



[Número publicado el 01 de setiembre del 2014]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Situación actual del programa de enseñanza de lenguas indígenas del Ministerio de Educación Pública

Current Status of the Indigenous Languages Education Program from the Ministry of Public Education

*Karla Ramos Rivas*¹

Global Kids

Departamento de Dirección

Heredia, Costa Rica

karla@globalkidscr.com

Recibido 9 de junio de 2014 • Corregido 7 de agosto de 2014 • Aceptado 22 de agosto de 2014

Resumen. Todas las lenguas indocostarricenses corren el riesgo de perderse porque se continúan reduciendo sus esferas de uso y se está deteniendo su transmisión intergeneracional. Por esta razón, el Estado costarricense ha puesto en funcionamiento un programa de enseñanza de lenguas indígenas en el país, con el fin de evitar su pérdida precipitada. El presente artículo hace una revisión bibliográfica de lo que se ha dicho sobre este programa, sus orígenes, sus obstáculos y sus logros en materia educativa para tener un panorama global de la situación de la enseñanza de las lenguas indígenas. Se concluye que dicha enseñanza no ha podido ser abordada desde la perspectiva de enseñanza de segundas lenguas, se carece de materiales educativos, falta mayor capacitación y seguimiento del personal docente y, por último, falta involucrar a la población no indígena para poder mejorar el ambiente para la revitalización. Aparte del espacio educativo formal, se ha hecho poco por incorporar los idiomas indígenas en la vida social de las comunidades. Las lenguas siguen estando ancladas en el pasado y se ha dejado en manos de los profesores de lengua una responsabilidad que debería ser compartida por las familias.

Palabras claves. Lenguas minoritarias, programas de educación, lenguas indígenas, competencia, Costa Rica.

¹ Graduada con honores de Filología Española de la Universidad de Costa Rica en el 2006. Actualmente, es tesaria de la maestría en Lingüística en la misma universidad con la propuesta de enseñanza de la lengua malecu a niños. Se ha desempeñado en el área de la lingüística aplicada y de la psicolingüística evolutiva debido a su interés por el proceso de adquisición de lenguas y por el estudio de las lenguas mismas. Ha investigado, anteriormente, acerca de la enseñanza de lenguas a niños con Trisomía 21 o Síndrome de Down. Ha colaborado con empresas nacionales e internacionales que se dedican a la enseñanza de idiomas y ha tenido la oportunidad de enseñar en Costa Rica y en Francia. En ambos países, adquirió la experiencia de trabajar con niños y niñas y con adultos. Labora en Global Kids, institución especializada en la enseñanza de idiomas extranjeros para niños. Se desempeña como directora del centro y realiza trabajo administrativo, operativo e investigativo. Es profesora de francés, español e inglés.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract. All of the Costa Rican indigenous languages are in danger of being lost because their spheres of use continue to shrink over time and the intergenerational transmission is diminishing. For this reason, the Costa Rican government has initiated a program to teach indigenous languages as a way to prevent their disappearance. As an effort to obtain a panoramic overview of the current status of indigenous languages education, this article presents a bibliographical review of what has been said about this program, its origins, obstacles and educational achievements. It is concluded that indigenous languages education has not been approached from a second language teaching perspective, there is shortage of educational material and a need for more training and follow-up for teachers, and finally, the non-indigenous population needs to be involved to create a better environment for language revitalization. Aside from providing a formal educational space, little has been done to incorporate indigenous languages in the social life of communities. These languages continue to be anchored in the past and language teachers have been left with a responsibility that should have been shared with the families.

Keywords. Minority language, Educational programs, Indigenous languages, Competence, Costa Rica

En Costa Rica, el desplazamiento y extinción de las lenguas amerindias se ha podido rastrear y documentar después del contacto con los conquistadores europeos, aunque es probable que haya existido antes entre las mismas lenguas indígenas.

Posterior a dicho acercamiento, el proceso de extinción de lenguas inició con la pérdida del nahua en el siglo XVII y se aceleró a principios del siglo XVIII con la extinción del chorotega y el huetar; mientras que el rama se perdió a principios del siglo XX (Constenla, 2011). Sucedió así por encontrarse estas poblaciones en las primeras rutas de ingreso terrestres de los conquistadores y colonizadores.

Precisamente, una de las características del proceso de desplazamiento y extinción de lenguas es la rapidez con que puede suceder. Se requieren unas tres generaciones para que esto ocurra (Sánchez, 2011) y como primer consecuencia la lengua se convierte en una lengua debilitada².

Las lenguas que perviven hoy en Costa Rica son fruto del "aislamiento y la autodefensa" (Quesada, 1999-2000) de los pueblos indígenas y no de políticas de protección por parte del Gobierno. De acuerdo con Sánchez (2009), actualmente en Costa Rica existen siete grupos

² Según Tsunoda (2006), la revitalización de una lengua es el proceso de restauración de su vitalidad, ya sea porque la ha perdido completamente o se halla en proceso de perderla. Ahora bien, la vitalidad de una lengua o su grado de desplazamiento es un continuum que puede ir desde saludable hasta extinta. Los criterios empleados por Tsunoda (2006) para clasificar el estado de una lengua son: el número de hablantes de una lengua (como lengua materna), edad de los hablantes, transmisión de la lengua a los niños y funciones de la lengua dentro de la comunidad. A partir de estos datos será posible saber si una determinada lengua es: saludable, fuerte, a salvo, floreciente / debilitada o enferma / moribunda / muerta o extinta.

Dentro de este continuum, se pueden ir clasificando las lenguas de una manera gradual. Siguiendo a Tsunoda (2006), habrá que distinguir entre las lenguas en peligro (*endangered languages*), aquellas ubicadas en el continuum entre las debilitadas y las moribundas; y la situación de peligro de las lenguas (*lenguaje endangerment*), término que se reserva para referirse a lenguas debilitadas, moribundas o extintas.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

indígenas, de los cuales solo 5 conservan su lengua en algún grado y todas ellas están en grave peligro de desaparición.

El bribri y el malecu son lenguas en proceso de desplazamiento; el cabécar cuenta con mayor vitalidad, aunque está amenazada, así como el nove³ y el buglé⁴ (Sánchez, 2009, 2013). Estas dos últimas lenguas son enclaves de poblaciones provenientes de Panamá a principios del siglo XX (Constenla, 1988) y es probable que esta situación en territorio panameño sea diferente. Finalmente, el térraba y el boruca ya pasaron a la lista de lenguas extintas en estos últimos años (Sánchez, 2013). Los térrabas también provenían de Panamá, de la región de Changuinola, a fines del siglo XVII. Por su parte, el chorotega y el huetar son lenguas extintas desde el siglo XVIII, a consecuencia del proceso de colonización (Constenla, 1988; Quesada, 1999-2000), tal como se mencionó.

Si bien algunas lenguas indocostarricenses muestran aún vitalidad, Sánchez (2013) apunta que todas ellas están amenazadas porque se continúan reduciendo sus esferas de uso con el paso del tiempo y se está deteniendo su transmisión de generación en generación.

Por esta razón, el Estado costarricense ha puesto en funcionamiento un programa de enseñanza de lenguas indígenas en el país, con el fin de evitar su pérdida de manera precipitada. El presente artículo pretende hacer una revisión bibliográfica de lo que se ha dicho sobre este programa, sus orígenes, sus obstáculos y sus logros en materia educativa.

Cabe destacar que el ámbito de enseñanza de lenguas indígenas en el país no es un tema nuevo y, a través de los años, ha contado con más o menos apoyo gubernamental según su época. Durante los años 80 surgieron los incipientes esfuerzos por detener el proceso de aculturación que se venía gestando en los pueblos indígenas desde siglos atrás. En esta década, es cuando se escucha, con más fuerza, la voz del indígena pidiendo respeto por su cultura y atención a sus necesidades. Quesada (1999-2000, p. 26) la llama la década de "la euforia por las culturas y las lenguas indígenas". A partir de esta década, se promulga la mayor cantidad de leyes y decretos en favor de los territorios indígenas y en favor de la preservación de su lengua y su cultura. En este sentido, se puede decir que Costa Rica inicia al mismo tiempo que Europa (la cual, según Crystal [2001] abordó en 1980) movimientos en favor de los derechos de las minorías étnicas.

A raíz de este apoyo gubernamental durante los 80, se preparan los primeros proyectos de educación en lengua indígena, gracias a las investigaciones lingüísticas que habían empezado en la década anterior. Sin embargo, estas poblaciones venían del abandono estatal acumulado de décadas y se enfrentaban a dificultades como la falta de material didáctico, falta de un currículo adecuado a sus necesidades, ausentismo por parte del alumnado, pues debía ir a trabajar en tiempo de cosechas, y la falta de personal docente capacitado para la enseñanza de la lengua (García y Zúñiga, 1987).

³ De acuerdo con Sánchez (2013), a esta lengua también se la ha denominado ngäbe, guaymí, move, movere, ngöbe, ngäbere en diferentes publicaciones.

⁴ Esta lengua también se conoce como bocotá, buglere, guaymí sabanero o solo sabanero (Sánchez, 2013).





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Políticas lingüísticas del Estado costarricense

Las primeras escuelas en territorios indígenas fundadas por el Estado costarricense fueron las de Colonia Militar San Bernardo en Sipurio (Amubre, Talamanca) y la Escuela de Matambú de Nicoya, ambas en 1886; luego, en 1887, la Escuela de Boruca, posteriormente llamada Doris Stone, en Buenos Aires de Puntarenas (Borge, 2012).

En medio de altibajos entre los intereses de compañías extranjeras y las comunidades a las que servían, dichos establecimientos funcionaron algunos años. Entre 1956 y 1963, se fundaron 5 escuelas indígenas más en territorios bribri y cabécar. En 1970, se vuelve a dar un nuevo impulso a la fundación de más escuelas de este tipo (Borge, 2012).

En un principio, estas escuelas pretendían la unificación de la población costarricense por medio de la hispanización generalizada, y hasta 1982 se da una apertura por parte de las instituciones gubernamentales para tratar temas indígenas, pues, en 1977, entró en vigencia la ley indígena # 6172, en la que se habían declarado sus territorios como "inalienables, imprescriptibles, intransferibles y de exclusividad absoluta" (Quesada, 1999-2000, p. 15). A partir de esta declaratoria, los miembros de las comunidades indígenas se empezaron a organizar (García y Zúñiga, 1987).

Las investigaciones lingüísticas que se habían iniciado años antes empezaron a tomarse en cuenta para fines educativos a partir de 1985, cuando el Ministerio de Educación Pública (MEP) decidió establecer la Asesoría Nacional de Educación Indígena (García y Zúñiga, 1987), porque estas poblaciones experimentaban situaciones de explotación, opresión y discriminación que requerían de una atención pronta.

En el ámbito educativo propiamente, las dificultades a las que se enfrentaban todos los involucrados en el proceso eran:

1. Imposición de un curriculum inadecuado a sus condiciones y necesidades.
2. Altos índices de ausentismo.
3. Ausencia o insuficiencia de textos y materiales didácticos adecuados.
4. Falta de capacitación y especialización del docente.
5. Pocas posibilidades reales de estudiar en la secundaria o en la universidad. (García y Zúñiga, 1987, p. 494)

Es así como este departamento de asesoría inició con 8 proyectos para la educación indígena y contrató personal docente para la causa (preparó un total de 27 maestros, entre 1981 y 1983, para Talamanca y Buenos Aires) (Borge, 2012). Estos proyectos abarcaron niveles desde preescolar hasta educación de adultos, tanto en educación formal como en educación informal. Las acciones que se realizaron tuvieron que ver con publicación de abecedarios ilustrados, carteles educativos, organización de festivales recreativo-culturales, investigación lingüística





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

y capacitación de docentes, monografías de las comunidades indígenas y divulgación de información por medio de la radio y boletines mensuales (García y Zúñiga, 1987).

En aquellos años, quienes tenían a cargo esta empresa partían de cero prácticamente. Había desconocimiento de la situación indígena de manera integral, así como de las características de cada pueblo y de sus necesidades y problemas (García y Zúñiga, 1987). Por lo tanto, estos primeros proyectos conforman las bases sobre las que se erigen los actuales. Los mayores logros derivados de estas iniciativas son en materia legislativa y organización de la educación indígena (García y Zúñiga, 1987).

En 1986, la Asamblea Legislativa hizo una reforma al artículo 176 de la Constitución Política, en la que reconoce las lenguas indígenas como lenguas nacionales (García y Zúñiga, 1987). Luego, mediante el Decreto Ejecutivo N° 18967 de 1989, se compele al Estado a apoyar el rescate de las lenguas indígenas y se lo obliga a destinar recursos necesarios para fomentar el estudio y la difusión de la cultura y las lenguas vernáculas. El artículo 1 de este decreto considera a las lenguas autóctonas como parte del patrimonio cultural costarricense y las declara lenguas locales. El artículo 2 promueve la investigación científica de los idiomas indígenas, la difusión de su literatura, la educación bilingüe y la producción de textos para la alfabetización (Rojas, 1997-1998).

Gracias a la ayuda de la Asesoría Nacional de Educación Indígena, se pudo iniciar con clases de malecu, en Guatuso, por petición del pueblo. También, desde 1989, se puso en marcha el programa "Difusión de la lengua boruca" a cargo de la lingüista Carmen Rojas, en Buenos Aires de Puntarenas. Dicho programa consistió en entrevistar hablantes fluidos de la lengua boruca, asesorar maestros para impartir clases de lengua boruca, y se trabajó en un curso de lengua. Además, Rojas y Quesada crearon un diccionario para esta lengua (Quesada, 1999-2000).

Posteriormente, en 1990, Costa Rica firmó un convenio internacional conocido como la Convención de los Derechos de los Niños y de las Niñas, el cual obliga al Estado a preservar los derechos de las minorías étnicas permitiéndoles profesar su religión, practicar su cultura y emplear su idioma (Rojas, 2002).

Asimismo, en 1992, ratificó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que compromete al Estado en materia de políticas educativas:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (Artículo 27).

Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezca. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo (Artículo 28).





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas (Artículo 28). (Rojas, 2002, pp. 178-179)

Todo lo anterior se traduce en esfuerzos por implementar la enseñanza de las lenguas indígenas en el ámbito escolar desde la década de los 90. Primero se trató de planes piloto, como el de la enseñanza del boruca entre 1986 y 1988 (proyecto impulsado por la Escuela de Filología de la Universidad de Costa Rica), el cual creó las condiciones necesarias para que un hablante nativo (don Espíritu Santo Maroto) de esa comunidad se formara e impartiera clases de su lengua materna en la Escuela Doris Stone (Rojas, 2002), como se mencionó antes.

Luego, en 1992, se tomó la decisión de cerrar la Asesoría Nacional de Educación Indígena, hecho que frenó los planes de educación indígena, los cuales estaban en marcha o por ponerse en marcha. Por fortuna, siempre hubo profesionales trabajando sobre el tema y los grandes emprendimientos educativos que habían dado inicio impulsaron, posteriormente, la creación de un Subsistema de Educación Indígena del Ministerio de Educación Pública en 1993, con el Decreto Ejecutivo N° 22072, cuyos fines son “alfabetizar en lenguas indígenas, preservar los idiomas indígenas, promover el desarrollo y la práctica de los mismos y promover estrategias para el rescate de las lenguas indígenas que se encuentran en proceso de muerte” (Rojas, 2002, p. 180).

Un año más tarde, en 1994, se formalizó el Departamento de Educación Indígena del MEP (Vásquez, 2008) mediante el Decreto Ejecutivo N° 23489, cuyo objetivo principal sería “orientar la contextualización del currículo a las características y necesidades de la población indígena costarricense” y “promover la educación bilingüe y pluricultural en las instituciones educativas de las comunidades indígenas” (Rojas, 2002, p. 181).

Es así como se pudo continuar con proyectos de enseñanza de lenguas indígenas (Vásquez, 2008) que trascendieron en la resolución de 1997, firmada por el Consejo Superior de Educación, la cual añade dos asignaturas más al currículo escolar de primaria de las comunidades indígenas: 3 lecciones de lengua y 2 lecciones de cultura (Rojas, 2002). En los niveles de preescolar o de secundaria esto no aplica.

Rojas (2006) indica que, cuando inició el programa de enseñanza de las lenguas indígenas, en 1995, las reacciones por parte de los padres de familia no se hicieron esperar. Por un lado, se mostraban interesados en conservar la lengua y la cultura autóctonas para fortalecer la identidad; pero, por otro lado, también manifestaban temores ante el nuevo proyecto.

Como es normal en este tipo de proyectos, los padres tenían miedo de que a sus hijos no se les enseñara español y quedaran sin acceso a las oportunidades que brinda esta lengua mayoritaria. Asimismo, temían que disminuyera el número de lecciones de las materias básicas y primordiales para el éxito futuro de sus hijos en favor de la lengua indígena, menos importante para ellos. Otro de los miedos típicos hacia la enseñanza bilingüe es que los niños confundan los idiomas. Tampoco veían con buenos ojos el hecho de que el profesor a cargo no contara con



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

título que lo respaldara; por último, en algunos casos, al ser el profesor itinerante y miembro de otra comunidad, su variedad dialectal era diferente y, en consecuencia, los padres de familia consideraban que no hablaba bien el idioma.

Para el 2006, el Programa de Enseñanza de las Lenguas Indígenas del Departamento de Educación Indígena contaba con 56 docentes (52 en primaria y 4 en secundaria), tenía una cobertura del 70% de la población estudiantil dentro de los territorios indígenas (Rojas, 2006). Un año más tarde, en el 2007, se contabilizaban 79 docentes: 1 para malecu, 1 para térraba, 4 para boruca, 39 para lengua cabécar, 22 para bribri y 11 para nove con una cobertura del 74,56% (Ovares y Rojas, 2008).

Para estos años, Rojas (2006) hace un pequeño recuento de las actitudes hacia el Programa de Enseñanza de las Lenguas Indígenas y reconoce que solamente la inclusión de las lenguas indígenas al sistema educativo formal fue un gran paso. Esta autora considera como indicadores del éxito del programa 1) la petición de nuevos códigos de maestros para ampliar la cobertura, 2) la solicitud de los jóvenes para que se incluyan las lenguas indígenas en las pruebas de bachillerato, 3) la solicitud de los padres de familia para que se cree un programa de alfabetización para adultos, 4) la solicitud de que se amplíe la cobertura del programa a preescolar y telesecundaria y 5) la disminución de los índices de deserción, reprobación y repitencia correlacionados con dicho programa de enseñanza de lenguas.

En el año 2011, el DEI o Departamento de Educación Indígena es reestructurado y pasa a llamarse Departamento de Educación Intercultural, igualmente conocido con las siglas DEI, constituido por dos unidades: la unidad de educación indígena y la unidad de contextualización y pertinencia cultural. El DEI sigue siendo el encargado de promover la formación de ciudadanos plurales y respetuosos de las otras culturas y es el delegado de conducir el diálogo institucional para generar, implementar y contextualizar estrategias educativas (Ministerio de Educación Pública, 2011). Actualmente, este departamento atiende 8 culturas y 6 idiomas, a saber: bribri, cabécar, nove, malecu, boruca, térraba, huetar y chorotega. Estas dos últimas solo a nivel de cultura, pues su lengua está extinta.

Principales obstáculos en la ejecución de la enseñanza de lenguas indígenas

Aparentemente, los esfuerzos educativos antes mencionados se iniciaron con poca información demográfica, sociocultural, lingüística, socioeconómica, etnográfica y ambiental de los pueblos involucrados, como lo apunta Vásquez (2008). Esto ha significado que el abordaje del problema haya estado influido por juicios de valor y poca objetividad en el proceso, según esta autora. Más bien, según el criterio de Vásquez (2008), se ha continuado el proceso de asimilación de todos los siglos anteriores por haberse aplicado la misma medicina a todos los males.

Para Vásquez (2008) y para García y Zúñiga (1987), las situaciones de cada pueblo indígena en Costa Rica son disímiles, por lo que una escuela homogeneizante no es la solución. Para





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

estos autores, las lenguas térraba, boruca y malecu necesitan ser rescatadas, rehabilitadas y promovidas; mientras que las lenguas cabécar, bribri y nove deben ser fortalecidas, difundidas y proyectadas por disfrutar de un estado de menor debilitamiento frente a las tres primeras.

A pesar de la oficialización del uso de la lengua autóctona en las escuelas indígenas, su incorporación sigue siendo parcial porque, en algunos casos, se cuenta con lenguas en avanzado nivel de extinción como sería el caso del boruca (Espinoza, Mejía y Ovares, 2011) y lo que se encuentran son infrahablantes. Además, estos esfuerzos por enseñar lenguas indígenas afrontan obstáculos a nivel de recurso humano capacitado, recurso didáctico, recurso metodológico y actitud por parte de los agentes involucrados (Espinoza et al., 2011).

Vásquez (2008) comenta que algunas carencias de este programa son la falta de conocimiento de los sistemas gramaticales de las lenguas, pues su estudio inició a mediados del siglo XX y, por lo tanto, según esta autora, no hay suficiente investigación lingüística para sustentar el programa. Tal opinión no es compartida por Sánchez (2013), quien califica de sobresaliente la investigación lingüística y la recopilación de arte verbal en el país. La ausencia de programas pedagógicos estructurados que guíen la enseñanza, la falta de hablantes competentes en la lengua y en lectoescritura de la lengua y la falta de libros adecuados para apoyar el aprendizaje de los estudiantes son otros de los señalamientos de Vásquez.

Para Rojas (2002), los principales obstáculos de este programa han sido la falta de preparación y las barreras administrativas y legales, así como los prejuicios y las limitantes culturales que impiden asumir la diversidad cultural en Costa Rica, como también lo afirmaban García y Zúñiga (1987) años antes. Rojas (2002) asegura que existe falta de planificación educativa y cultural, además de contradicciones en el ámbito jurídico; esto ha permitido que se involucren personas que no están capacitadas en este programa.

Todo ello conlleva a un desgaste del recurso humano y al malgasto de los recursos públicos, porque pareciera que no se avanza a la velocidad deseada. Asimismo, la duplicidad de funciones entre órganos públicos y esfuerzos desligados unos de otros terminan por crear bandos dentro de las mismas comunidades indígenas (Rojas, 2002). Es decir, no hay una sola voz que lidere y pareciera que todos los esfuerzos conllevan a pocos resultados satisfactorios.

Otros impedimentos se presentan a lo interno de la misma comunidad. Por ejemplo, Espinoza et al. (2011) señalan que los maestros de lengua no cuentan con formación universitaria de ningún tipo. Quienes están a cargo de estas materias son personas que cuentan con estudios que van desde primaria hasta secundaria incompletas. Rojas, por su parte, afirma que la formación de este profesorado de lengua va desde primaria completa hasta universitaria completa (Rojas, 2002).

Según indica C. Rojas (comunicación personal, 28 de noviembre, 2013) el MEP solicita actualmente el requisito de bachillerato para fungir como profesor o profesora de lengua indígena en las escuelas respectivas. En el caso del profesorado de cultura, no aplica ningún requisito. Más estudios formales no significan mayor dominio de la lengua que se pretende





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

enseñar; sino que dichos estudios podrían haber incidido en lo contrario. La ventaja de un profesor mejor formado tiene que ver con mayor acceso a herramientas tecnológicas o educativas que, eventualmente, puedan emplearse.

Otra limitante en la formación del profesorado tiene que ver con que no hay ofertas a nivel universitario que los capaciten como profesores de lengua. Para C. Rojas (comunicación personal, 28 de noviembre, 2013), la formación de estos profesores debería ser igual a la de un filólogo y, para ello, se requiere gran cantidad de tiempo y dinero que no hacen rentable el plan. Rojas, además, apunta que, en el caso del malecu, si se es realista, hay poca población que atender por lo que si acaso se requerirían dos o tres profesores y no se podría abrir una carrera universitaria para esa demanda.

En el caso de la formación de profesores de cultura, el sistema se enfrenta a una paradoja, pues los sabios indígenas deberían transferir sus conocimientos a académicos para que sean estos primeros quienes se matriculen en los cursos dictados por los académicos.

Entonces, es notable cómo el sistema no tiene una solución real e inmediata de formación para estas personas. Esto repercute en el empoderamiento que dejan de sentir frente a su profesión. Precisamente, por ser su conocimiento de lengua y cultura algo que se aprende en la vida y no en la universidad, los profesores de lengua y cultura no se empoderan de su posición y se autodiscriminan en algunos casos (Rojas, 2002).

A este respecto, Rojas (2002) señala que algunos profesores de lengua han sufrido discriminación por parte de colegas, directores de escuela e incluso personeros del MEP. Por ejemplo, algunos profesores suponen que el maestro de lengua debe traducir los contenidos que ellos enseñan en ciencias, matemáticas o estudios sociales a la lengua indígena correspondiente y no reconocen que el desarrollo de la lengua cuenta con objetivos propios. Una de las quejas es que el contenido de lengua y cultura está siempre disociado de lo que aprenden los niños en el resto de materias escolares, dado que cada materia debe cumplir un programa específico dictado por el MEP que no se integra entre sí.

Otro de los problemas de convivencia diaria que C. Rojas (comunicación personal, 28 de noviembre, 2013) apunta es que no se comparten herramientas metodológicas entre colegas o que hay problemas de espacios para la enseñanza. Mientras el profesorado de las asignaturas tradicionales cuenta con aula, al de lengua no se le asigna un espacio físico y a veces debe impartir sus cursos en el corredor de la escuela. Tampoco cuenta con horarios fijos así que puede impartir sus clases hasta que otro profesor termine la suya.

C. Rojas (comunicación personal, 28 de noviembre, 2013) comenta que los directores de las escuelas no se involucran en el tema de la enseñanza de lenguas indígenas y que, aun contando con presupuesto para materiales, no destinan un porcentaje para el profesorado de lengua. Evidentemente, no hay un trato igualitario para esta materia en algunas de las escuelas indígenas.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Estos maestros de lengua son, en su mayoría, hombres y no mujeres, porque es común que deban desplazarse varios kilómetros por caminos inseguros. Con esto, se ha difundido la creencia popular de que este trabajo es mejor para los varones (Ovares y Rojas, 2008).

Los maestros deben, además, atender varias escuelas en la misma zona, lo que los convierte en colaboradores itinerantes en varias comunidades a la vez. En consecuencia, estos docentes no desarrollan un nivel de compromiso o sentimiento de pertenencia hacia una de las comunidades o escuelas, lo cual afecta su desempeño e interés por sus estudiantes (Espinoza et al., 2011).

Por otro lado, tampoco pueden dejar de ser itinerantes porque, si así fuera, no tendrían suficientes lecciones a su cargo y, en consecuencia, tendrían mucho tiempo de ocio y no sería posible pagarles el 50% sobre la base que el MEP reconoce a este tipo de profesores, así que el salario sería aún menos atractivo. En cuanto a la remuneración, la mayoría de los profesores tiene acceso a un salario de aspirante que ronda los 400 mil colones mensuales. Su condición de aspirantes les da escasa posibilidad de ascenso o de nombramientos a largo plazo (Ovares y Rojas, 2008).

Los profesores de lengua también deben lidiar con la heterogeneidad de niveles de lengua en una misma aula: tienen niños que dominan su lengua; niños con competencia receptiva, pero no competencia productiva; niños sin ninguna competencia en la lengua pero que están en contacto con ella, y niños que no conocen la lengua del todo (Rojas, 2002). Según Ovares y Rojas (2008), cuando los niños indígenas –refiriéndose a las comunidades bribri y cabécar– ingresan al sistema educativo, un 50% es monolingüe en lengua indígena, un 40% es monolingüe en español y un 10% es bilingüe. Ante este reto cabe preguntarse cómo enseña un profesor esta lengua, quién lo guía. Se trata, sin duda, de un tema metodológico muy serio de atender.

Espinoza et al. (2011) apuntan que las asignaturas de lengua y cultura no se califican con una nota como al resto de asignaturas académicas. Por consiguiente, para los padres de familia y para los mismos alumnos, dichas materias carecen de importancia. Esto consolida más la desvalorización que ya de por sí sufre la materia y el profesorado de lengua y cultura. No obstante, C. Rojas (comunicación personal, 28 de noviembre, 2013) señala que desde 1997 las asignaturas de lengua y cultura son obligatorias en las escuelas indígenas y, por consiguiente, son evaluadas de acuerdo con el reglamento vigente, pues forman parte del plan de estudios. Estas opiniones opuestas podrían deberse a que Rojas trabaja con todas las lenguas indígenas de Costa Rica y conoce cada caso; mientras que Espinoza se refiere, mayormente, a la enseñanza del boruca.

Más bien, para C. Rojas (comunicación personal, 28 de noviembre, 2013), quizás uno de los desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas es, precisamente, que se la trata como a una materia más con calificación, planeamiento, evaluación, cuadros de resultados y una cantidad de requisitos administrativos que hacen perder el objetivo inicial de crear un espacio para la comunicación y transmisión de conocimientos en una lengua en específico.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Objetivos y logros del programa de revitalización

Así las cosas, se advierte cómo, a pesar del trabajo de 30 años, no necesariamente se están logrando los objetivos propuestos, a saber:

1. Revitalizar y difundir las lenguas indígenas entre niños y jóvenes.
2. Desarrollar habilidades de expresión oral y escrita en lengua indígena.
3. Promover el aprecio por la literatura tradicional indígena.
4. Dinamizar procesos de educación bilingüe.
5. Facilitar el proceso de transición de la lengua indígena al español. ([Espinoza et al., 2011](#))

Para el objetivo número 1, se debe señalar que, desafortunadamente, la enseñanza de lenguas indígenas no ha sido abordada desde una metodología propia de la enseñanza de segundas lenguas y se ha caído en la práctica popular de enseñar vocabulario fuera de contexto o frases hechas que se aprenden de memoria y no resultan aplicables a la vida cotidiana ([Sánchez, 2011](#)). A parte de ello, las comunidades indígenas deben comprender que revitalizar una lengua no puede recaer únicamente sobre la escuela, los maestros y los libros de texto. Los esfuerzos deben ser individuales, familiares, comunales y nacionales.

El objetivo de desarrollar habilidades de expresión oral y escrita en lengua indígena también representa dificultades, porque se debe comenzar por crear un ambiente de discusión para poder practicar la lengua a nivel oral y esto no ocurre porque, como se dijo antes, se enseña sin aplicar la metodología adecuada para ello. Recitar una lista de vocabulario no es equivalente a hablar una lengua, como tampoco puede llamarse escribir en una lengua a escribir palabras sueltas.

En cuanto a desarrollar habilidades de expresión escrita, se complica cuando el maestro se pregunta cómo se escribe su lengua que siempre ha sido oral. ¿Qué convenciones de escritura usa? Ante este problema ni siquiera el maestro tiene la respuesta a mano y debe de estar inundado de preguntas ([Espinoza et al., 2011](#)).

El objetivo de promover el aprecio por la literatura tradicional indígena primero nos obliga a tener claro que la mayoría de los textos indígenas aún son orales, a pesar de que ya se han hecho gran cantidad de recopilaciones de narraciones en diferentes lenguas de este país. Por eso, esta no pareciera ser una barrera para su difusión, pues el arte verbal está accesible a todos los miembros del grupo de una u otra manera. Hay que recordar, además, que [Sánchez \(2013\)](#) considera que se ha hecho un trabajo excelente en la recopilación del arte verbal de las lenguas indígenas de Costa Rica.

La situación puede ser diferente cuando se trata de arte verbal con fines religiosos o esotéricos. Estas realizaciones orales que emplean habla ritual y especial ([Sánchez, 2013](#))





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

probablemente no puedan ser enseñadas en la escuela ni empleadas en situaciones ficticias. El uso de este lenguaje está restringido a ciertas personas en ciertas circunstancias, porque la oralidad en las culturas indígenas suele ser acumulativa, conservadora y es una forma de comunicación vivencial (Espinoza et al., 2011).

El objetivo de dinamizar procesos de educación bilingüe nuevamente nos devuelve al problema metodológico. Algunas lenguas indígenas deben ser enseñadas como lenguas extranjeras –como el caso del boruca y el térraba– y para esto se requiere de formación en este ámbito, puesto que se está tratando con lenguas que ya perdieron esferas de uso en la comunidad. Ya no es posible aprenderlas como lenguas maternas. Otras presentan situaciones graduales, como el malecu y el bribri, en las que hay niños que las tienen como lengua materna, y de ahí en adelante se presenta toda una gama de posibilidades graduales de su competencia lingüística, hasta llegar al monolingüismo en español. Consiguientemente, para lograr una educación bilingüe (si esto es lo que se busca, porque la comunidad podría tener exigencias menores), se necesita de personal con competencia lingüística en el idioma que se pretende enseñar y se precisa de una exposición importante al idioma meta en un ambiente más comunicativo.

Por otro lado, resulta difícil dinamizar un proceso cuando existen trabas burocráticas que impiden agilizar los cambios requeridos con prontitud. Se debe señalar en este punto que, por ejemplo, una actualización de un programa de enseñanza del MEP puede tardar años en trámite.

Por último, el objetivo de facilitar el proceso de transición de una lengua indígena al español pierde vigencia cada día, pues las lenguas están siendo desplazadas rápidamente por la lengua mayoritaria: el español. Actualmente, es difícil encontrar niños cuya lengua materna es una lengua indígena, aunque sí los hay. Empero, es probable que ya con unos cuatro o cinco años de edad la comunicación en español sea menos un problema para ellos por el ambiente hispanohablante que los rodea a estas edades.

Espinoza et al. (2011) concluyen que el modelo educativo costarricense debe proponer currículos integrales que tomen en cuenta la realidad cultural y socioeconómica de cada comunidad, con el fin de dar oportunidades a todos de estudiar y aplicar los conocimientos a sus vidas cotidianas. García y Zúñiga (1987) concluyen que debe tenerse en cuenta la situación sociolingüística, no solo de la comunidad en cuestión sino de toda su región, para favorecer los programas de revitalización lingüística. Por su parte, Vásquez (2008) hace énfasis en la necesidad de contar con objetivos específicos y lineamientos claros para el programa de enseñanza de lenguas, tomando en cuenta la especificidad de cada pueblo y su situación heterogénea.

Finalmente, para García y Zúñiga (1987), un programa de revitalización lingüística va más allá de la escuela e involucra a toda la comunidad costarricense y debería impactar las producciones culturales de la comunidad. Por ello consideran importante el financiamiento de producciones teatrales, audiovisuales, programas de radio y música en lengua indígena. En esta misma línea, Rojas (1997-1998) propone la creación de actividades comunales que puedan desescolarizar el uso de la lengua. Para ello, considera que las emisiones radiales se replanteen





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

su función y establezcan políticas claras sobre el uso de la lengua indígena en las transmisiones de todo tipo: deportivas, musicales, noticieros, temas ambientales y, por supuesto, programas de alfabetización, entre otros.

Con respecto a la enseñanza de la lengua, [Espinoza et al. \(2011\)](#) y [Ovares y Rojas \(2008\)](#) sugieren mejorar la preparación de los maestros en contenidos culturales, en estudios lingüísticos, en literatura y en metodología de enseñanza de segundas lenguas. Además, sugieren que los materiales didácticos estén acordes con la edad de los estudiantes, sus características y su manejo lingüístico en el aula ([Espinoza et al., 2011](#)). Todos los autores consultados ([Espinoza et al., 2011](#); [García y Zúñiga, 1987](#); [Ovares y Rojas, 2008](#); [Rojas, 2002](#)) coinciden en recomendar la investigación y posterior elaboración de materiales adecuados, tomando en cuenta las especificidades antes dichas. Por su parte, [Quesada \(1999-2000\)](#) y [Rojas \(1997-1998 y 2002\)](#) hacen énfasis en la necesidad de ejecutar las leyes y decretos existentes y evitar la contradicción jurídica de la que está plagada nuestra Constitución. [Rojas \(1997-1998\)](#) también sugiere que el Estado costarricense asuma la continuidad de los programas y proyectos emprendidos en temas de revitalización de lenguas indígenas para que deje de ser un compromiso de un gobierno entrante cada vez.

En el caso de [García y Zúñiga \(1987\)](#), es rescatable su propuesta de informar a la población no indígena para sensibilizarla y favorecer el entorno para la revitalización. Cuanto más se divulgan estos proyectos, mayor apoyo se puede obtener por parte de la población en general y se puede crear mayor conciencia de la importancia de mantener la diversidad lingüística y cultural en una nación.

En cuanto a [Rojas \(2002\)](#), ella señala que las expectativas de trabajo, dentro de este programa de enseñanza de lenguas indígenas, serán las siguientes:

1. Estandarizar los sistemas de escritura y de las ortografías de todas las lenguas indígenas. En este sentido, se ha avanzado bastante con los ngäbes y con los malecus.
2. Contar con todos programas aprobados por el Consejo Superior de Educación, para la enseñanza de las lenguas indígenas como lenguas maternas y como segundas lenguas, en todos los niveles de la Enseñanza General Básica.
3. Lograr una estrategia de atención de la diversidad lingüística que pueda ser puesta en práctica en las instituciones educativas en las que los niños hablan diferentes lenguas, o muestran diversos niveles de manejo y de uso de las lenguas indígenas. Esta estrategia también deberá resolver la desatención que sufren los niños que asisten a escuelas que están fuera de los territorios indígenas.
4. Incrementar y coordinar la producción de libros de texto para el desarrollo de los programas en todos los niveles.
5. Garantizar la estabilidad laboral de los maestros de lenguas indígenas.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

6. Capacitar a los docentes de lenguas indígenas para que sean ellos los que asuman la conducción y ejecución del programa de Enseñanza de las Lenguas Indígenas, desde sus propias expectativas y como miembros de las comunidades indígenas.
7. Impulsar la educación bilingüe en las comunidades que reúnen las condiciones para el desarrollo de este tipo de programas. (Rojas, 2002, p. 185)

Según C. Rojas (comunicación personal, 28 de noviembre, 2013), se sabe que, a la fecha, los sistemas de escritura están estandarizados para las lenguas boruca, térraba, malecu y bribri, aunque falta trabajar el sistema del cabécar y del nove. Están aprobados por el Consejo Superior de Educación los programas de boruca, de bribri y de cabécar, y se espera iniciar en el 2014 con la revisión y replanteamiento de todos los programas de lengua. Se pretende concluir este proceso en 3 años.

Para el tercer punto, Rojas señala que aún no se ha avanzado en nada. Con respecto al cuarto punto, se ha coordinado la producción de libros para el bribri, cabécar y nove. Para el punto cinco, las condiciones han cambiado, porque el *Manual de Puestos para la Educación Indígena* se modificó tomando en cuenta la opinión de las comunidades. Por lo tanto, no existe, en este momento, manera de asegurarle la permanencia en el puesto a ninguno de los docentes. Sin embargo, es probable que ese manual se modifique en los próximos años porque, recién estrenado, se ha visto la necesidad de hacer algunos ajustes.

Para el punto 6, Rojas afirma que los docentes reciben constante capacitación. En el caso de Talamanca y Coto Brus, ya hay algunos maestros que están en condiciones de asumir la conducción del programa de enseñanza de lengua indígena; en los demás casos aún no. Empero, han ido adquiriendo una serie de habilidades encaminadas hacia ese fin.

Finalmente, para el punto 7, durante el 2014, se iniciará un plan piloto de preescolares bilingües en tres centros educativos del territorio Guaymí, en Coto Brus, puesto que durante el 2013 se dio capacitación a las docentes que hicieron una pasantía en el preescolar del Liceo Franco-costarricense. De acuerdo con los resultados que se obtengan, la experiencia se irá ampliando a otros centros y, posteriormente, se extenderá a primer ciclo en ese territorio. Según Rojas, cada región avanzará a paso diferente en esta meta, porque las condiciones son diferentes.

Ovares y Rojas (2008) recomiendan que se utilice la lengua vernácula como vehículo de enseñanza de contenidos, pero que, a su vez, se diseñen distintos programas de educación bilingüe, de modo que cada comunidad seleccione el que mejor le convenga. Además, aconsejan que los sistemas de evaluación se revisen para que este proceso coincida con el proceso llevado a cabo en el aula. Sugieren que el proceso educativo sea pertinente, significativo e interactivo y que, finalmente, respete los intereses del alumnado. Al igual que otros autores, consideran que el contexto educativo debe tomar en cuenta la cultura, la realidad sociolingüística de la comunidad y la personalidad del educando.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Conclusiones

Se ha visto que Costa Rica cuenta con leyes y decretos que obligan al Estado a defender el uso de las lenguas minoritarias, de ahí que el MEP tenga un departamento especializado para temas de enseñanza de lenguas indígenas en el país. Este proceso, tanto legal como educativo, inició desde 1982, por lo que la experiencia de Costa Rica suma ya 30 años con resultados satisfactorios a nivel de investigación académica sobre las lenguas indígenas, y resultados más o menos satisfactorios sobre su enseñanza.

Los proyectos se empezaron con gran entusiasmo, pero con poco conocimiento de la situación indígena específica para cada población, con poco recurso económico, con poblaciones autodiscriminadas y con acciones desarticuladas. Dentro de ellas, se cuentan gestiones para la sensibilización de la población, como festivales recreativo-culturales, publicación de abecedarios, emisiones radiales y boletines (García y Zúñiga, 1987). No obstante, un acierto de esta década fue el incentivo a la investigación lingüística –que ha sentado las bases para futuros proyectos de investigación– y la capacitación de profesores de lengua indígena.

Estas y otras barreras –ya analizadas– han hecho que estos esfuerzos, de más de 30 años, no hayan tenido el impacto deseable en el tiempo esperado. Aún hoy, la enseñanza de lenguas indígenas no ha podido ser abordada desde la perspectiva de enseñanza de segundas lenguas, se carece de materiales educativos, mayor capacitación y seguimiento del personal docente y, por último, de involucrar a la población no indígena con el fin de mejorar el ambiente para la revitalización.

Por su parte, las poblaciones indígenas están conscientes de la importancia de preservar su lengua y su cultura, por lo que la voluntad o el factor actitudinal parecen no ser un tema pendiente. Quizás otro de los logros de las décadas anteriores ha sido la toma de conciencia en las comunidades indígenas y el empoderamiento de sus propios proyectos.

Cabe destacar que, aparte del espacio educativo formal, se ha hecho poco por incorporar los idiomas indígenas en la vida social de las comunidades. Las lenguas siguen estando ancladas en el pasado y se circunscriben –en muchos casos– al sistema educativo formal, dejando en manos de los profesores de lengua una responsabilidad que debería ser compartida por las familias. De ahí la importancia de explorar nuevas posibilidades de enseñanza de las lenguas fuera del espacio escolar formal.

En el ámbito educativo propiamente, las principales recomendaciones de los expertos son la inversión en capacitación del personal docente en cuanto a contenidos y metodología de enseñanza de lenguas, la producción de textos educativos acordes con las características de la población a la que van dirigidos y que guíen la enseñanza, y la mejora del estatus o reconocimiento que merece la enseñanza de lenguas indígenas en el país.

Como dicen García y Zúñiga (1987), se debe primero reconocer la pluriculturalidad de Costa Rica, se debe dar acceso a la tierra y proteger la autonomía de estos pueblos:





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Una política de revitalización lingüística, para poblaciones en las condiciones anteriores, implica una modificación del estado cultural. La lengua significaría entonces un elemento de desarrollo de la identidad cultural, que fortalecería la cohesión comunal en la búsqueda de la recuperación comunal, de sus tierras, y de su propia organización y de sus derechos. (García y Zúñiga, 1987, p. 511)

Otra de las tareas pendientes es la difusión de la imagen de una Costa Rica pluricultural con el fin de sensibilizar a la población no indígena sobre las culturas e idiomas que se hablan en el país. Con respecto a este punto, se debe reconocer el trabajo del Departamento de Lingüística de la Universidad de Costa Rica, el cual lleva dos años celebrando la Semana de la Diversidad Lingüística de Costa Rica.

Referencias

- Borge, C. (2012). *Cuarto informe del estado de la educación. Informe final*. Costa Rica: Estado de la educación en territorios indígenas. San José, Costa Rica: Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Recuperado de http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/borge_educacion_indigena.pdf
- Constenla, A. (1988). El guatuso de Palenque Margarita: Su proceso de declinación. *Estudios de lingüística chibcha*, 7, 7-37.
- Constenla, A. (2011). La diversidad lingüística de Costa Rica: Las lenguas indígenas. *Revista de Filología y Lingüística*, 37(2), 93-106. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/6424/6129>
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Espinoza, E., Mejía, N. y Ovares, S. (octubre, 2011). El malecu: Una cultura en peligro de extinción. *Revista Electrónica Educare*, 15 (Extraordinario), 69-84. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1685>
- García, G. y Zúñiga, Z. (julio, setiembre, 1987). Acciones educativas para la revitalización lingüística. *América Indígena*, 47(3), 489-517.
- Ministerio de Educación Pública. (09 de marzo de 2011). Decreto N° 36451-MEP, artículo 71. *La Gaceta* N° 48. Recuperado de <http://www.gaceta.go.cr/gaceta/?date=09/03/2011#Toc287347865>
- Ovares, S. y Rojas, C. (2008). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Letras* 43(1), 11-21. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/280>
- Quesada, M. Á. (1999-2000). Situación actual y futuro de las lenguas indígenas de Costa Rica. *Estudios de Lingüística Chibcha*, 18-19, 7-34.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Rojas, C. (1997-1998). Revitalización lingüística de las lenguas indígenas de Costa Rica. *Estudios de lingüística chibcha*, 16-17, 9-17.
- Rojas, C. (2002). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 3, 177-186. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/997>
- Rojas, C. (Ene-Jun. de 2006). Actitudes hacia la enseñanza de las lenguas indígenas. *Revista Letras*, 1(39), 267-271. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/950/874>
- Sánchez, C. (2009). Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y censos nacionales de población 1927-2000: Vitalidad, desplazamiento y autofiliación etnolingüística. *Revista de filología y lingüística*, 35(2), 233-273. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/1174/1237>
- Sánchez, C. (2011). *El desplazamiento de la lengua guatusa en contacto con el español: Identidad étnica, ideologías lingüísticas y perspectivas de conservación* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid: España. Recuperado de http://www.academia.edu/982724/El_desplazamiento_de_la_lengua_malecu_guatusa._Identidad_etnica_e_ideologias_linguisticas
- Sánchez, C. (2013). Lenguas en peligro en Costa Rica: Vitalidad, documentación y descripción. *Kañina*, 37(1), 219-250. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/10589/9980>
- Tsunoda, T. (2006). *Language Endangerment and Language Revitalization: An Introduction [Lenguas en peligro y revitalización de lenguas. Una introducción]*. Berlin: Mouton de Gruyter. doi: <http://dx.doi.org/10.1515/9783110896589>
- Vásquez, A. C. (2008). Caracterización de la situación idiomática de los pueblos indígenas de Costa Rica y su influencia en su educación. *Revista Electrónica Educare*, 12, Extraordinario, 61-66. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1455>



Cómo citar este artículo en APA:

Ramos-Rivas, K. (setiembre-diciembre, 2014). Situación actual del programa de enseñanza de lenguas indígenas del Ministerio de Educación Pública. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 203-219. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

