desde las personas externas a la comunidad, no se perciben las intervenciones que realiza la institución más allá de las becas socioeconómicas y en el ámbito cultural, se tiene una impresión negativa, por tanto, la comunidad educativa considera que este aspecto no se aborda.

De esta forma, de todas las intervenciones que realiza el centro, la que más aprecia la comunidad es la económica; las sociales y culturales no tienen un gran impacto y al contrario, se reciben de manera negativa, pues resalta los puntos en los que la gestión educativa está teniendo mayores dificultades. Por lo que el rol del director debe ser orientar los esfuerzos para que la institución produzca mejores resultados en el área social, cultural y comunitaria.

5.3.3 Percepción de la educación en la comunidad

En este subapartado se rescatan las percepciones de la educación formal en la comunidad indígena de Ujarrás. En primer lugar, para el personal administrativo la educación formal es importante en tanto brinda herramientas para el desarrollo personal. Además, señalan; “el colegio es la vida de la comunidad pues forma a los posibles ciudadanos de la comunidad”, “permite sacar profesionales”, mientras que para el personal docente esta es un apoyo para el colectivo estudiantil y sus familias.

En segundo lugar, las personas estudiantes señalan que la educación formal les permite progresar, mencionan: “nos ayuda a tener más conocimientos”, “nos abre muchas puertas”, “nos ayuda a prepararnos para un mejor futuro”, “el colegio es una necesidad para la comunidad”.

En tercer lugar, otras personas externas al centro educativo manifiestan:

“La escuela y el colegio no practica nada indígena, los maestros no hablan el idioma, en la parte cultural los jóvenes pasan más tiempo en la escuela y el colegio por lo que van perdiendo la lengua y las tradiciones. Por ejemplo, las mujeres deben tener su propia cuchara, su propio plato, eso cuando llegan a la escuela ya no se respeta, por eso yo veo un colegio más comprometido con nuestra cultura”. (Participación líder comunal, 23 de agosto, 2021)

Otro miembro de la comunidad señala; “el MEP no respeta la decisión, los docentes no están al tanto de la realidad de la comunidad, el MEP no representa, nos gustaría que esta parte mejorara en un futuro”. La mayoría de las participaciones de otros miembros de la comunidad iban orientadas a que la educación es importante, pero que debe abordar y respetar la cultura. Solamente un participante afirmó; “el colegio nos ha forjado a superarnos, a hacer un cambio”.

Por consiguiente, se resaltan dos percepciones respecto a la educación formal, una positiva por las oportunidades que brinda para el crecimiento personal y el aprendizaje, y

otra negativa por el sesgo cultural que representa. Esto se reafirma con la siguiente participación:

“La educación es positiva en el sentido que brinda nuevas oportunidades...pero la educación del MEP deja de lado la parte cultural, se da lo mismo para todos. Aunque el MEP ha dado proyectos, estos son muy recientes. Los CLEI funcionan como órganos de consulta, sin embargo, el MEP los crea, pero está carente de recursos económicos, físicos; no les pagan nada y hace falta la capacitación a las personas que lo conforman. El MEP ha agarrado los CLEI como órganos administrativos, no trae ni brinda herramientas. No se respetan las decisiones del CLEI por parte del MEP, el CLEI hace propuestas, pero en el MEP no hacen caso. Eso llega a la Unidad de Educación Indígena y de ahí no pasa.”

En términos generales, se denota que la principal limitante para el desarrollo del centro educativo y la comunidad, de acuerdo con las personas consultadas, es el ámbito cultural. Aunque, la mayoría de las y los participantes manifestaron que la educación es una herramienta de transformación social, pues esta brinda una serie de conocimientos y apertura a un mundo laboral que les permita construir una mejor calidad de vida. Opinión muy cercana a la mostrada por Guzmán (2011) quien alude a que la educación es uno de los ejes esenciales de la sociedad, esta es fundamental para contribuir a que los sujetos se desarrollen e integren en el contexto.

CAPÍTULO V.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se expresan, a partir de los resultados obtenidos, las conclusiones y recomendaciones del estudio realizado en el Colegio Indígena de Ujarrás. Las recomendaciones se plantearon en función del: Centro educativo, Ministerio de Educación Pública y Escuela de Administración Educativa.

De esta forma se plantean las siguientes conclusiones:

1. El modelo de persona- comunidad del sector indígena de Ujarrás no es está siendo fortalecido mediante el servicio de educación que brinda el Colegio indígena de Ujarrás, pues lejos de acercar a la población a su cultura y crear una cohesión en la comunidad educativa para la participación, existe una relación distante entre los distintos grupos participantes.
2. A nivel comunitario existe una identificación con los valores, rasgos culturales, costumbres y problemáticas de la comunidad, similar a lo que ocurre con las limitaciones del centro educativo. Esta identificación se queda solo en la percepción y subjetividad individual de cada persona.
3. Las acciones de integración que permitan generar un sentido de pertenencia para fortalecer el modelo de persona-comunidad al interior del centro educativo, son escasas por parte del director, lo que genera una inactividad en la comunidad educativa.
4. Las estrategias para el fortalecimiento del modelo de persona-comunidad que realiza la dirección del centro educativo se enfocan en el desarrollo de habilidades y competencias para involucrar al colectivo estudiantil en ámbitos laborales. No existen acciones en concordancia con la comunidad.
5. Los esfuerzos actuales por parte del personal administrativo y docente no son suficientes para lograr una visión conjunta de la institución a alcanzar, por lo que es necesario un liderazgo que permita ese trabajo colectivo.

6. Las necesidades de la comunidad que mayormente son atendidas por la gestión del administrador y el departamento de orientación son las de carácter económico y las de carácter social.
7. Las necesidades de la comunidad que son menos atendidas por la gestión administrativa del Colegio Indígena de Ujarrás son las relacionadas a la cultura, costumbres y valores comunitarios.
8. La comunidad no percibe acciones enriquecedoras para el crecimiento de la comunidad de parte del Colegio Indígena de Ujarrás, al contrario, se sienten disconformes con la poca vinculación del centro con la comunidad y su cultura. Asimismo, no se visualiza una verdadera proyección del Ministerio de Educación en estos territorios por lo que la comunidad no lo percibe como un aliado para el progreso de la zona.
9. Existen múltiples necesidades socioeconómicas tales como el acceso a recursos económicos y acompañamiento social en la comunidad, en las cuales la administración del centro debe crear estrategias, establecer alianzas para atenderlas adecuadamente dentro de sus posibilidades.
10. A pesar de los recursos limitados en las áreas de infraestructura, presupuesto y personal docente indígena, hay una percepción positiva por parte del personal del Centro Educativo sobre el manejo de los recursos financieros del Colegio Indígena de Ujarrás.
11. La motivación hacia el colectivo estudiantil, visitas a los hogares de los estudiantes y acompañamiento del personal docente y administrativo del colegio constituyen las principales estrategias para la retención de estudiantes desarrolladas por la dirección del centro educativo.
12. Las estrategias para el fortalecimiento cultural son débiles o poco eficientes, dado que no integran la necesidad de contextualización, acercamiento e implementación a la cosmovisión ancestral de la comunidad indígena de Ujarrás.
13. El cambio realizado de Colegio Rural a Colegio de carácter Indígena constituye la estrategia de mayor impacto en la comunidad, aun cuando los aspectos culturales planteados por el Ministerio de Educación para el caso de estos colegios, no se estén aplicando como se señala.

14. El centro educativo no ha construido ninguna estrategia para la integración comunitaria, por lo que no hay un vínculo con la comunidad en general.
15. Las relaciones interpersonales y la comunicación dentro del Colegio Indígena de Ujarrás suelen ser distantes y de manera vertical. Por lo que no hay un involucramiento y compromiso por parte de la comunidad educativa hacia el centro educativo.
16. En el centro educativo no se identifican estrategias y planes definidos para atender las relaciones conflictivas que se dan en el centro educativo.
17. Existe la necesidad de crear estrategias que involucren al colectivo estudiantil en proyectos que permitan fomentar la participación activa e identificación con el Colegio.
18. Es de importancia considerar el aspecto de la centralización de servicio a nivel país ya que estas zonas de difícil acceso y por su ubicación se ven mayormente abandonadas por la administración, así como la distribución de recursos no es equitativa.

El análisis de datos realizado permite plantear las siguientes recomendaciones:

Al Colegio Indígena de Ujarrás

1. Establecer estrategias para el fortalecimiento de la cultura cabécar, en la que se comprometa a la comunidad educativa con la cosmovisión ancestral del territorio indígena y que este sea construido en conjunto.
2. Implementar planes de comunicación interna y externa que permita instaurar la forma de remitir la información y los comunicados del centro educativo a toda la comunidad educativa, con el fin de mejorar la confianza, el respeto, las relaciones interpersonales y crear cercanía hacia el centro educativo.
3. Diversificar la malla curricular del centro educativo e involucrar proyectos tecnológicos y el aprendizaje del idioma inglés, acordes con las demandas actuales del colectivo estudiantil, sin dejar de lado la cosmovisión indígena.

4. Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional.
5. Generar oportunidades de participación y colaboración entre la comunidad y el centro educativo, por medio de espacios formales que den paso a una integración, el logro de una cultura y clima organizacional y el logro de los objetivos institucionales del Colegio Indígena de Ujarrás.
6. Promoción del diálogo como un proceso sistémico que involucra las distintas opiniones y la escucha activa, para que estas se traduzcan en acciones que validen los deseos y fomenten el involucramiento y colaboración inclusiva.
7. Se debe fortalecer el liderazgo democrático en la dirección del Colegio Indígena de Ujarrás como instrumento para fomentar la democracia participativa en el centro educativo y promover la formación de roles protagónicos y liderazgos positivos, democráticos e innovadores que compartan intereses y objetivos para el crecimiento institucional.
8. Crear alianzas estratégicas basadas en los objetivos y metas del centro educativo, por medio de diálogos con empresas e instituciones que puedan brindar apoyo para alcanzar la calidad educativa que se desea.
9. Establecer metas claras para todo el personal (según su función) del centro educativo, permitiendo inculcar la visión y objetivos de los aprendizajes que se pretende para el colectivo estudiantil y la construcción del centro educativo.
10. Planificar la administración de los distintos recursos (didácticos, financieros, humanos, etc) del centro para la atención de las metas previstas para el mejoramiento de la educación y a su vez fortalezcan la cultura de la comunidad indígena de Ujarrás.

Al Ministerio de Educación Pública

1. Fortalecer los procesos de reclutamiento de personal para los centros educativos indígenas, con el propósito de contar con un banco de profesionales que cuenten con la formación y las competencias requeridas para desarrollar los procesos educativos

desde el contexto y la cosmovisión de la comunidad indígena y se cumplan con los acuerdos nacionales e internacionales de la educación indígena.

2. Mejorar los mecanismos de atención a las necesidades de los territorios indígenas, mediante la escucha e incorporación de las demandas de los Consejos Locales de Educación Indígena (CLEI) para crear cercanía entre el Ministerio de Educación y las comunidades indígenas y que el primero (MEP) se convierta en un ente potencializador de la interculturalidad.
3. Priorizar la atención e inversión de los grupos de población más vulnerables y marginados, incluidos los pueblos indígenas para reiterar el compromiso educativo con el desarrollo inclusivo de estas comunidades y disminuir el déficit educativo que han caracterizado a estos sectores.
4. Fortalecer la gestión supervisora en los centros educativos indígenas, para que se cumpla la normativa y planteamientos que requieren este tipo de instituciones. Se debe suministrar instrucciones, lineamientos y procedimientos que sirvan como herramientas para el cumplimiento eficiente de los objetivos de la educación indígenas, así como sus leyes.

A la escuela de Administración Educativa

1. Implementar la construcción de una educación intercultural dentro de la carrera, que sea reflexiva, autocrítica y se piense desde los diversos sectores y actores sociales que conforman la sociedad costarricense y de esta forma involucrar la perspectiva de los territorios indígenas en los planes de estudio para crear una cultura de respeto y sensibilidad hacia estas poblaciones.
2. Fortalecer los procesos de capacitación del personal docente, para involucrar el paradigma de la interculturalidad como una necesidad para la atención y gestión de los distintos centros educativos, como son los indígenas, y desarrollar las competencias para implementar procesos educativos contextualizados y cumplir con los acuerdos nacionales e internacionales de la educación indígena.

3. Sensibilizar a los distintos actores universitarios acerca de la gran diversidad que conforma a Costa Rica y favorezcan a la conformación de perfiles profesionales capaces de atender, administrar y gestionar en los distintos contextos.

5.2. Discusión final

De acuerdo con el análisis realizado de los datos obtenidos por medio de los instrumentos de investigación aplicados, así como de las fuentes complementarias se llega a la conclusión la que la gestión administrativa el Colegio Indígena de Ujarrás (CIU) debe considerar y atender una serie de elementos y desafíos relevantes para mejorar el servicio educativo que brinda a la comunidad indígena de su zona de influencia.

Dentro de los principales desafíos que se exponen, está la necesidad de reforzar la labor del personal docente, para esto es importante la implementación de un liderazgo estratégico, que permita plantear y replantear las diversas estrategias de intervención educativa y generar procesos de motivación. Así como procesos de capacitación y comunicación para el personal, relacionados con sus responsabilidades profesionales y su compromiso ético de respetar el entorno cultural en que se ubican sus estudiantes, y puedan desde un liderazgo docente desde las aulas, comprometerse con la visión y misión que guía a los centros educativos indígenas.

Por eso, se considera esencial que el gestor del centro educativo, se empodere dada las facultades que le otorga su puesto, y genere las tácticas necesarias para que su voz sea escuchada y respetada, a nivel interno por su personal, y poder lograr que cada miembro del centro educativo desarrolle y cumpla sus tareas, máxime si no pertenece a la comunidad o grupo indígena, todo con el fin principal no solo es atender el derecho a la educación de las personas indígenas estudiantes, sino también conocer y reforzar acerca del origen, las características y el modo de vida de la comunidad indígena en la que se encuentran inmersos, puesto que esta tiene un valor especial en la vivencia y cosmovisión ancestral y por ende en la educación formal.

Es relevante que el gestor educativo desarrolle una labor de contextualización, aproveche y abra espacios para la capacitación, y mantenga una actitud abierta a nuevas perspectivas pedagógicas, conversar y poner en práctica el trabajo en equipo, escuchar a los distintos líderes indígenas de la zona y los proyectos que estos proponen para mejorar el servicio educativo del CIU, así como el establecimiento de contactos con instituciones estratégicas que puedan estar interesados en apoyar la labor que se desempeña en la comunidad.

A partir de estas acciones, es importante que el gestor cree ese vínculo con la comunidad, para que esta se identifique con el centro educativo y le considere como un aliado y no como un detractor de la cultura y los modos de vida ancestrales, pues ya al tener un trabajo interno institucional en el que se deje claro los objetivos, la misión, la visión, los roles del personal y las metas, que van a ir en conjunto con las características propias de la comunidad, puede existir un acercamiento en el que las personas sientan una mayor identificación y sentido de pertenencia hacia la institución, lo que puede conllevar a una mayor participación y a crear y fortalecer la integración entre centro educativo y su comunidad.

Lo expuesto de forma sucinta evidencia que la gestión del Colegio Indígena de Ujarrás no está fortaleciendo el modelo de persona-comunidad de su comunidad educativa, y que por tanto, hay un desarraigo cultural por parte de la institución al territorio en que se encuentra, por tanto, se plantea un plan de acción, como una propuesta de intervención para el fortalecimiento de la cultura Cabécar mediante los procesos de participación colectiva de la comunidad educativa del Colegio Indígena de Ujarrás, el cual, podría permitir a corto, mediano y largo plazo, mejorar las relaciones interpersonales entre toda la comunidad educativa y atender las necesidades culturales de la misma, a partir de cada área y asignatura del plan de estudios.

CAPÍTULO VI

Plan para inducir a la Comunidad Educativa del Colegio Indígena de Ujarrás en el diseño y desarrollo de estrategias de integración de elementos sociales y culturales de la cultura cabécar a los procesos educativos.

6.1 Fundamentación

Desde el siglo XX, Costa Rica ha impulsado el desarrollo de la educación en territorios indígenas, esta ha pasado por una serie de reformas educativas que buscan cumplir con los derechos de estos territorios, involucrando así una serie de normativas, convenios internacionales, planificación curricular y una legislación nacional para poder alcanzar una educación de calidad para estos sectores. Sin embargo, en la actualidad aún se presentan grandes retos y compromisos con estos territorios. Para el caso de la comunidad indígena de Ujarrás, es necesario el fortalecimiento cultural para lograr integrar la cosmovisión comunitaria, mejorar la proyección del centro educativo y reforzar los lazos comunitarios e institucionales. Pues parte de la educación en contextos indígenas, requiere del involucramiento de las tradiciones, valores y costumbres del lugar como elemento histórico esencial.

A partir de los resultados del seminario de investigación, cuya finalidad fue la de estudiar las estrategias desarrolladas por la Gestión Administrativa del Colegio Indígena de Ujarrás para atender las necesidades de la Comunidad Educativa Indígena, se logró determinar que el modelo de persona- comunidad de Ujarrás no es está siendo fortalecido mediante el servicio de educación que brinda el Colegio Indígena de Ujarrás, pues no permite un acercamiento de la comunidad educativa a su cultura. De igual forma se pudo detectar que las acciones desarrolladas por la dirección del centro educativo son escasas, lo que genera indiferencia en la comunidad educativa, baja integración dado el aislamiento de cada persona,

para realizar sus acciones de forma independiente. En sí, en el centro educativo se identifica a lo interno de su comunidad educativa, un significativo desarraigo a los elementos culturales propios de la etnia Cabécar cultural, mismo que es percibido por la comunidad en general.

Si bien, el Colegio Indígena de Ujarrás señala que la educación intercultural es un proceso que se orienta a atender la diversidad del colectivo estudiantil, incrementando la participación de estos, para disminuir la exclusión en y desde la educación, mediante un modelo integrado y participativo de gestión educativa basado en el respeto hacia la diversidad cultural dirigido hacia todas las personas, la gestión administrativa del CIU evidencia la ausencia de estrategias administrativas para esa educación intercultural, misma que se identifica como una de los principales retos que debe atender.

La necesidad de abordar esta problemática recae en que de continuar con el mismo servicio que ha brindado el Colegio Indígena de Ujarrás principalmente en términos culturales y que da lugar al desarraigo cultural, podrían agravarse algunas situaciones o generar nuevas problemáticas, como las que se han manifestado ya en otros contextos similares.

A corto plazo:

1. Mayor deserción estudiantil: La investigación reflejó como algunos estudiantes no se sienten apoyados por la institución, y por el contrario lo ven como una obligación, esto podría provocar que, con el tiempo, los estudiantes no encuentren una motivación para continuar con sus estudios, pues ante esto, también se suman distintos factores limitantes como lo son los socioeconómicos, familiares, sociales y psicológicos.
2. Rechazo de la comunidad general hacia el Centro Educativo: En los resultados se visualiza que la comunidad no se identifica con el Centro Educativo, por el contrario, consideran la institución como un elemento que destruye la cultura. De esta manera, si la institución no refuerza su relación con la comunidad, así como el fortalecimiento de la cultura, la institución va perdiendo la credibilidad ante la comunidad.
3. Disminución en la matrícula por parte de estudiantes indígenas: En los resultados de la investigación se evidencia el descontento por parte de estudiantes de asistir a clases, por cuanto no se respeta su cultura, este descontento podría generar desinterés en los

estudiantes indígenas de continuar con asistiendo a clases, pues no se sienten respetados.

A mediano plazo:

1. Negación por parte de los padres de familia indígenas de matricular a sus hijos e hijas en el centro educativo: Al considerar el centro educativo como una amenaza a la cultura, es una probabilidad que los padres no quieran matricular a sus hijos e hijas en la institución y se creen conflictos con la institución, pues esta no representa la cosmovisión de la comunidad.
2. Oposición de la comunidad al centro educativo: El descontento actual de la comunidad hacia la institución podría dar lugar a tensiones mayores como se han dado en otras comunidades indígenas, en la cual buscan el cierre de la institución como forma de protesta ante gestores educativos que no representan su cultura.
3. Agudización del desarraigo cultural en la comunidad educativa: La lengua es uno de los elementos principales de una cultura, en ella se conservan muchas de las tradiciones y costumbres de las comunidades. La negación de la misma por parte del centro educativo a las nuevas generaciones, podría generar mayor desarraigo, ya que, además se suma lo dicho en la investigación, de que los mismos estudiantes se avergüenzan de practicar su cultura.

A largo plazo:

1. Pérdida de la lengua en la población joven de la comunidad: La lengua se construye a partir de la práctica. La negación de la misma por parte del Colegio Indígena de Ujarrás y el desinterés que genera en algunos jóvenes hacia la misma, podría dar lugar a la pérdida de la misma.
2. Cierre de la institución o podría cambiar a categoría de colegio rural o académico regular: La falta de matrícula en la institución, o bien de estudiantes indígenas, podría llevar al cierre o al cambio de categoría de la institución.
3. Endofobia: Se entiende por endofobia al rechazo de la propia cultura o grupo social al que se pertenece. Cuando desde el centro educativo se generan prácticas que

discriminan la cultura de la comunidad, podría dar lugar a que estudiantes se avergüencen de la misma, y llevar a los mismos a la endofobia. Dentro de los resultados de la investigación, algunos estudiantes dudaban de sí se consideraban personas indígenas, esto, por el temor que les daba de aceptarlo frente a los compañeros no indígenas.

4. Agudización de problemáticas sociales: Los problemas sociales de la comunidad educativa de Ujarrás son el resultado de una serie de variantes, como lo ha sido la falta de apoyo de los gobiernos a las comunidades indígenas. Por su parte, la educación ha sido fundamental para fortalecer estas comunidades, sin embargo, cuando la misma no está al servicio de las necesidades de las comunidades, funciona como elemento en contra, por tanto, choca con la comunidad y podría generar tensiones dentro de la misma. En ese sentido, se agudizan los problemas sociales, por ello la educación deja de ser una herramienta que les permite a los jóvenes trascender.

El fortalecimiento de la cultura mediante los procesos de participación y de comunicación en la comunidad educativa adquieren mayor fundamento si se considera la educación intercultural. Ortiz (2015) señala que esta debe partir desde las experiencias y del contexto, desarrollando habilidades que permita a las y los estudiantes comprender su propia cultura, en función del respeto de su propia identidad.

El Ministerio de Educación Pública (MEP, 2019) señala que la educación intercultural promueve un encuentro entre los distintos grupos étnicos, nacionales y generacionales con base en el diálogo plural y el intercambio pacífico desde la equidad, en donde se conserve la especificidad de cada grupo y se busque el enriquecimiento entre todas las partes. Por eso la interculturalidad contiene una presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, por medio del diálogo y respeto.

Por su parte la UNESCO (2006) indica que hay tres principios para una educación intercultural:

- Respetar la identidad cultural de las personas, impartiendo una educación de calidad que se adecue y adapte las culturas insertas.

- Enseñar los conocimientos, actitudes y las competencias culturales necesarias para que cada persona participe activa y plenamente en la sociedad.
- Brindar una serie de conocimientos y competencias que contribuyen a fortalecer el respeto, el entendimiento y la solidaridad entre las personas, los grupos étnicos, sociales, culturales, religiosos y entre naciones.

A partir de estos principios, una educación intercultural requiere de una gestión democrática que involucre a todas las personas que se encuentran vinculadas a un centro educativo y que legitime y valide los saberes de la comunidad. “Gestionar democráticamente quiere decir aprender a decidir entre todos y procurar que los beneficiarios de las decisiones que tomemos seamos todos o la inmensa mayoría. Gestionar democráticamente es defender los intereses generales frente a los, con frecuencia, espurios intereses particulares” (Charraza y Charraza, 1999, p.6)

Es decir, la gestión democrática involucra a toda una comunidad educativa en la toma de decisiones para el mejoramiento del centro, por consiguiente, el desarrollo de un plan de fortalecimiento que diseñe y desarrolle estrategias de integración de elementos sociales y culturales de la cultura Cabécar a los procesos de participación en la comunidad educativa del Colegio Indígena de Ujarrás, se plantea como un proceso para atender la situación que experimenta dicho centro educativo.

6.2 Objetivos del Plan de diseño y desarrollo de estrategias de integración de elementos sociales y culturales de la cultura cabécar a los procesos educativos.

Objetivo General: Impulsar el diseño y desarrollo de estrategias de integración de elementos sociales y culturales de la cultura cabécar a los procesos educativos de la Comunidad Educativa del Colegio Indígena de Ujarrás.

Objetivos específicos:

- Fortalecer la cultura Cabécar de la comunidad indígena de Ujarrás mediante procesos de motivación y toma de conciencia sobre los elementos sociales y culturales de la cultura cabécar en el colectivo docente.

- Desarrollar estrategias de integración de los elementos sociales y culturales de la cultura cabécar al currículum educativo del Colegio Indígena de Ujarrás.

6.3. Metas:

- Que el 80% de los docentes se sientan motivados y comprometidos con el proyecto educativo y la cultura cabécar de la comunidad.
- Que el 80% del colectivo docente desarrolle lecciones contextualizadas a la cultura cabécar.
- Que el 80% de los docentes integren los elementos sociales y culturales de la cultura cabécar a sus planes de estudio.
- Que el 70% del colectivo estudiantil desarrolle un sentido de pertenencia hacia la cultura indígena de Ujarrás.
- Que el 70% de las y los estudiantes fortalezcan la identificación con los docentes y la cultura cabécar.
- Que el 70% de personas de la comunidad educativa mejore sus vínculos y relaciones interpersonales.

6.4. Logros y beneficiarios

Logros

- Que la comunidad educativa participe y refuerce los elementos sociales y culturales de la cultura cabécar.
- Integrar a la comunidad educativa, para que esta participe en la construcción del centro educativo desde la cosmovisión ancestral que les caracteriza y de esta fortalecer la cultura.
- Reforzar la proyección cultural en la comunidad educativa por medio de acciones ejecutadas por la institución educativa.
- Crear un sentido de motivación y responsabilidad ante el rol docente, sus deberes y obligaciones en las comunidades indígenas y sus culturas.

- Fortalecer la cultura de la comunidad de Ujarrás por medio de proyectos que involucren al colectivo estudiantil.

Beneficiarios:

- **Comunidad Educativa:** La comunidad educativa se sentirá más cercana a su cultura, así como a la institución, pues esta será la principal promotora de la cultura, por lo que velará por el fortalecimiento de la cosmovisión cabécar.
- **Personal Docente:** Asumirán un papel más participativo y abierto a la contextualización cultural de la población, docentes conscientes e informados de la política educativa vigente a nivel intercultural.
- **Personal Administrativo:** Personal conocedor de diversas estrategias que permitan llevar a cabo una gestión de los distintos recursos más efectiva de manera que puedan brindarle mayores beneficios al estudiantado
- **Comunidad de Ujarrás:** Establecimiento de lazos con el CIU de manera que este se convierta en un órgano que contribuya a reproducir la cultura cabécar en el estudiantado, además de este ser un aliado ante las diversas necesidades de la comunidad.

6.5. Acción estratégica: Estructura y descripción

El plan para inducir a la Comunidad Educativa del Colegio Indígena de Ujarrás en el diseño y desarrollo de estrategias de integración de elementos sociales y culturales de la cultura cabécar a los procesos educativos pretende ser una propuesta que permita el fortalecimiento de la cultura cabécar en la comunidad educativa. Por esta razón el Plan de diseño y desarrollo de estrategias de integración de elementos sociales y culturales de la cultura cabécar a los procesos educativos está estructurado en dos partes:

1. **Proceso de motivación y toma de conciencia sobre los elementos sociales y culturales de la cultura cabécar en el colectivo docente:** Este apartado es primordial para el desarrollo del segundo momento, ya que pretende motivar al

colectivo docente para que este se sienta más identificado y comprometido con la cultura cabécar, con el fin de que sean los mismos docentes los que puedan aplicar las estrategias para el fortalecimiento de la cultura cabécar. Dado esto es que el proceso de motivación y toma de conciencia se va a realizar por medio de talleres en los que tendrán que participar todo el personal docente de la institución.

2. **Estrategias de integración de los elementos sociales y culturales de la cultura cabécar al currículum educativo del Colegio Indígena de Ujarrás:** Este apartado pretende desarrollar una serie de estrategias por medio del aprendizaje basado en proyectos de investigación, los cuales los docentes de las asignaturas incluidas en la malla curricular y que actualmente se están impartiendo, tendrán que implementar dentro de sus lecciones por medio de la contextualización de la materia y proyectos educativos en los que los estudiantes sean los principales participantes. Mediante cada estrategia se pretende tomar los elementos sociales y culturales que pertenecen a la comunidad de Ujarrás y que estos sean reconocidos por la comunidad educativa del Colegio Indígena de Ujarrás.

Al finalizar los proyectos de investigación, se realizará una feria cultural en la que el colectivo estudiantil tendrá que exponer la información y propuestas realizadas ante la comunidad educativa. Esto estará a cargo del personal administrativo de la institución.

6.6. Acciones estratégicas del Plan de diseño y desarrollo de estrategias de integración de elementos sociales y culturales de la cultura cabécar a los procesos educativos

1. **Acciones estratégicas para el proceso de motivación y toma de conciencia sobre los elementos sociales y culturales de la cultura cabécar en el colectivo docente.**

Características generales:

- **Destinatarios:** Personal docente

- **Facilitadoras:** Profesionales de ciencias sociales o de la educación que posean habilidades para el trabajo grupal.
- **Cantidad de sesiones:** 3 sesiones.
- **Metodología:** Constructivista.
- **Duración:** 1 hora y 20 minutos por sesión.
- **Materiales:** Computadora, parlantes, proyector, hojas blancas, pinturas, certificados, etc.

Acciones estratégicas:

Sesión 1: Biografía del bienestar personal.

Como primer paso, se realizará una presentación por parte del facilitador y una actividad rompe hielo que consistirá en una presentación de los participantes, para esto el compañero/a que se encuentra a la derecha, debe indicar al grupo los aspectos positivos del compañero al lado, el nombre y puesto laboral. Una vez realizada la presentación, el facilitador deberá iniciar con el tema de la sesión, el cual es el bienestar personal, para esto se hará una lluvia de ideas sobre el bienestar de las personas y una reflexión conceptual por parte del facilitador.

Una vez concluidas la reflexión, se inicia con la siguiente estrategia “Biografía de mi bienestar personal”, en la cual los docentes deberán de construir una línea de tiempo en la que destaquen eventos importantes de su vida que generen emociones positivas.

Una vez que el personal docente termine la línea del tiempo, deberán de reconocer y sentir el bienestar, para ello, se realizará una meditación guiada con el siguiente video: <https://youtu.be/Qu0R1yM2vk4>. Una vez que termine la meditación, el facilitador dará una plenaria sobre la importancia de la conciencia de nuestro entorno y el bienestar personal.

Sesión 2: El bienestar en mi institución educativa.

Se iniciará con una bienvenida. Posterior a esto, se procederá a realizar una reflexión grupal en la que el colectivo docente exprese tanto los eventos que fomentan el bienestar en el lugar de trabajo, como los eventos que limitan el bienestar laboral. Asimismo, el facilitador

realizará una reflexión de la importancia del bienestar laboral y el modelo multidimensional del bienestar, las relaciones sociales y el respeto dentro del lugar de trabajo.

Como segunda parte de la estrategia, el facilitador les pedirá a los docentes pintar en una hoja de papel las emociones, situaciones y/ o vivencias que fomenten el bienestar laboral desde el modelo multidimensional del bienestar, pues el dibujar es una forma de meditar y tomar conciencia del tema y se vuelve una expresión personal. Seguidamente se le dará espacio a los docentes que quieran expresar lo que han pintado.

Para finalizar, se les pedirá a los docentes que realicen un monitoreo del modelo multidimensional del bienestar y determinar qué elementos están favoreciendo o no el bienestar en la institución. Una vez que terminen, el facilitador dará una plenaria de cierre.

Sesión 3: Conservar lo positivo: acciones futuras.

Se iniciará con una bienvenida por parte del facilitador. Para este punto, se tendrá que realizar una reflexión acerca de los asuntos anotados en el primer y segundo taller. Tomando especial importancia los puntos de mejora que permitan crear un ambiente laboral sano dentro del centro educativo.

En este momento, también se realizará una reflexión de la importancia de los contextos en los que trabajamos, el respeto y solidaridad para un bienestar positivo. El facilitador se enfocará en la cultura cabécar de la comunidad y tomará algunas responsabilidades y deberes dentro de las comunidades indígenas.

Seguidamente, el facilitador dividirá al grupo en tríos, cada trío tendrá que realizar una propuesta de mejora para crear un ambiente de bienestar positivo dentro de la institución. Tendrán que anotar estrategias puntuales y exponerlas a los demás compañeros.

Un requisito indispensable es tomar en cuenta los reglamentos, responsabilidades y deberes al trabajar en colegios de carácter indígena.

Para finalizar, el colectivo docente tendrá que unificar las propuestas de todos los grupos, con ayuda del facilitador y así crear un plan de compromiso que los docentes tendrán que cumplir. El facilitador les dará un certificado que tendrán que firmar cada docente como

símbolo de compromiso con el cumplimiento del plan.

Para el cierre se realizará una plenaria.

2. Acciones estratégicas de integración de los elementos sociales y culturales de la cultura cabécar al currículum educativo del Colegio Indígena de Ujarrás.

- **Estrategia 1:** El colectivo estudiantil tendrá que investigar con las personas de la comunidad y recolectar las historias y cuentos ancestrales de la comunidad indígena de Ujarrás. La investigación se realizará en grupos de cuatro estudiantes y el docente tendrá que verificar que las historias sean diferentes.

Personas responsables: La persona profesora de la asignatura de español y las personas estudiantes de octavo año del CIU.

Tiempo estimado: cuatro semanas.

Recomendación para el desarrollo de la estrategia: La persona profesora se encargará de dar conformar con la participación de las personas estudiantes los grupos de trabajo. De darle las instrucciones sobre los tipos de historias y cuentos y la estructura de presentación de los mismos. Establecer un cronograma de entrega de avances y del producto final.

- **Estrategia 2:** El colectivo estudiantil tendrá que investigar acerca de los conceptos y prácticas de la medicina ancestral de la comunidad indígena de Ujarrás y retomar una de las plantas más importantes y su utilización ante enfermedades. La investigación se hará en grupos de cuatro estudiantes y el docente debe verificar que no se repita la información entre los grupos.

Personas responsables: La persona profesora de la asignatura de Biología y las personas estudiantes de octavo año del CIU.

Tiempo estimado: cuatro semanas.

Recomendación para el desarrollo de la estrategia: La persona profesora se encargará de dar conformar con la participación de las personas estudiantes los grupos de trabajo. De darle las instrucciones sobre los tipos de historias y cuentos y la estructura de presentación de los mismos. Establecer un cronograma de entrega de avances y del producto final.

- **Estrategia 3:** El colectivo estudiantil tendrá que investigar dentro de su comunidad y con personas de esta, los derechos de los pueblos indígenas: esperanzas, logros y reclamos que se han presentado en su comunidad. Se harán grupos de cuatro estudiantes, cada grupo tendrá que investigar por su cuenta. Al finalizar, los estudiantes tendrán que exponer la información encontrada.

Personas responsables: La persona profesora de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica y las personas estudiantes de undécimo año del CIU.

Tiempo estimado: cinco semanas.

Recomendación para el desarrollo de la estrategia: La persona profesora se encargará de dar conformar con la participación de las personas estudiantes los grupos de trabajo. De darle las instrucciones sobre los tipos de historias y cuentos y la estructura de presentación de los mismos. Establecer un cronograma de entrega de avances y del producto final para dar seguimiento y retroalimentación.

- **Estrategia 4:** El colectivo estudiantil, en grupos de cuatro estudiantes tendrá que investigar por medios tecnológicos o a través de las personas de su comunidad la Etnomatemática utilizada por sus ancestros para la comprensión de la cultura y las matemáticas.

Personas responsables: La persona profesora de la asignatura de matemáticas y las personas estudiantes de décimo año del CIU.

Tiempo estimado: cinco semanas.

Recomendación para el desarrollo de la estrategia: La persona profesora se encargará de dar conformar con la participación de las personas estudiantes los grupos de trabajo. De darle las instrucciones sobre los tipos de historias y cuentos y la estructura de presentación de los mismos. Establecer un cronograma de entrega de avances y del producto final.

- **Estrategia 5:** El colectivo estudiantil tendrá que investigar por medio de las personas de su comunidad, cómo es la cosmovisión y religión indígena y retomar aspectos importantes de sus creencias culturales. Cada estudiante tendrá que presentar una pequeña investigación y presentarla ante el docente y sus compañeros.

Personas responsables: La persona profesora de la asignatura de religión y las personas estudiantes de noveno año del CIU.

Tiempo estimado: cuatro semanas.

Recomendación para el desarrollo de la estrategia: La persona profesora se encargará de dar conformar con la participación de las personas estudiantes los grupos de trabajo. De darle las instrucciones sobre los tipos de historias y cuentos y la estructura de presentación de los mismos. Establecer un cronograma de entrega de avances y del producto final

- **Estrategia 6:** El colectivo estudiantil tendrá que investigar con las personas de la comunidad las técnicas que se utilizaban para el cultivo de la tierra en su comunidad, el significado que esta tiene y los cambios que han sufrido. La investigación será en grupos de 4 estudiantes y solo tendrán que exponer una de las técnicas utilizadas. El docente se encargará de verificar que las técnicas sean distintas.

Personas responsables: La persona profesora de la asignatura de Educación Ambiental y las personas estudiantes de undécimo año del CIU.

Tiempo estimado: cuatro semanas.

Recomendación para el desarrollo de la estrategia: La persona profesora se encargará de dar conformar con la participación de las personas estudiantes los grupos de trabajo. De darle las instrucciones sobre los tipos de historias y cuentos y la estructura de presentación de los mismos. Establecer un cronograma de entrega de avances y del producto final.

- **Estrategia 7:** El colectivo estudiantil tendrá que recopilar información de los juegos tradicionales de la comunidad cabécar y presentarlos en la feria cultural para que todas las personas participantes se sumen y practiquen dichos juegos en los recesos u horas libres.

Personas responsables: La persona profesora de la asignatura de Educación física y las personas estudiantes de séptimo año del CIU.

Tiempo estimado: tres semanas.

Recomendación para el desarrollo de la estrategia: La persona profesora se encargará de dar conformar con la participación de las personas estudiantes los grupos de trabajo. De darle las instrucciones sobre los tipos de historias y cuentos y la estructura de presentación de los mismos. Establecer un cronograma de entrega de avances y del producto final.

- **Estrategia 8:** El colectivo estudiantil tendrá que investigar con las personas de la comunidad sobre los principales instrumentos musicales de la comunidad, así como la recolección de fotografías o imágenes de la comunidad a través del tiempo.

Personas responsables: La persona profesora de la asignatura de Educación artística y las personas estudiantes de séptimo año del CIU.

Tiempo estimado: tres semanas.

Recomendación para el desarrollo de la estrategia: La persona profesora se encargará de dar conformar con la participación de las personas estudiantes los grupos

de trabajo. De darle las instrucciones sobre los tipos de historias y cuentos y la estructura de presentación de los mismos. Establecer un cronograma de entrega de avances y del producto final.

- **Estrategia 9:** El colectivo estudiantil tendrá que realizar un cuento corto, poesía, historia corta en el idioma cabécar.

Personas responsables: La persona profesora de la asignatura de Cabécar y las personas estudiantes de noveno año del CIU.

Tiempo estimado: cuatro semanas.

Recomendación para el desarrollo de la estrategia: La persona profesora se encargará de dar conformar con la participación de las personas estudiantes los grupos de trabajo. De darle las instrucciones sobre los tipos de historias y cuentos y la estructura de presentación de los mismos. Establecer un cronograma de entrega de avances y del producto final.

- **Estrategia 10:** El colectivo estudiantil tendrá que realizar un cuento corto, poesía, historia corta en el idioma bribri.

Personas responsables: La persona profesora de la asignatura de Bribri y las personas estudiantes de Octavo año del CIU.

Tiempo estimado: cuatro semanas.

Recomendación para el desarrollo de la estrategia: La persona profesora se encargará de dar conformar con la participación de las personas estudiantes los grupos de trabajo. De darle las instrucciones sobre los tipos de historias y cuentos y la estructura de presentación de los mismos. Establecer un cronograma de entrega de avances y del producto final.

- **Estrategia 11:** El colectivo estudiantil tendrá que investigar, por medio de instrumentos tecnológicos o de las personas de su comunidad la mitología de la cultura cabécar de su comunidad. Al finalizar los estudiantes tendrán que presentar la información al docente y unificar con el grupo la información recabada para luego exponerlo ante la comunidad educativa.

Personas responsables: La persona profesora de la asignatura de filosofía y las personas estudiantes de sétimo año del CIU.

Tiempo estimado: cuatro semanas.

Recomendación para el desarrollo de la estrategia: La persona profesora se encargará de dar conformar con la participación de las personas estudiantes los grupos de trabajo. De darle las instrucciones sobre los tipos de historias y cuentos y la estructura de presentación de los mismos. Establecer un cronograma de entrega de avances y del producto final.

- **Estrategia 12:** Los estudiantes tendrán que realizar una campaña de salud mental para la prevención, en la que tendrán que escoger una de las dificultades socioemocionales. Dentro de los temas que se pueden trabajar son: violencia, discriminación, alcoholismo, estrés, depresión, entre otros. El docente tendrá que supervisar los temas y acompañar el proceso para que este se enfoque en una propuesta para la prevención. Al finalizar tendrán que compartir los datos y sus propuestas de prevención ante la comunidad educativa.

Personas responsables: La persona profesora de la asignatura de psicología y las personas estudiantes de décimo año del CIU.

Tiempo estimado: seis semanas.

Recomendación para el desarrollo de la estrategia: La persona profesora se encargará de dar conformar con la participación de las personas estudiantes los grupos de trabajo. De darle las instrucciones sobre los tipos de historias y cuentos y la

estructura de presentación de los mismos. Establecer un cronograma de entrega de avances y del producto final.

- **Estrategia 13:** Para el caso de esta asignatura, el docente tendrá que brindar espacios y guiar a los estudiantes que requieran de la utilización de la tecnología en los distintos proyectos. Ya sea para la fase de investigación o para el material de la exposición.

Personas responsables: La persona profesora de la asignatura de Tecnología y las personas estudiantes de todos los grados del CIU.

Tiempo estimado: Durante todo el proceso

Recomendación para el desarrollo de la estrategia: La persona profesora se encargará de dar conformar con la participación de las personas estudiantes los grupos de trabajo. De darle las instrucciones sobre los tipos de historias y cuentos y la estructura de presentación de los mismos. Establecer un cronograma de entrega de avances y del producto final.

Aprendizaje por medio de proyectos de investigación

El Aprendizaje basado en proyectos, según el Gobierno de Canarias (2021) es una estrategia utilizada en las instituciones educativas y es liderada por los docentes para implementar un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas, problemas, retos, mediante un proceso de investigación por parte del alumnado, con el fin de tener un producto final que es presentado a las demás personas.

Pasos para construir el aprendizaje por medio de proyectos de investigación

Los pasos que se deben de realizar para crear proyectos de investigación con el colectivo estudiantil, según el Gobierno de Canarias (2021) son:

1. **La elección del tema:** Al emprender un proceso de investigación, la elección del tema conlleva varios elementos a considerar como son: el interés de los alumnos por un tema.
2. **El docente tendrá que establecer los criterios de evaluación:** Nos ayudan a concretar los aprendizajes y acotar el proyecto.
3. **Pregunta orientadora o reto:** Hay que transformar el tema en un reto o desafío mediante una pregunta estimulante. Por ejemplo: ¿Cómo podríamos recuperar una fiesta de tradición? ¿Cómo son las formas de utilización de la medicina tradicional?
4. **Actividades de aprendizaje** que los estudiantes abordarán a lo largo del proyecto.
5. **Producto final:** el reto o desafío se resolverá con un producto final. (un informe, cuento, feria, representación, exposición, video, infografía, podcast, etc.)
6. **Audiencia:** el producto ha de presentarse siempre ante un público externo a la clase. Pueden ser estudiantes de otro nivel, familias, expertos, etc.

¿Cómo debe implementar el aprendizaje por medio de proyectos el docente?

El autor mencionado anteriormente, expresa que para implementar un aprendizaje por medio de proyectos, el docente debe de realizar las siguientes recomendaciones:

1. **Activación:** El docente deberá planificar un evento inicial, en el que explicará el escenario o contexto a desarrollar el proyecto. Puede hacerlo con un vídeo, una noticia de actualidad en un periódico digital, una fotografía.
Inmediatamente después, lanza la pregunta guía o el reto. Se diseñan acciones que consigan que el alumnado se involucre y sienta que decide su aprendizaje por medio de los temas que les llamen la atención.
Seguidamente, el profesor explica qué productos tienen que elaborar y qué aprendizajes se espera que logren en ese proceso y en la elaboración de estos productos.
2. **Planificación:** La planificación se realiza en la misma fase de activación, en esta el docente tendrá que dar a conocer las tareas a desarrollar y los momentos en los que deben ir entregando los avances con los que el docente irá dando seguimiento.

3. **Investigación:** En la fase de investigación, el docente deberá asegurarse que el alumnado tenga conocimiento de cómo realizar búsquedas de información, ya sea escrita o por medio de entrevistas a personas. Es preciso que el estudiante sea consciente de cómo realizarlo y de lo que necesita saber. Durante toda la investigación, el alumnado tendrá que trabajar en equipo, comunicarse y colaborar. El entorno, la comunidad, archivos, familias, etc ofrece una fuente de información viva.
4. **Realización o desarrollo:** En esta fase, se debe de contar con la orientación de los docentes, ya sea el de la asignatura, como el docente de tecnología para que guíe al estudiante en su proceso de aprendizaje. En este apartado el docente tendrá que revisar los productos y dar retroalimentación a los estudiantes para mejorar y contribuir en el desarrollo de la capacidad de superación y de la constancia.
5. **Presentación o difusión:** Una vez mejorado el producto con las aportaciones de los demás, es hora de presentarlo ante una audiencia externa: esto da sentido real al proceso y aumentará el compromiso del alumnado con la tarea y con la calidad del resultado. Será necesario preparar con esmero el evento y darle difusión. La presentación puede acompañarse con apoyo audiovisual. Esta presentación se grabará, para poder difundirla.

Para el caso de este proyecto, se hará por medio de una feria cultural en el que participaran todos los estudiantes de los distintos niveles y se invitará a la comunidad a ser partícipe.

Feria cultural

Como cierre del aprendizaje por medio de proyectos de investigación, se realizará una feria, para esto se tendrá que tener en cuenta los siguientes pasos para implementarla:

1. Definir la fecha, el lugar y la duración (en el caso del lugar se realizará en el mismo centro educativo, ya que es el espacio más céntrico de la comunidad).
2. Planificación: Se debe establecer un orden y secuencia de las tareas, exposiciones, etc. Debe de desarrollar un plan que contemple todas las actividades, desde las informales como el montaje y desmontaje de las

exposiciones, hasta las formales como la inauguración y atención de invitados.

- a. Determinar los equipos de trabajo y sus responsabilidades.
 - b. Elaboración de un plan de actuación, tiempos de ejecución y designación de responsables.
 - c. Determinación de la ubicación de los stands con los estudiantes.
 - d. Planificación de materiales a utilizar para decoración del lugar.
3. Elaboración de un presupuesto: En este se tendrán que especificar los gastos de la feria.
 4. Financiamiento: La fuente de financiamiento puede ser el comité organizador, una empresa, etc. Es importante que, si existe la posibilidad, crear alianzas en la que otras entidades puedan apoyar y aportar la realización de la feria cultural.

6.7. Organización y presupuesto

Para la ejecución del Plan para inducir a la Comunidad Educativa del Colegio Indígena de Ujarrás en el diseño y desarrollo de estrategias de integración de elementos sociales y culturales de la cultura cabécar a los procesos educativos, deben utilizarse cuatro recursos básicos: Físicos, tecnológicos y financieros que describen a continuación:

1. **Recursos físicos:** Se utilizará el Colegio Indígena de Ujarrás, el cuál debe de contar con mesas, sillas necesarias para los participantes, ventilación, iluminación, recursos tecnológicos, cartulinas, hojas blancas, marcadores, impresora, pizarras, pinturas, etc.
2. **Recursos Humanos:** Se ha de contar con la presencia de los docentes, administrativos, colectivo estudiantil y comunidad.
3. **Recursos tecnológicos:** Es necesario contar con recursos tecnológicos como computadoras, las cuales son brindadas por la institución Omar Dengo y en algunos casos con acceso a internet, video.
4. **Recursos financieros:** Para la ejecución de la acción estratégica del plan para inducir a la Comunidad Educativa del Colegio Indígena de Ujarrás en el diseño y desarrollo

de estrategias de integración de elementos sociales y culturales de la cultura cabécar a los procesos educativos, se necesita la elaboración de un presupuesto, el cual se detalla a continuación:

COSTOS DE EJECUCIÓN DE LA ESTRATEGIA	
INGRESOS	MONTO
Sector público.....	¢27 000
Sector empresarial.....	
Sector familiar.....	
Organizaciones y/o	
Agencias Internacionales.....	
Asociación de maestras y padres de familia	
del Colegio Indígena de Ujarrás.....	¢70 000
Total de ingresos por invertir:	¢97000
Egresos	

Gastos variables:	
Sueldos.....	
Honorarios.....	
Viáticos.....	
Refrigerios.....	¢50000
Servicios no personales:	
Alquileres.....	
Servicios públicos.....	¢13000
Mantenimiento y reparación.....	
Materiales y suministros.....	¢34000
Gastos fijos:	
Equipo y maquinaria.....	
Subtotal de inversión.....	¢97000
Cálculo imprevistos (5 al 10%).....	¢7000
Costo total de la ejecución.....	¢104000

Costo total de la ejecución valorado en dólares.....	\$156.41
-------------------------------------------------------------	-----------------

6.8. Evaluación del impacto de la acción estratégica

La evaluación del impacto se desarrolla mediante la aplicación de un instrumento que identifica el nivel de satisfacción de los procesos desarrollados del Plan para inducir a la Comunidad Educativa del Colegio Indígena de Ujarrás en el diseño y desarrollo de estrategias de integración de elementos sociales y culturales de la cultura cabécar a los procesos educativos. La evaluación se aplicará a las personas docentes, personas estudiantes y a las personas de la comunidad participantes de la feria cultural.

Las preguntas de la evaluación indagan sobre la satisfacción del proceso y el resultado final de los proyectos (ver Anexo 2). Contiene cinco preguntas dicotómicas y una abierta para que las personas puedan comentar aspectos puntuales que se deben mejorar. La evaluación del impacto de la acción estratégica podrá efectuarse una vez al año, ya que los proyectos se realizarán a través de todo el año y dependerá del avance y la planificación personalizada de los proyectos de investigación por parte del docente.

Los resultados obtenidos a través de esta evaluación, permitirán determinar la relevancia del Plan para inducir a la Comunidad Educativa del Colegio Indígena de Ujarrás en el diseño y desarrollo de estrategias de integración de elementos sociales y culturales de la cultura cabécar a los procesos educativos, para realizar las modificaciones necesarias que permitan el logro de los objetivos del mismo.

6.9. Anexos de la propuesta

Anexo 1

Teoría del bienestar psicológico

El bienestar psicológico

En las últimas décadas el constructo bienestar psicológico se ha convertido en uno de los conceptos fundamentales para la psicología positiva. Dicho concepto corresponde a la corriente filosófica del eudemonismo que nos entrega una visión de la experiencia humana en forma plena. Implica una persona que realiza actividades congruentes, tiene valores profundos y está comprometida con su funcionamiento pleno. (Dávila y Leal, 2019)

¿Qué se entiende por bienestar?

Es un proceso psicológico que implica una valoración positiva del funcionamiento individual a nivel general, se relaciona con la manifestación de un conjunto de emociones agradables que se expresan en las dimensiones física, mental y social de la experiencia, que emerge desde la interacción de una persona con su entorno y que no se constituye únicamente en ausencia de déficit o enfermedad. (Dávila y Leal, 2019)

El bienestar se relaciona con las personas. La alegría y la tristeza forman parte de la vida, son inseparables y son complementarias. En las historias de bienestar los protagonistas suelen ser familiares o amigos. En las relaciones interpersonales positivas predominan la alegría y la confianza. (Dávila y Leal, 2019)

Modelo multidimensional del bienestar psicológico

Dávila y Leal (2019) describen el modelo multidimensional del bienestar psicológico de la siguiente manera:

- **Autonomía:** Sostener la propia individualidad
- **Dominio del entorno:** Habilidad para crear entornos favorables.

- **Crecimiento personal:** Desarrollarse al máximo, crecer como persona.
- **Relaciones positivas con otros/as:** Confiar, amar y respetar a los demás.
- **Propósito en la vida:** Poseer metas para dotar la vida de sentido
- **Autoaceptación:** Es aceptarse a uno mismo.
-

Escala del Modelo multidimensional de bienestar psicológico

Dávila y Leal (2019) describen la escala del modelo multidimensional del bienestar psicológico de la siguiente manera:

1. Autonomía

Funcionamiento óptimo: Implica la posesión de una adecuada independencia social y la posibilidad de actuar con libre determinación. Refiere a la capacidad de ponderar correctamente las demandas sociales y de actuar en función de normas personales.

Bajo funcionamiento: Una persona que carece de autonomía manifestará una preocupación excesiva por las expectativas y las evaluaciones de los demás. Se ajustará a las presiones sociales para pensar y actuar.

0. Dominio del entorno:

Óptimo funcionamiento: Implica poseer un sentido de competencia y dominio frente al medio ambiente. Requiere tener el control de un conjunto de actividades externas, hacer uso efectivo de las oportunidades, elegir o crear contextos adecuados a las necesidades y valores personales y sociales.

Bajo funcionamiento: Una persona que carece de dominio del entorno tendrá dificultades para manejar asuntos cotidianos, se sentirá incapaz de cambiar o mejorar el contexto que lo rodea, no será consciente de las oportunidades del ambiente y sentirá que en absoluto tiene control sobre el mundo exterior.

0. Crecimiento personal:

Óptimo funcionamiento: Muestra una persona que tiene una sensación de continuo desarrollo personal. Observa y percibe su crecimiento y expansión, está abierta a nuevas experiencias y es capaz de reconocer su propio potencial y el de los demás.

Bajo funcionamiento: Las personas que no cultivan el crecimiento personal tienen un sentimiento de estar estancados/as, carecen de un sentido de mejora y se sienten desinteresados con la vida. Se consideran incapaces de desarrollar nuevas actitudes o comportamientos.

0. Relaciones positivas con otros/as

Óptimo funcionamiento: Refiere a una persona que siente satisfacción frente a estar con otros/as. Establece relaciones cálidas y de confianza con los demás. Se ocupa por el bienestar del otro, tiene capacidad empática y establece relaciones humanas positivas.

Bajo funcionamiento: Son personas que tienen una débil capacidad de establecer relaciones positivas con otros/as, no establecen relaciones de confianza, les resulta difícil ser cálidos, abiertos y atentos con los otros/as. Se aíslan y se frustran en las relaciones interpersonales y por lo general no están dispuestos a generar compromisos para mantener vínculos, pueden perder el respeto y tolerancia hacia los demás.

0. Propósito en la vida

Óptimo funcionamiento: Implica una persona que tiene metas claras y un sentido de dirección en sus objetivos. Existe coherencia entre su vida presente y pasada. Posee creencias que dan propósito a la vida.

Bajo funcionamiento: Las personas que carecen de autoaceptación se sentirán insatisfechas consigo mismas y decepcionadas con lo ejecutado en la vida. Se preocupan de ciertas cualidades personales y querrán ser muy diferentes a lo que actualmente son.

Anexo 2

Instrumentos para el colectivo estudiantil

A continuación, se muestra una serie de preguntas con el único fin de conocer su nivel de satisfacción durante el proceso de elaboración de su proyecto y la feria cultural. Por lo que le solicitamos su mayor sinceridad con el fin de mejorar y que el colectivo estudiantil

se sienta cada vez mejor en el proceso, ya que son los principales actores. No hay ninguna respuesta buena ni mala y los datos serán completamente confidenciales.

¿Le dieron las herramientas necesarias para la elaboración del proyecto?	 Si	 No
¿Le dieron un acompañamiento adecuado en el proceso?		
¿El proceso le acercó aún más a la cultura cabécar de su comunidad?		
¿Se sintió satisfecho durante todo el proceso?		
¿Se sintió satisfecho con la feria cultural?		
¿Qué mejoraría de todo el proyecto?		

Instrumentos para el personal docente

A continuación, se muestra una serie de preguntas con el único fin de conocer su nivel de satisfacción durante el proceso de elaboración de su proyecto y la feria cultural. Por lo que le solicitamos su mayor sinceridad con el fin de mejorar y que el colectivo estudiantil

se sienta cada vez mejor en el proceso, ya que son los principales actores. No hay ninguna respuesta buena ni mala y los datos serán completamente confidenciales.

¿Cree que brindó las herramientas necesarias para la elaboración del proyecto?	 Si	 No
¿Brindó un acompañamiento adecuado en el proceso de investigación?		
¿El proceso le acercó aún más a la cultura cabécar de la comunidad?		
¿Se sintió satisfecho durante todo el proceso?		
¿Se sintió satisfecho con la feria cultural?		
¿Qué mejoraría de todo el proyecto?		

Instrumentos para personas de la comunidad participantes

A continuación, se muestra una serie de preguntas con el único fin de conocer su nivel de satisfacción durante el proceso de elaboración de su proyecto y la feria cultural. Por lo que le solicitamos su mayor sinceridad con el fin de mejorar y que el colectivo estudiantil se sienta cada vez mejor en el proceso, ya que son los principales actores. No hay ninguna respuesta buena ni mala y los datos serán completamente confidenciales.

¿Cree que brindó las herramientas necesarias para la elaboración del proyecto?	 Si	 No
¿Brindó un acompañamiento adecuado en el proceso de investigación?		
¿El proceso le acercó aún más a la cultura cabécar de la comunidad?		
¿Se sintió satisfecho durante todo el proceso?		
¿Se sintió satisfecho con la feria cultural?		
¿Qué mejoraría de todo el proyecto?		

CAPÍTULO VII

REFERENCIAS

- Aarón, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima*, 25, 34-48. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/853/85350504004/index.html>
- Abarca, Y., Aguilar, L., Cambronero, M y otros. (2013). La gestión de la institución educativa y su vínculo con la comunidad, *Rev. Gestión de la Educación*, (3) 1, 83-124. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu/article/view/10638/10035>
- Aguirre, J., y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la Investigación Educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (8)2, p.51-74.
- Álvarez, J. (2004). Escuela, Familia y Comunidad Educativa. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2004, pp. 125-153
- Álvarez, A., y Chiva, S. (2008). *Gestión de las Organizaciones Públicas*. Programa Administración Pública Territorial, Bogotá, Colombia. <https://www.esap.edu.co/portal/wp-content/uploads/2017/10/3-Gestion-de-las-Organizaciones-publicas.pdf>
- Arava, J. (1998). *Los principios generales de la gestión educativa*. Me Graw Hill.
- Arroyo, J. (2009) Gestión Directiva del Currículo. *Actualidades Investigativas en Educación*, (9)2, pp. 1-17. Universidad de Costa Rica. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/9527/17882>
- Arroyo, J. (2011). *Gestión estratégica de las organizaciones*. Editorial UCR, San José, Costa Rica.
- Barraza, I. (2007). La descentralización Educativa en Durango y sus Efectos en las Estructuras Administrativas. Segunda edición. Durango México.
- Banco Mundial. (2021). *Pueblos Indígenas*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/indigenouspeoples#1>
- Bello, A., y Rangel, M. (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, 76, 39-54
- Bello, C. (2019). Comunicación efectiva desde la gerencia educativa. *Episteme Koinonía*, 2 (3). <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v2i3.517>
- Botero, C. (2007). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Politécnica*, (3)5, 19-32. http://www.politecnicojic.edu.co/images/stories/investigacion/revista_politecnica/politecnica5.pdf
- Carballo, J. (2006). Los grupos indígenas costarricenses. *Heredia: UNA*. <http://pueblosindigenas.odd.ucr.ac.cr/images/documentos/pdf/pueblos%20indigenas-UNA.pdf>

- Castro, J. (2020). Casi el 81% de la población indígena carece de acceso a Internet en Costa Rica. *La República.net*. <https://www.larepublica.net/noticia/casi-el-81-de-la-poblacion-indigena-carece-acceso-a-internet-en-costa-rica>
- Cava, L. y Gonzalo, C. (2007) *La Comunicación*. Madrid: Ediciones Mora.
- Cerdas, V., Torres, N., García, J., y Fallas, M. (2017). Análisis de la gestión de centros educativos costarricenses. Percepción del colectivo docente y administración. *Revista Ensayos Pedagógicos*, (7)2. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/10101/12298>
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Revista Omnia*, (20)2. Universidad del Zulia Maracaibo. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396006.pdf>
- Chiavenato, I. (1995). *Introducción a la teoría administrativa*. Colombia: Editorial MacGraw-Hill.
- Consejo Superior de Educación. (2008). *El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/centro-educativo-calidad-como-eje-educacion-costarricense.pdf>
- Consejo Superior de Educación. (2018). *El Centro educativo como eje de la educación costarricense*. https://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/doc2011_yrivera/un_centro_educativo_de_calidad.pdf
- Contreras, E. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Revista Pensamiento y Gestión*, 35,152-181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=646/64629832007>
- Dávila, J. y Leal, F. (2019). Historias de bienestar: taller para docentes escolares. *Universidad de Tarapacá y Centro de Investigación para la Educación Inclusiva PIA-CONICYT CIE160009*. http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2019/04/Historias-de-bienestar_-Taller-para-docentes-escolares-HD.pdf
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO, 91-103.
- Fenster, T. (2005). The Right to the Gendered City: Different Formations of Belonging in Everyday Life, *Journal of Gender Studies*, 14 (3), 217-231
- Fernández Torres, S. (2015). Compendio de historias, costumbres y tradiciones de los Bribris y Cabécares para la revitalización lingüística y cultural en Ujarrás. *Ministerio de Educación Pública*. https://mep.go.cr/sites/default/files/compendio_cabecar.pdf
- Fernández, A. (2018). *Estadísticas del subsistema de Educación Indígena de Costa Rica: Historia y situación actual (1800 - 2016)*. Ministerio de Educación Costa Rica. Consultado en: https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/ind.pdf

- Ferreira, Á. (2011). Motivaciones y barreras a la transformación de un Centro Educativo en comunidad de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 33-50
- García, Nidia, Rojas, Marta, y Campos, Natalia. (2010). La Administración escolar, para el cambio y el mejoramiento de las instituciones educativas. San José, C.R.: UCR.
- Garbanzo, G., y Orozco, V. (2007). Desafíos del sistema educativo costarricense: Un nuevo paradigma de la administración de la educación. *Revista Educación*, 31(2), 95-110. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Garreta, J., y Macia, M. (2017). *La comunicación familia-escuela*. En: J. Garreta (coord.), Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela (pp.71-98). Madrid, España: Pirámide.
- Garrido Trejo, C. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Educere*, 11(36), 73-80. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100010&lng=es&tlng=es.
- Giuseppe, N. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*. Editorial Kapelusz S.A, Buenos Aires Argentina. http://biblio3.url.edu.gt/Libros/didactica_general/portada-indice.pdf
- Gobierno de Canarias (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/files/2018/11/abp.pdf>
- Gómez, A. (2014). Atlas de territorios indígenas. *II Jornada Interuniversitaria de Extensión y Acción Social*. Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Acción Social, Extensión Cultural. www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/15088
- Guerrero, G. (2001). *Gestión Educativa: Una Mirada desde la Propuesta del Programa de Perfeccionamiento Fundamental*. Lima, Perú: Editorial CIDE.
- Gutiérrez, J. A., y Moya, C. (2018). Pueblos indígenas y Estado costarricense: disputa de derechos y control territorial. *Revista Rupturas*, 8(2), 169-192. <https://doi.org/10.22458/rr.v8i2.2209>
- Guzmán M. (2011). Sociedad y educación: La educación como fenómeno social. *Foro Educativo* N° 19. ISSN 0717-2710, 109-120. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6429461.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición. D.F, México: Editorial Mc Graw Hill.
- INEC. (2011). *Censo. 2011. Población indígena por pertenencia a un pueblo indígena y habla de alguna lengua indígena, según provincia y sexo*. <https://www.inec.cr/documento/censo-2011-poblacion-total-en-territorios-indigenas-por-autoidentificacion-la-etnia>
- Lacasa, A. (2004). *Gestión de la comunicación empresarial*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Levine, J., Moreland, R., y Ryan, C. (1998). Group socialization and intergroup relations. *Intergroup cognition and intergroup behavior*, 283-308.

- López, C., y Morante, B. M. F. (2004). Estudio de casos. *F. Salvador Mata, JL Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia, Diccionario enciclopédico de didáctica. Málaga, Aljibe.*
- Manes, J. (2004). *Gestión estratégica para instituciones educativas: Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Granica.
- Martines, L. (2012). *Administración educativa*. Primera edición, Revisión editorial: Eduardo Durán Valdivieso:
- Medina, C. 2010. Los Estudios Organizacionales entre la Unidad y la Fragmentación. *Cinta moebio: Revista Epistemológica de Ciencias Sociales*, 38, 91-109
- Medina, M., y Hecht, A. (2015). Debates en torno a la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena en Chaco. *Revista Praxis Educativa*, 19(2), 39-42. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=ebf422de-4f21-4da1b7dd13089ed3fdd5%40sessionmgr4007>
- MINEDU. (2013). *Rutas de aprendizaje “fascículo para la gestión de los aprendizajes en las instituciones educativas*. Editorial Corporación Gráfica Navarrete S.A, Lima, Perú.
- Ministerio de Educación Pública (1993). Reforma del Subsistema de Educación Indígena N° 37801-MEP.
http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC¶mValor1=1¶mValor2=75249¶mValor3=93243&strTipM=TC
- Ministerio de Educación Pública (2019). Lineamientos de educación Intercultural. Departamento de Educación Intercultural. <https://mep.go.cr/sites/default/files/lineamientos-educ-intercultural.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (2017). Los Pueblos Indígenas del Valle del Diquís. *Minienciclopedia de los Territorios Indígenas de Costa Rica, Tomo 3*. https://mep.go.cr/sites/default/files/tomo_3.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2009). *Educación e Interculturalidad*. http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/educacioninterculturalidad.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2012) *Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. Glosario de la Educación* (1ª ed). San José, Costa Rica: MEP. http://www.dgec.mep.go.cr/sites/all/files/dgec_mep_go_cr/documentos/folletoglosario.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2012). *Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. Glosario de la Educación* (1ª ed). San José, Costa Rica: MEP. http://www.dgec.mep.go.cr/sites/all/files/dgec_mep_go_cr/documentos/folletoglosario.pdf

- Molano, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Mora, D. (2009). Objeto e importancia de la gestión educativa. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 7-12. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300001&lng=es&tlng=es
- Morán, L. (2008). Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos. *Educación y educadores*, 11(2), 139-158.
- Municipalidad de Buenos Aires. (2019). *Historia*. <https://munibuenosaires.go.cr/index.php/mnconozcanos/mnmicanton/mnhistoriacanton>
- Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*. http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestría/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf.
- Naciones Unidas. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización de Naciones Unidas. (ONU, 2019). *Con cada lengua que desaparece, el mundo pierde un acervo de saber tradicional, dice Guterres*. <https://news.un.org/es/story/2019/08/1460451>
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. <https://www.refworld.org.es/docid/50ab8efa2.html>
- Ortiz, D. (2015). La educación intercultural. El desafío de la unidad en la diversidad. *Revista Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 18, 91-110. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095006.pdf>
- Pérez Serrano, G.(1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.
- Piovani, J y Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, (42)3, p. 821-840, jul./sept. 2017. <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n3/2175-6236-edreal-42-03-00821.pdf>
- Porto de Oliveira, I., et al. (2020) A importância do planejamento na gestão: a função do director escolar. *Cadernos da Pedagogia*, 14, 122-133. Universidade Federal de São Carlos, Brasil. <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1319>

- Rada, T.S., y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 15-30.
- Ríos Beita, O. (2021). Entrevista sobre centro educativo/ Entrevistado por Susana Álvarez, Keren Chavarría, y Eleana Brenes.
- Rueda, M., Alonso, A., Guerra, M., y Martínez, M. (2014). El contexto: factor clave en el desarrollo de la docencia en la Universidad. *Revista Argentina de Educación Superior*, 9, 10-36. http://www.revistaraes.net/revistas/raes9_art1.pdf
- Sieder, R., y Sierra, M.T. (2011). Acceso a la justicia para las mujeres indígenas en América Latina. CMI Working Paper WP. <https://www.cmi.no/publications/3941-acceso-a-la-justicia-para-las-mujeres-indigenas-en>
- Sistema costarricense de Información Jurídica (1977). *Ley Indígena*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=38110&nValor3=66993&strTipM=TC
- Stake, R.E. (1994). *Case studies*. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dirs.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Taylor, S., y Bogdan, R (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.
- Teixidó, J. (2005). *Características distintivas de los centros educativos como organizaciones*. Textos y Materiales de trabajo. http://www.joanteixido.org/doc/org-educat/caracteristicas_centros.pdf
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad [1887]*. Buenos Aires: Losada.
- Torre Cuadrada, S. (2013). Identidad Indígena. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 17, 529-560
- Torres, W., y Roa, C. (2014) ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? *Revista Educación y Ciudad*, 27, 139-146. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705002.pdf>
- UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- Valverde, M. (2014). Administración educativa y la gestión de los conflictos estudiantiles. *Revista Gestión de la Educación*, 5 (1), 35-64. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu>
- Vásquez Carvajal, A. C. (2008). Caracterización de la situación idiomática de los pueblos indígenas de Costa Rica y su influencia en su educación. *Revista Electrónica Educare*, 7,61-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114584010>

- Vázquez, G. (2012). La administración del sistema educativo. *Visión Educativa IUANAES*, 6 (13). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3995912.pdf>.
- Vidal, T., y Pol, E. (2005). La apropiación del espacio. Una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de psicología*, 36 (3), 281- 297
- Walsh, C. (2005) *La interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación Lima, Perú.
- Weber, M. (1964) *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation practice*, 15(3), 283-290
- Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18),91-110

ANEXOS

Anexo 1: Grupos Focales

Conformación de los Grupos Focales

El Grupo Focal tiene por finalidad recabar información a través del encuentro de un grupo de personas que compartan características similares entre sí, en relación con el objetivo de interés que los convoca.

Las investigadoras prevén desarrollar según población de estudio, los siguientes grupos focales:

a. **Grupo Focal 1:** Padres y Madres de familia.

Se organizaría considerando 5 padres y madres de familia por cada nivel: séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo, para un total de 25 padres y madres de familia. Organizados en dos subgrupos focales A y B.

A: Integrado por los padres y madres del Tercer Ciclo, niveles de 7°, 8° y 9° Año. Para un total de 15 personas. Duración estimada 60 minutos.

B: Integrado por los padres y madres del Cuarto Ciclo, niveles de 10° y 11° Año. Para un total de 10 personas. Duración estimada 60 minutos.

b. **Grupo Focal 2:** Personas Estudiantes.

Se organizaría considerando de 5 a 7 personas estudiantes por cada nivel: séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo, para un total de 25 a 35 personas estudiantes. Organizados en dos subgrupos focales A y B.

A: Integrado por las personas estudiantes del Tercer Ciclo, niveles de 7°, 8° y 9° Año. Para un total de 15-21 personas estudiantes. Duración estimada 60 minutos.

B: Integrado por las personas estudiantes del Cuarto Ciclo, niveles de 10° y 11° Año. Para un total de 10-14 estudiantes. Duración estimada 60 minutos.

c. **Grupo Focal 3:** Líderes Comunales

Se organizaría considerando de 1 a 3 personas de las Organizaciones Comunales: Junta Administrativa del Colegio Indígena Ujarrás, Asociación de Desarrollo Integral de Ujarrás y Consejo Local de Educación Indígena. Organizados en un solo grupo focal de 3-9 personas. Duración estimada 60 minutos.

d. **Grupo Focal 4:** Personal Docente del Colegio Indígena Ujarrás.

Se proyecta trabajar con al menos 10 profesores y profesoras del centro educativo. El criterio de selección que formen parte de alguno de los comités institucionales. Organizados en un solo grupo focal de 10 personas. Duración estimada 60 minutos.

Desarrollo de los grupos Focales

El desarrollo de cada uno de los grupos focales, se estructura conforme los siguientes elementos, que se muestran en la siguiente tabla:

Fase	Tiempo (unidad minutos)	Actividad	Moderador	Toma de apuntes y apoyo.	Recursos
Inicial	2 a 5	Saludo. Bienvenida. Objetivo del Grupo Focal	Keren	Susana y Eleana	Recursos Humanos, alcohol en gel, mascarillas, lapiceros, hojas, documento de

					consentimiento informado.
Inicial	5 a 10	Dinámica de presentación de los participantes	Eleana	Susana y Keren	Recursos Humanos, papel, lapiceros,
Desarrollo	3 a 5	Instrucciones para el desarrollo del grupo focal. Información sobre la confidencialidad de los datos. Petición para poder grabar.	Susana	Eleana y Keren	Recursos Humanos, documento de solicitud para grabar.
Desarrollo	45 a 60	Desarrollo de la guía de preguntas	Susana y Eleana	Keren	Guía de preguntas, recursos humanos, grabadora, hojas, lápices.
Cierre	2 a 5	Agradecer a cada uno de los	Keren	Eleana y Susana	

		participantes su colaboración			
--	--	----------------------------------	--	--	--

Protocolo de las fases de los grupos focales

Fase Inicial

Buenos días/tardes. Mi nombre es.....El día de hoy estamos acá participando en un estudio, por lo que es muy importante su participación. De antemano les agradecemos el estar aquí y aportar con sus visiones y vivencias.

A continuación, vamos a realizar una dinámica que tiene por objetivo el poder interrelacionar mejor durante el desarrollo de esta reunión. Para ello cada uno va a mencionar su nombre, lugar de residencia y cualquier otra característica personal que desee señalar.

Les agradecemos a todos su participación, llega ahora el momento para explicarles que nosotras estamos desarrollando un estudio que tiene por objetivo: ***Analizar las estrategias desarrolladas por la Gestión Administrativa del Colegio Indígena de Ujarrás para atender las necesidades de la Comunidad Educativa Indígena.*** Por eso las ideas que ustedes tienen y puedan externar como miembros de la comunidad y de la institución, son fundamentales.

Por tanto, le vamos a pedir que se sientan libres de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas; lo que importa es justamente su opinión sincera. Cabe aclarar que la información es sólo para nuestro trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada uno de ustedes.

Con el fin de considerar todas sus opiniones y sus puntos de vista, vamos a estar tomando notas de ellas. Sin embargo, si ustedes están de acuerdo y nos permiten usar una grabadora, se lo vamos agradecer. El uso de la grabadora nos permite tener mayor precisión de sus ideas y aportes, así como no faltar a la verdad de sus argumentos, por haber tomado una nota de

forma incorrecta o incompleta. Por lo que les externamos si ustedes consideran: ¿Existe algún inconveniente en usar la grabadora?

La sesión se va a desarrollar por medio de preguntas. La idea es que se realice un tipo de conversación en la que ustedes puedan expresar sus opiniones, sobre el tema o pregunta consultado, para ello vamos a considerar las siguientes pautas de orden:

- Mantener el orden y el distanciamiento correspondiente de metro y medio entre cada persona.
- Usar la mascarilla durante toda la reunión, incluso al momento de hablar.
- Pedir la palabra para participar alzando la mano. Hablar cuando se le ha dado la autorización. Es fundamental que solo una persona hable, para que todos podamos comprender mejor el mensaje.

Dadas estas consideraciones iniciamos con el desarrollo de la sesión. Desde ya muchas gracias por sus aportes y su tiempo.

Fase de desarrollo

Preguntas para padres y madres de familia

- 1.¿Cuáles son los principales problemas que experimenta la comunidad de Ujarrás?
- 2.¿Considera usted la educación formal (Ministerio de Educación Pública) una necesidad para la comunidad de Ujarrás? ¿Por qué?
- 3.¿De qué forma se proyecta el Colegio Indígena de Ujarrás a la comunidad de Ujarrás?
- 4.¿Cómo es la comunicación entre la administración del centro educativo y los padres y madres de familia?
- 5.¿El centro educativo contribuye a preservar los valores culturales de la comunidad Indígena de Ujarrás, por medio del programa educativo que desarrolla?
- 6.¿Tiene la comunidad indígena de Ujarrás definido un modelo de persona y comunidad a la que aspira a futuro alcanzar?, podría describirla.
- 7.¿De qué forma el CIU puede colaborar para que la CU pueda alcanzar ese modelo de persona y de comunidad?

8. ¿Cuáles son las principales necesidades que experimenta la CI a la cual el CIU brinda el servicio educación? En las áreas:

- A. Económica
- B. Social
- C. Política
- D. Cultural

9. ¿Atiende el CIU mediante el servicio de educación que brinda a la CI, de forma directa o indirecta las necesidades que la comunidad experimenta? En las áreas:

- A. Económica
- B. Social
- C. Política
- D. Cultural

10. ¿Qué acciones (estrategias) implementa el CIU para atender de forma directa o indirecta las necesidades que la comunidad experimenta? En las áreas:

- A. Económica
- B. Social
- C. Política
- D. Cultural

1. ¿Cuáles son sus expectativas como padre de familia sobre el servicio de educación que brinda el CIU a sus hijos?

Preguntas para personas estudiantes

1. ¿Cuáles son las principales dificultades que experimenta la comunidad de Ujarrás?

2. ¿Existe alguna deficiencia en el centro educativo? Y si así lo considera ¿cuál es?

3. ¿De qué manera considera que el servicio de educación CIU atiende las necesidades de los estudiantes y los problemas de la comunidad?

4. ¿De qué forma se proyecta el CIU a la comunidad de Ujarrás?

5. ¿En su calidad de estudiante qué necesidades considera que debe afrontar el CIU?

6. ¿Cómo considera la comunicación existente entre la administración del CIU y los estudiantes?

7.¿El programa educativo que implementa el CIU contribuye a preservar los valores culturales de la comunidad Indígena de Ujarrás?

8.¿Considera usted que los estudiantes reciben un apoyo adecuado por el CIU?

9.¿Cuáles son sus aspiraciones a futuro?

10.¿Cuál considera usted que sea el modelo de persona y comunidad a la que aspira alcanzar la comunidad indígena de Ujarrás?

11.¿De qué forma el CIU puede colaborar para que la CI pueda alcanzar ese modelo de persona y comunidad a la que aspira?

12.¿El CIU atiende las necesidades que la comunidad identifica, mediante el servicio de educación que brinda a la CI? En las áreas:

- A. Económica
- B. Social
- C. Política
- D. Cultural

13.¿Qué acciones (estrategias) implementa el CIU para atender de forma directa o indirecta las necesidades que la comunidad identifica? En las áreas:

- A. Económica
- B. Social
- C. Política
- D. Cultural

14.¿Cómo considera usted que debe ser la relación entre ustedes y el CIU?

15.¿De qué manera considera que se debe dar la relación entre CIU y la CI?

Preguntas para líderes comunales

1.¿Cuáles son los principales problemas que experimentan en su comunidad?

2. ¿Cómo está organizada la comunidad en términos culturales y políticos?

3.¿Cómo influye la educación formal impartida por el CIU en la comunidad?

4.¿Cómo se manifiesta el CIU a la comunidad?

5.¿El programa educativo que se imparte el CIU contribuye a preservar los valores culturales de la comunidad indígena de Ujarrás?

6.¿Cómo es la comunicación entre la administración del CIU y la CI?

- 7.¿Qué aspectos propone deberían mejorar o cambiar en el Colegio Indígena de Ujarrás?
- 8.¿Tiene la comunidad indígena de Ujarrás definido un modelo de persona y comunidad que aspira a futuro alcanzar? Descríbalo
- 9.¿De qué forma el CIU puede colaborar para que la CI pueda alcanzar ese modelo de persona y comunidad futura?
- 10.¿Cuáles son las principales necesidades que experimenta la CI a la cual el CIU brinda el servicio educación? En las áreas:
- A. Económica
 - B. Social
 - C. Política
 - D. Cultural
- 11.¿Atiende el CIU mediante el servicio de educación que brinda a la CI, de forma directa o indirecta las necesidades que la comunidad experimenta? En las áreas:
- A. Económica
 - B. Social
 - C. Política
 - D. Cultural
- 12.¿Qué acciones (estrategias) implementa el CIU para atender de forma directa o indirecta las necesidades que la comunidad experimenta? En las áreas:
- A. Económica
 - B. Social
 - C. Política
 - D. Cultural
- 13.¿El CIU es una institución importante para el desarrollo de la CI y de sus valores?

Preguntas para personal docente del Colegio Indígena Ujarrás

- 1.¿Cuáles son los principales problemas que experimenta la comunidad?
2. ¿Presenta el Colegio Indígena Ujarrás limitaciones? ¿Cuáles?
- 3.¿El programa educativo que se imparte el CIU contribuye a preservar los valores culturales de la comunidad indígena de Ujarrás?

4. ¿Cómo es la comunicación entre la administración del CIU y la CI?
5. ¿Cómo son las relaciones interpersonales entre el personal del CIU?
6. ¿Qué aspectos relacionados con la gestión CIU recomienda pueden ser o deberían mejorar?
7. ¿Cuenta la comunidad indígena de Ujarrás definido un modelo de persona y comunidad que aspira a futuro alcanzar? Descríbalo
8. ¿De qué forma el CIU puede colaborar para que la CU pueda alcanzar ese modelo de persona y comunidad?
9. ¿Cuáles son las principales necesidades que experimenta la CI a la cual el CIU brinda el servicio educación? En las áreas:
 - A. Económica
 - B. Social
 - C. Política
 - D. Cultural
10. ¿Atiende el CIU mediante el servicio de educación que brinda a la CI, de forma directa o indirecta las necesidades que la comunidad experimenta? En las áreas:
 - A. Económica
 - B. Social
 - C. Política
 - D. Cultural
11. ¿Qué acciones (estrategias) implementa el CIU para atender de forma directa o indirecta las necesidades que la CI identifica? En las áreas:
 - A. Económica
 - B. Social
 - C. Política
 - D. Cultural
12. ¿Cómo es la relación entre el personal docente del CIU y la CI?
13. ¿Participa o se integra usted a las actividades que desarrolla la CI? Describa cómo lo hace.
14. ¿Cómo valora la relación de los padres y madres de familia con el personal docente del CIU?
15. ¿Participa activamente la comunidad en las actividades que desarrolla el CIU? Describa de qué formas lo hace.

Personal Administrativo

1. ¿Cuáles son los principales problemas que experimenta la comunidad de Ujarrás?
2. ¿Cómo incide la educación formal (escuela, colegio) en la comunidad de Ujarrás?
3. ¿Cuál es la importancia del Colegio Indígena de Ujarrás en su comunidad?
4. ¿El programa educativo que se imparte en el centro educativo contribuye a preservar los valores culturales de la comunidad Indígena de Ujarrás?
5. ¿Cómo es la relación del centro educativo - padres, madres y encargado legal?
6. ¿Cómo es la relación del centro educativo-estudiantes?
7. ¿Cómo evalúa la relación del centro educativo-comunidad?
8. ¿Presenta el liceo indígena de Ujarrás problemas específicos o similares con respecto a los otros tipos de centros de enseñanza media?
9. ¿Presenta el liceo indígena de Ujarrás limitaciones administrativas y de infraestructura? Descríbalas.
10. ¿Cuáles son los principales problemas a nivel socioeconómico que experimenta el Liceo indígena de Ujarrás? Descríbalos.
11. ¿Tiene la comunidad indígena de Ujarrás definido un modelo de persona y comunidad que aspira a futuro alcanzar?, podría describirla.
12. ¿De qué forma el CIU puede colaborar para que la comunidad educativa pueda alcanzar ese modelo de persona y comunidad?
13. ¿Cuáles son las necesidades de la comunidad indígena a la que el CIU brinda el servicio de educación? En las áreas:
 - A. Económica
 - B. Social
 - C. Política
 - D. Cultural
14. ¿El CIU mediante el servicio de educación que brinda a la CI, atiende de forma directa o indirecta las necesidades que la comunidad identifica? En las áreas:
 - A. Económica
 - B. Social
 - C. Política

D. Cultural

15.¿Qué acciones (estrategias) implementa el CIU para atender de forma directa o indirecta las necesidades que la comunidad identifica? En las áreas:

A. Económica

B. Social

C. Política

D. Cultural

Preguntas generales de cierre para cada grupo focal

Ahora bien, para terminar:

1. ¿Cómo se imaginan el colegio dentro de 10 años?
2. ¿Qué se debe hacer para concretar esa imagen de colegio?
3. ¿Cómo deberían ser los docentes y el personal administrativo en esa imagen de colegio?
4. ¿Algún otro comentario que quieran agregar?

Fase Cierre

Agradecemos a todos y todos sus aportes, para este estudio. Ellas serán fundamento clave para fortalecer *las estrategias que desarrolla la Dirección del Colegio Indígena de Ujarrás para atender las necesidades de la Comunidad Educativa e Indígena que se educa en este centro educativo*. Damos por concluida la sesión.

Anexo 2: Entrevista

Sujetos de Consulta: Comunidad educativa del Colegio Indígena de Ujarrás

Investigadoras: Susana Álvarez, Eleana Brenes, Keren Chavarría

Año: 2021.

Instrucciones Generales:

Esta entrevista tiene como fin identificar las necesidades particulares de la comunidad indígena en la que se ubica el centro educativo: Colegio Indígena de Ujarrás, así como determinar las estrategias desarrolladas por la administración del centro educativo para promover la atención de necesidades. Los datos aquí recopilados serán completamente confidenciales y utilizados estrictamente para el estudio descrito.

Primera parte: Preguntas Cerradas

1. Escolaridad
2. Ocupación
3. Comunidad o vecindario al que pertenece
4. ¿Se identifica como persona indígena?
5. ¿Forman parte de algún grupo de la comunidad? ¿Cuál?

Segunda parte: Preguntas Abiertas

A. Comunidad

1. ¿Cuáles son los principales rasgos culturales que posee la comunidad?
2. ¿Qué problemas experimenta la comunidad?
3. ¿Qué valores, costumbres y tradiciones son relevantes para la sana convivencia de los miembros de la comunidad con su entorno?
4. ¿Tiene la comunidad indígena definido un modelo de persona y comunidad que aspira a futuro alcanzar?

() SI. Descríbala

() NO. ¿Por qué razón?

Nota: Si el entrevistado indica que no existe, se le solicitará que manifieste su opinión señalando como desea que sean la comunidad indígena y las personas de Ujarrás a futuro.

B. Ministerio de Educación

1. ¿Es apropiada la educación formal que el MEP brinda a través del CIU para la comunidad?
2. ¿Cómo incide la educación formal que el MEP brinda a través del CIU en la comunidad?
3. ¿Qué debería hacer el MEP para mejorar la educación en sectores indígenas?

C. Centro Educativo

1. ¿Cómo percibe la acción que en materia de educación desarrolla el Colegio Indígena de Ujarrás para la comunidad?
2. ¿Considera que el programa educativo que se imparte en el Colegio Indígena de Ujarrás contribuye a preservar los valores culturales de la comunidad Indígena de Ujarrás?
3. ¿Cómo se desarrolla la comunicación entre la administración del centro educativo y su persona?
4. ¿Qué acciones que realiza el CIU considera que colaboran al fortalecimiento de la educación y la visión de persona- comunidad?
5. ¿Qué acciones que realiza el CIU impiden el fortalecimiento de la educación y la visión de persona- comunidad?

D. Relación Centro Educativo Comunidad

1. ¿Cómo contribuye el Colegio Indígena de Ujarrás a la promoción de la cultura?
2. ¿Qué actividades realiza el centro educativo para fomentar y fortalecer los elementos culturales presentes en la comunidad?
3. ¿Cómo se involucra el centro educativo en las actividades que desarrolla o realiza la comunidad?
4. ¿El personal del centro educativo es consciente de la realidad que vive la comunidad indígena de Ujarrás?
5. ¿En sus aspiraciones a futuro visualiza alguna relación con el centro educativo?
6. ¿De qué forma el CIU puede colaborar para que la comunidad de Ujarrás pueda alcanzar ese modelo de persona y comunidad?
7. ¿Cuáles son las principales necesidades que experimenta la CI a la cual el CIU brinda el servicio de educación? En las áreas:

- A. Económica
- B. Social
- C. Política
- D. Cultural

1. ¿Qué acciones (estrategias) implementa el CIU para atender de forma directa o indirecta las necesidades que la comunidad identifica en las áreas?:

- A. Económica
- B. Social
- C. Política
- D. Cultural

Anexo 3: Carta de autorización para el ingreso a la institución

Ujarrás, Buenos Aires, Puntarenas 05 de mayo de 2021

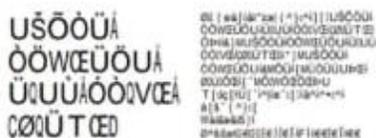
A quién pueda interesar.

Asunto: Carta de autorización para realización del seminario "Análisis de las estrategias desarrolladas por la Gestión Administrativa del Colegio Indígena de Ujarrás para atender las necesidades de la Comunidad Educativa Indígena"

Por medio de la presente, yo, Olger Eduardo Ríos Beita, cédula 1-1268-0422, otorgo la presente carta de autorización para que las estudiantes Eleana Brenes Tortós, cédula 304810065; Keren Chavarría Sánchez, cédula 207440506 y Susana Álvarez Ramírez, cédula 207190034 puedan realizar su investigación y recabar los datos necesarios para el seminario nombrado "Análisis de las estrategias desarrolladas por la Gestión Administrativa del Colegio Indígena de Ujarrás para atender las necesidades de la Comunidad Educativa Indígena" en nuestra institución llamada Colegio Indígena de Ujarrás.

Sin más por el momento, agradezco la atención, quedando a sus órdenes para cualquier, duda, aclaración o comentario que pudiese surgir de la información aquí presentada.

Cordialmente,



Ujarrás
Indígena
Comunidad Educativa

MSc Olger Eduardo Ríos Beita
Director del Colegio Indígena de Ujarrás

Anexo 5: Fotografías del trabajo de campo



