UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

SEDE DE OCCIDENTE

RECINTO DE GRECIA

DEPARTAMENTO CIENCIAS SOCIALES

CARRERA TRABAJO SOCIAL

TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN CON MODALIDAD DE TESIS
PARA OPTAR POR EL GRADO DE LICENCIATURA
EN TRABAJO SOCIAL

REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA, PROVINCIA DE LIMÓN, COSTA RICA

RAQUEL ARTAVIA CAMPOS

DANIELA CAMPOS RODRÍGUEZ

2013

A los pueblos ancestrales,
que conserven eternamente sus raíces.

Fotografía: Río Telire, comunidad de Tsuiri (Artavia y Campos, 2011).

TRIBUNAL EXAMINADOR

_____
MSc. Adrian Calvo Ugalde

Presidente del Tribunal Examinador

_____
MSc. Marisol Patiño Sánchez

Invitada del Tribunal Examinador

_____
Mtra. Janina Bonilla Pignataro

Directora de la tesis

_____
Lic. María Andrea Araya Carvajal

Lectora de la tesis

_____
Lic. Gerardo Mora Burgos

Lector de la tesis

_____
Bach. Raquel Artavia Campos

Sustentante

_____
Bach. Daniela Campos Rodríguez

Sustentante

DEDICATORIA

A esa fuerza superior a la cual llamo "mi Dios", que me dio la energía espiritual para enfrentar cada reto y obstáculo con la mejor de las actitudes; "Porque yo JHA soy tu Dios, quien te sostiene de tu mano derecha, y te dice: No temas, yo te ayudo" (Isaías 41:13).

A mi familia nuclear, por que han sido mis pilares y apoyo en TODO momento, no sé que habría sido de mí sin los consejos cargados de sabiduría de mi padre Deifi Artavia, sin el consuelo siempre positivo de mi madre Maritza Campos, o sin la complicidad de mi hermano Daniel y el regalo más hermoso que procreo, mi sobrina Zoe, que lleno de luz y alegría nuestras vidas.

A mis familiares, en especial a "mis mujeres", las pasadas, presentes y futuras, quienes a pesar de las condiciones sociales desiguales en las que nacimos, han luchado con brío y carácter para salir adelante junto con las y los suyos: ¡Ni un paso atrás!

A todas las comunidades y personas indígenas, costarricenses como latinoamericanas, tanto por ser pueblos que han sobrevivido a colonialismos brutales y sangrientos, pero a pesar de ello continúan en pie de guerra, clamando al mundo de su existencia y respeto por la madre tierra; así como por la lucha diaria en la preservación de sus tradiciones y costumbres ancestrales, y la apertura para transmitirlas a quienes desinteresadamente nos acercamos a ellas.

A mis futuros hijas o hijos, porque pienso en ellos aunque aún no los tenga, los imagino algún día leyendo este trabajo y reforzando ideas que contribuí a formar, convenciéndose aun más de que existen diversas maneras de vivir este mundo.

Por último, a cada persona interesada en los procesos de formación socioculturales alternativos, quienes con firmeza de voluntad y corazón creen que vivir en una sociedad justa e igualitaria es posible.

Raquel A.C.

AGRADECIMIENTOS

Eternamente a mi Dios, he sentido su fuerza en cada circunstancia, etapa, fracaso, victoria, desilusión, alegría y en cada peldaño que he avanzado en mi vida personal y académica.

A mi papá y mamá, pues los he visto sacrificarse en cuerpo y alma para sacar adelante a nuestra familia, dando lo mejor de sí, contribuyendo para nuestra felicidad y armonía integral, eso SIEMPRE se los agradeceré.

También a todas y todos mis familiares, amistades, compañeras y compañeros, docentes, personal administrativo y conocidos, quienes me desearon lo mejor en cada cosa, o fueron directa o indirectamente contribuyentes en mis procesos personales y estudiantiles.

A nuestro comité asesor: Janina, María Andrea y Gerardo. Mil gracias por creer en nuestra investigación, por otorgarnos horas significativas en el desarrollo y conclusión de este proceso, mucho de esto se lo debemos a ustedes; así como a las y los profesores de la carrera, en especial a aquellos y aquellas que creyeron en nuestra capacidad profesional, la cual nos permitió desarrollar con éxito esta tesis. En general, un agradecimiento a la U.C.R. por los diversos recursos que invierte en sus estudiantes y personal.

Agradezco desde lo más profundo de mi corazón al personal docente y a la directora del Centro Educativo de Tsuiri, también a sus niñas y niños, particularmente aquellas y aquellos que nos permitieron trabajar y divertirnos; a la comunidad de Suretka, Tsuiri y Amubre por dejarnos conocer de ellas; a todas las etnias indígenas, principalmente a la Bribri: su cultura y conocimientos son invaluables.

Afectuosamente agradecida, con la familia que nos abrió las puertas de su hogar y sus vidas durante días hermosos que atesoro: doña Yamilet Blanco J., su esposo, hijas, hijos y nietos, su padre Don Benito Blanco, también a todas las personas de la comunidad que gracias a ella conocimos y por todos los momentos gratos experimentados; son seres humanos alegres y caritativos. ¡Gracias por su tiempo, cuidados, preocupaciones, enseñanzas, historias, risas y mil cosas vividas!

Más que agradecida con mi compañera de tesis y una excelente amiga del alma, Daniela, con quien emprendí una locura, luchando hombro a hombro y siendo testigas de nuestras capacidades y potencialidades; incluyendo a su familia quienes me acogieron en su hogar en reiteradas ocasiones. También a "las chiquillas", con quienes viví momentos de diversa índole y emoción: ¡GRACIAS HERMANAS!

En general al pueblo de Costa Rica, desde aquella persona que con sus manos cultiva la tierra, hasta quienes en una casa, aula, oficina, etc., contribuye al Estado mediante sus impuestos para que invierta en educación pública primaria, secundaria y superior, gracias a ello yo y miles de habitantes más en este país alcanzamos nuestras metas académicas.

Raquel A.C.

DEDICATORIA

A mi pequeña Candy,

Mi familia incondicional: Mayela Rodríguez Carvajal, Marco Campos Rodríguez y Yoselin Campos Rodríguez,

Hermanas y hermanos de letras, Colectivo Salamandra,

Mi gente del escenario,

Compañeras de estudio y

Amigas de la vida.

Sobre todo a la energía creadora del universo, mi Dios.

Daniela Campos Rodríguez

AGRADECIMIENTOS

A la población indígena de Tsuiri, en especial a la familia Blanco, por cada sonrisa y el calor de su hogar. Gracias Yamileth por permitirnos ser parte de su tropa.

A cada niña y niño que participó en la investigación, así como personal docente del Centro Educativo de Tsuiri, por su apertura y simpatía.

A mi familia eterna, por la calidez de su amor, apoyo y comprensión en cada madrugada.

A cada profesor y profesora universitaria que impulsó nuestros pasos, en particular a David Delgado Montaldo, Francisco Guido Cruz, María Andrea Araya Carvajal, Gerardo Mora Burgos y Janina Bonilla Pignataro.

A cada compañera de Trabajo Social que creyó y aportó a nuestro estudio, Stephanie, Katy, Gaby, Kattia y Jenny, siempre libres.

A Reichel por soñar junto a mí, a su familia y Dios, a Yoselin por empujarme hacia la aventura, por ser de fuego y aire, a Gabo por su sombra al lado del camino.

A mis amigas y amigos que soportaron la explicación de la tesis y preguntaron por ella; gente del alma.

En fin, a todas aquellas personas que creyeron en las estrellas bajo la lluvia, en la luna y sus tangos, en el mar y los antepasados que aun existen.

¡Agradecida por siempre!

Daniela Campos Rodríguez

ÍNDICE GENERAL

Contenido **Página**

Índice de cuadros……..09
Resumen.....13

Escenario referencial, teórico y metodológico

Justificación……..……15

Capítulo I
Antecedentes sobre el tema de estudio…..……...……..22

Capítulo II
1. Tema……..……41
2. Problema……..……..……..…..41
3. Objetivos
A) Objetivo general……..……...41
B) Objetivos específicos……..…….....41

Capítulo III
1. Contexto referencial
A) Caracterización demográfica…….……43
Etnia indígena Bribri…….……54
B) Legislación que ampara a la población indígena……....63
Instrumentos legales internacionales…….……63
Legislación nacional……..65

2. Referente teórico-conceptual……..……..……..…70
A) Identidad étnica, grupo étnico y etnicidad……70
B) Indígena……..……72
C) Cultura indígena……..……...75

D) Niñez: costarricense e indígena……79
E) Socialización: identidad y roles de género……..……....81
F) La educación y la escuela……101

Capítulo IV
1. Estrategia metodológica…….....107
A) Enfoque metodológico……..……111
B) Caracterización y criterios de selección de la población……..…114
C) Proceso metodológico de la investigación……..……...114
D) Procedimientos de recolección de información.……122
2. Matriz de operacionalización de la investigación……..……154

Hallazgos

Capítulo V
Análisis de resultados…….....158
1. Centro Educativo de Tsuiri como espacio de socialización……158
2. Manifestaciones de la reproducción de los roles de género en el comportamiento de las niñas y los niños……...178
3. Reproducción de los roles de género e implicaciones socioculturales, en el espacio educativo……190

Capítulo VI
Conclusiones……216
Recomendaciones……...222

Bibliografía……..……..……..……...227
Anexos……...……..……237

Índice de cuadros

Contenido **Página**

Cuadro Nº 1:

Resumen de los estudios relacionados con la investigación……26

Cuadro Nº 2:

Territorios y etnias indígenas costarricenses…….....45

Cuadro Nº 3:

Población total indígena costarricense, Censo 2011……47

Cuadro Nº 4:

Características generales de las etnias indígenas costarricenses……...51

Cuadro Nº 5:

Pactos y Convenios Internacionales de los Pueblos Indígenas……64

Cuadro Nº 6:

Legislación Nacional que ampara a la Población Indígena, emitidas por la Asamblea Legislativa……65

Cuadro Nº 7:

Objetivos de la CONAI……..68

Cuadro Nº 8:

Tipología de labores más frecuentes que realizan NNAI dentro del hogar y el campo……81

Pantogramas..……..124

Cuadro Nº 9

Matriz de operacionalización de la investigación.……...154

Cuadro Nº 10

Caracterización de las y los docentes del Centro Educativo de Tsuiri……...161

Cuadro Nº 11

Valores culturales enseñados por docentes del Centro Educativo de Tsuiri.....162

Cuadro Nº 12

Cuentos utilizados por docentes del Centro Educativo de Tsuiri……167

Cuadro Nº 13

Roles de género desde la crianza del personal docente del Centro Educativo de Tsuiri…….....171

Cuadro Nº 14

Población infantil de la investigación.……..178

Cuadro Nº 15

Comportamiento de las niñas y los niños en la técnica “interactúa con el muñeco” del grupo “A”…….181

Cuadro Nº 16

Comportamiento de las niñas y los niños en la técnica “interactúa con el muñeco” del grupo “B”…….182

Cuadro Nº 17

Comportamiento de las niñas y los niños del Grupo “B” en la técnica “persiguiendo al globo”…….186

Cuadro Nº 18

Representaciones de las niñas y los niños del grupo “A” y “B” en la técnica “charadas”…….....192

Cuadro Nº 19

Actividades cotidianas que realizan las niñas y los niños del grupo “A” y “B”…...195

Cuadro Nº 20

Recorte seleccionado por las niñas del grupo “B”…….202

Cuadro Nº 21

Recorte seleccionado por los niños del grupo “B”……202

Cuadro Nº 22

“Lotería de actividades”……203

Cuadro Nº 23

Ocupaciones que les gusta a las niñas y los niños del grupo “A”……..205

Cuadro Nº 24

Ocupaciones que les gusta a las niñas y los niños del grupo “B”……..206

Cuadro Nº 25

Dibujos animados que les gustan a las niñas y los niños del grupo “A”……207

Cuadro Nº 26

Deportes que les gusta hacer a las niñas y los niños……208

Cuadro Nº 27

Juegos en recreos que les gustan a las niñas y los niños……209

Cuadro Nº 28

Juegos en el espacio familiar que les gustan a las niñas y los niños……210

Cuadro Nº 29

Tareas que hacen mamá y papá en casa según las niñas y los niños……..211

Cuadro Nº 30

Tareas de la casa en las que ayudan las niñas y los niños a mamá y papá.....212

ESCENARIO REFERENCIAL, TEÓRICO Y METODOLÓGICO

RESUMEN

La investigación realizada en torno al tema reproducción de roles de género en la niñez del Centro Educativo de Tsuiri, territorio indígena de Talamanca Bribri, se fundamentó básicamente en los siguientes aspectos centrales: población indígena y cultura, niñez indígena costarricense, género, roles de género, socialización y educación.

Además en cuanto a su fundamentación, es importante mencionar el compromiso inherente, ético-político y social que concierne a la carrera de Trabajo Social hacia estos grupos considerados tradicionalmente vulnerables.

En el primer apartado se encuentra la justificación del trabajo, los motivos que impulsaron e hicieron posible la investigación, considerando la viabilidad de la misma mediante las herramientas teórico-prácticas de la profesión, la apertura de la comunidad de Tsuiri y específicamente del centro educativo, el interés de la temática y novedad, al incorporar el tema de roles de género en la población indígena costarricense; así como la afinidad del equipo investigador.

El primer capítulo contiene los antecedentes sobre el estudio, los cuales aportan de una u otra forma a la temática ofreciendo información, conceptos o teorías acordes al trabajo. Dentro del segundo capítulo se presenta el tema, problema, objetivo general y específicos que guiaron la investigación.

En el tercer capítulo se expone el contexto referencial que orientó la investigación, incorpora la caracterización demográfica, los territorios y etnias costarricenses con sus principales características, en especial sobre la Bribri que fue parte del eje central del trabajo, donde se mencionan aspectos propios de este grupo, parte de su cosmovisión e historia.

En el mismo también se indica la legislación que ampara a la población indígena a nivel nacional e internacional, haciendo mención de los instrumentos legales de mayor peso y las leyes promulgadas por tanto en la Constitución Política como por la Asamblea Legislativa, así como los pactos y convenios internacionales,

igualmente se reconoce a la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas como único ente estatal que vela por la población indígena costarricense.

Un segundo apartado de este tercer capítulo contiene el referente teórico-conceptual, donde se desarrollan puntualmente las siguientes categorías: identidad étnica, grupo étnico y etnicidad, concepto de indígena y cultura indígena, la niñez costarricense e indígena, la socialización: identidad y roles de género, la educación y escuela.

En el cuarto capítulo se describe el proceso metodológico con el que se llevo a cabo la investigación, desde la selección del tema hasta la elaboración del documento final, se cita el tipo de estudio realizado, el enfoque metodológico, los procedimientos para la recolección de la información y criterios utilizados para seleccionar a la población. Por último, se presenta la matriz de operacionalización del estudio, así como el cronograma para la planificación y ejecución de cada etapa investigativa.

El sexto capítulo, incorpora el análisis de resultados realizado a partir del trabajo de campo y teoría de diferentes autores y autoras que sustentan el marco teórico del estudio, con el fin de responder a los objetivos del mismo.

Finalmente, el último capítulo expone las principales conclusiones que se obtuvieron a través de la investigación y algunas recomendaciones que surgieron mediante el desarrollo y desenlace del proceso investigativo, las cuales pretenden incentivar acciones desde el Estado, la Universidad de Costa Rica y carrera de Trabajo Social, para el reconocimiento y rescate de la cultura y población indígena Bribri, subrayando la urgencia de tomar en cuenta a la niñez como sujeto participativo, lo cual permita romper con la visión adultocéntrica imperante en la sociedad.

JUSTIFICACIÓN

"Todo ser humano es mi otro yo,
consciente de estar inmerso en el cosmos.
Tus conocimientos tienen razón de ser
a condición de que los des a tu comunidad.
Así te quedara en el cerebro espacio
para adquirir otros conocimientos
y conectarte más con la Madre Tierra" (Popol Vuh)

En el presente estudio, se optó por trabajar con la población infantil perteneciente a un territorio indígena Bribri de Costa Rica, ubicado en el área geográfica de la provincia de Limón, cantón de Talamanca y distrito de Telire; esto con el fin de conocer la "reproducción de roles de género dentro del espacio educativo de primaria, en la niñez indígena del Centro Educativo Tsuiri".

Para esta investigación cualitativa, que asume como sujetos de estudio a los seres humanos, es esencial partir de una premisa fundamental, la cual se refiere a que estos al encontrarse insertos en una sociedad y por medio de su interacción en dicho espacio, forman parte de una dinámica grupal; participando de esta manera a lo largo de la vida en un proceso de socialización, a través del cual se desarrollan colectivamente.

Es mediante este proceso que las personas adquieren una cultura, es decir tradiciones, valores, normas del grupo y símbolos que toman forma para dar representación a las acciones así como productos del quehacer humano, aspectos y conocimiento que se transmite de una generación a otra, adoptando cambios culturales y modificaciones según el contexto y condiciones socioculturales.

Por tanto, se debe considerar la socialización como un proceso de aprendizaje, el cual permite que las personas pasen de un plano biológico a uno de participación social. El desarrollo de la socialización propicia la conservación de la cultura, enseñanza de la misma y adquisición de una cosmovisión particular, con pautas de comportamiento aceptadas o rechazadas socialmente. Asimismo, por medio del transcurso de este proceso, en el ámbito individual se da la construcción de

subjetividades y el desarrollo de las identidades en cada miembro de determinado grupo.

En palabras del autor Martín Baró, la socialización se puede entender como:

> Aquellos procesos psicosociales en los que el individuo se desarrolla históricamente como persona y como miembro de una sociedad. Esta definición sostiene tres afirmaciones esenciales: 1) la socialización es un proceso de desarrollo histórico; 2) es un proceso de desarrollo de la identidad personal; y 3) es un proceso de desarrollo de la identidad social (1985, p.115).

Por tanto, de acuerdo a la historia cultural del grupo social se establece un aprendizaje de elementos externos que el individuo reconoce e incorpora en la comprensión y comportamiento personal, a medida que crece en determinado espacio, por lo que el conocimiento que adquiere se encuentra condicionado por el contexto social al que pertenece, que le diferencia de otros.

Es importante partir de esta concepción, pues aunque la socialización es un proceso que perdura a lo largo de la vida, la presente investigación se establece en la etapa de la niñez, período fundamental donde se dan las bases para la constitución de la subjetividad, identidad personal y social, las cuales se continúan construyendo durante los demás ciclos vitales. Igualmente, en la infancia se establecen las primeras pautas sociales de conducta, aceptadas entre las personas de un mismo grupo, que suelen expresarse en un sentimiento de pertenencia cultural, comunal y familiar.

Cabe aclarar que en este caso se analizó el proceso de socialización particularmente desde un enfoque de género, para investigar sobre la reproducción de roles de género, tomando en cuenta el desarrollo histórico y cultural del contexto de la población indígena Bribri. Con esto se pretende conocer los roles de género transmitidos hacia a las mujeres por un lado y a los hombres por otro, desde la niñez, que además luego son exigidos socialmente en las etapas vitales posteriores.

En este sentido, resulta de interés dicha investigación, pues permite conocer las relaciones de género que se desarrollan entre las niñas y los niños bribris, tomando como base un marco contextual particular, concretamente desde la comunidad de Tsuiri. Esto es de suma relevancia porque genera un aporte teórico-práctico, con datos y análisis del estudio que considera el asunto de género indígena, hasta ahora tan poco investigado; en la medida que propicia visualizar el tema en el espacio educativo de primaria.

Ahora bien, es en la infancia donde se desarrolla la asimilación de roles de género, que son asignados socialmente y transmitidos en diferentes espacios de socialización, por tanto ésta se considera como:

> Un período de gran asimilación de conceptos, estructuras y actitudes. Constituye además, un momento en la vida de todo ser humano donde este –por inexperiencia, "inmadurez" y dependencia- encuentra serias dificultades para cuestionar las pautas ofrecidas, las que tiende a aceptar como única verdad si provienen de una autoridad (González, 1990, p. 46).

Este concepto aporta a la investigación en tanto refleja ese proceso de interiorización, en el que los seres humanos adquieren aspectos colectivos que incorporan en la construcción de las subjetividades mediante un aprendizaje; sin embargo no se considera el termino de inmadurez desde una visión adultocéntrica, sino que hace alusión a esa carencia de criticidad presente en las primeras etapas de la infancia, debido a sus capacidades cognitivo-emocionales para cuestionar dichas estructuras, pero comprendiendo que a la vez tienen la posibilidad de construir, elegir y opinar.

Así es importante resaltar el grupo etario de la investigación, pues como ya se mencionó se centra en las niñas y los niños indígenas, lo cual aporta a su reconocimiento, tomándoles en cuenta como participantes activos del estudio, haciendo valer su opinión y cotidianidad, comprendiendo que no son un "recipiente vacío" que únicamente reproduce lo que transmiten los agentes de socialización,

pues también construyen gustos y preferencias, eligen y asumen representaciones desde su propio mundo que permiten romper con la tradición hegemónica.

Por otra parte, es necesario recalcar que la población indígena enfrentó un proceso de colonización que implicó la imposición de una organización social ajena, sometiendo así a los diferentes pueblos originarios a un nuevo orden. Esto constituyó las condiciones históricas para la invisibilización de este pueblo, en la medida que desplegó una aculturación impuesta por los grupos conquistadores.

Por tanto, con la investigación se pretende dar un aporte para comprender y superar la construcción tradicional de lo indígena, que asume una concepción eurocentrista; mediante la cual se les asigna un papel subordinado en los diversos ámbitos de la sociedad, donde se consideran como personas inferiores que pertenecen a una "barbarie salvaje", contraria a la "civilización de los blancos". Esto se manifiesta en la exclusión hacia la población indígena, el desconocimiento de sus derechos humanos y políticos, así como el irrespeto a su cultura autóctona, a partir de un enfoque de poder impuesto desde la colonialidad (Quijano, 2000).

En relación con lo anterior se procura que la investigación facilite un acercamiento hacia la población indígena, con el fin de superar mitos instaurados desde esta concepción eurocentrista, en la que se desvaloriza la cultura indígena. Es importante considerar que dicha discriminación se evidencia de manera más profunda cuando se trata de población indígena infantil, pues enfrentan una doble invisibilización, tanto por su condición étnica como por ser consideradas personas sin participación social ni política; además no se cumplen a cabalidad las mínimas legislaciones que existen hacia estas y son pocos los estudios que les involucra como actores partícipes (UNICEF, 2004).

Entonces, la importancia a nivel social del estudio sobre la reproducción de roles de género en el Centro Educativo de Tsuiri, radica en lo expuesto anteriormente; ya que permitió conocer esta temática y asumir a la población indígena bribri como sujetos activos de investigación social, trabajando con un sector etario que es considerado vulnerable por las condiciones históricas desarrolladas en el país.

Permite su reconocimiento y brinda un acercamiento para superar mitos infundados desde una visión colonial que se ha naturalizado en la sociedad costarricense.

Por ello el aporte brindado se encuentra dirigido en primera instancia hacia la población indígena históricamente denegada, pues procura visibilizar a la niñez bribri, respetando su contexto particular y haciendo valer su cultura, cosmovisión y estructuras político-sociales. Una segunda contribución se dirige a la sociedad costarricense en general, en tanto se facilita un producto teórico y analítico que visibiliza la temática del estudio.

Las opiniones de dos informantes claves confirman lo mencionado, por una parte la señora Blanco Jiménez, indígena bribri, artesana y líder comunal de Tsuiri, asevera que dicha área geográfica es poco frecuentada, por lo que la investigación es de gran importancia ya que toma en cuenta a esta población (Entrevista personal, agosto del 2011).

Igualmente la Licenciada Vargas Blanco, directora del Centro Educativo Tsuiri, también indígena bribri, opina sobre la relevancia de este trabajo por medio de la proyección investigativa de la Universidad de Costa Rica, que facilitaría el conocer cómo se da la reproducción de los roles de género en la niñez de primaria. En esta medida, se puede decir que ambas consideran la elaboración del estudio pertinente y el conocimiento producido como beneficioso e invaluable; pues contribuye a identificar una temática novedosa y dar reconocimiento a la población indígena, aporte brindado tanto para el centro educativo, comunidad y equipo investigativo de dicha universidad (ver anexo Nº 1).

En un segundo lugar, la escuela de Tsuiri cuenta con un aporte teórico y práctico, pues a través del trabajo socio-educativo se propició un espacio participativo y de retroalimentación, lo cual se reflejó en la devolución de resultados, el análisis académico entregado y la experiencia práctica. En cuanto a la población partícipe, tanto personal de la escuela como niñas y niños, tendrán acceso al documento

teórico, que refleja cómo se da la reproducción de roles de género en el espacio educativo de primaria en la niñez.

Por último, se brinda un aporte al centro de educación superior Universidad de Costa Rica mediante los resultados y datos obtenidos de la investigación social, esta constituye un estudio innovador que sienta las bases para nuevos temas de análisis y que a la vez intenta abrir paso a futuras investigaciones que se deriven y la tomen como referencia, permitiendo la inclusión y visibilización de la niñez indígena costarricense.

En lo concerniente al ámbito personal, el tema fue de significación para las investigadoras por diversas razones entre ellas: preferencia individual y afinidad para abordar la temática desde la cosmovisión indígena en la niñez, por el compromiso intelectual inherente a la formación profesional, así como la factibilidad impulsada por dicha motivación. Además, la existencia de posibilidades teóricas, humanas y estratégicas que proporcionaron la viabilidad del mismo, a través de la vinculación con informantes claves de la comunidad y la relación de la Universidad de Costa Rica con la población indígena nacional, por medio de programas de investigación y acción social.

De igual forma, el presente estudio es innovador, pues el tema propuesto sobre roles de género en la población indígena bribri no cuenta con investigaciones previas, y que además, asuman a la niñez como sujeto de investigación. Esto se evidencia en las pocas investigaciones sobre la población infantil e indígena costarricense, en relación con otras temáticas sociales y más aún enfatizando el asunto de género; a partir de lo cual se refuerza la invisibilidad de la población y niñez indígena, lo que genera cierto vacío teórico, conceptual, metodológico y práctico que se debe abordar.

Cabe aclarar que sí se cuenta con algún fundamento teórico en Ciencias Sociales, desde espacios como antropología para explicar e interpretar a partir de distintas perspectivas la situación de la población indígena, tal como se mencionó antes.

En esta misma línea, es de interés subrayar la vinculación en la investigación de diferentes categorías como género, niñez, población indígena bribri y el espacio educativo, lo que produce un bagaje analítico novedoso desde las Ciencias Sociales.

Por otro lado, a nivel profesional la investigación fue viable debido a que la disciplina de Trabajo Social contempla el estudio de los espacios socio-educativos, y posee las herramientas teórico-prácticas para la investigación participativa; mediante esto se pretendió develar la situación de la población en estudio, procurando incidir en estos procesos investigativos, que históricamente han sido denegados.

De esta manera, la temática permitió abordar los roles de género con dicha población, forjando un proceso de conocimiento y reconocimiento, conformando así un producto concreto materializado en esta investigación, a partir del compromiso social que dio espacio para una enriquecedora experiencia, tanto teórica como práctica. A partir de lo expuesto, la pertinencia y viabilidad social se hacen presentes en este trabajo investigativo, por medio del apoyo y apertura de la comunidad de Tsuiri, a lo que se suma la relevancia y novedad del tema.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES SOBRE EL TEMA DE ESTUDIO

En este apartado, se hace mención general de los diferentes estudios relacionados con el tema de investigación, seleccionados de acuerdo a las categorías de análisis pertinentes, las cuales corresponden al papel de la escuela al ser espacio de socialización, así como la manifestación y reproducción de los roles de género en las niñas y los niños indígenas

Se encontraron tres trabajos finales de graduación con modalidad de tesis de la Universidad de Costa Rica acerca de la población indígena costarricense, para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social. Una de las investigaciones fue desarrollada por Xinia Zuñiga (1981), quien mediante un enfoque de investigación cualitativa ofrece una conceptualización sobre la enseñanza Bribri en Talamanca y caracterización de la población indígena nacional.

La segunda realizada por Jenniffer León (2006), brinda un recuento de los antecedentes históricos de la población indígena costarricense de manera amplia, menciona aspectos socioculturales de las ocho etnias indígenas y de la legislación e instrumentos para la protección de los derechos. Asimismo, contribuye a las categorías de población y niñez indígena, pues ofrece el concepto de ambas y concretiza sobre los derechos de la niñez y adolescencia indígena.

La tercera, elaborada por Grettel Garro (2008), se refiere a la población indígena costarricense en relación a hechos históricos, características generales, legislación existente y políticas sociales; a la vez define qué se entiende por indígena.

Una cuarta tesis en relación con la categoría de población indígena, específicamente de la etnia Bribri en Costa Rica, es la de Maritza Salazar (1995) que corresponde al área de Psicología para obtener el grado de maestría. En dicho trabajo la autora puntualiza sobre las principales costumbres y vida social de las y los bribris, además desarrolla los aspectos psicológicos de estas costumbres,

haciendo un análisis de su cosmovisión e implicaciones dentro de esta disciplina, reconociendo sus prácticas como festejos, danzas y creencias.

Por otra parte, en cuanto a la categoría de género y roles de género se revisaron tres tesis de la Universidad de Costa Rica. La primera, de Hellen Abadía, Rosey López y Katthya Umaña (1999), para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, desarrolla una conceptualización de género como construcción social, trata los roles asignados a cada sexo, la división sexual del trabajo, estereotipos e instituciones sociales reproductoras.

La segunda, de Natany Hidalgo y Ana Yanci Rojas (2009), también para optar por el grado de licenciatura en Trabajo Social, menciona la legislación costarricense en materia de género, argumentando sobre qué es la socialización y el papel de la escuela como agente socializador; las autoras además conceptualizan sobre identidad de género, así como equidad de género, feminidad y masculinidad alternativa.

Un tercer trabajo final en modalidad de tesis fue desarrollada por Martha Rizo (2000), para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. En esta se trabajó las categorías analíticas mencionadas, con respecto a género y roles de género; así como el papel protagonista de la cultura en la construcción de la feminidad y masculinidad, en las niñas y los niños.

En relación con la categoría de educación, se examinaron cuatro tesis, tres de ellas para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica; la primera elaborada por Melissa Alfaro y Rosa Isel Murillo (2004), que se refiere a la educación como dispositivo necesario para facilitar cierto grado de desarrollo social y cultural a las comunidades indígenas, pero que se ha convertido en un agente de aculturación; pues se implementan programas de educación que corresponden a nivel nacional, formulados sin tomar en cuenta la realidad inmediata de estos pueblos, ni su cultura autóctona y particular.

Asimismo, el trabajo de Alfaro y Murillo (2004), expone de manera general cómo la familia es una unidad dinámica, en la que la mayoría de seres humanos se

desarrollan para aprenden las normas de comportamiento y convivencia social, que permite garantizar la continuidad de la cultura, por ser un ente socializador.

La otra de Grettel Garro (2008) antes mencionada, sobre las condiciones de la educación en las pobladoras y los pobladores indígenas costarricenses, las políticas y programas sociales existentes en materia de educación, dirigidas a dicha población.

La cuarta tesis revisada dentro de esta categoría de análisis, fue la de Marcelo Gaete (2011) para optar por el grado de Maestría en Antropología de la Universidad de Costa Rica, la cual hace su aporte mediante la inclusión del marco jurídico de la educación indígena, así como las propuestas político-educativas para estos pueblos y tratamientos educacionales de la interculturalidad. En esta investigación se critica dicho aspecto intercultural en el curriculum del sistema educativo costarricense, afirmando que la educación en los territorios indígenas no contiene una verdadera incorporación cultural, convirtiéndose en una simple oferta estándar por parte del Estado, pues es construido desde afuera y por personas no indígenas.

Ahora bien, entre los estudios especializados existentes, se encuentra uno con énfasis cualitativo del Instituto de Fomento Cooperativo (INFOCOOP) del año 2005, el cual trata acerca de la población indígena, ofrece datos generales sobre esta; al mismo tiempo brinda una descripción y cita algunos aspectos de la educación indígena, así como legislación costarricense existente en relación con dicha población.

Otro estudio especializado internacional, es el llevado a cabo por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), del año 2004, mediante una metodología de investigación mixta (cualitativa y cuantitativa). En este se presenta una descripción estadística sobre la población indígena en América Latina, la diversidad cultural e invisibilización de la niñez y adolescencia indígena en el espacio educativo.

Asimismo, la UNICEF ofrece un valioso aporte mediante un estudio sobre la temática de la población indígena costarricense, de interés para nuestra investigación, titulado “Niñez y adolescencia indígena en Costa Rica: su derecho a la salud y a la educación”, del año 2006. En este se encuentra una recapitulación de la dimensión socio-cultural y económica, en la que se desenvuelve dicha población, así como los derechos en materia de salud y educación de las niñas, los niños y adolescentes.

A manera de resumen, se presenta un cuadro que hace mención de los estudios citados, el cual contiene una reseña de los principales aportes que sirven como marco de referencia para la investigación, así como desafíos o apreciaciones que se identificaron en los mismos.

Cuadro Nº 1

Resumen de los estudios relacionados con la investigación

Autores y Autoras	Título	Año	Tipo de documento	Enfoque metodológico	Categorías de análisis	Aportes principales	Desafíos o apreciaciones	Bibliografía
Jenniffer. León Xinia Zúñiga, Centeno	Estado de La situación Situación de del indígena los Derechos y sus formas de la Niñez y de Adolescencia organización Indígena en social: un las Reservas estudio de Talamanca las reservas Cabécar y indígenas de Talamanca Cabagra-Bribri. Salitre y Boruca.	2006 1981	TFG TFG	Cualitativo Cualitativo	-Población -Población indígena indígena y cultura -Niñez indígena costarricense	-Brinda un recuento -Ofrece una de los antecedentes conceptualización históricos de la sobre la enseñanza población indígena Bribri en Talamanca costarricense de y da una manera general, así caracterización de la como los aspectos población indígena socioculturales de nacional. las ocho etnias. -Legislación de la población indígena costarricense e instrumentos para la protección de los derechos de ésta población. -Además, la autora concretiza sobre los derechos de la niñez y adolescencia indígena, comprendiendo para estos y para nuestro interés el de la educación. -Definición niñez y adolescencia	-La investigación -Falta de mayor que realiza la caracterización autora se Bribri, etnia de desarrolla desde interés para la un enfoque de presente derechos investigación. humanos, por lo que la utilidad para nuestro tema de tesis es limitada.	León, Jennifer. Zúñiga, Xinia. (2006). (1981). *"Estado de situación del Situación de indígena y sus los Derechos formas de de la Niñez y organización Adolescencia social: un Indígena en estudio de las las Reservas reservar Talamanca indígenas de Cabécar y Cabagra-Talamanca Salitre y Bribri".* Tesis para optar por para optar por el grado de el grado de Licenciatura Licenciatura en Trabajo en Trabajo Social, Social, Universidad de Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

						indígena.		
Autores y autoras	**Título**	**Año**	**Tipo de documento**	**Enfoque metodológico**	**Categorías de análisis**	**Aportes principales**	**Desafíos o apreciaciones**	**Bibliografía**
Grettel Garro Salazar	Incidencia de las políticas sociales en el área de salud, trabajo, educación y vivienda que se dirigen a las personas de la Reserva Indígena Huetar de Quitirrisí	2008	TFG	Cuali-cuantitativo	-Población indígena y cultura	-Población indígena Costa Rica, aspectos históricos. -Características generales de la población costarricense. -Puntualiza conceptos de indígena. -Legislación indígena existente. -Políticas sociales dirigidas a esta población y desarrolladas en los planes nacionales de desarrollo en Costa Rica 1982-2006. -Condiciones de educación en poblados indígenas costarricenses. -Políticas y programas sociales	-El análisis de la autora abarca diferentes áreas de las políticas sociales, a saber la educativa, salud, trabajo y vivienda; por lo que el estudio se basa en un análisis que tiende a ser muy amplio, por lo que en el proceso tiende a dejar muchos aspectos por fuera.	Grettel Garro (2008). *Incidencia de las políticas sociales en el área de salud, trabajo, educación y vivienda que se dirigen a las personas de la Reserva Indígena Huetar de Quitirrisí.* Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

						en materia de educación, dirigidas a estas población		
Autores y autoras	**Título**	**Año**	**Tipo de documento**	**Enfoque metodológico**	**Categorías de análisis**	**Aportes principales**	**Desafíos o apreciaciones**	**Bibliografía**
Maritza Salazar	El paradigma de las tradiciones indígenas bribrí de Costa Rica y la psicología.	1995	TFG	-Cualitativo	-Población Indígena y cultura	-Cita aspectos importantes sobre la cosmovisión indígena Bribri, su concepción histórica y cosmohistórica -Hace un recuento de las tradiciones bribris -Analiza la relación entre la naturaleza y realidad de la población indígena bribri -Menciona como se entiende la ecología indígena	-Realiza un análisis específicamente psicológico sobre la temática -No toma en cuenta el aspecto de género -No se encuentra relación entre roles de género y población indígena -Abarca de manera general la etnia indígena, sin hacer distinción entre sexo, género o grupo etario -En ningún momento se habla de los aparatos de socialización	Salazar, M. (1995). *El paradigma de las tradiciones indígenas bribrí de Costa Rica y la psicología*. Tesis para optar por el grado de maestría en psicología. Universidad de Costa Rica.

Autores y autoras	Título	Año	Tipo de documento	Enfoque metodológico	Categorías de análisis	Aportes principales	Desafíos o apreciaciones	Bibliografía
Autores y autoras	**Título**	**Año**	**Tipo de documento**	**Enfoque metodológico**	**Categorías de análisis**	**Aportes principales**	**Desafíos o apreciaciones**	**Bibliografía**
Hellen Abadía, Rosey López y Katthya Umaña	"Construyamos una ilusión" Las representaciones sociales de la participación en el proceso de autoconstrucción de vivienda desde la perspectiva de género.	1999	TFG	Cualitativo	-Género -Roles de género	-Destacan que por medio de la transmisión cultural se implantan y reproducen los roles de género y estereotipos, a través de las instituciones sociales de la familia, religión, medios de comunicación y la educación. -Hacen referencia a la división sexual del trabajo en donde socialmente al hombre le corresponde, la actividad social y laboral, mientras que a la mujer el cuido del hogar y la familia como expresión del sistema de parentesco y la identidad subjetiva del género. autoras plantean una conceptualización la de género como una construcción social, y que a partir de ello se asignan ciertas responsabilidades y roles a cada sexo, fundamentando desigualdades entre hombres y mujeres, por tanto es de gran importancia y brinda aportes teóricos a la investigación. -Concretizan que la conceptualización de género consta de cuatro elementos importantes, los cuales son: símbolos culturales, conceptos normativos, el género	-Falto incorporación de más conceptos teóricos respecto a la categoría de género. -Presentan una repetición continua de las variables conceptuales que trabajan.	Abadía, Hellen López, Rosey y Umaña, Katthya (1999). *"Construyamos una ilusión" Las representaciones sociales de la participación en el proceso de autoconstrucción de vivienda desde la perspectiva de género*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

Autores y autoras	Título	Año	Tipo de documento	Enfoque metodológico	Categorías de análisis	Aportes principales	Desafíos o apreciaciones	Bibliografía
Natany Hidalgo y Ana Yanci Rojas	La construcción de identidad de género de las estudiantes y los estudiantes del Centro Educativo Público Cedral y del Centro Educativo Privado Estrellitas, cantón de San Carlos, Alajuela.	2009	TFG	-Cualitativo	-Género -Roles de de género Socialización -Educación	-Hacen mención de la legislación costarricense en materia de género. -Conceptualizan acerca de la socialización y el papel de la escuela como un agente de dicho proceso. -Las autoras también conceptualizan sobre identidad de género, así como equidad de género, feminidad y masculinidad alternativa.	-Investigación amplia y completa con respecto a la relevante construcción de la identidad de género, por lo que se encuentra solamente el vacio en que no corresponde con la población de estudio de la presente investigación.	Hidalgo, Natany y Rojas, Ana Yanci. (2009). *La construcción de identidad de género de las estudiantes y los estudiantes del Centro Educativo Público Cedral y del Centro Educativo Privado Estrellitas, cantón de San Carlos, Alajuela.* Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica
Autores y	**Título**	**Año**	**Tipo de**	**Enfoque**	**Categorías**	**Aportes**	**Desafíos o**	**Bibliografía**

Melissa Alfaro y Rosa Isel Murillo	Las condiciones de vida de la persona adulta mayor Bribri: un análisis desde la metodología etnopsicoanalítica	2004	TFG	Cualitativo	-Educación -Género -Roles de género	-Argumenta que la educación puede ser dispositivo necesario para facilitar desarrollo social y cultural en las comunidades indígenas, pero también es un agente de aculturación, debido a la implementación de programas de educación que corresponden a nivel nacional, no tomando en cuenta la realidad inmediata de estos pueblos, ni su cultura. -También categoría de género articula la rotulación, identidad y rol de género. -Afirma que la cultura juega un papel protagonista en la conducta de las niñas y los niños.	-La falta de incorporación de la temática de género en la vivencia familiar o comunal. -Responde al espacio de la maternidad, por lo que el aporte para nuestro tema de investigación es limitado.	Alfaro, Melissa y Murillo, Rosa Isel (2004). *Las condiciones de vida de la mujer bribri: un análisis desde la metodología etnopsicoanalítica.* Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
Martha Carolina Rizo Vivas	La maternidad de la mujer adulta mayor indígena de la localidad de Amubri en Talamanca: un estudio de caso.	2000	TFG	Cualitativo	-Género -Roles de género	-A través de las autoras Marcela Lagarde y Emilce Dio Bleichmar, fundamenta que el rol de género corresponde a una construcción cultural e histórica. -Afirma que el género es una categoría que integra lo biológico, social y cultural de la feminidad, masculinidad, diferenciándolo así del sexo componente biológico, anatómico y de intercambio sexual en sí mismo. -Exponen como la familia es una unidad dinámica, donde la mayoría de seres humanos se desarrollan y aprenden normas de comportamiento y convivencia social.	-El análisis de la autora se posiciona en un análisis psicológico. -Los espacios que dicha investigación enfatiza.	Rizo, Martha Isel (2004). *La maternidad de la mujer bribri: un análisis desde la metodología etnopsicoanalítica.* Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
Autores y autoras	**Título**	**Año**	**Tipo de documento**	**Enfoque metodológico**	**Categorías de análisis**	**Aportes principales**	**Desafíos o apreciaciones**	**Bibliografía**
Autores y autoras	**Título**	**Año**	**Tipo de documento**	**Enfoque metodológico**	**Categorías de análisis**	**Aportes principales**	**Desafíos o apreciaciones**	**Bibliografía**

Marcelo Gaete	Educación pública, viabilidad cultural y opiniones de los estudiantes y docentes de un liceo público indígena: ¿Es posible la educación indígena?	2011	TFG	Cualitativo	-Educación	-Incluye el marco jurídico de la educación indígena, también las propuestas político educativas de estos pueblos y los tratamientos educacionales de la interculturalidad. -Crítica la inadecuada incorporación intercultural en el curriculum del sistema educativo costarricense, afirmando que la educación en los territorios indígenas no contiene una apropiada incorporación cultural, convirtiéndose en una simple oferta estándar por parte del Estado.	-Se considera como vacio la falta de incorporación del tema del espacio educativo como ente de socialización y por lo tanto de perpetuador cultural.	Gaete, Marcelo. (2011). *Educación pública, viabilidad cultural y opiniones de los estudiantes y docentes de un liceo público indígena: ¿Es posible la educación indígena?* Tesis para optar por el grado de Maestría en Antropología, Universidad de Costa Rica.
Autores y autoras	**Título**	**Año**	**Tipo de documento**	**Enfoque metodológico**	**Categorías de análisis**	**Aportes principales**	**Desafíos o apreciaciones**	**Bibliografía**
Lisbeth Araya Jiménez y Juan	Cooperativismo: un	2005	Estudio especializa	Cualitativo	-Población indígena y	-Menciona la regulación legislativa	-No toma en cuenta los otros	Araya, Lisbeth Jiménez y

Carlos Céspedes Oreamuno	instrumento posible para el ejercicio y fortalecimiento de la autosoberanía y economía indígena		do del INFOCOOP, Costa Rica.		cultura	respecto a las personas indígenas costarricenses, tanto desde constitución como leyes y convenios. -Ofrece datos generales de la población indígena costarricense. -Brinda una descripción de cuatro etnias indígenas costarricenses (Bribris, Brunkas, Malekus, Chorotegas). -Cita algunos aspectos generales de la educación indígena.	cuatro grupos indígenas. -La investigación tiende a ser descriptiva limitando el aspecto analítico.	Céspedes, Juan Carlos (2005). *Cooperativismo: un instrumento posible para el ejercicio y fortalecimiento de la autosoberania y economía indígena.* San José: INFOCOOP
Autores y autoras	**Título**	**Año**	**Tipo de documento**	**Enfoque metodológico**	**Categorías de análisis**	**Aportes principales**	**Desafíos o apreciaciones**	**Bibliografía**
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia	Igualdad con dignidad: Hacia nuevas formas de	2004	Estudio especializado de la UNICEF	Cuali-cuantitativo	-Población indígena y cultura	-Presenta una descripción en términos porcentuales acerca	-No hace uso de un abordaje sobre la categoría de género, a	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

(UNICEF)	actuación con la niñez indígena en América Latina				-Niñez indígena	de la población indígena en América Latina. -Diversidad cultural de la población indígena latinoamericana -El documento presenta la invisibilización que vive la niñez y la adolescencia indígena.	pesar de ser un documento muy complejo en relación con la desigualdad que presentan las y los niños y adolescentes indígenas de Latinoamérica, pues no son parte de la agenda de desarrollo de los países, y en muchos casos ni de las organizaciones indígenas, por lo que sería apropiado incorporar dicho aspecto, que tradicionalmente es invisibilizado.	(UNICEF) (2004). *Igualdad con dignidad: Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina.* Panamá.
Autores y autoras	**Título**	**Año**	**Tipo de documento**	**Enfoque metodológico**	**Categorías de análisis**	**Aportes principales**	**Desafíos o apreciaciones**	**Bibliografía**
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)	Niñez y Adolescencia Indígena en Costa Rica: Su derecho a la Salud y a	2006	Estudio especializado de la UNICEF	Cuali-cuantitativo	-Población indígena y cultura -Niñez indígena	-Detalla una descripción sobre el contexto socio-cultural de la población indígena. -Cita la dinámica	El estudio no profundiza sobre la situación de educación primaria del pueblo indígena	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2006). *Niñez*

	la Educación					familiar, como centro de formación de cultura en la niñez indígena. -Presenta los riesgos para la niñez y la adolescencia indígena (drogas, alcoholismo, violencia intrafamiliar, sexualidad en riesgo, riesgo del indígena emigrante). -describe generalmente el contexto económico, de importancia niños, niñas y población adolescente trabajadora. -Presenta información sobre la situación educativa en la enseñanza primaría indígena, tales como cobertura, calidad y pertinencia educativa.	Bribri, ni hace distinción entre los sexos ni roles de género.	*y Adolescencia Indígena en Costa Rica: Su derecho a la Salud y a la Educación.* San José, Costa Rica.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión bibliográfica, 2011

El cuadro Nº 1, contribuye en esta investigación porque presenta un resumen concreto de los diversos estudios de interés que colaboran de una u otra forma a la temática, y han sido incorporados en este apartado a manera de sinopsis.

A partir de lo expuesto, se concluye que a nivel de estudios teórico-prácticos en relación con la temática investigada existen varios aportes, que brindan conceptos, semejanzas o aproximaciones específicamente con alguna de las categorías de análisis, como se mencionó sobre población y niñez indígena, o género y roles de género; de esta manera constituyen un marco de referencia, que proporciona datos valiosos a la misma, pues se utilizan como base a manera de reseña histórica de los anteriores trabajos académicos existentes, punto importante y necesario para el desarrollo de la investigación.

Sin embargo, cabe aclarar el aporte de estos estudios se presenta de manera separada, en relación con las categorías de la investigación; es decir, sin relación entre sí. Por lo que se encontraron vacíos en cuanto a la vinculación de las categorías de análisis que son género, roles de género, socialización, educación intercultural, cultura indígena y niñez indígena; pues no están unificadas en un mismo trabajo investigativo, aunque hay estudios previos de estas categorías, pero sin conexión. Además, es notable la poca existencia de estudios que tomen en consideración la niñez indígena o roles de género en dicha población, así como la ausencia de investigaciones en la zona de Tsuiri, Talamanca.

No obstante, en conjunto los aportes que dichas investigaciones ofrecen radican en el conocimiento y aproximación hacia las diferentes categorías conceptuales utilizadas, que se presentan de una u otra manera en los estudios afines aquí incluidos, como por ejemplo el de niñez indígena, educación o género.

Igualmente, estas brindan algunas descripciones y características de las etnias indígenas costarricenses, en forma amplia, enriqueciendo teórica y conceptualmente la propuesta investigativa; ya que en conjunto ofrecen un estado de referencia valido, desde el cual se partió para llevar a cabo el proceso académico investigativo.

CAPÍTULO II

En el presente capítulo se expone el tema y problema de investigación, incluyendo los objetivos, general y específicos de la misma.

1. TEMA

La reproducción de roles de género en la niñez dentro del espacio educativo de primaria del Centro Educativo Tsuiri, en el territorio indígena del cantón de Talamanca.

2. PROBLEMA

¿Cómo se reproducen los roles de género en el espacio educativo de primaria en la niñez del Centro Educativo Tsuiri, territorio indígena del cantón de Talamanca?

3. OBJETIVOS

A) OBJETIVO GENERAL

Analizar la reproducción de los roles de género en el espacio educativo de primaria en la niñez del Centro Educativo Tsuiri, territorio indígena del cantón de Talamanca, para conocer las condiciones socioculturales que inciden en el nivel educativo de la socialización de las niñas y los niños.

B) OBJETIVOS ESPECÍFICOS

i. Reconocer el papel del Centro Educativo de Tsuiri, como espacio de socialización.

ii. Observar las manifestaciones de la reproducción de los roles de género en el comportamiento de las niñas y los niños del Centro Educativo de Tsuiri.

iii. Identificar la reproducción de los roles de género en la niñez, tomando en cuenta las implicaciones socioculturales, dentro de la educación primaria del territorio indígena de la comunidad de Tsuiri.

iv. Generar un aporte teórico-analítico sobre los roles de género en la niñez indígena, mediante la elaboración de la tesis, de utilidad para la comunidad indígena y el Centro Educativo de Tsuiri, así como para todas las personas académicas interesadas.

CAPÍTULO III

1. CONTEXTO REFERENCIAL

Este capítulo contiene la caracterización demográfica, territorios y etnias indígenas costarricenses, específicamente la Bribri incorporando su cosmovisión e historia. También indica la legislación que ampara a los territorios y población indígena, tanto a nivel nacional como internacional.

A) Caracterización demográfica

En el presente subapartado, se detalla una descripción sobre la población indígena a nivel demográfico en Costa Rica. Primeramente, con respecto a los antecedentes históricos de la población indígena costarricense que según León (2006), ha pasado por múltiples procesos históricos los cuales le permiten tener rasgos particulares, que en la actualidad desempeñan papeles singulares en la constitución de su cultura y en el modo de vida de los diversos grupos indígenas existentes en nuestro país.

Según el Plan Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Costa Rica (PNDPI, 2002), estos se caracterizan por haber vivido diversos estadios de organización y modo de vida. En este sentido, los primeros pobladores del país eran cazadores y recolectores, posteriormente desarrollaron la agricultura, artesanía, construcción de aldeas y caminos, lo que caracterizó al grupo como sedentarios, aspecto que luego les llevaría a la organización en tribus y los denominados cacicazgos, que se constituirían en la forma de organización política y social de estos pueblos.

Un aspecto importante a destacar es la ubicación geográfica del país que permitió la constitución de una especie de puente, promoviendo el intercambio de bienes y rasgos culturales, entre lo que podría señalarse como dos regiones geográficamente influyentes por su cultura:

- *La región Mesoamericana*, con influencia de la cultura Mexicana, la Olmeca y la Maya, la cual se extendió por el noroeste del país, en la Gran Nicoya

(hoy Guanacaste) y que se caracterizó por el cultivo de maíz, frijol, calabaza, algodón y por el arte en cerámica, jade, piedra y objetos de oro.

- *La región Suramericana,* abarcó el territorio de la costa caribeña de Honduras, así como Ecuador y el oeste de Venezuela, que además coincide con la Región Histórica Chibcha. En el país abarcó las regiones de la vertiente caribeña, el valle central y el Pacífico Sur. Su influencia quedó reflejada en el idioma (origen de la lengua bribri y cabécar), las actividades productivas, los cultivos, el tipo de vivienda, la organización política y el arte (PNDPI, 2002).

Por otra parte, la conquista puso fin a la independencia política y al desarrollo autónomo de la tecnología y arte indígena, ya que significó el decrecimiento de la población de manera considerable (Fundación Coordinadora de Pastoral Aborigen FUNCOOPA, 1999). Es decir, la conquista marcó una desapropiación en las culturas indígenas y al mismo tiempo la imposición de una estructura social, económica y cultural diferente, eurocentrista.

De acuerdo a datos históricos, la población indígena de Costa Rica era de aproximadamente 400.000 habitantes antes de la conquista, quienes ocupaban todo el territorio costarricense, con excepción de los picos montañosos más prominentes. Sin embargo, se dio un decrecimiento (aproximadamente 10.000 personas para el año 1611) debido a epidemias y la esclavitud, presentes desde el momento de las primeras exploraciones (Mendoza, 2002).

Actualmente, según el ordenamiento jurídico vigente de acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), así como la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI), para el año 2011 se registran 24 territorios indígenas que son habitados por ocho pueblos autóctonos. Además de ello, se reconoce un total de 104.143 personas indígenas, siendo de estas 51.709 mujeres y 52.434 hombres, representando alrededor del 2.42% del total de habitantes del país (INEC, 2011).

El cuadro Nº 2, muestra la distribución de las ocho etnias indígenas costarricenses clasificadas por provincia y cantón, las cuales radican en los territorios registrados (ver anexo Nº 2):

Cuadro Nº 2
Territorios y etnias indígenas costarricenses

ETNIA	TERRITORIO	PROVINCIA	CANTON
BRIBRI	Talamanca Bribri	Limón	Talamanca
	Kékoldi	Limón	Talamanca
	Salitre	Puntarenas	Buenos Aires
	Cabagra	Puntarenas	Buenos Aires
BRUNKA	Boruca	Puntarenas	Buenos Aires
	Curré	Puntarenas	Buenos Aires
TÉRRABA O TERIBE	Térraba	Puntarenas	Buenos Aires
NGÄBE O GUAYMÍ	Coto Brus	Puntarenas	Buenos Aires y Coto Brus
	Abrojos Montezuma	Puntarenas	Corredores
	Conte Burica	Puntarenas	Golfito y Corredores
	Osa	Puntarenas	Golfito
	Alto San Antonio	Puntarenas	Golfito
HUETAR	Quitirrisí	San José	Mora
	Zapatón	San José	Puriscal
MALEKÚ (REGIÓN NORTE)	Guatuso	Alajuela	Guatuso y San Carlos
		Alajuela	San Carlos
CHOROTEGA	Matambú	Guanacaste	Nicoya y Hojancha
CABÉCAR	Chirripó	Limón	Limón centro
		Cartago	Turrialba
	Bajo Chirripó	Limón	Matina
		Cartago	Turrialba
	Tayní	Limón	Limón centro
	TERRITORIO	**PROVINCIA**	**CANTON**

	Talamanca Cabecar	Limón	Talamanca
	Nairi Awari	Limón	Matina y Siquirres
		Cartago	Turrialba
	Ujarrás	Puntarenas	Buenos Aires
	China Kicha	San José	Pérez Zeledón

Fuente: Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI), 2007).

Según el Plan Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Costa Rica (2002), estos 24 territorios se distribuyen en 334 hectáreas; sin embargo plantea que el 44% de esas tierras están ocupadas por personas no indígenas y que en algunos casos, como los Térraba y los Huetar, el grado de despojo llega al 85% (Corte Suprema de Justicia, 2007).

Lo anterior muestra esa posición de las etnias indígenas como un sector no dominante de la sociedad costarricense, donde además se representa una clara subordinación en el desplazamiento de estas minorías incluso de sus propios territorios, como consecuencia de una herencia colonial en la que se vieron despojados de sus tierras y sometidos a un nuevo orden sociocultural.

Asimismo en el cuadro Nº 3 (INEC, 2011), se detalla la población total indígena costarricense de acuerdo con los datos estadísticos obtenidos del CENSO poblacional realizado para el año 2011, en relación con la pertenencia algún pueblo indígena, según provincia y sexo:

Cuadro Nº 3

Población total indígena costarricense, Censo 2011

Costa Rica: Población indígena por pertenencia a un pueblo indígena, según provincia y sexo											
Provincia y sexo	Población indígena total[1/]	Pueblo indígena									Ningún pueblo
		Bribri	Brunca o Boruca	Cabécar	Chorotega	Huetar	Maleku o Guatuso	Ngöbe o Guaymí	Térraba	De otro país	
Costa Rica	**104 143**	**18 198**	**5 555**	**16 985**	**11 442**	**3 461**	**1 780**	**9 543**	**2 665**	**8 444**	**26 070**
Hombres	52 434	9 071	2 878	8 444	5 809	1 765	932	4 927	1 340	4 453	12 815
Mujeres	51 709	9 127	2 677	8 541	5 633	1 696	848	4 616	1 325	3 991	13 255
San José	**20 188**	**1 317**	**915**	**669**	**1 132**	**2 347**	**253**	**998**	**293**	**2 725**	**9 539**
Hombres	9 693	664	451	326	507	1 152	131	547	142	1 354	4 419
Mujeres	10 495	653	464	343	625	1 195	122	451	151	1 371	5 120
Alajuela	**8 089**	**343**	**224**	**120**	**498**	**296**	**906**	**137**	**100**	**1 452**	**4 013**
Hombres	4 261	183	126	71	266	165	478	72	55	802	2 043
Mujeres	3 828	160	98	49	232	131	428	65	45	650	1 970
Cartago	**8 447**	**257**	**129**	**4 208**	**156**	**108**	**72**	**45**	**51**	**359**	**3 062**
Hombres	4 209	143	73	2 067	83	61	30	28	22	173	1 529
Mujeres	4 238	114	56	2 141	73	47	42	17	29	186	1 533
Heredia	**4 506**	**242**	**198**	**101**	**357**	**208**	**108**	**35**	**65**	**689**	**2 503**
Hombres	2 192	112	95	36	193	104	47	21	31	357	1 196
Mujeres	2 314	130	103	65	164	104	61	14	34	332	1 307
Guanacaste	**10 135**	**54**	**83**	**40**	**7 991**	**97**	**186**	**12**	**33**	**531**	**1 108**
Hombres	5 074	24	48	21	3 970	50	103	8	16	275	559

Mujeres	5 061	30	35	19	4 021	47	83	4	17	256	549
Puntarenas	**25 316**	**5 466**	**3 741**	**2 665**	**723**	**177**	**99**	**5 981**	**1 912**	**1 458**	**3 094**
Hombres	12 912	2 660	1 943	1 324	419	103	59	3 038	965	805	1 596
Mujeres	12 404	2 806	1 798	1 341	304	74	40	2 943	947	653	1 498
Limón	**27 462**	**10 519**	**265**	**9 182**	**585**	**228**	**156**	**2 335**	**211**	**1 230**	**2 751**
Hombres	14 093	5 285	142	4 599	371	130	84	1 213	109	687	1 473
Mujeres	13 369	5 234	123	4 583	214	98	72	1 122	102	543	1 278

[1/] Corresponde a las personas que se auto identificaron como parte de esta etnia.
Fuente: INEC. X Censo Nacional de Población y VI
de Vivienda 2011

El cuadro anterior evidencia como de acuerdo con la distribución geográfica de cada etnia indígena, la mayor cantidad de población se sitúa dentro de los territorios indígenas identificados por la legislación nacional, seguido por quienes viven en la periferia de estos, concentrándose una menor población en el resto del territorio nacional.

Así por ejemplo, la etnia Bribri que se ubica en las provincias de Limón y Puntarenas, posee una población según el cuadro Nº 2 de 10.519 y 5.466 personas indígenas respectivamente, habitando solamente en la provincia de Guanacaste 54 personas. Sin embargo, es importante aclarar que el número de personas indicadas pueden variar, debido a que los datos obtenidos provienen del último CENSO realizado para el año 2011.

Dicha concentración de la población indígena es una situación que se efectúa de igual forma para cada etnia identificada, pues la cantidad de habitantes es mayor dentro de la provincia donde se ubica su territorio específico, disminuyendo proporcionalmente en aquellas otras regiones en las que no se registra el correspondiente.

Otro dato que surge de los registros del CENSO 2011, es la presencia de personas indígenas provenientes de otros países, que se ubican en su mayoría en la provincia de San José, así como una alta cantidad de población que se autoidentificaron como indígenas, pero que no pertenecen a ninguna etnia. Esta categoría comprende un total de 26. 070 personas.

Por otra parte, se reconoce la existencia de seis lenguas indígenas: el bribri, cabécar, guaymí, maleku o guatuso, boruca o brunca y el térraba. En este sentido, el 50% de la población indígena es monolingüe (sólo hablan su lengua), un 40% hablan español y un 10% se comunican fluidamente en español y en su lengua nativa. Sin embargo, las únicas que se conservan son las ngöbe, cabécar, bribri y maleku; además su uso está directamente relacionado con la cercanía o alejamiento de otros grupos nacionales, los cuales también inciden en el deterioro de la cultura autóctona (Corte Suprema de Justicia, 2007).

La autora Salazar (2001) plantea que las etnias mencionadas, se encuentran definidas según los siguientes aspectos:

> 1. Las de auténtica identidad cultural, que conservan en mayor medida su modo de vida, lengua y organización tradicional. Se ubican en este nivel los territorios de Chirripó, Bajo Chirripó, Tayní, Telire, Nairi Awairi, Conteburica y Guaymi de Osa, Altos de San Antonio y China Kicha.
>
> 2. Las que aún conservan su lengua, costumbres y manifestaciones culturales. Tienen cierta alteración de su hábitat y son influenciados por la cultura no indígena. Estos territorios son Talamanca Bribri, Kékoldi, Talamanca Cabécar, Ujarrás, Salitre, Cabagra, Coto Brus, Abrojos Montezuma y Boruca.
>
> 3. Finalmente, las que han sufrido intensamente la presión de la colonización. Están próximas a los centros urbanos donde los trazados y las carreteras dividieron sus asentamientos, además han resultado afectadas por el establecimiento de pueblos no indígenas y sus costumbres se han desarraigado, perdido su lengua y desplazado a la ciudad. Se ubican en este nivel los territorios de Matambú, Zapatón, Quitirrisí, Térraba, Curré y Guatuso (s.p.)

A continuación se expone una breve descripción de cada una de las ocho etnias indígenas que son parte del territorio costarricense, (tomado del Plan Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Costa Rica, 2002):

Cuadro Nº 4
Características generales de las etnias indígenas costarricenses

Etnia Indígena	Características
Bribris	Se constituyen en el segundo pueblo con más población indígena costarricense, posee un 35.6% del total. Están localizados en ambos lados de la Cordillera de Talamanca, en el Atlántico con los territorios de Talamanca Bribri y Cocles (Kékoldi); mientras que en el Pacifico en los territorios de Salitre y Cabagra. El indígena Bribri guarda una serie de tradiciones propias, generalmente hablan el español y bribri, se dedican tanto a la agricultura, caza y pesca. El parentesco se caracteriza por un conjunto de clanes, que trazan su descendencia por la línea materna, donde el 80% de la población tiene clara noción del clan al que pertenecen. Cuentan además, con una emisora radiofónica y algunos lugares céntricos con luz y agua potable.
Cabécar	Componen el grupo más numeroso de la población indígena con un 36.5% del total. Se encuentran localizados en ambos lados de la Cordillera de Talamanca, hacia el Atlántico se encuentran los territorios de Chirripó, Bajo Chirripó, Tayni, Telire, Talamanca Cabecar y Nairi Awari y en el Pacifico el territorio de Ujarrás. Cuentan con auténtica identidad étnica y hábitat menos alterado, mantienen su sistema de parentesco bien complejo de clanes matrilineales. Se dedican a las actividades agrícolas, cultivan granos básicos además de café, cacao, cítricos, plátanos; complementado con la caza y pesca.
Guaymí o Ngöbe	Conforman un 9.5% del total de población indígena, se localizan al sur del territorio nacional cerca de la zona fronteriza Costa Rica-Panamá. Se distribuyen en cuatro territorios: Coto Brus, Abrojo Montezuma, Conteburica y Guaymí de Osa. La población guaymí ubicada en Costa Rica, se deriva de un movimiento migratorio constante proveniente de tres zonas importantes

Etnia Indígena	Características
	de Panamá (Bocas del Toro, Veraguas y Chiriquí.). Conservan rasgos físicos, muchas costumbres propias, trajes y otras tradiciones, en especial las mujeres. Su idioma es el guaymí, hablan poco el español, principalmente lo hacen los promotores y dirigentes. Cultivan cacao, frijoles, arroz, maíz, palmito, plátano, tubérculos entre otros, y lo combinan con la cría de cerdos, aves y actividades como la caza y pesca.
Brunka	Componen el 7.5% del total de la población indígena, son conocidos como Borucas. Están ubicados en el cantón de Buenos Aires en Puntarenas, habitan varios poblados pero concentran mayor población en dos territorios básicos, que son Boruca y Curré. El indígena de Boruca mantiene muchos rasgos físicos tradicionales, pero por la pérdida del idioma y forma de vestir se parece al imaginario del campesino no indígena de la zona; pues combinan las actividades modernas con sus antiguas tradiciones, lo que les permite mantener su identidad étnica. Se dedican al cultivo de maíz, arroz, plátano, entre otros, y complementan su alimentación con la cría de cerdos, aves y ganado en algunos casos. Estos territorios cuentan con cierta facilidad de penetración, algunos servicios como transporte, agua en cañería, letrinas y electricidad.
Huetar	Constituyen un 3.7% del total de población indígena. Son un grupo reducido poblacionalmente, y lo componen los territorios de Quitirrisí en Mora y Zapatón en Puriscal, de la provincia de San José. Conservan poco de su cultura y rasgos físicos, a pesar de haber sido muy afectados por la colonización y el tránsito a centros urbanos, aunque todavía mantienen algunas tradiciones que les permiten conservar su identidad étnica. Los huetares cultivan únicamente el café y el maíz, en conjunto con las plantas medicinales, debido a la pobreza de sus tierras no aptas para la agricultura y altamente deforestadas.
Etnia Indígena	**Características**

	Cuentan con servicios de transporte, educación primaria, agua potable, salud rural, comercio y electricidad.
Chorotega	Forman un 3.2% del total de población indígena, ubicados en el territorio Matambú, en Hojancha de Guanacaste. Este grupo es otro ejemplo de la influencia del medio rural campesino, ya que conservan pocos rasgos indígenas, hablan solo el español, se organizan en asociaciones campesinas para responder a las exigencias del pueblo, asimismo mantienen la religión cristiana. Se les considera como descendientes de indios chorotegas, pero no son reconocidos por toda la población como tales, inclusive hasta por algunos de sí mismos. Se conserva el mayor arraigo entre las personas mayores. Se dedican a la agricultura, cultivan granos básicos, hortalizas, caña de azúcar, frutales, maíz, complementando con ganadería y aves.
Térraba	Este grupo representa un 2.3% del total de población indígena, ubicados en el territorio del mismo nombre, es decir Térraba, en Buenos Aires de Puntarenas. Se ubican en colindancia con los Brunkas, a orillas del río Grande de Térraba. El indígena de Térraba mantiene un modo de vida similar al campesino, con la pérdida de sus antiguas costumbres, idioma, vestido y el tipo de vivienda. En tal sentido, existe muy poca diferencia entre los descendientes de los Térrabas y los Bruncas ya citados. Un aspecto importante de mencionar, es la existencia de una cultura homóloga en el noroeste de Panamá; la Comarca Teribe, que conserva todos los rasgos y tradiciones. Se dedican a labores agrícolas, absorbidos por un modo de vida rural no indígena, debido a la colonización agrícola. Siembran maíz, arroz, entre otros cultivos, complementados con aves, cerdos y pesca. Cuentan con plaza de deportes, una organización propia denominada ASOBRURAN, iglesia, escuela y electricidad.

Etnia Indígena	Características
Maleku	Componen el 1.7% del total de población indígena y se encuentran ubicados en el territorio de Guatuso, en San Rafael de Alajuela. Conservan rasgos físicos y expresiones culturales. Hablan el maleku y español, visten ropas comunes de los no indígenas y trabajan como jornaleros o se dedican a algunas actividades de subsistencia, por ejemplo la travesía en la caza de la tortuga en Caño Negro. Cultivan maíz, plátano, yuca, pejibaye, entre otros. Su vivienda está estructurada de cemento, madera y zinc, con tres habitaciones, suelen dormir en hamacas. Cuentan con una emisora radiofónica, algunos lugares céntricos con luz y agua potable.

Fuente: Elaboración propia a partir del PNDPI, 2002.

Este cuadro Nº 4, brinda características exclusivas de las ocho etnias indígenas, donde se distinguen aspectos como hábitos de producción y consumo, dialecto, tradiciones y cultura particular; lo cual es de interés a la investigación porque permite una caracterización general de la población indígena.

En resumen, este subapartado muestra de manera general, la caracterización demográfica de los pueblos indígenas costarricenses, lo cual es importante porque permite construir un panorama amplio sobre la población en estudio, desde un marco referencial. Seguidamente se desarrolla con mayor detalle datos característicos propios de la etnia Bribri, población de dicha investigación.

i. Etnia indígena Bribri

Considerando que cada etnia indígena tiene rasgos propios, que otorgan una manera de ver y comprender el mundo, así como un modo de vida específico, en este subapartado se incluye de forma breve la historia y características particulares de la cultura Bribri.

La etnia indígena Bribri se ubica en la costa atlántica de Costa Rica, específicamente en la región de Talamanca, que según menciona León (2006)

antes de la llegada de los españoles el lugar se llamaba ARA; allí habitaban otros grupos como tariacas, teribes, guaymíes, borucas y sikwas.

Un breve recorrido histórico de Talamanca, según la autora León es el siguiente:

> En 1540 los españoles al mando de Hernán Sánchez de Badajoz se asentaron en la desembocadura del río Sixaola, en 1564 Juan Vásquez de Coronado incursiona y recorre las tierras, en 1610 Diego de Sojo y Peñaranda funda la ciudad de Santiago de Talamanca.
>
> En 1709 Pablo Presbere organiza una sublevación, en la que muere en 1710 y lleva a la retirada definitiva de los españoles de las tierras indígenas talamanqueñas.
>
> En 1909 la Chiriquí Land Company, subsidiaria de la United Fruit Company (UFCO) invadió los territorios de Talamaca, por lo que los indígenas se retiran hacia las montañas. La cobertura boscosa del valle es removida para sembrar banano, abacá y cacao.
>
> No obstante, grandes inundaciones en 1920 y 1930, enfermedades y los ataques indígenas obligan a la compañía a abandonar la zona definitivamente en 1938, fecha en que los indígenas empiezan a recuperar sus tierras (2006, p.123).

Por tanto, el nombre de origen español que fue dado por "Diego de Sojo al pueblo de Santiago de Talamanca, fundado en 1605 en la ribera sureste del río Sixaola, hoy territorio panameño. Ese intento de poblamiento en la región duró hasta 1610, debido al hostigamiento constante llevado a cabo por los [y las] talamanqueños [talamanqueñas], quienes finalmente destruyeron aquel asentamiento español. Como sucedió en otras regiones y en otras culturas del continente, el contacto con los españoles cambiaría rotundamente la historia de este pueblo indígena" (Citado en Rojas, 2002, p. 11).

Entonces en la historia Bribri, se evidencia una resistencia característica del pueblo ante el contacto español, así el autor Rojas subraya tres períodos que marcan diversas formas de enfrentamiento por los que atravesó dicha etnia con la cultura occidental; primero con los ibéricos y luego con el naciente Estado nacional,

así como con las compañías extranjeras que procuraron explotar los recursos potenciales de la región. Estas etapas son:

-*El primer período* abarca casi tres siglos de una presencia muy esporádica de los españoles en la región, fundamentalmente de dos grupos: los misioneros católicos y el ejército colonial. Los primeros intentaban convertir a los indígenas a su fe religiosa para salvar sus almas, mientras que los segundos ingresaban en Talamanca para tomar a indígenas prisioneros con el fin de repoblar otras zonas o para repartirlos bajo el régimen de encomiendas. Entre aquellas incursiones y los intentos de mantener un poblado (como avanzada o "destacamento militar"), se fundó Santiago de Talamanca, Institución creada en la colonia, cuya finalidad era la concentración, control y explotación de los indios.

Pero los españoles no pudieron dominar ni colonizar la región; la mayoría de los intentos de colonización de estos territorios fue infructuosa (véase Borge y Villalobos, 1994; Guevara, 1992). Los esfuerzos casi permanentes de evangelizar y establecer misiones permanentes en la zona fracasaron también, sobre todo por los constantes ataques armados de los talamanqueños, aunado a lo adverso del clima y la topografía el lugar. Los indígenas lograron mantener su unidad sociopolítica y territorial, sus autoridades religiosas y su estructura político-militar durante siglos. Sin embargo, los efectos de la llegada de los españoles ya eran evidentes; la población se vio diezmada por diversas epidemias, por las capturas periódicas y, finalmente, por el ajusticiamiento de indios y caciques.

-*El segundo período* se ubica en la segunda mitad del siglo XIX, medio siglo después de la independencia de Costa Rica. Está definido por los preparativos y la instauración de la United Fruit Company (UFCO) en la región a principios del siglo XX, así como por los intentos de integración territorial de Talamanca a los dominios del Estado nacional.

Esa época, ya no estuvo marcada por la confrontación directa en términos militares como había sido en los tiempos de la presencia española. En ese momento, la relación se tornaba diferente; el dominio se ejercía a través del

capital y una integración económica forzada, así como la presencia del Estado por medio de sus instituciones.

La nueva modalidad del enfrentamiento de la cultura tradicional bribri con la cultura occidental estaba mediada por la introducción de tecnología: maquinaria, ferrocarriles, caminos de penetración y puentes, lo que trajo consecuencias graves para los indígenas, como la imposición de una nueva forma de trabajo, la contratación "libre'' de mano de obra y el "salario".

El Estado nacional empezó a reforzar su presencia y nombró como jefes políticos, según su conveniencia, a ciertos dirigentes indígenas. Los sobornos y el avivamiento de rencillas personales, producto de las alteraciones internas ocasionadas por las nuevas circunstancias, deterioraron cada vez más la estructura sociopolítica de los talamancas.

Los tres últimos caciques murieron en este proceso, unos en enfrentamientos personales internos, otros envenenados en circunstancias poco claras por personas aparentemente relacionadas con la compañía bananera a principios del siglo XX (Guevara y Chacón, 1992). Al inicio del periodo la articulación interna de estos pueblos es todavía fuerte; sin embargo, hacia la segunda mitad de ese siglo, el repliegue y debilitamiento se hacen mucho más notables: la muerte del último cacique así lo demuestra. Esta etapa culmina por un lado con la retirada de la región de la compañía bananera por razones climatológicas y por plagas fúngicas en las plantaciones y, por otro, con la toma de las tierras bajas del valle por parte de los talamanqueños.

-*Un tercer período*, que es en realidad una continuación del proceso anterior, está marcado por la presencia permanente y decidida del Estado nacional en Talamanca. Se caracteriza por la instauración del sistema educativo formal, el fortalecimiento de la presencia de las "nuevas religiones", la imposición de las políticas comunales por parte del Estado, la presencia de la policía y el desarrollo de exploraciones petroleras en el área con serias implicaciones para las comunidades indígenas. Igualmente, se trata de definir la situación legal de estos territorios al declararlos reservas indígenas y se empieza a desarrollar la legislación para estos sectores como un intento de regulación y de legitimación de los derechos de estos pueblos.

> Parte de las implicaciones que conlleva el nuevo proceso se manifiestan en los cambios del sistema productivo, en la tenencia de la tierra y el uso del suelo, en la monetarización parcial de la economía y en las nuevas pautas de consumo.
>
> En un plano más cultural-espiritual, estas comunidades se plantean cuestionamientos profundos sobre su cultura indígena en el futuro, a raíz de las transformaciones que se vienen desarrollando aceleradamente (Rojas, 2002, p. 11-13).

En cuanto a cosmovisión indígena, el pueblo bribri tiene una amplia cultura que ha sido transmitida a lo largo de la historia mediante la tradición oral, conservando tradiciones, costumbres y leyendas cargadas de normas y valores para la vida comunitaria. A continuación se incluye una síntesis de la tradición indígena, sobre el nacimiento de las y los bribris:

> Sibö trajo las semillas. Nosotros los indios vinimos como semillas. Sibö nos trajo de allá debajo de donde nace el sol. Él trajo cuatro grupos de semillas.
>
> Las trajo para el lugar que se llama ibaaalë alabkela a la swelaó. De allí los trajo a ese lugar donde están los barcos y otras cosas de nosotros. Allí está el agua buena, pasa el agua de las semillas allí están cuatro ríos que vinieron por los cuatro grupos de semillas. Allí él fue a dejar las semillas en los cuatro ríos que se llaman añayësheye, añari dkori, siböe dkaie, álaka bkelaedí. Existieron cuatro ríos, que están allá al otro lado de aquel lugar debajo de donde pasa el sol. De ahí Sibö trajo las semillas, al lugar que se llama Sulágom, antes de nacer el sol. El hizo cuatro grupos de semilla.
>
> El hizo lo mismo con las demás semillas de seres humanos. Con la semilla Sibö trajo cuatro barcos, trajo dos ollas, y cuatro clases de semillas. El celebró el comienzo de la semilla. Mientras celebraba, la fiesta se prolongó hasta la madrugada, ya amanecía, ya salía el sol. En el instante que terminó la fiesta, el sol salió. Sibö había dejado allí su olla, vino Sórkula y se la llevó para hacer otra fiesta como la de Sibö, y se llevaron todo a un lugar en medio del río Lari que se llama Ás y su colina se llama Suláyibi. Allí está la semilla original que se llama Suláyibi, ese era el rey de la semilla, la primera. En Suláyibi está la

primera semilla, su rey, en forma de una piedra y también semejante a un diablo. Allí están en namáse.

Cuando él celebró la fiesta en ese tiempo él les dio nombre a los cuatro grupos de semilla; a los reyes llamados Usekölpa, a los Jtsökölpa o los cantores y los otros eran semillas como Twariwak, BubuLwak, y otros. El trajo las semillas de aquel lugar debajo de donde nace el sol. El hizo una fiesta cuando las trajo. El ayunó. El ayunó cinco días, por la región de los bribris, por las semillas, para que se multipliquen; a esta semilla nadie le pudo hacer daño. Vinieron los españoles, pero sí las semillas no hubieran existido, tampoco habrían existido los españoles. Ellos existieron después. Ellos vinieron después de que amaneció.

El lugar donde amaneció fue Suláyöm. Cuando el sol salió ya estaban las semillas en el suelo. Por eso todas las semillas lo saben que fue en Suláyöm. En Suláyibl están las piedras. Allí pasan dos ríos, al otro lado y a este lado. Las piedras están en tkbësl y en dukútwa. Son inmensas piedras elevadas, ningún animal les llega ni los ríos les pueden pasar por encima. Puede taparlas el agua hasta la tercera parte y lo demás queda sobre el agua. Por eso allí Sibö dijo que midió como los blancos miden el terreno. El hizo como un croquis para la semilla.

Era preciso que ella viniera. Aquí abajo era de otra semilla, kádwewak, como nosotros, pero malos. A este lugar aquí abajo los mayores lo llamaban Tkáki, era para esos, y para nosotros estaba Sulayöm.

Allí hay una llanura a la vez están unas figuras en forma de caimán, tortugas, tigre y otros animales. Hay allí piedras alargadas como personas. Allí están para el que quiera ir a conocerlas. Por eso los bribris nacimos en Bribrikta y en Sulayöm, no nacimos en otra parte no vinimos de otro lugar, no hemos sido mezclados con otra raza, Sibö no nos mandó con los españoles, solamente apareció nuestra raza.

La semilla no ha sido mezclada con blancos, era legítima, pura semilla. Por eso nosotros no podemos decir que vinimos con los blancos nosotros aparecimos solamente nosotros. Allí se encuentra el agua donde nos bautizó,

> nos lavó; allá fuimos lavados, la semilla es como grano de maíz. Allí aparecimos, por eso allí hay piedras como animales, caimanes, árboles, como personas; por eso era el principio de nosotros, Suláyibi. Nosotros nos dimos cuenta cuando amaneció y cuando vino Sibö a visitarnos (Bozzoli, 1979, p. 152-155).

Por otra parte, algunas de las características culturales de la población indígena residente en Talamanca, son la presencia de la lengua bribri, cabécar y español; su forma de vestir que es una adaptación del campesino tradicional, y la creencia en Sibu (dios) y el Awapa o sukia que es curandero, los okan o enterradores, bikakla o maestros de ceremonias, quienes son los que transmiten todas sus costumbres. También la expresión artesanal generalmente se basa en la confección de canastas con fibras naturales, instrumentos musicales, así como la caza y la pesca (León, 2006).

Además de lo citado en el cuadro Nº 4, se puede decir que en la zona de Talamanca el dialecto bribri se emplea casi por el 100% de la población, sus tradiciones espirituales tienen gran similitud con los Cabécares, pues se da la existencia del awá que es homólogo del jawá cabécar, en el que se centra la práctica tradicional de la medicina. Pese a que existen más awás, respecto de los jawás, pocos jóvenes actualmente se preparan para continuar esta importante tradición, en parte porque requiere una preparación de más de 10 años en el estudio especializado de diversos temas, como el conocimiento de plantas, cantos rituales, entre otros aspectos (Guevara y Vargas, 2000).

En cuanto a los rasgos económicos, "predomina una estrategia global de supervivencia basada en el desarrollo de actividades agrícolas, pecuarias, la caza, pesca y recolección al igual que los otros grupos indígenas presentes en las demás Reservas [Territorios] Indígenas" (León, 2006, p.125).

Asimismo, producto del colonialismo español y más recientemente el colonialismo invasivo de diferentes compañías (entre ellas las bananeras como por ejemplo la United Fruit Company, conocida como la "Yunai", la empresa Administradora

Comercial, cuyo representante de apellido Bailey es un ex-senador de los Estados Unidos, así como la Chiriquí Land Company, entre otras más); es que la economía y modo de subsistencia de las diferentes comunidades bribris se ha visto alterada, pues la tenencia de la tierra y sus modos de vida a partir del trabajo de la misma se ven amenazadas por estas compañías (Araya y Céspedes, 2005).

Es decir, debido a la invasión en las tierras indígenas, se desencadena una transformación denominada aculturación, en la que se implementaron cambios en su forma de vida, no solo a nivel de intercambio cultural e imposición de lo español, sino también a nivel económico

> Los indígenas cimentaron una forma económica, social y cultural, para solventar sus necesidades desde la tierra. Por tanto si se dan alteraciones en la misma en cuanto a su uso y ordenamiento, cambia la cultura. De igual manera sí hay una imposición de otra cultura, cambia el modo de explotación y relación con la tierra (Borge y Villalobos, 1994, p.20).

Este planteamiento es de importancia porque permite visualizar la aculturación que han sufrido los pueblos indígenas, en este caso los bribris, explicándose así la presencia de una cultura hegemónica capitalista, la cual se ha filtrado en las diferentes esferas de la vida cotidiana de dichas comunidades.

Es por ello que el cambio en las relaciones sociales de producción mediante la usurpación de los territorios bribris, genera cambios en las relaciones basadas en el sistema de parentesco clánico matrilineal; ya que se da una promoción sobre el papel del hombre como cabeza de hogar por la ideología patriarcalista, motivo por el que pasa a convertirse en el agente que realiza los tratos comerciales con las personas o empresas externas.

Así "el papel del hombre, llega a tal punto que él comienza a decidir qué hacer con la tierra; desde su venta al parcelamiento entre los hijos [e hijas]. Es así como la propiedad y herencia clánica matrilineal da paso, poco a poco, a la herencia familiar patrilineal" (Borge y Villalobos, 1994, p.78). Esta situación produce roles de género tradicionales

marcados, pues deja de lado a la mujer, despojándola en parte del poder de decisión y relevancia que tenía, así como a sus hijos e hijas.

En lo referente a la dinámica familiar,

> La dispersión de la población, las limitaciones geográficas, la herencia matrilineal y el tipo de micro economía de subsistencia, son algunos de los elementos que histórica y socialmente han generado una dinámica social centrada en un núcleo familiar muy fuerte (...) Las familias que principalmente habitan dentro de los territorios indígenas, mantienen un sistema de organización bien definido, con roles específicos para cada miembro. Niños, niñas y adolescentes forman parte activa de este sistema y desarrollan habilidades desde edades tempranas para cumplir con estas responsabilidades.
>
> Un ejemplo de esta organización se observa en el trabajo de las fincas, el cual es realizado de forma compartida por todos los miembros de la familia: preparación de la tierra, cultivo y recolección.
>
> Posteriormente, los hijos varones y el padre quedan a cargo del traslado y la comercialización del excedente, mientras las hijas y la madre mantienen un rol de amas de casa, con el cuido de hijos e hijas más pequeños, la preparación de alimentos y el aseo de la vivienda. Generalmente, el padre es quien decide por los asuntos relacionados con los miembros de su familia. En algunas comunidades, la participación en la toma de decisiones de las mujeres es muy limitada (UNICEF, 2006, p. 28).

Es por ello que

> Los hombres aprenden del padre y hermanos por medio del ejemplo y acompañamiento. Sus enseñanzas se basan, principalmente, en destrezas para la pesca, la cacería y la agricultura. Por lo general, acompañan a la persona adulta en el traslado y comercio del producto. También son considerados depositarios de los conocimientos tradicionales y elementos de la cultura. El padre le trasmite al hijo historias, tradiciones y técnicas como el

reconocimiento de plantas medicinales. Por lo general, inician su familia entre los 15 y los 17 años (UNICEF, 2006, p.30).

De esta manera, la cultura bribri tiene sus particularidades, aspectos específicos que se han mencionado y que le identifican como etnia indígena única, de gran auge en Costa Rica por tener una de las mayores poblaciones a nivel nacional; al igual que rasgos propios como la resistencia histórica, su cultura, cosmovisión y organización económica, familiar y social.

B) Legislación que ampara a la población indígena

En el ámbito de la regulación para abordar las diferentes cuestiones legales concernientes con la población indígena, prevalece en primer lugar y por sobre todo la Constitución Política, así como diversos tratados y convenios internacionales que han sido debidamente ratificados por medio de la Asamblea Legislativa, en el caso de Costa Rica.

Por tanto, se cita a continuación los instrumentos legales internacionales y nacionales que protegen a los territorios indígenas y su población en el marco legal, de acuerdo al *Documento Preliminar: Proyecto Reglas de acceso a la justicia y Tutela efectiva de derechos de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad en Costa Rica* (Corte Suprema de Justicia, 2007):

i. Instrumentos legales internacionales

Costa Rica ha suscrito gran número de instrumentos internacionales que protegen los derechos de las minorías en general y en especial a los pueblos indígenas; entre los más relevantes se encuentran los siguientes:

Cuadro Nº 5
Pactos y Convenios Internacionales de los Pueblos Indígenas

Instrumento legal	***Descripción***
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos 1966, art. 27 (propiciado por la	Reconoce que las distintas minorías étnicas pueden ejercer su propia vida cultural, así como profesar y

Organización de las Naciones Unidas)	practicar su propia religión, haciendo uso también de su idioma particular.
Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales, 1976 (propiciado por la Organización de las Naciones Unidas)	Su fin es procurar que la población tenga una mejor educación, trabajo y salarios justos, entre otros. Aunque no menciona expresamente a las poblaciones autóctonas.
Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, 1965 (o mejor dicho étnica, basándonos en que la idea de raza es parte de la herencia colonial de dominación. Propiciado por la Organización de las Naciones Unidas)	Codifica la concepción de la igualdad de todas las etnias del mundo; por tanto prohíbe la distinción, exclusión, restricción o preferencia, fundada en motivos étnicos, tales como color, cultura, linaje, origen nacional o étnico, comprendidos así las personas indígenas.
Convenio Relativo a los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, 1957 (propiciado por la Organización Internacional del Trabajo)	Aprobado mediante la ley 2330, es el primer paso hacia la protección de dichas poblaciones, colocando al Estado como ente responsable de tal proceso.
Instrumento legal	***Descripción***
La Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer, 1979 (propiciado por la	Representa un avance para interpretar y aplicar disposiciones a las mujeres indígenas, permite revisar aquellas leyes, usos y costumbres que podrían ser discriminatorias; con el propósito de

Organización de las Naciones Unidas)	erradicar las y los que reflejen prácticas sexistas o discriminatorias para tales mujeres.

Fuente: Elaboración propia a partir datos de la Corte Suprema de Justicia, 2007

Este cuadro Nº 5, contribuye a la investigación en la medida que expone los pactos y convenios internacionales ratificados por nuestro país, los cuales permiten un amparo diferencial a los pueblos indígenas. Seguidamente se expone la legislación a nivel costarricense.

ii. Legislación nacional

Existen algunas leyes nacionales que se crearon con el propósito de velar y resguardar los derechos de las poblaciones indígenas nacionales; algunas de estas consideradas relevantes son:

Cuadro Nº 6
Legislación Nacional que ampara a la Población Indígena, emitidas por la Asamblea Legislativa

Ley	***Descripción***
Constitución Política de Costa Rica 1949	Art. 33. Toda persona es igual ante la ley y no podrá practicarse discriminación alguna contraria a la dignidad humana. Art. 50. El Estado procurará el mayor bienestar a todos los habitantes del país, organizando y estimulando la producción y el
Ley	***Descripción***
	más adecuado reparto de la riqueza. Toda persona tiene derecho a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado. Art. 76. El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas

	indígenas nacionales. Art. 89. Entre los fines culturales de la República están: proteger las bellezas naturales, conservar y desarrollar el patrimonio histórico y artístico de la Nación y apoyar la iniciativa privada para el progreso científico y artístico.
Ley Indígena Nº6172 del 29 de noviembre 1977	Esta reservó importantes porciones de su territorio para las y los indígenas. Otorgó personería jurídica a sus comunidades para dirigir actividades y bienes; prohibió la extracción de objetos arqueológicos de sus cementerios.
Ley Nº5251 del 20 de julio 1973, creación de la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI)	Legislación pionera en el continente, además de ser actualmente la única institución estatal que vela por los territorios indígenas nacionales.

Fuente: Elaboración propia a partir datos de la Corte Suprema de Justicia, 2007

Este cuadro Nº 6, es importante para la investigación porque presenta las leyes centrales elaboradas y promulgadas por la Asamblea Legislativa Costarricense, donde se protegen los territorios y personas indígenas, así como la creación de la CONAI. Cabe aclarar la Constitución Política solamente en el artículo 33 hace una referencia directa hacia la población indígena, los demás mencionados engloban a la población del territorio costarricense en su totalidad.

Por otra parte dentro del Derecho Consuetudinario Nacional, el Convenio Nº169 del año 1989 sobre los pueblos indígenas y tribales, emitido por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se señala que los gobiernos tienen dos deberes fundamentales en materia de acceso a la justicia de estos pueblos: el respeto a la identidad social, cultural e institucional de las personas indígenas y tribales; y en

segundo lugar, la adopción de medidas para proteger las costumbres y tradiciones de los mismos.

En cuanto asuntos de materia penal, el numeral 339 del Código Procesal Penal de Costa Rica, establece el principio de la diversidad cultural, bajo el cual cuando se den situaciones relacionadas con costumbres indígenas, el Juez o la Jueza están en la obligación de acudir a diversas acciones con el fin de tomar en cuenta como factor fundamental la diversidad cultural.

Asimismo, de acuerdo al Convenio 169 de la OIT (1989), en todo procedimiento legal donde interviene una persona indígena o tribal, esta posee el derecho de ser comprendida y entender el proceso, pues es un deber en este caso, facilitarles un intérprete. Pero, en Costa Rica no existe un listado oficial de traductores indígenas, a pesar de que la Constitución Política prevé la tutela de las lenguas autóctonas, en el artículo 76 que dispone "el español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de la lenguas indígenas nacionales" (Corte Suprema de Justicia, 2007, p.2).

Cabe rescatar, que la CONAI es el único ente estatal encargado de trabajar con la población indígena costarricense y según la Ley N° 5251, los objetivos vigentes son los siguientes:

Cuadro Nº 7
Objetivos de la CONAI

1. Promover el mejoramiento social, económico y cultural de la población indígena, con miras a elevar sus condiciones de vivienda, así como integrar a las comunidades aborígenes al proceso de desarrollo.
2. Servir de instrumento de coordinación, entre las distintas Instituciones públicas obligadas a la ejecución de obras y prestación de servicios, en beneficio de las comunidades indígenas.
3. Promover la investigación científica del modo de vida de los grupos indígenas, con el

propósito de lograr el más cabal conocimiento de estos y fundamentar así, la orientación de los programas tendientes a su bienestar, para poder valorar objetivamente nuestras tradiciones culturales autóctonas.
4. Fomentar la divulgación de los asuntos indígenas, a fin de crear conciencia sobre estos, y poder estimular el interés por el estudio de su cultura, en especial lo referente a las lenguas indígenas, cuyo uso y estudio serán activamente promovidos.
5. Velar por el respeto a los derechos de las minorías indígenas, estimulando la acción del Estado con el objetivo de garantizar al indígena la propiedad individual y colectiva de la tierra; el uso oportuno de crédito, mercadeo adecuado de la producción y asistencia técnica eficiente.
6. Velar por el cumplimiento de cualquier disposición legal actual o futura para la protección del patrimonio cultural indígena, colaborando con las instituciones encargadas de estos aspectos.
7. Orientar, estimular y coordinar la colaboración de la iniciativa privada en labores de mejoramiento social, económico y cultural de la población aborigen.
8. Promover mediante el desarrollo de adiestramiento, una mayor capacitación de quienes ejercen profesiones o cargos en las zonas habitadas por indígenas.
9. Organizar en las distintas comunidades indígenas, cooperativas agrarias, proporcionándoles educación agrícola, ayuda técnica y financiación adecuada.
10. Establecer centros de salud con personal competente, procurando capacitar elementos de las diferentes zonas habitadas por los indígenas, para que puedan ejercer estas funciones en el futuro.
11. Crear consejos locales de administración, para resolver en principio los múltiples problemas de las localidades indígenas.
12. Y servir de órgano oficial de enlace con el Instituto Indigenista Interamericano, y con las demás agencias internacionales que laboren en este campo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ley N° 5251.

Este cuadro Nº 7, contribuye a la investigación debido a que expone los objetivos de acción de la CONAI, como único ente estatal que vela por la población indígena costarricense.

En términos generales, aunque se han dado esfuerzos legislativos para ofrecer atención diferenciada desde la diversidad cultural y en igualdad con los otros

grupos costarricenses no indígenas, tal como se evidencia en las distintas leyes y convenios existentes en la actualidad; desde dicho nivel legislativo, en Costa Rica no existen políticas ni directrices específicas para el acceso a la justicia de los pueblos indígenas y se cuenta solo con la CONAI, como organismo a cargo de los mismos.

Igualmente, tal como afirma la Corte Suprema de Justicia (2007), existen algunas barreras para que las personas indígenas puedan hacer uso del sistema judicial, como la lejanía de los territorios en los que residen, el desconocimiento del idioma español por parte de la mayoría, las condiciones de escaso recurso monetario, el desconocimiento de sus derechos y de los procedimientos judiciales, entre otros.

En resumen, este apartado permite conocer la legislación nacional que ampara a los pueblos indígenas costarricenses; y cada uno de los cuadros expuestos contribuye a la investigación en diferentes maneras, todas ellas en relación al propósito de aportar conocimiento general de los pueblos indígenas, en este caso desde la reglamentación vigente.

2. REFERENTE TEÓRICO-CONCEPTUAL

En este apartado, se puntualizan las principales contribuciones teóricas al tema de investigación, el cual se organiza de acuerdo con los conceptos y categorías de análisis centrales del estudio.

A) Identidad étnica, grupo étnico y etnicidad

Es de relevancia indicar, que estos tres conceptos inciden dentro de otros postulados teórico-conceptuales, por lo que resulta necesario en un primer momento hacer mención de dichas definiciones.

Con base en los autores Phinney y Rosenthal (1992), la identidad étnica "hace referencia al sentido de pertenencia a un grupo étnico y a la parte de los procesos

emocionales, de acción y pensamiento que se derivan del reconocimiento de la propia etnicidad" (Citado en Smith, 2002, p. 72).

La identidad étnica es el significado subjetivo o personal, que cada individuo ejerce para sentirse parte o no de un determinado grupo o comunidad cultural. A partir de lo dado y el contexto sociocultural se convierte en última instancia en una elección que cada ser humano ejerce en algún momento de su vida, al identificarse o no con el grupo étnico, así elige ser o no parte de una etnia establecida.

Según Smith, "la particularidad de la identidad étnica radica en que ella se nutre de los aportes de la tradición cultural, que incluye valores, creencias, representaciones del mundo, visiones religiosas, uso del lenguaje y estilo de vida, que (entre otros) son compartidos por un grupo humano y son diferentes a los de otros grupos" (1995, p. 55).

Asimismo, es "la familia, las actividades hogareñas, el uso del tiempo libre, ciertas formas de asociación para el trabajo, la vida ceremonial, ritual y festiva, se encuentran entre las instancias institucionalizadas que permiten una práctica cotidiana diferenciada y, en consecuencia, hacen posible la permanencia de la identidad étnica" (Bonfil Batalla, 1981. Citado en Vidales, 1991, p. 117).

Un elemento relevante en la preservación y continuidad de la identidad étnica, principalmente en los grupos indígenas es el uso cotidiano del lenguaje oral, a través del cual se transmite toda una vida histórica de los pueblos, tomando en cuenta lo histórico, económico, político, cultural, familiar y de credo, entre otros (Vidales, 1991).

Mientras tanto, el grupo étnico se define como "un grupo humano que se distingue por tener ciertas características culturales comunes entre sí, pero diferentes a las de otros grupos humanos" (Smith, 2002, p. 72). Precisamente, son las características culturales propias de los diferentes grupos indígenas existentes, tanto dentro como fuera del territorio costarricense, lo que los hace identificarse como tales, transmitiendo y reproduciendo su exclusivo acervo cultural.

El grupo étnico según el autor Vidales (1991) también se caracteriza por "ser un conjunto social que ha desarrollado una fuerte solidaridad o identidad social a partir de los componentes étnicos. Esta identidad étnica le permite al grupo no solo definirse como tal, sino además, establecer la diferencia o el contraste respecto a otros grupos" (p. 61).

Por otra parte, la etnicidad se entiende como "el hecho concreto de nacer dentro de un grupo étnico particular, sin excluir la posibilidad de pertenecer a dos o más grupos étnicos" (Smith, 2002, p. 72). De esta manera, se convierte en el elemento objetivo de pertenencia social y cultural, pues está marcado por el nacimiento del individuo, aunque posteriormente influye en la elección personal de sentirse parte de determinado grupo étnico.

Además, Vidales (1991) señala que la etnicidad contiene ciertas características culturales, sistemas de organización social, costumbres y normas comunes, pautas de conducta, lengua, tradición e historia, en sus propias palabras la etnicidad consiste "en las muy variadas y variables formas en que se articula y estructuran concretamente tales elementos de orden sociocultural. Y esto es aplicable a grupos específicos distintos (…). Lo adecuado sería reconocer y admitir que todo grupo social constituido posee su etnicidad propia" (p.60).

B) Indígena

Es fundamental hacer una revisión teórica respecto al término indígena, pues aunque se han realizado muchos intentos para dar una definición acertada sobre este, es necesario reconocer que la noción de indígena no es un concepto absolutamente definible; porque es fluctuante, ya que cambia con las diferentes posiciones históricas y espacios geográficos. Asimismo, se parte de que es una noción referente, debido a que siempre se ha definido como diferente frente a "lo español, nacional y moderno" o a sí mismo (Mires, 1991).

Antes de continuar, es de interés mencionar que los intentos por dar una definición de lo qué se entiende por indígena o pueblos indígenas debería corresponder únicamente a estos mismos, pues de esta manera legitimarían su autoconcepción

y no otras ajenas. Sin embargo, en última instancia debido a la aplicación de derechos fundamentales para esta población y sus territorios es el Estado quien tendría que asumir esta tarea, velando por no discriminar la cosmovisión, cultura e historia propia.

No obstante, existen diversas definiciones sobre qué se entiende por indígena; por tanto, se desarrolla a continuación un recuento de las mismas, partiendo desde distintos autores y autoras.

Se entiende por población indígena, de acuerdo al Convenio Nº 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT), sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, aquellas

> Poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (1989, artículo 1, p. 4).

En esta misma dirección, de acuerdo a la Ley Indígena Costarricense Nº 6172 emitida en 1977, se declara en el artículo uno que "son indígenas las personas que constituyen grupos étnicos descendientes directos de las civilizaciones precolombinas y que conservan su propia identidad".

Por otro lado, para Garro (2008), el término indígena es entendido como aquella persona que presenta características tales como pertenecer a tradiciones organizativas anteriores a la creación del Estado, constituirse como parte de una minoría y compartir especificidades culturales, religiosas, políticas, económicas y étnicas, entre otras consideradas propias, frente a un entorno dominante.

Asimismo, el Informe Martínez Cobo (1983) es un esfuerzo en el que se intenta incorporar elementos fundamentales en una sola definición con respecto a lo que se entiende por pueblos indígenas, de esta manera cita

> Las comunidades, pueblos y naciones indígenas son aquellas que poseyendo una continuidad histórica con la sociedad pre-colonial y pre-invasora, se

> consideran ellas mismas distintas de otros actores de la sociedad, ya sea prevaleciendo en aquellos territorios o en parte de ellos. Ellas constituyen actualmente un sector no dominante en la sociedad y están determinadas a preservar, desarrollar y trasmitir a generaciones futuras sus territorios ancestrales y su identidad étnica, como base de su existencia cotidiana como pueblos de acuerdo a sus propios patrones culturales, institucionales, sociales y sistemas legales (Citado en Mires 1991, p. 16).

Por su parte, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), plantea que se puede entender por personas indígenas a aquellas que

> Continúan considerándose como diferentes y que están resueltos a preservar, desarrollar y transmitir a las futuras generaciones sus ancestrales territorios y su identidad étnica, en concordancia con sus propios modelos culturales, instituciones sociales y sistemas legales (1993, p. 1-2).

En la presente propuesta, se escoge como referente conceptual, para el análisis de la población indígena la definición brindada por el Informe Martínez Cobo, en la medida que subraya la vinculación de esta con sociedades originarias precoloniales; así como la conceptualización dada por la UNICEF, en la que se rescata la identidad étnica de estos pueblos, y visualiza los diferentes espacios en los que se desarrollan, con el fin de su preservación. Sin dejar de lado la Ley Indígena Costarricense Nº 6172 que es la que ampara a estas poblaciones indígenas en nuestro país.

Es importante aclarar el aspecto histórico dentro de la concepción indígena, pues "los indígenas no existían antes de la conquista y la colonización española. En el que ahora es continente americano, había diversos grupos humanos de muy diferente grado de integración socio-cultural (…). El dominio de los conquistadores unificó a todos estos grupos en uno solo, el de los vencidos y a este último trató de bautizarlo ideológicamente bajo el nombre de indios" (Díaz, 1977, p. 50).

De acuerdo con lo anterior, se evidencia que las relaciones de poder fueron las que delimitaron a la población originaria de este espacio geográfico; por ello es visible una subordinación de un grupo invasor, que fueron españoles sobre los

pueblos autóctonos, a partir de las relaciones estructurales desde las cuales se construyen concepto y concepciones ideológicas que permanecen.

Tal como afirma Anibal Quijano (2000), el eurocentrismo surge y se refuerza en el carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo, en palabras de este:

> La codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esta idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder (p. 246).

Históricamente las relaciones sociales han sido fundadas sobre el eurocentrismo, construyendo un referente excluyente mediante las diferencias biológicas y por tanto una connotación étnica, base de las relaciones de dominación/explotación, impuestas por los colonos europeos. Se afirma que antes de la colonización no existían las categorías sociales de indio, negro, mestizo, entre otros, pues estas se constituyeron el principal instrumento de subordinación para el sometimiento "brutal" por parte de los colonizadores.

Cabe aclarar que se hace mención de la expresión "brutal" debido al proceso deshumanizante por el cual se impuso un nuevo régimen de "modernidad", en el que se otorgó una posición natural de inferioridad a los pobladores del continente americano; como lo es por ejemplo el exterminio de habitantes indígenas, con el fin de "blanquear y perfeccionar" la región geográfica en conquista.

En fin, el estudio de la población indígena se debe contemplar desde un marco histórico y cultural específico, tomando solamente como referencia los conceptos planteados por diferentes autores, en este caso desde los seleccionados como se mencionó anteriormente; pero desde una perspectiva particular de las personas

indígenas costarricenses y su construcción identitaria socio-histórica, involucrando concretamente la cosmovisión y cultura desde las personas bribris.

C) Cultura indígena

Es importante indicar qué se entiende por cultura de manera general, en primera instancia es necesario partir de que ésta es fundamental dentro del existir humano, pues comprende el conjunto de productos materiales y espirituales de la sociedad o podría decirse sociedades, y es adquirido por sus miembros mediante el aprendizaje social (Martí Baro, 1985). Por tanto, a lo largo de la vida las personas crecen en un determinado escenario cultural, que aprenden a través de la socialización y simultáneamente aportan a la sociedad, con sus pensamientos y actos individuales.

Según el autor Kuper (2001), "en su sentido más general, la cultura es simplemente una manera de hablar sobre las identidades colectivas […] incluye todas las actividades, características y los intereses de un pueblo" (p. 21 y 53). Es decir, la cultura se refleja en las personas que participan de ella y al mismo tiempo, quienes la adhieren se sienten *"parte de",* en la medida que pertenecen a la misma.

De acuerdo con Geertz (1973), esta representa fundamentalmente aquellos procesos simbólicos que organizan la vida en sociedad, que

> Denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas, por medio de las cuales los hombres [mujeres] comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos y sus actitudes frente a la vida (p. 88).

Asimismo, estas significaciones y símbolos al estar relacionados con los orígenes de un pueblo, adquieren un carácter mucho más determinante y específico, de esta manera

> Los símbolos sagrados tienen la función de sintetizar el *ethos* de un pueblo -el tono, el carácter y la calidad de su vida, su estilo moral y estético- y su

> cosmovisión, el cuadro que ese pueblo se forja de cómo son las cosas en la realidad, sus ideas más abarcativas. En la creencia y la práctica religiosa, el *ethos* de un grupo se convierte en algo intelectualmente razonable, al mostrárselo como representante de un estilo de vida idealmente adaptado al estado de cosas descrito por la cosmovisión (Geertz, 1973, p. 89).

Por ende, se puede decir que la cultura de una población, en este caso la indígena, otorga diferentes características y constituye mediante la educación e interacción la construcción de un sentido de identidad, a partir del cual se identifican como *parte de un todo* en que el comparten y conviven colectivamente.

Por otra parte, Bonfil Batalla (1987), afirma que la cultura es un "participar de", pues "significa algo más que tener una cultura o compartirla. Significa una relación específica con esa cultura (...) significa también una relación específica con la colectividad (...) que define un nosotros distinto de los otros" (p.103).

Por tanto, la identidad cultural se puede entender como un proceso que se construye históricamente, el cual posee varias facetas o ejes que la atraviesan en espacios y tiempos específicos, que determinan las formas que esta va adquiriendo (Rojas, 2002).

Es importante rescatar que uno de estos ejes es la experiencia histórica acumulada, anclada en las tradiciones culturales, procede de una memoria que se pierde en los tiempos, quedando solo las representaciones y vivencias de los significados en el nivel simbólico,

> Estas construcciones de la tradición son una mezcla de manifestaciones simbólicas recogidas de diferentes tradiciones culturales y conocimientos anteriores, sintetizados en la experiencia colectiva e incorporados en la tradición "propia", independientemente del origen de los portadores (Rojas, 2002, p. 15).

Según Daniel Rojas (2002), estas experiencias nuevas van transformando las tradiciones culturales acumuladas a través de los siglos, lo que constituye otro de los ejes centrales del desarrollo de la identidad cultural. Por ello las diferentes

formas de relacionarse con la naturaleza, enfrentamientos y guerras con pueblos vecinos, la propia dinámica interna de las comunidades, así como el encuentro con la cultura occidental, han ido moldeando en la cotidianidad de las comunidades indígenas las diferentes formas de identificación individual y colectiva, que no han dejado de transformarse a través de los siglos.

Entonces, se puede decir que

> La identidad cultural es producto de cambios relativamente lentos o, por el contrario, enérgicos, que en ciertas épocas históricas están asociados con momentos de crisis o transformaciones profundas, como podría ser en el caso de los pueblos indígenas el enfrentamiento con los “blancos” o “castellanos”. Sin embargo, también en los momentos de mayor estabilidad social y continuidad cultural se desarrollan lentas transformaciones en la organización de la identidad cultural, que hacen de esta un proceso inacabable, en permanente movimiento (Rojas, 2002, p. 16).

En rasgos generales, históricamente con la llegada de europeos a América los pueblos indígenas se han adaptado a situaciones muy diversas, pues la cultura como se mencionó anteriormente es parte de una evolución histórica, sin dejar de ser por ello indígenas, manteniendo las formas particulares vinculadas con sus orígenes culturales.

La cultura es esencial para la construcción y desarrollo de las personalidades así como subjetividades, pues de una u otra manera es la consciencia compartida de las personas que pertenecen a la misma, a partir de la cual se consideran parte del grupo y a la vez diferentes a otros y otras.

Sin embargo, aunque se integre a las personas de una misma cultura como un grupo particular con características específicas, la percepción es diferente para cada ser humano, esto por el ámbito psicológico e individual de la personalidad. En otras palabras, la cultura influye en la colectividad social como *un todo,* pero a la vez existen espacios privados o personales de cada sujeto, por lo que la construcción de la personalidad se ve permeada por el contexto cultural, al mismo

tiempo que posee un carácter psicológico y biológico específico, que demarca singularidad.

Es decir, el "ser" de las personas se ve permeado por la cultura, que viene a llenar de costumbres, tradiciones, historia, concepciones, etc., al individuo en la medida que este crece en un espacio social, que interioriza durante su aprendizaje al relacionarse con y en este contexto cultural (Kuper, 2001).

Por tanto, la cultura constituye un marco de referencia que señala aspectos generales que un grupo determinado comparte, al asumirla consciente o inconscientemente, pero también existe un marco de referencia individual o personal, que si bien se encuentra condicionado por el medio cultural, a la vez coexiste con la psique y es por consiguiente "independiente" o singular (Kuper, 2001).

Luego de aclarar esta consideración, en tanto cultura, identidad colectiva e individual, es necesario subrayar la relevancia del espacio cotidiano para conocer un grupo cultural determinado, pues el flujo de lo cotidiano con sus costumbres permite conocer el "mundo cultural" que rodea a las personas, así como las acciones que el sujeto realiza en la vida cotidiana, para identificar las modalidades propias y el medio habitual en el que se relacionan las personas, donde se pueden reconocer las prácticas cotidianas, costumbres y formas de existencia humana que responden al entorno cultural como tal (Le Breton,1995).

En fin, la cultura es esencial en el estudio del ser humano, es necesario partir del contexto específico y propiamente de la identidad, la cual es un proceso oscilatorio en el que los diversos cambios que se presentan a nivel cultural son compartidos por los individuos o diversos grupos; ya sea por las comunidades o clanes, por lo que existe tanto una identidad colectiva como individuales.

En cuanto a la cultura indígena, según Rojas (2002), tal como se mencionó se ha visto delimitada por la concepción ideológica eurocentrista, bajo la cual se naturaliza su situación de inferioridad social, económica y política que ha

perdurado hasta la actualidad, y es necesario reconocer su particularidad desde el espacio de la cotidianidad.

D) Niñez: costarricense-indígena

Según la autora Álvarez (2011), el concepto de niñez es una construcción cultural inacabada que proviene de un largo proceso histórico, donde antiguamente la niñez fue ajena a la categoría de persona, pues no eran considerados y consideradas como tales, al igual que las mujeres y esclavos, así a lo largo de la Edad Media la situación de las niñas y los niños permaneció en las sombras y es hasta en el siglo XX que se plantea de una vez por todas, el cambio de mirada hacia la infancia, donde se generan convenios y derechos que les protegen.

Por ello es necesario definir qué se entiende por niñez, así La Convención sobre los Derechos del niño [y la niña] formulada por la UNICEF sostiene en su primer artículo, que estas son aquellas personas menores a los dieciocho años de edad.

Por otro lado, el Código de la Niñez y Adolescencia Costarricense (1998) en su artículo dos, señala que

> Se considerará niño o niña a toda persona desde su concepción hasta los doce años de edad cumplidos, y adolescente a toda persona mayor de doce años y menor de dieciocho. Ante la duda, prevalecerá la condición de adolescente frente a la de adulto y la de niño frente a la de adolescente.

En cuanto al concepto de niñez indígena, se define como aquellas y aquellos descendientes de pobladores de un territorio que residían en este previo a su conquista y colonización, que conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas, además se autoidentifican como parte de este grupo poblacional (León, 2006).

Luego de puntualizar los conceptos anteriores, es necesario subrayar como fundamental una concepción del niño y la niña como persona, rompiendo con el pensamiento tradicional que les reconocía como objetos, para trascender a una visión en la que son consideradas personas con derechos, que son

indiscriminatorios y exigibles (Naranjo, 2005).

Por otra parte, para la investigación es de importancia conocer determinadas labores que son particularmente realizadas por la niñez indígena, para una comprensión del quehacer cotidiano que a la vez refleja tradiciones, roles y cultura. Según un estudio realizado por la UNICEF, existen algunas labores realizadas frecuentemente por dicha población, las cuales se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro Nº 8
Tipología de labores más frecuentes que realizan NNAI dentro del hogar y el campo

Trabajo en la casa		***Trabajo en el campo con familia***	
Cuidar animales domésticos	75%	Cosechar	85%
Aseo / limpieza	76%	Sembrar	72%
Desgranar / pelar	76%	Chapear	69%
Acarrear leña	78%	Recoger en montaña	38%
Lavar ropa	60%	Ganadería	5%
Cuido de otros niños	53%	Artesanías	0%
Hacer mandados	61%	Fumigar	6%
Cocinar	47%		
Acarrear agua	43%		

Fuente: Tomado de "Estado del derecho a la salud de la niñez y adolescencia indígena de Costa Rica". Vander, UNICEF, 2007.

Lo anterior, aporta a la investigación porque da una aproximación a la realidad indígena, que además contextualiza las labores que comúnmente son realizadas por estos niños y estas niñas.

De esta manera, el autor Vander (2007), afirma que en el módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples del año 2002, dentro de los territorios indígenas se identifican 1.658 niñas, niños y adolescentes indígenas con edades entre 5 y 17 años, involucrados en la realización de labores domésticas y de campo, que no perciben remuneración monetaria.

Con ello se refleja, que la población infantil indígena enfrenta condiciones de vulnerabilidad en tanto su condición etaria que históricamente ha sido invisibilizada, como por su etnia al pertenecer a un grupo social minoritario.

E) Socialización: identidad y roles de género

El proceso de aprendizaje en el ser humano inicia desde temprana edad, en el que actúan diferentes agentes socializadores tales como la escuela, familia, medios de comunicación y las creencias religiosas. El proceso de socialización perdura a lo largo de la vida humana y mediante este se transmite la cultura, tradiciones, valores y normas propias de cada grupo social.

Según O´ Donnell (1974) la socialización se entiende como un "proceso por el cual el organismo va adoptando pautas y normas de la cultura a la que pertenece hasta llegar a un fondo de desarrollo en el cual los intereses y niveles de aspiración del individuo coinciden con los de la comunidad" (p. 65). Por tanto las y los partícipes de una determinada cultura la interiorizan y se sienten *parte de*, construyendo un sentido de pertenencia.

Entonces, las niñas y los niños adquieren características particulares al permanecer dentro de una cultura determinada; por ello su desarrollo está mediado tanto por el ambiente social y cultural como individual, lo que le permite construir su subjetividad e identidad. En dicho proceso intervienen las relaciones sociales en las que se involucran las y los infantes dentro de la familia y en la escuela, donde se les transmiten valores, concepciones e ideas que luego reproducen.

Por lo tanto, de acuerdo a lo afirmado por la autora Chaves (2003)

> Nos vamos construyendo como seres humanos, en la interacción social, en las relaciones con las personas, en la familia, en la escuela y en la comunidad. En ese contacto con el contexto sociocultural, vamos edificando nuestra subjetividad, nuestra manera de ser, pensar, sentir y actuar (p.190).

De esta manera durante el aprendizaje que perdura toda la vida, el individuo converge tanto en un espacio social donde se desarrolla e identifica, como uno personal correspondiente al mundo interno, en el que se sitúan sus emociones, pensamientos e identidad.

Es por ello que mediante la socialización se da la construcción de subjetividades en las personas, el desarrollo de las identidades, tanto social como personal y la asimilación de roles que son asignados socialmente y transmitidos desde la etapa de la infancia.

Es necesario en este punto definir de algún modo lo que se entiende por subjetividad. De acuerdo a los autores Melillo, Suárez y Rodríguez (2008) esta es

> Un sistema de representaciones y un dispositivo de producción de significados y sentidos para la vida, de valores éticos y morales gobernados por el deseo inconsciente y los ideales del yo, que determinan en su conjunto los comportamientos prácticos del individuo (p.26).

De tal manera, la subjetividad siendo parte del mundo interno de cada individuo se encarga de expresar los procesos de socialización al cual ha estado sometido desde su nacimiento, expresándose luego tanto en las maneras de pensar, como de sentir y actuar en cada espacio de su vida. Dicho "sistema de representaciones", guía de alguna manera el comportamiento de las niñas y los niños en sus diferentes espacios cotidianos, siendo el educativo uno de los más relevantes.

Asimismo, desde una perspectiva histórico-cultural la subjetividad permite una integración entre lo individual y lo social, dando opciones para el desarrollo de las diversas representaciones sociales existentes. Desde este punto de vista, el autor González (2008) indica que "el sentido subjetivo se define por la unidad inseparable de las emociones y de los procesos simbólicos (…). Estos sentidos subjetivos se definen en torno a espacios simbólicos producidos culturalmente, como padre, madre, familia, raza [etnia], género, religión, valores, etc." (p. 233).

Se articula por lo tanto, la existencia de representaciones subjetivas individuales que convergen con la manifestación de una subjetividad social, demostrándose la importancia de esa dimensión social y cultural, elementos que ejercen su influencia en los comportamientos personales.

Además, al hacer referencia de la subjetividad social González (2008) la conceptualiza como "forma en que se integran sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales, formando un verdadero sistema en el cual lo que ocurre en cada espacio social concreto, como familia, escuela, grupo informal, etc., está alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales" (p. 234).

De esta forma, la subjetividad tanto individual como social se puede ver manifestada en la niñez de manera integral, desarrollándose por ejemplo en el espacio educativo según la siguiente referencia

> Un niño [o niña] en el aula produce sentidos subjetivos asociados no sólo al curso de sus relaciones inmediatas en la escuela, pues ellas son inseparables, en su dimensión subjetiva, de emociones y procesos simbólicos procedentes de su condición racial [étnica], de género, de la clase social a la que pertenece, etc. Estos aspectos no se definen por el lugar social de una clase o de un tipo de género, sino por las producciones subjetivas diferenciadas de las personas en relación con esas definiciones simbólicas en sus prácticas culturales (González, 2008, p. 234).

Lo anterior, revela que el proceso de formación subjetiva vincula los diferentes espacios en los que las personas socialmente se desenvuelve, siendo a la vez un proceso recíproco entre lo que sucede a nivel cognitivo individual y el desarrollo de subjetividades sociales que se permean mutuamente, creando todo un mundo de significaciones, maneras de ver, sentir, experimentar y vivir el mundo, tanto interno como externo.

Por otra parte, es en la etapa de la infancia donde además se desarrolla el proceso de la socialización primaria, en la cual tanto la familia como la escuela ejercen un papel fundamental para la construcción de esas subjetividades (Martín-Baró, 1985); por lo que el aprendizaje transmitido por estas instancias pueden

afirmar desigualdades de género, o por el contrario favorecer a deconstruir estructuras patriarcales.

Con respecto al término patriarcalismo, el autor Schiffter (1989) lo define como

> Un modelo de dominación del hombre sobre la mujer, un sistema de explotación que se basa en el género. Se sustenta en el control, por parte de los hombres, de los aspectos más importantes de la economía, la cultura, la ideología y los aparatos represivos de la sociedad (p. 33).

La cultura patriarcal se encarga de perpetuar relaciones desiguales de poder y facultades entre los seres humanos, usando como parámetro diferenciador el ser hombre o mujer. Como ideología dominante utiliza aparatos ideológicos y mecanismos de control para mantener y perpetuar esta subordinación del hombre hacia la mujer, con el fin de mantener el sistema y *status quo*. Ahora bien, esta condición no existió siempre en las culturas indígenas, pero debido al proceso de colonización y aculturación a la que se han visto sometidos estos pueblos, hoy en día son rasgos influyentes en su pensamiento y estilo de vida.

Por otra parte, un actor fundamental en la transmisión de la cultura (ya sea específicamente la patriarcal o la que cada comunidad posea y transmita), concretamente de los roles socialmente asignados a los hombres y mujeres es la escuela, pues esta constituye una etapa elemental educativa y obligatoria, de vital importancia social; debido a que la población inserta en ella ronda desde los 5 a los 12 años de edad, lo cual constituye un terreno fértil para la asimilación de conductas y roles sexuales de una manera “acrítica” (González, 1990).

Tradicionalmente la escuela reproduce las costumbres, ideas, instituciones, relaciones sociales de producción y diferencias de género debido a la ideología dominante. Estas últimas se manifiestan en la cotidianidad del espacio educativo a través del material didáctico, libros de texto y juegos que transmiten los estereotipos de género, produciendo a la vez una interiorización en los niños y las niñas de conductas que legitiman el orden establecido y las desigualdades, emitiendo una carga ideológica en la que las mujeres asumen un papel de

subordinación y los hombres de dominación, contribuyendo en la perpetuación de las diferencias de género, las relaciones de poder y la ideología dominante (Chaves, 2003).

En síntesis, es mediante la socialización que el ser humano aprehende las normas, pautas y tradiciones culturales que contribuirá en la construcción de su subjetividad, la cual responde a un sistema particular de la sociedad en la que se desarrolle. Este proceso de aprendizaje se da a través de diferentes entes, de estos los más destacados son la familia, iglesia, medios de comunicación, escuela, comunidad, entre otros, que facilitan la labor de reproducción y reafirmación de la cultura dominante.

Se detalla a continuación algunos conceptos que son transmitidos mediante el proceso de socialización, en relación con la temática de género.

- *Sexo*

En primera instancia, es necesario partir de la premisa acerca de lo qué se entiende por sexo, pues histórica y culturalmente se ha tomado como la base para definir y argumentar otras concepciones que pertenecen al ámbito sociocultural, como lo es el género, identidad de género, estereotipos y roles de género.

Según el autor Salas (2002) sexo "hace referencia a los aspectos de índole biológico; tiene que ver con el funcionamiento hormonal, la base fisiológica y bioquímica, la base anatómica y también el aspecto reproductivo. En el sexo están presentes aspectos más de índole pulsional (instintivos) que la persona trae desde el nacimiento; es como una especie de programación genética" (p. 40).

Por tanto, el sexo se encuentra exclusivamente ligado al aspecto biológico, de acuerdo al aparato reproductivo y estructura genética de cada individuo, mientras que el género es construido socialmente, contiene aspectos culturales propios y se le adjudica a las personas según el sexo.

De acuerdo a Maqueira (2001), el sexo se entiende por "las características anatómicas de los cuerpos, incluida la genitalidad, así como las características

morfológicas del aparato reproductor y aspectos tales como las diferencias hormonales y cromosómicas, y se reconocía únicamente dos sexos: hombres y mujeres, que se consideraban universales" (Citado en Martín, 2006, p. 38).

De esta manera, se asegura que el sexo es únicamente la base biológica humana, a partir de la cual se ha tomado como centro para determinar la socialización de las personas, pero claramente no posee más que implicaciones genéticas.

- *Género*

De acuerdo con lo afirmado por la autora Martin (2006), la noción de género surgió de la necesidad teórica, conceptual, política, además histórica, social y cultural, de romper con el determinismo biológico que incluía la definición de sexo. Por ello, el concepto y conocimiento acerca de la temática de género es dinámico y cambiante, ya que no existe una definición única al respecto, pues su significado se encuentra sujeto a constantes precisiones.

Así, los diversos intentos de conceptualización que muchas autoras y autores brindan respecto a la terminología de género, se han basado en el objetivo de enfatizar su carácter sociocultural e histórico, en contraposición al carácter biológico y naturalizado del sexo.

Tampoco se puede obviar el aspecto político y de poder que encierra el género, donde se dan relaciones desiguales entre los sexos, tradicionalmente marcando una subordinación hacia la mujer en comparación con el hombre, tanto en la toma de decisiones como en el poder legítimo e ideológico, este último reflejado en la violencia simbólica implícita en el discurso prescrito de la sociedad patriarcal, que aunque no se profundiza en la presente investigación sí se reconoce.

Históricamente, el término de género surge en las Ciencias Sociales con una acepción específica aproximadamente en el año 1955 cuando John Money propuso el "papel de género" que describía el conjunto de conductas atribuidas a hombres y mujeres; sin embargo Stoller es quien estableció más nítidamente la diferencia conceptual entre sexo y género, afirmando que sexo se refiere al hecho

biológico de la reproducción humana mediante la diferenciación sexual mientras que género corresponde a los significados que cada sociedad da a tal hecho (Citado en De la Torre, Ojeda y Maya, 2004).

La autora Martín (2006) define género como el

> Conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene varias características. En primer lugar, es un proceso histórico que se desarrolla a diferentes niveles tales como el estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, la ley, la familia y a través de las relaciones interpersonales. En segundo lugar, este proceso supone la jerarquización de estos rasgos y actividades, de tal modo que a los en que se definen como masculino se les atribuye mayor valor (p. 40).

Es decir, el género constituye ese espacio personal y por tanto privado en el que se adquieren rasgos prescritos socialmente para cada género, diferenciando los mandatos exigidos para los hombres y las mujeres. Así, el marco de pensamientos, emociones y creencias personales si bien se encuentra permeado por la subjetividad individual no escapa del contexto referencial en el que se ubica, es decir el espacio social que delimita al género.

También existen particularidades en este proceso como es el caso específico de la población indígena Bribri, que teniendo creencias más equitativas respecto a género (ya que poseían una percepción menos desigual donde las mujeres asumían roles de mayor participación social), las conductas se vieron influenciadas y modificadas por la aculturación en la que se vio sometida, donde se impuso al "género dominante masculino" sobre el femenino, desde una noción ajena.

La autora Lagarde (1996) subraya la importancia de reconocer que

> Todas las culturas laboran cosmovisiones sobre los géneros y, en ese sentido, cada sociedad, cada pueblo, cada grupo y todas las personas, tienen una

> particular concepción de género, basada en la de su propia cultura. Su fuerza radica en que es parte de su visión del mundo, de su historia y sus tradiciones nacionales, populares, comunitarias, generacionales y familiares (…) Cada etnia tiene su particular cosmovisión de género y la incorpora además a la identidad cultural y a la etnicidad, de la misma manera que sucede en otras configuraciones culturales. Por eso, además de contener ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y los hombres, la cosmovisión de género propia, particular, es marcadamente etnocentrista (p. 13-14).

Por tanto el concepto de género se encuentra vinculado al contexto dado, que enlaza otros aspectos como etnia, etnicidad e identidad étnica, al ser un elemento cultural que define y diferencia a los diferentes grupos sociales. De esta manera, es necesario considerar el marco contextual para abordar el enfoque de género.

La concepción de género asimismo se comprende como una creación que es exclusivamente social, pues contiene representaciones colectivas que interpretan cómo ser socialmente un hombre o una mujer, siendo un conjunto de atributos asociados a cada categoría biológica en una determinada cultura; es la construcción cultural de lo masculino y lo femenino (Martín, 2006).

Se señala además que "el género se refería al simbolismo sexual de las diferentes sociedades y períodos históricos y al imaginario colectivo, marcado por el dualismo hombre/mujer y masculino/femenino" (Martín, 2006, p. 38). Por lo tanto, el género es una categoría social que se desprende a partir de una definición biológica que es dada mediante el sexo, así se marca una diferencia entre el "ser hombre y mujer".

Otro aporte que se realiza en relación al género es el asignar a este

> El conjunto de contenidos, o de significados, que cada sociedad atribuye a las diferencias sexuales. Se trata, por tanto, de una construcción social que expresa la conceptualización que hace cada sociedad de lo masculino y lo femenino en relación con las categorías de hombre y mujer como seres sexuados y, por tanto, biológicamente diferenciados (Martín, 2006, p. 40).

Por ende, el género responde a un contexto que atribuye diferentes significados a lo masculino y femenino, de acuerdo a las condiciones sociohistóricas desarrolladas en este, por lo cual existen características aceptadas en una cultura pero que a la vez son rechazadas por otra, debido a su construcción particular.

De esta manera, se puede decir que el género es una categoría multidimensional, pues permite el análisis de las relaciones interpersonales, ya que la construcción y el mantenimiento de la conformación de diferencias se desarrolla tanto en la identidad personal como en la interacción social; por tanto el género permite comprender nuestros estereotipos y actitudes respecto al hecho de ser hombre o mujer (Martín, 2006).

Otra definición conceptual para género es la brindada por Salas (2005), quien señala que este es

> Un conjunto de conductas atribuidas a los varones o a las mujeres, según los cánones espacio-temporales de los diferentes grupos humanos (…) son aquellas sobre determinaciones socioculturales que los grupos humanos imponen a sus integrantes, tomando como base su dotación ideológica. Es decir, el género se construye, sobre todo, a partir del sexo, pero lo trasciende (p. 57-58).

De manera similar, la autora Chaves (2003) define la categoría de género como

> Una construcción sociocultural que asigna determinados comportamientos a hombres y mujeres, y que los diferencia en términos de papeles y actividades que desarrollan en la sociedad. Esta diferenciación, que establece lo femenino y lo masculino, a la vez, va fortaleciendo jerarquías, entre unos y otras, es decir, estableciendo relaciones de poder y situaciones de inequidad entre ellos y ellas (p. 191).

Por ello, la condición genérica de cada persona, es parte de la dimensión sexual de los seres humanos, la cual integra aspectos tanto biológicos como socioculturales, psicológicos y éticos (Salas, 2002).

Así como se ha venido indicando, en el proceso de la socialización de género el contexto sociocultural es de gran importancia, siendo también parte de la conformación de la sexualidad de los seres humanos. Dicho proceso, tiene que ver en la forma en cómo han sido educados los hombres y las mujeres; es decir, en la manera en como la sociedad y cultura les enseña a cada persona a vivir la masculinidad y la feminidad. Esto es determinante en el establecimiento de las relaciones interpersonales, pues incluye cuestiones que ya han sido mencionadas, como la distribución del poder, equidad de derechos, comprensión del papel y lugar de la otra persona según su género, entre otros (Salas, 2002).

Por lo tanto, se menciona que

> Se nace macho o hembra de la especie Homo Sapiens, no se nace hombre y mujer. El proceso de construcción de hombres y de mujeres se establece por la integración de una serie de factores que tienen que ver con la manera cómo opera la socialización desde antes de nacer, inclusive: cómo debemos comportarnos, cómo debemos de sentir, cómo debemos de pensar, cómo debe de constituirse la subjetividad. Eso nos hace hombres o eso nos hace mujeres (Salas, 2002, p. 22).

El género se refiere, siguiendo la definición de Salas (2002), tanto a aspectos psicológicos, como sociales y culturales que se les transmiten a las personas de acuerdo a su sexo, lo cual es una base biológica. A partir de esto, se generan procesos de socialización de lo masculino y lo femenino, construyendo además, lo histórico-social de dichas identidades, las cuales se llevan a cabo en cada hombre y mujer.

La estructuración sociocultural de hombres y mujeres es mediada por relaciones de poder y por la lógica estructurante de este, donde la condición social de la mujer es definida por su *innata* indiferencia al poder, dentro del sistema patriarcal donde la mujer es lo “otro” y el hombre lo “propio”, reduciéndola como hombre frustrado (Valenzuela. En De la Torre, Ojeda y Maya, 2004).

La identidad de género viene a ser lo que se determina en un lugar y momento, como propio para hombres y para mujeres, lo definido como masculino y como femenino, lo cual es asignado de acuerdo a su sexo, por tanto no son características innatas, dependientes de lo biológico, si no de su entorno sociocultural (Salas, 2005).

La identidad de género, además de incluir afectos y sentimientos, contiene también la subjetividad que se divide en la realidad objetiva o externa y la subjetiva que es la realidad interna, también denominada mundo interno. Según Salas (2005) el mundo interno es

> El conjunto de ansiedades y fantasías, en su mayoría inconscientes, a partir de las cuales el sujeto se vincula con el mundo circundante (…) supone los objetos de la vida afectiva que el sujeto ha ido introyectando a lo largo de su vida en el transcurso del establecimiento de sus relaciones objetales (p. 61).

De esta manera la construcción de la identidad de género es un proceso particular que se desarrolla a partir de una base sociocultural, económica y política, donde

> Cada mujer y cada hombre sintetizan y concretan en la experiencia de sus propias vidas el proceso sociocultural e histórico que los hace ser precisamente ese hombre y esa mujer: sujetos de su propia sociedad, vivientes a través de su cultura, cobijados por tradiciones religiosas o filosóficas de su grupo familiar y su generación, hablantes de su idioma, ubicados en la nación y en la clase en que ha nacido o en la que han transitado, envueltos en la circunstancia y los procesos históricos de los momentos y de los lugares en que su vida se desarrolla (Lagarde, 1996, p. 24-25).

Lo anterior se desarrolla desde un proceso subjetivo, tomando como referente el espacio histórico y cultural en el que se ubican las personas, lo que les permite incorporar, reconocer y reproducir en el ámbito personal los aspectos generales que se reflejan en el entorno, construyendo así un sentido de pertenencia y por tanto identificación.

Por otra parte, a través de la identidad de género las y los infantes interiorizan lo que socialmente se define por masculino y femenino, conformando así su mundo interno con base en la construcción socio-histórica, la cual se encarga de determinar lo permitido o denegado según el género, produciendo que las personas asuman como natural los estereotipos, roles y división de trabajo de acuerdo al sexo.

Además, según Zapata (2000) se puede afirmar que

> Para la construcción de identidades de género se han creado tipos de masculinidad y feminidad hegemónicos: el hombre fuerte, activo, racional, o en otras palabras instrumental según el funcionalismo, y la mujer débil, inactiva, emotiva, o expresiva, según la misma teoría (p. 163).

Es decir, en el sistema patriarcalista la socialización masculina hace que el niño deba reprimir aquellas características que se consideren femeninas, desde la construcción socio-histórica del "ser hombre" y el "ser mujer".

Se debe aclarar que existen categorías de género, las cuales según Lamas (1995) se agrupan en:

> -La asignación de género, que es la que se le realiza al bebé a partir de la apariencia externa de los genitales.
> -La identidad de género donde el niño o niña estructura su experiencia de vida identificando todas sus manifestaciones, como sentimientos, comportamientos, juegos, definiéndolos como actitudes "de niño o de niña".
> -El papel de género, que se forma a partir de normas y prescripciones que dicta la sociedad y cultura sobre lo que debe ser el comportamiento femenino o masculino.

Por otra parte, desde la asignación de los papeles de género se debe hacer una desmitificación de estos, pues tradicionalmente se han considerado como atributos naturales de los hombres y mujeres, pero en realidad son características

construidas socialmente y no tienen relación alguna con el aspecto biológico. Es importante hablar de una perspectiva de género que implique

> Reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual (Lamas, 1995, p.7).

- *Estereotipos de género*

El estereotipo de género de acuerdo a la autora Rosa Cobo (1995), es "el primer mecanismo ideológico, que apunta a la reproducción y reforzamiento de la desigualdad por género, es estereotipo. Este puede definirse como un conjunto de ideas, simples, pero fuertemente arraigadas en la consciencia que escapan al control de la razón" (Citado en Martín, 2006, p.52).

Producto de la socialización surgen los estereotipos de género, que son construcciones sociales que se integran en el imaginario colectivo, el cual converge con el mundo interno; así los estereotipos se aprenden y forman parte del espacio individual, lo cual sirve para generar diferencias entre hombres y mujeres.

Por su parte, Strathern (1979) señala que el objetivo de los estereotipos de género consisten en que "parezca perfectamente natural que los hombres estén mejor dotados para determinados roles y la mujeres para otros. Es casi seguro que una vez puestos en marcha encontrarán un proceso de retroalimentación" (Citado en Martín, 2006, p.52).

Es importante señalar, que los estereotipos de género cambian de una sociedad a otra, varían a lo largo del espacio y del tiempo; así a las personas de una sociedad determinada que no se adaptan a éstos se les considera como anómalas o disfuncionales, porque la desviación del estereotipo de género es condenada socialmente con el fin de mantener el orden sexual-generizado imperante, por lo tanto la adecuación personal a dichos estereotipos responde generalmente, a la necesidad de las personas de sentirse integradas al orden establecido (Martín, 2006).

Además, los estereotipos de género se pueden entender como "creencias, expectativas y atribuciones sobre cómo es y cómo se comporta cada sexo" (Álvarez, 2007, p. 99). Siguiendo este planteamiento, los estereotipos cuentan con la característica de ser simplificaciones que reflejan ya sea ideas, prejuicios o clichés.

Estos estereotipos tienden a perpetuar características tradicionales, definen lo que significa ser niño o niña dentro de límites estrechamente definidos, que deben ser adoptados y puestos en práctica para ser aceptados socialmente, si no se ajustan a las descripciones demandadas pueden ser objetos de crítica, exclusión y discriminación (Rice, 1997).

Para comprender mejor los estereotipos de género, es útil revisar algunos ejemplos de estos que se pueden dar en juegos físicos, donde a los niños se les estimula a practicar juegos "bruscos", porque se supone que ellos son más activos, mientras que las niñas deben de ser tratadas con más cuidado, pues según el imaginario colectivo, por naturaleza son más delicadas y menos activas. Otro ejemplo es que a las niñas se les permite llorar, lo cual se espera de por sí que lo hagan, pero a los niños no se les tolera y se les insiste para que ellos repriman este medio de expresión de sus emociones (Browne y France, 1988).

Dichos estereotipos, se reafirman en papeles asignados a las personas según el sexo, así por ejemplo:

> Los varones se le fomenta los juegos activos que indiquen movimiento y los relacionados con modelos de armar y medios de transporte, las niñas permanecen usualmente sentadas, quietas, dedicándose a sus muñecas y otras actividades que imitan las labores dentro de la casa (González, 1990, p. 113).

En fin, los estereotipos responden a los papeles marcados socialmente para cada sexo, que ya han sido determinados por cada sociedad, diferenciándose de acuerdo al contexto.

- *Roles de género*

En relación con los estereotipos, se encuentran los *roles de género* que son aquel "comportamiento típico de determinadas situaciones sociales, que es prescrito por la sociedad y cultura" (Campos, 2001, p. 338). Se puede decir entonces que son "papeles" asignados a las personas y se diferencian de acuerdo al sexo.

Se entienden también como actividades, comportamientos, tareas o trabajos que cada cultura asigna por sexo, variando a partir de las diferentes sociedades y a lo largo de la historia, siendo influidos por factores económicos, religiosos o étnicos (Martín, 2006).

Los roles de género se definen como características atribuidas según la cultura hacia los individuos en relación a su sexo, por ello se deriva que los estereotipos son creencias establecidas aplicadas hacia el colectivo, asumiéndose como universales y naturales (González, 1990).

Es partir de la cultura patriarcal, que se definen los roles como características socioculturales que se adjudican para cada género, incluyendo actividades que se asocian específicamente a los hombres y mujeres. De esta forma, lo femenino y lo masculino son comportamientos que nacen como producto de estos roles, siendo construcciones sociales, pero que se les presenta como conductas naturales propias de cada hombre y mujer (Salas, 2002).

Así, desde un enfoque de género dentro de la cultura patriarcal, tradicionalmente concebida, lo masculino debe reunir las siguientes características:

a) Predominio de lo racional por sobre lo afectivo,
b) En el ámbito afectivo negación de la ternura y la debilidad; en su defecto, utilización de la fuerza y la violencia,
c) Heterosexualidad obligatoria,
d) Obligación de procrear hijos cuya paternidad sea indiscutible,

> e) Detenta el poder político, económico y social, tanto en la vida pública como en la vida privada (…)
>
> La ideología patriarcal sostiene que lo masculino y lo femenino son dos realidades psicológicas diferentes, y que lo masculino corresponde a los varones y lo femenino a las mujeres. Lo masculino se asocia con lo fuerte, lo racional, lo agresivo, y lo femenino con lo pasivo, lo afectivo, débil (Salas, 2002, p. 32-33).

Es decir, socialmente al hombre se le asignan características que responden a una posición de poder la cual implica fuerza, destreza, mayor razonamiento y una condición más activa en comparación a la mujer. Esto desde una perspectiva política-social que comprende relaciones de poder desiguales y por tanto influye en la toma de decisiones, hecho reforzado a partir de la socialización en los roles de género.

Ahora bien, "los roles de género suelen aparecer entre los dos y cuatro años en los seres humanos en la mayoría de las sociedades, aunque existe cierta variabilidad. Es la edad en que los niños y las niñas comienzan a calificar las diversas actividades como femeninas, masculinas, neutras o ambivalentes" (Martín, 2006, p. 51).

Por otro lado, es entre los dos a siete años de edad que las y los infantes identifican su sexo y lo comprenden como una cualidad perdurable, de aquí se deriva la cierta comprensión que poseen sobre la diferencia de trabajos y juegos, identificándolos según su sexo y el de quienes los rodean, hecho que es evidente incluso antes de su ingreso al sistema educativo revelando así el papel socializador de la familia, el cual es muy importante.

Cabe aclarar la información que reciben las niñas y los niños se encuentra influida por la familia y los agentes de socialización, tales como la escuela, los medios de comunicación, que repercuten de manera marcada en la percepción y asignación de los roles de género.

Durante la construcción de la subjetividad, se desarrolla una asimilación de roles que son asignados socialmente y transmitidos desde la etapa de la infancia, por lo

que en esta se aprenden diferentes conceptos, estructuras y actitudes en donde existe una mayor complejidad para lograr dar cuestionamientos hacia las pautas ofrecidas o demandas, debido a las diferentes capacidades cognitivo-emocionales que posee la niñez, por lo que tiende aceptar las normas y mandatos sociales, en especial si provienen de una autoridad (González, 1990, p. 46).

Sin embargo, lo anterior no significa que las niñas y los niños no hagan sus propias injerencias, reconociendo gustos y preferencias, tomando diferentes elecciones que pueden romper con cánones establecidos, desde su mundo interno; pero en los primeros años de la infancia es más difícil que estas rupturas se den.

La etapa de la infancia constituye así un período de gran importancia, pues durante la misma es que las personas comienzan un proceso de asimilación de pautas sociales, que asumen e interiorizan gradualmente, en el que hay poco cuestionamiento y criticidad, sin caer en una línea adultocéntrica.

De esta manera, se puede decir que

> El individuo adoptará los "roles" que se esperan de él según los "status", y estos "roles" serán formas de "anclaje" adecuadas. La pertenencia del individuo a diferentes subculturas, a diferentes "status" y a diferentes clases sociales favorece la aparición de rasgos propios en el desarrollo de la personalidad individual (O´ Donnell, 1974, p. 65).

Desde este análisis, la persona ocupa una posición en la sociedad que determina los roles y normas sociales que le son demandados, de acuerdo al sexo, etnia y clase social, que luego asume e incorpora en su cotidianidad.

A partir de la división de roles, la sociedad asigna las labores que son socialmente aceptadas, es decir, se da una división del trabajo. En este sentido, la autora González (1990) señala que en tal división se demuestra la marcada diferencia entre los sexos, pues se desvaloriza el trabajo realizado por las mujeres.

Por ello, la construcción de la subjetividad se encuentra de alguna manera ligada a los estereotipos dictados por los roles de género, que son una variable del desarrollo cognitivo, pues las niñas y los niños a partir de ello se autocalifican y luego procuran entender cómo comportarse de acuerdo a esta clasificación.

- *Lenguaje*

Desde el enfoque de género, el lenguaje es un medio fundamental para la socialización, transmisión de conocimiento, aprendizaje de roles y estereotipos, pues el "lenguaje sirve como mediación socializadora entre la persona y la comunidad, entre la experiencia individual y el orden social" (Martín-Baro, 1985, p. 134). La importancia de este influye en la forma de conocer y comprender la realidad, por el lenguaje nos comunicamos y relacionamos como seres sociales, además de que así conocemos y aprehendemos el mundo.

Por ello, el lenguaje se puede convertir en el intercambio social, en un medio que pone de manifiesto desigualdades tanto de índole social, como de género, clase social, grupo étnico, de credo, entre otros (Chaves, 2003).

De esta manera, de acuerdo a lo indicado por la autora Chaves (2003)

> En la apropiación de la cultura, los niños y las niñas construyen su identidad en las relaciones sociales, en la comunicación e interacción con los otros y las otras. En este proceso, es fundamental el papel que asume el lenguaje, ya que la sociedad inyecta en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia (p. 191).

Dentro del proceso de socialización primaria de las y los infantes, el lenguaje tiene un papel predominante, pues es el "vehículo" encargado de la transmisión de todas las normas, creencias, valores, modos de vida, etc., que cada cultura posee y que perpetúa a través del mismo, sea este verbal o no.

Por lo tanto

> El lenguaje crea subjetividades y fomenta la desigualdad de género, etnia y clase. Por consiguiente, la identidad de un hombre o una mujer, es producto

> de los procesos de socialización que se generan en el contexto socio cultural, donde se desarrolla (Chaves, 2003, p. 191).

El lenguaje tiene injerencia en la asignación del género, el cual se nota desde el nacimiento donde por medio de la palabra al momento del parto se dice es "niño o niña" con tan solo identificar sus genitales, así "el lenguaje es la marca que significa el sexo e inaugura el género. Y el resto de la vida de manera casi imperceptible se repite el ritual: cada persona reconoce a otra a través de la mirada de su cuerpo, de la escucha de su voz y constata que es una mujer o un hombre" (Lagarde, 1996, p. 25).

Asimismo este puede ser verbal o no verbal, entendiendo el último como signos no sonoros que permiten la comunicación, manifestándose por movimientos corporales, posturas o gestos faciales, siendo los gestos expresiones de la personalidad que comunica lo que el individuo siente interiormente. Mientras que el lenguaje verbal es un sistema lingüístico que utiliza signos sonoros para comunicar un mensaje y puede ser oral o escrito (Zeledón, 1998).

Ahora bien, el lenguaje puede ser sexista cuando no incluye ya sea lo masculino o femenino y generalmente es el género femenino el excluido, lo cual es naturalizado porque la sociedad patriarcalista lo establece así. Según Ana Lupita Chaves (2006) "los usos sexistas del lenguaje nos moldean nuestras percepciones y pensamientos sobre hombres y mujeres. El lenguaje crea subjetividades y fomenta la desigualdad de género, etnia y clase" (p. 191).

Por tanto, el lenguaje es parte fundamental de la socialización y puede reproducir el modelo discriminatorio dominante o por el contrario deconstruirlo, incorporando una inclusión que manifieste la ruptura del sistema patriarcalista.

En conclusión, por medio de la socialización comprendida como un proceso integral, que valora los espacios individuales y colectivos, el lenguaje y contexto socio-histórico particular de la población o grupo del que se hable, es que los seres humanos aprenden y reproducen la cultura.

E) La Educación y la Escuela

La educación constituye un instrumento fundamental para la formación y desarrollo del ser humano, es a través de esta que se sostienen y reproducen múltiples pautas sociales, costumbres, normas y reglas del grupo en el que se desenvuelve la persona; esto sin dejar de lado su finalidad de control como aparato ideológico del Estado.

Es decir establece un carácter contradictorio, por una parte es un medio de transmisión y conservación de la cultura, y por otra un mecanismo de control para asegurar el *estatus quo*, orden establecido desde la ideología dominante.

Además, en cuanto a la realidad de los pueblos indígenas es importante reconocer que la educación se ha utilizado como medio de aculturación, mediante el cual se imponen programas educacionales estructurados desde afuera, sin tomar en cuenta las necesidades reales y particulares de las y los indígenas.

El informe de la UNESCO sobre la educación en el siglo XXI, indica la importancia de la educación como mecanismo de transmisión cultural, que se puede usar para incentivar la inclusión social, paz, libertad, justicia social o aspectos contrarios, pues constituye un instrumento de enseñanza para la humanidad (Delors, 1996). Por tanto, esta tiene la posibilidad de implementar una cultura que busque la igualdad y respeto a nivel social, que fortalezca y mantenga la cultura propia o que imponga otra.

No obstante, el escenario social que comunica la educación también está mediado por el ámbito personal, existe esa relación bisagra entre lo social e individual, en el que la persona recibe la educación que reproduce la cultura y tendencia dominante, pero puede decidir a manera reflexiva que aceptar y que no, esto mediante un proceso consciente y crítico.

Po lo tanto, "cada persona, al pertenecer a un grupo, es portadora de su cultura, que es el conjunto de conocimientos, creencias, arte, moral, costumbres y cualquiera otras capacidades y hábitos adquiridos en tanto miembros de la sociedad" (Bedmar, 2002, p.

89). Esto, como se mencionó en el apartado anterior, se adquiere paulatinamente mediante la socialización y particularidades de cada sujeto, siendo el espacio educativo parte esencial del proceso.

Entonces, mediante la educación se incorpora una cultura, una ideología dominante que pasa desapercibida y se naturaliza en un contexto dado, pero a la vez sirve para la constitución personal de cada individuo

> La educación es una forma de relación entre personas que permite descubrir, conocer y reconocer la naturaleza, la cultura y las instituciones, para concretar una transformación personal y social que facilite el desarrollo de potencialidades personales y sociales. A través del proceso educativo, la persona construye su identidad simbólicomaterial y expresa su potencial humano, para problematizar y transformar la cultura (Dorr, 1997. Citado en Arcos y otros, 2007, p. 124).

De esta manera, la educación aporta a la construcción subjetiva que se da individualmente, desde la transmisión de una cultura y conocimiento compartido por la sociedad o grupo social, sin olvidar que este responde a los intereses de la clase dominante; sin embargo dicha educación debe conservar las raíces culturales de los grupos, por tanto se habla de interculturalidad que

> Exige que los [las] educadores de los centros tengan una formación específica sobre las propias culturas de origen, metodologías adecuadas, conocimiento de materias específicos; además de actitudes personales de aceptación de estos planteamientos (Bedmar, 2002, p. 91).

Ahora bien, sí se habla de educación indígena en Costa Rica dentro del Ministerio de Educación Pública, en el año 1992 se dio la creación del Departamento de Educación Indígena con el fin de "velar por la atención y calidad de la educación que se brinda en los territorios indígenas"; no obstante según Gaete (2011) "en el país, la implementación de una educación culturalmente válida y pertinente está lejos de concretarse, y la existencia de un Departamento de Educación Indígena y una legislación discursivamente, pero en la realidad inútil, no han sido factores claves en la elaboración y puesta en práctica de una educación pertinente" (p. 72).

Por tanto, si bien se realizaron esfuerzos para una integración cultural de los pueblos indígenas en el ámbito educativo, estos no respondieron a la realidad concreta y particular, pues se formularon desde un contexto ajeno a este sector.

Es necesaria la construcción de planes y proyectos desde dicho departamento de educación, que sí responda a la realidad de los pueblos indígenas, incorporándoles como personas activas en estos, para que la educación apunte a una visión que asuma su cultura autóctona.

Esto debido a que, según lo señala el autor Gaete (2011) "no hay una educación indígena en el país, hay una educación que el Estado brinda a los pueblos indígenas en la que algunos temas de la cultura propia como el idioma, las artesanías, u otro de este tipo, se vuelven contenidos curriculares" (p. 79).

Es por ello que los programas de estudio continúan siendo iguales para todo el país, aunque algunas pocas materias varíen, como por ejemplo la incorporación de la enseñanza de la lengua materna y el curso de cultura, pero la estructura curricular es la idéntica, sin visibilizar las diferencias culturales de los grupos indígenas, por lo que persiste la enseñanza de lo mismo, del mismo modo y con el mismo tipo de evaluación a nivel nacional (Gaete, 2011).

Del mismo modo, "la educación en los territorios indígenas sigue siendo una oferta dirigida a los indígenas, sin ninguna búsqueda de apropiación cultural, es parte de la oferta estándar del Estado" (Gaete, 2011, p. 83). Es ilógico que pautas creadas desde afuera sean acordes a la realidad de estos pueblos, por ello se hace fundamental reconocer y reestructurar dicha educación, para y desde las y los indígenas.

Contradictoriamente, la educación también juega un papel importante para conseguir equidad de género independiente del origen sociocultural; de esta manera se afirma que la educación es considerada como factor clave para incidir simultáneamente sobre la equidad por lo que es necesario eliminar los obstáculos a la igualdad entre los géneros, así como sobre el desarrollo integral y el ejercicio de ciudadanía plena (Arcos y otros, 2007).

En otras palabras, lo ideal sería que la educación sea facilitadora de la igualdad y equidad de género, como instrumento de aprendizaje a lo largo de la vida del ser humano. Esto es necesario, pues "el patriarcado se ha concretado en el sistema cultural; se ha perpetuado en el imaginario colectivo por símbolos, ritos y tradiciones y, también, se reproduce en el sistema educativo" (Lozada y otros 2003. Citado en Arcos y otros, 2007, p.123).

Es de interés subrayar que el sexo se hereda y el género se adquiere a través de un aprendizaje, por tanto como se mencionó antes, la posición de la mujer en la sociedad no está determinada biológicamente sino culturalmente, de esta manera es innegable la importancia que tiene el rol de la escuela en dicho proceso de aprendizaje (Cardaci, 1998).

Un último punto al hablar de educación es la escuela como institución, la cual

> Es una organización que posibilita sobre sí misma una doble lectura. Posee objetivos explícitos de acuerdo social y una estructura regulativa formal, que conviven con objetivos implícitos y una estructura informal que recorre todo su quehacer cotidiano. La Escuela (los establecimientos escolares), dentro de las muchas formas de verla como organización, es un sistema social en sí mismo, pero además un sistema social abierto al medio o entorno social. La Escuela, junto con poseer una estructura formal, con una jerarquía de roles con expectativas posibles y desempeños concretos, posee otra estructura de tipo informal, integrada por el currículum oculto, el clima organizacional y las relaciones de poder (Baeza, 2008, p. 194).

En otras palabras, se hace visible esas "dos caras" de la educación, donde la escuela puede asumir un rol de conservación de la cultura, transmisión de valores y costumbres propias o por el contrario suprimir esto, así como otro patrón de dominación imponiendo sutilmente los mandatos dominantes, incorporando la ideología que impera en el contenido de la misma, tal como se ha hecho tradicionalmente.

Por ello, por un lado la escuela se considera una organización humana con valores y normas propias que caracteriza a las personas que asisten a ella, de una

u otra manera posee una cultura propia, en la que se dividen los roles de acuerdo a la posición que se asuma, ya sea por ejemplo de estudiantes o profesores (Baeza, 2008). Y por otro, como ese mecanismo de saturación ideológica que emancipa a los pueblos.

De esta manera, se puede decir que "la escuela es fundamentalmente un espacio normativo, uniformador, centrado en la preparación del individuo para la convivencia y para el trabajo, cada vez más especializado en el mundo contemporáneo" (Peña, 2010, p. 197). Tradicionalmente la escuela ha asumido este papel, respondiendo a un orden funcional en el que enseña a quienes pasan por ella, normas y pautas para funcionalidad de la sociedad desde una ideología predominante y sistema económico particular.

Al revisar los orígenes de la escuela, de acuerdo a Peña (2010) tenemos que antes de su constitución la población infante se encontraba en espacios familiares o laborales, por tanto era común encontrar a las niñas y los niños en las calles

> La tesis de una escuela de encierro a la vez que benefactora (…) Este origen y rol fundamental de los establecimientos escolares, por sobre el tema de la enseñanza, el aprendizaje, el saber, genera una tensión clara a partir de la necesidad de construir una nación desde la ayuda social, donde la escuela tendría un rol cardinal en lo asistencial, con una tradición pedagógica fundada en el encierro de los niños [y las niñas] y jóvenes que pululaban por las calles, a la manera de una guardería. La ilusión de una escuela que nace a partir de los deseos de prosperidad hacia los más desamparados, o como motor principal del desarrollo, no tolera más análisis que el histórico: nuestra escuela obligatoria se genera a partir de la consideración del niño [y la niña] como un peligro para la sociedad (p. 198).

Por ello fue necesaria la constitución de la misma, para crear un espacio que resguardara a la niñez y solucionará el problema al modo de producción que limitaba el cuido, viene a darse como una asistencia social que esconde las incomodidades de un sistema laboral, que reclama más horas de trabajo y se

proclama en pos del “desarrollo que traería a la sociedad fundamentar como obligatoria la escuela”.

Es decir, aunque tradicionalmente la escuela asume parte de la educación en el ser humano, a través de un rol pedagógico que transmite ideas y “educación general” a las y los estudiantes, también como institución social se encarga de *educar* según la cultura colectiva de la sociedad, pues responde a esta (Peña, 2010) y en última instancia al sector dominante.

La autora Baeza (2008) resume que “la escuela como construcción social es expresión cultural. Es en sí misma una organización cultural, que dialoga con el contexto cultural general donde se sitúa, como también es espacio de encuentro cultural en su propio seno” (p. 194). Por lo que se reconoce su doble lectura y la relación de esta con el contexto donde se encuentre.

CAPÍTULO IV

1. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La presente propuesta de investigación, se basó en los postulados ontológicos y epistemológicos que conciben la realidad como algo cambiante y dinámico, en la cual el conocimiento producido no puede ser generalizable, pues cada una posee sus propias particularidades que la hacen ostentar una exclusividad dentro del entorno social global.

De esta manera, los resultados y conclusiones que se obtuvieron por medio del estudio responden únicamente a la dinámica sociocultural propia de la comunidad indígena de Tsuiri, y no pueden ser generalizados a las cotidianidades de las demás comunidades ubicadas en los 24 territorios indígenas existentes en Costa Rica.

En relación con el aspecto ontológico, como el interés de la investigación se centró en conocer la manifestación de comportamientos sociales en la interacción que las niñas y los niños desarrollan en el espacio educativo, específicamente en relación con la reproducción de roles de género, fue necesario hacer el análisis a partir del contexto socio-cultural específico al cual la población sujeto de estudio pertenece, considerando cada una de sus particularidades, principalmente las valoraciones culturales y de convivencia social.

Por lo tanto, la investigación proyectó compartir un espacio cotidiano que permitió obtener una perspectiva amplia de la manifestación de los roles de género, los cuales se presentan de forma diferente en cada persona, considerando la singularidad del contexto social para interpretarlo, siendo un proceso en el que influyó la realidad comunal, escolar y familiar que vivencia cada niña y niño.

El comportamiento tanto individual como grupal, da sentido a todo aquello que se observa y vivencia, considerando relevante los significados detrás de cada acción, pues permite profundizar en la reflexión teórica acerca de la reproducción de roles de género, temática central del estudio.

La investigación parte de un marco de respeto hacia la cultura y realidad propia de la población participante, valorando sus opiniones, subjetividades, formas de expresión, actitudes, comportamientos y cosmovisión, desde una línea que procura no incidir -de manera negativa- en el contexto particular indígena sino aportar hacia la conservación y fortalecimiento del mismo, desde un espacio intercultural académico.

Como premisa epistemológica, la investigación partió de dos paradigmas particulares que permiten valorar la subjetividad, por lo que se trabajó desde la hermenéutica y fenomenología, comprendiendo que ambos se complementan y fueron de interés vital para lograr la obtención de los datos. Asimismo, fueron esenciales para acercarse e identificar la realidad de la niñez indígena Bribri, específicamente desde la temática sobre reproducción de roles de género, para conocer y analizar la interacción mediante la observación de su espacio educativo cotidiano.

La hermenéutica, la cual según Dilthey, uno de sus principales exponentes, "tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos; así como cualquier otra obra conservando su singularidad en el contexto de que forma parte" (Citado en Martínez, 1996, p. 119).

Esto quiere decir, que es un paradigma que revalora la intersubjetividad humana inseparable de la perspectiva cualitativa, permite un espacio práctico para conocer y valorar las relaciones entre las personas, con ello se rescata la vida cotidiana, los sentimientos, motivaciones e intereses; uno técnico, para el trabajo con las y los participantes, y por último uno emancipador, en la medida que facilita un cambio-retroalimentación permanente, pues propicia una relectura y autoreflexión (Picado, 1997).

Desde este paradigma la investigación fue factible porque permitió reconocer y valorar las subjetividades de las niñas y los niños, en tanto representaciones de mundo e interacciones de género, a partir de la socialización primaria que atraviesan; tomando en cuenta los aspectos cualitativos para comprender y

explicar la realidad concreta de la población bribri en estudio, específicamente de las relaciones interpersonales.

El autor Weiss (2005) expone que el concepto clave de la hermenéutica radica en la compresión de las cosas, hechos, sujetos y realidades investigadas. Para ello, las consideraciones hermenéuticas parten del "círculo hermenéutico", que consiste en la noción de que el sentido de algo sólo será entendido dentro del contexto de un patrón mayor, que a su vez tendrá sentido únicamente en la reconstrucción de cada parte que lo compone, así "la parte y el todo se iluminan mutuamente" (p. 2).

A partir de lo anterior, se explica que por ejemplo la manifestación de un hecho social se logra abarcar de manera amplia solamente sí buscamos entender la totalidad de la realidad social a la que pertenece y por ende, tal realidad solo podrá ser comprendida sí se examina cada una de las manifestaciones que produce.

La reproducción de los roles de género como temática investigada, se consideró desde el contexto sociocultural general donde se ubica la comunidad de Tsuiri, para comprender el centro educativo de primaria como espacio particular dentro del cual se identifican y manifiestan roles de género en el comportamiento de las niñas y los niños.

La hermenéutica traspasó sus orígenes de comprensión e interpretación de textos y se extendió a la comprensión de los fenómenos o procesos socio-culturales, donde es importante penetrar en el sentido y significado de los hechos.

El autor expresa que

> La *anticipación de sentido* hermenéutico incluye conocimientos previos de índole diversa (desde empírico-sociales hasta teóricas) que forman una red de ideas, preguntas o hipótesis posibles al fenómeno. Esta anticipación se modifica y se precisa en el encuentro con el fenómeno en varias vueltas, en el círculo hermenéutico. El proceso de aprendizaje durante el trabajo, permite construir un marco de referencia teórico más fino (…) una red de hipótesis

> parciales más adecuadas y estándares de atribución de elementos del fenómeno a categorías cada vez más claros (Weiss, 2005, p. 6).

De esta manera, la metodología que la hermenéutica emplea permite a las y los investigadores transformar los datos obtenidos en interpretaciones de la realidad social indagada, las cuales llevan a la compresión de la misma desde sus propias manifestaciones y contextos.

Por ello, el objetivo del círculo o espiral hermenéutica consiste en relacionar lo indagado u observado en una configuración del contexto, según indica Ritsert (1972, citado en Weiss, 2005), para el análisis de contenido es importante descubrir patrones ideológicos presentes en el medio, ello para comprender estructuras de sentido latentes las cuales pueden dar relevancia a singularidades o hechos encontrados.

Complementariamente, se tomó en consideración a la fenomenología, desde un contexto cultural determinado, pues esta se define como

> El estudio de los fenómenos, es decir, de lo que aparece a la conciencia, de lo dado. Se trata de explorar esto que es dado, la cosa misma en que se piensa, de la que se habla, evitando forjar hipótesis tanto sobre la relación que liga el fenómeno con el ser del cual es fenómeno, como sobre la relación que lo une al Yo para quien es fenómeno (Lyotard, 1960, p. 6).

Otro de los aportes, que explican el método fenomenológico es el realizado por el autor Urdanoz (1998), el cual señala que está marcado en primera instancia por una norma negativa que se refiere a la ausencia de prejuicios, sugestiones, dogmatismos y esquemas científicos o lingüísticos, que puedan falsear los datos o hechos investigados. En segundo lugar, se encuentra marcado por el recurso de intuición inmediata lo cual permite captar la realidad en toda su pureza, alcanzando a través de ello la esencia de lo que se manifiesta.

Esto permitió al equipo investigador traspasar la concepción eurocentrista y por tanto mitos entorno a la población indígena, procurando evitar aprensiones que

irrespetaran su cultura así como la comprensión o análisis desde una mirada dogmatica del colonialismo impuesto, con el fin de no sesgar los datos e información obtenida.

El mismo autor, la define como la ciencia de los fenómenos haciendo posible un acercamiento a las cosas, hechos o sujetos mismos para develar su contenido esencial, lo que se conoce como la captación de la "intuición de la esencia", ello concede la descripción pura, la observación en tanto observación de lo investigado-estudiado (Urdanoz, 1998).

De acuerdo con los paradigmas seleccionados, la construcción del conocimiento se desarrolló de manera conjunta con las y los participantes involucrados en la investigación, tanto niñez como el personal docente, mediante una relación horizontal con el equipo investigador, por medio del trabajo de campo que permitió la estadía periódica en la comunidad. Promoviendo el rescate y reconocimiento de la realidad propia de la comunidad indígena de Tsuiri.

A) Enfoque metodológico

El proceso investigativo parte de un paradigma específico, que se selecciona a partir del interés sobre el tema a investigar, tomando en cuenta el contexto y personas involucradas; el rol del equipo investigativo es alcanzar una visión holística del contexto en estudio, que permita captar la información sobre las percepciones de quienes participen (Rodríguez, Gil y García, 1996) (ver anexo Nº 3). Por tanto, existe una vinculación entre el propósito a investigar, el paradigma seleccionado y enfoque metodológico que se desprende de este.

La investigación tuvo como base el paradigma hermenéutico y fenomenológico, que consecuentemente responden al enfoque cualitativo seleccionado, para resolver el problema de investigación, el cual consiste en conocer cómo se dan y reproducen los roles de género en la niñez dentro del espacio educativo de primaria.

Lo anterior evidencia la vinculación del enfoque y método seleccionado con la temática a tratar, pues necesariamente implica reconocer datos cualitativos para comprender la conducta humana desde un marco de referencia de quien actúa, incorporando el espacio subjetivo a partir de una perspectiva *"desde adentro"*, específicamente en el Centro Educativo de Tsuiri, concibiendo la realidad como dinámica (Cook y Reichardt, 1997).

Según Delgado y Gutiérrez (1995), el enfoque cualitativo es imprescindible para la investigación social, pues toma en cuenta *lo subjetivo,* inherente al desarrollo humano, desde una base empírica; lo cual persigue esta investigación.

Con base en los aportes de los autores Bonilla y Rodríguez (1995), la propuesta fue flexible, lo que permitió que las niñas y los niños, personal docente de la escuela y equipo investigador, contribuyeran desde la recolección y sensibilidad del dato cualitativo, para captar las propiedades no cuantificables de la realidad social, hasta un trabajo de campo que permitió la observación y revisión de los datos.

Por tanto, el trabajo metodológico de ésta investigación se postuló desde una metodología científica que tomó en cuenta el contexto, reconociendo el aspecto cultural y particular de la población participe.

El enfoque cualitativo, permite recoger información desde la cotidianidad de las y los participantes, objetivo que se llevó a cabo en dicha propuesta, a través de la valoración y consideración de las opiniones de las personas, rescatando así las subjetividades mediante un acercamiento vivencial con la realidad social.

Es por ello, que las y los actores involucrados en este proceso fueron sujetos activos en tanto que participaron durante el mismo, no siendo objetos de estudio desvinculados. También se reconoció y valoró la particularidad de la niñez indígena costarricense.

El proceso desde un enfoque cualitativo, es flexible, inductivo y analiza diversas realidades subjetivas, de manera recurrente y con amplitud; además se

caracteriza por abrir espacio para la participación activa de quienes participan de la investigación, tomando en cuenta sus subjetividades y el contexto en el que se desarrollan, desde la cotidianidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Por otro lado, se subraya la importancia de los datos cualitativos, así como las técnicas e instrumentos que se utilizaron a lo largo de la investigación, tales como observación participante y no participante (ver anexo Nº 4), grabaciones, fotografías, talleres con técnicas lúdicas para las niñas y los niños, entrevistas al personal docente, entre otras; por medio de las cuales se obtuvo la opinión de las personas para responder a la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996).

También, el enfoque cualitativo fue de pertinencia para llevar a cabo la propuesta en la medida en que permitió articular la estructura del diseño de investigación; es decir, el enfoque responde coherentemente al tema, problema y objetivos de investigación.

De esta manera, el enfoque cualitativo tiene como finalidad comprender la realidad objeto de estudio, considerando las interpretaciones, intereses y aspiraciones de las partes implicadas (Gómez, 2004); esto contribuyó a recabar la información desde y con el trabajo de las personas, donde se obtuvieron resultados que surgieron a partir de sus propias interpretaciones y subjetividades, considerando el contexto indígena particular.

B) Caracterización y criterios de selección de la población

La población del estudio se seleccionó a partir de cinco aspectos centrales que fueron edad, sexo, etnia, pertenencia al grupo cultural Bribri y espacio educativo de primaria, con los cuales se respondió al interés de la investigación, con respecto a los roles de género en las niñas y los niños indígenas.

Por tanto, la población del presente estudio la constituyeron las niñas y los niños indígenas Bribris, estudiantes del Centro Educativo de primaria de Tsuiri, cantón de Talamanca, dentro del rango de edad aproximado de siete a once años, y que fueron partícipes del proceso de investigación de manera voluntaria, luego de la respectiva autorización de sus responsables legales, por medio del consentimiento informado (ver anexo Nº 5).

Se trabajó con veinticinco niñas y niños, de acuerdo a las características requeridas antes mencionadas; respectivamente con segundo, tercero y cuarto nivel escolar, los cuales se agruparon en ocho estudiantes para segundo y diecisiete para los otros dos grados; cabe aclarar al ser una escuela unidocente la modalidad de trabajo de tercero y cuarto fue de manera conjunta.

Por otra parte, para el cumplimiento del primer objetivo en relación al reconocimiento del papel de la escuela como espacio de socialización, se trabajó con seis docentes del centro educativo en estudio, específicamente quienes imparten las materias básicas (español, estudios sociales, ciencias y matemáticas), inglés, lengua materna (bribri), cultura y educación física; esto mediante la ejecución de una entrevista de modalidad estructurada y otra a profundidad.

C) Proceso metodológico de la investigación

Las fases elementales de la investigación están basadas en los postulados de los autores Rodríguez, Gil y García (1996), las cuales se encuentran incorporadas en el cronograma de trabajo que guió el estudio (ver anexo Nº 6), estas se detallan a continuación.

-*Fase preparatoria:* la primera instancia del proceso de investigación, se encuentra conformada por dos grandes momentos, la reflexiva y el diseño. En la primera el equipo investigador intenta establecer el marco teórico-conceptual de la investigación, mientras que en el diseño se lleva a cabo la planificación de las

actividades que se ejecutarán en las fases posteriores (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Así, particularmente se realizó una revisión bibliográfica y teórica previa, con la cual se obtuviera un panorama de la temática que se deseaba investigar; a partir de ello se tomaron y analizaron aportes, recomendaciones y críticas de diferentes teorías, que orientaban la construcción de un marco teórico-conceptual.

Con lo anterior, fue posible trabajar en el diseño de la investigación, postulando el tema a estudiar y los posibles objetivos alcanzar mediante un enfoque cualitativo; además se trazó la planificación de las diferentes actividades a desarrollar dentro del proceso investigativo.

El estudio se presentó según los requerimientos investigativos de la Universidad de Costa Rica, exponiéndose en primera instancia ante una Subcomisión de la Carrera de Trabajo Social, aprobado en este proceso, se entregó seguidamente ante la Comisión de Trabajos Finales de Graduación de la Sede de Occidente, donde la propuesta fue aceptada. Después, se planteó el consentimiento informado necesario tanto para trabajar con personas menores de edad como con el personal docente, que debió ser revisado y aprobado por el Comité de Bioética, de la misma universidad.

Es importante tomar en consideración el referente teórico que define las técnicas e instrumentos utilizados en el trabajo de campo de la investigación, cuyo propósito fue la recolección de información útil para el estudio.

Las técnicas empleadas durante el trabajo con las niñas y los niños, partió de una metodología lúdica en la cual por medio del juego y creatividad permitió evidenciar expresiones y representaciones culturales, actitudes y comportamientos (Pérez, 2003). Haciendo uso de esta, se construyeron 16 talleres que incluyeron diferentes actividades con el fin de identificar manifestaciones y reproducción de los roles de género así como implicaciones socioculturales dentro del espacio educativo.

La selección de llevar a cabo el trabajo de campo a través de la modalidad de talleres, se realizó debido a que responde a la metodología cualitativa que pretende conocer aspectos de una realidad concreta, en este caso el tema sobre roles de género. Además estos permitieron la interacción de la niñez de forma espontánea, reconociendo su cotidianidad y libre expresión.

En concordancia con los objetivos planteados en la investigación, existieron variantes en las diferentes actividades realizadas como parte de los talleres, considerando algunas más adecuadas para el grupo “A” y otras para el “B” según sus particularidades etarias.

Dentro de las técnicas utilizadas se encuentra la observación, importante en la investigación cualitativa porque posee diferentes modalidades, entre ellas la observación participante y la no participante. La primera de éstas permite la obtención de información y el análisis de datos mediante un acercamiento a la realidad; mientras que la observación no participante, por lo general se asocia a situaciones donde la persona investigadora no interviene en la dinámica ni hace injerencia en lo observado (Valles, 2003).

Entonces, estas observaciones permitieron conocer la realidad y cotidianidad de las niñas, los niños y personal docente que participaron en el estudio, a través de la interacción que enriqueció mutuamente la experiencia, generando un acercamiento a la cultura indígena y contexto particular de la comunidad de Tsuiri.

Otro instrumento utilizado fue el cuestionario que tiene la opción de incorporar preguntas cerradas o abiertas; como parte del primer tipo se formuló un marque con “x”, con respuestas previamente delimitadas y también un cuestionario con preguntas abiertas con respecto a una o más variables a medir, presentando la oportunidad de conocer la opinión directa de las y los participantes (Hernández, Fernández y Batista, 2010).

Otros instrumentos construidos por el equipo investigador para identificar roles y estereotipos de género así como representaciones familiares y culturales,

facilitando el trabajo de campo con la niñez, fueron la lotería de actividades que consistió en identificar las labores, tareas o roles que la niñez reconoce que hacen mujeres, hombres o ambos y quién las desempeña comúnmente. También el dibujo libre y familiar sirvió para conocer las subjetividades entorno al ámbito personal y del núcleo primario, con respecto a manifestación y reproducción de roles de género.

Por otra parte, con el personal docente igualmente se llevaron a cabo observaciones tanto participantes como no participantes, se hizo uso de la entrevista como técnica que reconoce y valora de manera activa a las y los sujetos del estudio; así es un evento dialógico, propiciador de encuentros entre subjetividades que se conectan o vinculan a través de la palabra, colocando la experiencia el centro de acción (Tonón, 2005).

La entrevista en Trabajo Social es considerada un recurso operativo en diferentes momentos del proceso de actuación, participando de ella diversos actores y actrices sociales, en singularidad con escenarios vividos específicamente el espacio educativo de primaria y el cultural bribri, propiciando una interacción en la que convergen subjetividades que conforman una trama de relaciones humanas y sociales (Tonón, 2005).

Tal como señalan Cáceres, Oblitas y Parra (2004) "en Trabajo Social, tanto el entrevistador [entrevistadora] como el entrevistado [entrevistada] desarrollan su respectivo protagonismo, ambos son capaces de asumir tareas de acción alrededor de lo tratado en la entrevista, ya que se parte de una relación recíproca basada en una vinculación horizontal" (p.35).

Ahora bien la modalidad de las entrevistas que se llevaron a cabo en el trabajo de campo investigativo con el personal docente, fueron las entrevistas individuales a profundidad, donde las investigadoras realizaron una indagación y guía de preguntas a cada profesor y profesora del Centro Educativo de Tsuiri, con el fin de conocer la opinión y representaciones que tienen sobre los roles de género,

aspectos culturales y de formación educativo-familiar, identificando su experiencia personal implicada de una u otra manera en su labor de enseñanza.

También se les aplicó una entrevista estructurada que

> Se realiza con base en un formulario preparado de manera anticipada y a través de una lista de preguntas preestablecidas, en relación al tema de interés. Una de las limitaciones de este tipo de entrevista, es que no es posible que el entrevistado [entrevistada] y el entrevistador [entrevistadora] desarrollen el proceso que implica una conversación, puesto que el entrevistado [entrevistada] solamente debe responder (Cáceres, Oblitas y Parra, 2004, p.40).

Con estas entrevistas se pretendió identificar los instrumentos, técnicas y material didáctico que emplean las maestras y los maestros específicamente en las materias que imparten, lo cual se refleja en el proceso de enseñanza que transmiten a las niñas y los niños.

-*Fase de trabajo de campo:* se constituye en cuatro momentos, en los cuales se lleva a cabo la recolección de los datos buscados mediante la investigación, estos son: la aproximación y acceso al campo, recolección de datos y abandono del campo (Rodríguez, Gil y García, 1996).

En esta investigación, el momento de la aproximación se llevó a cabo en agosto del año 2011, donde se dio la negociación con el Centro Educativo de Tsuiri, en el que se pretendía llevar a cabo el trabajo de campo; cabe aclarar que meses antes se dieron contactos previos vía telefónica, en el que se establecieron posibles informantes claves y se conversó sobre la temática de la investigación, explicando en qué consistía.

Dicho paso fue de gran importancia, pues no solo significó un reto por la lejanía del lugar en relación con el lugar donde reside el equipo investigador, sino porque a la vez marcaba pautas para la vinculación personal con informantes claves y

personas encargadas del centro educativo de primaria, para la recolección de información.

Después de la negociación verbal, se llevó a cabo una visita a la comunidad de Tsuiri y propiamente a la escuela con la que se trabajó, con ello se logró conocer el contexto y considerar la viabilidad de la investigación, lo cual fue positivo por la apertura, disposición y empatía que se generó tanto con el personal docente como con la familia indígena que hospedó al equipo investigador.

La investigación fue aprobada tanto por la Subcomisión de Trabajo Social y la Comisión de la Sede Occidente. Luego de dichos trámites, se dio validez para llevar a cabo el segundo momento del trabajo de campo, que se realizó durante el mes de agosto del año 2012.

Con el acceso a la comunidad y propiamente al Centro Educativo de Tsuiri, fue posible la obtención de información; se tomó primeramente un grupo de prueba como referencia, luego se ejecutó el trabajo de campo dentro de la escuela, tanto con las niñas y los niños indígenas bribris, como con el personal docente; de esta manera, la recolección de los datos abarcó un período de 15 días continuos.

El último momento de esta fase, se realizó con el cierre de los talleres que se llevaron a cabo con la población infantil indígena, así como el abandono de la comunidad de Tsuiri. Cabe aclarar se dejó espacio para negociar la futura devolución de resultados con la directora del Centro Educativo.

Por otra parte, dentro del trabajo de campo las entrevistas realizadas al personal docente del centro educativo como parte de la recolección de información se clasificaron en dos grupos, una entrevista estructurada (ver anexo Nº 7) y una entrevista a profundidad (ver anexo Nº 8). Estas fueron hechas a los maestros Navas, J. encargado de impartir las materias de Español, Ciencias, Matemáticas, Estudios Sociales a los grupos de primero, segundo y sexto nivel; Monge, F. profesor de Educación Física y Morales, D. de Cultura, estos últimos dan lecciones a todos los niveles escolares.

También se realizaron a tres maestras, respectivamente Paddyfoot, E. a cargo de la materia de Inglés y Herrera, R. de Lengua Materna, ambas imparten lecciones a todos los niveles escolares; así como a la directora y maestra de la escuela de Tsuiri, Vargas, G., encargada de las asignaturas de Matemáticas, Español, Estudios Sociales y Ciencias de los niveles tercero, cuarto y quinto.

Ambas se ejecutaron dentro del Centro Educativo de Tsuiri, durante las horas lectivas con el aval de la directora, así como el consentimiento informado de cada participante; la recopilación de los datos por parte del equipo investigador fue mediante apuntes y grabación de voz.

-*Fase analítica:* se da el análisis de información recolectada, mediante la sistematización, valoración, ordenamiento, procesamiento de los datos cualitativos donde se realizó además una triangulación de las fuentes, tanto primarias como secundarias (Rodríguez, Gil y García , 1996).

En la investigación, el procesamiento de los datos se ejecutó de forma vivencial y crítica, en conjunto con las y los participantes, esto en el sentido que se tomó en cuenta la opinión que externaron las personas que participaron en el trabajo de campo, respetando sus posturas y cultura en general, en relación con las teorías conceptuales que se tomaron en consideración durante la triangulación de la información.

Asimismo, el equipo investigador contó para la valoración, ordenamiento y análisis de los datos, con la colaboración, aporte y apoyo del comité asesor de la investigación, propiamente la directora de tesis, así como con él y la lectora.

-*Fase informativa:* se culmina el proceso de investigación, incorpora la presentación y difusión de los resultados para su validación, por lo que el equipo investigador comparte los resultados y conclusiones con las y los sujetos involucrados; mediante la construcción crítica-interpretativa de un informe (Rodríguez, Gil y García, 1996).

En este último momento, se pretendió exponer a la población vinculada con el estudio, de manera participativa las principales conclusiones y recomendaciones obtenidas, esto mediante un espacio de retroalimentación y discusión para validar los resultados, lo cual se constata con la carta de devolución de resultados realizada por la directora de la escuela (ver anexo Nº 9).

En esta dirección, se ejecutaron dos talleres para difundir los resultados y principales alcances de la investigación, lo cual se llevo a cabo en el mes de junio del año 2013, uno con el personal docente de devolución y validación de resultados, a partir de este se recopilaron algunas recomendaciones y otro de devolución-agradecimiento con la niñez participante.

Cabe aclarar en el taller de devolución y validación de resultados, se contó solamente con la presencia de tres de los seis docentes entrevistados, debido a que dos de los tres maestros fueron trasladados a otros centros educativos y una de las maestras no pudo presentarse por motivos de salud. Se adjuntó en la realización del taller una lista de asistencia (ver anexo Nº 10).

Por otra parte, en el taller de devolución-agradecimiento con las niñas y los niños, se les gratificó el participar y colaborar en la investigación, rompiendo con un modelo adultocéntrico que excluye a este grupo etario, validando sus opiniones y maneras de pensar, sentir y expresarse mediante la elaboración de un mural (ver fotografías anexo Nº 11).

Además, se expuso la experiencia, proceso y principales conclusiones a las que se llegó mediante la defensa pública de la investigación, ante un tribunal evaluador de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.

D) Procedimientos de recolección de información

Este subapartado hace descripción de todas las técnicas lúdicas e investigativas implementadas durante los talleres realizados con la población seleccionada, así como otras utilizadas.

Seguidamente, se detallan los talleres propuestos para el trabajo de campo que se llevaron a cabo en la investigación, en los que se ejecutaron tanto las técnicas lúdicas como cuestionarios y marque con “x”. Cabe aclarar estos se agrupan de acuerdo a la edad de las niñas y los niños con los que se trabajó, para ello se dividió en dos grupos, el “A” comprendió las edades de 7 y 8 años, mientras que el “B” de 9 a 11 años.

Antes de implementar los talleres, se explicó a las niñas y los niños el porqué de las diferentes actividades en las que participaron; impartiéndoles indicaciones con el uso de un lenguaje sencillo y brindando espacios para que pudieran expresar posibles dudas o sugerencias. A continuación, se presenta la redacción con la que se abordó a los grupos de niñas y niños que contribuyeron en los diversos talleres:

> “Hola, nosotras somos Raquel Artavia Campos y Daniela Campos Rodríguez, somos investigadoras de la Universidad de Costa Rica y estamos haciendo un estudio que busca conocer el comportamiento de las niñas y los niños en la escuela de Tsuiri, para ver la diferencia entre las cosas que hacen los hombres y mujeres, y lo que enseña la escuela a cada uno y una”.

Además, se delimitaron las actividades que se realizaron en cada taller, para que las niñas y los niños comprendieran que no se trataba de un espacio de recreación y juego, sino que todo correspondía a un propósito; esto con el fin de evitar que se dispersaran o quisieran realizar otro tipo de actividades que no fueran las propuestas.

Por otra parte, es importante recalcar que en el primer taller que se realizó con las y los infantes, se construyó en conjunto con el grupo y las investigadoras, un cartel de “normas de convivencia” en el que se establecieron diferentes pautas a seguir durante el desarrollo de los mismos, con el propósito de respetar espacios como el verbal y físico, así como la interacción grupal, entre otras. Dicho cartel se expuso al inicio de cada taller con el fin de recordar las normas que orientaban hacia el orden, disciplina y respeto, para mantenerlas vigentes.

Al final de cada taller, se llevó a cabo una evaluación en la que se registró la opinión de las y los participantes, con el objetivo de conocer reacciones positivas o negativas, así como sugerencias; con el propósito de hacer modificaciones a las futuras sesiones, en caso de que algo no le gustara al grupo.

A continuación, se presentan los pantogramas de todos los talleres realizados en el Centro Educativo de Tsuiri, con una duración aproximada de una hora y a cargo de las facilitadoras e investigadoras Raquel Artavia Campos y Daniela Campos Rodríguez, así como la descripción de las técnicas lúdicas empleadas. En el que se evidencia parte del trabajo de campo ejecutado.

Taller #1 y #2
Grupo A

Tema: Inserción al Centro Educativo de Primaria Tsuiri.
Fecha: jueves 16 de agosto, 2012.
Objetivos del taller: Realizar la apertura de la investigación de manera participativa.
Participantes: niñas y niños de 7 y 8 años.

Objetivos	Técnica	Materiales	Tiempo	Responsables
Realizar la apertura del proyecto de manera participativa con las y los estudiantes del	Integración-animación: el huracán. Consigna: apertura del grupo mediante la participación	-Ninguno	Aproximadamente 10 min	F: Daniela CF: Raquel

Centro Educativo				
Plantear las reglas a seguir durante todos los talleres de manera colectiva	Elaboración reglas de convivencia. Consigna: Delimitar normas que propicien orden y disciplina	-Papel periódico -Marcadores de color	Aproximadamente 10 min	F: Raquel CF: Daniela
Observar durante el juego las manifestaciones de los estereotipos de género de las niñas y los niños participantes	Participación: Sillas musicales. Consigna: Identificar reacciones en las y los niños	-Sillas -Música instrumental Reproductor de música	Aproximadamente 15 min	F: Raquel CF: Daniela
Identificar actitudes y comportamientos en el marco del juego que reproduzcan roles de género	Participación: Pesca de peces Consigna: Identificación de comportamientos diferenciados en las niñas y los niños	-Hojas de colores -Hilo - Clips -Preguntas	Aproximadamente 20 min	F: Daniela CF: Raquel
Evaluación grupal del taller	Preguntas al grupo: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué les gustó más y qué les gustó menos?	-Ninguno	Aproximadamente 5 min	F: Daniela CF: Raquel

*(Se tuvieron que unir por la presencia de días no lectivos para este grupo)

-Procedimiento de las técnicas:

- **Huracán**

Se les pide a las personas participantes que se coloquen de pie y formen un círculo, luego la facilitadora se coloca en el centro y les comenta que hay tormentas las cuales provocan vientos huracanados. Por lo tanto señala por ejemplo que *"se vino un viento muy fuerte y se llevó a las y los que andaban con el pelo amarrado o pantalones…"*, entonces quienes participan intercambian de lugar, quedando uno de estos sin lugar le corresponderá ubicarse en el centro del círculo y se le pedirá presentarse.

En algún momento de la actividad se podrá decir "¡HURACÁN!" y todas las personas deben de intercambiar lugar. La técnica concluye cuando todas las personas se hayan presentado.

- **Sillas musicales**

Empieza a sonar música y el grupo completo camina alrededor del círculo de sillas, cuando la música se detiene las niñas y los niños corren e intentan sentarse, la persona que no logre asiento se le pide que haga el sonido de un animal o que mencione un color de su preferencia.

- **Pesca de peces**

Se colocan en el suelo peces hechos con hojas de colores, para que las niñas y los niños los pesquen con una varita que tiene una cuerda amarrada y un clip abierto al final, lo que les permitirá engancharlo al pez que tiene una argolla para poder ser "atrapado". Cada pez tendrá escrito una recompensa o actividad que la persona que lo saque ganará o deberá realizar (como por ejemplo chocar o darle la mano a alguien, dar una sonrisa, sacar la lengua o no tener que hacer nada). El propósito de la pesca es que refleje las relaciones de género en la niñez, explícitamente sobre roles de género, por lo que se vuelve esencial para el respectivo análisis de la investigación.

Taller # 1
Grupo B

Tema: Inserción al Centro Educativo de Primaria Tsuiri.
Fecha: martes 14 de agosto, 2012.
Objetivos del taller: Realizar la apertura de la investigación de manera participativa.
Participantes: niñas y niños de 9 a 11 años.

Objetivos	Técnica	Materiales	Tiempo	Responsables
Realizar la apertura del proyecto de manera participativa con las y los estudiantes del	Integración-animación: la telaraña. Consigna: apertura del grupo mediante la Participación	-Lana	Aproximadamente 15 min	F: Raquel CF: Daniela

Centro Educativo				
Plantear las reglas a seguir durante todos los talleres de manera colectiva	Elaboración reglas de convivencia. Consigna: Delimitar normas que propicien orden y disciplina	-Papel periódico -Marcadores de color	Aproximadamente 20 min	F: Daniela CF: Raquel
Evaluación grupal del taller	Preguntas a nivel grupal mediante juego “enano, gigante, elefante, gelatina”: ¿Cómo se sintieron hoy? ¿Qué les gustó más y qué les gustó menos? ¿Algo que les gustaría sugerir?	-Ninguno	Aproximadamente 20 min	F: Daniela CF: Raquel

-Procedimiento de las técnicas:

- **La telaraña**

Haciendo uso de un ovillo de lana, la facilitadora indica que las y los participantes se presentarán diciendo nombre, edad y lugar donde viven cuando ella se los entregue, de esta forma cada una y uno lo irán pasando a la persona que deseen y así se formara una “telaraña”.

Taller # 2
Grupo B

Tema: Roles de género.
Fecha: jueves 16 de agosto, 2012.
Objetivos del taller: Observar la manifestación de los roles de género en las y los niños del Centro Educativo Tsuiri.
Participantes: niñas y niños de 9 a 11años.

Objetivos	Técnica	Materiales	Tiempo	Responsables
Propiciar un espacio de animación e integración entre las y los niños	Integración-animación: El Huracán	-Ninguno	Aproximadamente 10 min	F: Daniela CF: Raquel
Propiciar un espacio de animación e	Integración-animación:	-Ninguno	Aproximadamente 10 min	F: Raquel CF: Daniela

integración entre las y los niños	Tipos de saludos Consigna: apertura del grupo mediante animación			
Identificar actitudes y comportamientos que reproduzcan roles de género	Participación: Pesca de peces Consigna: Identificación de comportamientos diferenciados en las niñas y los niños	-Hojas de colores -Hilo -Clips	Aproximadamente 25 min	F: Raquel CF: Daniela
Evaluación grupal del taller	La papa caliente: ¿Qué me gustó? ¿Qué no me gustó?	-Bola	Aproximadamente 15 min	F: Raquel CF: Daniela

-Procedimiento de las técnicas:

- **Huracán**

Técnica explicada anteriormente.

- **Tipos de saludos**

Los y las estudiantes escogen a una persona como pareja de juego, se les explica que existen tres tipos de saludos que son *"¡Ao!, Sayonara y Aloja".* Luego de este momento, la facilitadora les indicara que cuando ella diga *"¡Ao!,"* deberán imitar el saludo a la pareja, de la misma manera cuando diga "*Aloja"* o cuando pronuncie el "*Sayonara",* donde todas las parejas de juego deberán hacer una inclinación hacia el frente.

Al inicio se hará de forma pausada, pero poco a poco se irá aumentando el ritmo de la técnica, similar al juego de "enano y gigante", con la idea de confundirlos para que se diviertan. Esto propiciará un momento ameno, donde se generé un espacio de confianza entre las y los estudiantes, así como con las investigadoras.

- **Pesca de peces**

Técnica explicada anteriormente.

Taller #3 y #4
Grupo A

Tema: Roles de género.
Fecha: lunes 20 de agosto, 2012.
Objetivos del taller: Observar la manifestación de los roles de género en las y los niños del Centro Educativo Tsuiri.
Participantes: niñas y niños de 7 y 8 años.

Objetivos	Técnica	Materiales	Tiempo	Responsables
Observar interacciones de las niñas y los niños en la actividad	Interacción: Intercambio de monedas Consigna: Ver interacciones en el grupo	-Monedas de cartón	Aproximadamente 10 min	F: Raquel CF: Daniela
Indagar sobre las representaciones	Participación: Charadas	-Ninguno	Aproximadamente 10 min	F: Daniela CF: Raquel

de roles de género que la niñez identifica del espacio familiar	Consigna: Conocer las representaciones de género en las niñas y los niños			
Observar la reacción de las y los niños	Participación: Interactúa con el muñeco Consigna: Generar reacciones con el muñeco en las niñas y niños	-Muñeco	Aproximadamente 15 min	F: Raquel CF: Daniela
Conocer representaciones sobre roles de género que presenta cada niña y niño	Participación: Dibujo libre Consigna: Observar representaciones de la niñez	-Hojas blancas -Lápices de colores	Aproximadamente 20 min	F: Daniela CF: Raquel
Evaluación individual del taller	Test: ¿Te gustaron los juegos y las actividades? ¿Te sentiste a gusto en el taller?	-Fotocopias del test	Aproximadamente 5 min	F: Raquel CF: Daniela

*(Se tuvieron que unir por presencia de días no lectivos para este grupo).

-Procedimiento de las técnicas:

- **Intercambio de monedas**

Se reparte a cada participante monedas de cartón, luego se les indica que caminen alrededor del espacio y que las intercambien con sus compañeros y compañeras, al decir a estos y estas una frase que recitará la facilitadora (por ejemplo: el árbol es verde, los helados son ricos, ayer llovió fuerte, hoy hace mucho sol). Estas frases serán sin importancia para la investigación, pues lo que se pretende es observar la interacción y no el contenido de las mismas. El fin de esto es observar la interacción entre las niñas y los niños, así como animar el inicio del taller.

- **Charadas**

En el grupo se les indica que van a realizar una representación de las labores que creen hacen sus padres y madres, por tanto se pide algún niño que realice de manera voluntaria la mímica de alguna labor que consideran que el papá realice, luego a una niña se le pide que realice lo mismo, desde lo que ella considere, pero imitando alguna labor que realiza la mamá.

Los demás niños y niñas del grupo les corresponderán adivinar las acciones. El fin es conocer la percepción que tienen las y los participantes de las representaciones de género, mediante los quehaceres que realizan sus padres y madres.

- **Interactúa con el muñeco**

Se coloca al grupo en un círculo, se pasa el muñeco para que las niñas y los niños le hagan algún gesto como caricia, regaño, golpe u otro, explicándoles que deben entender que dicho muñeco es como si fuera algún bebé que conozcan, sea familiar o allegado. Con esto, se pretende conocer las reacciones guiadas por roles de género.

- **Dibujo libre**

A cada estudiante se le facilitará una hoja blanca y lápices de colores, con el fin de que puedan dibujar lo que ellas y ellos deseen. Esto permitirá conocer acerca de las representaciones que cada una y uno poseen, así como gustos personales (ver anexo Nº 12).

- **Test de evaluación:**

EVALUACIÓN DEL TALLER

Con el fin de evaluar el desarrollo del taller, te pedimos por favor contestar de manera sincera cada una de las preguntas que se presentan a continuación.

Criterios: (Marque con equis en el espacio que refleje tu opinión)	☺ **Mucho**	😐 **Poco**	☹ **Nada**

1. ¿Te gustaron los juegos?			
2. ¿Te parecieron divertidas las actividades?			
3. ¿Te sentiste a gusto en el taller?			

Taller #3
Grupo B

Tema: Roles de género.
Fecha: viernes 17 de agosto, 2012.
Objetivos del taller: Observar la manifestación de los roles de género en las y los niños del Centro Educativo Tsuiri.
Participantes: niñas y niños de 9 a 11 años..

Objetivos	Técnica	Materiales	Tiempo	Responsables
Observar interacciones de las niñas y los niños en la actividad	Integración-animación: El mundo Consigna: Ver interacciones en el grupo	-Ninguno	Aproximadamente 10 min	F: Raquel CF: Daniela
Observar	Interacción:	-Monedas	Aproximadamente	F: Daniela

interacciones de las niñas y los niños en la actividad	Intercambio de monedas Consigna: Ver interacciones en el grupo	de cartón	10 min	CF: Raquel
Indagar sobre las representaciones de roles de género que las niñas y los niños identifican del espacio familiar	Participación: Charadas Consigna: Conocer las representaciones de género en las niñas y los niños	-Ninguno	Aproximadamente 15 min	F: Daniela CF: Raquel
Propiciar un espacio de animación e integración entre las y los niños	Integración-animación: El Huracán	-Ninguno	Aproximadamente 15 min	F: Daniela CF: Raquel
Evaluación individual del taller	Evaluación: Me voy de viaje para… Y me llevo de este taller…	-Ninguno	Aproximadamente 10 min	F: Raquel CF: Daniela

-Procedimiento de las técnicas:

- **El mundo**

Se solicita a las personas que se coloquen en círculo, tratando de no dejar espacios entre ellas. En el centro se coloca la facilitadora.

La persona en el centro del círculo podrá lanzar la bola a alguna otra mencionando ya sea la palabra tierra, aire o mar. Entonces él o la participante a quien se la haya lanzado la bola, deberá decir algún animal que habite o se desenvuelva en ese elemento.

Eso sí, se tendrá que responder rápidamente, de lo contrario deberá pasar al centro y se encargará de continuar con la técnica. Existirá también la opción de mencionar la palabra *mundo*, entonces todas y todos los participantes deberán de cambiar de lugar, el o la que se quede en el mismo sitio, pasara al centro y continuará con la técnica.

- **Intercambio de monedas, charadas y huracán**

Técnicas explicadas anteriormente.

- **Me voy de viaje para… Y me llevo de este taller…**

Consiste en decir esa frase, agregándole el nombre de un lugar o situación de preferencia, así como el aprendizaje personal obtenido de la sesión, como por ejemplo lo que más les gustó, lo que les pareció importante o lo aprendido.

Taller #4
Grupo B

Tema: Roles de género.
Fecha: lunes 20 de agosto, 2012.
Objetivos del taller: Observar la reproducción de los roles de género en las y los niños.
Participantes: niñas y niños de 9 a 11 años.

Objetivos	Técnica	Materiales	Tiempo	Responsables
Observar interacciones de las niñas y los niños en la actividad	Interacción-animación: El barco se hunde Consigna: Ver interacciones grupales	-Ninguno	Aproximadamente 10 min	F: Raquel CF: Daniela

Conocer representaciones sobre roles de género que presenta cada niña y niño	Participación: Dibujo libre Consigna: Observar representaciones de las niñas y los niños	-Hojas blancas -Lápices de colores	Aproximadamente 20 min	F: Raquel CF: Daniela
Observar interacciones de las niñas y los niños en la actividad	Interacción-animación: Persiguiendo al globo Consigna: Ver interacciones en el grupo	-Globos -Hilos Reproductor de música	Aproximadamente 15 min	F: Daniela CF: Raquel
Observar la reacción de las y los niños	Participación: Interactúa con el muñeco Consigna: Generar reacciones con el muñeco en niñez	-Muñeco	Aproximadamente 10 min	F: Daniela CF: Raquel
Evaluación individual del taller	Evaluación: Preguntas a nivel grupal: ¿Qué te gustó, qué no? ¿Qué cambiarías?	-Ninguno	Aproximadamente 5 min	F: Daniela CF: Raquel

-Procedimiento de las técnicas:

- **El barco se hunde**

Colocados en círculo, se les explica a las y los estudiantes que van en un barco el cual empieza a hundirse, entonces a la indicación de la facilitadora se unen en grupos de acuerdo a lo indicado, así pueden ser parejas, tríos, etc. Aumentando o disminuyendo la cantidad de personas por grupo según se desee.

- **Dibujo libre**

Técnica explicada anteriormente (ver anexo Nº 12).

- **Persiguiendo al globo**

Consiste en que las personas escojan un globo, luego lo amarren a uno de sus pies y empiecen a caminar cuando suene la música. Deben tratar de reventar el globo de sus compañeros y compañeras, evitando que revienten el suyo.

- **Interactúa con el muñeco**

Técnica explicada anteriormente.

Taller #5
Grupo A

Tema: Representación de roles de género.
Fecha: martes 21 de agosto, 2012.
Objetivos del taller: Identificar la reproducción de los roles de género en las diferentes actividades que realicen las y los niños.
Participantes: niñas y niños de 7 a 8 años.

Objetivos	Técnica	Materiales	Tiempo	Responsables
Observar interacciones de las niñas y los niños en la actividad	Interacción-animación: Plantando semillas Consigna: Ver interacciones en el grupo	-Semillas -Hojas -Goma	Aproximadamente 10 min	F: Raquel CF: Daniela

Conocer cuáles son las actividades diarias que las niñas y los niños realizan cotidianamente en sus hogares	Aplicación de instrumentos: Marque con equis Consigna: Saber actividades cotidianas	-Fotocopias del marque con equis	Aproximadamente 15 min	F: Daniela CF: Raquel
Conocer la representación sobre roles de género de la familia que tienen las niñas y los niños	Participación: Dibujo de la familia Consigna: Saber la concepción que las niñas y los niños tienen de sus familias	-Hojas blancas -Lápices de color	Aproximadamente 20 min	F: Raquel CF: Daniela
Observar interacciones de las niñas y los niños en la actividad	Interacción-animación: El barco se hunde	-Ninguno	Aproximadamente 10 min	F: Daniela CF: Raquel
Evaluación individual del taller	Test: ¿Te gustaron los juegos? ¿Te parecieron divertidas las actividades? ¿Te sentiste a gusto en el taller?	-Fotocopias del test	Aproximadamente 10 min	F: Raquel CF: Daniela

-Procedimiento de las técnicas:

- **Plantando las semillas**

Se le entrega a cada participante una cantidad de semillas, luego se les indica que caminen alrededor del espacio y que las intercambien con sus compañeros y compañeras, al decir a estos y estas una frase que indicará la facilitadora (por ejemplo: sol amarillo, mar azul, nubes blancas, tierra mojada), al hacer esto obtienen a cambio una de las semillas del otro u otra; de esta manera coleccionan semillas que luego pegarán en una hoja. Estas frases serán sin importancia para la investigación, pues lo que se pretende es observar la interacción y no el contenido de las frases. El fin de esto es observar la interacción entre las niñas y los niños, así como animar el inicio del taller.

- **Marque con "x"**

Se les facilita a las niñas y los niños un instrumento de investigación que contiene diferentes opciones para marcar con equis, con el fin de obtener información sobre cuáles son las actividades diarias que realizan cotidianamente en sus hogares (ver anexo Nº 13).

- **Dibujo de la familia**

Se le dará a cada estudiante una hoja blanca y lápices de color, con el propósito de que realicen un dibujo representativo de su familia, de manera libre (ver anexo Nº 14).

- **El barco se hunde**

Técnica explicada anteriormente.

- **Test de evaluación**

Test presentado anteriormente (ver página 131).

Taller #5
Grupo B

Tema: Representación de roles de género.
Fecha: martes 21 de agosto, 2012.
Objetivos del taller: Identificar la reproducción de los roles de género en las diferentes actividades que realicen las y los niños.
Participantes: niñas y niños de 9 a 11años.

Objetivos	Técnica	Materiales	Tiempo	Responsables
Conocer cuáles son las actividades diarias que las niñas y los niños realizan cotidianamente en sus hogares	Marque con equis Consigna: Saber actividades cotidianas	-Fotocopias del marque con equis	Aproximadamente 10 min	F: Daniela CF: Raquel
Conocer la representación	Participación: Dibujo de la	-Hojas blancas	Aproximadamente 20 min	F: Daniela CF: Raquel

sobre roles de género de la familia que tienen las niñas y los niños	familia Consigna: Saber la concepción que las niñas y los niños tienen de sus familias	-Lápices de colores		
Observar interacciones de las niñas y los niños en la actividad	Interacción-animación: Globo por arriba y abajo Consigna: Ver interacciones en el grupo	-Globos Reproductor de música	Aproximadamente 15 min	F: Raquel CF: Daniela
Evaluación individual del taller	Test: ¿Qué te pareció el taller? ¿Qué te parecieron las actividades que se hicieron y los materiales utilizados?	-Fotocopias del test	Aproximadamente 15 min	F: Raquel CF: Daniela

-Procedimiento de las técnicas:

- **Marque con "x", dibujo de la familia**

Técnicas explicadas anteriormente (ver anexo Nº 13 y Nº 14).

- **Globo por arriba y abajo**

Se divide el grupo en dos (mixtos), se les explica que se va hacer una actividad que implica movimiento y que al igual que todas las realizadas anteriormente su participación es voluntaria.

Luego, la facilitadora señala que deben colocarse en fila uno detrás del otro, indicándoles que la primer persona toma un globo y lo pasa por arriba de la cabeza a la persona que esté detrás de ella, cuando el globo haya llegado al final la última persona tiene que pasar con el globo por debajo de las piernas de sus compañeros y compañeras, al llegar al inicio debe de reventarlo, se coloca en la

fila esta vez de primero o primera. El juego finaliza cuando todas las personas de la fila hayan participado.

- **Test de evaluación**

Test presentado anteriormente (ver página 131).

Taller #6
Grupo A

Tema: Representación de roles de género.
Fecha: miércoles 22 de agosto, 2012.
Objetivos del taller: Identificar la reproducción de los roles de género en las diferentes actividades que realicen las y los niños.
Participantes: niñas y niños de 7 y 8 años.

Objetivos	Técnica	Materiales	Tiempo	Responsables
Observar la interacción entre las niñas y los niños	Interacción-animación: Collar de colores Consigna: Ver interacciones en el grupo	-Pajillas de diferentes colores -Lana	Aproximadamente 25 min	F: Daniela CF: Raquel
Conocer la representación que tienen las y los	Participación: Cómo es un niño y cómo es	-Papel periódico Marcadores	Aproximadamente 20 min	F: Raquel CF: Daniela

estudiantes de cómo son las mujeres y los hombres	una niña Consigna: Saber acerca de la personificación que realizan las y los estudiantes	de color		
Evaluación grupal del taller	Evaluación: Mar y tierra con preguntas ¿Qué te gustó? ¿Qué no te gustó y porqué?	-Ninguno	Aproximadamente 15 min	F: Raquel CF: Daniela

-Procedimiento de las técnicas:

- **Collar de colores**

Se divide en subgrupos con igual cantidad de cabos de pajilla de diferentes colores, explicándoles que pueden hacer collares o pulseras para intercambiar con sus compañeras o compañeros. Luego de que los tengan hechos, en un círculo se abre espacio para que los intercambien, después se les pregunta con qué persona intercambian y porqué.

Las respuestas que se obtengan serán registradas mediante la grabación de voz y las reacciones por medio de la observación, con el fin sistematizar adecuadamente la información.

- **Cómo es un niño y cómo es una niña**

La facilitadora divide al grupo de estudiantes por sexo, luego les indica a los subgrupos que deben en conjunto dibujar un niño (el grupo de hombres) y la otra mitad del grupo una niña (el grupo de mujeres). Se les señala que es importante que todas las personas participen en la construcción del dibujo. Después, deben explicar cómo es el niño o la niña que dibujaron.

Las respuestas que se obtengan serán registradas mediante la grabación de voz y las reacciones por medio de la observación, con el fin sistematizar adecuadamente la información.

- **Mar y tierra**

Se coloca todo el grupo en una fila, se divide el espacio con una línea, donde un lado es mar y el otro tierra. La facilitadora dice alternativamente ambos lugares para que las niñas y los niños salten al lugar que se mencione. Quien se equivoque contestará una de las preguntas de evaluación.

Taller #6
Grupo B

Tema: Representación de roles de género.
Fecha: miércoles 22 de agosto, 2012.
Objetivos del taller: Identificar la reproducción de los roles de género en las diferentes actividades que realicen las y los niños.
Participantes: niñas y niños de 9 a 11años.

Objetivos	Técnica	Materiales	Tiempo	Responsables
Observar la interacción entre las niñas y los niños	Interacción-animación: Collar de colores Consigna: Ver interacciones en el grupo	-Pajillas de colores -Lana	Aproximadamente 20 min	F: Daniela CF: Raquel
Conocer la representación que tienen las y los estudiantes de cómo son las y los niños	Participación: Cómo es un niño y cómo es una niña Consigna: Saber acerca de la	-Papel periódico Marcadores de color	Aproximadamente 30 min	F: Daniela CF: Raquel

	personificación que realizan las y los estudiantes			
Evaluación individual del taller	Evaluación: Preguntas a nivel grupal mediante juego "mar y tierra": ¿Qué te gusto y que no te gusto? ¿Qué cambiarías?	-Ninguno	Aproximadamente 10 min	F: Daniela CF: Raquel

-Procedimiento de las técnicas:

- **Collar de colores, cómo es un niño y cómo es una niña**

Técnicas explicadas anteriormente.

Taller #7
Grupo A

Tema: Reproducción de roles de género.
Fecha: jueves 23 de agosto, 2012.
Objetivos del taller: Observar la reproducción de los roles de género en las diferentes actividades que realicen las y los niños.
Participantes: niñas y niños de 7 y 8 años.

Objetivos	Técnica	Materiales	Tiempo	Responsables
Observar la interacción entre las niñas y los niños	Integración-participación: Enano, gigante, elefante, gelatina Consigna: Ver interacciones en el grupo	-Ninguno	Aproximadamente 10 min	F: Daniela CF: Raquel
Identificar los roles de género en la interacción de las y los niños durante la actividad	Participación: Los juguetes Consigna: Ver el comportamiento diferenciado en	-Ninguno	Aproximadamente 10 min para recordar Aproximadamente 10 min para interpretar	F: Daniela CF: Raquel

	las niñas y niños mediante la representación			
Conocer acerca de las preferencias y gustos que manifiestan las niñas y los niños	Aplicación de instrumentos: Cuestionario Consigna: Saber sobre preferencias y gustos	-Fotocopias del cuestionario	Aproximadamente 20 min	F: Daniela CF: Raquel
Evaluación grupal del taller	Evaluación: "Papa caliente" ¿Qué te gusto y qué no? ¿Qué cambiarías?	-Bola	Aproximadamente 10 min	F: Daniela CF: Raquel

-Procedimiento de las técnicas:

- **Los juguetes**

La facilitadora solicita a las y los participantes que sentados en sus lugares recuerden aquel juguete o juego que más les gusta, para ello se les da un poco de tiempo. Luego se les indica que van a transformarse durante algunos minutos en ese juguete y levantándose lo deben de imitar para interactuar con los otros juguetes (que serían los otros niños y niñas).

Las actuaciones se registrarán individualmente por medio de la observación y anotación en la hoja de cotejo, para la sistematización de la información obtenida.

- **Cuestionario**

Se les facilita a las niñas y los niños, el instrumento de investigación del cuestionario que contiene preguntas que permitan conocer acerca de sus preferencias y gustos, para identificar los roles de género que puedan manifestar mediante el mismo (ver anexo Nº 15).

Taller #7
Grupo B

Tema: Reproducción de roles de género.
Fecha: jueves 23 de agosto, 2012.
Objetivos del taller: Observar la reproducción de los roles de género en las diferentes actividades que realicen las y los niños.
Participantes: niñas y niños de 9 a 11años.

Objetivos	Técnica	Materiales	Tiempo	Responsables
Conocer acerca de las preferencias y gustos que manifiestan las niñas y los niños	Aplicación de instrumentos: Cuestionario Consigna: Saber sobre preferencias y gustos	-Fotocopias del cuestionario	Aproximadamente 15 min	F: Raquel CF: Daniela
Observar la interacción entre las niñas y los niños	Integración-participación: Parejas de animales Consigna: Ver interacciones en el grupo	-Ninguno	Aproximadamente 10 min	F: Raquel CF: Daniela
Identificar los roles de género en la interacción de las y los niños durante la actividad	Participación: Los juguetes Consigna: Ver comportamiento diferenciado en las niñas y niños mediante representación	-Ninguno	Aproximadamente 10 min para recordar Aproximadamente 10 min para interpretar	F: Raquel CF: Daniela
Evaluación grupal del taller	Evaluación: La papa caliente ¿Qué me gustó y qué no?	-Bola	Aproximadamente 10 min	F: Raquel CF: Daniela

-Procedimiento de las técnicas:

- **Cuestionario**

Técnica explicada anteriormente (ver anexo Nº 15).

- **Parejas de animales**

La facilitadora le dirá en secreto a cada estudiante el nombre de un animal, asignado de esta manera dos por especie, luego se les pide que se dispersen por el aula, haciendo el sonido del animal que se les indicó hasta encontrar a su pareja. En caso de que el grupo sea impar, la facilitadora deberá modificar una pareja de animales y hacerla en trío, para que ninguna persona quede sin participación.

- **Los juguetes**

Técnica explicada anteriormente.

Taller #8

Grupo A

Tema: Reproducción de roles de género.
Fecha: viernes 24 de agosto, 2012.
Objetivos del taller: Observar la manifestación de los roles de género en las diferentes actividades que realicen las niñas y los niños.
Participantes: niñas y niños de 7 y 8 años.

Objetivos	Técnica	Materiales	Tiempo	Responsables
Observar la interacción entre las niñas y los niños	Interacción-participación: Mensaje chocho Consigna: Ver interacciones en el grupo	-Ninguno	Aproximadamente 15 min	F: Raquel CF: Daniela
Identificar los roles de género en la representación que tienen las y los estudiantes sobre de lo qué es y hacen las niñas y los niños	Participación: La historia de la niña o el niño de papel Consigna: Identificar los roles que adjudican las y los estudiantes al ser niño o niña	-Papel periódico Marcadores de color -Lápices de color	Aproximadamente 20 min	F: Raquel CF: Daniela
Observar la interacción entre las niñas y los niños	Integración-participación: El gato y el ratón Consigna: Ver interacciones en el grupo	-Ninguno	Aproximadamente 15 min	F: Daniela CF: Raquel
Conocer los cuentos que las niñas y los niños han aprendido en la escuela como espacio educativo	Participación: Cuenta cuentos Consigna: Saber los cuentos que las niñas y los niños aprenden en el espacio educativo	-Ninguno	Aproximadamente 20 min	F: Daniela CF: Raquel
Evaluación grupal del taller	Evaluación: Carita expresiva	-Hojas Marcadores de color	Aproximadamente 5 min	F: Raquel CF: Daniela

-Procedimiento de las técnicas:

- **Mensaje chocho**

La facilitadora coloca al grupo de pie en un círculo, explica que le transmitirá en voz baja a una persona un mensaje, sin que las demás lo escuchen, ésta a su vez lo dirá de la misma manera al niño o niña que se encuentre a su lado, quien lo comunicará en secreto a la persona que tenga al lado, así continuamente hasta que el mensaje llegue a la última del círculo, la cual dirá el mensaje que le haya llegado en voz alta. Lo que se pretende con esta actividad es animar al grupo.

- **La historia de la niña o el niño de papel**

Se divide el grupo en dos subgrupos separados por sexo, para que dibujen una niña o un niño, después se les indica que construyan una historia de vida, iniciando con un nombre, deporte favorito, color que más le gusta, qué quiere ser de grande, qué hace en sus ratos libres, qué juega, con quiénes vive, qué cosas hace en casa y fuera de ella, etc. La construcción del dibujo e historia de vida se realizará de manera conjunta, a través del trabajo de los subgrupos.

- **El gato y el ratón**

Se pide al grupo hacer un círculo, el "gato" camina alrededor del círculo y toca la cabeza de las niñas y los niños mientras repite la palabra "gato, gato, gato" y cuando se le antoje dice "ratón", la persona a la que se le ha dicho debe correr en dirección contraria del gato, quien llega primero se queda en el sitio y la otra persona toma el papel del gato, así sucesivamente.

- **Carita expresiva**

Consiste en repartir a cada niño y niña una hoja en la que dibujaran una carita de acuerdo a lo que les pareció el taller, de la siguiente manera: feliz sí les gustó, seria si les gustó más o menos y triste sí no les gustó nada.

Taller #8
Grupo B

Tema: Reproducción de roles de género.
Fecha: viernes 24 de agosto, 2012.
Objetivos del taller: Observar la manifestación de los roles de género en las diferentes actividades que realicen las y los niños.
Participantes: niñas y niños de 9 a 11años.

Objetivos	Técnica	Materiales	Tiempo	Responsables
Observar la selección y expresión de las niñas y los niños	Interacción-participación: Aquí está mi foto Consigna: Conocer la selección de representación del niño o la niña	-Fotos o recortes	Aproximadamente 15 min	F: Raquel CF: Daniela
Identificar los roles de género en la representación que tienen las y los estudiantes sobre de lo qué es y hacen las niñas y los niños	Participación: La historia de la niña o el niño de papel Consigna: Identificar los roles que adjudican las y los estudiantes al ser niño o niña	-Papel periódico Marcadores de color -Lápices de color	Aproximadamente 20 min	F: Daniela CF: Raquel
Identificar que actividades consideran las niñas y los niños que son propias para un hombre o una mujer	Participación: Lotería de actividades Consigna: Conocer las consideraciones que las niñas y los niños tienen sobre lo que corresponde socialmente de acuerdo al sexo	-Fotocopias de la "lotería de actividades" -Lápices	Aproximadamente 10 min	F: Raquel CF: Daniela
Conocer los cuentos que las niñas y los niños han aprendido en	Participación: Cuenta cuentos Consigna: Saber los	-Ninguno	Aproximadamente 20 min	F: Daniela CF: Raquel

la escuela como espacio educativo	cuentos que las niñas y los niños aprenden en el espacio educativo			
Evaluación grupal del taller	Evaluación: La telaraña preguntando ¿Qué te gustó? ¿Qué no te gustó? ¿Te pareció buena la participación de las facilitadoras?	-Ninguno	Aproximadamente 10 min	F: Raquel CF: Daniela

-Procedimiento de las técnicas:

- **Aquí está mi foto**

Se pone a disposición del grupo fotos o recortes de seres humanos en actividades y gestos diferentes. Cada niño y niña elige una foto y luego explica porqué piensa que lo representa.

- **La historia de la niña o el niño de papel**

Técnica explicada anteriormente.

- **Lotería de actividades**

Se les entrega a cada niño y niña una hoja con una lista de actividades que tradicionalmente se practican por sexo, la cual posee tres columnas con la palabra mujer, hombre o ambos. Al leerlas los y las estudiantes seleccionan de acuerdo a su criterio sí son actividades que realizan los hombres, las mujeres o ambos; luego se discute voluntariamente lo que ellos y ellas hayan seleccionado (ver anexo Nº 16).

Taller #9
Grupo A y B
Taller devolución resultados y agradecimiento con las y los estudiantes

Tema: Devolución de resultados y agradecimiento a partir del análisis de la investigación.

Fecha: jueves 27 de junio, 2013.
Objetivos del taller: Realizar la devolución de la investigación de manera participativa y agradecer participación y apertura.
Participantes: niñas y niños participantes de la investigación, grupos "A y B".

Objetivos	Técnica	Materiales	Tiempo	Responsables
Realizar la apertura del taller de manera participativa con las niñas y los niños del Centro Educativo	Participación: enano-gigante-gelatina Consigna: propiciar espacio ameno y de integración	-Ninguno	Aproximadamente 5 min	F: Daniela CF: Raquel
Dar a conocer mediante una breve explicación lo que son los roles de género	Participación: Exposición grupal Consigna: dar a conocer a la niñez qué son los roles de género, por qué esta bien o no tenerlos	-Ninguno	Aproximadamente 5 min	F: Raquel CF: Daniela
Construir un mural donde las y los estudiantes expresen lo que piensan respecto a lo que se entiende por ser niña o niño	Participación: mural Consigna: que las y los estudiantes plasmen desde su creatividad lo qué es ser niña y niño, y lo qué les gusta de ello	-Papeles periódicos -Pinturas de agua Marcadores de color -Lápices de color	Aproximadamente 20 min	F: Daniela CF: Raquel
Propiciar un espacio de aprobación por su participación, así como de agradecimiento	Participación: Conversatorio Consigna: aprobar y agradecer la participación y apertura	-Golosinas	Aproximadamente 5 min	F: Raquel CF: Daniela
Evaluación grupal del taller	Preguntas a nivel grupal: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué les gustó y qué no les gustó?	-Ninguno	Aproximadamente 5 min	F: Daniela CF: Raquel

Taller #10
Grupo personal docente
Taller devolución y validación de resultados

Tema: Devolución y validación de resultados a partir del análisis de datos de la investigación, en el Centro Educativo de Primaria Tsuiri.

Fecha: miércoles 26 de junio, 2013.

Objetivos del taller: Realizar la devolución y validación de la investigación de manera participativa con las y los docentes del Centro Educativo.

Participantes: personal docente.

Objetivos	Técnica	Materiales	Tiempo	Responsables
Realizar la apertura del taller de manera participativa con las y los docentes del Centro Educativo	Apertura Consigna: conocer expectativas sobre la devolución de resultados de la investigación	-Ninguno	Aproximadamente 5 min	F: Daniela CF: Raquel
Realizar una breve introducción sobre la investigación realizada acerca de la reproducción de roles de género en la niñez	Exposición Consigna: dar a conocer al personal docente aspectos generales de la investigación	-Hojas impresas -Resumen -Cartel	Aproximadamente 5 min	F: Raquel CF: Daniela
Dar a conocer el papel del Centro Educativo de Tsuiri como espacio de socialización, manifestaciones de los roles de género y representaciones. Es decir las principales conclusiones y recomendaciones elaboradas	Participación: Mesa redonda Consigna: Exposición de los resultados encontrados	-Ninguno	Aproximadamente 20 min	F: Daniela CF: Raquel
Validar el análisis de resultados expuestos, por parte del personal docente	Participación: Conversatorio Consigna: Validación de resultados de la investigación	-Hojas blancas	Aproximadamente 20 min	F: Raquel CF: Daniela
Evaluación grupal del taller	Preguntas a nivel grupal: ¿Se encuentran de acuerdo con todo lo expuesto y conversado? ¿Qué les pareció	-Ninguno	Aproximadamente 10 min	F: Daniela CF: Raquel

	los resultados de la investigación? ¿Podrían ilustrar ejemplos de la vida cotidiana donde se evidencien los roles de género? ¿Les parece que la investigación valora el contexto indígena? ¿Qué futuros temas de investigación sugieren para la comunidad?			

2. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El siguiente cuadro presenta la matriz que guió la estrategia metodológica contemplada en el proceso de investigación:

Cuadro Nº 9
Matriz de operacionalización de la investigación

Objetivos específicos	***Categoría***	***Subcategorías***	***Técnicas***	***Sujetos participantes***
-Reconocer el papel del centro educativo de primaria, como espacio de socialización	Papel de la escuela como espacio de socialización	-Escuela como ente reproductor ideológico. -Observación del lenguaje utilizado y material didáctico empleado por personal docente, incluyendo ideas que transmiten a sus estudiantes, como parte del espacio de socialización escolar	-Observación participante y no participante -Entrevista estructurada y a profundidad	-Personal docente del centro educativo
-Observar las manifestaciones de la reproducción de los roles de género en el comportamiento de la niñez del Centro Educativo de Tsuiri	Manifestaciones de los roles de género en las niñas y los niños	-Roles de género -Respuesta de las niñas y los niños indígenas a las técnicas lúdicas -Comportamiento de la niñez indígena	-Observación participante y no participante -Técnicas lúdicas (talleres donde las niñas y los niños por medio del juego y la creatividad evidencien sus expresiones culturales y de comportamiento)	-Las niñas y los niños del Centro Educativo Tsuiri
Objetivos específicos	***Categoría***	***Subcategorías***	***Técnicas***	***Sujetos participantes***
-Identificar la reproducción de los roles de género en la niñez, tomando en cuenta las implicaciones	Reproducción de los roles de género en la niñez	-Reproducción de roles masculinos -Reproducción de roles femeninos -Implicaciones socioculturales	-Observación participante y no participante -Talleres -Cuestionario -Marque con equis	-Las niñas y los niños del Centro Educativo Tsuiri

socioculturales, dentro de la educación primaria del territorio indígena comunidad de Tsuiri			-Lotería de actividades -Técnicas lúdicas	
-Generar un aporte teórico-analítico sobre los roles de género y la niñez indígena, mediante la elaboración de la tesis, de utilidad para la comunidad indígena y el centro educativo, así como para todas las	Propuesta teórica analítica para conocer cómo se reproducen los roles de género en la niñez indígena y la utilidad de este conocimiento para todas las personas involucradas e interesadas	-Fundamentos ontológicos y epistemológicos -Bases teórico-conceptuales. -Lineamientos de acción metodológicos. -Concepción de realidad particular de la niñez indígena. -Noción de la socialización en territorios indígenas. -Concepción de género en grupos indígenas. -Influencia del	-Exposición de los resultados mediante talleres participativos -Defensa pública de la investigación	-Las niñas y los niños del Centro Educativo Tsuiri -Personal docente del centro educativo -El equipo investigador -Tribunal examinador -Personas interesadas
Objetivos específicos	***Categoría***	***Subcategorías***	***Técnicas***	***Sujetos participantes***
personas académicas interesadas		indigenismo en espacios educativos. -Estrategias de trabajo interdisciplinario e interinstitucional. -Actores sociales e instituciones		

		participantes.		

Fuente: elaboración propia, 2011/2012.

HALLAZGOS

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo, se muestra el análisis realizado a partir del trabajo de campo que se llevó a cabo durante la investigación, con el fin de responder a los objetivos de la misma.

1. CENTRO EDUCATIVO DE TSUIRI COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN

Fotografía: Centro Educativo de Tsuiri (Artavia y Campos, 2012).

En primera instancia se desarrolla el aspecto de socialización inherente a todo ser humano, por medio del cual se transmite y reproduce la cultura, tradiciones, valores y normas propias de cada grupo social.

Por tanto, la socialización se considera un proceso de aprendizaje humano que inicia desde el primer momento de vida y perdura a lo largo de la misma, durante

este se adopta la cultura del grupo al que se pertenece y a la vez la persona forma parte de esta.

Se puede señalar que las niñas y los niños aprehenden el modo de vida propio según la cultura, desarrollando un sentido de pertenencia hacia las particularidades del grupo que les constituyen como diferentes; donde intervienen tanto las relaciones sociales que se dan en la familia y escuela, entre otros espacios de socialización (Chaves, 2003).

Mediante la interacción humana se da la construcción de las subjetividades, que permite el desarrollo de la identidad social y personal, donde cada individuo expresa el sistema de representaciones que ha adquirido mediante el proceso de socialización desde su nacimiento, lo que a la vez da una pauta del

comportamiento permitido para esta persona en determinado grupo, en este caso de las niñas y los niños, en los diferentes espacios cotidianos.

Durante la socialización participan diversos agentes que contribuyen a que los individuos se desarrollen en sociedad, entre ellos se encuentra la escuela, institución que asume un papel fundamental en la niñez. Esto porque contribuye a la formación del ser humano desde dicho período etario, ya que sostiene y reproduce múltiples pautas sociales, costumbres, normas y reglas del grupo, necesarias y demandadas en la convivencia social.

Sin embargo, la familia también es primordial en esta enseñanza, aunque no se profundice en la investigación sí se reconoce como agente principal de socialización, al ser el grupo básico donde la niñez se desenvuelve, por tanto las primeras interacciones se dan entre sus miembros y aprenden de estos, así se reconoce la influencia que ejerce en el espacio educativo.

La escuela se considera una organización humana que posee valores y normas propias que caracterizan a las personas que asisten a ella, de una u otra manera posee una cultura propia, en la que se adopta cierta posición de acuerdo al papel que se asuma en este espacio, por ejemplo el rol de la persona docente o estudiante (Baeza, 2008).

En este sentido, la escuela de Tsuiri al ser una institución que se ubica dentro de un territorio indígena, con el 100% del estudiantado perteneciente a la cultura Bribri, se encarga de transmitir y mantener un acervo cultural propio, que es adquirido por las niñas y los niños.

En conclusión es notable que “la escuela como construcción social es expresión cultural. Es en sí misma una organización cultural, que dialoga con el contexto cultural general donde se sitúa, como también es espacio de encuentro cultural en su propio seno” (Baeza, 2008, p. 194). Debido a que se comprobó la escuela de Tsuiri constituye un espacio donde se transmite conocimiento tanto académico como cultural, en el que existe una confluencia de la cultura propia y la ajena.

Fotografía: Aula donde imparten materia de cultura y lengua materna (Artavia y Campos, 2012).

Fotografía: Plaza de deportes del Centro Educativo Tsuiri (Artavia y Campos, 2012).

Así, las niñas y los niños participantes de la investigación, se encuentran cruzando este proceso de aprendizaje cultural, por medio del cual se da la construcción de la subjetividad e identidad, que continua a lo largo de la vida, en este caso desde las bases de la cultura Bribri. Esto se observó en los diversos espacios de interacción, donde aspectos culturales se reproducen en los juegos, cuentos y lenguaje, tanto dentro del aula como en la familia; así como el aprendizaje que reciben mediante las clases de lengua materna y cultura.

Como parte del análisis del primer objetivo específico de la investigación, la información recopilada se tomó de los datos aportados por el personal docente del centro educativo, los cuales se caracterizan en el siguiente cuadro.

Cuadro Nº 10
Caracterización de las y los docentes del Centro Educativo de Tsuiri

Apellido	*Sexo*	*Materia que imparte*	*Grado escolar*
Vargas	Mujer	Básicas* y directora del Centro Educativo	3º, 4º y 5º
Herrera	Mujer	Lengua Materna	1º a 6º
Paddyfoot	Mujer	Inglés	1º a 6º
Navas	Hombre	Básicas*	1º, 2º y 6º
Morales	Hombre	Cultura	1º a 6º
Monge	Hombre	Educación Física	1º a 6º
	Total		**6**

Fuente: Elaboración propia, 2012
*Español, Estudios Sociales, Ciencias y Matemáticas

Estas y estos profesionales pertenecen a la etnia indígena Bribri y viven dentro del territorio, exceptuando a la profesora de Inglés, la cual es afroindígena y no es originaria de la zona; a la vez con la misma excepción, son egresados del Centro Educativo Padre Bernando Drug Ingerman, primera escuela fundada en Talamanca, específicamente en la comunidad de Amubre, que es desde sus inicios dirigida por monjas católicas (Entrevistas Personales, 2012).

A partir de las entrevistas realizadas al personal docente, se obtuvo información en la que se destacaron elementos oportunos de analizar, pertinentes a la temática investigada. De esta manera, al consultarles acerca de las diferencias que ellas y ellos consideran existen entre la educación que recibieron en su época de estudiantes de primaria y la que llevan a cabo actualmente, la docente encargada de la lengua materna recordó que anteriormente se permitía el castigo físico hacia las niñas y los niños, por motivo del desconocimiento hacia alguna materia o por hablar en su lengua indígena; asimismo en la escuela no existía rescate ni enseñanza sobre su cultura (Herrera. Entrevista personal, 2012).

Mientras que en general el personal docente del centro educativo opina que algunos de los valores recibidos en su educación primaria, fueron por ejemplo el respeto a la propiedad ajena, trabajo, naturaleza, compañeras y compañeros de

estudio, personas mayores, amor hacia la familia, cultura y su historia (Tomado de entrevistas personales, 2012).

También afirmaron ciertos valores educativos y culturales que han trasmitido a la población estudiantil por medio de la enseñanza, expresados en el cuadro Nº 11.

Cuadro Nº 11
Valores culturales enseñados por docentes del Centro Educativo de Tsuiri

Apellido	*Materia que impartida*	*Grado escolar a cargo*	*Categoría de valores culturales*
Vargas	Básicas*	3º, 4º y 5º	Respeto, solidaridad, compañerismo, amor
Herrera	Lengua materna	1º a 6º	Nuestras tradiciones e historias
Paddyfoot	Inglés	1º a 6º	Respeto humano y cultural
Navas	Básicas*	1º, 2º y 6º	Respeto, responsabilidad, solidaridad, reconocerse a sí mismo como indígena
Morales	Cultura	1º a 6º	Respeto, solidaridad, amor, sinceridad, valentía
Monge	Educación Física	1º a 6º	Respeto a las y los demás, dependencia y autodependencia, compañerismo, responsabilidad, trabajo en grupo, enseñar jugando, recreación

Fuente: Elaboración propia, 2012. *Español, Estudios Sociales, Ciencias y Matemáticas

Se evidencia de esta manera que en la escuela se trasmiten valores, concepciones e ideas que luego se reproducen, ya que en esta como indica Chaves (2003)

> Nos vamos construyendo como seres humanos, en la interacción social, en las relaciones con las personas, en la familia, en la escuela y en la comunidad. En ese contacto con el contexto sociocultural, vamos edificando nuestra subjetividad, nuestra manera de ser, pensar, sentir y actuar (p. 190).

En la Escuela de Tsuiri se observó dicha transmisión sociocultural a través de un fortalecimiento particular que responde a la realidad de este pueblo indígena, pues según la opinión de uno de los docentes

> Cuando es el día del indígena, nosotros aquí hacemos actividades, entonces la escuela organiza con los maestros junto con los padres de familia, hacemos actividades culturales, todo lo que tengan que ver con la cultura. El día por ejemplo de Pablo Presbere, todas las fechas especiales que tenga que ver con alguna figura, por ejemplo que significan mucho para Talamanca, entonces se habla de Antonio Saldaña, Pablo Presbere, todo eso, día del indígena, día de la cultura o por ejemplo en la Escuela de Amubre, se da la "jala de piedras", entonces se invita a la gente. Yo digo que con todo esto, la escuela enfatiza las partes culturales (Morales. Entrevista personal, 2012).

Asimismo, la enseñanza es particular según asignatura que imparten las maestras y los maestros, pues se marcan ciertas pautas que corresponden al contenido curricular, así el docente de cultura afirma

> De acuerdo a la materia que yo imparto, lo que hago por ejemplo es hablar de valores culturales, por ejemplo si cuento una historia como la del águila que nosotros conocemos dentro de nuestra cultura, dentro de ella se habla mucho sobre la valentía, entonces eso yo lo inculco a los niños (…) para defender lo que es de uno la tierra, el suelo, la naturaleza y todo eso. Hay historias también que hablan sobre el respeto de unos a los otros. Eso de juntarse con la propia familia o con el mismo clan (…) la historia de fondo nos enseña eso, lo que es el incesto, de eso yo les hablo mucho a los niños. Tener cuidado más adelante con quien se vaya a juntar. Entonces sí es bastante, a través de las historias y narraciones bribris yo a ellos les transmito mucho sobre valores, que sí los hay dentro de todo eso. También hay historias sobre el respeto a los animales y otras sobre el respeto al medio ambiente, de no tirar basura, sembrar árboles y todo eso (Morales. Entrevista personal, 2012).

En este sentido, específicamente en la población infantil del estudio, se puede decir que las niñas y los niños que se encuentran dentro del espacio educativo de primaria, reciben a través de la socialización las pautas para aprehender la cultura indígena bribri; como se mencionó anteriormente, de manera particular valores sobre el respeto hacia la familia, el clan y naturaleza, así como la valentía.

Fotografía: Pintura de Antonio Saldaña, último rey Bribri. (Artavia y Campos, 2012).

Fotografía: Decoración ilustrativa ubicada en el aula de cultura y lengua materna. (Artavia y Campos, 2012).

En estas fotografías se muestra una forma de rescate de figuras y símbolos propios que son importantes dentro de la cultura, así por ejemplo la imagen de la izquierda es una pintura de Antonio Saldaña último rey Bribri y al lado derecho un dibujo a color que contiene representaciones culturales como una casa cónica, animales que ilustran clanes y leyendas bribris.

Se demuestra que de acuerdo al autor Geertz (1973) "los símbolos sagrados tienen la función de sintetizar el ethos de un pueblo –el tono, carácter y la calidad de su vida, su estilo moral y estético- y su cosmovisión, el cuadro que ese pueblo se forja de cómo son las cosas en la realidad, sus ideas más abarcativas" (p. 89).

El profesor de Educación Física ejemplifica cómo se da esta transmisión cultural mediante la educación primaria, donde

> En lo que era cultura nos enseñaban las historias, cuentos antiguos, los antepasados, digamos lo de los clanes, el árbol genealógico bribri, la cosmovisión bribri, todo lo que es relacionado con la cultura Bribri (Monge. Entrevista personal, 2012).

Del mismo modo, este rasgo de enseñanza oral de la cultura indígena fue mencionado por otras y otros docentes, por ejemplo el profesor que se encarga de impartir las materias básicas, subrayó que la manera de enseñar las costumbres y tradiciones es por medio de historias que reflejan valores culturales ancestrales tales como el respeto (Navas. Entrevista personal, 2012).

Igualmente, el señor Blanco, indígena bribri y padre de la informante que hospedó a las investigadoras, comentó que cuando él era niño se reunían por las noches y pedían a su abuelo que contara historias, las cuales eran narradas en lengua bribri, de estas aprendían las niñas y los niños las tradiciones, leyendas y cultura general de su etnia (Blanco. Relato personal, 2012).

El autor Vidales (1991), hace referencia a lo anterior cuando indica que un elemento relevante en la conservación y continuidad de la tradición e identidad étnica, principalmente en los grupos indígenas, es el uso cotidiano de la lengua que por lo general es oral, a través de la cual se transmite toda una vida histórica del pueblo, tomando en cuenta aspectos culturales, sociales, económicos, políticos, familiares así como de cosmovisión.

Por tanto, la identidad étnica es "el significado subjetivo que cada persona ejerce para sentirse parte o no de un determinado grupo o comunidad cultural, es una elección que se da individualmente" (Smith, 2002, p. 72). La identidad étnica se encuentra reforzada mediante la educación, pues según la observación en el Centro Educativo de Tsuiri los rasgos generales de la cultura Bribri son fundamentales en la enseñanza, por lo que se procura mantener y fortalecer la elección individual del niño y la niña de aceptar como propia dicha etnia.

Lo anterior, se refleja en la autopercepción como indígenas que tiene la población estudiada; mientras que por parte de las profesoras y los profesores en el reconocimiento del territorio indígena, y modo de vida particular heredado que da un sentido de pertenencia.

Así, un grupo étnico particular se conforma a partir de las características culturales propias, que en este caso poseen los diferentes pueblos indígenas existentes, tanto dentro como fuera del territorio costarricense, las cuales permiten identificarse entre sí, para transmitir y reproducir su cultura (Smith, 2002). En relación a ello, desde la cultura Bribri la profesora que imparte las asignaturas básicas y quien también ejerce el cargo de directora de la institución, sostiene que para lograr un rescate de sus tradiciones

> Se hacen actividades culturales, por ejemplo el día del aborigen se hacen ciertas actividades como la de banano, pica de leña, arco y flecha, el guatana (…) en cuanto a la comida lo que es el guacho de pollo casero (Vargas. Entrevista personal, 2012).

Pero la escuela también al ser un agente de socialización sostiene y reproduce la ideología dominante particular, la cual es la base para las relaciones desiguales de género. Este hecho se denota en las respuestas que dieron las y los docentes en cuanto a la metodología, específicamente los cuentos que utilizan, afirmando una posición de inferioridad ante lo considerado tradicionalmente femenino y masculino, como se muestra a continuación:

Cuadro Nº 12
Cuentos utilizados por docentes del Centro Educativo de Tsuiri

Apellido	**Sexo**	**Materia que imparte**	**Categoría de cuentos**	**Grado escolar que imparte**
Vargas	Mujer	Básicas*	Carmen Lyra	3º, 4º y 5º
Herrera	Mujer	Lengua materna	Leyendas e historias bribris	1º a 6º
Paddyfoot	Mujer	Inglés	Patito Feo, Tres Cerditos, El pato	1º a 6º

			McDonald, Cenicienta, Blanca Nieves	
Navas	Hombre	Básicas*	Carmen Lyra, los tres cerditos, Caperucita Roja y otros	1º, 2º y 6º
Morales	Hombre	Cultura	Carmen Lyra, Leyendas e historias bribris	1º a 6º
Monge	Hombre	Educación Física	Tres Cerditos, Caperucita Roja	1º a 6º

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas, 2012.
*Español, Estudios Sociales, Ciencias y Matemáticas

En cuentos como la Cenicienta, Caperucita Roja y Blanca Nieves (ver anexo Nº 17) la representación de la mujer contiene un papel de sumisión, caracterizada por ser dócil, débil, indefensa, encontrarse en peligro; donde a la vez son consideradas más capaces de conciliar los problemas por la sensibilidad, también son las que esperan la llegada de un príncipe o héroe que las rescate. Sin obviar parámetros de belleza desde un marco eurocentrista en el que la mujer donde generalmente se caracteriza por ser de cabello claro, piel blanca y ojos azules.

Dentro de los cuentos señalados, los hombres representan una imagen de defensores, fuertes, valientes, aventureros, proveedores y salvadores, en este caso como el leñador en Caperucita Roja, los príncipes y a la vez héroes de Blanca Nieves y la Cenicienta.

Por ello, como afirma Chaves (2003) la escuela al ser un espacio socialización, reproduce costumbres, tradiciones, ideas, relaciones sociales de producción así como diferencias de género, donde estas últimas se manifiestan en la cotidianidad del espacio educativo, a través del material didáctico, narraciones y juegos que trasmiten estereotipos, lo cual genera una interiorización en las niñas y los niños de conductas que pueden legitimar desigualdades, en el que se mantiene una posición ideológica de dominación por parte del hombre hacia la mujer.

Sin embargo, los otros cuentos utilizados por el personal docente como los de Carmen Lyra, el Patito Feo, los Tres Cerditos y el pato McDonald (ver anexo Nº 17) no demuestran manifestaciones sobre roles de género. De igual manera, las leyendas e historias bribris son parte de la transmisión y preservación cultural, donde se da una orientación hacia la protección de la naturaleza, tradiciones, ritos, entre otros (ver anexo Nº 17).

En cuanto al contexto escolar de Tsuiri, no se puede generalizar lo anterior, pero se observó la presencia de esta diferencia de género, tanto en el material didáctico como los cuentos ya mencionados, el lenguaje sexista en el que el uso de los pronombres masculinos es la norma predominante, por ejemplo frases como "¿ya todos terminaron?, ya pueden salir todos, entren chiquillos, nosotros en nuestra cultura (…)". Cabe aclarar esta exclusión de los pronombres femeninos es algo que se encuentra naturalizado en el uso del lenguaje, tanto dentro como fuera de las comunidades indígenas.

Lo anterior también en el uso distintivo de colores tradicionalmente considerados femeninos o masculinos, como en el caso de Monge, profesor de Educación Física que solicita utilizar a las niñas rosado y blanco, mientras que a los niños negro, celeste y rojo, para distinguirlos mientras realizan la actividad física.

Ahora bien, al hablar de la cultura indígena Bribri en sí, es importante rescatar su concepción tradicional matrilineal heredada desde sus orígenes, que si bien ha sufrido cambios aun se conservan ciertos aspectos en relación con este rasgo cultural; sin embargo la realidad de la comunidad de Tsuiri no se escapa del colonialismo que ha sido implementado desde el dominio de *los otros*.

Como bien sostiene el autor Díaz (1977) se evidencia que las relaciones de poder influenciaron a la población indígena, donde se refleja una subordinación del grupo invasor mediante la colonización sobre los pueblos autóctonos, por medio de relaciones estructurales en las que se construyeron conceptos y concepciones ideológicas, que aún permanecen y permean la cultura Bribri, como lo es el patriarcalismo.

La cultura indígena mantiene ciertos rasgos desde una línea materna, por ejemplo según comentó la señora Blanco informante clave (que hospedó al equipo investigador), en cuanto a la herencia de clanes, las hijas y los hijos mantienen el clan materno; pero se ha debilitado la participación de la mujer en muchos ámbitos, la posibilidad de decisión y oportunidad de trabajo, que se asume desde un "machismo" en el que el hombre toma el mando familiar, comunal y conyugal (Blanco. Relato personal, 2012).

Lo matrilineal se entiende como el reconocimiento de la descendencia por parte de la madre, lo que implica una connotación sanguínea; esto se identificó por ejemplo en los dibujos familiares que realizaron las niñas y los niños del grupo "A" y "B", donde indicaron reconocer como primas *hermanas* y primos *hermanos* los del lado materno, llamándoles hermanos o hermanas, mientras que los del lado paterno solo como primas y primos.

No obstante, pese a que no es de pertinencia profundizar en el tema, este rasgo particular de una u otra forma se vincula a un sistema matriarcal, el cual se comprende como la existencia de reglas definidas para las mujeres en lo concerniente a maternidad, normas, pautas, comportamientos y otros, partiendo de lo matrilineal.

Con respecto a lo anterior, la informante comentó que la tradición indígena permitía a la mujer mayores espacios de participación dentro de la comunidad, como la toma de decisiones en los diferentes ámbitos cotidianos, lo cual se transformó mediante el proceso de aculturación que recibieron los pueblos indígenas, en donde se impuso un nuevo orden imperante de corte patriarcal, reduciendo la participación de las mujeres. Sin embargo, aún mantienen aspectos que han sido conservados tradicionalmente como el trabajo de campo, la siembra, recolección de cultivos y otros (Blanco. Relato personal, 2012).

De esta manera se evidencia la confluencia cultural que se ha mencionado, por la que actualmente la comunidad de Tsuiri mantiene tanto rasgos matrilineales heredados desde su tradición autóctona, como la influencia dominante patriarcal,

que coloca en una posición de supremacía a la figura del hombre en los diferentes espacios de la sociedad.

Por otra parte, es necesario mencionar también que mediante las leyendas o historias ancestrales se da un rescate de los valores y tradiciones culturales propios. Por ejemplo canciones como *Is a´shkena*, es utilizada para que las niñas y los niños aprendan a saludar en lengua bribri (el equivalente en español a decir ¿cómo está usted?) y narraciones indígenas por medio del canto que rescatan la cosmovisión como *Sibö be´dör se´ yë*, entre otras. Estas fueron mencionadas por Morales, maestro de Cultura y Herrera, maestra de lengua materna.

Es decir, se mantiene una confluencia tanto de las raíces indígenas como de la cultura occidentalizada, pues se observa como el personal docente utiliza cuentos "de afuera" y cuentos propios (ver cuadro Nº 17).

Respecto a roles de género, las y los educadores opinan desde su experiencia personal que en general en su crianza existía una disposición donde a la mujer se le demandaba el cuido del hogar, mientras que al hombre el trabajo en el campo. Esto se demuestra en el siguiente cuadro:

Cuadro Nº 13
Roles de género desde la crianza del personal docente del Centro Educativo de Tsuiri

Apellido	***Sexo***	***Materia que imparte***	***Opinión de roles de género***
Vargas	**Mujer**	Básicas*****	"Sí, bueno tal vez así exclusivamente no porque en realidad mi mamá nos enseñó, bueno está mi hermano mayor que con mi papá siempre trabajó en la agricultura, mi mamá en el hogar, mi hermano siempre se dedicaba también, iba a trabajar con mi papá y de igual forma trabajaba en la casa, cocinaba, lavaba y de todo"

Herrera	**Mujer**	Lengua Materna	“Mis hermanos y mamá, cocinaban y pilaban el arroz, traían el agua y yo solamente hacía lo más fácil que era botar la basura”
Paddyfoot	**Mujer**	Inglés	“En mi casa éramos así (…) Nosotros nos poníamos a hacer cosas de hombres pero no era bien visto, digamos que los hombres eran los que tenían que cortar la madera, cargar los cocos, entonces los trabajos duros, fuertes del campo los varones lo hacían, mis primas y mi hermano (que era el menor de todos), y nosotras nos encargábamos de hacer lo de la casa. Ayudar a la abuela a lavar, a limpiar, a coser, nos mandaban a dejar almuerzo a la finca, a las mujeres que éramos las más jóvenes que
Apellido	***Sexo***	***Materia que imparte***	***Opinión de roles de género***
			no trabajábamos en nada en especial; inclusive cuando íbamos a la finca y había corta de cacao a nosotros nos ponían como a chupar –ustedes siéntenseme ahí a chupar las semillas de cacao y ya tranquilas-".
Navas	**Hombre**	Básicas*	“Nosotros veíamos el trabajo que hacía papá y mamá, los vecinos, abuelo, abuela, tías y tíos íbamos creciendo con eso mismo. Veíamos que la mujer lavaba, que hacía todo lo de la casa y papá salía al campo, traía leña, etc. Cuando se iban a trabajar a la finca quien traía el banano de los chanchos era la mujer, y el hombre venía sin carga solo con el machete, porque él bajaba el racimo. Trabajaban juntos en la siembra del banano, maíz, arroz y frijoles. Antes las mujeres no tocaban el machete para

			trabajar, ahora sí, la mujer lava y ayuda a lavar la ropa de mamá y papá, los niños no”
Morales	**Hombre**	Cultura	“Mi mamá ella a nosotros los varones y a mi hermana siempre nos enseñó que tenemos que ser solidarios en la casa. Entonces nosotros lavábamos, cocinábamos, limpiábamos la casa, o sea, le ayudábamos a ella mientras mi papá trabajaba. Ya cuando éramos más grandes, cuando yo tenía 10 años ya sí salía a trabajar a chapear y mi hermana se quedaba con mi mamá a hacer todo lo de la casa. Normalmente acá, las mamás lo que le enseñan a las mujeres que ya siendo grandecitas se quedan en la
Apellido	***Sexo***	***Materia que imparte***	***Opinión de roles de género***
			casa y los varones tienen que salir más a la finca a sembrar, a trabajar, cosas así”
Monge	**Hombre**	Educación Física	“No fue que a mí me dijeron esto lo hacen los hombres esto lo hacen las mujeres, mi papá y mi mamá me cuentan que vinieron de un hogar que el rol venía bien marcado, hombres en el monte mujeres en la casa; pero ellos ya cambiaron eso, cambiaron ese rol totalmente en nosotros, porque decía mi mamá si usted tiene que ir a lavar ropa usted va a lavar su ropa, si la otra tiene que ir a limpiar ese zanjo va ir a limpiarlo. Y no había una actividad en específica, de hecho que sí tal vez si se manejaba un cierto rol que digamos por ejemplo hay que buscar banano, buscar un plátano lo mandaban a uno y que las chiquillas que limpien la casa,

			que cocinen y cosillas así”

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas, 2012. *****Español, Estudios Sociales, Ciencias y Matemáticas.

En cuanto a dicha separación de roles de género a nivel escolar, las y los docentes sostienen que no se daba una separación de sexos según las materias curriculares, y que no consideran haber experimentado diferencia en su educación escolar en el trato por ser hombres o mujeres, la única excepción fue el profesor de Educación Física, quien sostiene

> Bueno sí se notó, sí sentí alguna de esas diferencias, pero ahora que ya estoy como docente tal vez me las entiendo (…) por ejemplo, antes nos decían a nosotros las mujeres recogen la basura los hombres la van a botar; tal vez se marcaba el rol de que la mujer hace lo más facilito y los hombres cargar y todo eso, o de que los hombres chapean y las mujeres recogen el monte, que si vamos a cortar un palo los hombres lo piquen y las mujeres se quedan limpiando el aula, y son situaciones que se dieron, pero también nos enseñaron, inculcaron que no hay un rol definido, como hacer aseo (Monge. Entrevista personal, 2012).

No obstante, aunque se mencionó la separación de roles de género existente en la escuela de Tsuiri, el personal educativo afirma que el proceso de aprendizaje impartido procura promover una equidad de género entre niños y niñas. Así por ejemplo la maestra Vargas, encargada de las asignaturas básicas de los niveles tercero, cuarto y quinto, sostiene que procura integrar ambos sexos durante los trabajos en el aula, propiciando juegos, trabajos y demás que impliquen una convivencia sin separación de género (Vargas. Entrevista personal, 2012).

Asimismo, el profesor de cultura indicó

> Sí claro (…) por ejemplo, esto de hablarles a ellos sobre el papel de la mujer y del hombre, que al final de cuentas tanto el hombre como la mujer pueden trabajar y desempeñar una función, independientemente verdad del género, hombre o mujer pueden desempeñar también la función (Morales. Entrevista personal, 2012).

Otra opinión que respalda la intención de las y los educadores para incentivar la equidad de género entre estudiantes, es la brindada por la profesora de inglés

> Generalmente las niñas son más abiertas a participar, ellas son siempre las que –eee yo primero- pero yo digo – ¡No! Vamos a ver, vengan este es el grupo uno y aquel grupo otro- y así vamos trabajando, porque sí no siempre las niñas son las que levantan primero la mano, ellas siempre quieren, entonces yo los voy llamando, venga "julano", venga usted también, entonces ahí compartimos para no dejarlos por fuera (Paddyfoot. Entrevista personal, 2012).

Por último, el maestro de básicas añadió que procura enseñar a sus estudiantes que tanto las niñas como los niños son iguales, se aprende por igual pero tienen capacidades diferentes y no por eso uno es superior a otro (Navas. Entrevista personal, 2012).

Esta contradicción entre el reconocimiento de los roles de género como pautas establecidas del orden general según el sistema patriarcal y a la vez el sentido de procurar una equidad de género en la enseñanza por parte de las y los docentes, refleja la separación entre el discurso y la práctica, donde por una parte la reflexión de la realidad cotidiana en cuanto a género es clara en la división por sexo en diferentes roles asignados socialmente, afirmándose en la práctica este hecho, pero por otra en el discurso mencionan procurar la equidad entre géneros.

La posición de las y los educadores, que representan una figura de autoridad en el espacio escolar, de una u otra manera puede influir en la construcción de subjetividades e identidades de las niñas y los niños, porque es posible que refuercen y afirmen comportamientos que guíen o no hacia una división de género, y por consiguiente de roles (Chaves, 2003).

Específicamente en el Centro Educativo de Tsuiri, el personal docente comenta que de manera general consideran que la escuela no genera desigualdad entre los sexos, pues por el contrario dentro de los objetivos de la institución está el

propiciar la equidad (Tomado de las entrevista personales realizadas al personal docente, 2012).

En palabras de la directora de la escuela

> No, nosotros como educadores tratamos de trabajar eso, de que no se dé mucho machismo y todo eso, porque en muchos hogares sí se da, pero por lo menos aquí en la escuela que ellos digan bueno aquí en la escuela me dijeron esto, la escuela ayuda mucho en la formación de ellos, pero usted sabe que la mayor parte lo tienen los padres, uno como padre es el que tiene más la responsabilidad, porque nosotros somos los que pasamos más tiempo con ellos, ellos son más apegados, ellos vienen acá de 7 a 11:20 nada más (Vargas. Entrevista personal, 2012).

De esta forma se reconoce el papel de la escuela como espacio de aprendizaje, pero al mismo tiempo se evidencia que este proceso va de la mano con la educación que se recibe en la familia, así como el brindado por parte de la comunidad, mediante el cual las niñas y los niños adquieren ese sentido de pertenencia.

Por tanto, en este período de infancia la familia y la escuela ejercen un papel fundamental para la construcción de las subjetividades, por lo que el aprendizaje transmitido por estas instancias puede afirmar desigualdades o permitir construir estructuras patriarcales (Martín-Baró, 1985).

Se subraya, que la escuela tradicionalmente se ha utilizado para controlar mediante la educación desde temprana edad a las diferentes sociedades, manteniendo el *status quo* y dominación, donde por ejemplo dentro del contexto indígena no hay una búsqueda de apropiación cultural, sino que es una oferta estándar del Estado, pues no hay una construcción de un sistema educativo que parta desde las bases indígenas, por el contrario proviene de una “cultura ajena” no indígena.

De acuerdo a lo afirmado por el autor Gaete (2011),

> No hay una educación indígena en el país, hay una educación que el Estado brinda a los pueblos indígenas, en la que algunos temas de la cultura propia como el idioma, las artesanías, u otro de este tipo, se vuelven contenidos curriculares (p. 79).

En conclusión, es evidente que existe una confluencia de pensamientos, tanto occidentales como indígenas, de ideologías y formas de concebir la realidad, lo cual se refleja en los procesos de socialización de las y los infantes que comparten el espacio educativo de la escuela de Tsuiri. Pues, aunque se conservan rasgos ancestrales propios del grupo cultural Bribri, a la vez se ha permeado indiscutiblemente rasgos de una cultura patriarcalista, que fue impuesta desde el proceso de sometimiento conocido como colonización.

Así, la escuela como espacio educativo se convierte en un ente que se encarga de reproducir tanto las ideas propias de la cultura indígena, como también aquellas provenientes de la cultura de dominación, las cuales influyen continuamente en las interacciones sociales. Es decir, el Centro Educativo de Tsuiri es un espacio de enseñanza donde las niñas y los niños reciben una educación en la que aprenden a convivir por medio de la interacción, normas, comportamientos y tradiciones que aportan a la construcción de su identidad cultural y proceso de socialización que perdura a lo largo de la vida.

2. MANIFESTACIONES DE LA REPRODUCCIÓN DE LOS ROLES DE GÉNERO EN EL COMPORTAMIENTO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

Reconociendo a la escuela como un espacio de socialización en el que las niñas y los niños interactúan entre ellos, y a la vez interiorizan el contexto cultural e ideológico al que pertenecen, cada grupo social adquiere una posición particular, en este caso desde la cultura indígena Bribri.

De esta manera, la presente investigación reconoce dicha particularidad al tomar en cuenta como participantes a las y los estudiantes del Centro Educativo de Tsuiri, específicamente a quienes se encuentran dentro de la etapa de la niñez intermedia, que comprende un rango básico de edad entre los 7 a 11 años según la Psicología del Desarrollo Social (Papalia y Wendkos, 1998).

Con base en estos criterios se seleccionó la población del estudio; se identifican los datos según edad y sexo en el siguiente cuadro.

Cuadro Nº 14
Población infantil de la investigación

Edad	***Sexo***	
	Hombre	*Mujer*
7 a 8 años	4	4

9 a 10 años	7	5
11 años	2	3
Total	13	12

Fuente: Elaboración propia, 2012

Por tanto, el equipo investigador llevó a cabo los talleres empleando algunas técnicas lúdicas que fueron aplicadas para uno o ambos grupos por motivo de la edad; es decir se adecuaron con el fin de que fueran asertivas. Por ejemplo, en el "intercambio de monedas" se aplicó solamente con el nivel de segundo (grupo "A"), pues con el otro (grupo "B") se varió porque se consideró más oportuno para las niñas y los niños de menor edad.

En primera instancia, a partir del sexo biológico se da la construcción social de la identidad, roles y estereotipos de género, durante el transcurso de la vida. La conceptualización de género es básica para el análisis de las manifestaciones de los roles de género en el comportamiento de estas niñas y niños, pues contiene representaciones de cómo ser socialmente un hombre o una mujer. Así la manifestación de los roles de género se puede comprender como papeles demandados socialmente en la conducta de cada individuo para ser aceptados.

Es decir, dichos roles son papeles asignados a las niñas y los niños que se basan de acuerdo al sexo y corresponden a un contexto particular. Ahora bien, dentro del comportamiento de la población participante en el espacio escolar, se evidenció la manifestación de los roles de género de acuerdo al contexto particular en varias de las actividades ejecutadas, mismas que fueron registradas y analizadas.

Así por ejemplo, en primera instancia una actitud que fue observada en el grupo "B" dentro del salón de clase y que se mantuvo durante las dos semanas de trabajo de campo, consistió en el hecho de que las niñas y los niños se sentaban siempre separados, lo que marcaba una división por sexo y que por tanto influía en la interacción. En esta actitud de las y los estudiantes no había una intervención por parte de la docente Vargas. Sin embargo, en el desarrollo de los

talleres las investigadoras procuraron acomodar de manera mixta al grupo, pero ellas y ellos insistían en agruparse por sexo.

Mientras que en el grupo “A”, esta situación no se presentó durante el desarrollo de los talleres pero sí se observó una división por sexo en el momento de recibir las clases, debido a que el profesor Navas les solicitaba a los estudiantes ocupar pupitres en sitios determinados, donde los cuatro hombres se ubicaban en los primeros lugares y las cuatro mujeres en parejas atrás de ellos.

Cabe aclarar, a nivel simbólico se puede interpretar que dicha situación refuerza esa posición de superioridad que el docente otorga a los hombres en relación con la mujer, a partir de una construcción social de género dentro del orden patriarcal.

Por otra parte, en una de las técnicas de integración y animación llamada “tipos de saludos”, que se ejecutaron con el grupo “B”, fue notable la separación de las niñas y los niños, pues no hubo interacción alguna, ya que se saludaron solamente hombres con hombres y mujeres con mujeres.

También, en la técnica de “intercambio de monedas” realizada para observar la interacción entre las niñas y los niños, en ambos grupos de trabajo fue predominante el intercambio de estas solo entre personas del mismo sexo; sin embargo en el caso de las y los de mayor edad, se evidenció al final de la actividad una iniciativa por parte de los niños de intercambiar con las niñas para obtener más monedas, actitud que no se presentó en las mujeres.

Por otro lado, una técnica de animación denominada “interactúa con el muñeco”, con el grupo “A”, permitió observar el comportamiento de las y los participantes al solicitarles que imaginaran que era un bebé al que deberían hacerle una acción, a partir de ello se registraron los siguientes comportamientos

Cuadro Nº 15
Comportamiento de las niñas y los niños
en la técnica "interactúa con el muñeco" del grupo "A"

Comportamiento	*Niños*	*Niñas*
Mecer		X
Aseo personal (bañar, lavar dientes)	X	
Caricia		X
Tirar hacia arriba	X	X
Pegar		X
Chinear		X
Jugar	X	
Alimentar	X	
Amamantar		X
Dormir	X	
Cambiar el pañal	X	X

Fuente: Elaboración propia a partir de talleres, 2012

En este sentido, se dieron algunas acciones hacia el muñeco sin distinción de género, por ejemplo la de cambiar el pañal y tirarlo hacia arriba; pero en el caso de del castigo que ha sido tradicionalmente ligado al rol de la mujer lo que se reflejó en la técnica, así como el chinear, hacer caricias y amamantar (sin dejar de considerar que este último es un aspecto biológico), lo cual se liga con la maternidad.

Esta misma técnica se llevó a cabo con el grupo "B", no obstante los resultados no fueron los esperados, pues la mayoría de las niñas y los niños al inicio no

quisieron participar, lo hicieron considerándolo como un juego, pese a que las facilitadoras explicaron en más de una ocasión que era necesario imaginar que era un bebé, lo que se dio fue una actitud de vergüenza y risas ante las instrucciones. De las 8 niñas y 9 niños que participaron se registraron los comportamientos que se citan en el cuadro Nº 16.

Cuadro Nº 16
Comportamiento de las niñas y los niños
en la técnica "interactúa con el muñeco" del grupo "B"

Comportamiento	*Niños*	*Niñas*
Halar oreja	X	X
Pegar		X
Tirar hacia arriba	X	
Dar una nalgada	X	
Chinear		X
Tirar al suelo y patearlo		X
Arrancar un pie	X	
Halar la nariz	X	
Tirarlo al suelo	X	
Cambiar el pañal		X
Sacarle la lengua		X
Halar el cachete		X

Fuente: Elaboración propia a partir de talleres, 2012

Con este mismo grupo "B", se presentó una situación singular en cuanto a la interacción entre las niñas y los niños, debido a que en los talleres como se mencionó anteriormente se procuró acomodar de manera mixta al grupo, pero se daba la división de hombres por un lado y mujeres por otro durante el desarrollo de las técnicas; el hecho a resaltar es que cuando se dio interacción entre ambos generalmente fue por iniciativa de los varones hacia ellas.

En relación con lo anterior por ejemplo, en la actividad "el mundo", se colocó a las personas de manera intercalada, sin embargo mostraron disgusto al estar

mezcladas y se acomodaban a su preferencia, de forma separada; lo contradictorio fue que separados hombres de mujeres como lo hicieron, se desarrolló una interacción sin distinción de género durante el transcurso de la técnica, ya que los niños tiraban la bola a las niñas y viceversa.

Continuando con el grupo “B”, en cuanto a la manifestación de roles de género en el comportamiento de las niñas y los niños, en la técnica de “el barco se hunde”, se reflejó no solo la separación por sexo ya citada, sino a la vez conductas socialmente consideras propias para hombres y mujeres, por ejemplo los primeros se empujaron, gritaron, tiraron al suelo y fueron más activos, mientras que en las niñas no se presentaron estas actitudes, fueron pasivas, más calladas y mantenían el orden.

Igualmente, en esta actividad las mujeres se reusaron para unirse en los subgrupos de hombres, no sucedió en ningún momento una convivencia mixta, preferían quedarse solas y fuera del juego, y se observó que algunas niñas se limpiaron la blusa cuando un niño las haló para que fueran parte de su grupo.

Esto se reafirma con lo que señala Zapata (2000), donde refiere que el hombre de acuerdo a una ideología hegemónica, es el fuerte, activo y racional, guiando sus acciones por medio de estos cánones; mientras que la mujer es la débil, inactiva, emotiva y expresiva.

Sin embargo, esta misma técnica del “barco se hunde” aplicada al grupo “A” reflejó manifestaciones diferentes, debido a que las niñas y los niños se unen sin importar el sexo, inclusive todos se mezclan de ser necesario sin mostrar mayor rechazo, se buscaban mutuamente para lograr formar los subgrupos que se solicitaban en el juego; cabe aclarar igual los hombres se mostraron más activos que las mujeres, por ejemplo se tiraban al suelo, gritaban y reían fuerte, mientras que las niñas fueron pasivas, no se empujaron ni gritaron.

Analizando también esta actitud, como un tipo de mecanismo que se genera en las niñas y niños de mayor edad debido a una aproximación a la preadolescencia,

donde buscan ser más independientes, la conformación de grupos de pares, así como mostrar actitudes de fortaleza, evitando situaciones “vergonzosas” o en las que puedan verse expuestos, así como por motivo de que “les guste” un compañero o compañera. Aunque en el grupo “B” había algunos estudiantes de 8 años de edad, su comportamiento se ve influenciado por la mayoría del grupo.

Lo antes mencionado es de importancia porque refleja el contraste entre los roles socialmente asignados a los niños y las niñas, donde los primeros reafirman aspectos considerados masculinos como la actividad, fuerza, razón y las niñas lo femenino referido como pasivo, emotivo, dócil, entre otros.

Otro aspecto en relación con los roles asignados de manera diferencial para hombres y mujeres, fue el que se notó en la técnica “plantando semillas” con el grupo “A”, donde siempre se refleja el comportamiento activo en mayor medida entre los hombres, pero el intercambio de las semillas se da entre ambos. Se subraya que en la segunda parte de esta actividad las niñas utilizaron semillas para formar casas y flores, a diferencia de los niños que hicieron figuras geométricas, como líneas y círculos, números o cohetes.

Fotografías: Figuras que realizaron los niños del grupo “A” con las semillas. (Artavia y Campos, 2012).

Fotografías: Figuras que realizaron las niñas del grupo “A” con las semillas. (Artavia y Campos, 2012).

Lo anterior refleja estereotipos de género, que consisten en que parezca perfectamente natural que los hombres estén dotados para determinados roles y las mujeres para otros (Martín, 2006). En este caso, que las niñas dibujen de manera más detallada figuras que responden a un rol demandado a mujeres, representado por flores y casas; aparte del estereotipo hacia los hombres que tradicionalmente se ligan a las matemáticas y medios de transporte, cosas menos vinculadas con los sentimientos y la delicadeza.

En este sentido, “la ideología patriarcal sostiene que lo masculino y lo femenino son dos realidades psicológicas diferentes, y que lo masculino corresponde a los varones y lo femenino a las mujeres. Lo masculino se asocia con lo fuerte, lo racional, lo agresivo, y lo femenino con lo pasivo, lo afectivo, débil” (Salas, 2002, p. 33).

Así, en la actividad “persiguiendo al globo” que se desarrolló con el grupo “B”, fueron notables los aspectos que según indica Salas (2002) suelen asignarse a cada género, donde los hombres fueron más activos, competitivos y agresivos, mientras que las mujeres más pasivas, ordenadas y tímidas. Esto desde una construcción social que determina características y actitudes diferenciadas según el género, tomando como base una ideología patriarcal para la construcción y perpetuación de roles de género. Lo anterior se sintetiza, en el cuadro Nº 17 en el que se registraron los comportamientos de las y los infantes.

Cuadro Nº 17
Comportamiento de las niñas y los niños del Grupo “B” en la técnica “persiguiendo al globo”

Comportamiento	***Niños***	***Niñas***
División por sexo	X	X
Movimientos bruscos	X	
Correr	X	X
Empujarse	X	
Gritos	X	X
Apoyo (porras)		X
Alegatos	X	
Desinterés por la técnica		X

Fuente: Elaboración propia a partir de talleres, 2012

Del mismo modo, con este grupo en una técnica similar llamada “globo por arriba y globo por abajo” la cual demandaba interacción y movimiento, se evidenció la manifestación de roles de género en tanto las mujeres mostraban menos agresividad y competencia, a diferencia de los hombres que mostraban mayor interés en ganar y reventar el globo; incluso las niñas que llegaban primero que los niños hacían perder a su equipo por no reventarlo rápido, únicamente dos niñas lo hicieron por sí solas, las otras utilizando un lapicero, pues mostraban temor.

En la técnica de integración-participación llamada “el gato y el ratón” los comportamientos que se presentaron de acuerdo al género fueron marcados

según estereotipos. Por ejemplo los varones insistían en ser el gato, corrían y competían más, mientras que las niñas asumían el papel del ratón, eran atrapadas rápidamente y mostraban menos competencia. Esto puede responder al aspecto intrínseco del poder dentro del género, en las relaciones de un sistema patriarcal en el que la mujer asume un rol de subordinación en comparación al hombre.

Se hizo visible la manifestación de los papeles que son asignados por ser hombre o mujer, donde afirma González (1990), a los primeros se les fomenta los juegos activos que indiquen movimiento e inciten a la competencia; mientras que las niñas el permanecer quietas, inactivas e inclusive dedicadas a imitar actividades en relación con labores domésticas.

Por otro lado, a lo largo de los talleres continuó una agrupación dividida por sexo, así la interacción predominante fue de niñas con niñas y niños con niños. Además, se puede mencionar que en la actividad "pajillas de colores" se dio una tendencia en las mujeres por elaborar pulseras y los hombres por hacer collares.

Llamó la atención, que al pedirles intercambiar la manualidad se negaron, por lo que las facilitadoras evitaron esta acción y preguntaron entonces a quién se lo darían (aunque no lo hicieran), las respuestas obtenidas fue con base a esta separación por sexo, las niñas mencionaron que se las "darían" a compañeras y los niños a "compañeros"; situación que se presentó tanto en el grupo de segundo, como de tercero y cuarto.

Es de interés mencionar que la separación mediante los roles de género, que se evidenció en el comportamiento de las niñas y los niños, se desarrolla en esta etapa de la infancia, donde afirma González (1990) se da la asimilación de roles adecuados para cada sexo, "constituye además, un momento en la vida de todo ser humano donde este -por inexperiencia, inmadurez y dependencia- encuentra serias dificultades para cuestionar las pautas ofrecidas, las que tiende a aceptar como única verdad si provienen de una autoridad" (p. 46).

Se debe rescatar que la manifestación y reproducción de roles de género, se asimila a partir de una base sociohistórica que es transmitida tanto en el espacio familiar, comunal y escolar, así

> El proceso de construcción de hombres y mujeres se establece por la integración de una serie de factores que tienen que ver con la manera como opera la socialización desde antes de nacer, inclusive: cómo debemos comportarnos, cómo debemos de sentir, cómo debemos de pensar, cómo debe de constituirse la subjetividad. Eso nos hace hombres o eso nos hace mujeres (Salas, 2002, p. 22).

El comportamiento que se observó en las niñas y los niños participantes en el estudio, y que manifiestan los roles de género asignados socialmente, son el resultado de un proceso de aprendizaje, en el que ellas y ellos interiorizan los roles, para después reproducirlo en su comportamiento cotidiano.

De esta manera, la manifestación de los roles de género en el comportamiento de las niñas y los niños del Centro Educativo de Tsuiri se evidenció en las técnicas mencionadas, donde por lo general ambos grupos asumían papeles que tradicionalmente son considerados masculinos o femeninos, como el ser activo y agresivo o inactiva y dócil, así se reafirma la división de género.

No obstante, en el grupo “A” se marca en menor medida esta separación de género, ya que en varias de las actividades hubo interacción entre ambos sexos, mientras que en el “B” no se presentó tal situación, al contrario existían una clara separación entre las niñas y los niños. Esto puede responder también debido a la edad y los aspectos psicosociales antes indicados, al encontrarse en la etapa de preadolescencia.

En resumen, mediante la socialización se adquiere un conocimiento sociocultural, ideológico, un sistema de creencias, costumbres y tradiciones, que dan un sentido de pertenecía y a la vez marcan las pautas para las conductas que se esperan de las personas de determinado grupo social, como lo hemos visto en el caso de la

división de género específicamente para lo considerado masculino y femenino, donde los estereotipos varían de una sociedad a otra.

Por tanto, las personas se adaptan y reproducen roles y estereotipos para ser consideradas parte del grupo al que pertenecen, integrándose a una red social y cultural particular (Martín, 2006). Desde este punto de vista, los roles de género son asumidos con el fin de sentirse integrados al orden establecido, donde lo tradicional es que el hombre asuma actitudes que se contraponen a las de la mujer y viceversa.

3. REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN LA NIÑEZ DENTRO DEL ESPACIO EDUCATIVO Y SUS IMPLICACIONES SOCIOCULTURALES

La socialización como proceso fundamental en la vida del ser humano implica el reconocimiento e interiorización sociocultural del grupo al que se pertenece, mediante lo cual se dan pautas en las que se reproducen las características construidas históricamente para establecerse desde un marco de diferencias como hombre o mujer. Así, se aprehende cuál comportamiento es adecuado para cada sexo, reflejándose en los roles de género.

Estas características se establecen desde el espacio social como naturales, son transmitidas y reforzadas por los diferentes agentes de socialización, a partir de creencias establecidas asumidas como universales y biológicas, por ello son demandadas implícita o explícitamente a lo largo de la vida (González, 1990). Los roles y estereotipos de género se encuentran prescritos desde antes del nacimiento, independiente de la opinión personal, la sociedad ha establecido las características que debe asumir una mujer desde la feminidad y un hombre desde la masculinidad hegemónica.

Existen factores que tienen que ver en la manera de cómo opera la socialización inclusive antes de nacer, pero culturalmente se dan particularidades que diferencian a unos grupos sociales de otros, no obstante la ideología patriarcal es predominante (Salas, 2002).

En las niñas y los niños que participaron en la investigación, pertenecientes a la cultura Bribri, se reflejan los aspectos mencionados, pues existe una confluencia de una tradición ancestral matriarcal y una herencia colonial, que influyen en la cotidianidad del espacio educativo analizado, como también en el familiar y comunal. Debido a esta confluencia de la cultura propia y la occidentalizada, mediante el proceso de aculturación, se refleja la manifestación de los roles de género con las consecuentes implicaciones socioculturales.

Un actor fundamental en la trasmisión cultural ya sea patriarcalista o no, en el caso concreto de los roles de género, es la escuela porque conforma una etapa elemental educativa y obligatoria, debido a que la población infantil inserta en ella constituye un terreno fértil para la asimilación de conductas y estereotipos de género de una manera "acrítica" (González, 1990).

Dentro del trabajo que se llevó a cabo, en los talleres con dicha población se observó cómo a través de las actitudes y comportamientos en el marco de juego los niños asumían acciones particulares y diferenciadas de las niñas. Por ejemplo en la técnica llamada "pesca de peces", las facilitadoras pidieron pasar a un niño y una niña al mismo tiempo, y tanto en el grupo "A" como "B" se notó un apoyo marcado entre las mujeres, pues se daban porras y consejos de cómo pescar.

Mientras que en esta misma actividad, los hombres mostraban una actitud competitiva, incluso uno de ellos le dijo a su compañero *"cómo va a ser que le gane una mujer",* identificándose un comportamiento de ansiedad por querer ser los mejores y ganar, pero además, planteando la superioridad de los hombres en la tarea asignada frente a la sorpresa de que una mujer pueda ser exitosa, aspecto ausente en las niñas.

De igual manera, en la técnica de participación "las charadas" realizada en ambos grupos, con el fin de conocer las representaciones de género en las niñas y los niños dentro del espacio familiar, se evidenció la separación entre lo que hace mamá y papá, marcando una pauta tradicional en la que imitaban acciones específicas para cada sexo. Esto se muestra en el cuadro Nº 18.

Cuadro Nº 18
Representaciones de las niñas y los niños
del grupo "A" y "B" en la técnica "charadas"

Labor representada	***Quién la realiza***			***Quién la representó***		
	Mamá	Papá	Ambos	Niñas	Niños	Ambos
Chapear		X				X
Lavar	X			X		
Tender ropa	X			X		
Desojar		X			X	
Barrer	X			X		
Chinear	X			X		
Picar leña		X			X	
Peinarse			X	X		
Escribir			X			X
Picar cebolla	X			X		
Trenzarse el cabello	X			X		
Sembrar			X			X
Sembrar flores	X			X		
Cepillarse los dientes			X		X	
Cocinar			X	X		
Alimentar a los pollos	X			X		
Montar a caballo		X			X	
Cuidar del caballo			X		X	
Sacar piojos	X					X

Fuente: Elaboración propia a partir de talleres, 2012

Las niñas y los niños identificaron como acciones de la madre aquellas que tienen relación con el ámbito doméstico y del cuido, aunque se destacan algunas particulares de la cultura Bribri como la siembra que se realiza independientemente del género; en cuanto a los hombres, señalaron trabajos que se realizan fuera del hogar. También, es visible que las niñas representaron en mayor medida las actividades que hacen las madres y los niños la de los padres,

lo cual refleja el éxito de los procesos de socialización transmitidos desde el ámbito familiar.

Por otro lado, se realizó con los dos grupos la técnica del "dibujo libre" para conocer representaciones que tienen las niñas y los niños en relación a roles de género, en los que se observa una tendencia marcada en las mujeres por aspectos y símbolos considerados femeninos socialmente, pues dibujaron casas, flores, corazones y mariposas, utilizaron más colores (que los niños) y en tonos pasteles. Aunque también dibujaron cosas neutrales como el sol, árboles y ríos.

Mientras que en los hombres se hace notable menos uso del color y más de tonos fuertes como negro, azul y café, los dibujos fueron sobre medios de transporte, como carros y buses, también niños con bolas, un cazador, animales y casas cónicas que son construidas generalmente por hombres (ver anexo Nº 6).

Se puede reconocer de esta manera cómo los estereotipos, los cuales son "creencias, expectativas y atribuciones sobre cómo es y cómo se comporta cada sexo" (Álvarez, 2007, p. 99), tienden a perpetuar características tradicionales que definen gustos y preferencias adecuados para una niña o un niño, dentro de límites que ya han sido establecidos por la sociedad, los cuales son enseñados desde temprana edad y perduran a lo largo de la vida.

Esto también se evidencia en la opinión de algunas y algunos docentes de la escuela, pues afirman que no existe desigualdad entre hombres y mujeres pero que de alguna manera sí hay roles adecuados para unos u otros, por ejemplo el profesor de Educación Física comentó

> Bueno, de mi punto de vista para mi las capacidades son diferentes, y lo que para mi como un hombre yo pienso que es más adecuado para mi que para usted, tal vez a la hora de la práctica es todo lo contrario; pero sí por lo visto hay algunos trabajos por ejemplo jalar banano, en donde los hombres salen reteque cansados, y uno lo siente que como para una mujer es como muy pesado, muy matado, no es el hecho de ser machista sino que uno siente que

> muy pesado (…) es mucha fuerza física donde tenés que salir jalando un caballo cargado de bananos y cruzar un río y llegar allá desmontarlo, venirte caminando o sea y estar en eso, por el cuerpo y algo así más que todo lo peligroso, porque de que una mujer lo puede hacer, aquí las mujeres lo hacen, pero hay veces uno dice pucha porque la mujer tiene que estar ahí, diay necesidad que todo y si lo hacen las mujeres pero uno dice no no, sería mejor como que estuviera en su casita, ahí tranquilita; pero hay veces más que todo es por la necesidad (Monge. Entrevista personal, 2012).

Aquí el profesor sostiene que existen diferencias entre hombres y mujeres basándose en la fuerza física, por lo que es justificable la separación, por ejemplo laboral, aunque sostiene "no es machismo" por tanto es una visión naturalizada, en la que aclara no considera subordinada a la mujer, pero su opinión responde a la cultura y tradición histórica patriarcal. Luego, de algún modo esta creencia se ve reflejada en sus enseñanzas, por ejemplo al dividir a las y los estudiantes por sexo cuando imparte las lecciones.

En este mismo sentido, la directora del centro educativo añadió

> No, yo creo que todos tenemos capacidades tanto hombres como mujeres, aunque socialmente la mujer usted sabe nos tienen vista como que no, no tenemos la capacidad de realizar cierta actividad, considero que no. Porque vea por ejemplo ahora, cuántas mujeres no sé, andan ahí en las calles manejando bus, que manejando taxi y todo eso antes era solo de hombre (Vargas. Entrevista personal, 2012).

Como afirma Lamas (1995), el papel de género se forma a partir de las normas y prescripciones que dicta la sociedad y cultura sobre lo que debe ser el comportamiento de una mujer y un hombre, en este caso la primera como perteneciente al ámbito privado del hogar y ajena al de afuera, situación contraria a la del hombre.

En relación con esta división de tareas según el género, se indagó mediante la ejecución de un marque con "x" (ver anexo Nº 13) a las niñas y los niños

indígenas, sobre las actividades diarias que realizan en sus hogares. El cuadro Nº 19 sintetiza sus respuestas.

Cuadro Nº 19

Actividades cotidianas que realizan las niñas y los niños del grupo "A" y "B"

ACTIVIDAD	EDAD									
	7 años		8 años		9 años		10 años		11 años	
	Niño	*Niña*	*Niño*	*Niña*	*Niño*	*Niña*	*Niño*	*Niña*	*Niño*	*Niña*
1. Lavar platos	1		2	4	1	4	5	1	1	3
2. Barrer			2	4	2	4	5	1	1	3
3. Lavar ropa	1		1	2	0	2	5	1	0	3
4. Tender ropa	1		3	4	2	4	5	1	0	3
5. Cuidar niñas y niños pequeños			1	4	1	3	2	1	1	3
6. Hacer comida			1	2	2	2	5	1	1	3
7. Chapear	1		2	1	2	0	5	0	2	2
8. Apear frutas	1		3	4	2	4	5	1	2	3
9. Sembrar	1		3	3	2	3	5	1	2	3
10. Desyerbar	1		1	2	1	2	3	1	2	3
11. Limpiar el patio	1		2	3	2	4	5	1	2	3
12. Acomodar la cama	1		2	4	1	4	5	1	2	3
13. Dar comida a las gallinas	1		3	4	2	4	5	1	2	3
14. Hacer mandados	1		3	4	2	4	5	1	2	3
15. Pescar	1		2	2	2	3	5	1	2	3

Fuente: Elaboración propia a partir de marque con "x", 2012.

Estos datos muestran de manera general, que a mayor edad se realizan más actividades independientemente del sexo, pero siempre se identifica que existe

una división representada en los roles de género, en la que las niñas se relacionan más con aspectos domésticos que los niños. Así por ejemplo, todas las mujeres afirmaron acomodar la cama y la mayoría cuida a otros infantes, de las doce solo una no lo hace. Mientras que no todos los niños acomodan la cama o cuidan de otros u otras.

También se evidenció que tanto las niñas como los niños hacen mandados, recolectan frutas, dan comida a las gallinas; igual la mayoría sin importar sexo lavan platos, hacen comida, pescan, siembran y limpian el patio. No obstante, la labor de desyerbar es más común para los niños, contrario a las niñas que se encargan más de lavar y barrer.

De esta forma, se demuestra como las y los infantes identifican su sexo y lo comprenden como una cualidad perdurable, derivándose de ello cierta comprensión que poseen sobre las diferencias de trabajos, labores, juegos y actividades, identificándolos según su propio sexo y el de quienes los rodean (González, 1990).

Así, la investigación encontró como ya se ha señalado en la teoría y demostrado en muchos estudios, que por lo general las niñas tienden a reproducir lo que identifican como actividades que realiza mamá, a diferencia de los niños que imitan las hechas por papá; por lo que el presente estudio refuerza el hallazgo de la identificación de las niñas con su madre y de los niños con su padre en la realización de labores y tareas, esto de acuerdo a los datos ya mencionados.

Se señala una reproducción de roles de género, donde los masculinos según la ideología patriarcal responden tradicionalmente a un imaginario en el que son más inteligentes, activos, fuertes, racionales y dominantes, también las muestras de afecto y emociones no son abiertamente permitidas y se les asocia con debilidad.

Por consiguiente los roles femeninos serán los contrarios a estos, tomando en su accionar como propio del ser mujer lo relacionado al afecto, emotividad, ternura, debilidad, pasividad, maternidad *obligatoria* y espacio privado del hogar.

Esto de igual manera se comprobó en ambos grupos, durante el desarrollo de la técnica “cómo es un niño y cómo es una niña”, la cual consistió en separar al grupo según sexo, luego los subgrupos en conjunto debieron dibujar un niño (los hombres) y una niña (las mujeres), explicando después cómo era ese niño o niña que dibujaron.

Durante la realización de esta técnica, el comportamiento que se observó fue diferente en cada subgrupo, así las niñas mostraron actitudes de orden pero luego desembocó en división, pues discutían ya que cada una quería trazar partes diferentes del cuerpo en el dibujo, además pelearon por los marcadores de color; y al final no se encontraban a gusto con el resultado, deseaban algo más estético. Por último, a falta de tiempo decidieron que solo una hiciera el dibujo, pero igual se encontraron disconformes.

Mientras en el transcurso de esta técnica, el comportamiento de los niños contó con menos disputas y más flexibilidad, decidiendo hacer el dibujo dos de ellos mientras los otros pintaban o agregaban elementos, tomando en cuenta las ideas de todos y al finalizar se encontraron a gusto con el resultado.

Se puede reflexionar sobre la diferencia en los roles que asumieron por un lado las niñas y por otro los niños; las primeras discutían por la realización del dibujo y que “fuera lindo”, lo cual hace alusión al aspecto estético socialmente demandado a la mujer, así como el incorporar elementos tradicionalmente femeninos como flores, mariposas y corazones. A diferencia de los niños que hicieron el dibujo sin mostrar preocupación por ello, agregando de igual manera aspectos considerados socialmente masculinos como bolas y medios de transporte.

En el grupo “A” el subgrupo de los hombres, conformado por cuatro estudiantes, realizaron dos dibujos de niños a los cuales le pintaron el pelo amarillo y utilizaron tonos como rojo, azul, verde, amarillo y negro; luego comentaron que los niños dibujados estaban jugando bola, corriendo y que les gustaba ir a la plaza a jugar, bañarse en el río así como los tractores, carros y motos de carrera. Del mismo

señalaron que los niños del dibujo le ayudan al papá a “palenquear” en el bote, buscar plátanos y pescar; mientras que a la madre bajar los plátanos del caballo y que luego descansan.

Lo anterior refleja la asimilación de roles de género que tienen los niños del grupo “A”, pues de acuerdo al dibujo y lo narrado manifiestan características acordes a estereotipos masculinos, donde es evidente la actividad física, la fuerza, los medios de transporte y labores identificadas en la figura paterna o masculina.

Fotografía: Dibujo “cómo es un niño”, realizado por los hombres del grupo “A”. (Artavia y Campos, 2012).

Fotografía: Dibujo “cómo es una niña”, realizado por las mujeres del grupo “A”. (Artavia y Campos, 2012).

En el mismo grupo “A”, las cuatro mujeres participantes dibujaron una niña junto a una casa con un árbol y flores, utilizaron colores como rojo, azul y morado, señalaron que jugaba escondite con los amigos a la par de la casa, y por esto se escondía detrás de las flores; que le gusta los conejos, también brincar, jugar quedó, jackses, congelado, jugar con los hermanitos, bañarse en el río, su color favorito es el rosado, quiere ser policía y madre de dos niños y dos niñas. Además, que asiste a la escuela, ayuda a mamá limpiando el jardín, la casa, lavando trastes y cocinando, mientras que a papá a cocinar y sembrar plátano.

Es de interés mencionar, que los estudiantes expusieron más fácilmente cómo era ese niño a diferencia de ellas que lo hicieron con vergüenza, tomadas de la mano y de manera pausada, actitud que fue reforzada por la burla de los niños hacia el dibujo de las niñas.

Esto refleja las relaciones de poder entre los niños y las niñas, pues socialmente la mujer es considerada de manera “innata” como indiferente al poder, dentro del

sistema patriarcal; así la burla y timidez hace referencia a esa posición del “otro” que ocupa lo femenino frente a lo masculino.

Esta misma técnica aplicada en los niños del grupo “B”, reflejó representaciones similares ya que en este caso, los hombres dibujaron un niño con un carro, una casa pequeña, un árbol, una flor, aviones y animales, utilizando colores como el anaranjado, rojo, amarillo, azul y morado. Señalaron que le gusta jugar con la bola, carro, avión y que tiene muchos amigos.

Igualmente en las mujeres de este grupo, dibujaron una niña a la que llamaron Flor, con una casa, un árbol mariposas y muchas flores, utilizaron colores como el rosado, amarillo y turquesa. Señalaron que el color favorito era el rosado, le gustan las frutas, las gallinas, conejos, bañarse en el río, brincar con la cuerda, subirse a los árboles, dibujar, ir a la escuela, jugar bola, bailar y los dibujos. De la misma manera, las niñas presentaron vergüenza al exponer y los niños se burlaron del nombre que le pusieron al dibujo.

Fotografía: Dibujo “cómo es una niña”, realizado por las mujeres del grupo “B”. (Artavia y Campos, 2012).

Fotografía: Dibujo “cómo es un niño”, realizado por los hombres del grupo “B”. (Artavia y Campos, 2012).

En ambos grupos son considerables las diferencias entre los roles de género masculinos y femeninos que se evidenciaron en la aplicación de la técnica, donde asociaron a la niña aspectos delicados, emotivos y que tradicionalmente se consideran femeninos. Y los hombres, al dibujo del niño el ser fuerte, activo e independiente, igual desde un imaginario tradicional masculino.

Tales roles, son parte de los estereotipos de género que son aquellas representaciones que tienen las y los niños como parte de la concepción social del *ser hombre y ser mujer,* y que asumen como papeles propios de su cotidianeidad.

En otra actividad que se realizó con el grupo "B", en la que se reflejaron las representaciones de roles de género que tienen las niñas y los niños del estudio, fue la denominada "aquí está mi foto", donde se colocó a disposición recortes que ilustraran a seres humanos ejerciendo diferentes actividades, para que eligieran uno y luego explicaran el porqué de su escogencia.

Cabe aclarar, se procuró dar variedad en los recortes y las imágenes brindadas para ambos sexos con el fin de no sesgar la información; por ejemplo, dentro de estos recortes se encontraban representados diversas profesiones, labores y ocupaciones como abogadas, abogados, políticas, políticos, maestras, maestros, secretarias, secretarios, cocineras, cocineros, modelos, policías, choferes, niñas, niños, jugadores y jugadoras de fútbol, beisbol, vólibol y básquetbol, enfermeras, enfermeros, doctoras, doctores, nadadoras, nadadores, vendedoras, vendedores, agricultores, bailarines, cantantes, etc. En el cuadro Nº 20 (haciendo uso de seudónimos), se muestra la escogencia particular de las niñas.

Cuadro Nº 20
Recorte seleccionado por las niñas
del grupo "B"

Niñas	Recorte seleccionado
Rosa	Maestra
María	Maestra
Carol	Maestra
Elsie	Nadadora
Emilia	Vendedora de lápices de color en una librería
Dina	Niña exploradora
Silvia	Cocinera

Fuente: Elaboración propia a partir de talleres, 2012.

En la selección que hicieron las mujeres se observa ilustraciones que tradicionalmente se asignan por sexo, reflejando así los roles de género femeninos demandados socialmente; al preguntarle el por qué escogieron los recortes la mayoría respondió que era lo que les gustaría hacer, estudiar o porque la imagen era bonita. También se observó que para las niñas fue más difícil escoger en relación a los hombres, debido a que comparaban con los otros recortes y se fijaban en los colores. Por otro lado, los niños seleccionaron los siguientes recortes:

Cuadro Nº 21
Recorte seleccionado por los niños del grupo "B"

Niños	Recorte seleccionado
Aarón	Señor a caballo
Mario	Jugador de beisbol
Fabio	Nadador
Henry	Jugador de fútbol
Andrés	Jugador de fútbol
Eddy	Cantante de rancheras

Fuente: Elaboración propia a partir de talleres, 2012.

De igual manera, en los niños es notable la escogencia de recortes que representaban actividades según roles de género masculinos, que implican mayor relación con el deporte y fuerza física.

En general, los estereotipos de género se presentan diferencialmente en los roles asignados para los niños y las niñas; así por ejemplo a partir de una visión de roles se asignan labores que son socialmente aceptadas o no, dándose una división del trabajo, la cual demuestra una marcada diferencia entre los sexos, en la que se desvaloriza generalmente las labores realizadas por las mujeres (González, 1990).f

Por otro lado, dentro de la representación en cuanto a los roles de género masculinos y femeninos, que tienen las y los estudiantes de tercer y cuarto grado escolar que conformaron el grupo "B", como parte de su cotidianidad y percepción, se les aplicó un instrumento (ver página 138) en el que se les preguntó quién realiza comúnmente ciertas actividades. A partir de las respuestas brindadas, se construyó el cuadro Nº 22.

Cuadro Nº 22
"Lotería de actividades"

	Niñas			***Niños***			***Sin R/***
Actividades	Mujeres	Hombres	Ambos	Mujeres	Hombres	Ambos	
1. ¿Quién arregla el techo?		7	1		5	1	
2. ¿Quién tiende la ropa?	8			6			
3. ¿Quién hace la comida?	7		1	6			
5. ¿Quién corre más?	1	3	3		6		1
6. ¿Quién llora más?	4		3	2		4	1
7. ¿Quién lava los platos?	5	1	2	5		1	
8. ¿Quién es más fuerte?	1	5	1		6		1

9. ¿Quién siembra?	3	1	4		6		
10. ¿Quién toma más alcohol?	1	4			3	3	3
11. ¿Quién atiende y cuida a los hijos y las hijas?	6		2	6			
13. ¿Quién limpia la casa?	6		2	5		1	
14. ¿Quién trabaja fuera de casa?		3	4		6		1
15. ¿Quién ordena la cama?	7		1	5	1		
16. ¿Quién grita más?		4	3		5	1	1

Fuente: Elaboración propia a partir de talleres, 2012.

Se nota que las niñas y los niños reconocen el espacio del hogar como propio de las mujeres y el ámbito público de los hombres. Así las actividades domésticas como tender la ropa, hacer la comida, lavar los platos, limpiar la casa y ordenar la cama, las marcan como labores hechas por las mujeres; a diferencia de las labores asignadas a los hombres que relacionan por ejemplo el arreglo del techo, la siembra y el salir a trabajar fuera de casa.

En el mismo cuadro las niñas y los niños señalaron mediante las actividades que hacen los hombres o mujeres, algunas características típicas desde la construcción social en un sistema patriarcal según género, así para los niños los hombres corren y gritan en mayor medida, son más fuertes; pero afirmaron que ambos sexos lloran y la mitad dice que los hombres son los que toman más alcohol y la otra parte asegura que ambos. Esto es de interés, porque no responde a los parámetros de la ideología dominante, por tanto denota esa confluencia de la cultura propia y ajena, ya que son elementos considerados habituales en la comunidad indígena.

La mitad de las niñas opinan que el hombre corre más y la otra que ambos, adjudican a los hombres el ser más fuertes, la mayoría dice que el hombre consume más alcohol y que llora más la mujer, en cuanto al gritar la mayoría dice que el hombre es quien más lo hace y el resto señala que ambos. El aspecto del

cuido se atribuyó únicamente a la mujer, señalando que esta es la encargada de la atención de los hijos e hijas.

Entonces, es partir de la cultura patriarcal que se definen los roles sexuales como características socioculturales que se adjudican a cada género, incluyendo actividades que se asocian específicamente a los hombres y mujeres. De esta forma, lo femenino y lo masculino son comportamientos que nacen como producto de estos roles, siendo construcciones sociales, pero que se les presenta como conductas naturales propias a cada una y uno (Salas, 2002).

Para conocer más sobre estos papeles específicos según el sexo, se aplicó para ambos grupos un cuestionario en el que se indaga sobre esta temática, cabe indicar que en el grupo "B" dos niños no lo contestaron porque se ausentaron a los últimos talleres. A partir de ello, tenemos que las niñas y los niños del grupo "A" respondieron qué ocupaciones les gustaría asumir al crecer, donde las mujeres optaron por cánones de belleza y espectáculo; sin embargo hubo una opinión similar en cuanto al querer ser policía, debido a que esta labor es considerada como estable y de respeto dentro de la comunidad.

A continuación se muestra el cuadro Nº 23 con la sistematización de las respuestas.

Cuadro Nº 23
Ocupaciones que les gusta a las niñas y los niños del grupo "A"

Categoría de ocupación	Niños	Niñas
Policía	2	2
Chofer	2	
Estudiar	1	
Bailarín	1	
Modelo		2
Cantante		1
Total	6	5

Fuente: Elaboración propia a partir de talleres, 2012.

Sobre esta misma categoría en las respuestas del grupo “B”, se evidencia una tendencia marcada de ocupaciones consideradas tradicionalmente desde roles masculinos o femeninos, como se muestra seguidamente en el cuadro Nº 24.

Cuadro Nº 24
Ocupaciones que les gusta a las niñas y los niños del grupo “B”

Categoría de ocupación	Niños	Niñas
Trabajar en la planta	1	
Trabajar con el tractor	1	
Docente	2	7
Trabajar en bananal	1	
Chofer	1	
Policía	1	
Enfermería		1
Total	7	8

Fuente: Elaboración propia a partir de talleres, 2012.

Al igual que en el otro grupo, los hombres del grupo “B” señalaron ocupaciones que se consideran masculinas, relacionadas con el empleo de medios de trasporte y aquellas que requieren más fuerza física; por otro lado las niñas optaron por la profesión de docencia y enfermería, labores ligadas a la enseñanza y el cuido tradicionalmente asociado a las mujeres.

Igualmente, los estereotipos de género se demostraron en los gustos de las niñas y los niños de ambos grupos, con respecto a los dibujos animados que prefieren, donde los hombres mencionaron aquellos que tienen un contenido de mayor violencia, con habilidades o uso de “superpoderes”. Este tipo de fábulas representa la figura de una masculinidad hegemónica, donde el hombre tiene como deber defender a los débiles, pues es fuerte, veloz, audaz y tiene una supremacía de poder, lo que le da a esta figura el permiso de ejercer actitudes violentas sin ser considerado incorrecto.

Mientras que las caricaturas señaladas por las niñas, hacen alusión a características que son demandadas y consideradas socialmente femeninas, como las princesas que representan una belleza estética, acompañada de dulzura, delicadeza y vulnerabilidad, que además las muestra desprotegidas, frágiles y sumisas. El cuadro Nº 25 sintetiza estos datos.

Cuadro Nº 25
Dibujos animados que les gustan a las niñas y los niños

Categoría de dibujos	Niños	Niñas
De pelea	2	
Goku	8	
Naruto	2	
Hombre Araña	1	
Ben 10	1	
Heidy	1	
Bella Durmiente		2
Jazmín		1
Barbie		3
I-Carlye		1
Las princesas		1
La chica fresita		1
De animales		1
Titanes		1
Dora la exploradora		1
Total	11	12

Fuente: Elaboración propia a partir de talleres, 2012.

*Más de una respuesta por niño o niña

La indicación que las niñas y los niños hicieron respecto a los dibujos animados preferidos son contrapuestos entre sí en la medida que representan los estereotipos socialmente construidos y demandados para cada sexo; en los mencionados por las mujeres se identifican rasgos acorde al imaginario de la

femineidad, mientras que los hombres señalaron en oposición otros que muestran mayor agresividad, fuerza y poder.

En cuanto a las preferencias de los deportes las niñas y los niños de los dos grupos se inclinan hacia aquellos que son considerados socialmente desde los estereotipos masculinos que implican más acción, fuerza y movimiento, tal como fútbol, o femeninos que indican pasividad y delicadeza, como bailar, saltar la cuerda y atletismo; cabe aclarar también se encontró actividades que comparten como el correr y nadar, siendo también un aspecto cultural que las mujeres pese a no ser la mayoría señalaron les gusta el fútbol. En el cuadro Nº 26 se detallan estas respuestas.

Cuadro Nº 26
Deportes que les gusta hacer a las niñas y los niños

Categoría de deporte	Niños	Niñas
Fútbol	9	5
Bailar	1	2
Correr	1	1
Brincar		1
Nadar	1	1
Atletismo		1
Cuerda		1
Total	11	12

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario, 2012.

Desde este punto de vista, se revela de acuerdo a lo expresado por la autora Martin (2006), cómo los estereotipos de género son construcciones sociales que vienen a formar parte de un mundo simbólico, sirviendo para generar diferencias entre las personas, las cuales se basan en el sexo.

Se les preguntó a las niñas y los niños de ambos grupos sobre los juegos que realizaban durante los recreos dentro del espacio educativo, en los que se denota algunas diferencias de roles de género masculinos y femeninos, pero como ya se

mencionó a la vez aspectos culturales como el jugar fútbol que es típico en la población, tanto para mujeres como para hombres. En el cuadro Nº 27 se detallan dichos juegos.

Cuadro Nº 27
Juegos en recreos que les gustan a las niñas y los niños

Categoría de juego en recreos	Grupo "A"		Grupo "B"	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Fútbol	2		6	4
Escondite	3	2		2
Computadora		1		
Jackses		1		
Quedo-congelado	2			
Bolinchas	1		1	
Gelatina	1			
Quedó	1	1		3
Carretillo	1			
Gallinita ciega			1	
Lobo				1
Quemado				1
Congelado				2
Total	4	4	7	8

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario, 2012.

*Más de una respuesta por niño o niña

Además, dentro del espacio familiar, dichos roles se reproducen en los juegos citados como preferidos por las niñas y los niños de ambos grupos, estos datos se representan en el cuadro Nº 28.

Cuadro Nº 28
Juegos en el espacio familiar que les gustan a las niñas y los niños

Categoría de juego	Hombres	Mujeres
Fútbol	5	6
Carro	4	
Monito	1	
Bicicleta	2	
Muñecas		4
Escondite		1
Lobo		1
Con mis juguetes		1
Quedo	1	2
De barrer		1
Total	13	16

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario, 2012.

*Más de una respuesta por niño o niña

En la información de los cuestionarios realizados a las niñas y los niños de la investigación, se ha identificado la reproducción de roles de género en la que muestran gustos y preferencias diferenciados de acuerdo al sexo, lo cual a la luz de la teoría expresa que son construcciones socioculturales que han sido asignadas a determinados comportamientos de los hombres y mujeres, haciendo diferencia en términos de papeles y actividades que desarrollan en la sociedad a la que pertenecen, esta pauta que establece lo femenino y lo masculino fortalece también jerarquías entre unos y otros (Chaves, 2003).

Estas construcciones socioculturales, que se reflejan en los roles de género asignados de manera distinta para hombres y mujeres, también se visualizan en lo que las y los infantes afirmaron hacen mamá y papá en el hogar, tal como lo detalla el cuadro a continuación:

Cuadro Nº 29
Tareas que hacen mamá y papá en casa según las niñas y los niños

Categoría de labor	Niños		Niñas	
	Mamá	Papá	Mamá	Papá
Barrer	3	1	4	3
Limpiar	3		4	1
Cocinar	10	5	7	5
Lavar ropa	1	1	6	
Botar basura	1			
Lavar platos		2	2	2
Tender ropa			3	
Rastrillar el patio			4	
Cortar flores y chapear			1	
Limpia el baño		1		
Ver televisión				3
Ve a los hijos				1
Chapear				2
Cortar madera		3	1	2
Tender la cama				1
Buscar banano, yuca y plátano				1
Trabajar		1		3
Total		**11**		**12**

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario, 2012.

Ahora bien, las niñas y los niños de ambos grupos ayudan en estas labores a la madre y el padre, donde se nota un contraste en el que las mujeres colaboran mayormente con las labores consideradas femeninas y los hombres con las masculinas, tal como lo demuestra las respuestas apuntadas seguidamente:

Cuadro Nº 30
Tareas de la casa en las que ayudan las niñas y los niños a mamá y papá

Categoría de tareas	Niños		Niñas	
	Mamá	Papá	Mamá	Papá
Acomodar la cama y cuarto	2			
Lavar ropa	1		5	1
Lavar platos	1		2	
Limpiar	1		4	1
Barrer	5	1	6	
Cocinar			2	
Servir comida				1
Cuidar bebés			1	
Tenderle la cama				1
Pasar el machete y lo que necesite				2
Quemar basura	1			
Limpiar el patio	3		1	2
Chapear	1	9		1
Cortar madera		1		3
Buscar leña				2
En el cacaotal				1
Sembrar plátano		1		
Total		**11**		**12**

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario, 2012.

No obstante, algunos datos reflejan igualdad entre niñas y niños, por ejemplo al preguntarles si les dejan salir de casa solas o solos para hacer mandados, la mayoría tanto hombres como mujeres dijeron recibir permiso para ello, sin embargo dos mujeres mencionaron que no (Tomado de cuestionarios, 2012).

Por otra parte, la información obtenida mediante la aplicación de los instrumentos de investigación, así como la observación participante y no participante en las y los estudiantes, también fue comparada con los datos brindados por el personal docente del centro educativo. Entonces por ejemplo, al preguntarles sí consideran desde su propia experiencia, que las niñas se comportan diferente a los niños, tenemos que el profesor de cultura comentó

> Aquí yo he visto en las niñas que a ellas no les gusta, sí uno no lo planea bien, trabajar con varones o varones con niñas, los varones a un lado y las mujeres a otro lado. Y yo he notado eso, siempre ellos o ellas a un lado. Entonces, lo que hemos hecho nosotros es mezclarlos, ya uno lo planea bien entonces ahora va hombre y mujer, hombre y mujer y ahí está, pero no se sienten satisfechos; entonces apenas llega el recreo salen huyendo. Vea por ejemplo solo andan las mujeres aparte (…) y no lo veo bien. Que se respeten y todo, pero que no se dividan (Morales. Entrevista personal, 2012).

Sobre este mismo tema, tanto la directora de la institución, como la profesora de lengua materna y el docente encargado de impartir materias básicas, aseguraron que sí notan diferencias en el comportamiento de las niñas y los niños, pues afirman que los últimos por lo general son más activos, no les gusta quedarse en el aula durante los recreos, muestran menos preocupación por asuntos escolares y se expresan diferente en comparación con las niñas, que según él y las docentes suelen ser más pasivas, calmadas, coquetas, afectivas y algunas prefieren jugar en el aula que afuera en los tiempos de receso (Tomado de las entrevistas a profundiad realizadas al personal docente, 2012).

Es de interés resaltar, que las maestras y los maestros reconocieron la importancia de la enseñanza por parte de la familia, si bien se comparte con el aprendizaje en la escuela, es fundamental en el accionar de las niñas y los niños en el espacio escolar; además de que esta educación se adjudica casi exclusivamente a las madres. Algunas respuestas que constatan esto, son por ejemplo la del profesor de materias básicas que afirmó:

> Sí ellos lo demuestran en la escuela, años atrás esto estaba muy marcado esto es una comunidad muy machista, aquí no llegan a las reuniones los padres solo las madres, ellos comentan por ejemplo que las actividades como el día del padre no llegan porque dicen que eso son actividades de mujeres, así el machismo en los varones es demasiado, ellos mismos manifiestan en confianza que todo lo que tiene que ver con la escuela es cosa de las mujeres, así la mamá es la que se encarga de la crianza y educación y el papá de castigar, tal vez por eso hay una mejor relación con la mamá (Navas. Entrevista personal, 2012).

En este sentido, el docente de cultura comenta que los valores que las niñas y los niños aprenden en casa, les permiten diferenciar lo que es permitido o no según el sexo, en sus propias palabras:

> He notado por ejemplo, sí un niño viene de la casa donde lo forman de que solamente él es el principal y de que no tiene que juntarse con otros, ¿qué pasa en ese niño? Vine a la escuela y se cree muy superior, incluso rechaza a los demás por orgullo, no comparte, eso yo sí lo he notado… son valores que se reflejan en la escuela" *[¿Y sí a una niña en la casa le enseñan que tiene que ser delicada, eso también cree usted que se refleja?]* "Sí, también se refleja. Igual exactamente eso lo he notado, de un chiquito que le dicen –los hombres no lloramos- y le dice el otro ¿por qué? entonces este responde -porque yo soy hombre y en la casa me dice mi papá que no tengo que llorar-. Eso son cosas que ahora que usted pregunta, yo veo que sí, realmente se reflejan en la escuela. ¡Claro! No con todos, es muy importante digo yo especificar eso, no con todos (Morales. Entrevista personal, 2012).

De esta manera, se refleja como los roles de género se encuentran implícitos o explícitos dentro de la educación escolar y a la vez familiar, aunque para efectos de la investigación no se profundice en este segundo espacio. Sin embargo, sí se reconoce el papel fundamental que tiene en ese proceso de socialización que se desarrolla durante la vida de todo ser humano, en este caso de las niñas y los niños participantes, en relación con los roles de género.

Por tanto, la reproducción de roles masculinos y femeninos se visualiza en el accionar diferenciado según el sexo de esta población, donde además se investigó sobre la percepción y representación que tenían las niñas y los niños sobre dichos papeles. Así, los estereotipos se basan en la construcción social de género que se considera como

> El conjunto de contenidos, o de significados, que cada sociedad atribuye a las diferencias sexuales. Se trata, por tanto, de una construcción social que expresa la conceptualización que hace cada sociedad de lo masculino y lo femenino, en relación a las categorías de hombre y mujer como seres sexuados y, por tanto, biológicamente diferenciados (Martin, 2006, p. 40).

Ello se evidenció en la información obtenida a partir del trabajo con las y los infantes, docentes y escuela como ámbito educativo, donde se identificó la reproducción de roles de género. Asimismo, en la escuela como otros ambientes en los que las niñas y los niños se desarrollan e interactúan, implican un proceso educativo de los hombres y las mujeres, en la manera en cómo la sociedad y la cultura le enseñan a cada persona vivir su masculinidad y feminidad (Salas, 2002).

En general, la escuela transmite, reproduce y refuerza conocimiento sociocultural que responde a una ideología dominante, en este caso con respecto los roles de género haciendo una separación entre aquellos masculinos y femeninos, que las niñas y los niños interiorizan y representan en su accionar; donde a la vez convergen dos corrientes culturales, por una parte la propia que proviene de sus raíces indígenas, por otra la ajena producto de la colonización y dominación.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

En este apartado se muestran las principales conclusiones que se obtuvieron a través de la investigación realizada, por lo que se expone de manera general los resultados que se analizaron a partir de los objetivos del estudio.

1. En primera instancia, se reconoció el papel del Centro Educativo de Tsuiri como espacio de socialización, pues es una institución que se ubica dentro del territorio indígena Bribri, que transmite y mantiene un acervo cultural propio, el cual enseña y reproduce en las niñas y los niños.

   La escuela como espacio de socialización, perpetúa costumbres, tradiciones, ideas, relaciones sociales de producción así como diferencias de género; aprendizaje que se manifiesta en la cotidianidad del espacio educativo de Tsuiri, a través de la interacción, lenguaje, material didáctico, narraciones y juegos que se observaron, los cuales trasmiten y refuerzan estereotipos y roles de género, lo cual propicia una interiorización en las niñas y los niños.

   Entonces, el espacio educativo permite el desarrollo de la socialización, como proceso de enseñanza social, para que la niñez aprehenda una cultura propia que responde al contexto particular, en este caso desde la comunidad de Tsuiri. Esto aporta en la construcción del sentido de pertenencia a un grupo particular, así como el desarrollo de una identidad étnica.

   Por lo que la niñez participante atraviesa este proceso, en el que aceptan o no los rasgos culturales, sociales, políticos, de credo y otros, para así generar una vinculación en la que se identifican con su grupo social, tal como se evidenció en los dibujos, gustos, preferencias y comportamiento individual-grupal durante la ejecución de los talleres.

El Centro Educativo de Tsuiri reproduce tanto ideas propias de la cultura indígena Bribri, desde la tradición autóctona matrilineal, como aquellas provenientes de la cultura de dominación, gobernadas por estructuras patriarcales; las cuales influyen continuamente en las interacciones sociales.

Dicha escuela es un espacio de enseñanza donde las niñas y los niños reciben una educación, trasmisión de cultura, lengua y cosmovisión propia pero a la vez converge el patriarcalismo, cuyos rasgos se manifiestan en el material didáctico y lenguaje sexista, donde las y los docentes juegan un papel fundamental al ser entes que se encargan de perpetuar la ideología.

Es evidente la existencia de una confluencia cultural en el espacio de socialización, aunque se conservan rasgos ancestrales particulares del grupo cultural Bribri, se ha permeado indiscutiblemente atributos de una cultura patriarcalista, que ha sido impuesta.

2. Durante la investigación se observó la manifestación de la reproducción de los roles de género, en el comportamiento de la niñez indígena del Centro Educativo de Tsuiri, tanto las niñas como los niños adoptaron conductas propias para cada sexo según la construcción social del género.

   De esta manera, se identificó que las representaciones colectivas interpretan cómo ser socialmente un hombre o una mujer, desde un conjunto de atributos asociados a cada categoría biológica en esta cultura particular bribri, los cuales son aprendidos y reproducidos por la población del estudio, tal como se vio en el comportamiento de esta, forjándose una construcción cultural de lo masculino y lo femenino.

   Sin embargo, la niñez no es meramente un ente reproductor del conocimiento y mandatos que la sociedad transmite a través de los diferentes agentes de socialización, sino que también tienen la posibilidad de elegir y construir sus propias representaciones y opiniones en relación

con los roles y estereotipos de género, adoptándolos o por el contrario rompiendo parámetros establecidos, tomando como base el mundo interno subjetivo que conforma la identidad de cada niña y niño.

Por otra parte, fue predominante la separación por sexo tanto en las lecciones como en la ejecución de los talleres, las niñas se agrupaban entre ellas e igual los niños. En el grupo “A” los hombres se sentaban ocupando los primeros pupitres y las mujeres los de atrás, mientras que en el grupo “B” se acomodaban por sexo; hecho que marco una división en la interacción, pese a que las investigadoras procuraron acomodar de manera mixta al grupo en cada sesión, ellas y ellos insistieron mantener ese comportamiento.

En las diversas interacciones se reflejaron conductas socialmente consideras propias para hombres y mujeres, por ejemplo en el desarrollo de algunas técnicas los niños se empujaron, gritaron, tiraron al suelo, fueron más agresivos y activos; contrario a las niñas que presentaron actitudes hacia lo considerado hegemónicamente femenino, como el ser menos activas, frágiles, dulces, ordenadas, así como un interés mayor hacia lo estético, materno y labores de cuido.

Entonces, los comportamientos observados en niñas y niños manifestaron roles de género asignados socialmente, que son producto de un proceso de aprendizaje, donde interiorizan tanto los roles como estereotipos, que luego reproducen en su comportamiento cotidiano.

En resumen, en las niñas y los niños del Centro Educativo de Tsuiri se evidenció la manifestación de los roles de género en el comportamiento, donde de manera general en su interacción dentro del espacio escolar reproducían papeles que tradicionalmente son considerados masculinos o femeninos, específicamente según el sexo; debido a una confluencia cultural propia con la ajena.

3. Mediante el trabajo de campo se identificó la reproducción de los roles de género en la niñez tomando en cuenta las implicaciones socioculturales, donde se desarrolla un proceso de socialización particular que responde a esa confluencia cultural tanto autóctona como ajena, desde la colonización.

   Es así como se identificó que a los niños se les enseña rasgos particulares de sus costumbres, como el trabajar en la finca, chapear, deshojar, picar leña, pescar, acompañar al padre para bajar y transportar plátano, labores demandadas a los hombres del grupo social. Por otro lado, a las niñas se les inculca actividades en relación al espacio doméstico, como limpiar, cocinar, lavar, ordenar la casa y cuidar de personas menores.

   La población infantil de la investigación señaló como acciones propias que realiza la madre, aquellas del ámbito doméstico y cuido, pero se destaca algunas particulares de la cultura Bribri, como la faena de la siembra y el cuido de los animales, que tanto hombres como mujeres ejecutan; en cuanto a los varones adjudicaron a estos trabajos que se realizan fuera del hogar.

   En el proceso investigativo se encontró que las niñas y los niños reconocen el espacio del hogar como propio de las mujeres y el ámbito público de los hombres; generalmente las niñas tienden a reproducir actividades que realiza la figura materna, en contraste de los niños que imitan las hechas por la figura paterna.

   Se refleja como los roles de género que reproducen la niñez del Centro Educativo de Tsuiri, están implícitos o explícitos dentro del espacio escolar, manifestados en el comportamiento, que a la vez está influenciado por las implicaciones socioculturales de la cultura Bribri y el predominio patriarcal.

   Así la escuela es una construcción sociocultural, ubicada dentro de un espacio en el que convergen corrientes culturales, donde las niñas y los

niños se ven permeados y coexisten en la confluencia de particularidades tanto “propias” como “ajenas”.

En general, se reconoce la escuela como agente de socialización que se encarga de transmitir y reforzar el conocimiento sociocultural que responde por un lado a una cultura indígena y por otro a una ideología dominante, en este caso en relación con los roles de género, distinguiendo aquellos masculinos y femeninos, que las niñas y los niños interiorizan y reproducen en sus interacciones.

4. De esta manera debido a los hallazgos analizados, la investigación se considera de utilidad tanto para la comunidad indígena como para el centro educativo en el que se llevo a cabo el trabajo, así como para todas aquellas personas interesadas en la temática indagada. Pues constituye un producto teórico y práctico, que rescata al grupo indígena Bribri y población la infantil, aportando a un tema poco investigado que desarrolla la temática de género en dicho contexto.

   Por otra parte, en cuanto a la metodología utilizada por el equipo investigador, hizo posible alcanzar los objetivos establecidos mediante el uso de diferentes técnicas e instrumentos que fueron adecuados según el grupo etario y procuraron respetar la cultura indígena. Por tanto, la escogencia de los métodos y técnicas investigativas respondió a los objetivos propuestos, por lo que desde Trabajo Social se hace recomendable su escogencia y aplicación.

   A nivel personal, el trabajo de campo implicó insertarse en la comunidad de Tsuiri desde una posición de respeto y inherente al compromiso ético-político de la profesión, deconstruyendo mitos y creencias infundadas desde la otredad. Asimismo, permitió una retroalimentación cultural, en la que se experimentó un estilo de vida particular siendo parte de las actividades cotidianas, como por ejemplo el picar y llevar leña, recolectar

frutas, jugar futbol con las y los miembros de la familia que hospedó a las investigadoras; sin dejar de lado las prácticas comunes de interacciones humanas como el reunirse a dialogar con la familia, dormir y levantarse temprano, colaborar con diferentes tareas en espacio doméstico, así como participar de los diferentes tiempos y tipos de comida característicos.

Por último, los resultados del trabajo pueden promover la investigación-acción participante, ya que contiene un compromiso ético que permite el desarrollo de programas y proyectos que incorporen a las comunidades indígenas con la realidad nacional, específicamente a la niñez indígena que ha sido tradicionalmente invisibilizada.

Como conclusión general se logró analizar la reproducción de los roles de género en la niñez del Centro Educativo Tsuiri, lo cual permitió conocer las condiciones socioculturales que inciden en el nivel educativo de la socialización, identificando la confluencia de ambas culturas en la construcción de género.

Donde a los niños se les enseñan pautas de comportamiento diferenciadas de las niñas, reforzando la concepción tradicional de la mujer como contraria a la del hombre, que desde una posición hegemónica subordina a un sexo sobre otro.

Cabe aclarar, la escuela como un aparato ideológico del Estado tiene su influencia en la perpetuación de la dominación, desde una ideología hegemónica, por lo que es un ente que tiene como función mantener las diferentes relaciones de desigualdad, que si bien no son propias de la cosmovisión Bribri se refleja en el contenido curricular, donde no hay una búsqueda de la apropiación cultural autóctona.

RECOMENDACIONES

Algunas de las recomendaciones que surgieron a partir del desarrollo y conclusión del proceso investigativo, son las que se rescatan a continuación.

- Al *Estado Costarricense* llevar a cabo acciones para propiciar, vigilar y exigir los derechos así como el reconocimiento de las niñas y los niños indígenas bribris. En tal sentido, garantizar una educación de calidad que tome en cuenta la interculturalidad y rescate de la cultura Bribri, desde sus propias necesidades y raíces.

- Al *Ministerio de Educación Pública*, es fundamental construir planes, proyectos y acciones que garanticen la participación real de los pueblos indígenas, para la interculturalidad y calidad de la educación. En este punto, tomando como sujetos activos a las niñas y los niños indígenas que históricamente han sido invisibilizados, es necesario escuchar su voz y poner en práctica una verdadera participación infantil.

  También la implementación de talleres socioeducativos con diferentes profesionales para una intervención inter-transdisciplinaria en la que se aborden temas de interés como la sexualidad, género, equidad, al igual que otras temáticas importantes, que aporten a la capacitación y sensibilización del gremio educativo a nivel nacional.

  Es necesario que este ente gubernamental aplique una propuesta en la que realmente procure una educación intercultural, tomando en cuenta las particularidades de cada comunidad y etnia indígena costarricense, respetando sus costumbres, tradiciones y cosmovisión, evitando la imposición de marcos ajenos a su realidad cultural.

  Esto es fundamental debido a la carencia intercultural en la educación costarricense, pues dicho ministerio no hace diferencia en sus programas educativos, son construidos desde una realidad ajena que solamente

incorpora el idioma bribri sin tomar en cuenta sus propias necesidades, por tanto falta contextualizarlos para que verdaderamente respondan a una educación indígena de calidad.

En este mismo sentido, el personal docente del Centro Educativo de Tsuiri durante el taller de devolución de resultados de la investigación, recomendó al MEP impulsar el desarrollo y capacitación de temáticas fundamentales que se han convertido en necesarias, tal como la drogadicción, vandalismo, educación sexual, el rescate y fortalecimiento cultural que debido al auge de la tecnología y globalización se ha debilitado. Si bien algunas no se relacionan directamente con el tema investigado, surgen desde las realidades y necesidades que ellas y ellos identifican a partir del proceso de enseñanza cotidiano.

Otros aspectos son la incorporación activa de los padres de familia en los asuntos escolares, para el desarrollo de una integración tanto en el manejo de la carga académica de sus hijos e hijas, como la vinculación en los diferentes proyectos escolares; de la misma manera abrir espacios donde se brinde una educación sobre el tema de género, en el que se incluya al personal docente.

Además, que el MEP adecue el programa de estudio “Educación para la afectividad y sexualidad integral” (2012) que actualmente implementa en secundaria en la población de primaria, de acuerdo a su capacidad cognitiva y emocional, para responder a la educación sexual fundamental que debe recibir todo ser humano desde temprana edad.

Una última recomendación consiste en que se den espacios para trabajar la identidad indígena dentro de la enseñanza intercultural, para que la niñez desde el aprendizaje de la escuela se sienta identificada y orgullosa de las raíces autóctonas a las que pertenecen.

- Al *Centro Educativo de Tsuiri,* se recomienda continuar con el fortalecimiento de su cultura autóctona, el rescate de tradiciones por medio de juegos, cuentos, canciones y otros; tal como se evidenció en el trabajo de campo que llevó a cabo el equipo investigativo.

  Además, se agradece la apertura, calidez, empatía y apoyo manifestado para el presente estudio, por lo que se recomienda brindarlo a personas interesadas, que de una u otra manera aportan experiencia teórica o práctica a la institución.

- A *la Universidad de Costa Rica*, es fundamental continuar y fortalecer el acercamiento de esta institución de enseñanza superior a las poblaciones indígenas costarricenses, incluyendo particularmente a la niñez indígena, para promover su participación y reconocimiento en la acción social e investigaciones académicas.

  Para ello es necesario que la universidad extienda las posibilidades para el trabajo con la población indígena bribri, a través de trabajos comunales, prácticas profesionales, investigaciones dirigidas, diversas intervenciones académicas, entre otras más. Fortaleciendo la vinculación con los diferentes entes comunales que existen tales como la escuela, colegio, centros médicos y demás grupos u organizaciones.

- A *la carrera de Trabajo Social,* se recomienda una mayor incorporación en el estudio y abordaje de la población indígena costarricense, pues como se constata a lo largo de la investigación son pueblos con claras condiciones de vulnerabilidad e invisibilización, ejes y razones básicas en la formación e intervención profesional.

  Esto por medio de la generación de recursos por parte de la carrera, con los cuales se puedan realizar giras, programas, proyectos de acción e investigación social, entre otros.

También mayor incorporación dentro del plan de estudios de la carrera sobre la temática de poblaciones indígenas costarricenses y latinoamericanas, profundizando en estas para un mejor abordaje e intervención profesional.

Continuar fortaleciendo desde la posición de Trabajo Social el ámbito interdisciplinario, haciendo uso y fomento del bagaje teórico-práctico que posee, para intervenir en diversos espacios como el educativo y a la vez aportar a diferentes disciplinas, desde un trabajo en conjunto, con el fin de lograr injerencias holísticas.

- A *las y los estudiantes de Trabajo Social,* es necesaria la apertura y el acercamiento a las comunidades indígenas, para conocer la realidad de estos pueblos autóctonos, su cultura, tradiciones, costumbres, condiciones de vida y sobrevivencia en general, para así rescatar y experimentar vivencialmente la cultura ancestral.

  En esta misma línea, se recomienda generar más investigaciones en la zona de Talamanca, específicamente en el Centro Educativo de Tsuiri; ya que es una comunidad que posee apertura para quienes deseen trabajar con población indígena. Cabe recalcar, se pretende que este estudio sirva de impulso para el desarrollo de novedosas investigaciones, pues reconoce la posibilidad de aceptación e inserción en comunidades indígenas.

  Rescatando lo anterior, con permiso previo de la informante clave señora Blanco Jiménez, se encuentra vigente la posibilidad y oportunidad de hospedaje para las personas interesadas; ya que ello además le permite generar un pequeño ingreso extra para su familia.

  Por lo tanto, recomendamos a quienes tengan interés en el caso comunicarse con coordinación de la carrera o personal docente del área de Trabajo Social, que pueda contactar con este equipo investigativo para

suministrar los datos pertinentes. Con ello, se espera motivar aún más la participación e inclusión de temas investigativos con población indígena.

Además el personal docente del Centro Educativo de Tsuiri durante el taller de devolución de resultados del estudio, brindó algunas propuestas investigativas sobre temáticas fundamentales en las que se incluya tanto a padres, madres y encargados de familia, como personal docente y estudiantil, en las que se desarrollen aspectos sobre la drogadicción, violencia, formación sexual, género, cultura indígena y fortalecimiento de la responsabilidad hacia la educación en las niñas y los niños.

- A *la comunidad académica en general,* se recomienda el reconocimiento, valoración y respeto por las etnias indígenas, mediante un acercamiento de los diferentes campos de estudio, ya sea social, económico, político, lingüístico, tecnológico, de salud, artístico u otros; para llevar a cabo una retroalimentación que permita el aporte mutuo.

BIBLIOGRAFÍA

Abadía, H., López, R. y Umaña, K. (1999). *"Construyamos una ilusión" Las representaciones sociales de la participación en el proceso de autoconstrucción de vivienda desde la perspectiva de género*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

Alfaro, M. y Murillo, R. (2004). *Las condiciones de vida de la persona adulta mayor indígena de la localidad de Amubri en Talamanca: un estudio de caso.* Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.

Álvarez, J. (2007). *Educación de la Sexualidad: ¿en la casa o en la escuela? Los géneros, la escuela y la educación profesional de la sexualidad*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.

Álvarez, R. (2011). *El concepto de niñez en la convención sobre los derechos del niño y en la legislación mexicana.* Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. Publicación electrónica, Nº 5, 2011.

Araya, L. y Céspedes, J. (2005). *Cooperativismo: un instrumento posible para el ejercicio y fortalecimiento de la autosoberanía y economía indígena*. San José: INFOCOOP.

Arcos, G., Figueroa, A., Miranda, J. y Ramos, C. (2007). *Estado del arte y fundamentos para la construcción de indicadores de género en educación.* Estudios Pedagógicos, vol. XXXIII, Nº 2, 2007, p. 121-130. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.

Asamblea Legislativa. (1973). *Ley Nº5251 de Creación de la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI)*. San José: Costa Rica.

Asamblea Legislativa. (1977). *Ley indígena Nº 6172*. San José: Costa Rica.

Asamblea Legislativa (1998). *Ley Nº 7739 Código de la Niñez y Adolescencia*. San José: Costa Rica.

Baeza, C. (2008). *El diálogo cultural de la escuela y en la escuela*. Estudios Pedagógicos, vol. XXXIV, Nº 2, 2008, p. 193-206. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.

Bedmar, M. (2002). *La educación social contra la exclusión: la interculturalidad.* Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, diciembre, vol. 8, Nº 016, p. 83-95. Universidad de Colima, México.

Bonfil-Batalla, G. (1987) *"Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales"*. En: Néstor García C. (edit.), *"Políticas culturales en América Latina"* México D. F.: Grijalbo.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos.* Barcelona: Editorial Norma.

Borge, C. y Villalobos, V. (1994). Talamanca en la encrucijada. San José: EUNED.

Bozzoli, M. (1979). *El nacimiento y la muerte entre los Bribrís*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Browne, N. y France, P. (1988). *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: Ediciones MORATA, S.A.

Cáceres, Oblitas y Parra (2004). *La Entrevista en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Campos, A. (2001). *Procesos de Socialización*. Antología del curso OT-1033, Procesos de Socialización. 2009. Carrera Trabajo Social, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. San José.

Cardaci, D. (1998). *Nuevos entramados: familia, salud y organizaciones de mujeres.* En: Figueroa, P. *La condición de la mujer en el espacio de la salud.* Ed. por El Colegio de México, p. 243-265. México.

Chaves, A. (2003). *La construcción de subjetividades en el contexto escolar.* Revista de Educación, semestral, vol. 27, Nº 1, p. 187-200. Universidad de Costa Rica.

CONAI. (2007). *Desplegable informativo: Distribución territorial indígena.* San José: Costa Rica.

CONAI. (2007). *Distribución territorial indígena, Costa Rica.* San José: Costa Rica.

Cook, T. y Reichardt, Ch. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Corte Suprema de Justicia. (2007). *Documento preliminar: Proyecto Reglas de acceso a la justicia y Tutela efectiva de derechos de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad en Costa Rica*. San José: sin editorial.

De la Torre, B., Ojeda, C. y Maya, A. (2004). *Construcción de Género en Sociedades con Violencia, un enfoque multidisciplinario. Las Ciencias Sociales Estudios de Género*. Editor: Miguel Ángel Porrúa.

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales.* Madrid: Editorial Síntesis.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana/UNESCO.

Díaz, H. (1977). *Teoría marxista de la economía campesina.* México: Juan Pablos Editores, S.A.

FUNCOOPA y IETSAY. (1999). *Los Pueblos Indígenas de Costa Rica. Historia y Situación Actual.* San José: FUNCOOPA.

Gaete, M. (2011). *Educación pública, viabilidad cultural y opiniones de los estudiantes y docentes de un liceo público indígena: ¿Es posible la educación indígena?* Tesis para optar por el grado de Maestría en Antropología, Universidad de Costa Rica.

Garro, G. (2008). *Incidencia de las políticas sociales en el área de salud, trabajo, educación y vivienda que se dirigen a las personas de la Reserva Indígena Huetar de Quitirrisí.* Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

Geertz, C. (1973) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gómez, M. (2004). *Evaluación de los servicios sociales*. España: Biblioteca de Educación. Pedagogía y Trabajo Social.

González, F. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales.* Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología, vol. 4, Nº 2, p. 225-243. Centro Universitario de Brasilia, Brasil.

González, M. (1990). *El Sexismo en la Educación: La Discriminación Cotidiana.* San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Guevara, M. y Vargas, J. (2000). *Perfil de los pueblos indígenas de Costa Rica. Informe Final.* San José: sin editorial.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación. Cap. 1: "Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo".* México: Mc Graw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* Perú: Editorial El Comercio, S.A.

Hidalgo, N. y Rojas, A. (2009). *La construcción de identidad de género de las estudiantes y los estudiantes del Centro Educativo Público Cedral y del Centro Educativo Privado Estrellitas, cantón de San Carlos, Alajuela.* Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos: INEC. (2011). *IX Censo Nacional de Población y V de Vivienda del 2000*. San José, Costa Rica.

Kuper, A. (2001). *Cultura, Diferencia e Identidad. Cultura. La versión de los Antropólogos*. Cap. 7. España, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Lagarde, M. (1996). *La perspectiva de género, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.* España: Editorial Horas y Horas.

Lamas, M. (1995). *La Perspectiva de Género*. Revista de Educación y Cultura, Nº 8, 1995, p. 14-20.

Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

León, J. (2006). *Estado de Situación de los Derechos de la Niñez y Adolescencia Indígena en las Reservas Talamanca Cabécar y Talamanca Bribri.* Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

Lyotard, J.F. (1960). *La Fenomenología.* Buenos Aires: Editorial Universitaria.

Martín, A. (2006). *Antropología del Género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales.* Madrid: Ediciones Catédra.

Martín- Baró, I. (1985). *El trabajo como contexto psicosocial. Acción e ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.

Martínez, M. (1996) *Comportamiento Humano: Nuevos métodos de investigación.* 2da edición. México: Editorial Trillas.

Mendoza, L. (2002). *Los afrocaribeños e indígenas en Costa Rica en el año 2000: ¿Existe inequidad en el acceso a salud, educación y empleo debido a su origen étnico?* Trabajo final de Graduación para optar por el título de Master en Población y Salud. Universidad de Costa Rica.

Melillo, A., Suárez, E., Rodríguez, D. (2008). *Resilencia y subjetividades: los ciclos de la vida.* Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación Pública. (2012). *Educación para la afectividad y sexualidad integral.* San José: Costa Rica.

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2002). *Plan Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Costa Rica.* San José: Costa Rica.

Mires, F. (1991). *El discurso de la Indianidad. La cuestión indígena en América Latina.* San José: DEI.

Naranjo, Rosi (2005*). Marco referencial para el modelo de protección integral de niños, niñas y adolescentes del Patronato Nacional de la Infancia.* San José, Costa Rica.

O´ Donnell, P. (1974). *Teoría y técnica de la psicoterapia grupal*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Organización Internacional del Trabajo (1989).*Convenio Nº 169 sobre pueblos indígenas y tribales.* Ginebra, Suiza.

Papalia, D. y Wendkos, S. (1998). *Psicología del Desarrollo Social.* Colombia: Mc Graw-Hill interamericana, S.A.

Peña, M. (2010). *Hacia una Recuperación de la Subjetividad en el Proceso de Conocer en el Contexto Escolar: la pregunta por el saber en niños y niñas de*

educación básica chilena. Estudios Pedagógicos, vol. XXXVI, Nº 2, 2010, p. 195-211. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.

Pérez, R. (2003). *Arquitecturas del juego.* Revista Arq, Nº 55, p. 9-15. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Picado, M. (1997) *Jurgen Habermas, Teoría crítica.* Tesis para optar por el grado de Maestría en Evaluación Educativa. Universidad de Costa Rica.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en la World Wide Web: http//bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/Quijano.rtf

Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano Estudio del Ciclo Vital, 2a. Ed*. México: PRENTICE-HALL HISPANOAMERICANA, S.A.

Rizo, M. (2000). *La maternidad de la mujer bribri: un análisis desde la metodología Etnopsicoanalítica.* Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica.

Rojas, D. (2002). *El conflicto entre tradición y modernidad: constitución de la identidad cultural indígena Bribri.* San José: FLACSO.

Rodríguez, Gil y García. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* España: Ediciones Aljibe.

Salas, J. (2002). *El placer de la vida. Sexualidad infantil y adolescente: su pedagogía a cargo de personas adultas.* San José: Instituto WEM/UNFPA.

Salas, J. (2005). *Hombres que rompen mandatos. La prevención de la violencia*. San José: INAMU, UNFPA, WEM.

Salazar, M. (1995). *El paradigma de las tradiciones indígenas bribrí de Costa Rica y la psicología.* Tesis para optar por el grado de maestría en psicología . Universidad de Costa Rica.

Salazar, V. (2001). *Una aproximación a la mortalidad adulta de las poblaciones indígenas costarricenses 1990-2000.* Caja Costarricense del Seguro Social. San José, Costa Rica.

Schiffter, J. (1989). *La formación de una contracultura. Homosexualidad y sida en Costa Rica. San José: Ediciones Guayacán, S.A.*

Smith, V. (1995). *El proceso de construcción de la diferencia étnica y su relación con la identidad. Estudio psicogenético con niños y niñas negros de 9, 10 y 11 años de la zona urbana de Limón.* Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica.

Smith, V. (2002). *Aportes a la comprensión de la identidad étnica en niños, niñas y adolescentes de grupos étnicos minoritarios.* Revista de Ciencias Sociales, 2002, Nº 96. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Tonón, G. (2005). *Técnicas de actuación profesional en el Trabajo Social.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del niño.* New York: Asamblea General de la Naciones Unidas.

UNICEF. (1993). *Taller internacional sobre la situación de la niñez indígena en América. En Tolerancia y rigidez de las sociedades multiétnicas*. Inédito.

UNICEF. (2004). *Igualdad con dignidad: Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América latina.* Panamá.

UNICEF. (2006). *Niñez y Adolescencia Indígena en Costa Rica: Su derecho a la Salud y a la Educación.* San José, Costa Rica.

Urdanoz, T. (1998). *Historia de la filosofía.* Tomo VI. Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid.

Valles, M. (2003). *Técnicas de observación y participación: de la observación participante a la investigación-acción-participativa*. En: Técnicas cualitativas de investigación social. España: Editorial Síntesis, S.A.

Vander, L. (2007). *Estado del derecho a la salud de la niñez y adolescencia indígena de Costa Rica.* UNICEF.

Vidales, R. (1991). *Utopía y liberación el amanecer del indio*. San José: Editorial DEI.

Weiss, E. (2005). *Hermenéutica Crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica.* En Paideia Revista de la UPN, Año 1, Nº 1, julio-diciembre de 2002, p. 7-15.

Zapata, B. (2000). *Intervención con familias: nuevos escenarios.* Módulo I Familia y Cambio Social. Lima: Editorial CELATS.

Zeledón, M. (1998). *Lenguaje y Estudios Sociales en la Educación Infantil.* San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).

Zuñiga, X. (1981). *La situación del indígena y sus formas de organización social: un estudio de las reservar indígenas de Cabagra-Salitre y Boruca.* Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

Entrevistas

Blanco, Yamileth. (2011). Informante clave. Entrevista personal. 4 de agosto. Tsuiri, Talamanca.

Blanco, Yamileth. (2011). Informante clave. Consulta telefónica. 7 de setiembre. Grecia, Alajuela.

Blanco, Yamileth. (2012). Informante clave. Relato personal. 16 de agosto. Tsuiri, Talamanca.

Blanco, Benito. (2012). Informante clave. Relato personal. 17 de agosto. Tsuiri, Talamanca.

Herrera, Rosa. (2012). Docente Lengua materna. Entrevista personal. 22 de agosto. Tsuiri, Talamanca.

Monge, Francisco. (2012). Docente Educación Física. Entrevista personal. 23 de agosto. Tsuiri, Talamanca.

Morales, Dennis. (2012). Docente Cultura. Entrevista personal. 23 de agosto. Tsuiri, Talamanca.

Navas, Jeremías. (2012). Docente materias básicas. Entrevista personal. 23 de agosto. Tsuiri, Talamanca.

Paddyfoot, Esther. (2012). Docente Inglés. Entrevista personal. 22 de agosto. Tsuiri, Talamanca.

Vargas, Gaudy. (2011). Directora y docente materias básicas. Entrevista personal. 5 de agosto. Tsuiri, Talamanca.

Vargas, G. (2011). Directora y docente materias básicas. Consulta telefónica. 5 de octubre. Grecia, Alajuela.

Vargas, G. (2012). Directora y docente materias básicas. Entrevista personal. 23 de agosto. Tsuiri, Talamanca

ANEXOS

ANEXO Nº 1:

Carta aprobación de la directora del centro educativo

Telire, 15 de octubre del 2011

Dra. María Elena Vargas Vásquez
Coordinadora
Trabajos Finales de Graduación
Sede de Occidente
Universidad de Costa Rica

Estimada Señora:

El motivo de la presente es para hacer de su conocimiento que en mi cargo de Directora del Centro Educativo de Tsuiri, ubicado en el territorio indígena del distrito de Telire, cantón de Talamanca, provincia de Limón; he autorizado para que las estudiantes del nivel de licenciatura de la Carrera de Trabajo Social, impartida en el Recinto de Grecia, Raquel Artavia Campos, carné estudiantil A70705, portadora del número de cédula 701780146 y Daniela Campos Rodríguez, carné estudiantil A71386, portadora del número de cédula 206570179, realicen en este Centro Educativo la investigación de su tesis.

La mencionada tesis, me han comunicado, lleva por título *"Reproducción de roles de género en el espacio educativo de primaria en la niñez del Centro Educativo Tusiri, territorio indígena del cantón de Talamanca"*, y por medio de la investigación que conlleva me han solicitado trabajar tanto con las y los estudiantes de la escuela, así como con el personal docente que en ella labora.

Mi compromiso lo he dirigido en varias ocasiones a las estudiantes y a su labor investigativa, ya sea desde la apertura al centro educativo como en información acerca del mismo; y por medio de la presente hago constar que mantendré mi

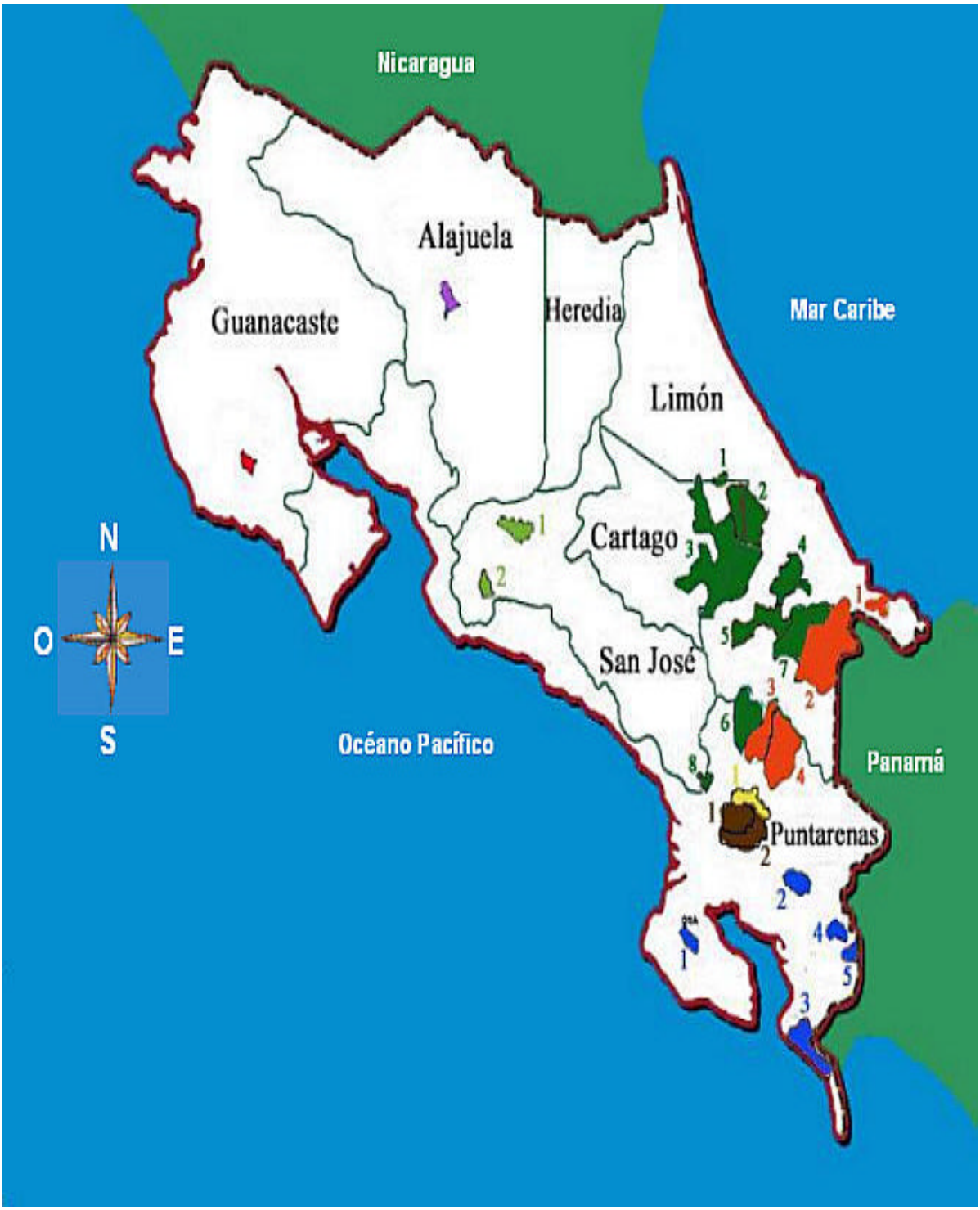
interés y apoyo tanto hacia las estudiantes como al trabajo de investigación que ejecutarán, con el fin de ir elaborando y concluir con su trabajo de tesis.

Cabe aclarar, me encontrare el año entrante (2012) como Directora de dicho centro educativo, por lo que garantizo el apoyo futuro, el cual será brindado de diferentes maneras y formas, desde la facilitación de información documental, verbal y de otra índole, la inclusión en la zona y propiamente en la comunidad de la población de Tsuiri, específicamente en la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, docentes, padres y madres de familia, así como el soporte logístico necesario; en fin en cualquier aspecto en las que mis capacidades personales y laborales me lo permitan.

En conclusión, reitero el apoyo y apertura mencionada la cual hago llegar a usted de manera formal por medio de este documento. Sin más por el momento, se despide atentamente.

ANEXO Nº 2:

Mapa distribución 24 territorios indígenas



ANEXO Nº 3:

Fases de investigación

Fases	Actividades

I fase: Preparatoria	-Investigación bibliográfica: búsqueda de información en bibliotecas e internet. - Realización de entrevistas a informantes clave, para recabar información. - Creación de un marco referencial. - Búsqueda de investigaciones y otros trabajos realizados anteriormente afines al tema
II fase: trabajo de campo	-Planificación y toma de decisiones sobre el tipo de información que se desea obtener. -Escogencia de un modelo metodológico acorde a la temática a investigar. -Definición de los instrumentos -Diseño de los instrumentos -Revisión y validación de los instrumentos -Visitas al territorio indígena -Aplicación de los instrumentos
III fase: Analítica	-Categorización de la información -Triangulación de los resultados y procesamiento de los datos. -Interpretación de los datos -Redacción de conclusiones y recomendaciones
IV fase: Informativa	-Revisión de informe final (por parte de las asesoras) -Impresión del informe definitivo -Entrega de resultados a la población participante de la investigación - Defensa del trabajo de investigación

Fuente: Elaboración propia, 2012.

ANEXO Nº 4:

SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA, PROVINCIA DE LIMÓN, COSTA RICA"

Guía de Observación participante

1. Fecha: _____
2. Actividad: _____
3. Lugar: _____
4. Hora: _____

Observación (Descripción de la actividad)	**Comentario**	**Categorías de investigación**

ANEXO Nº 5:

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN

COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO

Teléfonos:(506) 2207-5006 Telefax: (506) 2224-9367

Sede de Occidente
Recinto de Grecia
Trabajo Final de Graduación
Modalidad de Tesis

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Para los padres de familia o representante legal de las y los niños)

Reproducción de roles de género en el espacio educativo de primaria en la niñez del Centro Educativo Tsuiri, territorio indígena del cantón de Talamanca, provincia de Limón, Costa Rica

Nombre de las investigadoras: Raquel Artavia Campos, carné universitario A70705 y Daniela Campos Rodríguez, carné universitario A71386.

Nombre de la persona participante: _____

A. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación la están desarrollando Daniela Campos Rodríguez y Raquel Artavia Campos, dos estudiantes de licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. El propósito del estudio es realizar una investigación que busca conocer el comportamiento de las niñas y los niños en la escuela de Tsuiri, cantón de Talamanca, provincia de Limón, **para ver la diferencia entre las cosas que hacen los hombres y mujeres, y lo qué enseña la escuela a cada uno.**

La información que se desea obtener será cómo es el comportamiento de las niñas por una parte y de los niños por otra, desde la cultura indígena. Tomando en cuenta que las y los participantes lo hacen voluntariamente, y que se respetarán sus opiniones, decisiones y gestos. Todo quedará en el

documento que luego tendrá la escuela y que podrán leer quienes quieran, para así conocer las interacciones o comportamiento de la niñez.

El trabajo se realizara entre los meses de mayo a julio del año 2012 y se quiere trabajar tanto con población estudiantil del centro educativo, así como con las y los maestros que laboran allí.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?

La colaboración de la persona menor de edad es voluntaria y consiste en **participar en los talleres que llevaran a cabo las investigadoras**, donde se implementarán actividades como realizar juegos, dibujos, pinturas, preguntas u otras actividades parecidas, dirigidas hacia las y los estudiantes de la escuela.

Se va a observar su comportamiento en la escuela, tanto en tiempo de clases como recreos y talleres, también se preguntará la opinión del niño o niña en relación a los roles de género, que son las características que se le atribuyen según la cultura a las personas en relación a su sexo.

Para esto se realizarán anotaciones, en los periodos de observación, grabaciones de sonido e imagen y fotografías, que luego se usaran para el análisis, y que no aparecerán en ningún medio público de divulgación, porque solo se usaran con fines académicos y de manera impersonal.

La participación de la persona menor de edad será mostrar las preferencias que tienen las niñas y los niños, y cómo se relacionan entre sí; entonces la información que se recopile servirá para conocer sobre características del comportamiento de la niñez indígena de esta comunidad particular.

C. RIESGOS

La participación en las actividades que se desarrollarán en esta investigación no representa ningún riesgo físico ni mental, para las personas menores de edad. Tampoco representan una inversión adicional de tiempo, pues las

actividades serán parte de las clases en horario normal y se han planeado en coordinación con la directora de la escuela.

D. <u>BENEFICIOS</u>

La participación del niño o niña en este estudio no le dará ningún beneficio directo a este o su familia, pero podría generarles beneficios indirectos en tanto la información recolectada se analizará de manera que se visibilice la cotidianidad de los niños y niñas de esta comunidad, lo cual genera conocimiento novedoso en este sentido.

E. Antes de dar su autorización para este estudio, es importante que haya consultado y evacuado cualquier duda que surgiera de la participación de su hijo o hija en esta investigación. Estas preguntas deben haber sido respondidas satisfactoriamente por las estudiantes investigadoras Raquel Artavia Campos o Daniela Campos Rodríguez. Si quiere más información puede llamarlas a los teléfonos: 8702- 7241 ó 8325- 0461, de lunes a viernes de 8 de la mañana a 5 de la tarde.

F. Además, si tienes alguna consulta sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. También puedes comunicarte a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica ***a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839***, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

Asimismo, para cualquier consulta con la directora de la tesis profesora Janina Bonilla Pignataro, al teléfono 2234-0230 o con la Coordinadora de la Carrera de Trabajo Social de la Sede de Occidente profesora Ana Cristina Quesada Monge, al teléfono 2511-7071.

G. Recibirá una copia de esta autorización firmada para su uso personal.

H. La participación del niño o niña es voluntaria y puede querer no participar o dejar de hacerlo cuando quiera. Eso no le traerá ninguna consecuencia negativa.

I. La participación del niño o niña es anónima y la información que se recolecte de su participación es confidencial, es decir privada. Entonces solamente se utilizará para fines académicos de la presente investigación. La información que resulte del estudio aparecerá en el informe final de la investigación y podría aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica de la Universidad de Costa Rica, pero no se dirá el nombre de las personas participantes.

J. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita aquí antes de que la firme o acepte, se me ofreció la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas bien. Por lo tanto, accedo a que mi hijo/hija o persona menor de edad participe como sujeto de investigación en este estudio.

Nombre del niño o niña: _____ Fecha: _____
Nombre de la persona encargada del niño o niña:_____
Cédula: _____ Firma:_____ Fecha: _____
Nombre del o la testigo: _____
Cédula: _____ Firma:_____ Fecha: _____

Nombre de las Investigadoras que solicitan el consentimiento:
Raquel Artavia Campos Cédula: 701780146
Firma: _____ Fecha: _____
Daniela Campos Rodríguez Cédula: 206570179
Firma: _____ Fecha: _____

ANEXO Nº 6:

CRONOGRAMA

Actividades / Meses 2011	Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio				Agosto				Setiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
I FASE: PREPARATORIA																																								
-Investigación bibliográfica: búsqueda de información en bibliotecas e internet.		x	x	x																																				
-Búsqueda de investigaciones y otros trabajos realizados anteriormente afines al tema.					x	x	x	x																																
-Continuación de revisión bibliográfica.									x	x	x																													
-Elaboración del marco referencial.												x	x	x	x																									
-Fortalecimiento del marco referencial																x	x	x																						
-Realización de entrevistas a informantes clave, para recabar información																					x																			

-Planificación y toma de decisiones sobre el tipo de información que se desea obtener.																							x	x	x	x														
-Escogencia y análisis de un modelo metodológico acorde a la temática a investigar.																											x	x	x											
-Presentación del ante proyecto de tesis a la Subcomisión de Carrera y Comisión de la Sede de Occidente.																														x		x								
-Ejecutar las correcciones pertinentes al ante proyecto de tesis																															x		x	x	x	x	x			

Actividades / Meses 2012	Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio				Agosto				Setiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
II FASE: TRABAJO DE CAMPO																																								
-Definición de los instrumentos		x	x	x	x	x	x	x																																
-Diseño de los instrumentos									x	x	x	x	x	x	x	x																								
-Revisión y validación de los instrumentos																	x	x	x	x	x																			
-Visitas al territorio indígena																						x	x																	
-Aplicación de los instrumentos																						x	x																	
III FASE: ANÁLISIS																																								
-Categorización de la información																						x	x	x	x	x														
-Triangulación de los resultados y procesamiento de los datos.																											x	x	x	x	x										
-Interpretación de los datos																																x	x	x	x	x				
-Redacción de conclusiones y recomendaciones																																					x	x		

Actividades / Meses 2013	Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio				Agosto				Setiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
IV FASE: INFORMATIVA -Revisión de informe final (por parte de las asesoras)			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x																									
-Entrega de resultados a la población participante de la investigación																x																								
-Impresión del informe definitivo																	x	x	x	x																				
-Defensa trabajo de investigación																					x																			

SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA, PROVINCIA DE LIMÓN, COSTA RICA"

Entrevista <u>estructurada</u> para el personal docente del Centro Educativo de Tsuiri

I. Presentación

Con esta entrevista procuramos conocer algunos aspectos sobre el material y proceso de enseñanza que emplean en el Centro Educativo de Tsuiri, para la investigación que estamos haciendo. Los datos obtenidos serán utilizados de manera confidencial y con fines académicos.

II. Identificación

1. Fecha: _____
2. Nombre: _____
3. Sexo: Hombre ( ) Mujer ( )
4. Edad: _____
5. Grado (s) escolar en el que enseña: _____
6. Materia (s) que imparte: _____

III. Conteste las siguientes preguntas

7. ¿Qué libros utiliza para enseñarles a las niñas y los niños?

   _____

   _____

8. ¿Mencione algunos cuentos que ha empleado con las niñas y los niños de la escuela?

_____

9. ¿Qué imagines ilustrativas ha utilizado con las niñas y los niños?

_____

_____

_____

10. ¿Para trabajar con los niños que colores utiliza en los materiales normalmente?

_____

_____

_____

11. ¿Para trabajar con las niñas que colores utiliza en los materiales normalmente?

_____

_____

12. ¿Qué tipo de material auditivo emplea?

_____

_____

13. ¿Hace uso de canciones? No ( ) Sí ( ) de ser afirmativa su respuesta mencione algunas:

_____

_____

14. Dentro del material que utiliza para la enseñanza emplea:

( ) Grabadora ( ) Computadora ( ) Celular ( ) Televisor

( ) Otros: _____

15. ¿Qué tipo de material de apoyo (como juguetes, títeres, carteles y otros) ha utilizado para hacer juegos didácticos durante la enseñanza?

16. ¿Qué juegos dentro o fuera del aula utiliza con las niñas?

_____

_____

_____

17. ¿Qué juegos dentro o fuera del aula utiliza con los niños?

_____

_____

_____

18. ¿Qué valores educativos y culturales considera que ha trasmitido a las niñas y los niños por medio de la enseñanza?

_____

_____

19. ¿Qué normas de comportamiento enseña particularmente a los niños?

_____

_____

20. ¿Qué normas de comportamiento enseña particularmente a las niñas?

_____

_____

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA, PROVINCIA DE LIMÓN, COSTA RICA"

Entrevista a profundidad para el personal docente del Centro Educativo de Tsuiri

I. Presentación

La siguiente es una entrevista a profundidad que se lleva a cabo con el fin de recopilar información referente a la tema de roles de género dentro del espacio educativo de primaria, en la niñez del Centro Educativo de Tsuiri.

Es importante aclarar que los datos brindados serán de carácter confidencial, con fines investigativos y académicos. Se le agradece de antemano, su colaboración y tiempo destinado para la realización de la presente entrevista.

II. Identificación

1. Fecha: _____
2. Nombre: _____
3. Sexo: Hombre ( ) Mujer ( )
4. Edad: _____
5. Estado civil: _____
6. Grado profesional: _____
7. Tiempo de laborar en la enseñanza primaria: _____
8. Grado (s) escolar en el que enseña: _____
9. Materia (s) que imparte: _____

III. Guía de preguntas

Espacio Familiar

10. ¿Quiénes conforman su núcleo familiar primario?
11. ¿Cómo fue su relación con su mamá y con su papá?
12. ¿Cómo fue su relación con sus hermanos/primos?
13. ¿Cómo fue su relación con sus hermanas/primas?
14. ¿En su casa le enseñaron que existen labores exclusivas para mujeres y

16. ¿Durante su educación escolar existían materias que fueran exclusivamente para hombres y otras para mujeres?
17. ¿Por qué eligió dedicarse a la enseñanza de primaria?

Espacio Educativo

18. ¿Qué diferencias cree que hay en la manera en cómo se enseña actualmente en comparación con la época en que estudio usted?
19. ¿Qué valores culturales le fueron enseñados en su época de estudiante de primaria?
20. En relación con la pregunta anterior, ¿cuáles de esos valores transmite usted a sus estudiantes?
21. ¿Qué aspectos culturales cree usted que trasmite la escuela?
22. ¿Cree que existen profesiones o trabajos que son más adecuados para hombres y otras para mujeres?
23. ¿Piensa qué es necesario que en ciertos juegos o espacios de recreación se separen los niños de las niñas?
24. Para usted, ¿los diferentes materiales de enseñanza tienen contenido sexista?
25. ¿Considera que hay que enseñar diferentes normas o reglas de comportamiento a los niños en comparación con las niñas?
26. ¿Asume que las niñas se comportan diferentes a los niños? ¿En qué?
27. ¿Considera que en la escuela los niños aprenden diferente a las niñas?
28. ¿Cree que sí un niño se relaciona solamente con niñas o viceversa, esto podría influenciar en la personalidad?
29. ¿Piensa usted que los valores que las y los niños aprenden en casa, les permiten diferenciar lo que es permitido o no según el sexo?
30. ¿Considera que el proceso de aprendizaje que imparte procura promover una equidad de género entre niños y niñas?
31. ¿Para usted la escuela en general propicia equidad entre los sexos?

Telire, 27 de junio del 2013

Universidad de Costa Rica,
Sede de Occidente

A quien corresponda:

Por la presente, en mi calidad de directora y docente del Centro Educativo de Tsuiri, el cual se encuentra ubicado en el territorio indígena del distrito de Telire, cantón de Talamanca, provincia de Limón; hago constar que las estudiantes del nivel de licenciatura de la Carrera de Trabajo Social, impartida en el Recinto de Grecia, Raquel Artavia Campos, carné estudiantil A70705, portadora del número de cédula 701780146 y Daniela Campos Rodríguez, carné estudiantil A71386, portadora del número de cédula 206570179; realizaron satisfactoriamente la devolución y validación de resultados obtenidos durante la investigación que llevaron a cabo en esta escuela, tanto con el personal docente como con las niñas y los niños que participaron en ella.

El tema de la investigación fue la "reproducción de roles de género en el espacio educativo de primaria en la niñez del Centro Educativo Tusiri, territorio indígena del cantón de Talamanca"; donde laboraron responsablemente con cada sujeto participante.

Sin más por el momento se despide atentamente,

Licda. Gaudy Vargas Blanco
Directora
Centro Educativo Tsuiri
Cédula.701490642
Teléfono: 8675-8316

Lista asistencia de docentes al taller devolucion y validacion de resultados

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA"

Lista de asistencia **taller devolución y validación de resultados**

Fecha: Miércoles 26-6-13
Lugar: Centro Educativo Tsuiri
Hora: 2:30 pm

Nombre	***Firma***
1. Goudy Vargas Blanco	
2. Esther Paddyfoot Malcom	
3. [illegible]	
4.	
5.	
6.	
Facilitadoras (Equipo investigador)	
Raquel Artavia Campos	
Daniela Campos Rodríguez	Daniela Campos R.

Fotografías del mural realizado por las niñas y los niños del Grupo “A”

Centro Educativo de Tsuiri

Niñas y niños del Grupo “A” realizando el mural.
Fotografía: Artavia y Campos, 2013.

Niñas y niños del Grupo “A” realizando el mural.
Fotografía: Artavia y Campos, 2013.

Niñas y niños del Grupo “B”
Realizando el mural.
Fotografía: Artavia y Campos, 2013

Niñas y niños del Grupo “B”
realizando el mural.
Fotografía: Artavia y Campos, 2013

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

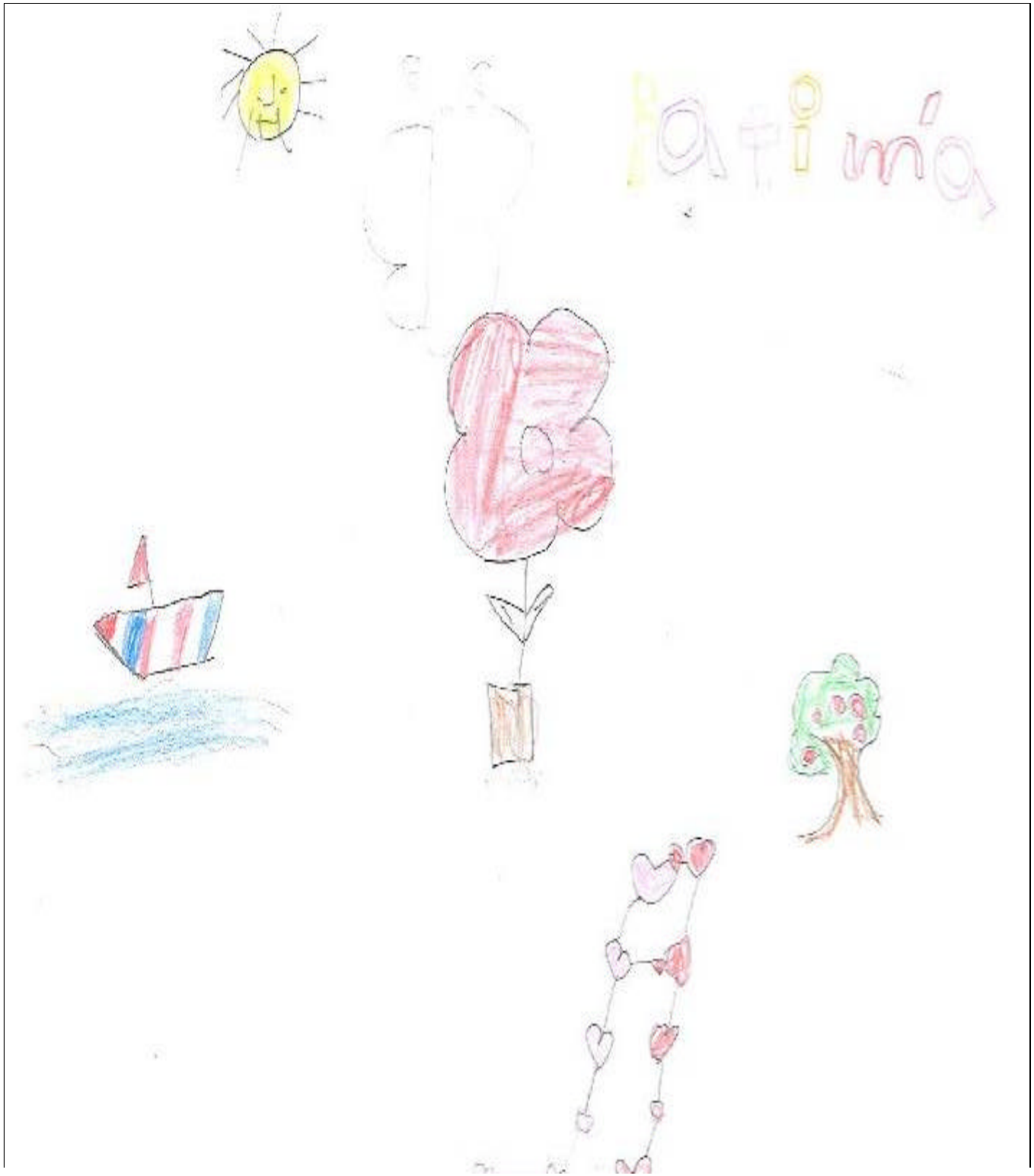
"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA, PROVINCIA DE LIMÓN, COSTA RICA"

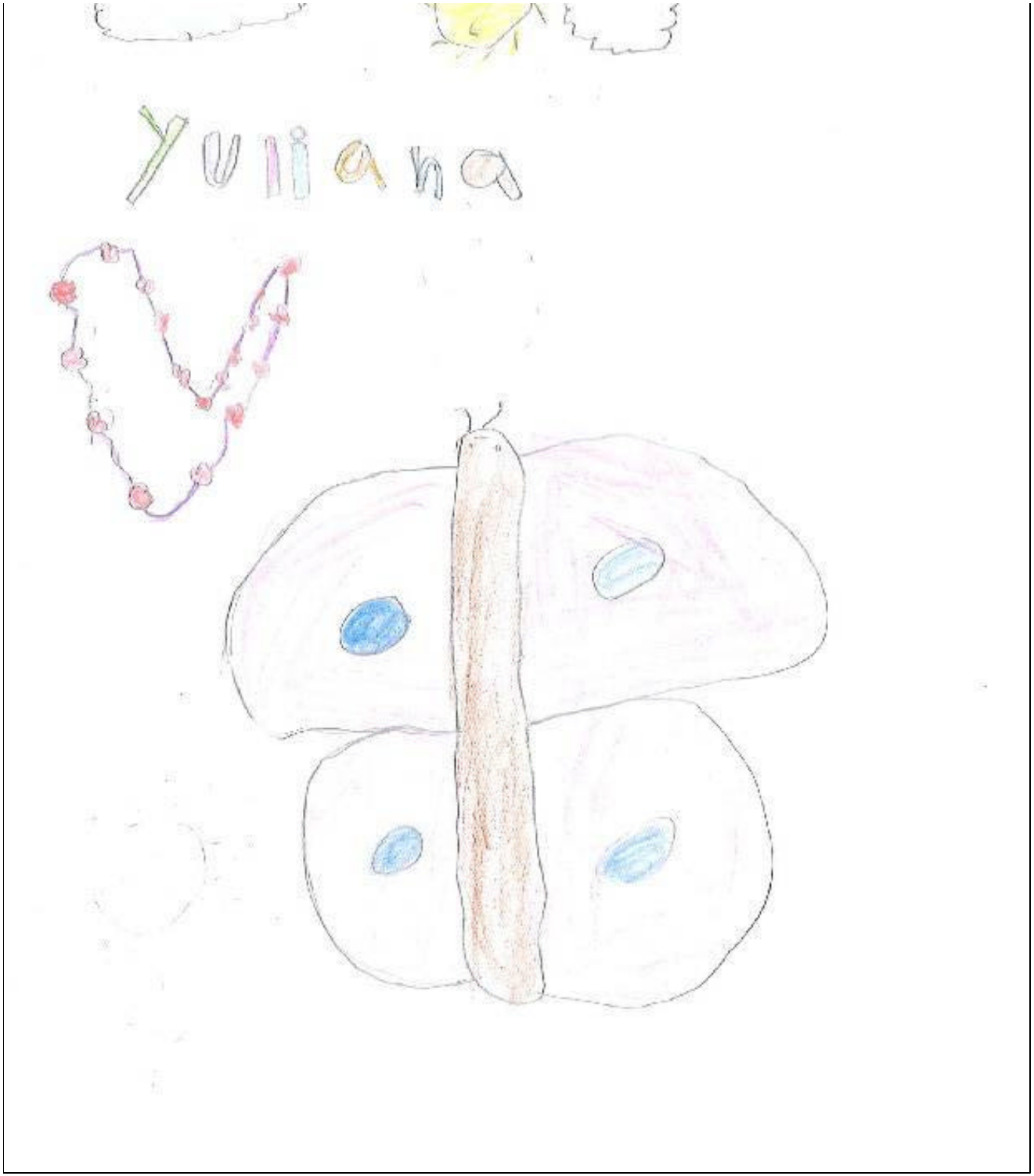
Dibujo libre de las niñas y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

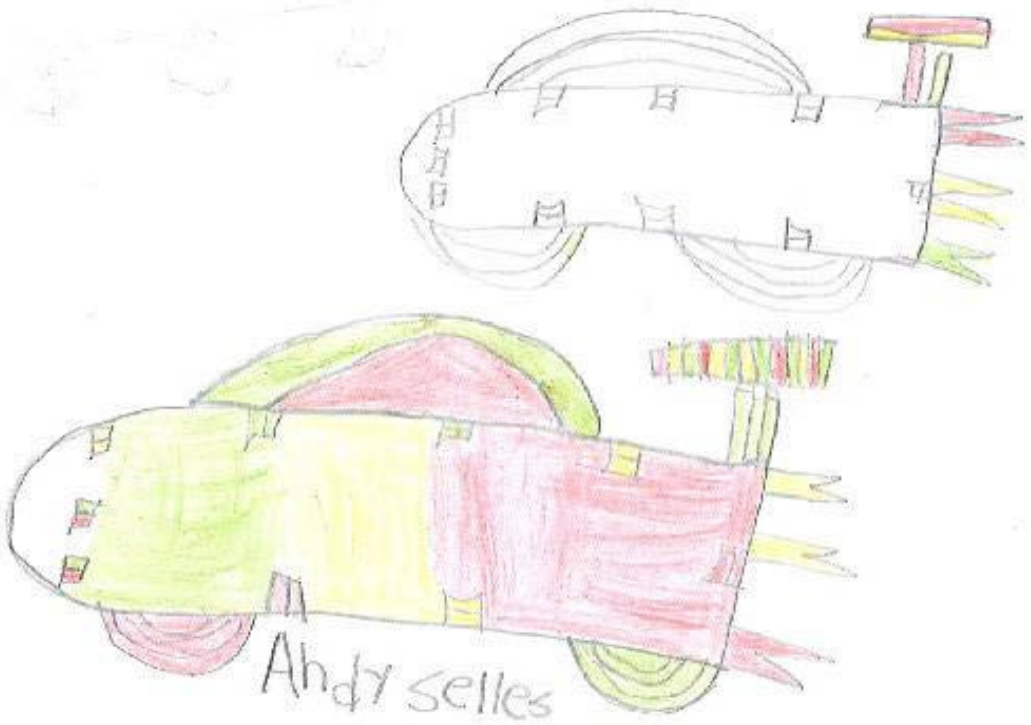
I. **Presentación** Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

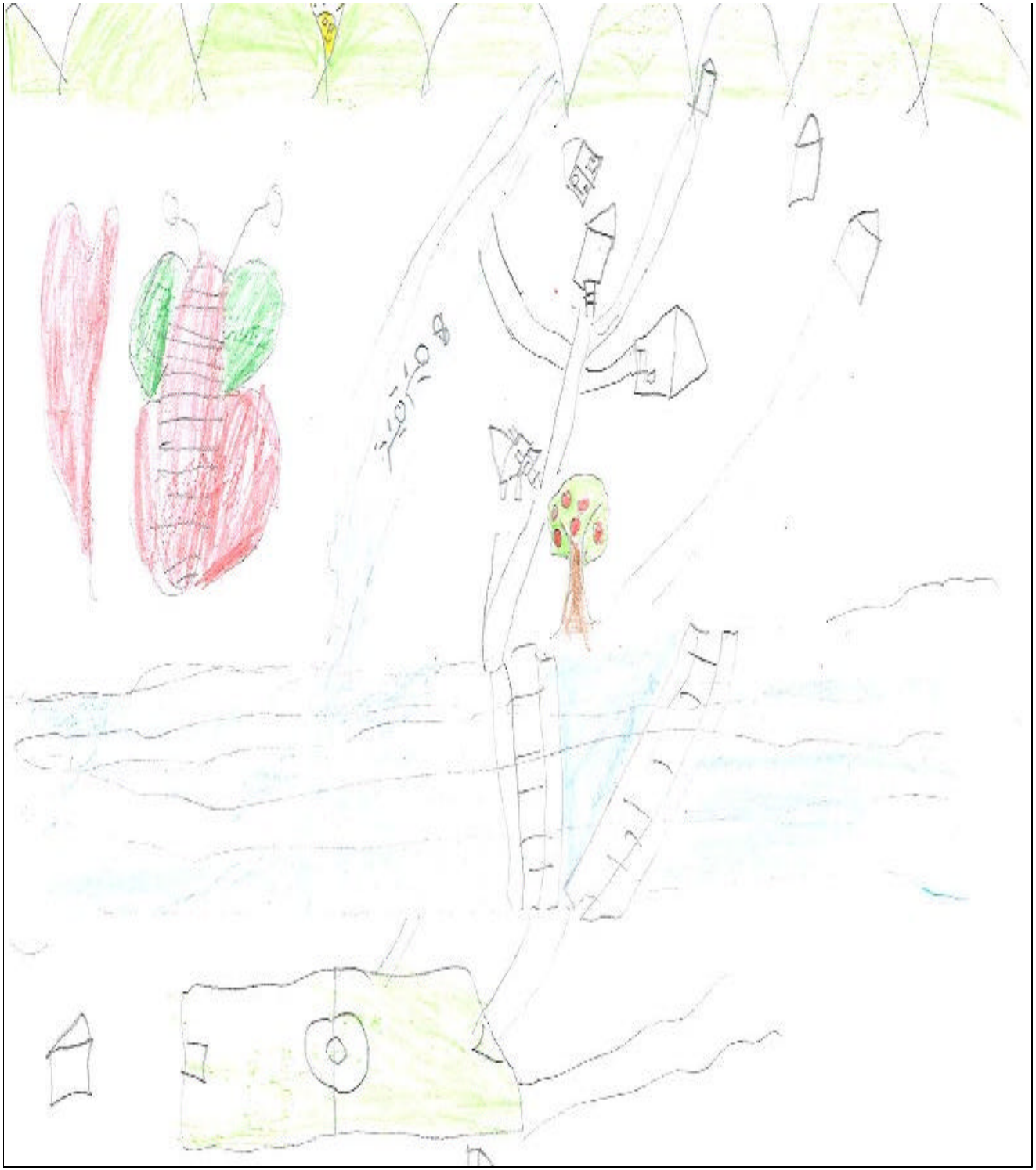
II. **Identificación**

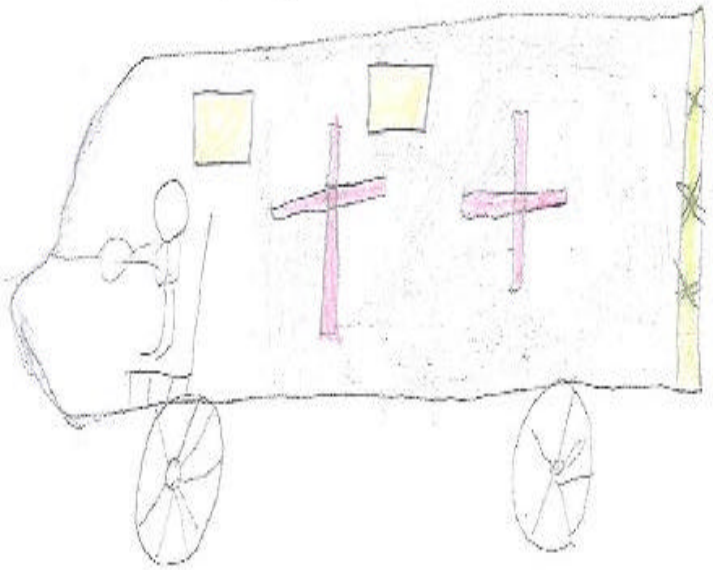
5. Fecha:_____
6. Nombre: _____
7. Sexo: Hombre ( ) Mujer ( )
8. Edad: _____
9. Grado escolar: _____

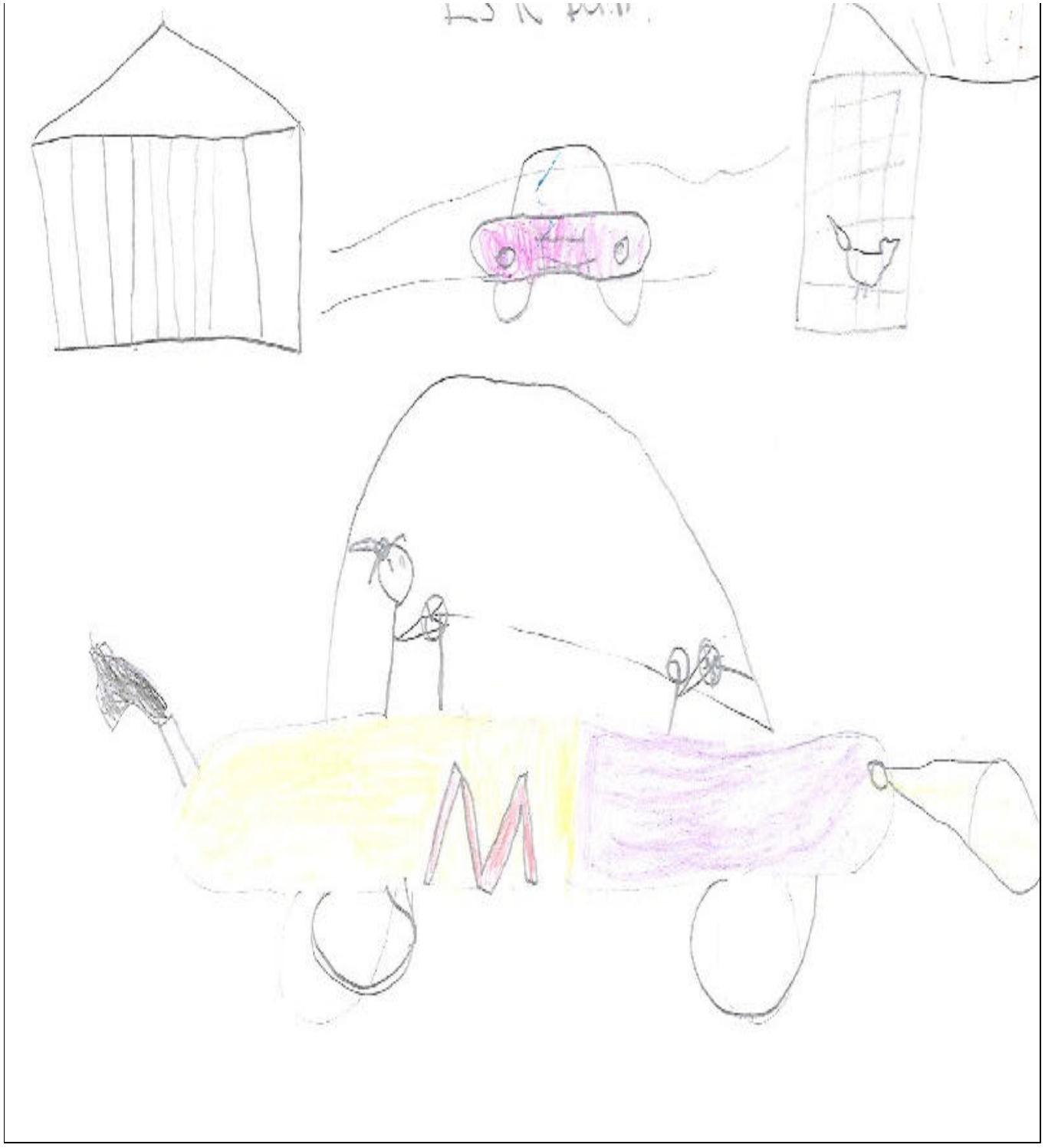

Fátima


Yuliana


Andy selles







UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA"

Dibujo libre de las y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. **Presentación** Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

II. **Identificación**

1. Fecha: 20 - 08 - 12. 2. Nombre: Sharon nayeli Washington Salazar.
2. Sexo: Hombre ( ) Mujer (X) 4. Edad: 11 5. Grado escolar: 7°.

CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GENERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA"

Dibujo libre de las y los niños del Centro Educativo de Tsuirl

I. **Presentación** Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

II. **Identificación**

1. Fecha: 30 de agosto 2. Nombre: Dana Maisberth Elizavalas.
2. Sexo: Hombre ( ) Mujer (X) 4. Edad: 11 5. Grado escolar: cuarto.

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA"

Dibujo libre de las y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. **Presentación** Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

II. **Identificación**

1. Fecha: 7 de [illegible] 2. Nombre: [illegible]
2. Sexo: Hombre (X) Mujer ( ) 4. Edad: [illegible] 5. Grado escolar: [illegible]

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA"

Dibujo libre de las y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. **Presentación** Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

II. **Identificación**

1. Fecha: _____ 2. Nombre: _____
2. Sexo: Hombre (X) Mujer ( ) 4. Edad: 11 5. Grado escolar: 6 primaria

CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA"

Dibujo libre de las y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. **Presentación** Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

II. **Identificación**

1. Fecha: [illegible] 2. Nombre: [illegible]
2. Sexo: Hombre ( ) Mujer (X) 4. Edad: 11 5. Grado escolar: [illegible]

SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

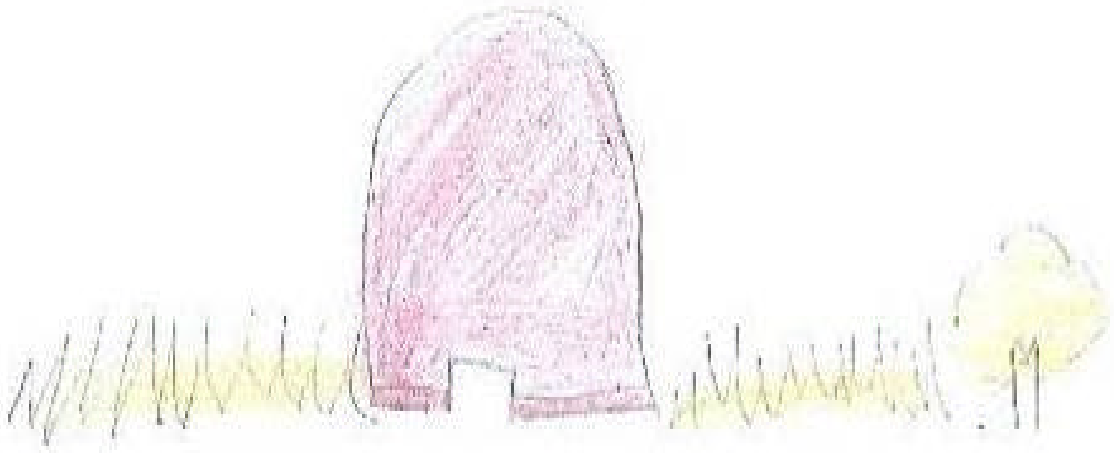
"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA"

Dibujo libre de las y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. **Presentación** Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

II. **Identificación**

1. Fecha: [illegible] 2. Nombre: [illegible]
2. Sexo: Hombre (X) Mujer ( ) 4. Edad: 10 5. Grado escolar: III



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

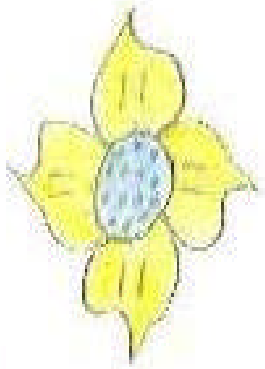
"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA"

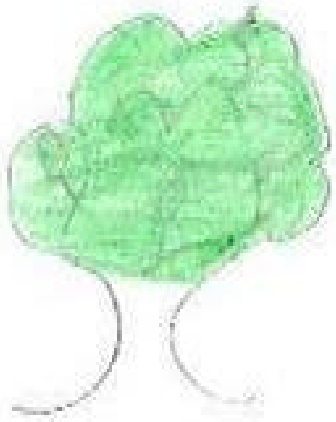
Dibujo libre de las y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. Presentación Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

II. Identificación

1. Fecha: 20 de agosto 2. Nombre: Emili Rocio Pereira Yaslin
2. Sexo: Hombre ( ) Mujer (X) 4. Edad: 9 5. Grado escolar: IV





DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA"

Dibujo libre de las y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. **Presentación** Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

II. **Identificación**

1. Fecha: [illegible] 2. Nombre: [illegible]
2. Sexo: Hombre ( ) Mujer (X) 4. Edad: 10 5. Grado escolar: [illegible]

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA"

Dibujo libre de las y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. **Presentación** Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

II. **Identificación**

1. Fecha: Lunes 20 9ª 2. Nombre: coraima Aguirre Hdz.
2. Sexo: Hombre ( ) Mujer (x) 4. Edad: 8 5. Grado escolar: Tercero

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

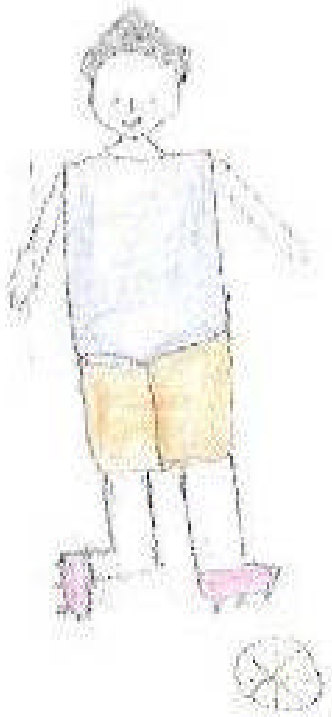
"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TAI AMANCA"

Dibujo libre de las y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. **Presentación** Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

II. **Identificación** 2019

1. Fecha: 20 de agosto 2. Nombre: Marvin Antonio Salles H
2. Sexo: Hombre (X) Mujer ( ) 4. Edad: 10 5. Grado escolar: 4



SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA"

Dibujo libre de las y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. **Presentación** Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

II. **Identificación**

1. Fecha: _____ 2. Nombre: _____
2. Sexo: Hombre ( ) Mujer ( ) 4. Edad: _____ 5. Grado escolar: _____

SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

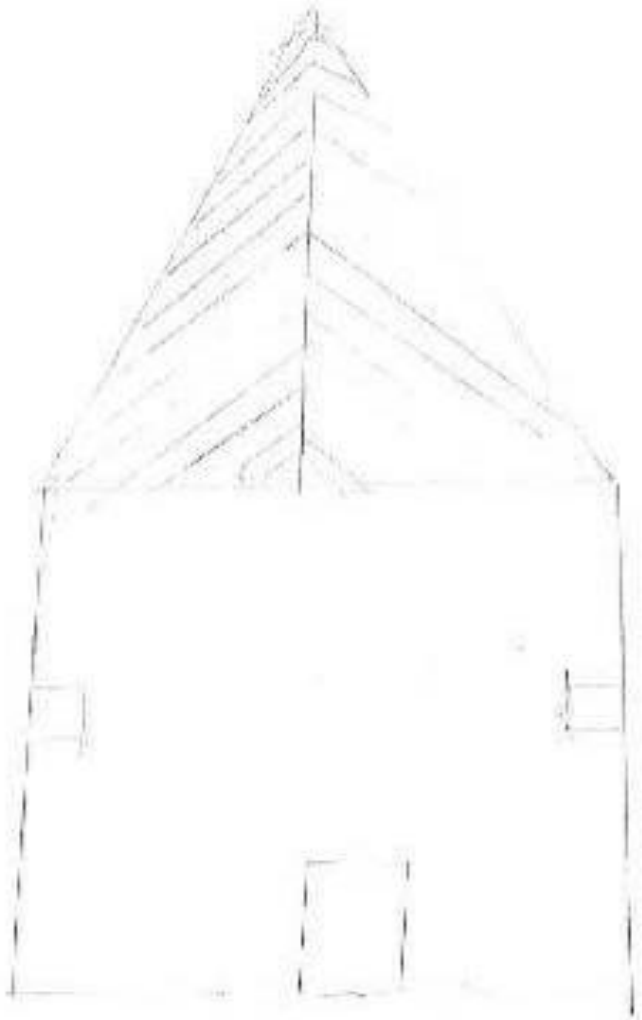
"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA"

Dibujo libre de las y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. **Presentación** Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

II. **Identificación**

1. Fecha: [illegible] 2. Nombre: [illegible]
2. Sexo: Hombre (X) Mujer ( ) 4. Edad: [illegible] 5. Grado escolar: [illegible]



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

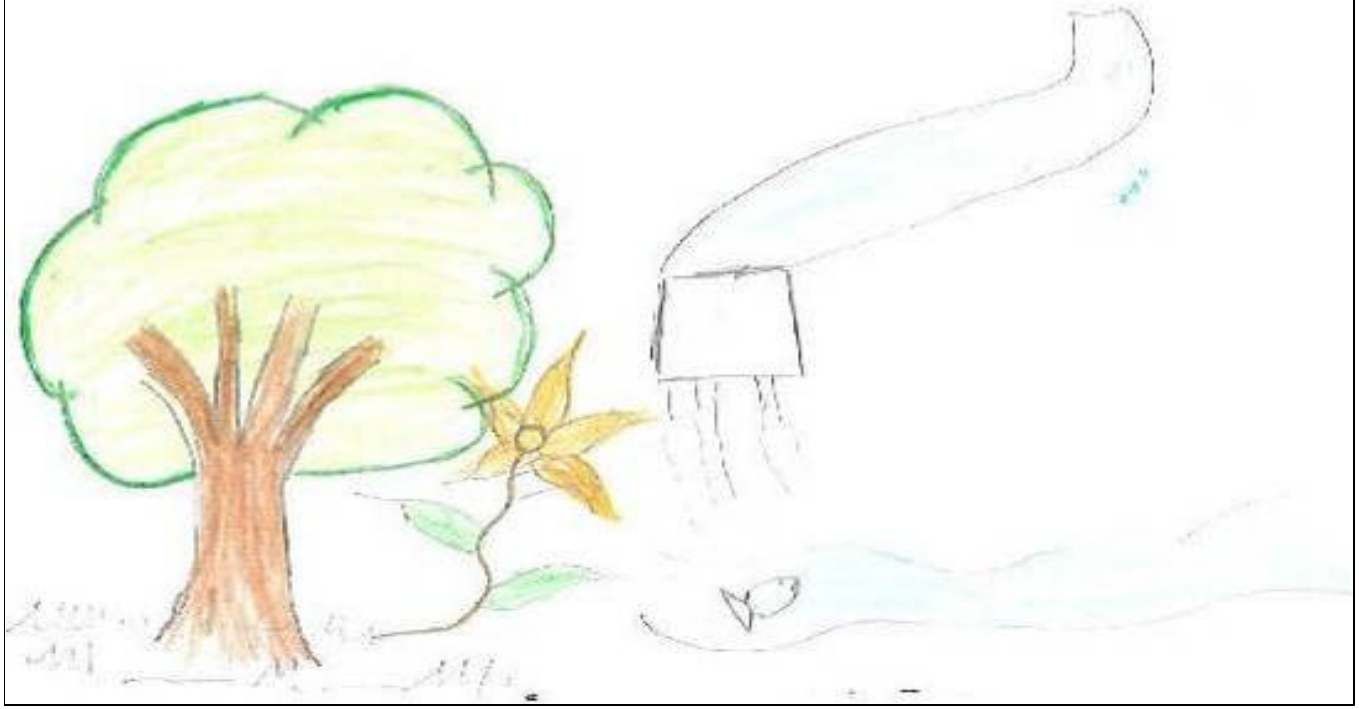
"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA"

Dibujo libre de las y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. **Presentación** Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

II. **Identificación**

1. Fecha: 20 2. Nombre: [illegible]
2. Sexo: Hombre ( ) Mujer (X) 4. Edad: 9 5. Grado escolar: [illegible]



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA"

Dibujo libre de las y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. Presentación Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

II. Identificación

1. Fecha: 20/8/10 2. Nombre: Arlen Reiner Cerda Mor
2. Sexo: Hombre ( ) Mujer (X) 4. Edad: 9 5. Grado escolar: Tercero

SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA"

Dibujo libre de las y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. **Presentación** Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

II. **Identificación**

1. Fecha: [illegible] 2. Nombre: [illegible]
2. Sexo: Hombre (x) Mujer ( ) 4. Edad: 11 5. Grado escolar: III

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

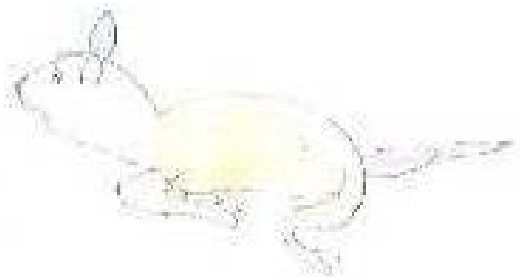
"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA"

Dibujo libre de las y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. **Presentación** Con este dibujo libre queremos conocer tus gustos, para la investigación que estamos haciendo.

II. **Identificación**

1. Fecha: [illegible] 2. Nombre: [illegible]
2. Sexo: Hombre (x) Mujer ( ) 4. Edad: 9 5. Grado escolar: _____



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA, PROVINCIA DE LIMÓN, COSTA RICA"

Marcar con "x" para las niñas y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. Presentación Con este marque con equis queremos conocer cuáles son las actividades que haces, para la investigación que estamos haciendo.

II. Identificación

1. Fecha: _____
2. Nombre: _____
3. Sexo: Hombre ( ) Mujer ( )
4. Edad: _____
5. Grado escolar: _____

III. Marca con una "x" las actividades que haces

6. Lavar platos ( )
7. Barrer ( )
8. Lavar ropa ( )
9. Tender ropa ( )
10. Cuidar niñas o niños pequeños ( )
11. Hacer comida ( )
12. Chapear ( )
13. Apear frutas ( )
14. Sembrar ( )
15. Desyerbar ( )
16. Limpiar el patio ( )
17. Acomodar la cama ( )
18. Dar comida a las gallinas ( )
19. Hacer mandados ( )

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA, PROVINCIA DE LIMÓN, COSTA RICA"

Dibujo de la familia de las niñas y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

III. Presentación Con este dibujo queremos conocer tu familia, para la investigación que estamos haciendo.

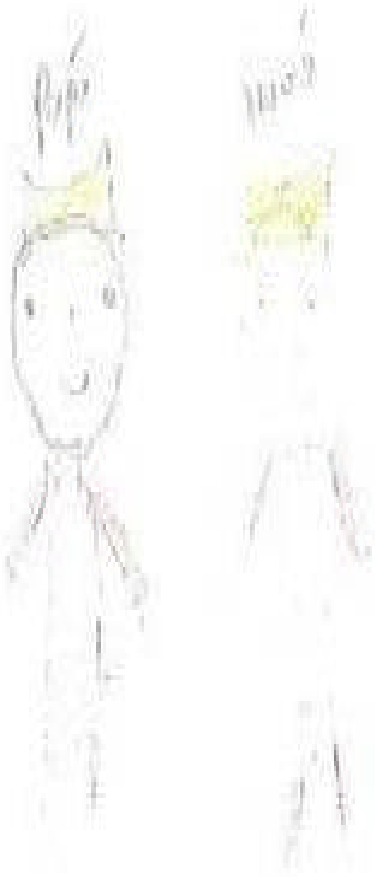
IV. Identificación

10. Fecha:_____
11. Nombre: _____
12. Sexo: Hombre ( ) Mujer ( )
13. Edad: _____
14. Grado escolar: _____

II. Identificación

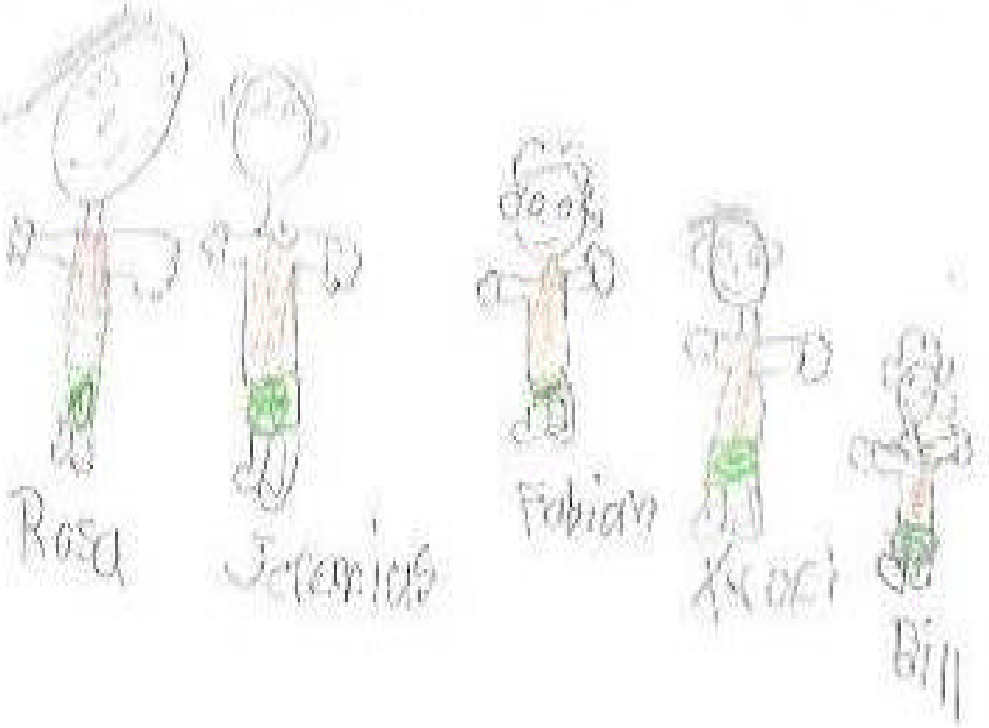
1. Fecha: 21-6-13 7. Nombre: Andy Celles

2. Sexo: Hombre (X) Mujer ( ) 4. Edad: 5. Grado escolar: 3°

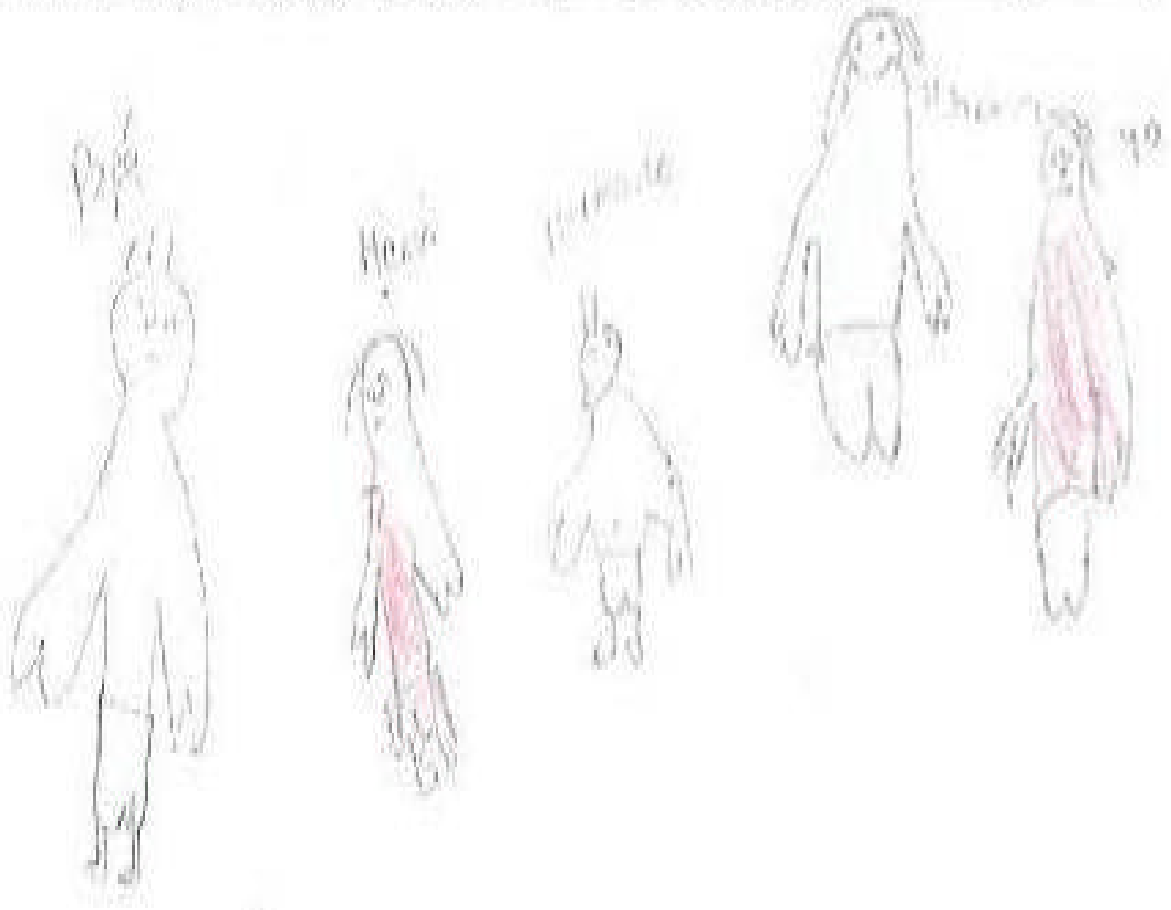


1. Fecha: [illegible] 2. Nombre: [illegible]

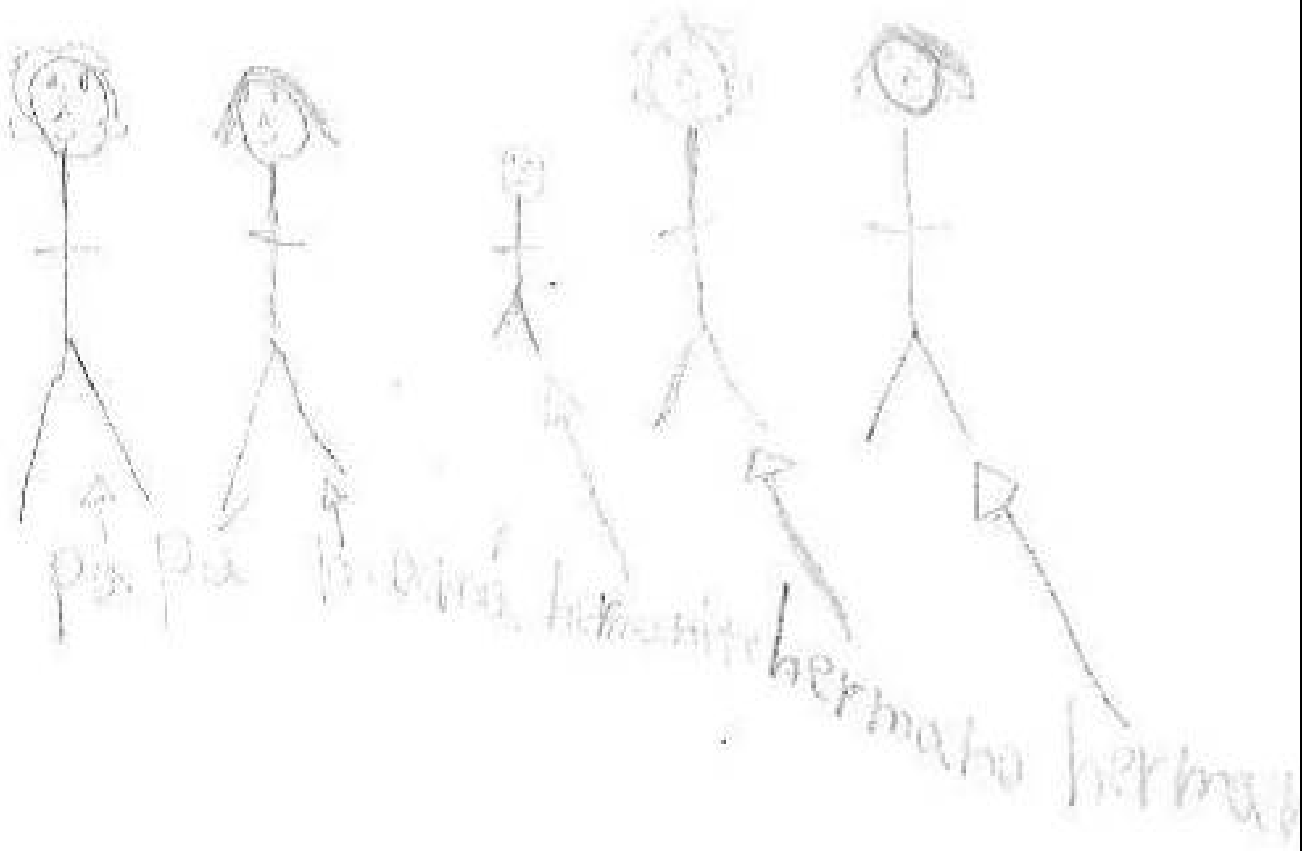
2. Sexo: Hombre ( ) Mujer (X) 4. Edad: 8 5. Grado escolar: 3



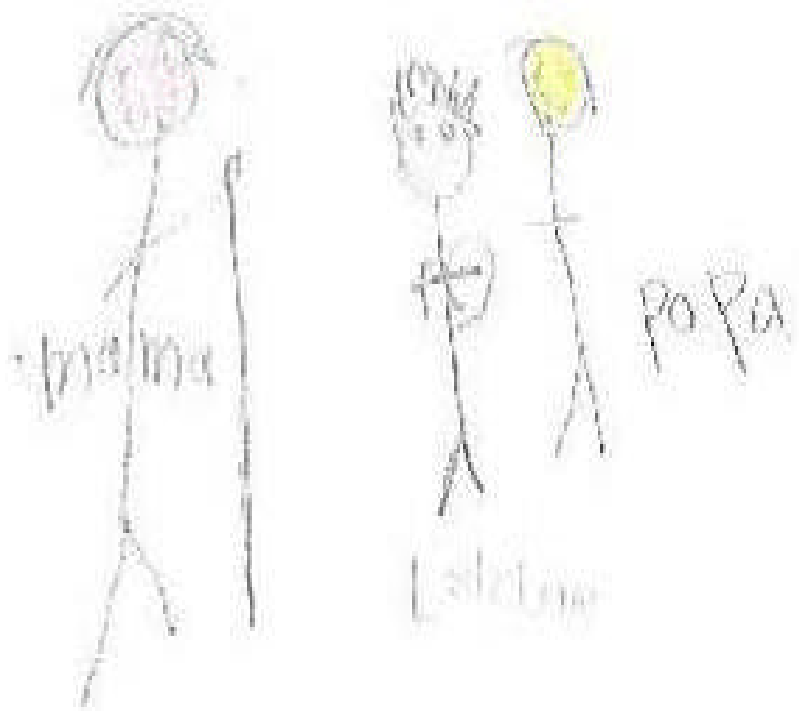
2. Sexo: Hombre ( ) Mujer (✓) 4. Edad: 9 5. Grado escolar: 3

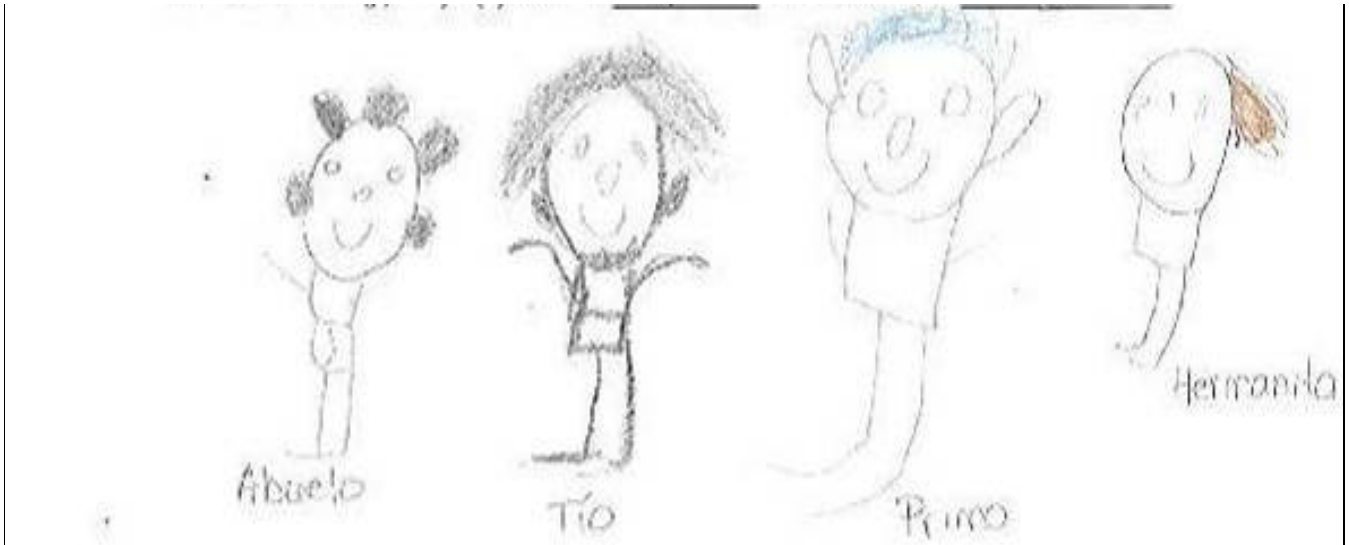


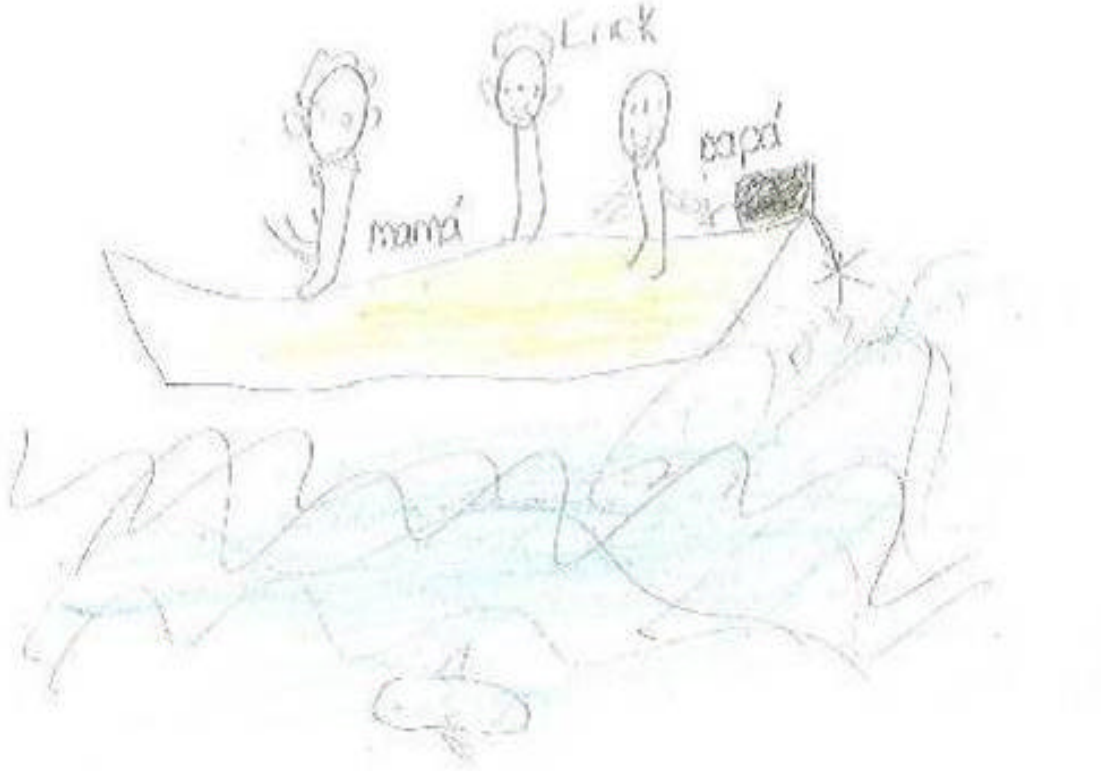
2. Sexo: Hombre (X) Mujer ( ) 4. Edad: 6 5. Grado escolar: 1



2. Sexo: Hombre (X) Mujer ( ) 4. Edad: 5 5. Grado escolar: 2

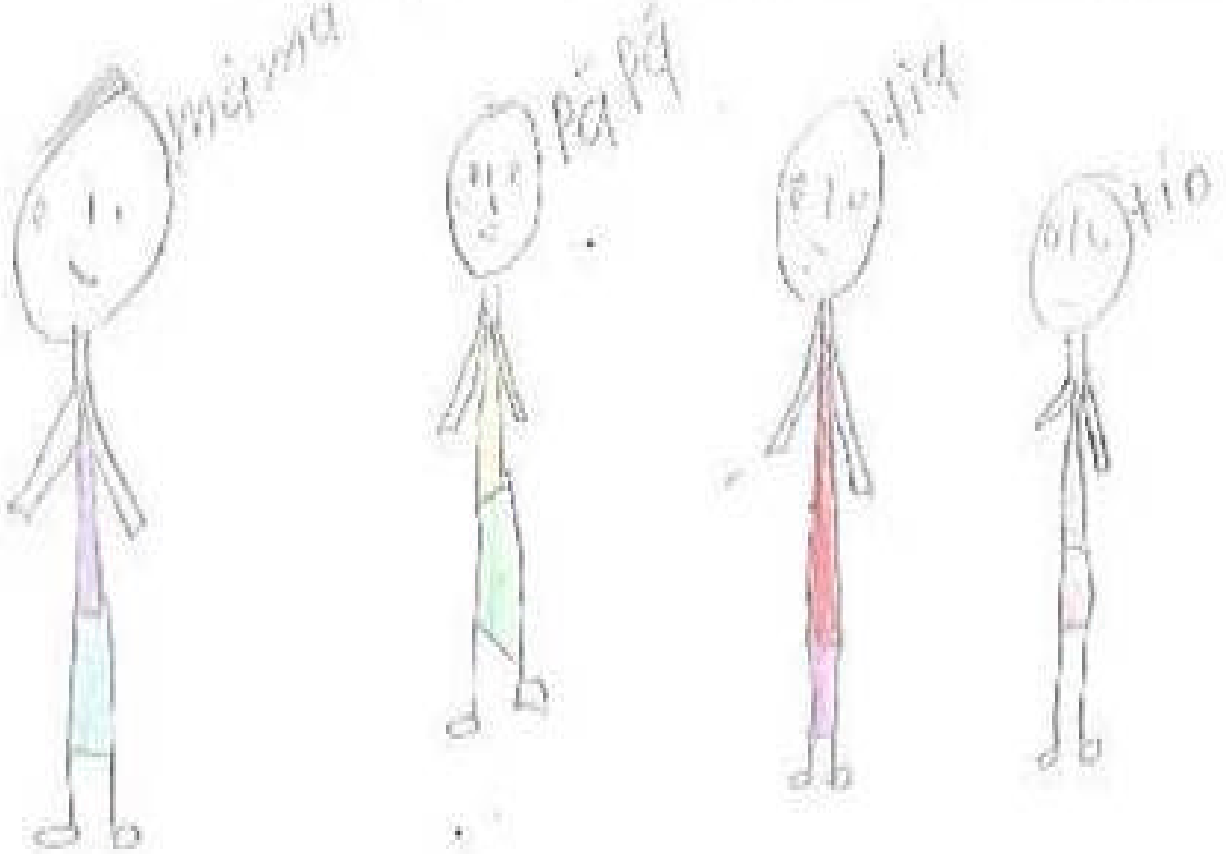



Abuelo
Tío
Primo
Hermanita


Lick
papá
mamá

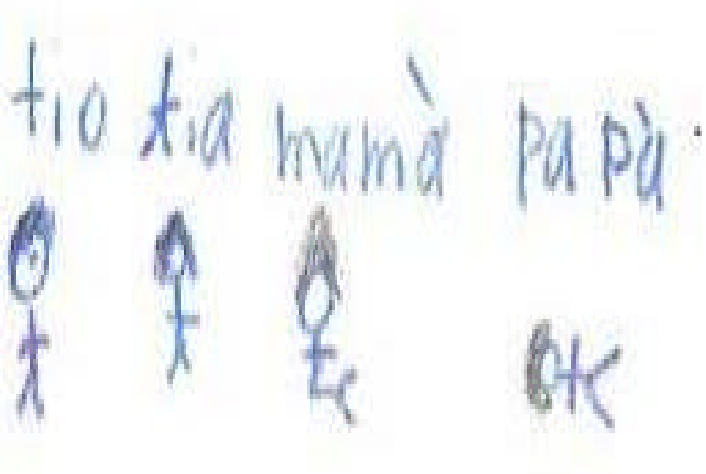
1. Fecha: _____ 2. Nombre: Yuliana

2. Sexo: Hombre ( ) Mujer (✓) 4. Edad: 8 5. Grado escolar: 3

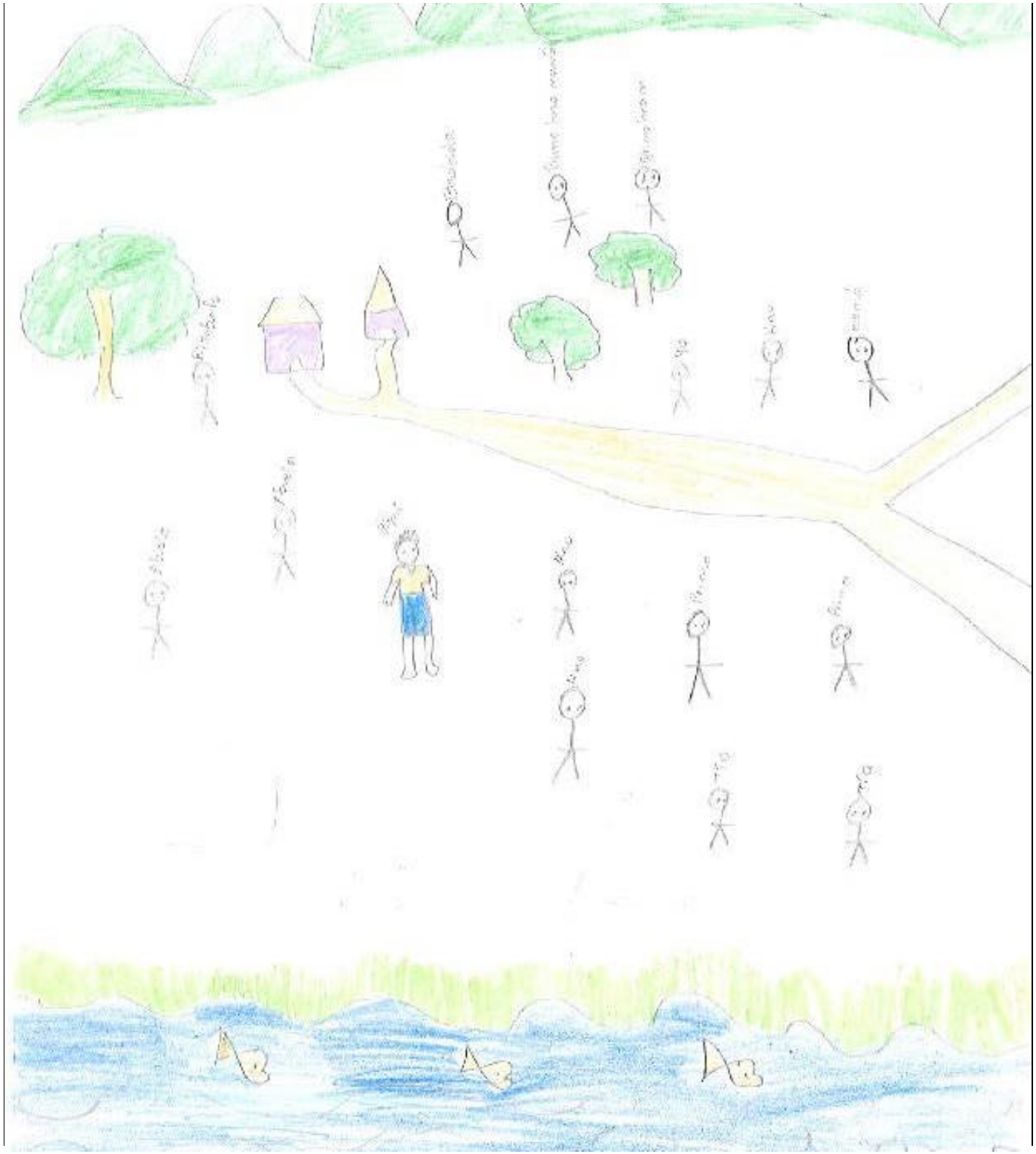


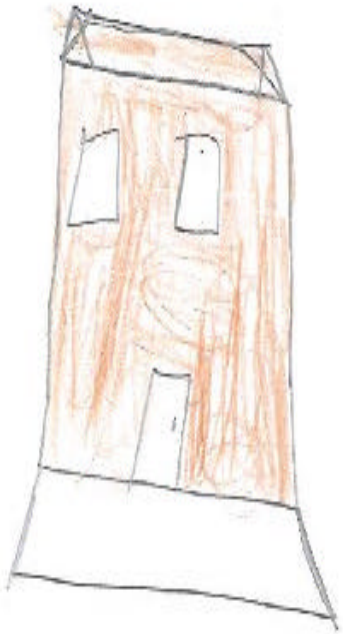
1. Edad: _____ 2. Nombre: _____

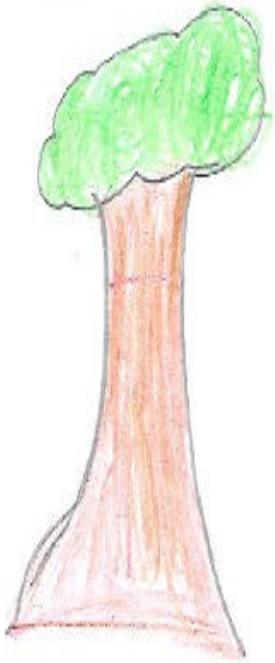
2. Sexo: Hombre ( ) Mujer (x) 4. Edad: 8 5. Grado escolar: 2



carmen
10





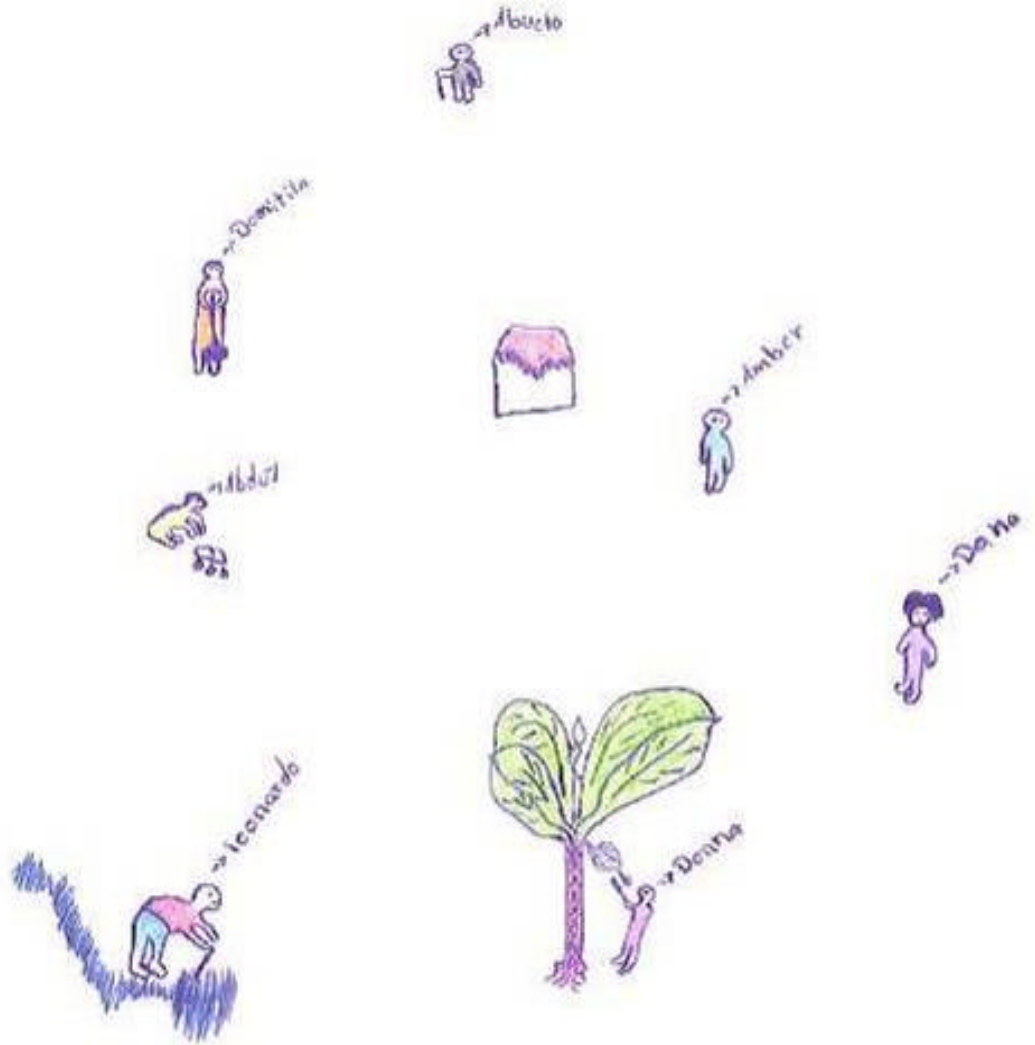


Angely coraima Aguirre Hdz.

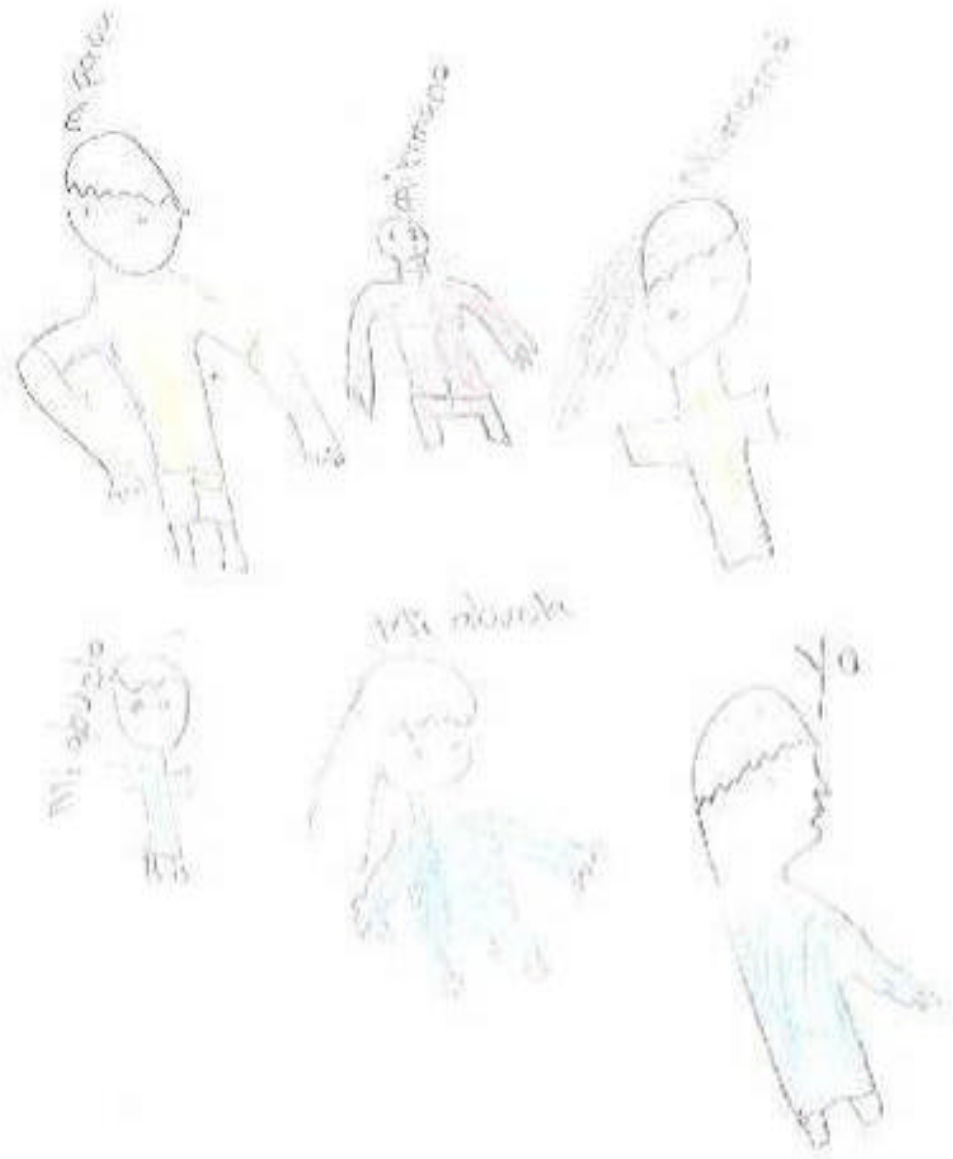
8

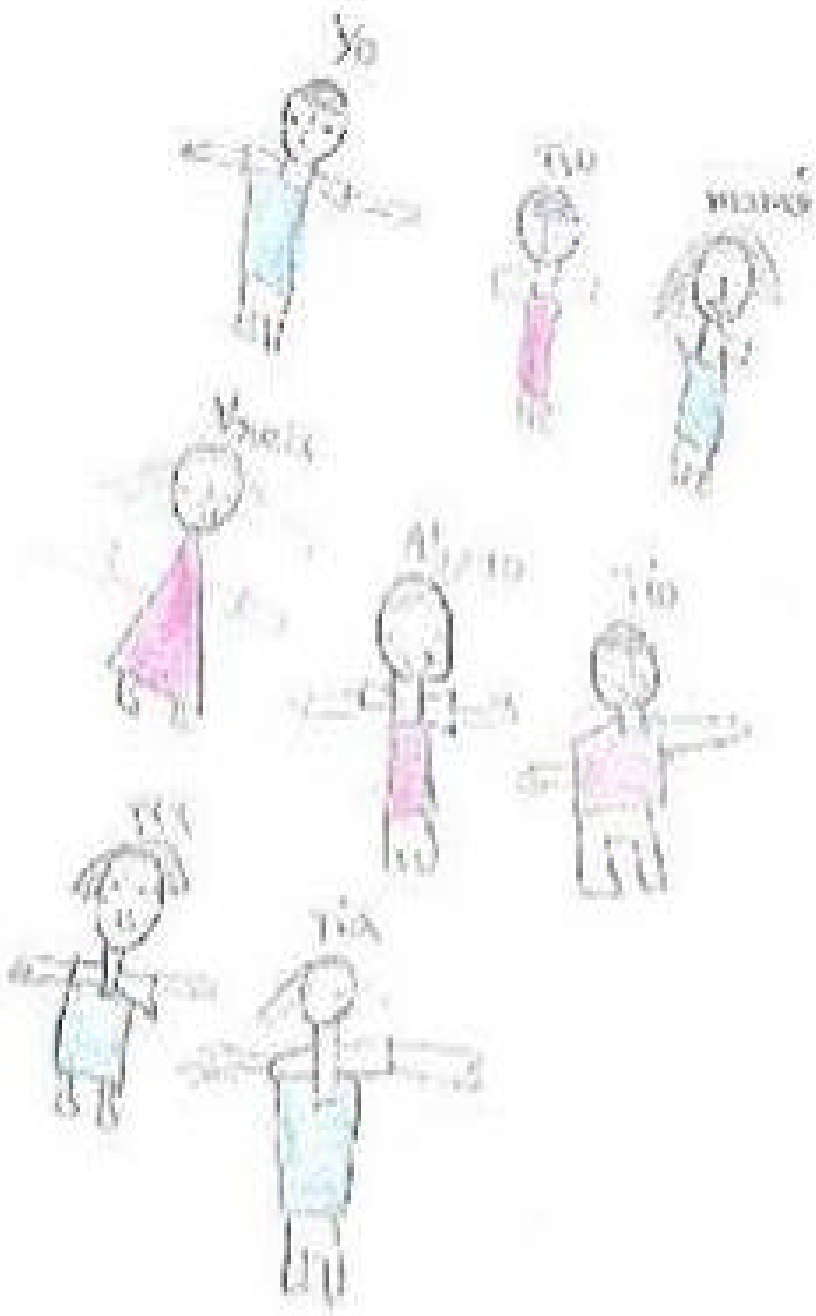
Dana Haisberth Ellis Alvas

11 año.

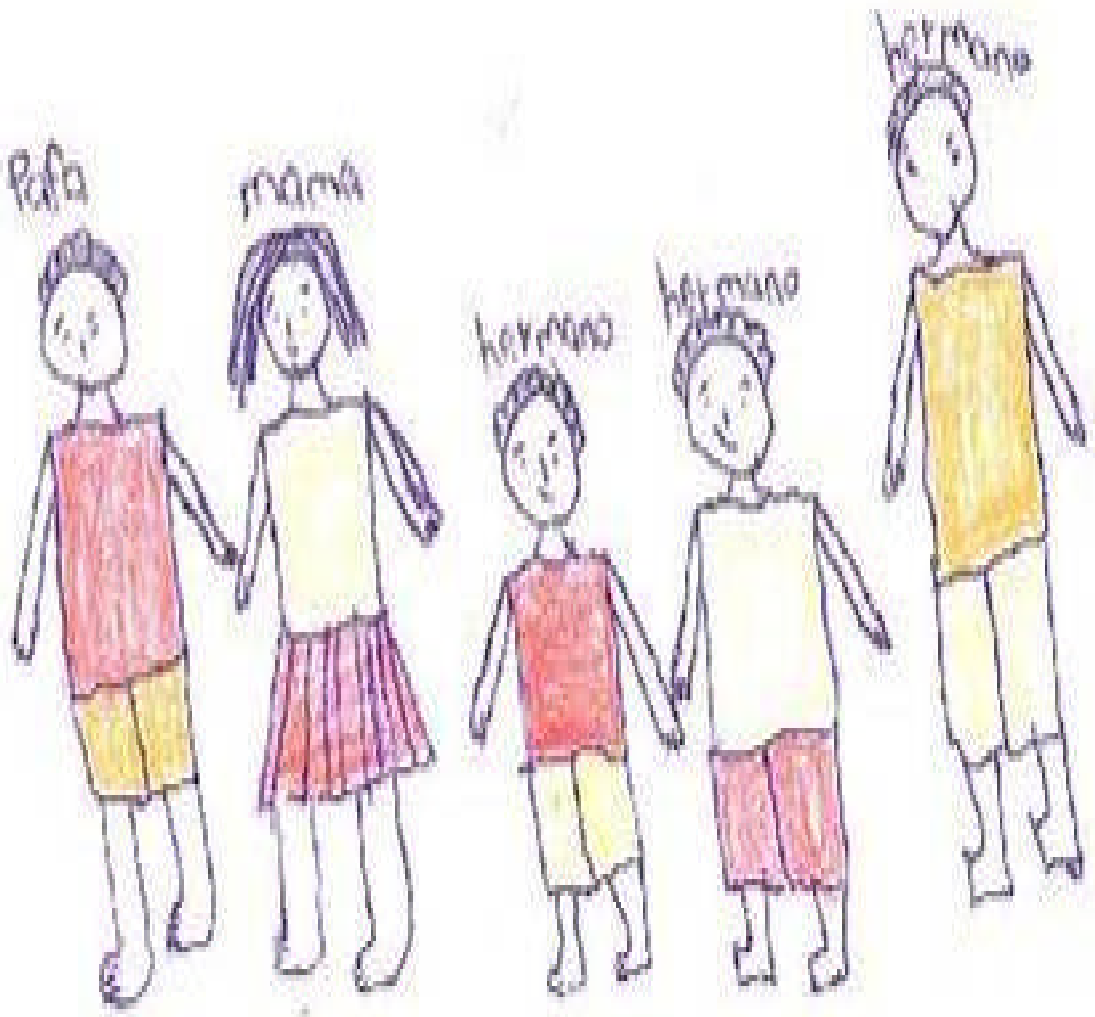


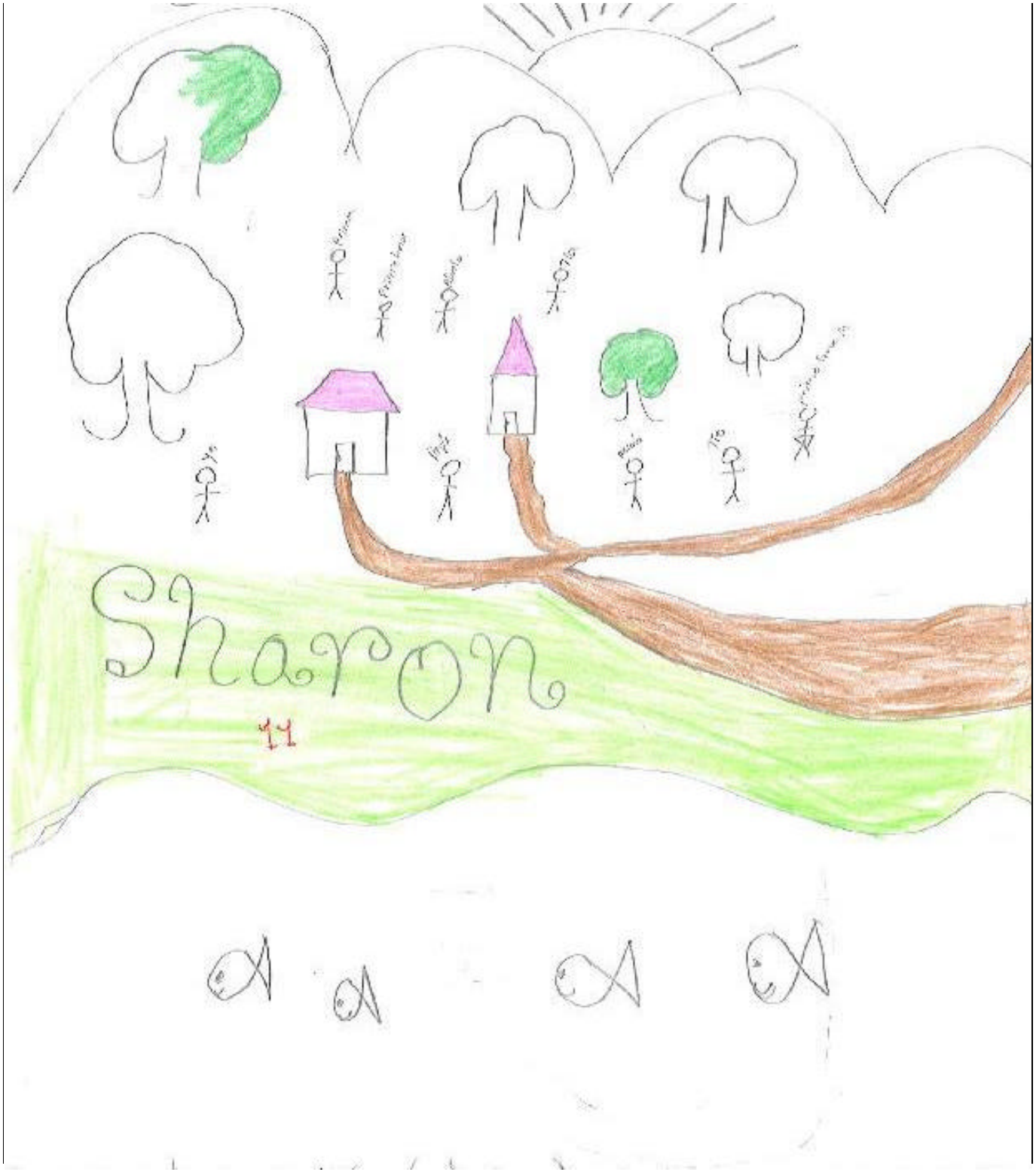
Benjamin Edad 11

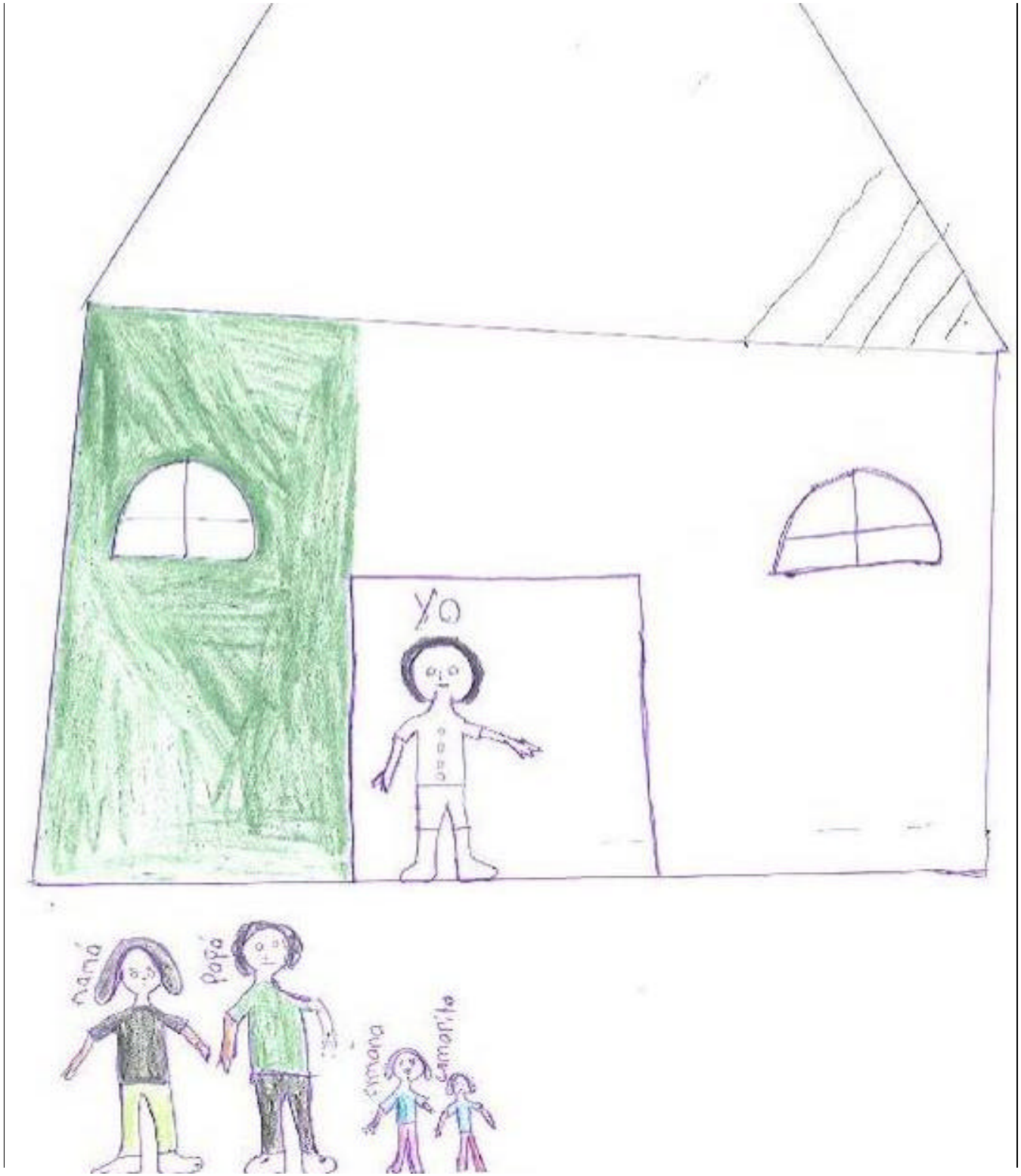


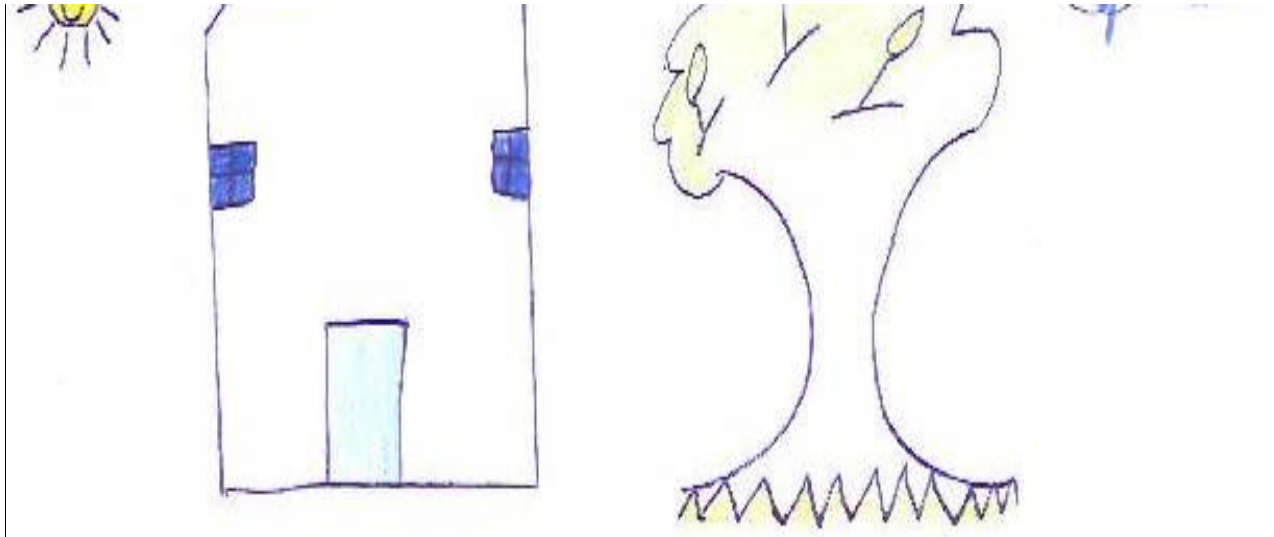


Mawin .b

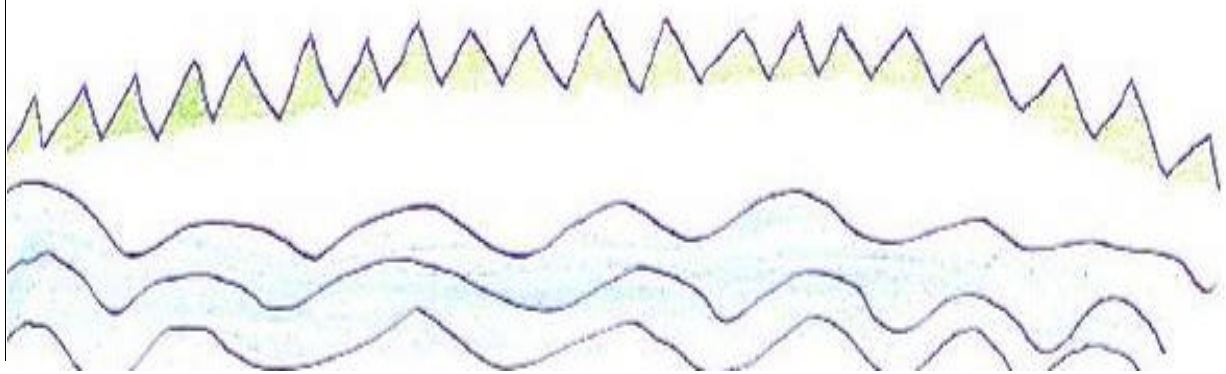



Sharon
11


Yo
mamá
papá
Amanda
Alejandra

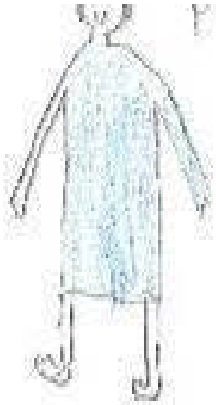


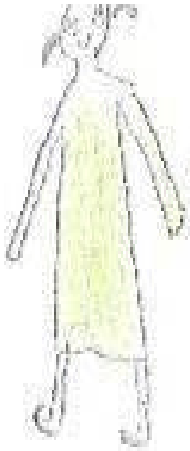
papa
mama
yo
elmara



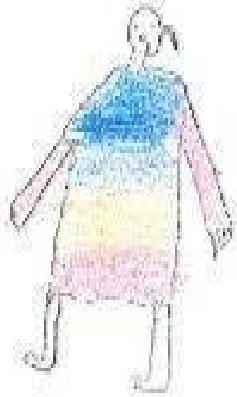
hermano
hermana
mamá
hermanita
margareth
papá

Margareth
año 9

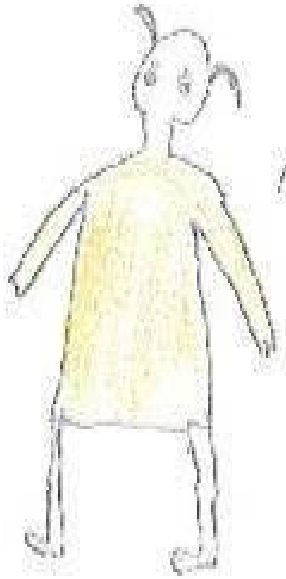




mama



Hermana

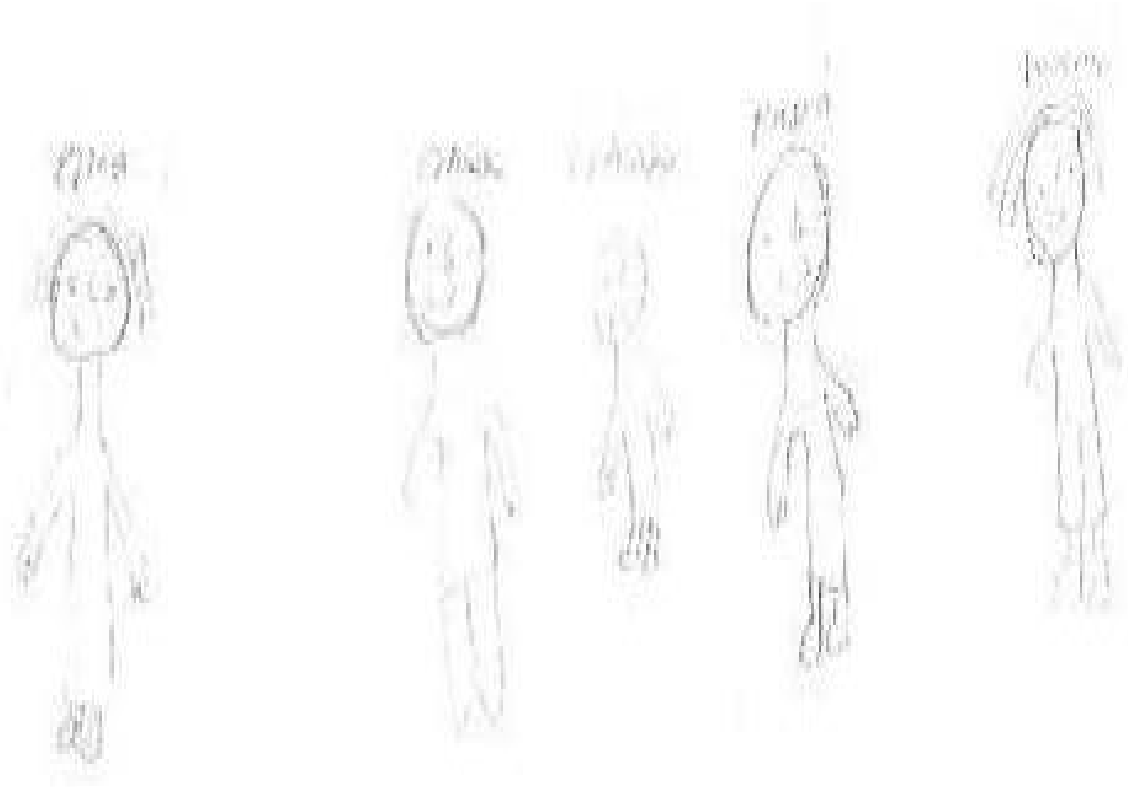


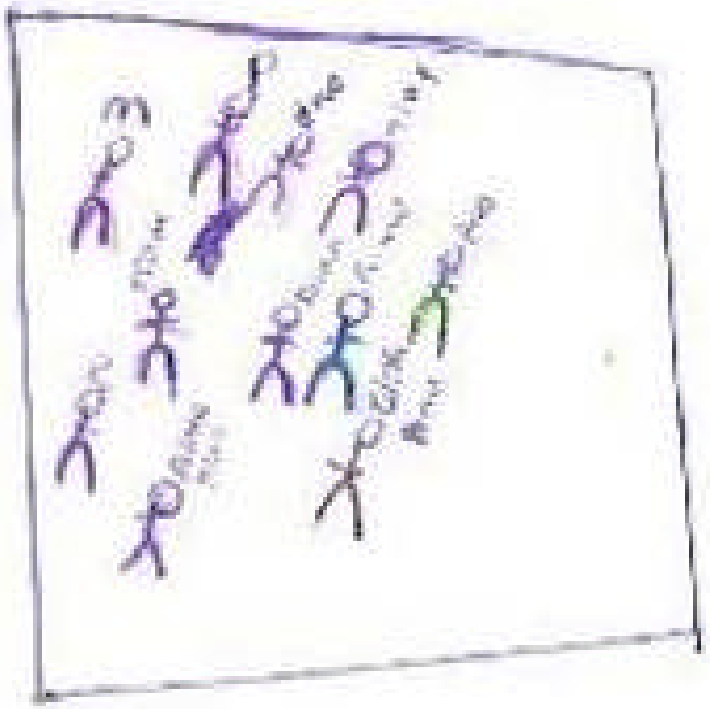
Abuela.

E Dson Josué

Vargas morales

III Edad 9





SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

"REPRODUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN EL ESPACIO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN LA NIÑEZ DEL CENTRO EDUCATIVO TSUIRI, TERRITORIO INDÍGENA DEL CANTÓN DE TALAMANCA, PROVINCIA DE LIMÓN, COSTA RICA"

Cuestionario para las niñas y los niños del Centro Educativo de Tsuiri

I. Presentación Con estas preguntas queremos conocer cuales son tus preferencias y gustos, para la investigación que estamos haciendo. Responde sinceramente cada una de ellas.

II. Identificación

1. Fecha: _____
2. Nombre: _____
3. Sexo: Hombre ( ) Mujer ( )
4. Edad: _____
5. Grado escolar: _____

III. Contesta las siguientes preguntas

6. ¿Cuál es tu color favorito?

   _____

7. ¿Cuál es tu deporte favorito?

   _____

8. ¿Qué dibujos animados te gustan?

   _____

   _____

9. ¿Qué te gustaría hacer cuando seas grande?

   _____

10. ¿Qué animal de la montaña te gusta más?

    _____

11. ¿Qué te gusta jugar en tu casa?

    _____

    _____

13. ¿En qué tareas de la casa ayudas a papá?

_____

_____

14. Si hay hermanitos menores ¿quién los cuida?

_____

15. ¿Qué hace mamá en casa?

_____

_____

16. ¿Qué hace papá en casa?

_____

_____

17. ¿Trabaja mamá fuera de casa? No ( ) Sí ( ) ¿En qué?

_____

18. ¿Trabaja papá fuera de casa? No ( ) Sí ( ) ¿En qué?

_____

19. ¿Tus papás te dejan salir solo o sola de casa para hacer mandados?

_____

20. ¿Qué te gusta jugar en la escuela?

_____

21. ¿Qué juegas en los recreos?

_____

22. ¿Con quienes te gusta jugar más?

_____

23. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?

_____

24. ¿Cuál materia de la escuela te gusta menos?

_____

25. ¿Cuáles cuentos has escuchado en la escuela?

	MUJERES	HOMBRES	AMBOS
1. ¿Quién arregla el techo?			
2. ¿Quién tiende la ropa?			
3. ¿Quién hace la comida?			
4. ¿Quién anda en bicicleta?			
5. ¿Quién corre más?			
6. ¿Quién llora más?			
7. ¿Quién lava los platos?			
8. ¿Quién es más fuerte?			
9. ¿Quién siembra?			
10. ¿Quién toma más alcohol?			
11. ¿Quién atiende y cuida a los hijos y las hijas?			
13. ¿Quién limpia la casa?			
14. ¿Quién trabaja fuera de casa?			
15. ¿Quién ordena la cama?			
16. ¿Quién grita más?			

Fuente: Elaboración propia, 2012.

I. Cuentos

El patito feo

Hans Christian Andersen

Tomado de: vincitori.wordpress.com/2011/11/06/resumen-del-cuento-el-patito-feo-por-hans-christian-andersen/

El cuento, el patito feo comienza en la estación de verano. La Señora Pata esperaba con ansias la llegada de sus siete patitos. Junto con sus amigas, observaban con mucha atención cada huevo.

Un día comenzaron a romperse los cascarones y salieron seis hermosos patitos. Se percataron que todavía faltaba un patito por salir; esperaron hasta que de pronto salió un patito feo y muy diferente a los demás.

La Señora Pata se avergonzó porque tenía un patito feo y siempre trataba de esconderlo. Pasaban los días y el patito feo no mejoraba, se ponía más feo. Crecía demasiado rápido; era mucho más grande que los demás.

El patito feo se percató de que en ese lugar no lo querían y decidió escaparse. Al huir, llegó a una granja, en donde una vieja lo recibió; éste pensó que había encontrado un hogar. Ocurrió todo lo contrario, la vieja era mala y lo que quería era comérselo. El patito feo huyó de ese lugar.

Llegó el invierno y tuvo que pasarlo solo. Pasó momentos de hambre, frío y de miedo; ya que tenía que huir de los cazadores. Llegó la primavera y el patito feo fue a un estanque, en donde se encontró con unos cisnes. Al verlos se sintió triste porque estos eran bellos y el no.

Decidió hablarles y les dijo que si podía estar en el estanque junto a ellos. Le dijeron que sí; que todos eran como hermanos. El patito feo le dijo que no se burlarán de él y los cisnes le dijeron que porque se burlarían de él si eran iguales. El patito feo se ve en el reflejo del agua y nota que era un hermoso

Había una vez una niña muy bonita, una pequeña princesa que tenía un cutis blanco como la nieve, labios y mejillas rojos como la sangre, y cabellos negros como el azabache. Su nombre era Blancanieves.

A medida que crecía la princesa, su belleza aumentaba día tras día hasta que su madrastra, la reina, se puso muy celosa. Llegó un día en que la malvada madrastra no pudo tolerar más su presencia y ordenó a un cazador que la llevara al bosque y la matara. Como ella era tan joven y bella, el cazador se apiadó de la niña y le aconsejó que buscara un escondite en el bosque.

Blancanieves corrió tan lejos como se lo permitieron sus piernas, tropezando con rocas y troncos de árboles que la lastimaban. Por fin, cuando ya caía la noche, encontró una casita y entró para descansar.

Todo en aquella casa era pequeño, pero más lindo y limpio de lo que se pueda imaginar. Cerca de la chimenea estaba puesta una mesita con siete platos muy pequeñitos, siete tacitas de barro y al otro lado de la habitación se alineaban siete camitas muy ordenadas. La princesa, cansada, se echó sobre tres de las camitas, y se quedó profundamente dormida.

Cuando llegó la noche, los dueños de la casita regresaron. Eran siete enanitos, que todos los días salían para trabajar en las minas de oro, muy lejos, en el corazón de las montañas.

-¡Caramba, qué bella niña! -exclamaron sorprendidos-. ¿Y cómo llegó hasta aquí? Se acercaron para admirarla cuidando de no despertarla. Por la mañana, Blancanieves sintió miedo al despertarse y ver a los siete enanitos que la rodeaban. Ellos la interrogaron tan suavemente que ella se tranquilizó y les contó su triste historia.

-Si quieres cocinar, coser y lavar para nosotros -dijeron los enanitos-, puedes

los enanitos salían para su trabajo. Pero ellos le advirtieron: -Cuídate. Tu madrastra puede saber que vives aquí y tratará de hacerte daño.

La madrastra, que de veras era una bruja, y consultaba a su espejo mágico para ver si existía alguien más bella que ella, descubrió que Blancanieves vivía en casa de los siete enanitos. Se puso furiosa y decidió matarla ella misma. Disfrazada de vieja, la malvada reina preparó una manzana con veneno, cruzó las siete montañas y llegó a casa de los enanitos.

Blancanieves, que sentía una gran soledad durante el día, pensó que aquella viejita no podía ser peligrosa. La invitó a entrar y aceptó agradecida la manzana, al parecer deliciosa, que la bruja le ofreció. Pero, con el primer mordisco que dio a la fruta, Blancanieves cayó como muerta.

Aquella noche, cuando los siete enanitos llegaron a la casita, encontraron a Blancanieves en el suelo. No respiraba ni se movía. Los enanitos lloraron amargamente porque la querían con delirio. Por tres días velaron su cuerpo, que seguía conservando su belleza -cutis blanco como la nieve, mejillas y labios rojos como la sangre, y cabellos negros como el azabache.

-No podemos poner su cuerpo bajo tierra -dijeron los enanitos. Hicieron un ataúd de cristal, y colocándola allí, la llevaron a la cima de una montaña. Todos los días los enanitos iban a velarla.

Un día el príncipe, que paseaba en su gran caballo blanco, vio a la bella niña en su caja de cristal y pudo escuchar la historia de labios de los enanitos. Se enamoró de Blancanieves y logró que los enanitos le permitieran llevar el cuerpo al palacio donde prometió adorarla siempre. Pero cuando movió la caja de cristal tropezó y el pedazo de manzana que había comido Blancanieves se desprendió de su garganta. Ella despertó de su largo sueño y se sentó. Hubo gran regocijo, y los enanitos bailaron alegres mientras Blancanieves aceptaba ir al palacio y

Tomado de: www.rinconcastellano.com

Hubo una vez una joven muy bella que no tenía padres, sino madrastra, una viuda impertinente con dos hijas a cual más fea. Era ella quien hacía los trabajos más duros de la casa y como sus vestidos estaban siempre tan manchados de ceniza, todos la llamaban Cenicienta.

Un día el Rey de aquel país anunció que iba a dar una gran fiesta a la que invitaba a todas las jóvenes casaderas del reino. -Tú Cenicienta, no irás -dijo la madrastra-. Te quedarás en casa fregando el suelo y preparando la cena para cuando volvamos. -Llegó el día del baile y Cenicienta apesadumbrada vio partir a sus hermanastras hacia el Palacio Real. Cuando se encontró sola en la cocina no pudo reprimir sus sollozos. - ¿Por qué seré tan desgraciada? - exclamó-. De pronto se le apareció su Hada Madrina.

-No te preocupes -exclamó el Hada-. Tú también podrás ir al baile, pero con una condición, que cuando el reloj de Palacio dé las doce campanadas tendrás que regresar sin falta. Y tocándola con su varita mágica la transformó en una maravillosa joven.

La llegada de Cenicienta al Palacio causó honda admiración. Al entrar en la sala de baile, el Rey quedó tan prendado de su belleza que bailó con ella toda la noche. Sus hermanastras no la reconocieron y se preguntaban quién sería aquella joven. En medio de tanta felicidad Cenicienta oyó sonar en el reloj de Palacio las doce. - ¡Oh, Dios mío! ¡Tengo que irme! -exclamó-. Como una exhalación atravesó el salón y bajó la escalinata perdiendo en su huída un zapato, que el Rey recogió asombrado.

Para encontrar a la bella joven, el Rey ideó un plan. Se casaría con aquella que pudiera calzarse el zapato. Envió a sus heraldos a recorrer todo el Reino. Las

Al fin llegaron a casa de Cenicienta, y claro está que sus hermanastras no pudieron calzar el zapato, pero cuando se lo puso Cenicienta vieron con estupor que le estaba perfecto. Y así sucedió que el Príncipe se casó con la joven y vivieron muy felices.

El gallo y el zorro

Sin autor
Tomado de: www.guiascostarica.com/fabulas/fabula46.htm

Una bella mañana al salir el sol, un zorro que se paseaba por el campo buscándose el desayuno oyó cantar a lo lejos un gallo. Se detuvo de manera tan repentina como si hubiera sido herido de muerte. -¡Ajá! se dijo en voz baja, mientras escarificaba la lejanía-. ¿Dónde estará ese gallo?

Al cabo de un instante, sus dudas quedaron desvanecidas. El gallo vivía en un corral por el cual él había pasado docenas de veces. El solo recuerdo de sus gordas gallinas, sus gansos y sus patos le hizo tragar saliva vorazmente. Pero, en seguida, meneó la cola, malhumorado. Había estado describiendo círculos alrededor del corral, noche tras noche, pero se hallaba cercado de manera tan sólida, que ni el más hambriento y astuto de los zorros podría entrar allí.

-Creo que le echaré otra miradita, de todos modos -decidió-. ¡Por si acaso! Bajó al trote una herbosa colina, cruzó un gorgoteante arroyuelo y, por fin, se acurrucó a la sombra del plátano que estaba junto a la cerca. El corral estaba justamente enfrente de él. Cuando se disponía a acercarse más, el gallo volvió a cantar. Un escalofrío de deleite recorrió el lomo del zorro. Porque el gallo no estaba en el corral, sino encaramado sobre una rama en lo alto, fuera de su alcance, es cierto, pero no por mucho tiempo, se dijo el zorro. El zorro que fuera incapaz de hacer bajar con zalamerías a un estúpido gallo de un plátano no merecía almorzar esa

saludémonos como deben hacerlo dos buenos amigos. -Lo haría con gusto -dijo el gallo-.

Pero hay una dificultad. Existen ciertos animales cuadrúpedos que matan a los gallos y a las gallinas, y si me comieran, no me lo perdonaría nunca. -¡Las cosas que se te ocurren! --exclamó el zorro-. Sin duda, estarás enterado de la buena noticia. ¿Será posible que no lo sepas? Desde ahora, todos los animales serán amigos del alma y vivirán juntos en paz. Conque baja, primo Gallo, y celebremos como buenos amigos este día feliz.

El gallo estaba preocupado. Para poder regresar a la granja, tendría que bajar a tierra. ¡Y si el zorro seguía aún allí...! Pero distaba de estar perdido. Antes de contestar, se estiró y, parándose sobre las puntas de los dedos de sus pies, escudriñó la colina próxima. Nada dijo, pero tendía el pescuezo lo más lejos posible.

El zorro, que era tan curioso como taimado, no se conformó con ignorar lo que pasaba. -¿Qué demonios estás mirando? -¡Oh, nada! Nada que pueda preocuparte -dijo el gallo-. Sólo veo a un par de sabuesos que bajan corriendo por esa pendiente. Parecen venir hacia aquí. ¡Dios mío! ¡Con qué rapidez corren!

El zorro se levantó inmediatamente. -¡Oh! -exclamó-. ¡Qué memoria pésima la mía! Prometí ir esta mañana a cazar conejos con..., este..., quiero decir..., prometí ir a visitar a un sobrino. Lo siento. -Espera un momento -dijo el gallo, saltando a una rama que estaba más abajo-. Bajaré a tierra dentro de un instante y podremos conversar amistosamente. Pero el zorro estudiaba ya la dirección en que podía huir.

-Supongo que no tendrás miedo a los sabuesos, después del plan de paz de que me hablaste -dijo el gallo. -¡Claro que no! -replicó el zorro, mientras se alejaba

¡Eso es lo que ha conseguido éste, por desdeñar la inteligencia de nuestra especie!

El gallo y la zorra

Autor: Anónimo

Tomado de: libro-de-cuentos.blogspot.com/2011/03/el-gallo-y-la-zorra.html

Una zorra, que buscaba comida, encontró un gallo bien cebado; éste se puso a salvo rápidamente en un árbol. La zorra se mostró dolida por tanta desconfianza. - ¿Por qué huyes? Sólo quería darte un abrazo fraternal -dijo muy ofendida. -No soy tan tonto como para creerte! -replicó el gallo.

-Pero entonces, ¿no lo sabes? -¿Qué es lo que tengo que saber? -¡Se ha proclamado la paz universal!- afirmó la zorra. Ahora todos somos hermanos. Anda, baja para que también nosotros podamos darnos el abrazo de la paz, porque tengo todavía que ir a abrazar a muchos otros hermanos con los que antes estaba enemistada. -¡Qué bien! -fingió alegría el gallo. Entonces será mejor esperar a que lleguen aquellos perros de caza: seguramente también quieren darte un abrazo de paz.

La zorra huyó a toda prisa, pero antes se volvió al gallo: -No es que te haya mentido, pero no estoy segura de que ellos se hayan enterado. Así alejó el peligro el astuto gallo y regresó sano y salvo al gallinero.

Caperucita Roja

Charles Perrault, 1628 -1703

Érase una vez una niña de pueblo, la más bonita que se haya podido ver nunca. Su madre la quería con locura, y su abuela aún la quería más. Esta buena mujer le había hecho a su nieta una capa roja con capucha, que le sentaba tan bien a la niña, que por todas partes la llamaban Caperucita Roja.

llevas unos pastelitos y un tarrito de mantequilla.

Caperucita Roja salió enseguida hacia la casa de su abuela, que vivía en otro pueblo. Al atravesar el bosque se encontró con el compadre lobo, que tenía muchas ganas de comérsela, aunque no se atrevió, pues estaban cerca algunos leñadores. Le preguntó que adónde iba, y la pobre niña, que no sabía que es peligroso pararse a hablar con un lobo, le dijo:

-Voy a ver a mi abuelita, y a llevarle estos pastelitos y este tarrito de mantequilla. -¿Vive muy lejos? - le dijo el lobo. -Oh, sí -contestó Caperucita-. ¿Ves aquel molino que se ve allá a lo lejos?, pues en cuanto lo pases, en la primera casa del pueblo. -¡Pues mira por donde!-dijo el lobo-. Yo quiero ir a verla también; voy a ir por este camino y tú lo harás por aquel otro; a ver quién llega antes.

El lobo echó a correr con todas sus fuerzas por el camino más corto, mientras que la niña se fue por el camino más largo, entreteniéndose en coger frutas, corriendo detrás de las mariposas y haciendo ramos con las flores que encontraba.

El lobo no tardó mucho tiempo en llegar a la casa de la abuelita. Llamó a la puerta: Toc. toc. -¿Quién es? -Soy tu nieta, Caperucita Roja -dijo el lobo afinando la voz-, y te traigo unos pastelitos y un tarrito de mantequilla que te manda mi madre.

La pobre abuela, que estaba en la cama porque se encontraba algo enferma, le gritó: -Tira y se abrirá la puerta. El lobo tiró y la puerta se abrió. Se abalanzó entonces sobre la buena de la abuelita, devorándola en un santiamén, pues hacia más de tres días que no probaba bocado. Después cerró la puerta y fue a acostarse en la cama de la abuelita, esperando la llegada de Caperucita.

La niña llegó poco después y llamó a la puerta: Toc, toc. -¿Quién es? -dijo el lobo. Caperucita Roja, al oír la voz del lobo, tuvo miedo al principio, pero

mamá. El lobo le gritó, endulzando un poco la voz: -Tira y se abrirá la puerta.

Caperucita Roja tiró y la puerta se abrió. El lobo, viéndola entrar, le dijo, ocultándose en la cama bajo las mantas: -Deja los pastelitos y el tarrito de mantequilla encima de la cómoda y ven a acostarte conmigo. Caperucita Roja fue a meterse en la cama; pero se quedó muy sorprendida al ver cómo era su abuelita en camisa de dormir, y le dijo:

-Abuelita, ¡qué brazos más grandes tienes! -Son para abrazarte mejor, hija mía.
-Abuelita, ¡qué piernas más grandes tienes! -Son para correr mejor, niña mía.

-Abuelita, ¡qué orejas más grandes tienes! -Son para oírte mejor, mi niña.
-Abuelita, ¡qué ojos más grandes tienes! -Son para verte mejor, niña mía.
-Abuelita, ¡qué dientes más grandes tienes! -¡Son para comerte!
Y diciendo estas palabras, el lobo malvado se arrojó sobre la pequeña Caperucita y se la comió.

Los tres cerditos

Hans Christian Andersen, 1805 - 1875

En el corazón del bosque vivían tres cerditos que eran hermanos. El lobo siempre andaba persiguiéndolos para comérselos. Para escapar del lobo, los cerditos decidieron hacerse una casa. El pequeño la hizo de paja, para acabar antes y poder irse a jugar. El mediano construyó una casita de madera. Al ver que su hermano pequeño había terminado ya, se dio prisa para irse a jugar con él. El mayor trabajaba pacientemente en su casa de ladrillo.

-Ya verán lo que hace el lobo con sus casas -riñó a sus hermanos mientras éstos se divertían en grande. El lobo salió detrás del cerdito pequeño y él corrió hasta su casita de paja, pero el lobo sopló y sopló y la casita de paja derrumbó.

El lobo persiguió al cerdito por el bosque, que corrió a refugiarse en casa de su hermano mediano. Pero el lobo sopló y sopló y la casita de madera derribó. Los

Los tres se metieron dentro y cerraron bien todas las puertas y ventanas. El lobo sopló y sopló, pero no pudo derribar la fuerte casa de ladrillos. Entonces se puso a dar vueltas a la casa, buscando algún sitio por el que entrar. Con una escalera larguísima trepó hasta el tejado, para colarse por la chimenea. Pero el cerdito mayor puso al fuego una olla con agua. El lobo comilón descendió por el interior de la chimenea, pero cayó sobre el agua hirviendo y se escaldó.

Escapó de allí dando unos terribles aullidos que se oyeron en todo el bosque. Se cuenta que nunca jamás quiso comer cerdito.

La bella durmiente

Versión de Disney
Tomado de: www.guiainfantil.com

Hace muchos años, en un reino lejano, una reina dio a luz una hermosa niña. Para la fiesta del bautizo, los reyes invitaron a todas las hadas del reino pero, desgraciadamente, se olvidaron de invitar a la más malvada.

Aunque no haya sido invitada, la hada maligna se presentó al castillo y, al pasar delante de la cuna de la pequeña, le puso un maleficio diciendo: " Al cumplir los dieciséis años te pincharás con un huso y morirás".

Al oír eso, un hada buena que estaba cerca, pronunció un encantamiento a fin de mitigar la terrible condena: "Al pincharse en vez de morir, la muchacha permanecerá dormida durante cien años y sólo el beso de un buen príncipe la despertará." Pasaron los años y la princesita se convirtió en una muchacha muy hermosa. El rey había ordenado que fuesen destruidos todos los husos del castillo con el fin de evitar que la princesa pudiera pincharse.

Pero eso de nada sirvió. Al cumplir los dieciséis años, la princesa acudió a un lugar desconocido del castillo y allí se encontró con una vieja sorda que estaba

Después de variadas tentativas nadie consiguió vencer el maleficio y la princesa fue tendida en una cama llena de flores. Pero el hada buena no se daba por vencida.

Tuvo una brillante idea. Si la princesa iba a dormir durante cien años, todos del reino dormirían con ella. Así, cuando la princesa despertarse tendría todos a su alrededor. Y así lo hizo. La varita dorada del hada se alzó y trazó en el aire una espiral mágica. Al instante todos los habitantes del castillo se durmieron.
En el castillo todo había enmudecido. Nada se movía, ni el fuego ni el aire. Todos dormidos. Alrededor del castillo, empezó a crecer un extraño y frondoso bosque que fue ocultando totalmente el castillo en el transcurso del tiempo.

Pero al término del siglo, un príncipe, que estaba de caza por allí, llegó hasta sus alrededores. El animal herido, para salvarse de su perseguidor, no halló mejor escondite que la espesura de los zarzales que rodeaban el castillo.

El príncipe descendió de su caballo y, con su espada, intentó abrirse camino. Avanzaba lentamente porque la maraña era muy densa. Descorazonado, estaba a punto de retroceder cuando, al apartar una rama, vio algo...

Siguió avanzando hasta llegar al castillo. El puente levadizo estaba bajado. Llevando al caballo sujeto por las riendas, entró, y cuando vio a todos los habitantes tendidos en las escaleras, en los pasillos, en el patio, pensó con horror que estaban muertos.

Luego se tranquilizó al comprobar que sólo estaban dormidos. "¡Despertad! ¡Despertad!", chilló una y otra vez, pero fue en vano. Cada vez más extrañado, se adentró en el castillo hasta llegar a la habitación donde dormía la princesa.

Durante mucho rato contempló aquel rostro sereno, lleno de paz y belleza; sintió nacer en su corazón el amor que siempre había esperado en vano.

despertando del larguísimo sueño. Al ver frente a sí al príncipe, murmuró: “¡Por fin habéis llegado! En mis sueños acariciaba este momento tanto tiempo esperado". El encantamiento se había roto.

La princesa se levantó y tendió su mano al príncipe. En aquel momento todo el castillo despertó. Todos se levantaron, mirándose sorprendidos y diciéndose qué era lo que había sucedido. Al darse cuenta, corrieron locos de alegría junto a la princesa, más hermosa y feliz que nunca. Al cabo de unos días, el castillo, hasta entonces inmerso en el silencio, se llenó de música y de alegres risas con motivo de la boda.

Tío Conejo y tío Coyote

Cuentos de mi tía panchita
Editorial digital - imprenta nacional
Costa Rica

Una viejita tenía una huerta que era una maravilla. Allí encontraba uno todo: rabanitos, culantro, tomates, zapayitos y chayoticos tiernos, lechugas.

Pero la viejita comenzó a encontrar los quelites de las matas de chayote y de zapayo comidos, y después, daños por todo lado. Entonces hizo un gran muñeco de cera y lo plantó en la puerta.

Pues, señor, el caso es que tío Conejo era el de aquel tequio; se metía en las noches y se daba cuatro gustos gurruguseando por todo. Cuando llegó y se encontró con aquel espantajo, se escondió detrás de unas matas a examinarlo, y al convencerse de que no se movía y que era de mentiras, la picó de valiente, se acercó y le dijo: _ ¿Idiay, hombre, a ver qué es la cosa? Echémonos, a ver si vos me podés atajar.

Y tío Conejo le metió su moquete, pero como el muñeco era de cera, tío Conejo se quedó pegado. Le dio mucha cólera y le metió otro moquete y se quedó pegado.

En esto amaneció y salió la viejita a su huerta y se va encontrando con mi señor, bien pegado del muñeco. _ ¡Ajá, con que ya di con lo que era! ¿Con que vos eras, confisgado, el que estabas acabando con mi huerta? Aguárdate ahí y verás. Ahora te voy a pelar, a ver si te quedan ganas –y lo cogió y lo metió entre un saco; lo amarró y lo dejó a un ladito en la cocina, mientras iba a traer el agua.

“¡Ah, vaina la que me fue a pasar!”, se puso a pensar tío Conejo. Y comenzó a pegar unos grandes gritos: — ¡Sáquenme de aquí! ¡Sáquenme de aquí! En esto iba pasando tío Coyote y, a los gritos, se fue metiendo hasta la cocina a ver qué era. Cuando llegó junto al saco, preguntó: — ¿Quién está aquí?

Tío Conejo le contestó: —Pues yo, tío Coyote, que me tienen entre este saco porque me quieren casar con la hija del rey, y yo no quiero. Yo no me quiero casar. Tío Coyote le dijo: — ¡Qué mamada! ¡Con la hija del rey! ¡Así quién no...! ¿Qué más querés?

Tío Conejo le dijo: —Pues ni aun así. Ya ves que es la hija del rey, y todavía si me la dieran encasquillada en oro, diría que no. ¡Qué vaina! ¡Qué vaina! El buey solo bien se lame. Yo que pensaba morir soltero...

Tío Coyote dijo: — ¡Cuándo yo! ¡Más bien estaría bailando de la contentera! Yo sí que no me haría el rosita como vos. Entonces tío Conejo le propuso: —Mirá, ¿por qué no me soltás y te metés vos en mi lugar? En la ceremonia el novio va a estar metido entre el saco, para que la princesa no se dé cuenta, porque el rey es el de la gana de que yo me case con su hija. Y una vez pasada la ceremonia, el rey tiene que convenir.

El muy no nos dejes de tío Coyote, sin acordarse de que ya otras veces tío Conejo le había jugado sucio, convino. Desamarró el saco y salió tío Conejo; se metió él, y

Volvió la viejita con su tinaja de agua. Puso una olla de agua al fuego y se sentó a esperar. Tío Coyote, donde oyó gente, por quedar bien comenzó a decir: —¿Idiay, a qué hora viene la princesa? Ahora sí, ya tengo ganas de casarme. —Sí, princesa te voy a dar yo sé por dónde –le contestó la viejita. Cuando el agua estuvo hirviendo, desamarró el saco y se asomó. — ¿Ajá, con que de conejo se volvió coyote? Está bueno.

Y tío Coyote, vuelto una aguamiel, respondió: —Sí, señora, pero yo sí tengo mucho gusto en casarme. La viejita cogió su olla de agua hirviendo y se la echó por la trasera. El pobre tío Coyote salió en un alarido, y en carrera abierta. Cuando lo vio pasar tío Conejo le gritó: — ¡Adiós, tío Coyote c... quemao, por amigo de ser casao! Allá a los días, en una que va y otra que viene, se va topando tío Conejo con tío Coyote. Tío Conejo se quedó como el día en que lo habían de enterrar. "¡Hijo del padre! ¡Ahora sí que me llevó quien me trajo!", se puso a pensar.

Verlo tío Coyote y ponerse como un jarro zonto, todo fue uno. — ¡Bueno, tío Conejo, yo y usté tenemos que arreglarnos...! Tío Conejo se hizo el tonto: —Y ¿eso de qué, tío Coyote? Yo espulgo mi œnciencia y veo que en nada lo he ofendido. —Sí, callate solfas. Por dicha que ya yo sé con la tusa con que me rasco. Encomendate a Dios, porque aquí me las vas a pagar todas juntas.

Tío Conejo, mientras tanto, estaba volando ojo para todos lados. A la orilla de una cerca había un palo de zapote cargadito de zapotes. Entonces dijo: —Bueno, tío Coyote, ¿qué vamos a hacer? El que puede, puede. Pero eso sí, que antes de acabar conmigo, me deje subir a ese palo de zapote a comerme un zapotico que estoy viendo desde aquí, madurito que no sé cómo no se ha caído. No me mande al otro lado con la gana. Tome mi mano que vuelvo a bajar para que me tasajee.

No bien había acabado tío Coyote de consentir, cuando iba mi señor palo arriba diciendo: — ¡Carachas! ¡Que me he visto en alitas de cucaracha! ¡Enainas me almuerza! Ya arriba, se puso a hacer que comía zapote y a decir: — ¡Qué zapotes! ¡Si es como estar comiendo sobao! ¡Qué ricura! Hágase de cuentas, tío Coyote, que Tatica Dios encerró entre estas cáscaras terrones de dulce. Tío Coyote, ¿quiere que le tire uno para que pruebe? —Bueno –respondió el otro. — Allá te va; abra la boca y cierre los ojos.

De veras: el otro gandumbas va abriendo el hocico y tío Conejo buscó el zapote sazón más galano que encontró y se lo dejó ir con toda alma hacia la boca. Por supuesto que le apió cuanto diente tenía y el pobre tío Coyote dijo a œrrer pegando el grito al cielo. Fueron pasando días y en una de tantas, en una noche de luna, vuelve a dar tío Coyote con tío Conejo.

Todo moletas, le dijo mientras lo agarraba de las orejas: —Lo que es de esta sí que no escapás, grandísimo tal por cual. Mirá cómo me tenés... Y tío Conejo, aunque no era del caso para reírse, ya no aguantaba las ganas, al ver al pobre tío Coyote sin dientes y al recordar cómo andaría la trasera.

—Pues bueno, tío Coyote, ¡qué vamos a hacer! Cuando usted dice este macho es mi mula, nadie lo saca de ahí. Dios sabe que nada le he hecho con intención de hacerle daño. Es que vea, tío Coyote, yo soy más torcido que un cacho de venado con usté, y cada vez que quiero hacer una paloma me sale un sapo. ¡Que el señor le dé paciencia conmigo! Y tío Conejo dio un gran suspiro. —Callate, vende miel y bebe sin dulce. Quien no te conoce que te compre.

— ¿Sabe para dónde iba, tío Coyote? Pues a atiparme de queso. ¡Viera qué queso! Hasta que se ve amarillito. — ¿Y dónde está? –le preguntó tío Coyote. — Pues ande y vamos... Y echaron a andar, tío Coyote sin soltar a tío Conejo

no se le ve chorrear la mantequilla.

Y el otro Juan Vainas contestó: —De veras, tío Conejo. ¡Qué hermosura! ¿Y cómo hacemos para cogerlo? —Muy sencillo. Pongámonos a bebernos el suero. No es mucho y ahorita lo acabamos. Y dicho y hecho, se puso a hacer que bebía. Tío Coyote sí, se puso muy en ello a beber y beber, a beber hasta que por fin ya no le cabía. — ¡Ay, tío Conejo de Dios! Ya no aguanto. Tío Conejo respondió: — Aturrúsele, tío Coyote, ya entre poco acabamos.

Allá al rato, jadeando y con la panza como una tambora, volvió a decir tío Coyote: —Ja... ja... ja... ¡Ay, ya no aguanto! —¿Sabe lo que vamos a hacer? –dijo el indino de tío Conejo. Pues mire, tío Coyote, vamos a pegar una carrera en esa cuesta, para que se nos baje el suero, y enseguida volvemos a acabar con lo que falta.

El otro convino, tío Conejo lo cogió de una mano y salió con él cuesta abajo. Tío Coyote no pudo ni gritar y en media cuesta se oyó como cuando revienta una vejiga de res inflada. ¡Pues qué era! Pues el pobre tío Coyote, que llevaba la panza como una timba, había reventado en la carrera. Y tío Conejo que por dos veces se había visto a palitos para no ir a parar a la panza de tío Coyote, pudo ya andar tranquilo para arriba y para abajo.

La sirenita “Ariel”

Versión de Disney
Tomado de: http://dibujalia.net

Hacía muchos años que el rey del mar era viudo. Su anciana madre era quien se ocupaba de cuidar a sus seis hijas, las princesitas del mar. De estas, la más bella era la menor. Como todas sus hermanas, no tenía pies: su cuerpo terminaba en cola de pez. A partir de los quince años, las princesitas podían salir de las aguas y

Al fin llegó el día en que la sirena pudo asomar la cabeza a la superficie. A poca distancia había un barco y sobre la cubierta se hallaba un joven y guapo príncipe. La princesa no era capaz de apartar los ojos de él. Estaba enamorada.

Durante los días siguientes sólo pudo pensar en aquel apuesto príncipe. Su único deseo era convertirse en un ser humano y vivir siempre junto al joven príncipe. Por eso se decidió a visitar a la bruja del mar. Quizás ella pudiera ayudarla.

La bruja del mar no dudó en hacer un trato con ella: la libraría de la cola y le daría dos piernas para andar, por medio de un brebaje que sólo ella sabía preparar, pero cada vez que diese un paso sería como si pisase un afilado cuchillo por los dolores que tendría que sufrir. Si no conseguía enamorar al príncipe, a la mañana siguiente de casarse él con otra doncella, la sirenita se convertiría en espuma flotante en el agua.

Además, a cambio del brebaje, debía entregarle su hermosa voz. La princesita aceptó el trato. A la mañana siguiente, cuando el príncipe daba su acostumbrado paseo, encontró a la sirenita ya convertida en una bellísima muchacha. Le preguntó quién era, pero la princesa no podía hablar. Entonces el joven la tomó de la mano y la llevó al interior del palacio. La sirenita era feliz a pesar de los agudos dolores que padecía cada vez que daba un paso. Desde aquel día la sirenita y el príncipe se hicieron inseparables. Una noche, llegó al puerto del palacio un barco de donde bajó la princesa que estaba prometida en matrimonio con el príncipe. El joven se quedó frío como el hielo al verla porque no la conocía.

Su padre, el rey, le dijo que su deber era casarse con aquella doncella pero el príncipe dijo que, antes que casarse con una mujer que jamás en su vida había visto y que no le inspiraba amor, prefería renunciar al trono. Ante esa amenaza el viejo rey cedió, escribió una carta de disculpas a su amigo el padre de la princesa

Después de que el barco se llevó a la princesa, el príncipe tomó de la mano a la sirenita y dándole un beso le declaró su amor. La pequeña niña cantó de emoción dejando asombrado al príncipe con su melodiosa voz y sintió cómo se iban para siempre los dolores de sus piernas. Los dos reinos de mar y tierra celebraron felices el matrimonio de los príncipes quienes fueron felices para siempre. De la bruja del mar, nadie volvió a saber.

II. Cuentos y leyendas bribris

Tomado del libro didáctico: “Historias Bribris. Para el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje de la cultura y el idioma bribri” Autor: Torres, R. y otros. (2007-2008). Consejo de Apoyo Técnico Local de Educación Intercultural (CATLEI). Ministerio de Educación Pública

Historia de dos mujeres del clan Dójkwak

Desde que Dios creó a los indígenas, existieron muchos seres sobrenaturales y monstruos con figuras de diferentes animales que se comían a las personas. Una de esas historias de la vida real ocurrió hace mucho tiempo en un lugar de Alto Lari llamado “Suli ak”.

Vivían dos mujeres en un palenque muy grande. Tenían una guacamaya o lapa roja. Un día los vecinos las invitaron a recoger maíz, cuando terminaron el trabajo, ya era muy tarde, por lo que los vecinos les pidieron que se quedaran a dormir donde ellos. Siempre los vecinos las invitaron a que se quedaran ya que vivían muy lejos.

Esa noche decidieron quedarse, pero no muy contentas, porque pensaron en la guacamaya que pasaría la noche sola y temían que un zorro la fuera a cazar. Cuando era como la media noche escucharon gritos de la guacamaya. Las

dormir donde nosotros, pueden traer la guacamaya. Pero ellas no quisieron y respondieron que otro día volverían.

Las dos mujeres se fueron a su palenque. Ya en la noche cada una se acostó a cada lado del fogón, sobre el suelo. Una de ellas no podía dormir, mientras que la otra se durmió profundamente. A la media noche la mujer que estaba despierta miró con asombro a un hombre muy alto que entró al palenque. Cuando la guacamaya lo vio empezó a gritar. El misterioso ser agarró una rama que ellas tenían para leña y con ella dio un golpe en la cabeza a la mujer que estaba dormida y del golpe le rompió la cabeza. Luego que mató a la mujer, el gigante se fue. Era tan grande que casi no cabía por la puerta.

Al día siguiente la hermana que sobrevivió, salió para avisarles a sus vecinos lo que había pasado. Todos los vecinos llegaron para hacerles las ceremonias y a la vez para hablar de lo sucedido. Acordaron ir donde los grandes y poderosos señores médicos Usëkólpa para pedirles ayuda.

Con la intervención de los poderosos Usëkólpa, el maligno desapareció para siempre. Por eso debemos estar agradecidos con los poderosos Usëkólpa: gracias a ellos, existimos los indígenas.

Aunque ya no existen los grandes médicos Usëkólpa, nuestro compromiso es recordarlos por siempre y ayudar a sus parientes que aún viven en un lugar llamado “Káspaspa” (monte verde) en Alto Coén y Alto Chirripó.

El Tigre de Agua

Cuando Dios Sibö sacrificó a la niña Iriria para convertirla en tierra…su abuela Namàsia y su madre Naitami lloraron mucho y Sibö trató de recoger las lágrimas de estas mujeres en una hoja de zainillo para que ni una lágrima cayese en el suelo. Pero las lágrimas rodaron sobre la hoja y cayeron en el suelo.

cola es velluda y se parece a la flor de la caña blanca (verolís).

Este monstruo cambia el color de su pelo, según como este el color del agua. Si el río está seco, su color es negro. Si el río no está muy seco, ni muy lleno, color es gris. En tiempos de invierno los ríos crecen y sus aguas son amarillas, entonces el color de este monstruo es amarillo rojizo.

En los tiempos de antes, cuentan los historiadores que se les aparecía a las personas en las montañas, en tiempo de lluvia y para matar a su víctima producía grandes derrumbes. Esto lo hacía en lugares cercanos a un río. Para así llevar a su víctima hasta el agua. Ahí se chupaba o tomaba la sangre de la persona muerta.

Los indígenas de antes lucharon contra este monstruo y lograron atraparlo, por eso sabemos que existe y que su cuerpo es tan caliente que quema como el chile picante y que sus dientes son rojos.

Cuando una persona va cruzando un río, se está bañando o está caminando cerca de la orilla, este monstruo levanta olas o una cabeza de agua para atraparlo. Para convencer a los parientes de la víctima, muerde a la persona muerta en los codos y en las rodillas y la frente.

Este monstruo nace en otro planeta, de donde Sibö no le permite salir, porque le ha hecho ver que no debe matar a las personas. Por eso Sibö tiene un guarda que cuida la puerta para que Dìköm no pueda salir y en la entrada de esa puerta le tiene puesta una trampa que es una olla con agua que hierve siempre. Cuando Dìköm intenta burlar la vigilancia del guarda, el monstruo cae en el agua y muere.

A veces el guarda se queda dormido y es el momento que aprovecha Dìköm para escaparse, cae primero en el mar, ahí vive, luego sube a los ríos. Cuando el guarda se despierta, inmediatamente envía un mensaje a los indígenas. Este

La muchacha que convivía con el gusano

Cuando el mundo estaba en tinieblas, todos los que existen ahora como animales eran humanos. Cuentan que en un lugar había una pareja que tenía dos hijas, ellas vivían en una humilde choza muy lejos en la montaña.

Las muchachas dormían en un mismo cuarto, pero en camas separadas, así crecieron y llegaron a ser adultas. Hasta ese momento nada se veía extraño, hasta que una noche sus padres escucharon que una de las hijas se reía y hablaba con alguien. Cuando amaneció sus padres le preguntaron “hija con quien hablabas anoche”, “con nadie papá” y guardaba silencio.

Así transcurrió el tiempo pues todos los días ella salía al monte, traía una hoja de yuca y la colgaba al pie de su cama, para que su comprometido comiera en la noche.

Una mañana ella se vistió de trajes multicolores, y esto llamo la atención de su hermana, inmediatamente la hermana menor le pregunto “donde conseguiste ese vestido tan bonito”, le respondió la hermana “te gusta”, ella respondió “sí, yo quiero uno igual”, ella dijo esta noche usted se acostara en mi cama y yo en la suya, pero dejaras un pie tocando el suelo y sí llega alguien pídale la ropa pero no haga ningún escándalo.

Y así aconteció al llegar la noche, la muchacha muy contenta se acostó en la cama de su hermana mayor, pero al llegar altas horas de la noche ella sintió que un ser extraño se subía. Entonces ella sintió que era un enorme gusano y se asustó. Se asustó, se levantó gritando desesperadamente. Sus padres al escuchar aquellos gritos fueron a ver lo que estaba sucediendo y observaron que su hija estaba asustada y ella les contó lo sucedido. Luego sus padres buscaron al gusano dentro de la casa hasta que lo encontraron en una esquina de la casa y la

Pasado el tiempo los padres vieron que su hija iba a dar a luz. De manera que aquél gusano maligno la había embarazado y vieron muchos gusanitos que ella tenía dentro. Sus padres vieron que no era algo bueno que nacieran. Por eso esperaron que su hija se durmiera. Luego le echaron agua hirviendo a su cuerpo. Así eliminaron a esas malas criaturas.

Dios Sula'

Erase una vez Sibö trajo a este mundo a Sula', en ese entonces los animales como el búho y taltuza tenían una forma de humano, y Dios le dijo a los tres de ellos: vamos de paseo a donde un señor que vive donde sale el sol, es decir al este, su nombre es Ôkma, caminaron mucho y cruzaron el río y al fin llegaron donde Ôkma.

Se quedaron por tres días, ese mismo día Sibö les dijo “hoy nos regresamos pero ustedes irán y yo iré después”, empezaron a caminar, llegaron a un punto donde tenían que pasar una parte muy peligrosa en ese punto se bañaban unas mujeres desnudas, entonces fue tanta la distracción que Sibö, en un momento de descuido, se cayó desde lo alto por fijarse mucho en las mujeres que se bañaban y sus nombres eran mariposas, alguien le aviso al Dios del viento y al Dios de las nubes para que lo agarraran antes de caer, pero fue imposible, siempre Sibö cayó al suelo.

Cuando avisaron a Sula' inmediatamente este llegó y vio como era. Imposible recoger su cuerpo, sin embargo Sula' pudo recoger el resto de su cuerpo por fin y pudo darle vida pero había algo sorprendente, que él no podía hablar y muy cerca de ahí había un zopilote. Sibö lo quedaba viendo fijamente donde estaba parado y el zopilote cambió de lugar y se paró en otro árbol, pero siempre Sibö lo seguía con la mirada, donde se paraba este animal.

no podía hablar, cuando se lo colocó Sibö rápidamente habló.

El cazador de Tepezcuintle

Cuentan los mayores que una tarde un cazador de tepezcuintle y de aves de nombre Siwàköl, tomó sus flechas y la cerbatana. Luego se despidió de su familia y se fue a la montaña llamada Kolómbata a cazar animales.

Al anochecer, con hojas de palma silvestre formó un ranchito para dormir. Al amanecer se fue de cacería y mató varios tepezcuintles y aves, luego los trajo a su hogar. A los dos días volvió a tomar sus arcos y sus flechas para matar animales. Su familia le dijo que no se fuera de cacería a matar más animales, pero él no escuchó tales advertencias y se fue. Al llegar sobre unas largas lajas observó varios tepezcuintles que iban y él los persiguió, los tepezcuintles pasaron.

Casi al anochecer él vio que algo estaba estirado como un bejuco real atravesando el camino. Sin esperar agarró el arco y golpeó aquella cuerda para que se rompiera, pero no lo logró. Sin esperar apretó fuertemente la cuerda con una carga de flechas, acto seguido saltó sobre la cuerda, pero esta se elevó violentamente cortándole los pies a la altura de la pierna.

Sin esperar reanudó su regreso a casa sobre las dos manos muy lentamente. Venía sangrando sobre la laja. Al llegar a casa le preguntaron lo que le había sucedido, pero él no respondió. Al anochecer estaba agonizando y muchos demonios hacían bulla alrededor de aquella casa, por lo que no podía dormir. Los familiares prendían únicamente el fuego con leña.

Al llegar los cuatro días, él les contó a los familiares lo que había sucedido por cazar muchos tepezcuintles, luego murió. Sus familiares al ver al cazador muerto se fueron a vivir a otra montaña después de darle entierro.

Había una vez un matrimonio de zorros que vivían en un lugar llamado Olobil. Cerca de la casa pasaba un río llamado Ubli. En el río había muchos pescados llamados Bobos. Un día el tío zorro se levantó muy temprano a preparar el café, pero cuando llegó a la cocina se topó con que no había nada que comer.

El zorro le dijo a la esposa: “Ahora voy a ir a pescar”. Apenas que amaneció, el zorro alistó su anzuelo y la chácara y se fue a pescar. Como a las tres horas regresó el zorro con cuatro pescados y le dice a la esposa: “prepárenos el almuerzo”, “con mucho gusto” contestó la esposa. El zorro se fue a descansar y se acostó en una hamaca. Al rato la zorra le dice: “¿Porqué no vas a invitar al tío Tigre para que comparta el almuerzo con nosotros?” “Claro que sí, voy de inmediato”. El zorro se fue y llegó donde el Tigre y le dice: “Oiga tío Tigre, lo vengo a invitar a que comparta el almuerzo con nosotros”. El Tigre todo contento le dice que estaba de acuerdo.

Mientras tanto la zorra se quedó preparando el pescado. Ella cada vez se comía los pedazos de pescado hasta percatarse de que ya no quedaba nada. Se quedó pensado “¿Ahora que le doy a mis invitados?” Al rato llegan el tío Zorro y el tío Tigre, el zorro le preguntó que sí estaba listo el almuerzo, la muy astuta le contestó: “No porque el cuchillo no tenía filo, hágame el favor de afilarlo”. El tío zorro se fue a afilar el cuchillo dentro de la casa y la tía zorra le preguntó a tío tigre: “¿oye para qué te invitó el tío zorro?”, le contestó el tigre: “es para almorzar con ustedes”. La tía zorra le dice: “eso es mentira, él esta afilando el cuchillo para matarte”.

El pobre tío tigre asustado se quedó nervioso, la tía zorra le dice lo que tiene que hacer es correr de aquí. El tío tigre se echó a correr a toda velocidad, la tía zorra empezó a gritar a tío zorro: “¡Venga, venga, el tío tigre se llevó todo el pescado!”. El tío zorro empezó a gritar: “¡Espéreme, espéreme, no se lleve todo el pescado!”. Pero le sonaba el cuchillo y más echaba a correr el tigre hasta perderse en la