

**UNIVERSIDAD NACIONAL
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO RURAL**

**PARTICIPACIÓN ADOLESCENTE E IDENTIDAD CULTURAL
EN EL TERRITORIO INDÍGENA BRIBRI: UNA EXPERIENCIA
EN LA COMUNIDAD DE SHIROLES, TALAMANCA, COSTA
RICA 2025**

ADRIÁN JIMÉNEZ BRAIS

Heredia, Costa Rica, 2026

**Tesis sometida a consideración del Tribunal Examinador del Posgrado en Desarrollo Rural de la
Escuela de Ciencias Agrarias, para optar por el grado de Magíster Scientiae en Desarrollo Rural.**

**PARTICIPACIÓN ADOLESCENTE E IDENTIDAD CULTURAL
EN EL TERRITORIO INDÍGENA BRIBRI: UNA EXPERIENCIA
EN LA COMUNIDAD DE SHIROLES, TALAMANCA, COSTA
RICA 2025**

ADRIÁN JIMÉNEZ BRAIS

Tesis presentada para optar al grado de Magíster Scientiae en Desarrollo Rural. Cumple con los requisitos establecidos por el Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

MIEMBROS DEL TRIBUNAL EXAMINADOR

Dr. José Vega Baudrit
Representante del Consejo Central de Posgrado

Dr. Warner Mena Rojas
Coordinador Maestría en Desarrollo Rural

PhD. Carmen Daly Duarte
Tutora de tesis

Dr. Gerardo Cerdas Vega
Miembro del Comité Asesor

MSc. Alejandro Triana Sarmiento
Miembro del Comité Asesor

Adrián Jiménez Brais
Sustentante

Descriptores

Adolescencia, exclusión social, identidad cultural, participación comunitaria, población indígena.

Resumen

Los pueblos originarios de América Latina han enfrentado, desde la colonización europea, procesos sistemáticos de despojo territorial, imposición cultural y explotación, que han afectado profundamente su autonomía, su memoria colectiva y su relación con los territorios ancestrales. Estas dinámicas se han prolongado en el tiempo y han sido reproducidas, en distintos grados, por los Estados nacionales.

En el contexto costarricense, las comunidades indígenas han vivido procesos continuos de exclusión social vinculados tanto a la colonización como a la conformación del Estado-Nación. Estos procesos se manifiestan en el despojo territorial, la imposición cultural y la marginación social, lo que ha incidido en el empobrecimiento estructural de los territorios indígenas, la fragilidad de la infraestructura social y el limitado reconocimiento de las culturas originarias, particularmente en el ámbito educativo.

Como resultado de estas dinámicas históricas, la construcción de la identidad indígena se configura como un proceso complejo, atravesado por tensiones entre identidad cultural e identidad nacional, que implica procesos de adaptación, resistencia y resignificación, especialmente en las generaciones jóvenes, quienes enfrentan el desafío de sostener y recrear su identidad en contextos de modernización y exclusión.

En este marco, la presente investigación tuvo como objetivo analizar las vivencias de un grupo de adolescentes Bribri de la comunidad de Shiroles, en el cantón de Talamanca, provincia de Limón, Costa Rica, durante el año 2025, con el fin de comprender cómo construyen su identidad costarricense y Bribri y cómo proyectan su futuro en el territorio.

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo y participativo, en el cual el Teatro de las Personas Oprimidas (TPO) se constituyó como eje metodológico del proceso investigativo, complementado con entrevistas a profundidad, grupos focales y sistematización de experiencias. La investigación fue documentada mediante registros audiovisuales, bitácora de campo e instrumentos de cotejo aplicados al

finalizar cada taller, lo que permitió generar espacios de expresión, participación y reflexión colectiva a través de lenguajes corporales, narrativos y simbólicos.

Los resultados evidencian que la identidad juvenil Bribri no se configura como una herencia estática, sino como un proceso dinámico de resignificación que articula memoria ancestral, prácticas culturales, afectividad y experiencias contemporáneas de exclusión, teniendo al territorio como eje central, entendido no solo como espacio físico, sino como entidad viva, espiritual y política.

Como principal conclusión, la investigación demuestra que las juventudes Bribri no conciben el desarrollo ni sus proyectos de vida como una ruptura con su identidad cultural, sino como un proceso de articulación entre continuidad cultural, educación, innovación tecnológica, cuidado ambiental y participación comunitaria. Las personas adolescentes construyen visiones de futuro territorializadas que integran aspiraciones individuales con horizontes colectivos, desafiando enfoques que reducen el desarrollo rural a variables económicas o técnicas.

Este hallazgo constituye un aporte relevante al campo del desarrollo rural, al evidenciar que las juventudes indígenas son productoras de conocimiento y de propuestas territoriales, y no únicamente poblaciones destinatarias de intervención social. Asimismo, la investigación aporta al campo metodológico al demostrar que las metodologías artísticas participativas, particularmente el Teatro de las Personas Oprimidas, funcionan como dispositivos válidos de producción de conocimiento social, capaces de revelar dimensiones emocionales, simbólicas y políticas que suelen quedar invisibilizadas en enfoques tradicionales.

Como recomendación general, se plantea la necesidad de que las políticas públicas, los programas educativos y las estrategias de desarrollo rural incorporen de manera sistemática la participación activa de las juventudes indígenas, reconociendo la identidad cultural como un activo territorial. La adopción de enfoques interculturales, participativos y decoloniales resulta fundamental para fortalecer procesos de autonomía comunitaria, sostenibilidad territorial y justicia social en los pueblos originarios.

Abstract

Indigenous peoples in Latin America have faced, since European colonization, systematic processes of territorial dispossession, cultural imposition, and exploitation, which have profoundly affected their autonomy, collective memory, and relationship with ancestral lands. These dynamics have persisted over time and have been reproduced, to varying degrees, by nation-states.

In the Costa Rican context, Indigenous communities have experienced continuous processes of social exclusion linked both to colonization and to the formation of the nation-state. These processes are expressed through territorial dispossession, cultural imposition, and social marginalization, which have contributed to the structural impoverishment of Indigenous territories, the fragility of social infrastructure, and the limited recognition of Indigenous cultures, particularly within the educational system.

As a result of these historical dynamics, the construction of Indigenous identity is configured as a complex process, marked by tensions between cultural identity and national identity, and involving processes of adaptation, resistance, and re-signification, especially among younger generations, who face the challenge of sustaining and recreating their identity in contexts of modernization and exclusion.

Within this framework, the present study aimed to analyze the lived experiences of a group of Bribri adolescents from the community of Shiroles, in the canton of Talamanca, Limón province, Costa Rica, during the year 2025, in order to understand how they construct both their Costa Rican and Bribri identities and how they envision their future within the territory.

The study was conducted using a qualitative and participatory approach, in which the Theatre of the Oppressed served as the methodological core of the research process, complemented by in-depth interviews, focus groups, and systematization of experiences. The research was documented through audiovisual records, a fieldwork journal, and assessment instruments applied at the end of each

workshop, which enabled the creation of spaces for expression, participation, and collective reflection through bodily, narrative, and symbolic forms of communication.

The results show that Bribri youth identity is not configured as a static inheritance, but rather as a dynamic process of re-signification that articulates ancestral memory, cultural practices, affective bonds, and contemporary experiences of exclusion, with territory as its central axis, understood not only as physical space but also as a living, spiritual, and political entity.

As the main conclusion, the study demonstrates that Bribri youth do not conceive development or their life projects as a rupture with their cultural identity, but rather as a process of articulation between cultural continuity, education, technological innovation, environmental care, and community participation. Adolescents construct territorialized visions of the future that integrate individual aspirations with collective horizons, challenging approaches that reduce rural development to economic or technical variables.

This finding constitutes a relevant contribution to the field of rural development by showing that Indigenous youth are producers of knowledge and territorial proposals, and not merely target populations of social intervention. Likewise, the study contributes methodologically by demonstrating that participatory arts-based methodologies, particularly Theatre of the Oppressed, function as valid devices for the production of social knowledge, capable of revealing emotional, symbolic, and political dimensions that are often rendered invisible in traditional research approaches.

As a general recommendation, the study highlights the need for public policies, educational programs, and rural development strategies to systematically incorporate the active participation of Indigenous youth, recognizing cultural identity as a territorial asset. The adoption of intercultural, participatory, and decolonial approaches is essential to strengthen processes of community autonomy, territorial sustainability, and social justice in Indigenous peoples.

Agradecimiento

A Ixmucané Hernández Morales, mi compañera de vida, por ser luz, guía y abrazo en cada tramo del camino.

A mis familias Jiménez Brais y Hernández Morales, que han sido raíz, fuerza y refugio. A mi madre, padre, hermanas, hermano, sobrinos y sobrina. Y a Lygia María Vega Camacho, que en paz descansa, cuya memoria sigue sembrando amor.

A mis profesores y profesoras de la maestría, quienes han guiado este proceso con rigor y humanidad. Mi profundo agradecimiento a Wilson Picado Umaña, pieza fundamental en este camino; a Carmen Daly Duarte, Gerardo Cerdas Vega y Alejandro Triana Sarmiento, por su acompañamiento cercano y comprometido. A Warner Mena Rojas, un director de maestría excepcional; y a Liz Villalobos Villalobos, que estuvo conmigo paso a paso gestionando apoyos en la Vicerrectoría de Investigación, impulsando este proyecto becado por la Universidad Nacional de Costa Rica.

A todo el equipo de la Maestría en Desarrollo Rural, por su calidad humana, su sensibilidad y su compromiso con los territorios. Gracias por abrirme puertas, preguntas y horizontes.

A todas las personas adolescentes participantes, cuyo entusiasmo, creatividad y valentía hicieron posible esta investigación. A mis amigas del territorio, que me dieron comida, hospedaje, transporte, entrevistas, cariño y abrigo. Su generosidad hizo de cada paso una experiencia de aprendizaje y afecto.

A Dalia Rodríguez Serrano, Leda Morales Segura, Manases Gallardo Morales, Don Terencio Selles, Doña Faustina Torres, profe Greivin Yaslin Reyes, Yajira Morales Segura y al bebito hermoso de tu hermanito, Yaret Yahir Morales Segura, inspirador, gracias por su compañía, confianza y calidez humana. Ustedes hicieron del territorio un hogar.

A todas las personas que, de una u otra manera, caminaron conmigo este proceso: gracias por sostener, acompañar, preguntar, escuchar y creer. Esta tesis es un acto colectivo de amor, memoria y esperanza.

Dedicatoria

A mi abuelito Guillermo Jiménez Garita y a mi abuelita Laura María Alvarado Mora, por cada bocadito servido con amor, por cada rollo de culantro fresco, por cada tortilla de maíz recién salida del comal. Por enseñarme, sin libros ni discursos, a amar el campo, la agricultura y la ruralidad; por mostrarme que la tierra también es un abrazo, un consejo y una forma de querer.

Les agradezco infinitamente haber sido mis padres, mis abuelos y mis amigos. Gracias por educarme, por admirarme, por amarme con esa ternura que germina y nunca muere. Ustedes son la raíz más profunda de mi identidad: mi ser rural, mi amor por el río, por la montaña y por la familia. Por ustedes hoy definiendo este proyecto de investigación; por ustedes camino con sensibilidad, con ciencia, con arte y con humanidad. Ustedes me enseñaron a valorar a cada persona en su humildad. Gracias a ustedes soy quien soy.

Dedico también esta tesis a Talamanca y a su comunidad ancestral, que me recuerda a mis padres y a mis abuelos; porque yo soy de aquí, porque soy de este lado del mundo, y porque mi resistencia es también la suya. Gracias por casi diez años de relación, de aprendizaje, de cariño y de memoria. Espero que nuestras vidas sigan entrelazándose, como las aguas del río que nunca olvida su origen.

A todas las personas que han caminado conmigo en silencio, a quienes me dieron un plato de comida, un consejo, una palabra de ánimo o un techo para descansar; a quienes me enseñaron que la ruralidad es dignidad y que la comunidad es un gesto permanente de amor. Dedico esta tesis también a quienes, sin saberlo, sembraron en mí la certeza de que la investigación es un acto de servicio y de memoria. Cada abrazo, cada camino de tierra, cada historia compartida y cada mirada sincera construyeron este trabajo tanto como mis propias manos. Que esta tesis sea un tributo a esas vidas que me formaron y a esos territorios que me devolvieron a mí mismo.

Índice

Capítulo I: Introducción	1
Antecedentes	3
Prediagnóstico en su territorio	9
Proyecto Creatividad Salvavidas, 2022	9
Justificación	20
Importancia	21
Pertinencia	23
Originalidad	24
Planteamiento de problema.....	26
Objeto de estudio.....	34
Territorio para la investigación.....	35
Cosmovisión indígena Bribri (Contexto cosmogónico de la investigación)	44
Estado actual del conocimiento	51
Análisis del Estado Actual del conocimiento	59
Objetivos de la investigación.....	67
Objetivo general	67
Objetivos específicos	67
Capítulo II: Marco Teórico.....	68
Vivencia de la identidad ancestral	68
Vivencia de una identidad	68
Cosmovisión indígena Bribri: celebración, autoorganización y participación.	73
Identidades en conflicto: promovidas por el Estado-Nación.	76
Exclusión social histórica de los pueblos indígenas	77
Vulnerabilización y desarraigo cultural: desafíos en la modernidad	94
El Caso de las Comunidades Bribri.....	98
Discriminación étnica y racismo	100
Fundamentos de la discriminación étnica y sus manifestaciones.....	101
Discriminación Étnica en las Comunidades Indígenas de Costa Rica	101
El Racismo Estructural y la Invisibilización Cultural	102
Despojo de Tierras y Lucha por la Autonomía	102
Responsabilidad del Estado y Actores Sociales.....	103
Participación de las juventudes indígenas.....	104
Teatro de las Personas Oprimidas (TPO) como lente de observación	113
TPO como epistemología participativa	118

Cuerpo, identidad y territorio en el TPO	122
TPO y participación comunitaria	124
Aportes, alcances y límites del Teatro de las Personas Oprimidas	127
Capítulo III: Metodología	130
Ruta de investigación	132
Población.....	135
Descripción de la muestra	137
Criterios de selección de la muestra.....	137
Categorías de análisis	139
Instrumentos y técnicas para la recolección de los datos	142
Aspectos éticos en la investigación	147
Limitaciones de la investigación	149
Capítulo IV. Análisis e interpretación de los resultados	151
Resultados del objetivo específico 1	157
Primera categoría de análisis.....	158
Segunda categoría de análisis.....	185
Resultados del objetivo específico 2	204
Primera categoría de análisis.....	205
Segunda categoría de análisis.....	219
Bitácora de observación participante.....	230
Videos, audios y fotografías que documenten la experiencia.	239
Análisis global y aportes al desarrollo rural	242
Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones	248
Conclusiones	248
Recomendaciones	253
Referencias	255
Anexos.....	284
Anexo 1 Consentimiento informado	284
Anexo 2 Guía para el desarrollo de la entrevista semiestructurada	285
Anexo 3 Guía para el desarrollo de la herramienta grupo focal	287
Anexo 4 Guía para el desarrollo de la herramienta de Teatro de las Personas Oprimidas	293
Anexo 5 Guía para la documentación en la bitácora de observación participante.....	299
Anexo 6 Link de consulta del material en formato vídeo-fotografía	303

Índice de Tablas

Tabla 1 Políticas públicas dirigidas a territorios indígenas y sus principales hitos	7
Tabla 2 Investigaciones científicas relacionadas con el tema de investigación	52
Tabla 3 Aspectos relevantes en la configuración de la identidad indígena.....	69
Tabla 4 Expresiones, en la vida, de las principales barreras o dificultades que tienen las personas en tres dimensiones específicas de su vida social	81
Tabla 5 Tipos de participación y su definición.....	107
Tabla 6 Matriz de consistencia metodológica	140
Tabla 7 Técnicas de recolección de datos, así como la presencia y objetivos para el proyecto	142
Tabla 8 Limitaciones según cada objetivo específico, así como estrategias para abordarlas.....	149
Tabla 9 Identificación de hitos, traídos a la reflexión por las personas adolescentes, en relación con la construcción de su identidad	161
Tabla 10 Aspectos recurrentes interpretados a partir del proceso participativo y que los adolescentes identifican como relevantes para la vivencia de su identidad en la actualidad, implicaciones y estrategias de mejora	167
Tabla 11 Personas adolescentes capacitadas en fundamentos de Teatro de las Personas Oprimidas	174
Tabla 12 Personas participantes, técnica particular observada, habilidades y aprendizajes observados	177
Tabla 13 Percepción del impacto del proceso de colonización en la cosmovisión Bribri y las prácticas comunitarias del presente, según personas adolescentes	193
Tabla 14 Principales hitos históricos que incidieron en la transformación de la cosmovisión Bribri, según discursos juveniles.....	199
Tabla 15 Retos presentes y futuros del territorio indígena Bribri identificados mediante Teatro Imagen	207
Tabla 16 Proyecciones de futuro, tensiones y estrategias percibidas por las personas adolescentes Bribris	214
Tabla 17 Prospectiva colectiva del futuro del territorio indígena Bribri desde la mirada de las personas adolescentes	223
Tabla 18 Sistematización de aprendizajes y acciones sugeridas a partir de la bitácora de documentación	231
Tabla 19 Observaciones temáticas profundas a partir de las reflexiones en la bitácora de observación.	235
Tabla 20 Categorización por procesos: de la acción al aprendizaje.....	237

Índice de Figuras

Figura 1 Mapa de Costa Rica en el cual se aprecian las diversas comunidades indígenas y su locación	3
Figura 2 Estudiantes de décimo año del Colegio Indígena de Shiroles, Talamanca	11
Figura 3 Estudiante del Colegio indígena de Shiroles en campaña de castración durante el prediagnóstico 2022	17
Figura 4 Estudiantes del Colegio Indígena de Shiroles durante ejercicios de teatro periodístico en el prediagnóstico, 2022.....	19
Figura 5 Fotografía de la Cordillera de Talamanca	21
Figura 6 Árbol de problemas (principales causas y consecuencias)	29
Figura 7 Mapa de las comunidades indígenas Bribri de Talamanca y Kéköldi	36
Figura 8 Mapa de la comunidad de Shiroles, Bratsi, Talamanca	38
Figura 9 Caminos y entrada a la comunidad de Suretka	40
Figura 10 Panorama de la vida en Alta Talamanca.....	43
Figura 11 Cauce del río Telire, a la altura del playón de Suretka	46
Figura 12 Concepción genérica de mundo según los Bribris	48
Figura 13 Equipo de personas participantes de este proyecto.....	152
Figura 14 Pequeña escena de teatro en la que los estudiantes representan la construcción del Úsule, casa cósmica talamanqueña que conserva la cosmogonía Bribri.....	165
Figura 15 Estudiantes participantes realizando ejercicios de construcción escénica, juego y desinhibición corporal.....	175
Figura 16 Grupo de estudiantes participantes e investigador realizando un ejercicio de conexión en el espacio del juego tradicional “palo encebado”	182
Figura 17 Grupo de estudiantes participantes e investigador trabajando sobre el grupo focal 1	190
Figura 18 Grupo de estudiantes representando una escena en la que ponen en la mesa temas de arraigo cultural versus problemáticas contemporáneas	197
Figura 19 Grupo de estudiantes representando una escena de teatro imagen	206
Figura 20 Grupo de estudiantes representando una escena de teatro imagen	216
Figura 21 Grupo de estudiantes compartiendo sus ideas y reflexionando a través de los ejercicios de grupos focales	221
Figura 22 Grupo de estudiantes compartiendo sus perspectivas de futuro posterior al grupo focal.....	228
Figura 23 Grupo de estudiantes compartiendo sus perspectivas de futuro posterior al grupo focal.....	232

Lista de abreviaturas

Acomuita	Asociación de mujeres indígenas de Talamanca
ADI	Asociación de desarrollo integral
Aditibri	Asociación de desarrollo integral indígena Bribri
Asidecari	Asociación de desarrollo de la finca educativa de Shiroles
Conai	Comisión nacional de asuntos indígenas
CONARE	Consejo Nacional de Rectores
Fundamentos	Organización Fundamentos
ICE	Instituto costarricense de electricidad
ILCO	Iglesia luterana costarricense
Inder	Instituto nacional de desarrollo rural
INEC	Instituto nacional de estadística y censos
ITCO	Instituto de tierras y colonización
MEP	Ministerio de educación pública
Mideplan	Ministerio de planificación
ODS	Objetivos de desarrollo sostenible
OMS	Organización Mundial de la Salud
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PANI	Patronato nacional de la infancia
RI	Reserva indígena
TLR	Talleres lúdico-reflexivos
TPO	Teatro de las Personas Oprimidas
Uned	Universidad estatal a distancia
Unesco	Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura

Capítulo I: Introducción

La historia del desarrollo nos ha presentado capítulos feroces de los que han surgido cuestionamientos fundamentales sobre las prácticas de la humanidad, sus derechos, deberes y acuerdos de convivencia. Diversos procesos técnicos, tecnológicos, industriales, sociales, culturales, económicos y políticos han demostrado que el consumo, en general, pero específicamente el de materiales, ha superado lo orgánico para colocar en primer plano lo inorgánico, introduciendo así un nuevo momento antropocéntrico decidido a permanecer por una larga temporada.

Frente a este escenario, las culturas ancestrales, profundamente conectadas con la naturaleza y defensoras de los recursos ambientales, han encontrado históricamente procesos de marginalización que han limitado su autodeterminación y participación. A lo largo de los siglos, estas comunidades han resistido diversas formas de violencia y opresión, adaptándose y transformando sus visiones del mundo en respuesta a los cambios impuestos por estructuras coloniales y modernas. Esta lucha ha sido reconocida incluso en documentos internacionales, como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que “enfatisa el derecho de estos pueblos a mantener y fortalecer sus propias instituciones, culturas y tradiciones” (Mamani, 2022, párr. 2).

En el contexto del sureste de Costa Rica, el cantón de Talamanca ha representado uno de los puntos geográficos clave en la historia de la colonización del país. Ello se debe a las características geográficas del territorio, su abundante riqueza en recursos naturales y las dinámicas económicas y culturales de las poblaciones originarias. Estas condiciones atrajeron una importante afluencia de colonizadores europeos, quienes, con el respaldo de los gobiernos nacionales en ascenso, fueron tomando posesión de estas tierras. Como señala Boza (2005), la población indígena de la Gran Talamanca se mantuvo en cerca de tres mil personas entre 1840 y 1927, reflejando la resistencia y capacidad de adaptación de las comunidades originarias frente a los procesos coloniales y postcoloniales (p. 14).

En este sentido, las comunidades ahí asentadas han atravesado un largo proceso de intimidaciones en diversas direcciones, que surgieron para esta investigación como un planteamiento hipotético asociado a la promoción del desarraigo identitario, la vulnerabilización y la exclusión social. A partir de ello, se planteó un análisis participativo, construido desde la experiencia en el territorio, sobre el impacto que han tenido estos procesos en distintas dimensiones del desarrollo comunitario social, cultural, económico y político, en dichas poblaciones.

Desde esta perspectiva, la investigación se configuró también como una experiencia vivencial mediada por el Teatro de las Personas Oprimidas (TPO), comprendido no solo como una técnica artística, sino como una herramienta ética, política y pedagógica para la lectura crítica de la realidad.

A través del TPO, se promovieron espacios de expresión, reflexión y diálogo colectivo, donde las personas adolescentes pudieron poner *el cuerpo y en el cuerpo*, la palabra y la escena, sus vivencias identitarias, territoriales y comunitarias. Esta experiencia permitió aproximarse al territorio no desde una mirada externa o extractivista, sino desde una construcción compartida del conocimiento, en la que las narrativas juveniles adquirieron centralidad y legitimidad.

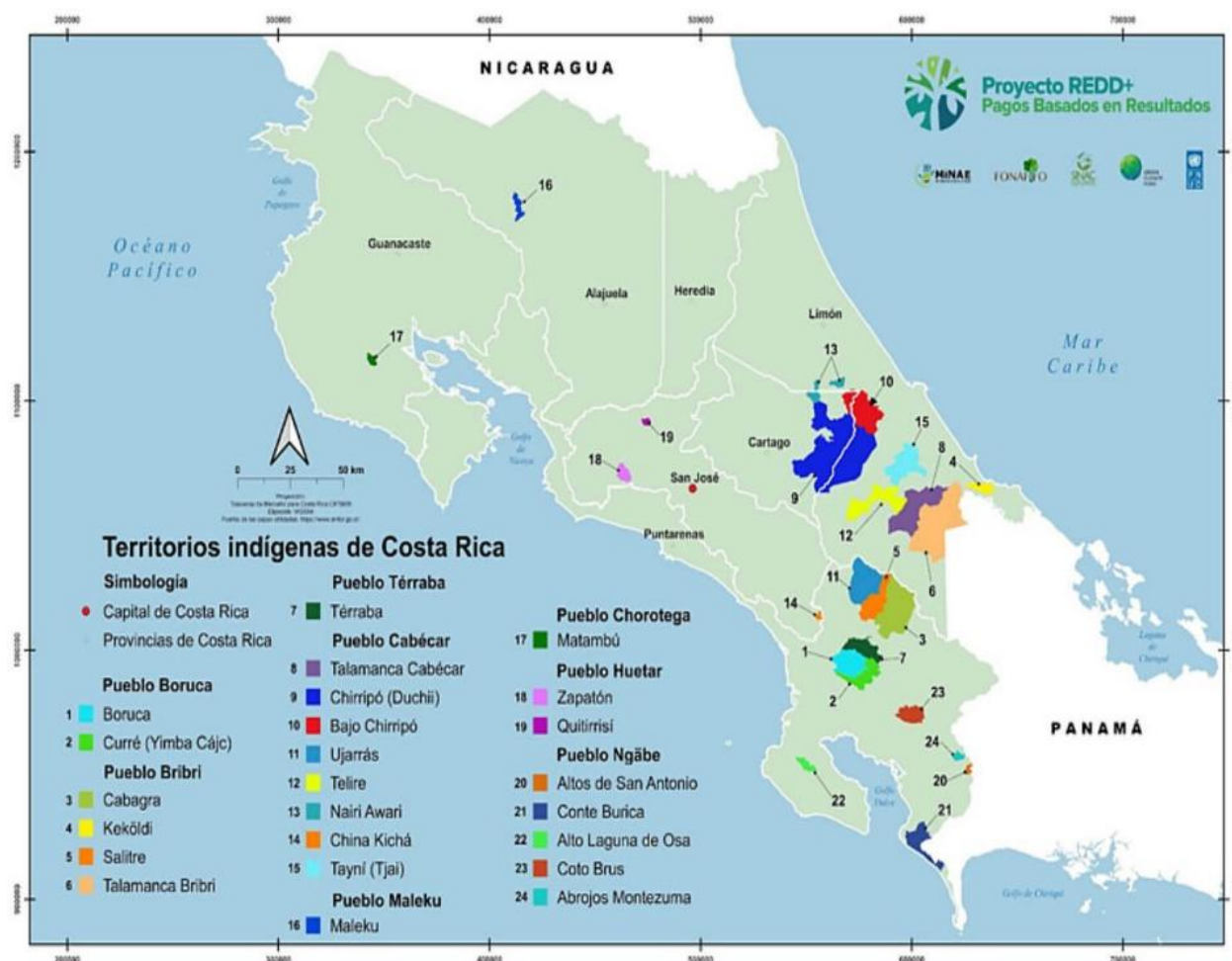
Ahora bien, la intención no es recrear un pasaje histórico que dé cuenta de lo ya ampliamente documentado en la literatura, sino explorar si existe, o no, un impacto de estos procesos históricos en la vida actual del territorio y, sobre todo, cómo son vividos por un grupo etario específico: las personas adolescentes. Este grupo, comprendido entre los 12 y los 18 años, según la Ley General de la Niñez y la Adolescencia de Costa Rica (Ley N.º 7739), atraviesa una etapa crucial en la formación de la identidad personal. De acuerdo con Quiroga *et al.* (2021), durante este periodo se exploran y consolidan aspectos fundamentales del ser, evidenciando la relevancia de las narrativas autobiográficas en dicho proceso (párr. 1).

Antecedentes

Los territorios indígenas en Costa Rica se han visto organizados en comunidades colectivas, representadas bajo una persona jurídica y asumiendo una normativa que se encarga de poner los límites territoriales y de cierta forma también los económicos, sociales y culturales, así como sus accesos a servicios de primera necesidad. En la Figura 1, se puede observar la distribución sociopolítica de cada comunidad indígena.

Figura 1

Mapa de Costa Rica en el cual se aprecian las diversas comunidades indígenas y su locación



Nota. Estrategia Nacional REDD+ Costa Rica, (2022, párr. 2).

Como se muestra en la Figura 1, en el caso del territorio Bribri, el espacio está representado en color coral, y se puede apreciar como la mayor parte de esta comunidad está ubicada en el caribe sur de Costa Rica.

Durante la época precolombina y aún en los siglos XVI y XVII el actual cantón de Talamanca, anteriormente llamado Santiago de Talamanca, estuvo habitado por diversas comunidades indígenas, muy numerosas algunas y con diversidad de prácticas según fuera el arraigo ancestral. Conforme aumentaron las exploraciones de la corona española y el proceso de conquista, la cantidad de personas fue reducida considerablemente, lo mismo que el área territorial que antes ocupaban (Boza, 2005, p 20).

Desde su origen, han pertenecido a la esfera cultural Chibcha, pero según Borge (2020), a partir el siglo X se inició una ocupación de pueblos de tradición náhuatl, la cual desplazó a estos que hace miles de años habitaban en el occidente de Costa Rica (p. 21). Por esta razón, el intercambio de tradiciones y culturas, así como de idioma, fue determinante para lo que sucedió a partir de esta época en el desarrollo de esta región. Así mismo, la cercanía con Panamá provocó un importante punto de mestizaje, zona de tránsito comercial y de personas.

A pesar de que hubo varias exploraciones de Costa Rica antes de la llegada de Cristóbal Colón, y este mismo llegó a Talamanca el día 6 de octubre de 1502, no fue sino hasta que Hernán Sánchez de Badajoz, en 1539, según Fernández (2006), tuvo, en virtud de un convenio con el presidente de la Audiencia en Panamá, la primera tentativa oficial de tomar posesión (p. 20).

Avanzando en los siguientes años, el panorama de Talamanca era ser una de las regiones más productivas de Costa Rica, su territorio era muy amplio y tenía el potencial para poder sostener variedad de actividades, sobre todo agrícolas y de intercambio. Los procesos de colonización fueron bastante complejos, pero hubo un momento de cierta “paz” que permitió un avance en el proceso productivo, hasta que nuevamente la crisis se desató, dejando de lado estas expectativas por Talamanca.

Durante los años 1700 la lentitud en la administración colonial se trajo abajo todo el esfuerzo realizado en la tarea de conquista y redención indígena. Y, para la entrada del siglo XVIII Costa Rica empezaría a ostentar la independencia de la corona española, lo que significaría que todas las misiones de evangelización en Talamanca se irían acabando.

Posteriormente, durante el siglo XVIII, sobre todo en el avance de la segunda etapa, el cantón de Talamanca ya no tenía la misma estructura organizativa política y habían quedado algunas construcciones franciscanas, producto de la operación de evangelización. En este momento llega al Caribe el ferrocarril y por lo tanto también afrocaribeños de habla inglesa que dinamizan aún más la cultura y las prácticas productivas de la zona.

Desde los años 1900 hasta la actualidad (2025), el territorio de Talamanca ha seguido experimentando procesos de disputa por el tema de la tenencia de la tierra y el arraigo cultural. Los diversos procedimientos, políticos y jurídicos, por los que han pasado han servido únicamente para que sus territorios, que eran amplios y vastos, se hayan reducido cada vez más hasta estructuras estatales que no son representativas y menos justas.

Todas las fases coloniales, incluso las actuales, han dejado a las personas originarias con pequeños trozos de tierra, fragmentados, llamadas Reservas Indígenas (RI) que según Chacón y Guevara (1992), durante los siglos XVI, XVII y XVIII, fueron sometidos a procesos de reducción y desplazamiento, lo que resultó en la disminución de su población y la alteración de sus formas de vida tradicionales (p. 25).

A raíz de la evolución de los diversos procesos de exploración y colonización que dirigió la corona española sobre la provincia de Costa Rica, en su momento, así como el poco apoyo consultado que ha demostrado el Estado actual costarricense (2025) en la adjudicación del territorio y la autonomía de desarrollo de los pueblos indígenas, es que en los últimos tiempos el tema de autodeterminación y justicia propia han estado contemplados en diversos ámbitos de la planificación territorial del país sobre

todo por el llamado de estos pueblos a la inclusión, sin embargo sin consecuencias coherentes y mucho menos con resultados visibles y sostenibles que recuperen todas las demandas.

Sobre ello, Chacón (2005), se refiere en los siguientes términos:

En efecto, el trabajo de asesoría jurídica que se da a algunas comunidades indígenas ha traído aparejadas las experiencias de esta justicia ancestral, que inclusive han tenido como consecuencia la defensa en estrados judiciales constitucionales de las competencias de estas organizaciones indígenas. En Costa Rica, el sistema jurídico no acepta de manera amplia la institucionalidad indígena, o al menos no la supone como complementaria (p. 121).

Sin embargo, aun este intento por garantizar de alguna forma los derechos de las comunidades ancestrales, todo el sistema de justicia de estas debe enfrentarse y adecuarse al modo de orden del sistema jurídico que existe hoy en día.

Por lo tanto, a pesar del proceso de lucha de las comunidades por el reconocimiento de sus garantías y libertades, y esta construcción jurídica sobre lo que debe ser otorgado a los pueblos originarios, lo cierto es que su autonomía ha sido manejada como un asunto poco idóneo como norma de derecho. Ante esto Schliemann (2012), se refiera que:

La noción de autonomía ha sido clasificada a menudo como una que no forma parte del derecho público internacional. Una de las razones principales para tal convicción es que es tan amplia que carece de contenido concreto. (p. 147).

Ahora bien, en oposición a esto las personas originarias sí validan la construcción propia de un sistema de creencias, normativas y regulaciones y ven con ojos de prospectiva volver a la recuperación de su autodeterminación en varios aspectos que se contienen en su cosmogonía y por lo tanto han liderado procesos de lucha importantes, que han intentado ser invisibilizados por la hegemonía.

Siguiendo con esta construcción jurídica, sobre este proceso de *inclusión* al Estado-Nación, a fin de comprender un poco la evolución política de la autonomía de los territorios indígenas, sobre todo en

la última etapa de los años 1900, en la Tabla 1, se pueden observar los principales hitos que ha tenido la implementación de las políticas públicas en Costa Rica, dirigidas o consultadas con estos territorios.

Tabla 1

Políticas públicas dirigidas a territorios indígenas y sus principales hitos

Políticas públicas	Principales hitos
Ley General de Terrenos Baldíos (1939).	Dispuso el derecho de las comunidades indígenas a los territorios en los que estaban asentados. Se fundamentó un sistema jurídico de tutela territorial, que implicaba a su vez la de otros derechos, como el de la justicia propia.
Ley Indígena (1977).	Hace una amplia regulación de temas que abarcan la identidad, la organización y el territorio de los pueblos indígenas.
Programa Jurídico de la ILCO (1988). Ley 7316 (1992).	Asesoría en la defensa en estrados judiciales constitucionales de las competencias de diferentes organizaciones indígenas. Introducción del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes en la línea jurídica nacional y ratificación de un derecho humano universal.
Ley de desarrollo autónomo de los pueblos indígenas (1998).	Recibió un dictamen afirmativo unánime de la Comisión Permanente de Asuntos Sociales de la Asamblea Legislativa, sin embargo, ese proyecto fue archivado por motivos reglamentarios en el año 2000. Un nuevo proyecto de ley se introdujo en el 2001, que fue el mismo proyecto del año 1998, por el diputado Walter Robinson Davis. La Comisión Permanente de Asuntos Sociales otra vez aprobó el proyecto de ley, el 11 de septiembre de 2007, pero todavía hoy 2025 no ha sido aprobado por el Plenario de la Asamblea Legislativa (2012). Elaborado después de amplias consultas con los pueblos indígenas del país. Algunos lo consideran una manifestación de las principales reivindicaciones de los pueblos indígenas de Costa Rica.
Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de pueblos indígenas (2007).	Reivindica el concepto de “derecho consuetudinario indígena”. Y entiende el mismo como el que se expresa en los valores y prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales propios de estos pueblos.

Nota. Elaboración propia con base en cada ley o programa (2021).

Esta Tabla contiene un resumen básico de las políticas públicas y convenios más relevantes en materia de pueblos indígenas y autonomía, como ejercicio para demostrar, de manera estructural, el camino de iniciativas en esta vía. Ahora bien, cada una de estas, en sí misma, puede ser objeto de estudio con multiplicidad de factores que mediaron su implementación.

La recopilación de información presentada en la Tabla 1 devela que, aunque se han acumulado varias experiencias que buscan la reivindicación de los pueblos ancestrales, no ha habido un pertinente proceso de estudio y acompañamiento desde su cosmovisión y sus intereses.

Ahora bien, observar la evolución de estas políticas públicas radica fundamentalmente en dar cuenta de una prospectiva de hacia dónde podría encaminarse la autodeterminación de las personas de estos territorios o si más bien el Estado-Nación se ha encargado de ir apagando cada una de estas posibilidades, dejándoles por fuera de las decisiones productivas, económicas y culturales del país.

A primera vista, pareciera que el Estado costarricense ha sido justo, al menos con asumir estas normativas y políticas nacionales e internacionales, aunque en la aplicabilidad en terreno sucedan otras cosas; o bien podría pensarse que el aporte de la consulta y la discusión son suficientes para validar lo que se exige desde las comunidades originarias. Sin embargo; casi la mitad del territorio indígena está en manos de personas que no lo son. Ni la administración de sus territorios, ni la sostenibilidad de sus instituciones o la educación se pueden vivir de manera orgánica porque el Estado no les permite reconocerse como sus propios representantes y, por lo tanto, la justicia ha tenido que ser tomada por sus manos en muchas oportunidades, en las cuales, han sido sumamente violentados y violentadas de múltiples formas.

En esta línea, Schliemann (2012) define la autonomía indígena como:

La distribución y transmisión de los poderes públicos a los pueblos indígenas dentro de un Estado. Y ese autogobierno con poderes públicos da como resultado la necesidad de personas e instituciones que lo realicen. Por consiguiente, la Declaración de las Naciones Unidas reconoce en varios artículos el derecho de los pueblos indígenas a mantener, fortalecer y desarrollar sus instituciones propias. (p. 147)

Ahora bien, en estos términos de autonomía, en el caso de Costa Rica, el Estado todavía no reconoce la institucionalidad indígena como parte de su sistema de organización, tampoco comprende

que el tema de restitución de las tierras y su libertad en la administración de estas son de importancia ancestral para la continuidad de la vida de estas personas. Además de ser un punto importante en el mantenimiento de la paz social entre las comunidades cercanas, ya que trasciende la cuestión de ser un asunto de derechos humanos.

Así pues, la historia de la formación de reservas indígenas y el proceso de construcción de los nuevos territorios ahora administrados por el Estado-Nación costarricense deja claro que desde el principio se han tomado decisiones por estas comunidades en las que ellos y ellas no necesariamente quieren participar, lo que ha implicado que sean obligadas a arraigarse a varios procesos no endémicos que han atentado gravemente contra su sentido de pertenencia, su relación con el espacio y sus prácticas cotidianas.

Esta construcción jurídica e histórica sobre los procesos que han enfrentado las comunidades indígenas durante la colonización, la posterior evolución del Estado-Nación y la imposición de una idea de identidad, da cuenta de la cantidad de hitos en relación con el intento de inclusión-exclusión de estos territorios en el esquema país.

Es importante reconocer cómo la gobernanza y la gobernabilidad han sido también intenciones estructurales promotoras del desarraigo y al mismo tiempo identificar cómo esto ha sido acarreado por las personas indígenas mayores, pero sobre todo grupos etarios como los y las adolescentes, dentro de una estructura tradicional que busca resistir y conservar activa su cosmogonía. En los siguientes capítulos se desarrollan a profundidad estas implicaciones.

Prediagnóstico en su territorio

Proyecto Creatividad Salvavidas, 2022

El proyecto Creatividad Salvavidas, fue un proyecto que sirvió como plataforma prediagnóstica y permitió tener un primer acercamiento con la población meta de esta investigación.

Este proceso fue implementado por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), así como el Instituto Costarricense sobre Drogas (ICD) y la Asociación Nacional Protectora de Animales (ANPA) y se basó en la incorporación de conceptos sobre bienestar humano y animal, a través de técnicas de mediación artística y con enfoque en el desarrollo local.

Creatividad Salvavidas fue una metodología socioeducativa de corte participativo que articuló el aprendizaje en servicio, las artes, el juego y la acción comunitaria como estrategias para el fortalecimiento de habilidades para la vida, la participación ciudadana y la conciencia ambiental y animal. Su enfoque partió del reconocimiento de las juventudes como sujetas activas de derechos, capaces de analizar su contexto, proponer soluciones y ejecutar acciones concretas con impacto en sus comunidades. La metodología se sustentó en la creación de espacios seguros donde las personas jóvenes podían expresarse, fortalecer vínculos, desarrollar pensamiento crítico y ejercer liderazgo desde una lógica colectiva.

El proceso se estructuró a partir de experiencias vivenciales que integraron el cuerpo, la emoción y la reflexión, promoviendo aprendizajes significativos a través de la acción. Creatividad Salvavidas se desarrolló mediante una ruta progresiva que inició con el fortalecimiento personal y grupal, avanzó hacia la lectura crítica del entorno y culminó con la gestión y ejecución de un proyecto comunitario diseñado por las propias personas participantes. Este enfoque permitió que las habilidades para la vida se construyeran y ejercitaran de manera práctica, vinculadas a problemáticas reales del territorio y alineadas con una visión de una sola salud, que integró el bienestar humano, animal y ambiental.

Sucedió de manera presencial y virtual mixta (sincrónica y asincrónica) en el *Colegio Indígena de Shiroles* desde septiembre hasta noviembre del año 2022. Se tomó como antecedente de prediagnóstico porque la metodología implementada, así como el tipo de evaluación y conclusiones son de valor para el presente proceso de investigación.

En términos generales el proceso se basó en varias etapas, entre las cuales estaban la asimilación de ciertos contenidos sobre bienestar humano y animal, así como la gestión de proyectos locales, la identidad y las habilidades para la vida de personas adolescentes.

El proyecto contó con la participación de 22 estudiantes de la sección 10-1, conformado por 7 mujeres y 15 hombres, todos los cuales lograron concluir exitosamente su participación, obteniendo un 100% de logro.

En la Figura 2 se presenta una fotografía en la que se pueden observar las personas participantes de este año.

Figura 2

Estudiantes de décimo año del Colegio Indígena de Shiroles, Talamanca



Nota. Fotografía de autoría propia tomada en el Colegio Indígena de Shiroles, durante el proceso, con el grupo (2022).

Este grupo (personas de la fotografía) evidenció (todos y todas con su respectivo permiso de uso de imagen firmado), a través de indicadores de participación y habilidades para la vida, el gran potencial de las personas adolescentes y jóvenes en el resguardo de las prácticas ancestrales y el diálogo abierto con las nuevas prácticas económicas mundiales y los procesos de transculturación.

A continuación, se presentan las etapas y actividades realizadas, los principales hallazgos y la evaluación del impacto generado.

Etapas, Actividades y Objetivos Alcanzados

El proyecto Creatividad Salvavidas 2022 se fundamentó en estrategias lúdicas, investigación participativa, gestión comunitaria y producción colaborativa. Se desarrolló en tres etapas principales, las cuales permitieron fortalecer de forma progresiva habilidades sociales, cognitivas y organizativas en las personas estudiantes participantes, favoreciendo su participación activa y su sentido de pertenencia comunitaria.

Primera Etapa: Desarrollo de Habilidades Sociales

En esta primera etapa se trabajó principalmente el fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales, necesarias para la convivencia, el trabajo en grupo y la participación comunitaria. A través de dinámicas lúdicas, ejercicios corporales, actividades artísticas y espacios de diálogo, se promovió la confianza grupal, la escucha activa, la expresión de emociones y el respeto por la diversidad de opiniones.

Durante este proceso inicial, las personas estudiantes conocieron la metodología de Creatividad Salvavidas y reflexionaron sobre su rol dentro del proyecto y de su comunidad. La socialización de ideas permitió identificar intereses comunes y construir colectivamente la propuesta de proyecto final. Asimismo, la primera acción en servicio funcionó como un detonante de participación, permitiendo que las y los estudiantes vivenciaran desde el inicio el valor de la acción colectiva y del compromiso social.

Varias de las actividades realizadas durante esta etapa fueron las siguientes:

- Aprendizaje inicial sobre la metodología del proyecto.
- Dinámicas grupales para fortalecer la confianza, la comunicación y la cohesión.
- Socialización y selección del proyecto final.
- Primera acción en servicio como detonante de la participación.

Segunda Etapa: Valoración de Habilidades Cognitivas

La segunda etapa estuvo orientada al fortalecimiento de habilidades cognitivas como el análisis crítico, la investigación participativa, la planificación y la toma de decisiones colectivas. En esta fase, las personas estudiantes fueron guiadas para observar su entorno, identificar problemáticas socioambientales y reflexionar sobre las posibles causas y consecuencias de estas situaciones en su comunidad.

Se desarrollaron estrategias de investigación comunitaria que incluyeron la observación directa, el análisis del contexto y la discusión grupal. La planificación del proyecto implicó la distribución de roles en comisiones de trabajo, lo cual permitió ejercitar la responsabilidad individual y colectiva. La visita al Parque Nacional Cahuita, realizada durante la sesión 3, fue un momento clave para la lectura del territorio, ya que facilitó la identificación de la necesidad de realizar una limpieza comunitaria como acción concreta de impacto ambiental.

Las actividades realizadas en esta etapa fueron:

- Desarrollo de estrategias de investigación y análisis comunitario.
- Ejercicios de reflexión crítica sobre el entorno socioambiental.
- Planificación del proyecto y distribución de roles en comisiones de trabajo.
- Visita al Parque Nacional Cahuita, donde se identificó la necesidad de realizar una limpieza en la comunidad.

Tercera Etapa: Gestión y Producción del Proyecto Final

En la tercera etapa se fortalecieron capacidades organizativas, de liderazgo, autogestión y trabajo colaborativo. Las personas estudiantes asumieron un rol protagónico en la gestión y ejecución del proyecto final, organizándose en comisiones responsables de distintas áreas como permisos y transporte, logística, merienda e hidratación, acciones educativas, comunicación y redes, gestión de desechos y sistematización del proceso.

Durante esta fase se realizó un proceso de planificación y ajuste de tareas a lo largo de dos semanas, lo cual permitió afinar la organización, resolver imprevistos y fortalecer la corresponsabilidad. El estudio de la comunidad de Cahuita contribuyó a una comprensión más profunda del contexto en el que se desarrollaría la acción. Finalmente, se ejecutó la limpieza de playa el viernes 11 de noviembre, seguida del cierre del proyecto el sábado 12 de noviembre en la Finca Educativa ASIDEFCARE, consolidando el aprendizaje a través de la acción comunitaria.

Las actividades llevadas a cabo en esta etapa fueron:

- Organización de comisiones de trabajo y asignación de responsabilidades.
- Planificación, seguimiento y ajuste de tareas durante dos semanas.
- Estudio del contexto comunitario de Cahuita.
- Ejecución de la limpieza de playa el viernes 11 de noviembre, de 9:00 a.m. a 4:00 p.m.
- Cierre del proyecto el sábado 12 de noviembre en la Finca Educativa ASIDEFCARE.

Medición de Impactos

La medición de los impactos del proyecto Creatividad Salvavidas se realizó a partir de un enfoque cualitativo y formativo, coherente con la naturaleza participativa y socioeducativa de la metodología. El proceso de evaluación se integró de manera transversal a las distintas etapas del proyecto, permitiendo valorar no solo los resultados finales, sino también los procesos de aprendizaje, participación y transformación vivenciados por las personas estudiantes a lo largo de la experiencia.

Para la evaluación de las dos dimensiones del proyecto se utilizaron herramientas de cotejo y Tablas de evaluación con criterios previamente definidos, aplicadas durante el desarrollo de las sesiones, el trabajo en comisiones y la ejecución del proyecto final. Estos instrumentos permitieron sistematizar la observación de comportamientos, actitudes y habilidades relacionadas con la participación, la comunicación, el trabajo colaborativo y la conciencia ambiental. Asimismo, se incorporaron espacios de reflexión grupal y retroalimentación, los cuales complementaron la información recolectada y fortalecieron el carácter pedagógico de la evaluación.

Se evaluaron dos dimensiones clave del impacto del proyecto:

Habilidades para la Vida

La evaluación de las habilidades para la vida se centró en observar el desarrollo de capacidades sociales y emocionales a partir de criterios como la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales y la empatía. A través de las herramientas de cotejo, se registró la participación activa de las personas estudiantes, su disposición al diálogo, el respeto por las opiniones diversas y la capacidad para expresar emociones e ideas dentro del grupo.

- Comunicación asertiva: Las personas estudiantes demostraron responsabilidad, empatía y mayor seguridad para expresar sus emociones y opiniones en espacios grupales y comunitarios.
- Relaciones interpersonales: Se fomentaron espacios seguros y de inclusión, fortaleciendo la cohesión grupal, el trabajo colaborativo y la resolución colectiva de tareas.
- Empatía: Las personas participantes reflexionaron sobre el impacto de sus acciones en otras personas, en los animales y en el ambiente, desarrollando una mayor sensibilidad social y ecológica.

Conciencia Ambiental (Ser Planetario)

La dimensión de conciencia ambiental se evaluó a partir de criterios relacionados con la comprensión del entorno, la responsabilidad ambiental y la participación en acciones concretas de

cuidado del territorio. Mediante las Tablas de evaluación se valoró la capacidad de las personas estudiantes para identificar problemáticas ambientales, proponer soluciones y participar activamente en acciones comunitarias con impacto positivo.

Algunos de los puntos más significativos en relación con el impacto se pueden resumir de la siguiente forma:

- Reflexión sobre la influencia de las acciones humanas en los ecosistemas terrestres y acuáticos.
- Promoción de la sensibilización ambiental en la comunidad de Cahuita a través de acciones educativas y prácticas.
- Comparación de prácticas de sostenibilidad entre diferentes comunidades y fortalecimiento del sentido de responsabilidad ambiental.
- En este prediagnóstico los y las estudiantes organizaron la campaña de castración con algunos elementos educativos.

En la Figura 3, se puede observar una fotografía de una de las estudiantes del colegio en la campaña de castración de perros y gatos organizada por ellos y ellas como proyecto final.

Figura 3

Estudiante del Colegio indígena de Shiroles en campaña de castración durante el prediagnóstico 2022



Nota. Fotografía de autoría propia tomada en Shiroles, Tlamanca, durante algunos ejercicios del prediagnóstico (2022).

Reflexiones sobre el prediagnóstico

Los logros significativos del proyecto Creatividad Salvavidas, desarrollado como prediagnóstico, se identificaron a partir de los procesos de evaluación descritos previamente, mediante el uso de herramientas de cotejo, Tablas de evaluación con criterios y espacios de reflexión colectiva. Estos instrumentos permitieron sistematizar evidencias relacionadas con la participación estudiantil, el fortalecimiento de habilidades para la vida, la organización comunitaria y el desarrollo de una mayor conciencia ambiental y de bienestar animal.

Entre los principales logros alcanzados se evidenció una participación activa y sostenida de las personas estudiantes en todas las etapas del proceso, así como un fortalecimiento de la comunicación

asertiva, las relaciones interpersonales y la empatía. Asimismo, se observó un mayor nivel de compromiso con acciones de regeneración ambiental y de promoción del bienestar animal, reflejado en la planificación y ejecución de actividades comunitarias concretas. Estos resultados dieron cuenta del potencial de este tipo de iniciativas socioeducativas en el contexto actual de crisis climática y social.

Para la Asociación Nacional Protectora de Animales de Costa Rica, el aporte de las personas estudiantes participantes resultó invaluable en términos de transformación cultural hacia un bienestar colectivo. El proceso permitió fortalecer valores como la corresponsabilidad, el respeto por la vida en sus diversas formas y la participación ciudadana, contribuyendo a una visión integral de una sola salud que articula el bienestar humano, animal y ambiental.

En conjunto, el proyecto Creatividad Salvavidas, desarrollado como prediagnóstico, evidenció que la educación basada en la acción comunitaria y la participación juvenil generó cambios significativos en las personas estudiantes y en su entorno, aportando al desarrollo sostenible y a la formación de ciudadanía comprometida con su territorio.

La Figura 4, muestra a estudiantes del Colegio Indígena de Shiroles participando en ejercicios de teatro periodístico durante el prediagnóstico realizado en el año 2022. Esta actividad formó parte de la metodología y tuvo como objetivo promover el pensamiento crítico, la expresión corporal y verbal, así como la reflexión colectiva en torno a la cosmovisión indígena.

A partir del análisis de textos sobre esta temática, escritos por personas no indígenas, las y los estudiantes exploraron la reescritura simbólica mediante la palabra, el cuerpo y la voz, generando nuevos textos y acciones escénicas que les permitieron cuestionar narrativas externas, fortalecer su identidad cultural y desarrollar habilidades comunicativas en un espacio creativo y participativo.

Figura 4

Estudiantes del Colegio Indígena de Shiroles durante ejercicios de teatro periodístico en el prediagnóstico, 2022



Nota. Fotografía de autoría propia tomada en Shiroles, Talamanca durante algunos ejercicios del prediagnóstico (2022).

Justificación

A lo largo de la historia de Costa Rica, el Caribe sur del país ha sido un importante punto de encuentro político, mágico y espiritual. Las altas montañas de Talamanca, con mucha profundidad, separan los azules que diseñan sus capas y al mismo tiempo contienen ancestrales secretos del origen de la vida y la cultura humana. Al respecto, Borge (2020), describe el siguiente paisaje:

Las actuales etnias Bribri-Cabécar, Naso-Teribe, Ngäbe-Buglé y Brunka tuvieron su origen mítico en el mismo cerro Kámuk. Sibö (Dios) las creó al mismo tiempo como semillas de maíz que sembró en las faldas de la Cordillera de Talamanca y el Árbol del Centro del Mundo de todas estas tribus nació allí mismo. (p. 26).

A continuación, en la Figura 5, se presenta una fotografía de la Cordillera de Talamanca y sus principales cerros, los cuales son de gran importancia para las comunidades aledañas. Para las personas Bribri y cabécar, varios de sus cerros representan deidades sagradas.

Figura 5

Fotografía de la Cordillera de Talamanca



Nota. Foto cortesía de Contreras, de la Cordillera de Talamanca, que es la mayor elevación montañosa del sur de América Central (2017, párr. 4).

Importancia

Para los pueblos originarios, el Sol, el agua, la Luna, los árboles, las plantas, los animales, en fin, todo aquello que les rodea y acompaña en esas altas montañas, es sagrado, y tiene un rol fundamental en su cosmogonía, la cual, según Florescano (2000) aborda temas como el origen del cosmos, la composición y distribución del universo, las leyes que mantienen el equilibrio cósmico y la función de los seres humanos en la Tierra. Estos elementos constituyen la visión del mundo de los indígenas contemporáneos y están profundamente arraigados en su visión del mundo y el cosmos (p. 16).

Su forma de establecer los vínculos con aquellos y aquellas seres sintientes y recursos de la tierra madre, son completamente opuestos a las diversas corrientes económicas y de desarrollo que buscan la producción por sobre la conexión con los recursos.

Por lo tanto, el debate político, económico y cultural, a través de los distintos procesos de colonización a los que se han enfrentado las comunidades indígenas, han construido un camino histórico de suma relevancia y complejidad del que se desprenden una serie de interrogantes que han atraído a diversas personas investigadoras, extensionistas, instituciones, organizaciones y empresas, las cuales han problematizado aún más estas preguntas debido a sus diversos impactos, buenos o malos, y a su vez han propuesto múltiples observaciones y conclusiones externas sobre el modo de vida de los pueblos ancestrales durante el proceso de su *descubrimiento*.

En Costa Rica, por ejemplo, la presencia del Estado-Nación, a través de sus instituciones, lejos de fortalecer la vinculación entre las personas con su cultura y su autonomía, más bien ha promovido una corriente asistencialista la cual, según Mondol (2018):

Ha potenciado el desarraigo, ya que las reformas de primera generación tuvieron un impacto inmediato en las medidas de política dirigidas a los pueblos indígenas a través de la reducción del gasto en inversiones públicas, el recorte de inversiones en infraestructura pública, la reestructuración productiva con impacto directo en la agricultura basada en exportaciones no tradicionales, así como en la disminución de programas dirigidos al combate contra la pobreza y la desigualdad en la distribución del ingreso (p. 87).

En este sentido, la historia de estas comunidades más bien debería ser vista desde la resistencia, porque no ha sido precisamente el Estado el que ha dignificado su derecho de autoorganización y territorio, si no ellos y ellas mismas. Son muchos los pendientes que han quedado en el camino de procesos burocráticos que lejos de proponerles una respuesta bien consultada y equilibrada, más bien incentivan la desorganización, poca participación y olvido.

Por lo tanto, brindar un espacio para la consulta y la autorreflexión de las personas Bribris es relevante en todos los grupos etarios. Y en el caso de esta investigación, a través de las artes y la participación, se buscó analizar las vivencias, en el presente, de las personas adolescentes, quienes

cargan con esta memoria histórica proyectada al futuro. Con el fin máximo de que la expresión de estas fuera auténtico, sensible, puesto en el cuerpo y en la reflexión, sin las cargas hegemónicas que el sistema impone.

Pertinencia

Ahora bien, el arraigo cultural en las comunidades Bribri ha estado históricamente concentrado en las personas líderes conocidas como *mayores*, en su mayoría hombres, quienes tienen la responsabilidad de transmitir a las nuevas generaciones el legado de su cosmogonía. Este rol resulta especialmente relevante en una población cuyo sistema de comunicación es fundamentalmente oral. Por su parte, las nuevas generaciones, en particular adolescentes y jóvenes, han asumido el compromiso de escuchar, atender y preservar esta visión de mundo, al mismo tiempo que se enfrentan a la creciente vorágine de transformaciones tecnológicas y culturales que operan a escala nacional y supranacional.

Ante esto, las personas menores de edad se encuentran en una encrucijada que lejos de invitarles a pertenecer a su cosmogonía les obliga a separarse, olvidar, les provoca desapego, consciente o inconsciente, y además les reta y les aísla.

En este sentido, por ejemplo, Arroyo y Herrera (2019), se refieren a que, “en el año 2014, en el cantón de Talamanca se estableció una declaratoria de emergencia cantonal por la problemática de suicidio en población joven: a raíz del reporte de 47 intentos de suicidio y 11 casos de suicidio consumados” (p. 8).

Esto detonó la hipótesis de si es que este escenario conflictivo, producto de un proceso histórico caracterizado por una violencia sistemática, sobre todo política y económica, generan una serie de manifestaciones psicosociales que se han instalado en la memoria y que han hecho que las personas indígenas deban enfrentar la vida desde la resistencia y no desde la plenitud. Y sobre todo las personas menores, quienes son las que deben asumir un fuerte peso histórico y ponerlo a dialogar con la constante vanguardia.

Por lo tanto, a partir de estos indicadores y antecedentes, nació la oportunidad de crear un espacio de expresión y reflexión para las personas adolescentes del territorio Bribri. A través de un proceso artístico y participativo, basado en el TPO, pudieron explorar su historia, compartir sus vivencias y reconocer el impacto que esta evolución histórica tiene en su presente y en su futuro. Además, este diálogo permitió identificar sus necesidades y aspiraciones genuinas, promoviendo el fortalecimiento de su identidad cultural y su conexión con la ancestralidad.

Originalidad

A pesar de que, en los planes de gobierno, particularmente en el marco de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, los territorios indígenas y las personas jóvenes son reconocidos como sectores prioritarios, la implementación de estas políticas continúa siendo un proceso lento y fragmentado. En muchos casos, los mecanismos de consulta y participación se estructuran desde enfoques asistencialistas y externos al territorio, lo que limita su capacidad de generar procesos sostenidos de autonomía, autodeterminación y ejercicio efectivo de derechos. Como resultado, numerosas iniciativas operan como respuestas temporales que, lejos de fortalecer las capacidades comunitarias, reproducen relaciones de dependencia y nuevas formas de exclusión.

Las investigaciones desarrolladas en territorios indígenas han sido diversas en sus enfoques y objetivos, evidenciando que, al igual que en otras comunidades del país, las problemáticas sociales, culturales y económicas tienden a ser recurrentes. No obstante, en estos territorios dichas problemáticas se encuentran atravesadas por una exclusión histórica, estructural que, aunque ha adoptado distintas manifestaciones a lo largo de los siglos, continúa vigente y plantea la necesidad de abordajes que superen lecturas fragmentadas o exclusivamente sectoriales.

En este sentido, la incorporación activa de personas adolescentes indígenas en procesos de consulta, reflexión y construcción de sentido de pertenencia constituyó un elemento distintivo del presente estudio. El diálogo en torno a sus vivencias territoriales, su relación con la cosmogonía y su

percepción de las múltiples dimensiones de la exclusión histórica permitió proyectar, desde una mirada joven y crítica, una prospectiva comunitaria sobre los rumbos que desean tomar sus territorios. Esta aproximación reconoció a las personas adolescentes no únicamente como población destinataria de políticas públicas, sino como sujetas con capacidad de agencia, reflexión y participación en la construcción del desarrollo rural.

Asimismo, el trabajo se distanció de concepciones tradicionales del desarrollo rural centradas principalmente en variables económicas, productivas o agroindustriales, para proponer una lectura más amplia e integral, que incorporó dimensiones culturales, identitarias, relacionales y simbólicas del territorio. Desde esta perspectiva, el desarrollo se comprendió como un proceso situado, atravesado por la memoria histórica, las experiencias cotidianas y las formas en que las comunidades significan su relación con el entorno.

En este marco, la utilización de metodologías participativas y expresivas, como el Teatro de las Personas Oprimidas, se integró como un medio para facilitar espacios de encuentro, escucha y reflexión colectiva con las personas adolescentes. Más que constituirse como un fin en sí mismo, esta metodología permitió acompañar procesos de diálogo y expresión que favorecieron la emergencia de narrativas propias, superando las barreras tradicionales de comunicación y habilitó formas sensibles y empáticas de aproximación a las realidades comunitarias.

Aunque la investigación fue concebida en el marco de una institución académica y desarrollada por un investigador no indígena, formado dentro de estructuras hegemónicas, se asumió de manera reflexiva esta posición, para propiciar un acercamiento ético y respetuoso al territorio. La originalidad del estudio se construyó, así, desde la articulación entre una lectura crítica de las políticas y prácticas de desarrollo, la centralidad de las voces adolescentes indígenas y la incorporación de metodologías participativas que privilegiaron el encuentro, la experiencia y la construcción colectiva del conocimiento.

Planteamiento de problema

Costa Rica es un país reconocido por su diversidad y ha sido establecido como una nación pluricultural y multiétnica a través de la reforma al artículo 1 de su Constitución en 2015. Esta pluralidad ha sido parte fundamental de su construcción histórica, pues las comunidades indígenas, como la Bribri, han formado parte de su tejido social desde la fundación misma del Estado. No obstante, a pesar de esta declarada inclusión en su carta magna y de la imagen internacional de ser una nación democrática, libre e independiente, las realidades de los pueblos indígenas siguen siendo profundamente desiguales, especialmente en lo que respecta a la autonomía territorial y a la vivencia de las identidades culturales, en particular las de los jóvenes.

En el caso de los pueblos Bribri, especialmente en la comunidad de Shiroles, ubicada en Talamanca, Costa Rica, los territorios indígenas continúan enfrentando grandes desafíos relacionados con la infraestructura, la educación, la conectividad y el acceso a servicios básicos. Estas condiciones precarias han generado una brecha de desigualdad no solo en términos materiales, sino también en las posibilidades de participación efectiva en la vida política y social del país.

A pesar de los esfuerzos de diversas organizaciones y del Estado por promover programas que incluyan a las personas indígenas, las dinámicas dentro de las comunidades siguen siendo marcadas por prácticas que perpetúan una desigualdad estructural, como la comercialización de productos agrícolas, donde los intermediarios no indígenas tienen el control de las ganancias, y las personas de las comunidades indígenas obtienen una fracción mínima de lo que producen.

Pero la problemática va más allá de lo económico. La cuestión central, y la que se vuelve fundamental en las nuevas generaciones, es la vivencia de la identidad. Los adolescentes Bribri se encuentran en una etapa de construcción de su autopercepción, un proceso que se ve intensamente influido por las contradicciones y tensiones entre la tradición y las imposiciones externas.

Por un lado, algunas personas dentro de la comunidad defienden la preservación de la cosmovisión ancestral Bribri, promoviendo el respeto por la naturaleza, la lengua, las costumbres y las formas de organización propias; mientras que otras, especialmente los jóvenes, se sienten atraídos por la cultura nacional y global, adoptando prácticas y valores foráneos. Este proceso de *doble identidad* o *choque cultural* es particularmente complejo en la adolescencia, un periodo crucial para la formación de la identidad.

La globalización, en su intento por homogenizar culturas y economías, ha introducido nuevas formas de vida y consumo que modifican profundamente las formas tradicionales de vivir, pero también han impactado las relaciones interpersonales dentro de las mismas comunidades.

A través de los medios de comunicación, la educación y la migración, los jóvenes se encuentran expuestos a modelos de desarrollo que muchas veces no consideran su cosmovisión indígena, lo que crea una distancia emocional y cultural con sus raíces (Sámamo, 2011, p. 555). Al mismo tiempo, la presión por integrarse a la sociedad nacional, ser parte de una identidad costarricense *más amplia*, genera conflictos internos en las personas adolescentes, quienes ven cómo las generaciones mayores, los líderes comunitarios y los adultos se mantienen firmes en sus tradiciones y en la defensa de sus derechos territoriales, mientras ellos se enfrentan a la necesidad de encontrar un equilibrio entre los dos mundos.

En este contexto, la participación de las personas adolescentes Bribri se convierte en un desafío crucial para la comunidad, pues son ellos y ellas quienes, al estar entre dos mundos, pueden ofrecer una nueva perspectiva sobre cómo preservar y redefinir la identidad indígena en un contexto globalizado. Su involucramiento en los procesos de toma de decisiones es esencial para asegurar que las políticas públicas, las intervenciones sociales y los programas de desarrollo reconozcan y respeten la identidad indígena, así como las necesidades reales de las comunidades.

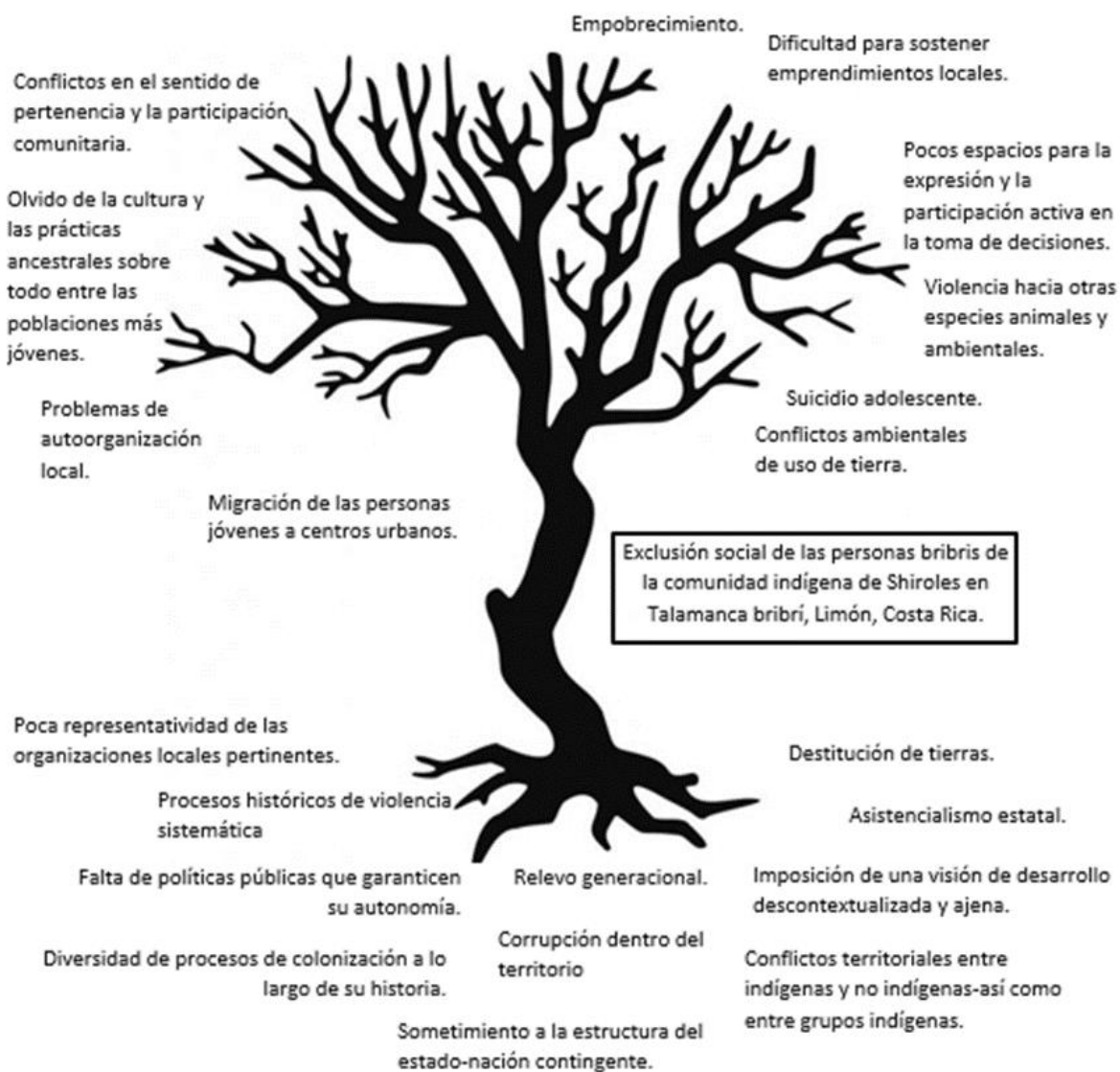
El modelo de desarrollo impuesto por las naciones modernas, basado en la asimilación y la homogeneización cultural, ha relegado el valor de los saberes indígenas. Según Escobar (2012), este modelo ha sido incapaz de incorporar las realidades y conocimientos locales, lo que ha resultado en una participación limitada de los pueblos indígenas en la toma de decisiones que afectan su futuro (p. 11).

La falta de reconocimiento de las identidades indígenas en el marco de políticas públicas ha llevado a una deslegitimación histórica de las voces de los pueblos originarios, un proceso que se ha intensificado con el tiempo, a medida que las comunidades experimentan la exclusión no solo material, sino simbólica. Los jóvenes, al no verse representados ni en las políticas ni en los programas de desarrollo, experimentan una desconexión profunda con el sistema que les rodea, lo que genera sentimientos de alienación. Para ellos, la cultura indígena se convierte en algo lejano y muchas veces irrelevante, en un contexto donde la modernidad se presenta como el único camino hacia el progreso (Quijano, 2014, p. 26).

Ante este panorama, se presenta un esquema (Figura 6), tipo árbol de problemas, que describe varias de las causas y consecuencias consideradas parte del problema de exclusión social Bribri, que se pensaron como las más relevantes para el análisis participativo que propuso esta investigación.

Figura 6

Árbol de problemas (principales causas y consecuencias)



Nota. Elaboración propia con base en el prediagnóstico en el territorio (2025).

Tal como se observa en la Figura 6, el árbol de problemas permitió ordenar de manera visual y analítica las principales causas y consecuencias asociadas al problema central que atravesó esta investigación: la vivencia de la identidad cultural de las personas adolescentes Bribri atravesada por la exclusión social, en Shiroles, Talamanca, Limón.

En este esquema, las raíces representaron las causas estructurales e históricas del problema, el tronco concentró la problemática central y las ramas evidenciaron sus principales manifestaciones o consecuencias en la vida cotidiana del territorio.

En las raíces del árbol de problemas se identificaron diversas causas de carácter estructural y predominantemente externo, entre las que se incluyeron los procesos históricos de violencia sistemática, la desposesión territorial, la imposición de una visión de desarrollo ajena a la cosmovisión indígena, el asistencialismo estatal, la ausencia de políticas públicas orientadas a garantizar la autonomía de los pueblos originarios, los conflictos territoriales entre poblaciones indígenas y no indígenas, así como la subordinación de estos pueblos a la estructura del Estado-Nación.

Estas causas han sido ampliamente documentadas en la literatura académica, en informes institucionales y en estudios previos sobre pueblos indígenas en Costa Rica, por lo que no constituyeron el eje central del análisis de esta investigación. En consecuencia, el estudio no se propuso explicar ni resolver dichos procesos estructurales o coyunturales, sino reconocerlos como condiciones históricas de fondo que inciden en la realidad del territorio.

A partir de este reconocimiento, el proceso investigativo se concentró específicamente en aquellas dimensiones que emergieron del análisis participativo con las personas adolescentes, particularmente en la forma en que estas causas estructurales se expresan en la vida cotidiana a través de la vivencia de la identidad, la participación comunitaria, el sentido de pertenencia, los procesos de autoorganización juvenil y las tensiones generacionales. De este modo, la investigación buscó aportar insumos analíticos y reflexivos que permiten comprender y fortalecer ciertos elementos internos del territorio, sin pretender dar respuesta directa a problemáticas estructurales que exceden su alcance metodológico y temporal.

No obstante, debido a que la mayoría de estas causas tuvieron un origen exógeno y respondieron a procesos históricos, políticos y económicos que trascendieron el ámbito comunitario,

esta investigación no se propuso abordarlas de manera exhaustiva ni explicar nuevamente sus orígenes. Por el contrario, se reconoció que su reiteración acrítica podría conducir a una lectura simplificada o incluso a la construcción de un problema aparente. En este sentido, el valor analítico del estudio radicó en someter estas causas a un proceso de consulta local y participativa, en el que las personas adolescentes reflexionaron críticamente sobre cuáles de estos factores reconocieron como influyentes en su vida cotidiana y cuáles identificaron como tensiones internas propias de su comunidad.

Desde esta perspectiva, el análisis se centró particularmente en aquellas causas que incidieron de manera directa en la vivencia de la identidad y en la participación juvenil, tales como la poca representatividad de las organizaciones locales pertinentes, los problemas de autoorganización comunitaria, el relevo generacional, la migración de personas jóvenes hacia centros urbanos y los conflictos en el sentido de pertenencia. Estas dimensiones constituyeron el punto de partida para la generación de nuevo conocimiento, ya que fueron abordadas desde las narrativas, experiencias corporales, reflexiones y expresiones simbólicas de las personas adolescentes participantes.

Por su parte, en las ramas del árbol se presentaron diversas consecuencias que se manifestaron como expresiones concretas del problema central en el territorio. Entre ellas se incluyeron el empobrecimiento, la dificultad para sostener emprendimientos locales, los pocos espacios para la expresión y la participación activa en la toma de decisiones, los conflictos ambientales por el uso de la tierra, la violencia hacia otras especies y el ambiente, así como problemáticas psicosociales de alta complejidad como el suicidio adolescente. Estas consecuencias fueron identificadas a partir de la revisión de informes institucionales, noticias, investigaciones previas y observaciones realizadas durante el prediagnóstico en el territorio en el año 2022, el cual fue detallado anteriormente.

Si bien el árbol de problemas presentó un abanico amplio de consecuencias, esta investigación no pretendió analizarlas en su totalidad. El énfasis analítico se colocó en aquellas consecuencias que guardaron una relación directa con la vivencia de la identidad, la participación comunitaria y los

procesos de exclusión simbólica de las personas adolescentes Bribri. En particular, se profundizó en los conflictos en el sentido de pertenencia, el olvido o debilitamiento de prácticas culturales ancestrales entre las poblaciones jóvenes, la migración juvenil y la limitada participación en espacios de decisión comunitaria, entendidas como expresiones clave de la exclusión social.

A pesar de las múltiples dificultades señaladas, el árbol de problemas también permitió visibilizar procesos de resistencia y resiliencia presentes en la comunidad. En este contexto, la participación activa de las personas adolescentes, especialmente de las mujeres, emergió como un eje fundamental para la preservación, resignificación y renovación de la cultura ancestral Bribri. Las nuevas generaciones buscaron reinterpretar su cosmovisión y adaptarla a las exigencias de la modernidad, generando una construcción identitaria dinámica, situada y resiliente, que dialogó entre lo ancestral y lo contemporáneo.

En coherencia con este enfoque, el objetivo de la investigación fue comprender cómo las personas adolescentes Bribri viven la experiencia de su identidad costarricense y Bribri, y de qué manera estas vivencias están atravesadas por los procesos históricos de exclusión, las realidades contemporáneas del territorio y sus proyecciones hacia el futuro. A partir de este marco analítico, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la postura de las personas adolescentes Bribri respecto a las dinámicas históricas y sociales que inciden en la vivencia de su identidad en la comunidad de Shiroles, Talamanca, Costa Rica?
2. ¿Cuáles son los principales retos que enfrentan en la construcción de su identidad Bribri en relación con la modernidad, la globalización y las políticas estatales?
3. ¿Cómo visualizan el futuro de su comunidad desde su experiencia como personas jóvenes indígenas?

4. ¿Qué oportunidades identifican para fortalecer la integración y el reconocimiento de la identidad indígena en Costa Rica?

Este enfoque buscó dar centralidad a las voces de las personas adolescentes Bribri, reconociéndolas no solo como receptoras de procesos históricos y sociales, sino como actoras clave en la redefinición de su identidad y en la construcción de futuros posibles para su comunidad. Desde esta perspectiva, la investigación se posicionó como un ejercicio de generación de conocimiento situado, crítico y participativo, orientado a equilibrar la preservación de las raíces culturales con las necesidades y desafíos del presente.

Objeto de estudio

Hoy día la sociedad es como un vórtice de un tornado, caracterizada por la diversidad de ritmos y constantes cambios, especialmente en las dinámicas de relación y la formación de vínculos. Estos procesos imponen a las nuevas generaciones la necesidad de adaptarse rápidamente a las múltiples, e incluso voraces, exigencias del mundo actual. Esta realidad resalta la importancia de preparar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes para una vida saludable de manera integral, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y sistémico, así como la comprensión de la interconexión entre los seres humanos, la cultura, el ambiente y los animales.

En este contexto, muchos de los nuevos enfoques de participación juvenil se centran en promover experiencias significativas basadas en la acción, la investigación y las emociones. En primer lugar, buscan generar una acción educativa integrada por aspectos científicos, técnicos y artísticos, que despierte la creatividad de los jóvenes en su sentido más amplio. Además, hay un esfuerzo constante por desarrollar habilidades para la vida que proporcionen herramientas a las juventudes, permitiéndoles desenvolverse con seguridad y asertividad en la sociedad.

Así, uno de los principales desafíos para las comunidades radica en fortalecer las competencias necesarias para empoderar a las juventudes, permitiéndoles enfrentar de manera exitosa los desafíos cotidianos. El tema del sentido de pertenencia, formulado a partir de alianzas estratégicas con aportes de diversas partes de la comunidad, se convierte en una necesidad.

Aunque las personas jóvenes de los territorios ancestrales parecen haber estado vinculadas con su espacio y cosmogonía desde su nacimiento, y se espera que estén en plena conexión con su cultura y sus prácticas en su comunidad y cosmología, esta conexión no es tan evidente.

A pesar de que la problemática de la exclusión social es amplia y afecta a diversas culturas ancestrales en el mundo, en este proceso de consulta e investigación se identificaron previamente una

serie de fuerzas vivas y alianzas en el territorio las han permitido profundizar en las causas y consecuencias de la problemática planteada.

Por otro lado, existen varias relaciones y tensiones importantes entre los diversos factores que influyen en esta situación, lo que justifica estudiar esta comunidad y hace pertinente esta experiencia.

Territorio para la investigación

Según Borge (2020), el censo realizado en 2011 por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) reporta un total de 104,143 habitantes que se autoidentificaron como indígenas en el territorio costarricense (p. 26). Sin embargo, a pesar de ser la fuente más confiable disponible en la actualidad, estos datos están desactualizados debido al tiempo transcurrido desde esa publicación y la presente investigación.

Además, Borge señala que los datos del censo presentan un sesgo relacionado con la formulación de las preguntas, ya que algunas de ellas podrían haber inducido a malentendidos respecto al lugar de residencia de las personas indígenas y su verdadero vínculo con los territorios. Este aspecto es relevante, dado que muchas personas indígenas han migrado fuera de sus territorios por diversas razones. Como resultado, el porcentaje de población indígena que permanece en las "Reservas" es bajo, con solo 35,943 habitantes (34.5% del total) residiendo en estas áreas, que abarcan una extensión de 334,447 hectáreas (p. 28). No obstante, una parte significativa de esta población se encuentra actualmente en las cabeceras de cantón y en distritos cercanos.

Por otro lado, aunque el cantón de Talamanca estuvo poblado desde hace miles de años, fue la Ley 4339, publicada en la Gaceta 116 del 23 de mayo de 1969, la que estableció los límites oficiales del cantón, los cuales rigen desde el 2 de febrero de 1970. Según la Ley 4626, promulgada el 3 de agosto de 1970, se determinó que la población Bribri sería la cabecera de este cantón, en lugar de Bratsi.

Según Boza (2014), "el nombre Talamanca parece derivar de la villa de Santiago de Talamanca, establecida por los españoles en las márgenes del río Sixaola en 1605 y destruida cinco años después

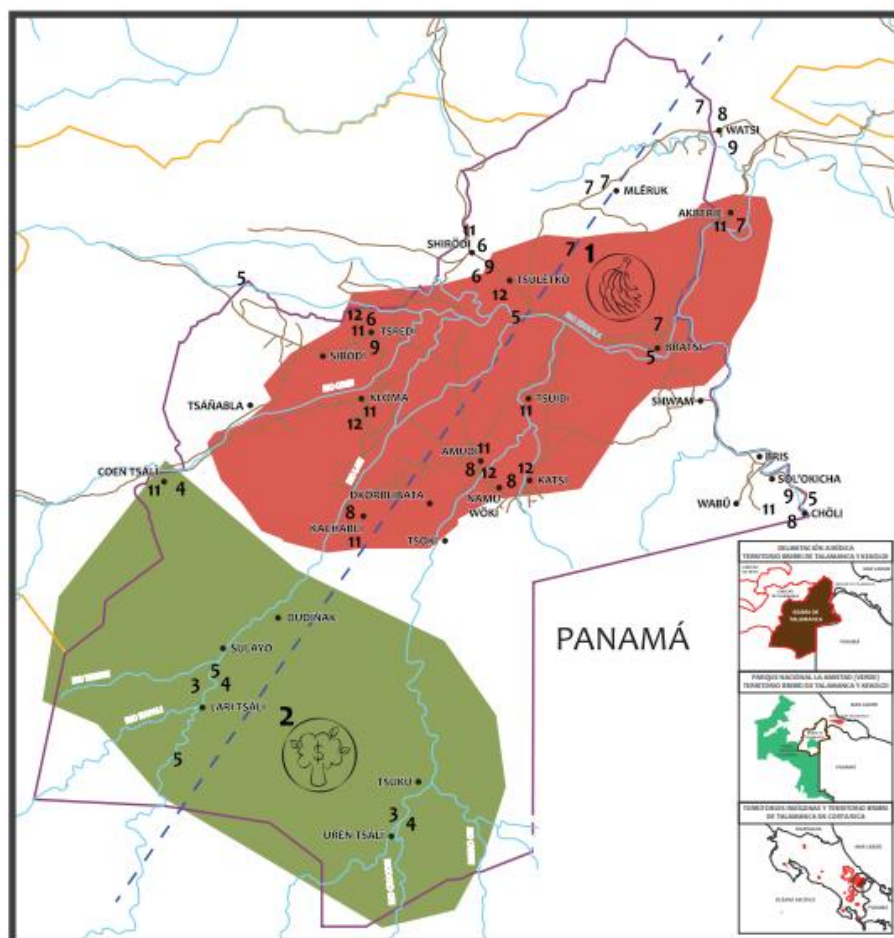
durante una masiva rebelión indígena” (p. 53). Hoy en día, lo que se conoce como Talamanca es solo una pequeña porción de la vasta extensión de tierras que anteriormente llevaba este nombre.

Por su parte, Fernández (2006) señala que la actual Talamanca está limitada por el río Yorquín, que sirve como línea divisoria con Panamá, desde las cabeceras de este río hasta el cerro Pando, la cordillera madre y el Tarire. También incluye una fracción de lo que fue el distrito de Tierra Adentro, comprendida entre el actual río de la Estrella, el Tarire-Sixaola y el océano Atlántico (p. 2).

A continuación, se presenta la Figura 7, que contiene el mapa de las comunidades Bribri de Talamanca y Kéköldi.

Figura 7

Mapa de las comunidades indígenas Bribri de Talamanca y Kéköldi



Nota. Información tomada de Kioscos Socioambientales de la Universidad de Costa Rica (2017, p. 12).

En la Figura 7, la zona roja corresponde al territorio Bribri de Talamanca, mientras que la zona verde corresponde a la de Cahuita (Reserva Indígena de Kéköldi).

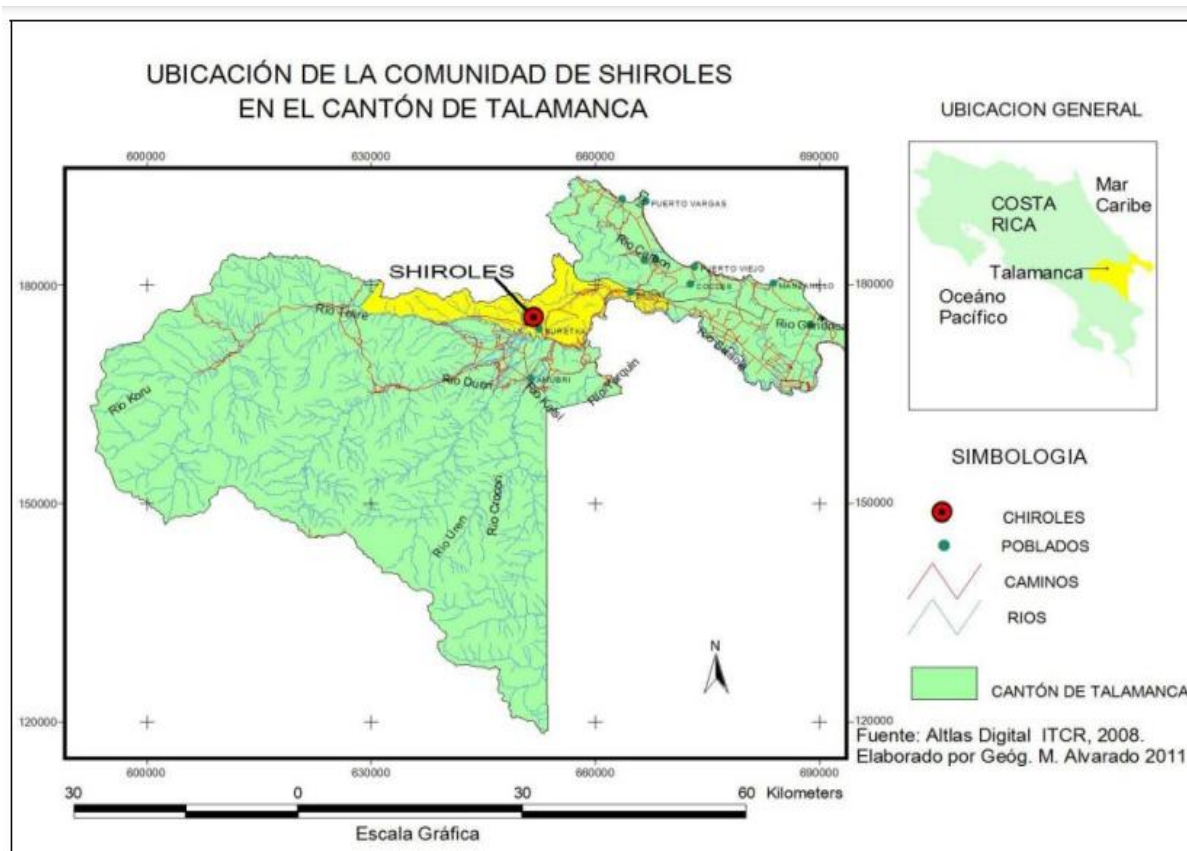
Talamanca es un cantón caracterizado por su diversidad cultural y geográfica, con una riqueza excepcional en recursos ecosistémicos y oportunidades productivas locales. En cuanto a su población indígena, la zona está principalmente habitada por personas Bribris, aunque también hay una porción poblada por los Cabécar, otro grupo indígena. Estas dos comunidades son las más numerosas del país y cuentan con la mayor extensión de territorio destinado a Reservas.

En lo referente a la comunidad Bribri, esta se encuentra distribuida en dos reservas: una ubicada principalmente en la zona de Talamanca y la otra en la zona de Cahuita. Pero, el territorio más extenso conocido como Talamanca Bribri tiene su cabecera en el distrito de Bratsi, y dentro de este, la comunidad de Shiroles, objeto de estudio para esta investigación, es una de las más numerosas en términos de población indígena.

A continuación, se presenta la Figura 8, la cual muestra el mapa de la comunidad de Shiroles, ubicada en Bratsi, Talamanca.

Figura 8

Mapa de la comunidad de Shiroles, Bratsi, Talamanca



Nota. Este mapa pertenece al atlas digital del ITCR, pero fue modificado por el geógrafo M. Alvarado en el 2011 (Cordero, 2011, p. 5).

Según Avilés (2014):

Las personas Bribris practican una agricultura de subsistencia basada en el cultivo de maíz (*Zea mays*), plátano (*Musa paradisiaca*), banano (*Musa acuminata*), yuca (*Manihot esculenta*) y pejibaye (*Bactris gasipaes*), entre otros. Además, los principales productos comercializados son el banano, cacao (*Theobroma cacao* L.) y plátano (p. 10).

Estas actividades, que antes estaban orientadas a la subsistencia, han sido transformadas en oportunidades productivas que han dinamizado la economía local. Por ejemplo, el plátano se cultiva en grandes cantidades y se transporta fuera del territorio a través de intermediarios, quienes no son indígenas y se llevan la mayor parte del beneficio económico. En este contexto, las comunidades indígenas han comenzado a apropiarse de sus actividades productivas, con el objetivo de agregar valor a sus productos.

En el territorio de Shiroles, también se desarrollan otras actividades para la subsistencia, como pequeños emprendimientos comerciales, algunos servicios profesionales, la producción de cacao y derivados, la cacería y pequeños proyectos de turismo local. Por otro lado, en cuanto a infraestructura, Shiroles cuenta con una escuela primaria, un colegio de vocación indígena, el proyecto *Casita de Escucha* de la fundación Fundamentos, un grupo de guías y scouts, una sede de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y una Asociación de Desarrollo Integral de la Comunidad. A nivel de gobernanza inmediata, Shiroles responde a la Asociación de Desarrollo Integral del Territorio Bribri (ADITIBRI) y recibe los servicios municipales de la Municipalidad de Talamanca.

En este contexto territorial, la Figura 9, siguiente página, muestra los caminos y la entrada a la comunidad de Suretka, permitiendo visualizar las condiciones de acceso y movilidad que estructuran la vida cotidiana en la zona.

Figura 9*Caminos y entrada a la comunidad de Suretka*

Nota. Fotografía de autoría propia y producto del proceso de investigación (2025).

Las características de estos accesos resultan centrales para comprender las dinámicas de desplazamiento, intercambio y provisión de servicios en la comunidad. En cuanto a los caminos, la comunidad está conectada por tramos de piedra y lastre y enfrenta el problema de la basura, especialmente a causa de las actividades agrícolas del plátano. Los habitantes se desplazan principalmente en moto, aunque también utilizan el autobús o caminan. Existen, además, vínculos de comunicación entre los poblados de Shiroles y Suretka, ya que están ubicados muy cerca y comparten algunas instituciones, como la universidad y el colegio.

En el centro de Shiroles, se puede ver una plaza de fútbol donde los habitantes se reúnen para recrearse y también para llevar a cabo actividades comunitarias, como fiestas y partidos de fútbol. Las actividades comunitarias son principalmente modernas, y no se conservan muchas prácticas relacionadas con la cultura ancestral. Frente a la plaza, destaca un cementerio católico y una antena de internet del Instituto Costarricense de Electricidad (ICE). Además, en la zona es notoria la presencia de iglesias evangélicas, que han aumentado en los últimos años.

Para llegar a Shiroles desde Bribri centro, la cabecera del cantón, se pueden tomar dos rutas: una conocida como *El Bambú* y otra llamada *La Pera*. Ambas rutas pasan por varios otros poblados indígenas. Debido a la cercanía con Panamá, estas comunidades mantienen una importante comunicación con las prácticas económicas del lado panameño.

En cuanto a Shiroles y Suretka, el legado de la colonización dejó una huella significativa. Los procesos de transculturación aceleraron los aspectos económicos y el uso de los recursos naturales de la zona. En este sentido, Shiroles fue uno de los asentamientos que más rápidamente adoptó actividades productivas dentro de un esquema capitalista.

Borge y Villalobos (1998) citan, por ejemplo, que:

El uso de los pozos de agua sustituyó lentamente la utilización de las quebradas y los ojos de agua. Como resultado, el uso de recursos naturales, como las quebradas y los ojos de agua, para la ubicación de las viviendas se fue perdiendo (p. 35).

Lo mismo ha sucedido con aspectos arquitectónicos, vivienda, educación, salud, alimentación y prácticas comunitarias, los cuales han cambiado significativamente, especialmente en estas zonas que anteriormente fueron centros clave para el proceso colonizador.

El distrito de Bratsi es uno de los territorios con mayores niveles de pobreza del país, presentando un Índice de Desarrollo Humano Cantonal por debajo de la media nacional. Según el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (Mideplan), en su *Plan de Desarrollo Humano*

Cantonal de Talamanca 2014–2024, en el cantón de Talamanca reside aproximadamente el 60% de la población indígena del país, y este cantón se ubica entre los tres con mayores índices de pobreza en Costa Rica (Mideplan, 2014, p. 55). Este dato evidencia una brecha socioeconómica persistente que articula condiciones de desigualdad territorial, pertenencia étnica y acceso diferenciado a oportunidades de desarrollo.

Para quienes no están familiarizados con el contexto costarricense, el Índice de Desarrollo Humano Cantonal es un indicador multidimensional que permite medir el nivel de bienestar de la población a escala local, incorporando variables relacionadas con el acceso a la educación, los ingresos, la salud, la infraestructura básica y las oportunidades de participación social y económica. En este sentido, que el distrito de Bratsi y el cantón de Talamanca se sitúen por debajo de la media nacional implica limitaciones estructurales en el acceso a servicios básicos, mayores barreras para la inserción educativa y laboral, así como una menor capacidad institucional para responder a las necesidades de la población.

Estas condiciones adquieren una complejidad particular en territorios indígenas, donde la pobreza no puede ser comprendida únicamente desde una perspectiva económica. En el caso de Bratsi, la situación de rezago se encuentra estrechamente vinculada a procesos históricos de desposesión territorial, exclusión social y debilitamiento de la autonomía comunitaria, los cuales inciden directamente en las posibilidades de desarrollo local. Para las personas adolescentes Bribri, este contexto se traduce en escenarios marcados por la precariedad material, la limitada oferta de espacios de participación y la tensión constante entre la reproducción de la vida comunitaria y las exigencias de un modelo de desarrollo que no reconoce plenamente su cosmovisión ni sus formas propias de organización.

En este marco, la Figura 10 ofrece un panorama de la vida cotidiana en Alta Talamanca, permitiendo visualizar las condiciones sociales y territoriales en las que se inscribe la experiencia juvenil.

Figura 10

Panorama de la vida en Alta Talamanca



Nota. Fotografía de autoría propia y producto del proceso de investigación (2025).

Este contexto territorial y social se inserta en una región caracterizada por baja densidad poblacional y una organización comunitaria profundamente atravesada por estructuras culturales propias. Como señalan Robinson y Ramírez (2013), el distrito de Bratsi tiene una extensión de 179 km², con 7,318 habitantes y una densidad poblacional de 11 habitantes por km², de los cuales 3,705 son hombres y 3,613 son mujeres (p. 42). En las comunidades Bribris, el rol de la mujer en la línea ancestral

es fundamental, ya que determina aspectos como con quién casarse y a qué clan pertenece cada persona. Este clan se define como un grupo social o familiar que comparte un ancestro común (Ramírez, 2007, p. 211).

Pero, en cuanto a las decisiones familiares y la comunicación social, persisten patrones patriarcales donde el hombre tiene la última palabra, excluyendo a la mujer y a los niños de la toma de decisiones.

A pesar de que el distrito de Bratsi presenta un nivel de pobreza considerable, con una incidencia cercana a los 46.50 puntos porcentuales, según el INEC (2015, párr. 6), también es visible el surgimiento de oportunidades de innovación y emprendimiento. Por ejemplo, Pedrosa y Álvarez (2013) destacan que en Shiroles existe la posibilidad de obtener beneficios económicos a través del turismo local, que integra la cultura ancestral y la planificación económica:

Algunas personas y organizaciones comunitarias, de manera independiente, han tomado el liderazgo para convertir el turismo en una actividad económica complementaria a su tradicional modo de producción artesanal y labores agropecuarias. La música también es una expresión de espiritualidad, y los cantos y bailes pueden ser de celebración, para pedir una buena cosecha o una buena cacería, al ritmo del tambor, la ocarina, la flauta y la maraca. Estas manifestaciones pueden incorporarse con valor agregado en actividades turísticas, basadas en los elementos patrimoniales naturales, culturales, artísticos y artesanales, mediante itinerarios permanentes y temporales (p. 1664).

Cosmovisión indígena Bribri (Contexto cosmogónico de la investigación)

La cultura es el elemento fundamental en la construcción de la personalidad y la identidad individual. Además, juega un papel esencial en la reconciliación de las identidades colectivas, al ser clave en la búsqueda de arraigo y cohesión social. Según Molano (2007), la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, a través de su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001), establece que la cultura es:

...el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social, y que abarca, además, las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (p. 72).

De acuerdo con los registros de los misioneros españoles, las tribus indígenas de Costa Rica poseían prácticas culturales antiguas complejas y místicas, que solo fueron narradas en sus escritos durante el proceso de evangelización. Sin embargo, los pueblos indígenas de este país, debido a su grado de madurez cultural, también han preservado sus propios relatos, aunque estos no hayan sido documentados por escrito.

En cuanto a los pueblos indígenas, su cosmovisión tiene como pilar fundamental la relación horizontal con la naturaleza, a la que consideran una madre. Esto determina un vínculo no exhaustivo en el uso de los recursos naturales, basándose en la protección y cuidado de estos. Además, su tradición oral, a través de narraciones, cantos y danzas, ha permitido que, a pesar de las limitaciones de información, algunas prácticas hayan perdurado, especialmente gracias a la transmisión de boca en boca de las personas mayores.

Para Zúñiga y Bermúdez (2017), la cosmovisión:

Se traduce como la concepción o visión del mundo, la cual permite identificar e interpretar diversos fenómenos que se vinculan estrechamente a partir de las explicaciones con las que dotan a la naturaleza, su relación y vínculo, al tiempo que dan forma a los conceptos e ideas concebidas por un grupo de personas (p. 67).

Para los Bribris, la Madre Tierra y la Madre Naturaleza sufren el maltrato que los seres humanos pueden ocasionarles. Todo lo que los rodea, como su entorno inmediato, tiene un valor sensible, e

incluso puede adoptar un rol espiritual en el paso de las personas por el mundo. Esta conexión les ha permitido desarrollar una gran sabiduría en cuanto a la educación ambiental y al vínculo entre los seres humanos, el ambiente y los animales.

Por ejemplo, para la comunidad de Shiroles y Suretka, el río Telire y las montañas de donde nace, son fundamentales no sólo como medio de comunicación, de trabajo y de estructura social, sino también como elemento histórico, cosmogónico e incluso mágico.

En la Figura 11, se puede observar una fotografía del río y las montañas al fondo. En estas montañas este río nace. Al fondo, la cordillera de Talamanca.

Figura 11

Cauce del río Telire, a la altura del playón de Suretka



Nota. Fotografía de autoría propia tomada en el río Telire, de camino a Sepecue (2022).

Por otro lado, según Estrada (2012), las personas Bribris:

Creen en un Dios terrenal. Según el mito, *Sibö* nace de la unión de *Sibökomo*, el chamán *Sórburu*, con su sobrina *Siitamiala*. No obstante, debido a la filiación matrilineal que rige el sistema de clanes y parentesco de los Bribris y Cabécares, *Sibö* no pertenece al clan de su padre, sino al de su madre. Además, tienen un sistema funerario distinto. Los Bribris también creen en la sabiduría de los guías espirituales *Awá*, quienes utilizan plantas medicinales para la curación (p. 31).

La interpretación del cosmos y de la vida de las personas indígenas es distinta a la de quienes no lo son. Según González y González (1989):

Los Bribris conciben el universo como una gran casa cónica cuyo techo es el cielo mismo, y las estrellas son las puntas de los bejucos que lo amarran. En su visión, el cosmos se divide en tres dimensiones: el inframundo, el mundo de en medio y el mundo de arriba (p. 37).

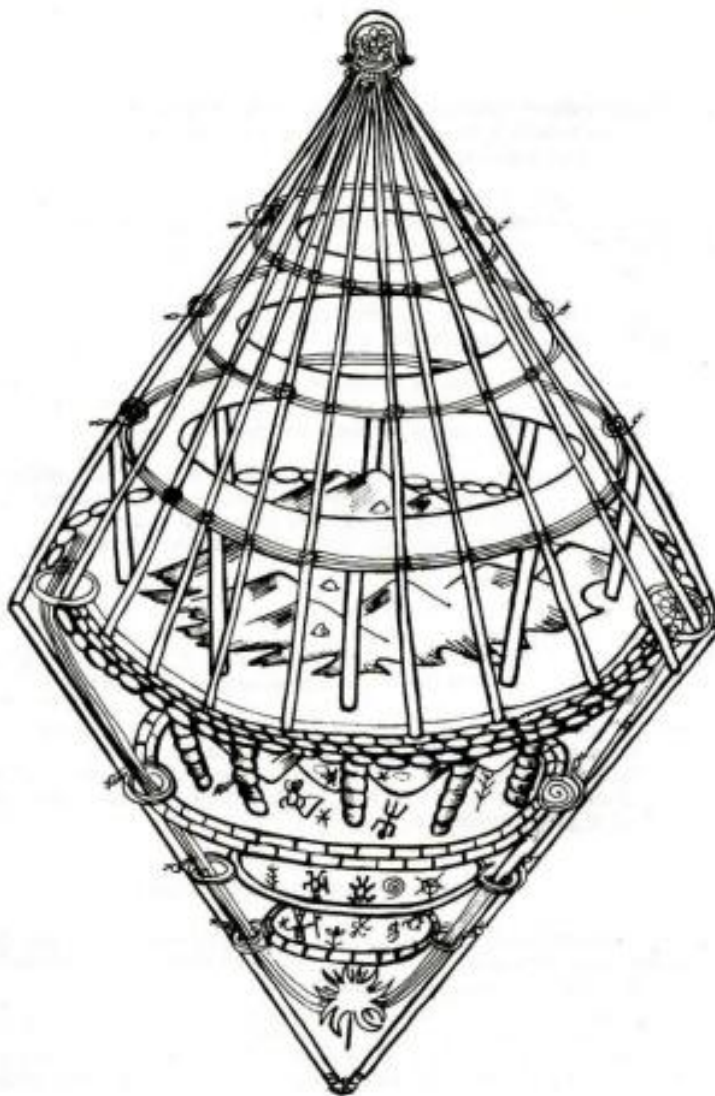
Además, Borrásé (2013), añade que:

La construcción del *Usule* (la casa cónica de los Bribris y Cabécares) es una representación de ese cosmos. Los anillos de esta construcción tienen un propósito claro, ya que explican las tres dimensiones del mundo según la cosmovisión de los pueblos indígenas Bribris y Cabécares (p. 18).

En la Figura 12, se muestra una representación de la concepción genérica del mundo desde la perspectiva Bribrí, comúnmente expresada mediante la casa cósmica *talamanqueña*.

Figura 12

Concepción genérica de mundo según los Bribris



Nota. González y González (2000, p 25).

Esta representación constituye un modelo simbólico que permite comprender la estructura del universo desde una lógica relacional, no fragmentada, en la cual los distintos planos de existencia se encuentran interconectados. Según Constenla (1991), la cosmovisión bribri se organiza a partir de una concepción vertical del mundo, en la que los espacios espirituales, naturales y humanos no están

escindidos, sino que forman parte de un mismo orden cósmico regulado por principios de equilibrio y complementariedad (p. 87).

La base o inframundo de la casa cósmica representa un espacio primordial asociado al origen de la vida, a las fuerzas generativas y a los ciclos de transformación. Lejos de ser concebido como un lugar de castigo o negatividad, este plano cumple una función vital en la regeneración del equilibrio cósmico. Margery (1994) señala que, dentro del pensamiento Bribri, los mundos inferiores están vinculados a procesos de gestación, sanación y renovación, y constituyen espacios indispensables para la continuidad de la vida tanto humana como no humana (p. 112). Esta visión evidencia una comprensión profunda del mundo como sistema dinámico, donde la muerte y la vida no se oponen, sino que se complementan.

El plano intermedio, correspondiente al mundo terrenal, es el espacio donde se desarrolla la vida cotidiana y donde conviven seres humanos, animales, plantas y otros elementos naturales. Desde la cosmovisión Bribri, este nivel se organiza bajo una lógica multiespecie, en la cual ninguna forma de vida ocupa una posición jerárquicamente superior. De acuerdo con Fernández (2006), la comunidad Bribri concibe a los animales y a los elementos del entorno como sujetos con agencia, memoria y espiritualidad, lo que se traduce en prácticas culturales basadas en el respeto, la reciprocidad y el cuidado del territorio (p. 64). Esta concepción se opone frontalmente a las visiones antropocéntricas propias del modelo occidental de desarrollo.

La parte superior de la casa cósmica, que suele representarse poblada de animales, corresponde al mundo celeste y al ámbito de las entidades espirituales y los ancestros. Esta representación refuerza la idea de que los animales poseen un estatus sagrado y cumplen funciones específicas dentro del orden del universo. Quesada (2008) explica que, en la tradición bribri, los animales no solo acompañan a las deidades, sino que actúan como mediadores entre los distintos planos del cosmos, transmitiendo enseñanzas, advertencias y conocimientos a los seres humanos (p. 139). La presencia de animales en la

parte superior de la casa cósmica simboliza, por tanto, su papel central en la regulación moral y espiritual de la vida comunitaria.

Esta concepción cosmológica tiene implicaciones directas en la organización social y familiar del pueblo Bribri. La pertenencia a un clan o linaje, generalmente asociado a un antepasado común de carácter mítico, estructura las relaciones sociales, los roles rituales y la transmisión del conocimiento ancestral. Según Solís (2013), el sistema clánico bribri no solo organiza la filiación familiar, sino que constituye un mecanismo fundamental para preservar la memoria colectiva y garantizar la continuidad de la cosmovisión en las nuevas generaciones (p. 58). De esta forma, la casa cósmica talamanqueña se proyecta como un principio ordenador que articula lo espiritual, lo social y lo territorial.

En síntesis, la casa cósmica no debe entenderse únicamente como una representación simbólica del universo, sino como un marco epistemológico y ético que orienta la vida cotidiana, la organización comunitaria y la relación con el entorno. Su comprensión resulta clave para analizar los procesos de identidad, pertenencia y resistencia cultural del pueblo Bribri, especialmente en contextos contemporáneos marcados por la imposición de modelos externos de desarrollo y organización social.

Gracias a la cercana relación entre los diferentes elementos del sistema de creencias y saberes Bribri la estructura familiar es bastante amplia, determinado por un vínculo con un clan o linaje, donde existe un antepasado común.

Estado actual del conocimiento

La exclusión social de las comunidades indígenas en América Latina es un fenómeno complejo que ha sido perpetuado por siglos de discriminación, políticas públicas ineficaces y la falta de reconocimiento de los derechos culturales, territoriales y políticos de estos pueblos (Garzón, 2013, p.590). Esta exclusión no solo afecta a las comunidades indígenas en términos de desarrollo económico, acceso a servicios básicos y participación política, sino que también amenaza su identidad y supervivencia cultural. A pesar de los avances legales en muchos países de la región, la implementación efectiva de políticas que garanticen la plena inclusión social de las comunidades indígenas sigue siendo un desafío importante

En esta sección se expone una revisión de la literatura junto con estudios previos vinculados al tema de investigación, con el propósito de reconocer las teorías, conceptos, metodologías y hallazgos claves desarrollados hasta el momento. Este análisis permite contextualizar la investigación y contrastar sus resultados con los obtenidos en otros estudios

Por lo tanto, en la Tabla 2, se presenta una recopilación de las principales investigaciones relacionadas con esta, su año de publicación, el país de origen y los principales hallazgos.

Tabla 2

Investigaciones científicas relacionadas con el tema de investigación

Año	País	Investigación	Principales hallazgos
2020	Costa Rica	<i>La representación social sobre lo indígena urbano en Costa Rica. El caso de mujeres ngäbes-buglé panameñas.</i>	En general se refiere a que las personas indígenas que migran y se asientan de manera permanente o estacional en las urbes son consideradas como indígenas que han perdido sus características esenciales y, por tanto, como “falsos indígenas”, de lo cual se deriva la idea de que no les corresponden los derechos consagrados en la normativa para pueblos y personas indígenas. Aunado a ello, en las urbes se produce una mayor interrelación cara a cara entre indígenas y no indígenas (propiciada por la presencia de los primeros en los espacios urbanos), lo cual hace que se activen y/o acrecienten procesos de racialización. (p. 3) ^a . Y que, además, la situación de las mujeres Ngäbe-Buglés solo un ejemplo de las exclusiones que los indígenas urbanos viven en las ciudades.
2020	Costa Rica	<i>Representaciones discursivas de lo indígena en Costa Rica: un análisis a través de la red social Facebook.</i>	Este estudio examina los discursos dominantes sobre la población indígena en Costa Rica, identificando cuatro núcleos temáticos que afectan negativamente su representación social. Se destaca la importancia de comprender cómo las redes sociales contribuyen a la construcción de estas representaciones. Finalmente, el estudio concluye que hay una integración a nivel del discurso de esta población dentro del imaginario de la identidad costarricense sin embargo de una visión simplista y cargada de estereotipos. (pp.24, 25) ^b .
2020	Costa Rica	<i>Desafíos de la acción y la extensión social entre universidades e indígenas Bribri en Ditsö Kâ (Talamanca), Costa Rica.</i>	Este trabajo reflexiona sobre los desafíos en la colaboración entre universidades y comunidades indígenas, destacando la necesidad de superar el asistencialismo y promover una participación activa de las comunidades en proyectos de desarrollo. Precisamente se aborda cómo en términos del resguardo de la cultura indígena, el turismo puede ser una amenaza. Sin embargo, en el contexto de exclusión social en Ditsö Kã, el turismo fue visualizado, y ya es en algunas comunidades, como Yorkín, una oportunidad efectiva de integración socioeconómica para las familias. (p. 162) ^c .
2020	México	<i>La construcción del sujeto político indígena en la lucha</i>	Este estudio analiza cómo los movimientos sociales indígenas en México han desarrollado una conciencia étnica que fortalece su movilización política. Se destaca

Año	País	Investigación	Principales hallazgos
		<i>por el reconocimiento constitucional en México</i>	que la identidad étnica ha sido fundamental para articular demandas y estrategias en la búsqueda de reconocimiento constitucional y derechos colectivos. El artículo enfatiza en que la conformación del subcampo de los derechos humanos de los pueblos indígenas ha sido un proceso largo, llevado a cabo en los ámbitos global, regional y local, que requirió de la participación constante y cada vez más amplia del movimiento indígena (p. 198) ^d .
2020	Venezuela	<i>Acercamiento a una experiencia formativa de teatro comunitario: práctica e inclusión en jóvenes adolescentes de la comunidad del Chama, Mérida</i>	El estudio evidencia que el teatro comunitario constituye una herramienta eficaz para la inclusión social de adolescentes en contextos de exclusión, al permitir la expresión de conflictos territoriales, familiares y sociales desde una lógica colectiva. La práctica teatral fortalece la identidad comunitaria, el sentido de pertenencia y la participación activa en procesos locales, aspectos centrales para una concepción integral del desarrollo más allá de lo económico (p. 130) ^e .
2021	Costa Rica	<i>Historiografía literaria y literatura indígena costarricense: exclusión y resistencia</i>	El artículo examina los procesos de exclusión que han sufrido las manifestaciones estético-literarias indígenas en la historiografía costarricense, destacando la resistencia política de estos pueblos. Así como profundiza en que la teoría decolonial muestra las historias que han sido silenciadas por siglos, así como la violencia epistémica que han sufrido las poblaciones originarias. Dicho análisis ha mostrado también cómo de una u otra manera la mayoría de los autores, si bien han podido “negar” la existencia de la literatura indígena, tienen la necesidad de justificar su exclusión, tratando de razonar y mostrar que no existe nada más que espacios de vacío y silencio en la época indígena, con un aporte nulo a la historia literaria costarricense. (p. 20) ^f .
2021	Chile	<i>Construcción de identidad personal en niños y niñas aymara residentes en el altiplano chileno</i>	Este estudio explora cómo los niños y niñas del pueblo aymara construyen su identidad personal en el contexto del altiplano chileno. Se encontró que la interacción con su entorno cultural y natural, así como la participación en prácticas comunitarias, son elementos centrales en la formación de su identidad. Para los autores la temática de la identidad ha sido abordada con diversos focos y marcos teóricos. Sobre los grupos étnicos, algunos conceptos mencionados

Año	País	Investigación	Principales hallazgos
			son: la identidad social, identidad étnica, identidad cultural de los pueblos originarios y la identidad personal, que incorpora el aspecto étnico/racial, la comunidad y las narrativas personales en un constructo más amplio sobre el sí mismo (p. 3) ^g .
2021	Cuba	<i>"Exclusión social. Referentes teóricos y ejes analíticos desde el enfoque psicosocial"</i>	Este artículo presenta teorías sobre la exclusión social desde la psicología social, destacando la dimensión subjetiva y proponiendo ejes para la investigación empírica en contextos específicos. Además, presenta, de manera breve, teorizaciones sobre exclusión social, elaboradas por importantes autores, provenientes de diferentes disciplinas y regiones; se registran conceptos, dimensiones, indicadores, y se señalizan algunas características de los principales grupos excluidos. A partir del análisis crítico de tales aportes, se elabora y expone una propuesta teórica sobre la exclusión social desde la perspectiva de la psicología social, y con base en el enfoque psicosocial. (p.19) ^h .
2021	Chile	<i>Educación y teatro popular en América Latina: una sistematización de experiencias (2000-2020)</i>	A partir de una revisión sistemática de experiencias latinoamericanas, el estudio identifica al teatro popular y al Teatro del Oprimido como metodologías recurrentes en procesos de educación comunitaria y fortalecimiento organizativo. Se destaca su capacidad para articular memoria histórica, saberes locales y acción colectiva en territorios rurales y periféricos, contribuyendo a procesos de desarrollo social situado (p. 45) ⁱ .
2022	Costa Rica	<i>Diferencias de mortalidad y sus causas: un estudio comparativo entre las zonas indígenas y no indígenas de Costa Rica.</i>	Este estudio compara las tasas de mortalidad y sus causas entre las poblaciones indígenas y no indígenas en Costa Rica, evidenciando disparidades significativas en salud y esperanza de vida. Se discuten factores sociales y económicos que contribuyen a estas diferencias. Lo interesante es que hasta el año 2022, se conoce poco respecto a las diferencias en salud existentes para las personas indígenas en el país. Estudios previos relativos a las inequidades sociales en salud, se han centrado en el uso de variables sociales o económicas distintas a la etnia (Fantin et al., 2019, 2021; Fantin y Barboza Solís, 2020; Rosero Bixby, 2018; Rosero-Bixby y Dow, 2016), y no han considerado los territorios indígenas. (p. 3) ^j .

Año	País	Investigación	Principales hallazgos
2022	Colombia	<i>Configuración de la identidad en jóvenes pertenecientes a pueblos originarios: una meta-etnografía.</i>	Este estudio presenta una metasíntesis de la literatura científica sobre la configuración de la identidad étnica y cultural en jóvenes de pueblos indígenas. Se identifican factores clave que influyen en la construcción identitaria, como la educación, la familia y las políticas públicas, y se destaca la necesidad de enfoques integrales para abordar estos procesos. Según el artículo fue posible esclarecer que la doble socialización, vivenciada por las y los jóvenes al internalizar elementos de distintos mundos para su adaptación, involucra una doble presión asociada a formas de negación y rechazo de estos elementos, considerados ajenos tanto desde la sociedad hegemónica como desde las comunidades de origen (p.23) ^k .
2022	Costa Rica	<i>Función orientadora de la persona docente: una experiencia en comunidades indígenas costarricenses</i>	El artículo explora la función orientadora de los docentes en comunidades indígenas, enfocándose en la erradicación de procesos de exclusión social y promoviendo una educación inclusiva basada en la convivencia de diferencias culturales y sociales. En resumen, a partir de la puesta en práctica de esta experiencia de actualización profesional, se recomienda su aplicación con distintas poblaciones de profesionales docentes, ya sea en otras comunidades indígenas del país, o también adaptarse a diferentes áreas rurales. De manera que se puedan divulgar y enriquecer los conocimientos relacionados con los tres ejes de interés: la función orientadora de la persona docente, la educación intercultural y la educación inclusiva. (p. 24) ^l .
2023	Colombia	<i>Identidad cultural y pedagogía indígena en el Proyecto Educativo Comunitario</i>	Este artículo examina la importancia de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje basados en metodologías y pedagogías propias de las comunidades indígenas. Se concluye que estos enfoques educativos, fundamentados en la reflexión comunitaria, son esenciales para fortalecer la identidad cultural y la autonomía de los pueblos indígenas. Según la autora para definir la identidad cultural, se requiere precisar dos categorías: identidad y cultura. En cuanto a la primera, se refiere al sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social, a un grupo específico de referencia. Esta colectividad puede estar por lo general localizada geográficamente, pero no de manera necesaria (por ejemplo, los casos de refugiados, desplazados, emigrantes, entre otros (p.3) ^m .

Año	País	Investigación	Principales hallazgos
2023	Costa Rica	<i>Problemas asociados a la gestión social del agua en seis comunidades indígenas costarricenses (2019-2020).</i>	Esta investigación presenta los desafíos en la gestión del agua en comunidades indígenas, revelando que la mayoría de las muestras de agua recolectadas presentan problemas de calidad, lo que afecta la salud y el bienestar de estas poblaciones. Sin embargo, expone como la poca disponibilidad de agua potable incrementa la vulnerabilidad de las familias indígenas y supone una mayor dificultad para implementar planes y acuerdos de ordenamiento dentro de los territorios, especialmente en cuanto a políticas de protección y restricciones de uso de suelo. (p.28) ⁿ .
2023	El Salvador	<i>Racismo y discriminación hacia los pueblos indígenas en Costa Rica: Un caso de historia reciente.</i>	El artículo delinea el escenario social que antecedió al aumento en la violencia y a los asesinatos de líderes indígenas en la zona sur de Costa Rica (2019-2020), mediante la exposición y análisis de los principales resultados del estudio “Percepciones sobre la discriminación étnica y cultural en Costa Rica”, cuya tarea fue acercarse a las representaciones sociales que poseían las personas residentes en el país sobre la diversidad cultural, y la situación social, política y territorial que rodeaba a los pueblos indígenas. Concluye que la articulación de diversos factores que dan como resultado la discriminación y el racismo en Costa Rica no dista de la realidad de la región Centroamericana, pues las sociedades no se constituyen únicamente con la estructuración de condiciones materiales de sostenimiento y reproducción de vida dejando a sus márgenes a las poblaciones originarias. (p. 10, 26) ^o .
2023	Costa Rica	<i>Reflexiones en torno a la técnica del teatro foro y su papel en la mediación pedagógica</i>	El artículo profundiza en el teatro foro como dispositivo pedagógico y comunitario que posibilita la problematización de situaciones de opresión y exclusión social. Los hallazgos señalan que esta técnica favorece la reflexión colectiva, la participación activa y la construcción de alternativas desde los propios actores sociales, resultando especialmente pertinente en contextos comunitarios y rurales (p. 12) ^p .
2023	Colombia	<i>Feminismo popular y teatro comunitario. El liderazgo de las mujeres, clave del</i>	El artículo analiza experiencias de teatro comunitario en territorios colombianos, evidenciando que el liderazgo femenino resulta central para la sostenibilidad de estos procesos. Se concluye que el teatro comunitario fortalece la agencia colectiva, la cohesión social y la

Año	País	Investigación	Principales hallazgos
		<i>desarrollo del teatro comunitario</i>	participación política local, aportando al desarrollo comunitario desde una perspectiva situada y no instrumental (p. 250) ^q .
2024	Costa Rica	<i>Factores socioculturales que favorecen la permanencia de estudiantes indígenas Bribris en la Universidad de Costa Rica</i>	Se analizan los factores socioculturales que contribuyen a la permanencia de estudiantes indígenas Bribris en la educación superior, destacando la importancia de reconocer y valorar su cultura. Sobre todo, se señala que los factores socioculturales son rescatados como importantes dentro de la experiencia educativa de la población indígena de la Universidad de Costa Rica, específicamente se señala que el proceso de permanencia estuvo caracterizado por una tendencia de la población a requerir trasladarse de sus comunidades para cumplir su proyecto académico, ese suceso hace que los intercambios culturales con otros agentes educativos enriquezcan su vivencia universitaria. (p. 22) ^r .
2024	España	<i>La Identidad Indígena: Procesos de Construcción de la Identidad de las Comunidades Indígenas Americanas.</i>	La identidad indígena ha sido históricamente moldeada por la colonización, los estados nacionales y la globalización. Se destaca cómo las poblaciones indígenas fueron categorizadas como "salvajes" para justificar su sometimiento. En la actualidad, hay movimientos de resistencia que buscan recuperar territorio y derechos. El artículo concluye que La identidad es un concepto complejo que engloba dimensiones individuales, colectivas, objetivas y subjetivas que interactúan dinámicamente. Pretender reducirla a una definición única y cerrada representa un riesgo de simplificación y homogeneización que no coincidirá nunca con la riqueza de sus manifestaciones. (p. 26) ^s .
2024	Argentina	<i>Teatro aplicado: condiciones de posibilidad en la intervención desde un dispositivo educativo</i>	El estudio analiza las condiciones epistemológicas y metodológicas del teatro aplicado en intervenciones educativas y comunitarias. Se concluye que estas prácticas permiten abordar dimensiones subjetivas, identitarias y relacionales del desarrollo, usualmente excluidas de enfoques técnicos o productivistas, ampliando la comprensión del desarrollo local y comunitario (p. 78) ^t .
2024	México	<i>El Teatro Aplicado como agente para abordar factores</i>	A partir de un análisis cualitativo de la literatura, el estudio identifica al Teatro Aplicado, incluyendo metodologías afines al Teatro del Oprimido, como una

Año	País	Investigación	Principales hallazgos
		<i>psicosociales: un estudio de teoría fundamentada</i>	estrategia eficaz para abordar factores psicosociales en contextos comunitarios. Se destaca su potencial para generar espacios de expresión, diálogo y resignificación de experiencias de exclusión, fortaleciendo procesos participativos y de cohesión social (p. 35) ^u .
2025	Costa Rica	<i>Pueblos originarios: la cruda competencia para ingresar a las U públicas</i>	El acceso a la educación superior es otro ámbito crítico donde se evidencian las desigualdades. Este artículo, publicado en 2025 en la revista <i>Investiga.TEC</i> analiza las barreras que enfrentan los estudiantes indígenas para ingresar a las universidades públicas. El autor, Osvaldo Durán-Castro, destaca que factores como la pobreza, la falta de preparación académica y la discriminación institucional limitan las oportunidades educativas de los pueblos originarios. Además, enfatiza la necesidad de políticas inclusivas que reconozcan y valoren la diversidad cultural en el ámbito educativo ^v .
2025	Ecuador	<i>El teatro como estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral y corporal en comunidades indígenas</i>	La investigación demuestra que la implementación del teatro comunitario en comunidades indígenas contribuye no solo al desarrollo de habilidades comunicativas, sino también al fortalecimiento de la autoestima, la confianza social y los vínculos comunitarios. Estos resultados evidencian el potencial del teatro como herramienta para procesos de desarrollo sociocultural y participación colectiva en contextos rurales e indígenas (p. 1337) ^w .
2025	Colombia	<i>Existir creando: una aproximación al teatro comunitario en Colombia</i>	El artículo analiza el teatro comunitario como práctica social transformadora que promueve la organización comunitaria, la construcción de identidad colectiva y la generación de sentidos compartidos. Se destaca que estas prácticas contribuyen a procesos de desarrollo local al fortalecer el tejido social y la capacidad de acción colectiva en territorios históricamente excluidos (p. 122) ^x .

Nota. Elaboración propia, 2025, con base en (^q Aliste y Cortés, 2024; ^p Barquero y Chacón, 2023; ^r Blanco *et al* 2024; ^m Chacón y Mora 2023; ^s Colet 2024; ^c Durán 2020; ^j Fantin y Barboza 2022; ^t Forero-Hurtado y Rueda-Mendoza, 2023; ⁱ Garcés-Pérez y Alarcón-Muñoz 2022; ^f Gómez 2021; ^b González 2020; ^k Jiménez *et al* 2022; ^e Martínez-Rebolledo, 2020; ^u Moreno-Serena *et al.*, 2024; ^l Parales 2023; ^d Pedraza 2020;

^aPérez 2020; ⁿSolano *et al* 2023; ⁱSosa-Castillo y Mijangos-Noh, 2021; ^vVásquez, 2025; ^wVega *et al*, 2025, ^gYáñez y Capella 2021)

Análisis del Estado Actual del conocimiento

Cada uno de esos textos se relaciona de manera directa con esta investigación al ofrecer perspectivas, contextos y antecedentes clave sobre las dinámicas socioculturales, políticas y económicas que enfrentan las comunidades indígenas en Costa Rica, y especialmente los pueblos originarios como los Bribri y otros. A continuación, se proporciona un análisis de cómo se conecta cada texto con los objetivos y enfoque de esta investigación:

1. La representación social sobre lo indígena urbano en Costa Rica. El caso de mujeres ngäbes-buglé panameñas.

Este artículo aborda cómo los indígenas urbanos, especialmente las mujeres Ngäbe-Buglé, enfrentan la estigmatización y exclusión social en las ciudades. Esto se conecta con este proceso al examinar cómo la identidad indígena, especialmente en contextos urbanos, es percibida por la sociedad costarricense, lo cual podría enriquecer este análisis sobre cómo los adolescentes Bribri experimentan su identidad en relación con la identidad costarricense. También puede ofrecer una reflexión sobre el concepto de "memoricidio" y la marginación de los pueblos originarios en espacios urbanos.

2. Representaciones discursivas de lo indígena en Costa Rica: un análisis a través de la red social Facebook.

Este estudio resalta cómo las representaciones sociales sobre los pueblos indígenas se construyen en el discurso público, especialmente a través de redes sociales. En esta investigación, se podría integrar cómo los adolescentes Bribri interpretan y participan en estas representaciones, lo que podría incluir su interacción con los estereotipos y las percepciones sociales que emergen en espacios virtuales.

3. *Desafíos de la acción y la extensión social entre universidades e indígenas Bribri en Ditsö Kâ (Talamanca), Costa Rica.*

Este artículo aborda las dificultades en la colaboración entre universidades y comunidades indígenas, algo relevante para esta investigación al analizar el contexto educativo de los adolescentes Bribri. Examina los desafíos y oportunidades del acceso a la educación, una parte crucial de la identidad y la inclusión social. Además, toca la importancia de la participación activa de las comunidades indígenas en su propio desarrollo, lo cual es un aspecto clave en este estudio.

4. *"La construcción del sujeto político indígena en la lucha por el reconocimiento constitucional en México".*

Este estudio sobre México resalta la importancia de la identidad étnica como motor de movilización política para la reivindicación de derechos. En esta pesquisa, uno de los temas clave es la lucha por la reivindicación territorial y cultural de los pueblos originarios. El análisis de cómo los jóvenes Bribris negocian su identidad en el contexto costarricense está relacionado con cómo otros pueblos indígenas han usado su identidad para luchar por el reconocimiento y la restitución de sus derechos.

5. *Historiografía literaria y literatura indígena costarricense: exclusión y resistencia.*

Este texto es fundamental para explorar cómo la literatura indígena ha sido excluida y silenciada en la historiografía costarricense, lo que conecta con el interés en la resistencia cultural. Se puede usar este análisis para profundizar en cómo los adolescentes Bribri perciben la historia y la resistencia cultural, y cómo su identidad se ve reflejada (o no) en los relatos nacionales.

6. *"Construcción de identidad personal en niños y niñas aymara residentes en el altiplano chileno".*

Este estudio sobre los niños aymaras y su construcción identitaria en su contexto cultural es pertinente para esta investigación, pues aborda cómo las interacciones con el entorno cultural y comunitario son claves en la formación de la identidad.

7. Entrevista a Alí García Segura: "Las Andanzas de un Bribri por el Mundo Buscando la Identidad de su Pueblo".

Esta entrevista aporta una visión directa sobre la importancia de la preservación de la identidad Bribri y la participación de los jóvenes en la investigación y conservación del patrimonio cultural. Alí García Segura refleja la relevancia de conectar a los jóvenes con sus raíces y su cultura, un aspecto que está muy presente en este estudio, que busca involucrar a los adolescentes en el análisis de su propia identidad cultural.

8. Exclusión social. Referentes teóricos y ejes analíticos desde el enfoque psicosocial.

El análisis sobre la exclusión social desde la psicología social puede ofrecer un marco teórico sobre los procesos de marginación y los impactos psicológicos en las comunidades indígenas, lo que podría ayudar a comprender cómo los adolescentes Bribri experimentan la exclusión en Costa Rica y las dinámicas de poder que afectan su identidad.

9. Diferencias de mortalidad y sus causas: un estudio comparativo entre las zonas indígenas y no indígenas de Costa Rica.

Este estudio ofrece datos sobre las disparidades de salud entre las poblaciones indígenas y no indígenas. Aunque no directamente relacionado con la identidad cultural, resalta las desigualdades sociales que las comunidades indígenas enfrentan, lo cual puede proporcionar un contexto importante para entender cómo los adolescentes Bribri perciben las condiciones sociales y económicas que afectan su vida diaria.

10. "ConFiguración de la identidad en jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas".

Este texto aborda cómo los jóvenes indígenas construyen su identidad. Como se menciona, el objetivo de este estudio es analizar cómo los adolescentes Bribri experimentan su identidad, por lo que este documento puede ofrecer una visión más amplia de los factores que afectan la configuración de la identidad de los jóvenes indígenas, como la educación, la familia y las políticas públicas.

11. Función orientadora de la persona docente: una experiencia en comunidades indígenas costarricenses.

Este artículo toca el papel crucial de los docentes en la inclusión educativa de las comunidades indígenas, lo que se conecta directamente con esta investigación al explorar el sistema educativo y cómo los adolescentes Bribri experimentan la educación en su comunidad, con énfasis en la interculturalidad y el respeto a las culturas originarias.

12. "Identidad cultural y pedagogía indígena en el Proyecto Educativo Comunitario".

Este artículo examina la importancia de incorporar enfoques educativos que fortalezcan la identidad cultural de las comunidades indígenas. En este documento se menciona que uno de los problemas que enfrentan las comunidades indígenas es un sistema educativo que no respeta las culturas originarias. Este estudio podría servir como referencia para discutir cómo la educación puede contribuir a la preservación de la identidad cultural de los adolescentes Bribri.

13. Problemas asociados a la gestión social del agua en seis comunidades indígenas costarricenses (2019-2020).

El acceso y gestión del agua es una cuestión clave en las comunidades indígenas y podría influir en cómo los adolescentes Bribri viven y se sienten conectados con su territorio ancestral. Este artículo puede ofrecer información útil sobre cómo los problemas socioambientales afectan su identidad y su relación con el territorio.

14. Racismo y discriminación hacia los pueblos indígenas en Costa Rica: Un caso de historia reciente:

Este texto es crucial para abordar la discriminación y el racismo que enfrentan los pueblos indígenas, especialmente en un contexto reciente. Examinar cómo el racismo estructural impacta a los adolescentes Bribri será central en esta investigación, proporcionando una perspectiva crítica sobre cómo las interacciones sociales y políticas afectan su experiencia de la identidad.

15. Factores socioculturales que favorecen la permanencia de estudiantes indígenas Bribri en la Universidad de Costa Rica:

Este artículo explora los factores socioculturales que permiten a los estudiantes Bribri permanecer en la educación superior, lo cual se relaciona con este proceso sobre la experiencia de los adolescentes Bribri en el sistema educativo y cómo los desafíos socioculturales influyen en su desarrollo y en su identificación con las culturas Bribri y costarricense.

16. La identidad indígena: procesos de construcción de la identidad indígena.

Este texto destaca cómo la colonización y otros factores externos han moldeado la identidad indígena. Se menciona cómo los pueblos indígenas fueron despojados de sus culturas y presentados como "salvajes". Esta investigación también trata sobre la imposición de estructuras culturales y cómo los adolescentes Bribri experimentan y se identifican con su identidad tanto indígena como costarricense.

17. Pueblos originarios: la cruda competencia para ingresar a las U públicas:

Este artículo analiza las barreras de acceso a la educación superior, un aspecto relevante para este proceso investigativo al abordar las dificultades que enfrentan los adolescentes Bribri en su proceso educativo y cómo la discriminación y la falta de recursos influyen en su experiencia educativa, así como en su identidad.

18. Acercamiento a una experiencia formativa de teatro comunitario: práctica e inclusión en jóvenes adolescentes de la comunidad del Chama, Mérida.

Este estudio aporta evidencia empírica sobre el potencial del teatro comunitario como dispositivo de inclusión social en contextos de vulnerabilidad juvenil. Su relevancia para esta investigación radica en que demuestra cómo las prácticas teatrales permiten a adolescentes expresar conflictos territoriales, familiares y sociales desde una lógica colectiva, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la identidad comunitaria. Estos hallazgos dialogan directamente con el uso del Teatro de

las Personas Oprimidas en el presente estudio, al evidenciar que las metodologías artísticas generan espacios seguros de participación donde los jóvenes pueden reflexionar críticamente sobre su realidad, aspecto central para los procesos de desarrollo rural entendidos desde una dimensión sociocultural.

19. Educación y teatro popular en América Latina: una sistematización de experiencias (2000–2020).

Este artículo ofrece un marco regional que contextualiza el uso del teatro popular y del Teatro del Oprimido como metodologías recurrentes en procesos educativos y comunitarios en América Latina. Su aporte resulta clave para esta investigación, ya que demuestra que estas prácticas han sido utilizadas para articular memoria histórica, saberes locales y acción colectiva en territorios rurales y periféricos. La sistematización respalda el enfoque metodológico del TFG al situar el teatro como una herramienta legítima para el fortalecimiento organizativo y el desarrollo social situado, alejándose de visiones instrumentales o meramente productivas del desarrollo rural.

20. Reflexiones en torno a la técnica del teatro foro y su papel en la mediación pedagógica.

Este texto profundiza en el teatro foro como una técnica específica del Teatro de las Personas Oprimidas que permite problematizar situaciones de opresión desde la experiencia vivida de los participantes. Su pertinencia para esta investigación radica en que evidencia cómo esta metodología favorece la reflexión colectiva, la participación activa y la construcción de alternativas desde los propios actores sociales. En el contexto del TFG, este aporte resulta especialmente relevante para comprender cómo las personas adolescentes pueden asumir un rol protagónico en el análisis de las dinámicas de exclusión que atraviesan su territorio, fortaleciendo su agencia y capacidad crítica.

21. Feminismo popular y teatro comunitario. El liderazgo de las mujeres, clave del desarrollo del teatro comunitario.

Este artículo analiza el teatro comunitario como práctica social sostenida por el liderazgo femenino en diversos territorios colombianos. Aunque su foco principal es el género, su aporte al

presente estudio se vincula con la comprensión del teatro comunitario como un proceso de desarrollo no jerárquico, basado en la organización colectiva y la participación local. Los hallazgos refuerzan la idea de que las prácticas teatrales contribuyen a la cohesión social, la agencia colectiva y la participación política, elementos que dialogan con la perspectiva de desarrollo rural integral adoptada en esta investigación.

22. Teatro aplicado: condiciones de posibilidad en la intervención desde un dispositivo educativo.

Este estudio ofrece un análisis epistemológico y metodológico del teatro aplicado en contextos educativos y comunitarios. Su contribución al TFG se encuentra en que problematiza las limitaciones de los enfoques técnicos o productivistas del desarrollo, señalando que el teatro aplicado permite abordar dimensiones subjetivas, identitarias y relacionales usualmente excluidas. Este planteamiento refuerza el marco conceptual de la investigación al situar las artes como una vía legítima para comprender y transformar las realidades rurales desde una perspectiva integral y participativa.

23. El Teatro Aplicado como agente para abordar factores psicosociales: un estudio de teoría fundamentada.

Este artículo identifica al teatro aplicado, incluyendo metodologías afines al Teatro del Oprimido, como una estrategia eficaz para abordar factores psicosociales en contextos comunitarios. Su relación con esta investigación se evidencia en el énfasis que coloca en la creación de espacios de expresión, diálogo y resignificación de experiencias de exclusión. Estos hallazgos resultan particularmente pertinentes para comprender cómo las personas adolescentes indígenas pueden procesar colectivamente sus vivencias, fortaleciendo procesos de cohesión social y participación, fundamentales para el desarrollo comunitario en territorios rurales.

24. El teatro como estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral y corporal en comunidades indígenas.

Este estudio demuestra que el teatro comunitario en contextos indígenas no solo potencia habilidades comunicativas, sino que fortalece la autoestima, la confianza social y los vínculos comunitarios. Su aporte al TFG radica en evidenciar que las metodologías teatrales inciden directamente en dimensiones clave del desarrollo sociocultural, especialmente en comunidades rurales e indígenas. Estos resultados respaldan el uso del teatro como una estrategia pertinente para promover la participación juvenil y la expresión identitaria, aspectos centrales del proceso investigativo.

25. Existir creando: una aproximación al teatro comunitario en Colombia.

Este artículo conceptualiza el teatro comunitario como una práctica social transformadora orientada a la organización comunitaria, la construcción de identidad colectiva y la generación de sentidos compartidos. Su relevancia para esta investigación reside en que posiciona el teatro como un proceso de desarrollo local basado en el fortalecimiento del tejido social y la acción colectiva. Este enfoque dialoga directamente con la propuesta metodológica del TFG, al comprender el desarrollo rural no como un resultado económico, sino como un proceso social, cultural y político construido desde la experiencia comunitaria.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar la vivencia de la identidad Bribri, mediante el uso del Teatro de las Personas Oprimidas (TPO), en adolescentes de la comunidad de Shiroles, Talamanca, Costa Rica, en el 2025.

Objetivos específicos

- Caracterizar las posturas sobre el proceso histórico y social en la vivencia de la identidad Bribri entre adolescentes de la comunidad de Shiroles.
- Evaluar las vivencias relacionadas con la construcción de la identidad indígena de las personas adolescentes Bribri de la comunidad de Shiroles desde la exclusión social y la visión a futuro.

Capítulo II: Marco Teórico

En este capítulo se desarrollan las teorías más relevantes para esta investigación.

Vivencia de la identidad ancestral

Vivencia de una identidad

La identidad indígena en América Latina es una construcción dinámica y multifacética, moldeada por procesos históricos, sociales y políticos que han influido en las experiencias de los pueblos originarios. Lejos de ser una categoría estática o homogénea, esta identidad se ha transformado a lo largo del tiempo en respuesta a la colonización, la modernización y las luchas por el reconocimiento y la autonomía.

Sobre esto, en los últimos tiempos diversos estudios académicos han profundizado en la comprensión de esta identidad, abordando aspectos como la educación intercultural, la autonomía política y territorial, y la adaptación cultural en contextos urbanos. La educación intercultural ha emergido como un eje fundamental para fortalecer la identidad indígena, promoviendo el uso de lenguas originarias, el rescate de saberes ancestrales y la participación activa de las comunidades en la construcción de sus propios modelos educativos (Cruz, 2023, p. 13).

Asimismo, las reivindicaciones por la autonomía política y territorial han cobrado mayor fuerza en la última década, entre el 2010 y 2020. Movimientos indígenas han impulsado reformas constitucionales, exigido el reconocimiento de sus derechos colectivos y luchado contra el avance de megaproyectos extractivistas que amenazan sus territorios. Estas resistencias, según Salgado, han evidenciado la capacidad de los pueblos originarios para articular estrategias de defensa y negociación con los Estados y otros actores (2014, párr. 10).

Por otro lado, la migración y la urbanización han planteado nuevos desafíos y oportunidades para la identidad indígena. Según López, lejos de desaparecer en entornos urbanos, muchas comunidades han reconfigurado sus formas de organización y han encontrado espacios de expresión

cultural y política en ciudades donde antes eran invisibilizadas (2022, p. 70). La creación de redes de apoyo, la revitalización de prácticas comunitarias y la resignificación de la identidad en estos contextos han sido clave para la continuidad y transformación de las culturas indígenas.

En este sentido, la identidad indígena en América Latina continúa evolucionando, adaptándose a nuevos escenarios sin perder su vínculo con la historia y la resistencia de los pueblos originarios. A medida que las investigaciones avanzan y los propios pueblos indígenas participan activamente en la construcción de su representación, se hace evidente que esta identidad no es una esencia inmutable, sino un proceso en constante negociación y resignificación.

A continuación, en la Tabla 3, se resumen, brevemente, algunos aspectos relevantes al respecto de la configuración de la identidad indígena, según la mirada de varios autores.

Tabla 3

Aspectos relevantes en la configuración de la identidad indígena

Aspectos	Descripción
Cosmovisión y Espiritualidad	La cosmovisión de los pueblos indígenas está profundamente arraigada en la interconexión entre el universo, la naturaleza y la espiritualidad. Según el informe "Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI" del Banco Mundial (2015), estas comunidades conciben la tierra como un ente sagrado y vivo, esencial para su existencia y bienestar. Esta perspectiva espiritual se manifiesta en prácticas y rituales que honran a la naturaleza y sus ciclos, reflejando una relación de respeto y reciprocidad con el entorno natural (p. 60).
Territorio y Naturaleza	El territorio para los pueblos indígenas trasciende la noción de espacio físico; es una extensión de su identidad y espiritualidad. El documento "Los pueblos indígenas en América Latina" de la CEPAL (2014) enfatiza que la tierra es considerada sagrada y fundamental para la supervivencia cultural y física de estas comunidades. Esta relación intrínseca con el territorio ha llevado a los pueblos indígenas a luchar por el reconocimiento y la protección de sus tierras ancestrales frente a amenazas externas (p. 83, 84).
Estructuras Sociales y Comunitarias	Las sociedades indígenas se caracterizan por estructuras comunitarias basadas en la cooperación, la reciprocidad y el consenso. El informe del Banco Mundial (2015) destaca que

Aspectos	Descripción
	<p>estas comunidades valoran el bienestar colectivo sobre el individual, implementando sistemas de organización que promueven la equidad y la participación de todos sus miembros. Esta organización social ha permitido la resiliencia y adaptación de los pueblos indígenas a lo largo del tiempo, manteniendo sus tradiciones y valores fundamentales (p. 65).</p>
Lengua y Conocimiento	<p>La lengua es un pilar esencial de la identidad cultural indígena y un vehículo para la transmisión de conocimientos ancestrales. El artículo "Modelos de integración indígena en América Latina" de Fabiola Bas (2015) señala que la preservación de las lenguas indígenas es crucial para mantener la diversidad cultural y el patrimonio inmaterial de estas comunidades. Sin embargo, factores como la globalización y la urbanización representan desafíos significativos para la continuidad de estas lenguas, requiriendo esfuerzos concertados para su revitalización y promoción (p. 23).</p>
Cultura Material y Artes	<p>Las expresiones artísticas y la cultura material de los pueblos indígenas están imbuidas de significados simbólicos y espirituales. El estudio "Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra" analiza cómo las manifestaciones artísticas, desde la arquitectura hasta la artesanía, reflejan la cosmovisión y los valores de estas comunidades (párr. 17). Estas expresiones no solo cumplen funciones estéticas o utilitarias, sino que también actúan como medios de resistencia cultural y afirmación identitaria frente a influencias externas.</p>
Diversidad y Pluralidad	<p>La identidad indígena en América Latina es diversa y plural, con cada pueblo desarrollando sus propias formas de expresión cultural y social. El informe de la CEPAL (2014) subraya la vasta pluralidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas en la región, destacando la necesidad de reconocer y respetar esta diversidad en cualquier iniciativa de desarrollo o política pública. Esta pluralidad es una fuente de riqueza cultural que contribuye significativamente al patrimonio global (p. 96).</p>
Historia y Resistencia: La Memoria Colectiva como Pilar de la Identidad	<p>La historia compartida de los pueblos indígenas, marcada por procesos de colonización, resistencia y adaptación, es fundamental en la construcción de su identidad. La memoria colectiva, transmitida a través de relatos orales, tradiciones y prácticas culturales, permite a las comunidades mantener viva su herencia y fortalecer su sentido de pertenencia.</p>

Aspectos	Descripción
	<p>Según el artículo "Construcción de la identidad en las nuevas organizaciones de pueblos indígenas originarios. Continuidades y cambios", la identidad indígena se construye como un proceso histórico, dialéctico y social, donde las continuidades y cambios reflejan la adaptación y resistencia de las comunidades a lo largo del tiempo (p. 57).</p>
<p>Lengua y Cultura: Elementos Indispensables para la Identidad Indígena</p>	<p>La lengua es un vehículo esencial para la transmisión de conocimientos, cosmovisiones y tradiciones. La preservación y revitalización de las lenguas indígenas son actos de resistencia cultural que fortalecen la identidad colectiva. Además, las prácticas culturales, como festividades, rituales y formas de organización social, son expresiones vivas de la identidad indígena.</p> <p>El estudio "Educación para un México intercultural" destaca la importancia de la lengua y la cultura en la construcción de la identidad indígena, enfatizando que la educación debe reconocer y valorar la diversidad cultural para promover una identidad inclusiva (p. 2).</p>
<p>Autonomía y Reconocimiento Político: Identidad Indígena y Derechos Colectivos</p>	<p>La lucha por el reconocimiento de los derechos indígenas ha sido fundamental en la construcción de su identidad política. Desde el siglo XX, los movimientos indígenas han demandado no solo el reconocimiento de su cultura, sino también el respeto a su autonomía política, el derecho a decidir sobre sus territorios y la autodeterminación como pueblos. Aníbal Quijano (2000) sostiene que la identidad indígena no solo se construye a nivel cultural, sino también en la arena política, donde se lucha por el reconocimiento de los derechos colectivos y la autodeterminación (p. 76).</p> <p>Un ejemplo de esta lucha es el Movimiento Zapatista en Chiapas, México, que ha sido un símbolo de resistencia y lucha por los derechos indígenas, y que plantea una visión de la autonomía indígena basada en la democracia participativa y la justicia social. Subcomandante Marcos (1994), portavoz del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), ha argumentado que la identidad indígena contemporánea no debe reducirse a una mera preservación de tradiciones, sino que debe incluir una lucha política activa contra las estructuras de poder que subyugan a los pueblos indígenas.</p>
<p>Globalización y Nuevas Formas de Identidad Indígena</p>	<p>La globalización ha traído consigo tanto desafíos como oportunidades para las comunidades indígenas. Mientras que las dinámicas globales pueden representar amenazas para sus modos de vida tradicionales, también han abierto nuevas formas de articulación política y cultural. Arjun Appadurai</p>

Aspectos	Descripción
	<p>(2001) señala que la globalización permite que las comunidades indígenas se conecten a través de redes transnacionales, lo que les da una plataforma para reivindicar sus derechos y ampliar la visibilidad de sus luchas a nivel mundial (p. 45-47).</p> <p>La globalización presenta desafíos y oportunidades para las comunidades indígenas. Si bien puede amenazar la preservación de tradiciones, también ofrece plataformas para la visibilidad y el reconocimiento de los derechos indígenas. La interacción con otras culturas y la participación en movimientos globales pueden fortalecer la identidad indígena al promover la solidaridad y el intercambio cultural.</p> <p>El artículo "La identidad indígena: procesos de construcción de la identidad de las comunidades indígenas americanas" aborda cómo la globalización influye en la construcción de la identidad indígena, destacando tanto los riesgos de homogeneización cultural como las oportunidades para la afirmación y reivindicación de los derechos indígenas (p. 15).</p>
Educación y Construcción de Identidades en la Infancia	<p>La educación juega un papel crucial en la formación de la identidad desde la infancia. Los entornos escolares y comunitarios influyen en cómo los niños y niñas indígenas se perciben a sí mismos y a su cultura. Es esencial que los sistemas educativos reconozcan y respeten las particularidades culturales para fomentar una identidad positiva.</p> <p>El artículo "Infancias indígenas y construcción de identidades" analiza cómo los contextos escolares y políticos impactan los procesos de construcción identitaria en niños y niñas de comunidades indígenas, resaltando la necesidad de enfoques educativos que integren la diversidad cultural (p. 20).</p>

Nota. Elaboración propia con base en aportes de: (Banco Mundial 2015; CEPAL 2014; Bas 2015; Rivera-Mateos *et al* 2016; Racedo 2013; Schmelkes 2013; Quijano 2000; Appadurai 2001; Colet 2024; Nuñez y Baronnet 2017).

Esta Tabla incorpora varios elementos fundamentales, según expertos, para la construcción de la identidad indígena en América Latina y permite dar cuenta de aquellas áreas de mayor importancia para su desarrollo personal y comunitario.

Por tanto, como se refleja en esta Tabla, la identidad indígena en América Latina es un proceso dinámico, en constante evolución y resignificación. Lejos de ser una categoría fija, se transforma en

respuesta a factores históricos, políticos y sociales, reflejando tanto la resistencia como la adaptación de los pueblos originarios. La educación intercultural, la lucha por la autonomía territorial y política, la preservación de lenguas y saberes ancestrales, así como la inserción en contextos urbanos y globales, son aspectos clave en su construcción.

Sin embargo, es importante reconocer que en muchos casos esta es una visión enmarcada dentro de una perspectiva academicista, que tiende a sistematizar la identidad indígena bajo ciertos parámetros hegemónicos y políticos. En los propios territorios, es donde verdaderamente se vive la construcción de la identidad responde a dinámicas específicas, arraigadas en las experiencias locales, los valores comunitarios y las formas de vida propias de cada pueblo. Estas perspectivas no siempre se ajustan a los marcos institucionales o teóricos predominantes, sino que emergen desde la cotidianidad, el territorio y las relaciones comunitarias.

En este sentido, resulta necesario desplazar la mirada desde enfoques que tienden a homogeneizar o teorizar la identidad indígena desde marcos externos, hacia comprensiones situadas que reconozcan las formas propias en que los pueblos originarios construyen, transmiten y resignifican su visión de mundo. La identidad, entendida como un proceso dinámico y relacional, se expresa no solo en discursos, sino en prácticas cotidianas, celebraciones, formas de organización y modos de participación colectiva que se sostienen en el territorio. Desde esta perspectiva, la cosmovisión indígena Bribri emerge como un eje fundamental para comprender las experiencias de identidad y participación juvenil, en tanto articula saberes ancestrales, relaciones comunitarias y acciones colectivas que dan sentido a la vida en comunidad.

Cosmovisión indígena Bribri: celebración, autoorganización y participación.

La redacción de textos con relatos sobre la cosmovisión indígena bribri y las prácticas ancestrales ha sido poca desde personas pertenecientes a estos territorios, en comparación con la producción realizada por personas de afuera, no indígenas. Se reconocen autores como Alí García,

Guillermo Rodríguez y Alejandro Swaby, quienes han realizado varias publicaciones. Además de personas líderes y lideresas que han generado muchísimo conocimiento y narrativa sobre la visión de mundo originaria, como lo es el caso de Doña Juanita Segundo Sánchez y Gloria Mayorga, guardianas ambientales del Territorio indígena de Këkóldi en Cahuita.

Aunque la producción de literatura no haya sido mucha hasta la actualidad, o al menos conservada en papel, lo cierto es que todavía, dentro de los territorios, algunas de las prácticas de arraigo comunitario siguen vigentes y en resistencia. Tal es el caso de la participación de las personas en los asuntos del territorio, como el interés por la autonomía, autoorganización y conservación como elementos para enfrentarse a la catástrofe del presente, y para superar, de alguna forma u otra, los violentos procesos de exclusión.

Para las personas Bribri la memoria colectiva es fundamental como herramienta para sostener la familia y la comunidad. Los procesos de toma de decisiones, productivos, culturales y sociales se busca realizarlos en conjunto y en consulta. Aunque en algunos casos, debido a las afectaciones del modelo individualista, existan personas que deseen sobre poner sus intereses ante los colectivos. Aun así, existen acuerdos de convivencia, fuera de los marcos jurídicos y legislativos, que protegen ciertas prácticas comunitarias y ambientales básicas para su buen vivir.

En este sentido, la alteridad indígena, es decir, cómo perciben estas personas a la otredad, según Rivera (2010):

Puede verse como una nueva universalidad, que se opone al caos y a la destrucción colonial del mundo y de la vida. Desde lo antiguo hasta el presente son las tejedoras y los poetas-astrólogos de las comunidades y de los pueblos, los que nos revelan esa trama alternativa y subversiva de saberes y de prácticas capaces de restaurar el mundo y volverlo a su propio cauce. (p. 33)

En las comunidades Bribri todavía se rescatan tradiciones de tipo oral en la que se les otorga poderes mágicos a los animales, a las plantas y los elementos del mundo y el inframundo. Todo, para las

personas Bribris, tiene un alma y tiene una historia para ser contada. Así mismo se organizan sus clanes familiares, los cuales se disponen en matrilinealidad y están relacionados con animales, plantas, cantos, protectores, entre otros.

Para Rivera (2010), las personas aborígenes están completamente en contra del caos y la destrucción colonial. Su vida más bien se orienta hacia la autodeterminación y la memoria colectiva. Y en el caso Bribrí, las prácticas de vínculo con la cosmovisión se han querido sostener todavía en la actualidad, sobre todo en el tema de lo lúdico, lo espiritual, lo agrícola y lo productivo (p. 18).

Otro aspecto relevante por mencionar es que las personas Bribris tienen un sentido de la celebración de las prácticas comunitarias vinculado con la honestidad y lo espiritual, todavía sostenido. Para ellos y ellas los encuentros en plazas, espacios públicos, acontecimientos comunitarios, fiestas locales y celebraciones tradicionales son básicas para la vida diaria. Inclusive otras prácticas de la cotidianeidad también están mediadas por la participación de varios y varias.

Aún en el 2025, prácticas como la “mano vuelta” son utilizadas, sobre todo en actividades de tipo agrícola y productivo. Para Guevara (1988), la chichada, entre “los Talamancas” (refiriéndose a los Bribris), es más que una fiesta, ya que se circunscribe dentro de un contexto socioeconómico (p. 20). Lo que quiere decir, que es una celebración, que además está ligada a la tierra y sus beneficios, es una forma de compromiso público, familiar y productivo.

Por estas razones, la cosmovisión indígena en todas las latitudes, además de verse como una resistencia, para muchos investigadores es una posibilidad de nuevas perspectivas de desarrollo, las cuales ven soluciones en la ética, las capacidades de relación, convivencia y el arraigo espiritual-cultural que tienen las comunidades aborígenes, quienes todavía guardan un vínculo ancestral con todos los elementos del cosmos, a los cuales les dan una importancia relevante en el orden.

No obstante, estas formas propias de comprender y habitar el mundo no se desarrollan en un vacío social o político, sino que coexisten y, en muchos casos, entran en tensión con estructuras

externas que buscan imponer modelos únicos de organización, desarrollo e identidad. En los territorios indígenas, la cosmovisión y las prácticas comunitarias se ven constantemente interpeladas por lógicas estatales que no siempre reconocen la diversidad cultural ni las formas propias de vida de los pueblos originarios. Esta superposición de marcos, uno basado en la relación con el territorio, la espiritualidad y la colectividad, y otro sustentado en el ordenamiento del Estado-Nación, genera escenarios de conflicto que inciden directamente en la construcción de las identidades indígenas, particularmente en las experiencias de las personas jóvenes.

Identidades en conflicto: promovidas por el Estado-Nación.

En este punto se presentan tres manifestaciones de la violencia estructural promovida por el Estado-Nación y sus instituciones, y la forma en que estas inciden directamente en la configuración de identidades en conflicto dentro de los territorios indígenas. Estas manifestaciones se expresan, en primer lugar, a través de la exclusión social histórica de los pueblos indígenas; en segundo lugar, mediante procesos de vulnerabilización y desarraigo cultural asociados a los modelos de desarrollo hegemónicos; y, finalmente, a través de prácticas persistentes de discriminación étnica y racismo estructural.

Estas tres dimensiones no operan de manera aislada, sino que se entrelazan y refuerzan mutuamente, configurando un entramado de violencias simbólicas, materiales y políticas que atraviesan la vivencia identitaria de las personas indígenas. En este marco, el Estado-Nación no solo actúa como un agente regulador del orden social, sino también como un productor de identidades legítimas e ilegítimas, promoviendo formas de pertenencia que entran en tensión con las cosmovisiones, los sistemas normativos propios y las prácticas comunitarias de los pueblos originarios.

Desde este marco general, las tensiones entre las cosmovisiones indígenas y las lógicas del Estado-Nación no permanecen en el plano abstracto, sino que se materializan en prácticas históricas concretas que han configurado las condiciones de vida de los pueblos originarios. La producción de

identidades legítimas e ilegítimas, así como la imposición de modelos únicos de organización social, ha tenido efectos directos en los procesos de exclusión, marginación y despojo que han atravesado históricamente a las comunidades indígenas. En este sentido, resulta pertinente profundizar en una de las expresiones más persistentes de estas dinámicas estructurales: la exclusión social histórica de los pueblos indígenas.

Exclusión social histórica de los pueblos indígenas

Como humanidad, sobre todo en el último siglo, hemos vivido varios procesos histórico-estructurales que han potencializado la gestación de una atmósfera de desconcierto. Por eso, la escasez de una certidumbre, el pesimismo generalizado asociado a una cuestionada reorganización de las comunidades y un supuesto de integración política en las sociedades fue determinante para alargar la peste traída por guerras y ensayos humanos sobre la devastación.

A lo largo de este horizonte se fueron depositando nuevos e importantes acontecimientos realmente agravantes para el ambiente de tensión. Al respecto, Mora y Anaya (2013), citan que en los siglos XX y XXI:

La crisis del estado social, con la consecuente disminución de los niveles de bienestar, mundialización económica, instalación de la democracia política, desmovilización sindical, intensificación del saber tecnológico en la vida social, incremento de la migración internacional, constitución de nuevos grupos e identidades sociales, etcétera, son algunos de los rasgos manifiestos de dicha transformación. (p. 202).

Ante esta transformación, las instituciones y el Estado se han encargado de edificar un nuevo ordenamiento social-político que garantice el pluralismo y se acople a la vorágine contemporánea. En este sentido, la tecnología y su implementación en la cotidianeidad de manera exacerbada no se vuelve el problema central del desasosiego humano, sino las formas de organización, participación y convivencia social.

En un contexto voraz, donde las desigualdades son claras y las desventajas de la participación son brechas cada vez más amplias, algunas sociedades quedan aisladas de la oportunidad de producir información a escala digital y de pertenecer a la comunidad competitiva global. De esta forma, el aislamiento es claro cuando no se tienen los medios para la producción simbólica para la red y podríamos estar frente a un escenario en el que la dominación-sumisión ya no es un método de inclusión-exclusión, si no la vulnerabilidad ante el incremento de procesos de transculturación tecnológica.

En los países latinoamericanos, la desigualdad se ha acrecentado en las últimas décadas a causa de la obligación a implementar modelos económicos neoliberales. La estructura colonial también fue crucial para establecer los primeros rasgos del fraccionamiento, desventaja y mecanismos de dominación fundamentales para los posteriores procesos de aculturación, desarraigo, exclusión y vulnerabilidad. Así mismo, la introducción de modelos que promovieron la desagrarización campesina fueron determinantes para la oleada de pobreza, sobre todo, asociada a los territorios rurales.

Para Camarero y Del Pino (2021), en líneas generales, “los derechos de ciudadanía y acceso a las condiciones del estado de bienestar presentan una profunda brecha en función del tipo de hábitat de residencia” (p. 26). En esta misma línea, Mota (2012), encontró que:

El deterioro en el nivel de vida de las personas, producto del estancamiento económico vivido en América Latina a finales de 1980, reconoció que el crecimiento económico no era suficiente para generar bienestar y que la pobreza tenía múltiples dimensiones que requerían ser atendidas de un modo integral; así se añadió al desarrollo el apelativo “humano”. (p. 188).

Por lo tanto, desde ese momento, se comenzaron a implementar en América Latina, estrategias de desarrollo, para enfrentar la pobreza, fundamentadas en el “capital humano”. Sucedió un impulso importante para la formación técnica y profesional de las personas, pero se dejaron de lado políticas

enfocadas en la seguridad alimentaria, el empleo, la promoción del emprendimiento y la salud. Así pues, todavía son evidentes las consecuencias.

Envuelta en esta contingencia, toda la América Latina se ha visto apuntada por la exclusión mundial (“tercer mundo”) y así mismo varias de sus poblaciones, entendidas como “marginales”, según su vulnerabilidad ante el contemporáneo económico global. Costa Rica es uno de los países más desiguales del mundo, inclusive se encuentra entre los 10 primeros, ante lo cual Monge (2018), concluye que se debe a la incidencia de factores como el aumento porcentual del desempleo, sobre todo el femenino, lo mismo que el nivel de pobreza, el cual se ha mantenido ya por veinte años, así como una severa brecha de accesos básicos de personas pobres y ricas (párr. 1).

Además, Costa Rica ha aumentado su tasa de desigualdad en los últimos treinta años, lo que evidencia que el país ha sido afectado seriamente por el desarrollo bajo un modelo económico permanente. Frente a esta realidad, es obvio que se perderán recursos importantes a nivel cultural y social, así como se verán afectadas la cooperación y la convivencia, se aumenta el individualismo, la corrupción, la violencia y el olvido.

Desigualdad, pobreza y exclusión son términos que han estado siempre relacionados entre sí. En el caso de la pobreza, fue desde términos anglosajones que se comprendió el sentido de la misma, la cual, según Jiménez (2008), fue entendida como la carencia de recursos materiales suficientes para atender las necesidades básicas de una población de manera digna (p. 176). Pero es desde el año 1989 que la Comisión Europea en el II Programa Europeo de Lucha contra la Pobreza hace referencia al término “exclusión social”.

Para Laparra *et al* (2007):

La historia del siglo XX, al menos en Europa, puede interpretarse como el resultado de un juego entre la lógica del capitalismo por un lado (que, con la generalización del trabajo asalariado y la mercantilización del trabajo humano, introduce una profunda fractura social) y la lógica de la

democracia por el otro (que extendiendo el estatuto de ciudadanía posibilita un proceso, no sólo simbólico, de homogeneización social). (p. 17)

Todo este proceso de encuentro, entre ambas lógicas, dinamizó las ideas de una inclusión social progresista, las cuales, entre amores y desamores, permitieron la construcción de un Estado de Bienestar o Estado Social, en el cual, según Aguilar y Laparra (2001), “se reproducen los elementos clave de la industrialización decimonónica (propiedad privada, economía de mercado, entre otros) pero se transforman radicalmente los mecanismos de integración social que pasan a estar articulados cada vez más en torno al empleo” (p. 41).

Así pues, más adelante, este nivel de organización política y social permitió que se fomentaran aún más los grupos de participación ciudadana y así mismo la integración de la clase obrera, en una búsqueda de erradicación de clases. Aunque más avanzado el siglo, las contradicciones de este mecanismo de integración social fueron saliendo a la luz, y ante la crisis de no poder garantizar el bienestar de todas y todos, las personas que no pudieron asumir las normativas y acogidas de ese Estado Social se vieron violentamente apartadas.

Por otra parte, para la exclusión existen al menos tres tipos de enfoque, en los cuales, el grado de participación Estatal es dependiente de la persona afectada. Primeramente, se piensa en una exclusión de una persona que no puede seguir las normativas y leyes que se le piden dentro del contrato de convivencia social. Por otro lado, existe una voluntariedad a la exclusión, y finalmente, existe una exclusión provocada por la discriminación activa a diversos grupos sociales.

Sobre esto, para Laparra (2001), “el concepto de exclusión que se extiende en Europa permite incluir tres aspectos claves de esta concepción de las situaciones de dificultad: su origen estructural, su carácter multidimensional y su naturaleza procesual”. (p. 64)

Estos tres aspectos clave, son vitales para profundizar en un entendido de la exclusión de manera más integral. Así mismo, cada uno requiere de un planteamiento metodológico y una medición

de indicadores, arrojados por las mismas personas en la situación de exclusión, que podrán explicar de manera más eficaz y honesta la naturaleza de esta.

A pesar de todo, la exclusión se presenta en varias dimensiones del ser que se enfrenta a ella, en este sentido, se han construido una serie de interpretaciones de esta, que han develado al menos tres importantes categorías en las que existen barreras y dificultades medulares para las personas. Estas barreras además se manifiestan seriamente en las expresiones de vida de estas y obviamente tienen repercusiones en varios ámbitos de los accesos y la participación.

En la Tabla 4, se presenta un resumen de las principales dimensiones que podrían ser consideradas al estudiar la naturaleza de la exclusión social.

Tabla 4

Expresiones, en la vida, de las principales barreras o dificultades que tienen las personas en tres dimensiones específicas de su vida social

Dimensión	Dificultades o barreras	Expresión en la vida
Dimensión económica	Participación en la producción Participación en el consumo	Exclusión de la relación salarial normalizada. Pobreza económica
Dimensión política	Ciudadanía política	Acceso efectivo a los derechos políticos. Abstencionismo y pasividad política
	Ciudadanía social	Acceso limitado a los sistemas de protección social, sanidad, vivienda, educación y prestaciones sociales.
Dimensión social (relacional)	Ausencia de lazos sociales Relaciones sociales perversas	Aislamiento social, falta de apoyos sociales Integración en redes sociales “desviadas”. Conflictividad social (conductas anómicas) y familiar (violencia doméstica)

Nota. Elaboración propia con base en Laparra (2001, p.4).

Todas las dimensiones aquí señaladas corresponden a la interpretación que hace Laparra (2001, p.4) del fenómeno de la exclusión. El autor señala que todas están interconectadas y son en algún grado

dependientes y consecuentes. Para esta investigación conviene basarse en esta estructura para analizar el problema planteado

Ningún problema ha sido tan serio y complejo de entender para las sociedades como el tema de la integración y el orden. Esto ha significado graves consecuencias en las dinámicas de la vida en comunidad. Ahora bien, existen autores que consideran más bien que los temas de pobreza y exclusión social deben ser abordados desde la noción de una vulnerabilidad social, que se refiere mucho más al potencial de sufrir daños a raíz de fenómenos o acontecimientos de orden externo.

En esta línea, Labrunée y Gallo (2005), se refieren a que, “más recientemente el concepto de vulnerabilidad social ha sido adoptado para evaluar los efectos de las transformaciones económicas, políticas y sociales sobre determinados sectores de la población y no así el término de exclusión o pobreza” (p. 137).

En el caso de América Latina el estudio de la vulnerabilidad ha sido muy importante sobre todo para analizar lo que se ha reflexionado con anterioridad en este documento: ¿Cómo los ajustes macroeconómicos, globales, y la consolidación de un modelo de acumulación que se basa en la desventaja y la reducción de funciones del Estado han tenido un impacto en los procesos de inclusión-exclusión de estas gentes?

En el caso de la exclusión y la pobreza, estas se manifiestan por una influencia de un agente externo promotor. En cambio, para Labrunée y Gallo (2005):

El concepto de vulnerabilidad social adquiere valor si se reconoce que las fuerzas que impulsan a las personas y los hogares hacia estados cada vez más graves de desposesión tienen su origen en el centro del sistema. Entonces la vulnerabilidad puede ser entendida como el producto de un estado de indefensión o de mayor exposición frente a las fuerzas centrífugas de la sociedad. Es aquí donde el concepto aparece como una categoría analítica superadora de otras como pobreza o exclusión. (p. 136).

Ahora bien, en el caso de esta investigación, el término “exclusión social” se tomó como una construcción política y estatal producto de los procesos de colonización. Así como objeto mismo para entender los riesgos y las vulnerabilidades a las que se exponen las poblaciones indígenas, en el caso particular, los Bribri, en el sudeste de Costa Rica.

Está documentado, según Boza (2020), que:

Los comerciantes indígenas, muchas veces, eran violentados, emborrachados o emboscados para ser robados y valorar sus productos de manera muy poco ventajosa para los mismos. Ya en el año 1884 había varias quejas en contra de los “bandidos” que se hallan explotando bárbaramente a los inocentes indígenas (p. 137).

Entonces, se puede apreciar como estaba ya bien registrada la dominación por parte de personas del exterior, muchas veces apadrinada por caciques incluso.

Así pues, las personas aborígenes, no solamente habían sido víctimas del saqueo, la evangelización y la violencia directa sobre sus cuerpos y territorios, sino que también ahora estaban siendo maltratados en su comercio y sus posibilidades de transacción, a pesar de que sus productos estaban bien colocados en toda la gran Talamanca y otras fronteras importantes.

Aun así, más allá de estos procesos de violencias sistemáticas, en varios ámbitos, que han enfrentado las personas indígenas desde el primer momento de su *descubrimiento*, estos no han cambiado su enfoque de buen vivir en relación con los recursos naturales. Inclusive, todavía en el siglo XX, sobre todo en los inicios de este, las comunidades indígenas no valoraban la moneda estatal como método de pago, porque no les generaba ningún valor significativo para su idea de prosperidad o desarrollo.

Geográficamente, los territorios de uso libre y no extensivo, en conexión con el sentir vivo de cada recurso ecosistémico y que pertenecían a las personas originarias, fueron recortándose intensamente con la aparición de nuevas estructuras políticas e institucionales que se organizaron en la

llamada provincia de Costa Rica. Todos estos mecanismos de control, además de forzados episodios de transculturación son el principal antecedente que demuestra cómo el Estado-Nación o la Figura política de uno, que entiende de mercados económicos, fue determinante para hablar hoy día sobre la exclusión social de minorías.

Con todo, volviendo al concepto de exclusión, este, además de encontrar problemas de aplicación, según sea el contexto, es poco flexible y su incorporación a la realidad de América Latina debe de ser estudiada con atención por las condiciones contextuales e históricas que han implicado cambios culturales, sobre todo por cómo fueron *re-estructuradas las Américas* en su historia política y social. En este sentido Mascareño y Carvajal (2015), se refieren a que, en el análisis y práctica de políticas públicas, el uso del concepto de exclusión “comenzó a adquirir popularidad en los años noventa del siglo XX, especialmente en el contexto europeo y en el marco de acción de organizaciones internacionales” (p. 132).

Según esto, entender la exclusión, depende de estructuras formuladas por personas europeas con modelos de desarrollo económico que han venido imponiendo a otros países, sobre todo latinoamericanos, *en vías de desarrollo*. Y, para América Latina y sobre todo para las comunidades indígenas de Centroamérica, la exclusión debe ser analizada en relación con la trayectoria de la construcción de las desventajas económicas, sociales, políticas y culturales, sobre todo originadas por las desigualdades de la vida agraria colonial.

En el caso de las comunidades Bribri, a pesar de que el Estado ha querido garantizar una inclusión de las comunidades indígenas en la vida económica y productiva del país, por ejemplo, buscando políticas que garanticen su autonomía, el procedimiento para alcanzar esta ha evidenciado como una iniciativa de inclusión puede tener repercusiones en otras comunidades, acelerando más bien el conflicto de desarraigo y tensiones entre personas indígenas y no indígenas. Ya que el aparato estatal

no tiene las estructuras que realmente garanticen una reivindicación de los pueblos originarios y sus instituciones, cosmovisión y territorios.

Por ejemplo, en esta misma línea, para Mascareño y Carvajal (2015):

El Estado procura originalmente la inclusión (acceso a tierras), pero para ello debe definir una identidad cultural que será beneficiada con la acción de inclusión. La relevancia simbólica de esa identidad (vinculada a la solución del problema de tierras) induce a una exclusión de otras posibilidades, con lo que el grupo queda subordinado a la forma de identificación construida por el Estado. (p. 142)

Sumado a esto, en toda la geografía latinoamericana se puede tener referencias importantes sobre estos grandes y largos procesos de violencia y sobre todo de sometimiento y conversión de las personas indígenas en todos sus ámbitos físicos y simbólicos. Por ejemplo, para Ochoa (2017), es evidente cómo el mismo Estado, a través de sus iniciativas económicas inclusivas, ligadas al turismo rural en comunidades indígenas amazónicas más bien a promovido “condiciones de desigualdad recibiendo los menores beneficios y siendo incluidas en los tours como un objeto de contemplación” (p. 405).

Entonces, si es el mismo aparato del Estado el encargado de estimular el desarraigo, el olvido y la visión patrimonial de las comunidades ancestrales, a través de lo que ellos determinan una buena iniciativa de inclusión, ¿cómo es que estas comunidades podrían reivindicar su cosmogonía e institucionalidad original? ¿Cómo dialogaría esto con la estructura jurídica creada cuando se fundó la República?

Ahora bien, aunque los territorios indígenas desde hace miles de años estaban ya separados, con dinámicas de intercambio cultural y productivo, debido a que sus prácticas tenían un arraigo propio, al mismo tiempo existían factores geográficos y espaciales determinantes para dichas dinámicas. No fue sino hasta la llegada de la corona española y sus primeras exploraciones que las estructuras indígenas

empezaron a modificarse a partir de la dominación. Así mismo, esa etapa, junto con sus posteriores evoluciones determinadas por la discriminación, dio cuerpo a lo que en la actualidad ha agravado el problema de olvido estatal e incluso humano.

Para Bello y Rangel (2002):

En América Latina y el Caribe la discriminación y el racismo son parte constitutiva de los problemas de la región, lo que ha traído secuelas de pobreza, exclusión y desigualdad a la vida de millones de personas, principalmente entre los indígenas y los afrodescendientes (p. 40).

Por lo tanto, superar la discriminación y establecer procesos de consulta en las comunidades que permitan el conocimiento de la diversidad cultural y étnica en los territorios de América Latina requieren de un marco de gobernanza amplio y flexible, así como de una certera disminución de las brechas que en este momento se han agravado por gran cantidad de incorporaciones económicas neoliberales biotecnológicas y robóticas a nuestras vidas.

En la historia de la humanidad las categorías como etnia o raza se han establecido a través de la diferencia, ya sean por aspectos físicos o culturales, lo que ha significado un sentido de pertenencia y al mismo tiempo una idea de dominación y discriminación, dándole valor a unos y poniendo de lado a otros. En el caso del racismo europeo que trajo consigo las ideas de evangelización y de raza superior, sus alcances fueron realmente significativos, sobre todo por su impacto en las prácticas corporales y espirituales de las “personas de las Indias”.

La institucionalización política, junto con la diversificación de los mercados y las actividades productivas, sumadas a la supremacía traída por los exploradores europeos a toda América Latina y Central, consiguió lo que Bello y Rangel (2002) consideran una construcción social de las categorías y una nueva movilidad (p. 44), orientada directamente hacia la dominación y la conversión, lo que propuso una movilidad completamente desarraigada y forzada, provocando a su vez una identidad aborígen construida desde la resistencia.

En esta línea de pensamiento, para Altmann (2019), el resultado de estos procesos de imperialismo y colonización en nuestros países es:

Una inseguridad considerable de las expectativas y un continuo orientarse también por otros factores. Los excluidos no pueden orientarse por normas o expectativas a las cuales saben que no pueden apelar, por lo tanto, actúan con otras referencias, como la familia o la vecindad. No pueden ser direcciones de expectativas de comportamiento. Se orienta por horizontes de tiempo de corto alcance, por la inmediatez de las situaciones, por la observación de los cuerpos. (p. 64)

Es decir, el ser toma el camino que le permite la subsistencia o una identidad que le involucre, lo cual puede terminar provocando el olvido de sus arraigos. No ha sido sino a través de sus luchas que se ha fortalecido su sentido de pertenencia, así como el rescate de su cultura y prácticas, dado que el Estado, mediante estructuras paternalistas, en lugar de propiciar la autodeterminación y una escucha activa de los territorios, se vincula con una telaraña de inclusión-exclusión que acelera la desconfianza y el asistencialismo.

En la medida en que las personas indígenas son primero excluidas y luego, en función de esta exclusión, incluidas en grupos prioritarios para recibir un trato especial, se genera más bien un distanciamiento de otras opciones, incluso de promoción local. Por ejemplo, la educación y la integración tecnológica en los territorios indígenas de Costa Rica han sido forzadas, dado que los planes dirigidos por el MEP (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica) se basan en estructuras de conocimiento ajenas a las indígenas. De esta forma, se limita, a manera de resguardo cultural, que sean docentes indígenas quienes impartan las clases, aunque sometidos a modelos educativos occidentales, no indígenas.

En Costa Rica, en distintos campos de la participación y la representación ciudadana, se han llevado a cabo intentos de producción legislativa y de política pública orientados a permitir la inclusión

de las personas indígenas en la cadena productiva del país. Sin embargo, la consulta a los territorios demuestra que la resistencia plantea, más bien, la necesidad de una vía para la aplicabilidad de su autonomía y la validación de la diversidad, no esta idea obsoleta y vacía de inclusión. Más profundamente, en la vida cotidiana de los territorios, la diversidad de personas y perspectivas dinamiza y problematiza dicha urgencia.

Es evidente que las instituciones y la cosmovisión indígena, en el caso específico del pueblo Bribri, no tienen cabida dentro de la legislación costarricense y representan una serie de contrapuntos frente a la vida estatal y la visión de desarrollo del país.

En el caso de países de América Latina, dónde la población indígena es grande, inclusive mayor al resto del país, hablar del término de exclusión es bastante complejo, ya que los arraigos y los procesos de dominación han sido de diferentes magnitudes a otras poblaciones marginadas que también sufren la exclusión.

Ahora bien, ante estas amenazas severas de aculturación y exclusión, han aparecido varias investigaciones que ven como herramienta posible para enfrentarse a esta catástrofe, la participación ciudadana. Esta se podría relacionar con la participación indígena, entendiéndola como un campo de tensión práctico y simbólico, según lo cual se han incluso formulado nuevos conceptos. Al respecto, Guiñazú (2017), propone dos escenarios, una participación entendida como un modelo de gestión particular y por otro lado viviéndola como un mecanismo de unión de fuerzas para la gestión de alguna problemática (p. 147).

En el caso de las comunidades indígenas del país, estas tienen en su cosmovisión el sentido de trabajo en equipo y participación dentro de sus prácticas y creencias culturales. Por ejemplo, el concepto Bribri de *ulàpeitök*, que según Sylvester, García y Davidson-Hunt (2019), se traduce como dar (*peitök*) una mano (*ulà*) y es un concepto Bribri relacionado con compartir el trabajo (p. 129).

Ulàpeitök tiene varios significados, pero todos están basados en el hecho de las responsabilidades comunitarias asumidas por todos y todas. Así, además de garantizar la pertenencia a actividades productivas que son comunitarias también se estimula una seguridad alimentaria, un nuevo concepto de la propiedad y el territorio y así mismo de los procesos agrícolas.

Pero, por otro lado, tal como lo afirman Lazzari *et al.*, (2015):

La crisis promovida en estos territorios por el tema de la inclusión generó entre otras consecuencias “una interpelación nacionalista en clave estatal posneoliberal”, la cual ha promovido dispares mecanismos de participación y auto-responsabilización en el marco de la gestión de las relaciones sociales, afectado por “una extendida crisis moral (económica, política y cultural)”. (p. 59)

En este sentido, a pesar de que dentro del esquema cultural indígena Bribri existe una conceptualización propia de la participación, como la descrita anteriormente, otros mecanismos de participación exacerbada y de corte nacionalista han ido desvinculando a las personas de estas prácticas, adjudicándoles estructuras jurídicas poco representativas.

Las comunidades indígenas, a lo largo del tiempo, han operado bajo un conjunto normativo diverso, cuyo origen se encuentra principalmente en las tradiciones consuetudinarias. Estas normas, que se transmiten de forma oral, evolucionan de manera gradual y no dependen de decisiones de autoridades legislativas. Sin embargo, desde la década de los ochenta, la imposición de modelos económicos neoliberales promovidos por agencias financieras internacionales ha tenido un impacto negativo, acelerando la pérdida de rasgos culturales en muchas comunidades, sobre todo en aquellas que han permanecido más alejadas de la sociedad dominante.

En este escenario, es crucial que los pueblos indígenas tengan la capacidad de definir sus propias prioridades de desarrollo, garantizando que las decisiones tomadas respeten sus creencias, instituciones, su bienestar espiritual, así como las tierras que ocupan. Resulta igualmente necesario que

participen de forma activa en la elaboración, implementación y evaluación de planes y programas de desarrollo, tanto a nivel nacional como regional, que puedan tener un impacto directo sobre ellos.

Sin embargo, la estructura organizativa actual en Costa Rica no facilita la protección de estos derechos, por lo que se requiere de una reforma legislativa. Esto implicaría la sustitución de la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (Conai) y las Asociaciones de Desarrollo Integral (ADI) por instituciones más adecuadas, ya que no basta con reinterpretaciones normativas por parte de los tribunales. Se requiere la creación de una nueva ley que permita un marco institucional más efectivo para avanzar hacia la autonomía de los pueblos indígenas.

En línea con las recomendaciones de la Reunión de Expertos sobre los Pueblos Indígenas y la Agenda 2030, celebrada en octubre de 2015, así como con los principios del Convenio 169 y la Declaración de las Naciones Unidas sobre Pueblos Indígenas, en noviembre de 2016 se llevó a cabo un Encuentro Nacional Indígena en Costa Rica. Este evento reunió a representantes de diversos territorios indígenas para conocer su perspectiva sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030. La discusión de este encuentro se centró en adaptar la Visión 2030 a la cosmovisión indígena y en aplicar un enfoque intercultural a los ODS. Además, se realizaron grupos focales con hombres, mujeres y jóvenes indígenas de diferentes territorios.

A pesar de los esfuerzos, los pueblos indígenas enfrentan problemas graves, como la pérdida acelerada de sus tierras y recursos naturales, lo que se ve reflejado en la creciente intervención de sectores ganaderos, madereros y transnacionales en sus territorios. Asimismo, existen tensiones entre los valores promovidos por el modelo educativo impuesto y las tradiciones propias de las comunidades indígenas. Un ejemplo de ello es la resistencia a la implementación de la justicia propia en los territorios indígenas, lo cual refleja la subordinación que impone la cultura dominante.

Sin embargo, en la contingencia de una “Sociedad Sigma”, la cual, según Figueroa (2003), “es una sociedad hipotética, en la que los individuos participan en el proceso económico dotados no solo de

activos económicos (como supone la economía estándar) sino, también, de activos políticos y culturales” (p. 35). Ahora bien, de manera desigual, el fenómeno de la exclusión social se presenta en forma más insensible ante los grupos originarios.

Ha sido, sobre todo a través de la construcción de una identidad de nación y de país, en la que se busca que todos los participantes tengan rasgos comunes, culturales y físicos, que se han establecido las normativas y valores que el Estado precisa de la población para el ordenamiento. Ante esta realidad, aquellas comunidades que no contemplan esta categorización jurídica, ni prácticas culturales, son apartadas e incluso exterminadas.

Para Vera-Noriega (2006):

Hablar de por qué los pueblos indígenas son denigrados, maltratados y masacrados, requiere de un encuentro de los cuatro grupos de exclusión de los que habla Foucault (1978) cuando se refiere a la locura. La exclusión social o del trabajo, la exclusión familiar o afectiva emocional, la exclusión simbólica o lingüística y la exclusión lúdica o de las imágenes (p. 678).

Así pues, aquella persona que se encuentra excluida en estas áreas, es la que Foucault (1978), ha llamado loca. Ahora bien, él mismo plantea que ante esta locura, la inclusión es posible, siempre y cuando se sigan una serie de normativas y reglas demandantes para la participación en la sociedad. Esta serie de pautas, en todos los ámbitos del cuerpo, la cultura y la cosmovisión, han sido las que han puesto a las personas indígenas en el rol de *marginado* y *loco*, por no seguir las prácticas poscoloniales según los criterios jurídicos del Estado.

En el caso de Costa Rica, el fenómeno más relevante e incluso reciente, sobre la marginación indígena, tiene que ver con lo que Jiménez (2015), ha llamado invocación de la blancura:

La cual pretendió seducir a un público para el cual ese color se asociaba a los buenos negocios, las buenas costumbres, el buen pensar. Las élites que le invocaban eran conscientes de su valor frente a los públicos transatlánticos. Por eso se procuró difundir internacionalmente la imagen

de una población blanca y, gracias a ellos, sana, robusta, laboriosa, culta, próspera, ordenada, trabajadora y pacífica (p. 197).

Sin embargo, cuando el ferrocarril fracasó como idea de desarrollo, la cantidad de personas extranjeras se mantuvo constante, con un crecimiento sostenido, mientras el proyecto de blanqueamiento se extendió con mayor fuerza. Por ejemplo, el discurso de 1930 del PANI, titulado *La lucha contra el mestizaje para la selección racial y la restricción, con el mismo objetivo, de la inmigración indeseable*, planteó la búsqueda de medidas sanitarias orientadas a la protección de la raza blanca.

Así, evidentemente, de la mano de la construcción del proyecto de Estado-Nación, el fuerte impacto del nacionalismo y del patriotismo, ha sido también un mecanismo de exclusión-inclusión de las personas indígenas. Las cuales son invitadas, incluso por medio de una cédula, a ser parte de la vida política del país, más en otras esferas en las que son desvinculadas, se les considera *ajenos, primitivos, patrimonio, marginales, pobres*.

La identidad nacional se pintó como fundamental para el arraigo de las personas y el reconocimiento de la otredad dentro de un determinado territorio, bajo una bandera. En este sentido, Rosas-Vargas (2007), expresa claramente que:

El Estado Nacional impone valores y políticas para asimilar los que se consideran no nacionales y que se integren al modelo que se piensa como nación. “En casos extremos, los grupos sociales identificados como “no nacionales” son excluidos, aislados, expulsados o eliminados”. (p. 694)

Ahora bien, también es importante recordar que las personas indígenas ya habían enfrentado escaladas de exclusión y procesos de transformación en varias de sus esferas de vínculo con la cosmovisión, a partir de la evangelización impulsada por los padres franciscanos, así como bajo la lógica de los pueblos originarios más extensos de las Américas, como incas o mayas, donde ya existían formas de institucionalización y paradigmas de comportamiento. Así pues, asumir este proceso de

transculturación no fue algo que generara mucha resistencia; sin embargo, sí la provocó la idea de sostener el colectivo.

Según Singer (2011), se debe entender “la pobreza que prevalece en el mundo indígena no como un bajo nivel de ingreso, sino como la privación de la que han sido objeto para desarrollar capacidades que les permitan tener la libertad para decidir sobre su destino” (p. 89). Ante lo cual, un esquema de desarrollo como el imperante, no tiene ninguna cabida.

Por otra parte, para Jiménez (2015), en el caso de Costa Rica:

La alianza entre ideologías raciales y prácticas sociales produjeron la marginación material e imaginaria del Caribe costarricense. Así como el Estado estuvo presente y se expandió desde el principio de siglo en la provincia de Limón, así también renunció al gasto público para la infraestructura, la salud pública, el crédito agrícola y la educación, a partir del momento en que la producción regional ya no formaba parte importante de la economía de exportación. (p. 199)

Partiendo de esta concepción de idea de Nación es entendible porque las personas aborígenes no fueron consideradas en el proyecto, ya que sus prácticas eran distintas a las del criollo español. Fueron ellos mismos los que trajeron la Tabla rasa de una única cultura superior, su idioma, su religión católica, su idea de desarrollo y progreso. Las personas originarias, más bien mancilladas, como atrasados e inferiores, raros... Y, de esta forma justificados los abusos, violaciones y maltratos en contra de ellos y ellas. Por ello, Guerra (2005), afirma que:

Se entendió que para que los indígenas formaran parte de la Nación se debía integrarlos, es decir amestizarlos. La intención del indigenismo era la de anular a los pueblos indígenas e incorporarlos al sistema nacional, con lo que se lleva a cabo un control cultural (p. 78).

En el caso Bribri, en Costa Rica, así como en otras poblaciones indígenas y afrocaribeñas, ciertos criterios de exclusión y restricciones raciales se consideraban legítimos según parámetros morales o

médicos. Jiménez (2015) señala que dicha política de exclusión buscaba la homogeneidad, las buenas costumbres, además de la ausencia de conflictos (p. 196).

Pero, si más bien se considera que los movimientos indígenas por la recuperación de tierras y autonomía se han procurado con mayor frecuencia en las últimas décadas, es porque los pueblos indígenas no han aceptado de forma pasiva la integración y la pérdida de sus recursos, cultura e idioma.

En este sentido, las políticas de exclusión, homogeneización cultural y control social no solo configuraron relaciones desiguales entre el Estado y los pueblos indígenas, sino que también sentaron las bases de procesos estructurales de vulnerabilización que persisten en la actualidad. La resistencia de los pueblos indígenas a la pérdida de sus territorios, lenguas y formas de organización social evidencia que estos procesos no han sido asumidos de manera pasiva, sino enfrentados mediante estrategias de defensa cultural y política. No obstante, dichas dinámicas históricas se entrelazan hoy con fenómenos contemporáneos como la globalización, la migración y la transformación de las formas de vida, generando nuevas tensiones que profundizan el desarraigo cultural y reconfiguran las identidades colectivas, especialmente entre las juventudes indígenas.

Vulnerabilización y desarraigo cultural: desafíos en la modernidad

La vulnerabilización y el desarraigo cultural son procesos complejos que responden a estructuras de poder, migración y transformación global. Lejos de ser fenómenos aislados, estos procesos reflejan dinámicas de imposición, desplazamiento y pérdida forzada de identidad, en las que las culturas tradicionales se ven erosionadas. La erosión de las culturas no es un accidente ni una consecuencia inevitable del progreso, sino el resultado de una serie de imposiciones externas que reconfiguran las relaciones sociales y las formas de vida. Según la UNESCO, la globalización económica y cultural puede generar una homogeneización, dejando a las culturas tradicionales en un estado de vulnerabilidad, particularmente cuando se ven obligadas a adaptarse a los valores dominantes (p.27).

Por otra parte, como señala Bauman en su concepto de "modernidad líquida", en la sociedad contemporánea, la falta de estabilidad y la constante movilidad generan un vacío existencial en muchas personas, que se ven forzadas a adaptar sus identidades y formas de vida a un mundo cada vez más transitorio (p. 63). Para Prado, en este contexto, la migración forzada exacerba el desarraigo cultural. Individuos y comunidades desplazadas se ven despojados no solo de su territorio, sino también de las redes de apoyo, prácticas tradicionales y referentes simbólicos que les otorgaban un sentido de pertenencia (2014, p. 12).

En este sentido, este fenómeno de desplazamiento, según Arjun Appadurai, está profundamente vinculado a los *flujos culturales* generados por la globalización. Los desplazados, al verse arrastrados a un espacio global, no solo enfrentan la pérdida de su entorno físico, sino que también se ven atrapados en la reconfiguración de su identidad, ya que la *modernidad global* impone formas de vida que pueden estar en conflicto con sus tradiciones (1996, p. 52).

La fragmentación de la memoria colectiva y la pérdida de la transmisión intergeneracional del conocimiento son algunas de las consecuencias más profundas de estos desplazamientos, que dejan a las generaciones futuras en un vacío identitario, sin el arraigo necesario para comprender su propia historia.

Por otro lado, Hall (2020) argumenta que la identidad cultural no es fija, sino que se construye a través de la representación y la interacción social. La representación mediática, a menudo filtrada a través de una mirada ajena a las realidades locales, refuerza la subordinación cultural y la marginalización de formas de vida que son consideradas *arcaicas o incompatibles* con los modelos globales de desarrollo (p. 399). La predominancia del inglés en la academia y la tecnología, la homogeneización de hábitos de consumo y la mercantilización de lo *tradicional* para el turismo han transformado la diversidad cultural en un producto más del mercado. En este sentido, las comunidades

se ven presionadas a adaptar sus identidades a las expectativas externas, reduciendo la autenticidad de sus expresiones culturales y sometiéndolas a la lógica del mercado.

La hibridación cultural, como plantea Bhabha (1994), puede ser vista tanto como un efecto del desarraigo como una forma de resistencia. En un mundo globalizado, las comunidades no solo asimilan influencias externas, sino que también las negocian, creando nuevas formas de identidad (p. 205). La mezcla de tradiciones y el diálogo intercultural permiten la creación de nuevas formas de pertenencia, que no solo preservan elementos de las culturas locales, sino que también las reconfiguran, adaptándolas al contexto contemporáneo. A través de este proceso de hibridación, las comunidades desplazadas pueden construir nuevas formas de resistencia y fortalecer sus identidades en un espacio global que les exige redefinir su lugar en el mundo.

Asimismo, Mignolo (2007) y su teoría de la *colonialidad del poder* destaca que la vulnerabilización cultural no solo se da en términos de pérdida de patrimonio, sino también en la dominación de sistemas de conocimiento impuestos desde una perspectiva colonial. La desaparición de las cosmovisiones locales es un aspecto clave del desarraigo cultural, ya que muchas comunidades no solo son despojadas de su territorio físico, sino también de sus sistemas de pensamiento y saberes ancestrales. Mignolo propone que esta teoría permita recuperar estos conocimientos y darles el valor que merecen frente a las estructuras de poder globales que han impuesto una visión del mundo unívoca (p. 96).

Desde una perspectiva indígena, esta vulnerabilización y desarraigo cultural son profundamente sentidas en la lucha por la autodeterminación y el reconocimiento de los derechos territoriales.

Las comunidades indígenas, que han resistido siglos de colonización, entienden que su identidad no está separada del territorio, de sus cosmovisiones y de sus relaciones con la naturaleza. En este sentido, Figuras como Rigoberta Menchú (1983), líder indígena guatemalteca, han subrayado que los pueblos indígenas no solo enfrentan la opresión de la globalización, sino que han sido sistemáticamente

despojados de sus recursos, tradiciones y lenguas, lo que lleva a una forma de desarraigo profundo.

Menchú aboga por una resistencia cultural activa que implique tanto la preservación como la revitalización de los saberes ancestrales, una lucha que también involucra la recuperación de tierras y la reconstrucción de comunidades con base en sus propios principios y cosmovisiones (p. 326).

En este contexto, el pensamiento indígena resalta la importancia de una cosmovisión holística, donde la naturaleza, el territorio y las prácticas culturales están interconectadas. A través de la autodefinición y la resistencia cultural, los pueblos indígenas buscan crear espacios en los que puedan no solo preservar sus tradiciones, sino también participar en los procesos globales sin renunciar a su identidad. Las plataformas digitales y los movimientos sociales indígenas contemporáneos, como los que han surgido en América Latina, también se están utilizando para visibilizar sus luchas y para documentar y difundir sus lenguas, ceremonias y tradiciones en riesgo de desaparición.

Por último, Castells (2010) reflexiona sobre el papel de las redes digitales en la configuración de la identidad cultural en la era contemporánea. Las plataformas digitales pueden ser herramientas poderosas para revitalizar lenguas, prácticas y cosmovisiones en riesgo de desaparición. Sin embargo, Castells también advierte que estas mismas plataformas pueden ser utilizadas para imponer nuevas formas de dominación (p. 159). El desafío radica en que las comunidades utilicen estos medios para resistir la homogeneización global y para reafirmar sus propias narrativas en el espacio digital, creando así nuevas formas de autodefinición cultural en el ciberespacio.

Para contrarrestar estos procesos de vulnerabilización y desarraigo, resulta esencial promover políticas que reconozcan y valoren la diversidad cultural, al tiempo que propicien el fortalecimiento de las comunidades locales. La educación intercultural debe ir más allá de la tolerancia y centrarse en la integración de saberes ancestrales con modelos contemporáneos de desarrollo. Asimismo, es fundamental aprovechar las plataformas digitales como herramientas para documentar y difundir lenguas, tradiciones y cosmovisiones que se encuentran en peligro de desaparición.

El desafío radica en construir sociedades donde la identidad cultural no sea vista como un obstáculo, sino como un puente para el entendimiento mutuo y la cooperación. La vulnerabilización y el desarraigo cultural no son fenómenos naturales, sino que reflejan las estructuras de desigualdad que subyacen en el orden global. Solo a través de un reconocimiento profundo de la diversidad cultural como un pilar esencial de la humanidad podremos avanzar hacia un futuro donde todas las culturas tengan un lugar legítimo y digno en la historia.

En este contexto, los procesos de vulnerabilización y desarraigo cultural descritos no pueden entenderse únicamente como dinámicas abstractas o globales, sino como realidades concretas que se manifiestan de manera particular en los territorios indígenas. Las estructuras de desigualdad, las lógicas de homogenización cultural y las imposiciones externas adquieren formas específicas según la historia, el territorio y las relaciones de poder que atraviesan a cada pueblo.

En el caso costarricense, estas dinámicas han impactado de manera diferenciada a las comunidades indígenas, configurando experiencias propias de exclusión, resistencia y reconfiguración identitaria. Desde esta perspectiva, resulta pertinente analizar cómo dichos procesos se expresan en el territorio indígena Bribri, donde el desarraigo cultural se entrelaza con la pérdida territorial, la imposición de modelos ajenos y la persistente lucha por la preservación de la identidad cultural.

El Caso de las Comunidades Bribri

Las comunidades Bribri han experimentado de manera aguda los efectos del desarraigo cultural. La pérdida de territorio ancestral, la imposición de lenguas, valores ajenos, y la marginalización social han contribuido a la erosión de su identidad cultural. Según un estudio publicado en la revista *Reflexiones*, Universidad de Costa Rica, los factores incidentes en el territorio indígena Bribri se asocian con “rupturas de vínculos significativos, exclusión, violencia y debilitamiento cultural, donde incluso la palabra *suicidio* es una nominación ajena e irruptora” (Arroyo y Herrera, 2019, párr. 11).

Además, según Díaz y Florian (2016):

La falta de fuentes de empleo dentro del territorio y la necesidad de migrar a áreas urbanas han provocado desarraigo cultural y familiar. Es necesario fomentar fuentes de empleo dentro del territorio y considerar la posibilidad de promover actividades productivas que respeten y fortalezcan las prácticas culturales ancestrales (p. 37).

Ahora bien, la vulnerabilidad social de las comunidades Bribri, especialmente de las mujeres, se ve exacerbada por factores socioeconómicos, culturales e institucionales que afectan su acceso a la justicia y a recursos esenciales. Dificultades climáticas, como fuertes lluvias e inundaciones, impiden ocasionalmente el traslado a instancias judiciales, limitando su capacidad para ejercer sus derechos.

A pesar de estos desafíos, las comunidades Bribri han mostrado una notable resistencia y capacidad de recuperación (Poder Judicial de Costa Rica, 2018, párr. 7). El Pueblo Bribri de Salitre, por ejemplo, ha recuperado hasta el 80% de su territorio ancestral, sirviendo como ejemplo para otras comunidades indígenas en la región (García; Pastrana, 2020, párr. 3).

Por otro lado, desde una perspectiva indígena, la vulnerabilización y el desarraigo cultural se sienten de manera profunda en la lucha por la autodeterminación y el reconocimiento de los derechos territoriales. Las comunidades Bribri, al igual que otros pueblos indígenas, comprenden que su identidad no está separada del territorio, de las cosmovisiones propias ni de las relaciones con la naturaleza. La recuperación de tierras, junto con la revitalización de prácticas culturales ancestrales, resulta fundamental para fortalecer su identidad y su resistencia frente a los procesos de desarraigo.

Los procesos de vulnerabilización y desarraigo cultural descritos anteriormente no pueden comprenderse de manera plena sin considerar el papel que desempeña la discriminación étnica y el racismo estructural en su reproducción. Estos fenómenos no solo profundizan las condiciones materiales de exclusión, sino que también operan a nivel simbólico, afectando la autoestima colectiva, la legitimidad de las prácticas culturales y el reconocimiento social de las identidades indígenas. En este

sentido, la discriminación racial se constituye como un mecanismo transversal que sostiene y normaliza tanto el despojo territorial como la subordinación cultural, reforzando las identidades impuestas por el Estado-Nación y debilitando las formas propias de autodefinición de los pueblos originarios.

Discriminación étnica y racismo

La discriminación étnica es un fenómeno complejo y profundamente arraigado en las sociedades modernas, fundamentado en la creación de categorías sociales jerárquicas basadas en la etnia, la raza o la cultura de individuos y grupos. En América Latina, el racismo estructural hacia los pueblos indígenas ha sido una constante histórica desde los tiempos coloniales hasta la actualidad. Según Montano (2021), esta discriminación se manifiesta de diversas formas, que van desde la negación de derechos fundamentales hasta la marginación social y económica, afectando a comunidades que han mantenido su identidad cultural a lo largo de siglos (párr. 3).

En Costa Rica, la comunidad Bribri, una de las etnias indígenas del país que enfrenta múltiples desafíos derivados de la discriminación, el despojo de tierras y la invisibilización cultural.

En este escenario, las experiencias de discriminación vividas por la comunidad Bribri no pueden entenderse únicamente como hechos aislados o circunstanciales, sino como expresiones concretas de un entramado más amplio de relaciones sociales, históricas y culturales que estructuran la desigualdad étnica en la región. La persistencia del despojo territorial, la invisibilización cultural y la negación de derechos evidencia la existencia de patrones sistemáticos de exclusión que responden a fundamentos ideológicos y sociales profundamente arraigados.

Desde esta perspectiva, resulta necesario profundizar en los fundamentos de la discriminación étnica y en las distintas formas en que esta se manifiesta, con el fin de comprender cómo estas dinámicas se reproducen y legitiman en contextos contemporáneos, afectando de manera particular a los pueblos indígenas.

Fundamentos de la discriminación étnica y sus manifestaciones

Para Montes (2008), la discriminación étnica se refiere a la exclusión y desvalorización de personas o grupos debido a su identidad cultural o racial. Este fenómeno se alimenta de prejuicios y estereotipos que posicionan a los *otros* como inferiores a la norma dominante, generalmente asociada con características físicas, culturales o lingüísticas percibidas como superiores (p. 2).

Además, para la obra de Goffman (1963), la estigmatización es un proceso en el que las personas de una etnia determinada son vistas y tratadas de manera desfavorable debido a sus atributos percibidos como no conformes con los estándares dominantes. Este proceso no solo afecta la autoestima de los individuos, sino que también limita sus oportunidades en todos los ámbitos de la vida (p. 14).

En América Latina, la discriminación hacia los pueblos indígenas tiene sus raíces en la colonización, cuando los europeos impusieron un sistema de opresión basado en la raza y la cultura, despojando a las comunidades indígenas de sus tierras, su autonomía y sus formas de vida. A pesar de los avances en derechos humanos y la legislación moderna, los pueblos indígenas continúan siendo víctimas de una discriminación estructural, que se manifiesta tanto en la exclusión social como en la violencia simbólica y económica.

Discriminación Étnica en las Comunidades Indígenas de Costa Rica

Costa Rica, aunque reconocida por sus altos índices de desarrollo humano, no está exenta de los problemas relacionados con la discriminación étnica hacia sus pueblos originarios. Según Gutiérrez y Moya (2008), las políticas del Estado costarricense han sido insuficientes para garantizar los derechos territoriales y culturales de los pueblos indígenas, lo que ha conducido a una marginalización sistemática de estas comunidades (p. 174).

Si bien la Constitución de 1949 reconoce a los pueblos indígenas como sujetos de derechos, la implementación de estas políticas ha sido desigual y, en muchos casos, inefectiva.

El caso de los Bribris, que habitan principalmente en la región de Talamanca, es emblemático de esta realidad. En su estudio, Mora-Guzmán (2019) documenta cómo la comunidad Bribri ha luchado por la conservación de su territorio y su cultura frente a los intereses económicos, especialmente en relación con el turismo y la explotación de recursos naturales (p. 7).

A pesar de las leyes que deberían proteger sus derechos territoriales, los Bribris siguen siendo objeto de desplazamientos forzados y disputas legales por tierras, lo que refleja un patrón continuo de despojo y marginación.

El Racismo Estructural y la Invisibilización Cultural

Una de las formas más sutiles de discriminación hacia los pueblos indígenas es la invisibilización de su cultura y su historia. Jiménez y Abril (2021) señalan que, en muchos países de América Latina, los medios de comunicación y las políticas públicas han promovido una narrativa homogeneizadora, en la que la cultura indígena es vista como algo del pasado, obsoleto e irrelevante. Esta invisibilidad cultural tiene efectos devastadores, pues priva a las nuevas generaciones indígenas de referentes culturales que fortalezcan su identidad (p. 3).

En Costa Rica, esta invisibilización también se refleja en la educación. El sistema educativo nacional, como ocurre en muchos países de la región, ha sido tradicionalmente diseñado para promover una visión mestiza y occidental del mundo, marginando las lenguas y cosmovisiones indígenas. La falta de programas educativos en lenguas indígenas, y la escasa representación de la diversidad cultural en los currículos escolares, refuerzan la marginalización de comunidades como los Bribris.

Despojo de Tierras y Lucha por la Autonomía

El despojo de tierras ha sido una de las formas más directas de discriminación étnica hacia los pueblos indígenas de Costa Rica. Las comunidades indígenas, en particular los Bribris, han sido despojadas sistemáticamente de sus tierras a favor de intereses económicos privados, como la expansión de proyectos turísticos y la agricultura industrial. A pesar de que la Ley 6172 de 1977

establece la creación de territorios indígenas en el país, la implementación de esta ley ha sido incompleta, dejando a muchos pueblos indígenas sin el reconocimiento pleno de sus tierras.

El conflicto por la tierra es particularmente agudo en Talamanca, donde los Bribris luchan por mantener el control sobre sus territorios ancestrales, que son cruciales tanto para su supervivencia económica como para la preservación de su identidad cultural. Este despojo no solo representa una amenaza para la autonomía de las comunidades indígenas, sino que también perpetúa la discriminación estructural que afecta a los pueblos originarios en todo el país.

Responsabilidad del Estado y Actores Sociales

La responsabilidad de la discriminación étnica no recae únicamente en individuos o grupos aislados, sino que es una cuestión estructural que involucra al Estado, las empresas privadas y la sociedad en general. En Costa Rica, aunque existen leyes que protegen los derechos de los pueblos indígenas, la falta de voluntad política y la implementación deficiente de estas leyes continúan permitiendo que las comunidades indígenas enfrenten condiciones de exclusión y vulnerabilidad. Para Alvarado (2020) el Estado costarricense ha sido lento en la restitución de tierras y en la creación de políticas públicas que promuevan la inclusión real de los pueblos indígenas en la vida política, social y económica del país (párr. 6).

El racismo estructural y la discriminación étnica hacia los pueblos indígenas también son responsabilidad de las empresas que explotan los recursos naturales de las tierras indígenas sin el consentimiento adecuado de las comunidades afectadas. Además, la sociedad costarricense, en su mayoría mestiza, sigue perpetuando estereotipos y prejuicios que dificultan la integración plena de los pueblos indígenas en la sociedad.

La discriminación étnica hacia los pueblos indígenas, particularmente hacia los Bribris en Costa Rica, constituye una problemática estructural con raíces profundas en la historia colonial, que se perpetúa mediante la invisibilización cultural, el despojo de tierras, así como la exclusión social. Para

erradicar esta discriminación, resulta fundamental que el Estado costarricense implemente políticas públicas más eficaces orientadas a garantizar los derechos territoriales, culturales, además de los educativos de las comunidades indígenas.

Participación de las juventudes indígenas

Una vez desmantelado por completo y sometido a serios conflictos de poder, el Estado de Bienestar, junto con una gran ola conservadora y moderna, logra imponer sus propias dinámicas contemporáneas de socialización y regulación de los conflictos. Así pues, se traslada una severa responsabilidad al individuo, quien pasa a ser percibido como ajeno y precario.

Este no sentido de la otredad, ha desvirtuado los vínculos inter-especies ante lo cual, Putnam (2000), expone que:

En las últimas décadas se ha producido un declive del capital social y un deterioro del sentimiento comunitario. La industrialización y la modernización han supuesto un enorme choque en los lazos comunitarios, repercutiendo en la potenciación de sociedades más individualistas. (Putnam, 2000, p. 78).

El capitalismo exacerbado en su peor rol neoliberal se presenta ante las personas como una responsabilidad social demandante de lo individual, del *poder de uno*. Por lo tanto, la malla política de diversos intereses sociales, donde es participante activo el Estado, se negocia hasta que se favorece el paso hacia una participación ciudadana democrática.

Es por esto que es mandatorio citar que el Estado ha sido el promotor de la *igualación* social sometiendo a las clases a participar activamente de las actividades de riqueza y toma de decisiones, pero de manera poco eficiente ante las devastadoras reglas del mercado.

Desde la aceptación de la participación ciudadana como componente esencial para la determinación de políticas, a esta se le ha atribuido la capacidad para la mejor articulación y la

cooperación más justa. Sin embargo, también se han develado fuertes brechas, en las que las desigualdades desmantelan la idea de la integración. Ante lo cual, Castillo (2017) considera que:

La transformación del Estado es inminente. Esto se debe, entre otros factores a que, bajo el panorama actual de la gobernanza, en el nuevo orden global, no posee el monopolio del conocimiento, la experiencia y los recursos necesarios para resolver por sí sólo los problemas y obtener oportunidades eficientemente, por lo tanto, debe ingeniar y reinventar nuevas formas de gobernar en compañía de otros actores estratégicos, uno de estos actores es la ciudadanía. (p. 159).

Pero ¿cuál es el lugar para la participación ciudadana? ¿Cuáles son sus alcances? ¿Por qué la reclamamos? Ante estas preguntas, esta podría verse fuera de los marcos de representatividad, lo que implica que deja de lado aquellos individuos no organizados bajo el “esquema estatal” y al mismo tiempo imposibilita la pluralidad, aumentando la carga de desigualdad social.

La participación de las personas ha pasado por una serie de procesos históricos y ha evolucionado en varias perspectivas. También, se han presentado severas contradicciones entre lo estipulado como participación democrática y en lo que pasa en realidad en las comunidades y los países.

La participación es, según Canto (2017):

Desde un enfoque gerencial, un medio antes que un fin, y su objetivo primordial es mejorar el proceso de la política pública. Y, en contraste desde el enfoque democrático, la participación ciudadana es el fin mismo y su objetivo no es solamente mejorar el proceso de las políticas públicas, sino redistribuir el poder público hacia las ciudadanías con mecanismos de democracia participativa y directa. (p. 56).

Sin embargo, por la esencia misma de la representatividad, en el marco jurídico, una gran cantidad de personas queda por fuera de la democracia, ya que se les justifica su poca participación

política gracias a que no existe una preparación al respecto, por lo tanto, no hay proximidad con la esfera de las decisiones en la escala legislativa.

Por otro lado, considerando que la participación no es un concepto crudo e inflexible. Más bien, su dinamismo le ha permitido estudiarse desde varias perspectivas, modelos, tipos y espacios, que intentan orientar el debate de la integración ciudadana.

En esta línea, para Ganuza y Francés (2008):

Las formas de participación primariamente se pueden caracterizar a partir de dos modelos de participación sociopolítica. La primera de ellas, denominada como *participación individual institucionalizada* la cual expresa la forma de participación que se desarrolla dentro de cauces de participación diseñados institucionalmente. La segunda *participación individual no institucionalizada o no convencional* que se caracteriza por ser una participación desarrollada al margen de los espacios previstos desde las instituciones (p. 90).

Lo anterior significa, que la idea de participación ciudadana y de básica ejecución, institucionalizada, no contempla todas las formas posibles que existen de involucramiento entre las personas, su vida social y cultural, lo que resalta la importancia de entender la participación en la convivencia.

En la Tabla 5 se muestran los diversos tipos de participación que menciona Santa (2012), donde divide a la participación en cuatro tipos específicos de acercamiento de las personas, de manera individual o colectiva, a los asuntos públicos, comunitarios, estatales y sociales.

Tabla 5*Tipos de participación y su definición*

Tipo de participación	Definición
Participación política	Se refiere a la participación (individual o colectiva) en los asuntos públicos con el objetivo de incidir en el bien común, por ejemplo, participar en un partido o movimiento político.
Participación ciudadana	También es un tipo de participación en los asuntos públicos con base en intereses particulares o sectoriales (no en el bien común como la participación antes mencionada), por ejemplo, un movimiento social de género.
Participación comunitaria	Caracterizada por el tipo de comunidad territorial que busca incidir en algún aspecto de su calidad de vida, por ejemplo, un cabildo indígena.
Participación social	Definida como el agrupamiento de personas con base en la defensa en la esfera privada de intereses similares, por ejemplo, una asociación de comerciantes.

Nota. Elaboración propia con base en información citada por Santa (2012, p. 45).

En la Tabla 5, se observa que la autora señala que la participación, no importa la categoría, demanda de una voluntad de involucramiento en cualquiera de estas esferas que aquí se plantean.

Si las personas adultas, a las que se les considera de alguna forma mayormente responsables de la vida política, social, comunitaria y ciudadana, por ejemplo, con su ejercicio del voto, resienten su actividad en las decisiones de gobernanza y gobernabilidad en las comunidades, el panorama para las personas adolescentes es mucho más desanimado.

Se ha considerado que son las personas mayores de edad quienes asumen la responsabilidad de las decisiones en los distintos ámbitos del desarrollo comunitario. En consecuencia, las y los adolescentes, así como las personas jóvenes, suelen ser percibidos como sujetos inestables o en transición, carentes de capacidad de liderazgo y, aún más, de la experiencia necesaria para tomar decisiones conscientes y socialmente validadas sobre diversas temáticas y problemáticas en las que se encuentran directamente involucradas e involucrados.

Ante este pensamiento, Martín y Rubio (2016), consideran que:

La salud democrática de una sociedad depende, en gran medida, de la identificación de los ciudadanos con su sistema político. Quizás por eso la participación política, especialmente en las elecciones, se ha convertido en un buen termómetro y, en el caso de los jóvenes, este termómetro lleva tiempo marcando niveles inferiores a la media. (p. 7).

Si se trata de buscar explicación y causas pertinentes para analizar este fenómeno, es probable que se encuentren fundamentos basados en pensamientos adulto-centristas que apelan a la experiencia política vivida, dejando de lado la idea de que la participación está mucho más relacionada con la socialización y que además se presenta en varias formas.

En los últimos años, diversas investigaciones han demostrado que la juventud constituye una etapa fundamental para experimentar el cambio cultural y social. Este período de la vida es crucial, ya que es cuando las personas se sienten más abiertas al pensamiento y la reflexión crítica. El sentido de pertenencia y la búsqueda de identidad juegan un papel esencial en esta fase de desarrollo.

Además, son los jóvenes quienes actualmente están explorando y experimentando con mayor intensidad los cambios tecnológicos y culturales. Esta característica los convierte en un grupo clave en la toma de decisiones políticas, económicas y sociales, además de ser una pieza importante en la socialización dentro del ámbito de la cultura digital.

La juventud, según Souto-Kustrín (2007), “puede ser definida como una ‘etapa de transición’ de la dependencia infantil a la autonomía adulta pero que cronológicamente, no tiene unos límites de edad precisos” (p. 174). Por lo tanto, definir lo que significa la juventud, inmediatamente apela a la consciencia contextual y los procesos de decisiones sociopolíticas. Y en este sentido podríamos considerar que existen juventudes y no una específica, y lo más importante, que está totalmente conectada con la vida pública y de las sociedades.

En esta misma línea, para Otálvaro y Obando (2010), es fundamental:

Develar el sentido que subyace a la relación entre la participación, el joven y las Políticas Públicas. Las Políticas Públicas implican un ejercicio de subjetividades entre los agentes que intervienen y los jóvenes y dicho juego de subjetividades debe derivar en la construcción conjunta de significados. (p. 418).

Por otro lado, Krauskopf (2008), argumenta que:

En el estudio de la participación juvenil es necesario tener en cuenta *la descentralización de la participación* y que consiste en un distanciamiento conscientemente y crítico de los jóvenes respecto a los espacios y formas de participación que les ofrece el Estado. (p. 167).

Pensando en que las juventudes se descentralizan en múltiples formas y contenidos de acercamiento a la vida social, los mecanismos establecidos por la norma constitucional no necesariamente les son representativos. Así pues, ante esta poca relación con la oferta de las estructuras, se piensa que las personas jóvenes no participan de manera activa. Pero, por el contrario, se han permitido nuevas modalidades contingentes que reflejan su compromiso.

Krauskopf (2008), señala que:

En este *descentramiento de la participación*, los jóvenes privilegian el componente estético y los estilos de vida como bases desde las cuales ellos asumen su participación. Así mismo, los jóvenes entablan una relación crítica y pragmática frente a la institucionalidad estatal, aceptando en muchas ocasiones las invitaciones que desde esta instancia se le hace a la participación, pero, pese a esto, manifiestan desconfianza frente a las intenciones ocultas que los jóvenes suponen poseen los agentes estatales e institucionales en general. (p. 170).

Parece esencial abordar la participación de los jóvenes desde una perspectiva amplia, que incluya tanto las formas y espacios convencionales como aquellos no convencionales. En la actualidad, la juventud está innovando y proponiendo nuevas formas de participación que desafían las normas establecidas.

Estas formas de involucramiento son diversas y abarcan desde la participación comunitaria hasta la expresión estética y creativa. Además, los jóvenes se han involucrado en acciones directas, como la defensa y promoción de causas fuera de los canales institucionales, así como en iniciativas ambientales, culturales, actividades en medios comunitarios, y el servicio social, entre otras.

Por ejemplo, Otálvaro y Obando (2010):

Cuestionan la naturaleza de la vinculación de los jóvenes a la participación democrática que se insta. En este sentido se evidencia la ruptura entre los marcos legales (espacios de participación) y la práctica concreta en la realidad de los jóvenes, los cuales poseen mayores expectativas de participación. (p. 110).

El Estado no ha sido capaz, a través de las instancias pertinentes, de alcanzar las necesidades de participación de las juventudes, por lo tanto, podría decirse que estas han sido víctimas de un proceso de exclusión, en el que se les invita a pertenecer a la institucionalidad coarta, que no necesariamente vitaliza las propuestas que estos presentan.

El siglo XX y sus correspondientes debates sobre el concepto de juventud, sobre todo del tipo moderna e industrializada, trajo consigo ciertos lugares de análisis que encaminaron esta problemática conceptualización hasta asumirla como diversa y dependiente de una multiplicidad de factores que van más allá de rangos de edad.

Aunque se ha definido a la juventud como una etapa de transición entre la niñez y la adultez, relacionada directamente con aspectos educativos y de accesos, por ejemplo, de las personas jóvenes urbanas, con una cantidad de derechos y deberes contemplados dentro del esquema de Estado-Nación, existen otras juventudes, rurales o indígenas, que no gozan del estatus que propone esta definición.

El caso del encuentro entre un perfil étnico, como el aborígen, con la cuestión juvenil, ha sido reiteradamente declarado un tema de severa atención y, en función de ello, a partir del tercio del siglo XXI esta cuestión empezó a transformarse.

Ante esto, Kropff y Stella (2017), problematizan su conceptualización indicando que:

Es preciso decir que una de las dificultades más notables al momento de proponer una sistematización de la información sobre juventud indígena en Latinoamérica tiene que ver con que las categorías *juventud indígena* no emergen como datos directos de la realidad, sino que son categorías construidas como dato a partir de definiciones hegemónicas que resultan de la confluencia asimétrica de agencias diferentes como los estados nacionales, los organismos multilaterales o las organizaciones no gubernamentales. (p. 16).

Por su parte, para Pérez (2011):

Las articulaciones de agencia que se fundan en el posicionamiento en tanto jóvenes indígenas participan de esta construcción y se ven en la obligación de producir sentido sobre las interpelaciones, ya sea refutándolas o refrendándolas. De allí que devenga necesaria la deconstrucción de estas categorías (p. 25).

En este contexto, la academia ha adquirido un capital simbólico propio, el cual juega un papel crucial al momento de legitimar las ideas sobre lo que constituye la juventud indígena. Esta representación académica se convierte en un elemento fundamental cuando se trata de definir y conceptualizar dicho término.

Desde este enfoque general, pueden identificarse distintos subgrupos de investigaciones que han intentado situar a la juventud indígena desde perspectivas diversas: por un lado, estudios basados en datos demográficos y estadísticas sustentadas en criterios poco flexibles; por otro, investigaciones que conciben esta categoría como un espacio de resistencia y enunciación discursiva; y, finalmente, aquellas que se fundamentan en la antropología y la etnografía. No obstante, ninguno de estos subgrupos contempla a la juventud indígena como punto de origen del análisis, sino más bien como un punto de partida para el desarrollo de otras discusiones.

El problema más inmediato que se reconoce del encuentro entre juventudes y grupos étnicos es que a la juventud se le ha visto asociada a elementos de cambio y transformación, contrario a que lo étnico implica una territorialización y apropiación de la cultura. Así pues, se podría pensar que la juventud se ve enfrentada a la etnicidad. Tomando como punto de partida que las personas mayores han sido responsabilizadas del cuidado de los arraigos culturales.

Sumado a esto, para Kropff y Stella (2017):

En cuanto al enfoque centrado en la problematización de la etnicidad, se introduce la tensión entre las perspectivas sustancialistas y formalistas, la cual atraviesa el campo de la antropología y los estudios étnicos. Mientras los enfoques sustancialistas retoman el problema del cambio y la continuidad, analizando procesos que denominan de aculturación o transculturación, los enfoques formalistas ponen el énfasis en los procesos de negociación y resignificación de las identidades (p. 23).

Para estos autores, las personas adolescentes y jóvenes aborígenes se ven inmersas en estas dos categorías que en sí mismas vacían la experiencia real que viven estas personas en su vida.

Por otro lado, comúnmente se cree que no existe una palabra que defina la juventud, como se le ha construido de manera no indígena, sin embargo, en varios grupos aborígenes consultados por Pérez (2008):

El concepto de joven marca una etapa de vida que se inicia con la madurez biológica de los individuos y que concluye con la madurez social, que se inicia con la incorporación del joven a la vida adulta; es cuando el individuo asume compromisos y responsabilidades asociados con el matrimonio, la familia y la comunidad. Las investigaciones de campo muestran, sin embargo, que ahora el ser joven, y reivindicarse como tal, está asociado a la lucha que emprenden los miembros de este sector por conseguir un estatus diferente al que tenían antes y por adquirir nuevos derechos, entre ellos el hacer deporte, divertirse, estudiar y vestirse como lo hacen los

jóvenes de todo el mundo. Además de que para las mujeres jóvenes implica la búsqueda de derechos específicos como el de escoger libremente a su pareja y tener una vida sin violencia. (p. 190).

Como se evidencia en el párrafo anterior, la construcción de este proceso de transformación tiene que ver también con aspectos sociales que delimitan el tiempo. Además, se demuestran los roles de género también correspondientes al pensamiento sobre el momento de la adolescencia en todas las esferas patriarcales.

Son muchas las resistencias a las que se deben enfrentar mujeres, hombres y demás personas indígenas que están en búsqueda de pertenencia e identidad y además se entrecruzan con demandas exógenas, internas y arraigadas.

Teatro de las Personas Oprimidas (TPO) como lente de observación

El Teatro de las Personas Oprimidas (TPO) se incorpora en esta investigación como una metodología artística y pedagógica orientada a la participación comunitaria y la transformación social en contextos de desarrollo rural indígena. Más que una técnica teatral, el TPO constituye un enfoque crítico que articula cuerpo, experiencia y reflexión colectiva como formas legítimas de producción de conocimiento.

En el marco de esta investigación, el TPO se entiende como un dispositivo metodológico capaz de generar espacios de análisis situado, donde las comunidades pueden problematizar sus propias realidades, visibilizar relaciones de poder y ensayar alternativas de acción desde sus marcos culturales y territoriales. Su incorporación responde a la necesidad de superar enfoques de desarrollo verticales y tecnocráticos, apostando por metodologías participativas que reconozcan a las comunidades como sujetas activas de conocimiento y transformación.

El Teatro de las Personas Oprimidas (TPO) surge como un enfoque de teatro participativo que supera las formas convencionales al centrar la acción colectiva y la transformación social por encima de

la representación estética. En la literatura sobre intervenciones socioeducativas, se afirma que el teatro tradicional se caracteriza por una lógica elitista en la que el objetivo central es la obra y no la participación procesual de quienes la viven, mientras que el teatro aplicado y específicamente el TPO invierte esta lógica para promover el empoderamiento de las personas (Caravaca y Pedregal, 2020, p. 9).

Asimismo, Singhal (2022) señala que el foco en la participación activa de las personas oprimidas implica reconocerlas como sujetos de conocimiento capaces de dirigir procesos de cambio social a partir del análisis colectivo de sus propias experiencias, un principio que conecta directamente con la pedagogía crítica de Paulo Freire y la praxis teatral de Augusto Boal (p. 140).

Una dimensión central del TPO es la transformación del espectador en *espect-actor*, Figura que rompe la frontera entre observación y acción para que el público intervenga directamente en la escena. Caravaca y Pedregal (2020) describen que esta transformación implica una ruptura epistemológica al redistribuir roles en el proceso teatral, lo que fomenta la reflexión crítica y colectiva sobre condiciones de opresión social en contextos educativos o comunitarios (p. 8). En consonancia con ello, el estudio de Dabiri (2025) sobre teatro participativo en ambientes STEM destaca que técnicas como el Teatro Foro y Teatro Imagen permiten a las personas participantes identificar, encarnar y examinar colectivamente desafíos estructurales, ampliando la comprensión crítica sobre prácticas institucionales excluyentes (p. 23)

Desde una mirada metodológica, el TPO no solo habilita participación en escena, sino que también articula dimensión pedagógica y política en la producción de significado. Singhal (2022) sostiene que el uso de teatro participativo como herramienta de empoderamiento apunta a organizar comunidades para generar estrategias colectivas frente a dinámicas de dominación social, favoreciendo al mismo tiempo la alfabetización crítica y la acción organizada (p. 152).

De forma complementaria, Caravaca y Pedregal (2020) subrayan que el enfoque del teatro aplicado implica considerar el proceso de creación artística como *lugar de desarrollo comunitario*, donde la intersubjetividad y la colaboración son tan relevantes como los resultados performativos (p. 10).

Los principios ético-políticos del TPO se articulan con tradiciones pedagógicas emancipadoras que cuestionan las jerarquías tradicionales de conocimiento y acción social. Dabiri (2025) destaca que el enfoque del TPO está fundamentado en la pedagogía crítica de Freire, posicionando el teatro como una *práctica de libertad* que permite a los participantes explorar colectivamente temas como la inequidad institucional y la inclusión social (p. 22). En paralelo, Singhal (2022) recalca que este tipo de teatro contribuye a la democratización de los espacios de conocimiento al integrar la experiencia vivida de las personas en procesos reflexivos y participativos, subrayando su función transformadora en contextos educativos y sociales (p. 12).

Diversos estudios sobre teatro comunitario y teatro social sostienen que estas prácticas no deben entenderse únicamente como representaciones estéticas, sino como dispositivos de intervención social que promueven reflexión crítica, participación y empoderamiento colectivo (Ramos y Sanz, 2009, p. 45). Desde esta perspectiva, el teatro se configura como un espacio de análisis colectivo donde el cuerpo, la emoción y la reflexión crítica se articulan como dimensiones inseparables del conocimiento.

A diferencia del teatro convencional, centrado en la contemplación pasiva, el Teatro de las Personas Oprimidas propone una ruptura radical con la separación entre quien actúa y quien observa. Investigaciones sobre teatro comunitario describen cómo estas experiencias transforman a las personas espectadoras en sujetos activos del proceso escénico, involucrándolas en la toma de decisiones y en la exploración colectiva de alternativas frente a conflictos sociales compartidos (Vázquez, 2024, p. 63). Este desplazamiento transforma el acto teatral en un proceso de aprendizaje colectivo y de producción de conciencia crítica.

En los territorios indígenas rurales, los procesos de desarrollo han estado históricamente marcados por enfoques externos y verticales que han privilegiado criterios productivos y económicos por sobre las dimensiones culturales y territoriales. Estudios de teatro comunitario en contextos rurales señalan que estas dinámicas han generado exclusión social y debilitamiento del tejido comunitario, lo que hace necesario el uso de metodologías participativas que permitan rearticular la vida colectiva desde los propios territorios (Ramos y Sanz, 2009, p. 48). En este contexto, resulta fundamental repensar las estrategias de intervención desde enfoques situados.

Desde una mirada crítica, las metodologías participativas basadas en el arte permiten cuestionar los modelos de desarrollo homogeneizantes al generar espacios de producción de conocimiento desde la experiencia local. Investigaciones sobre arte comunitario destacan que estas prácticas posibilitan la emergencia de saberes situados, integrando las vivencias, memorias y problemáticas específicas de las comunidades involucradas (Baer, 2017, p. 7). Esta perspectiva cuestiona las prácticas de desarrollo que desconocen las cosmovisiones locales y abre la puerta a enfoques más contextualizados.

El Teatro de las Personas Oprimidas se presenta, en este sentido, como una metodología que reconoce a las comunidades como sujetas de conocimiento y acción. La literatura sobre teatro comunitario subraya que estos procesos artísticos fortalecen la participación directa de las personas en la construcción de significados colectivos, ampliando las formas tradicionales de producción de saber en el ámbito social (López, 2016, p. 120). El TPO materializa esta perspectiva al situar la creación teatral en el centro del proceso participativo.

Desde enfoques críticos y comunitarios, se ha subrayado la necesidad de cuestionar las jerarquías de conocimiento que privilegian saberes externos sobre los saberes locales. Estudios sobre teatro social señalan que estas prácticas legitiman conocimientos construidos desde la experiencia cotidiana, el cuerpo y la memoria colectiva, reconociendo su valor para la transformación social (Vázquez, 2024, p. 66).

En esta misma línea, diversas López (2016) reflexiona que experiencias de teatro comunitario muestran que las metodologías participativas deben partir de las problemáticas, luchas y prácticas concretas de las comunidades, evitando la imposición de marcos teóricos ajenos al territorio. El teatro comunitario ha demostrado ser una herramienta eficaz para que las propias comunidades analicen críticamente su realidad y ensayen colectivamente alternativas de acción (122).

El carácter corporal del Teatro de las Personas Oprimidas constituye uno de sus principales aportes metodológicos. Estudios sobre prácticas escénicas comunitarias destacan que el cuerpo funciona como un espacio de expresión de memorias, emociones e identidades colectivas, permitiendo comunicar saberes que no siempre pueden ser verbalizados (Massía, 2020, p. 34). Esta dimensión resulta especialmente relevante en contextos indígenas, donde el conocimiento se transmite históricamente a través de prácticas corporales y rituales.

Ahora bien, según Ramos y Sanz (2009) en los territorios indígenas rurales, la identidad, la memoria y el territorio se encuentran profundamente entrelazados. Investigaciones sobre teatro comunitario señalan que la representación escénica de experiencias territoriales permite visibilizar estas relaciones, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la memoria colectiva (p. 50). El Teatro de las Personas Oprimidas posibilita la puesta en escena de conflictos y narrativas compartidas desde una perspectiva comunitaria.

Investigaciones recientes sobre teatro aplicado y arte comunitario han destacado su potencial para fortalecer procesos de cohesión social y empoderamiento colectivo. Estudios empíricos muestran que la participación en prácticas teatrales comunitarias contribuye al desarrollo de habilidades de diálogo, cooperación y reconocimiento mutuo entre las personas participantes (Baer, 2017, p. 9). Este potencial resulta especialmente significativo en contextos de desarrollo rural indígena.

Desde enfoques críticos y decoloniales, se plantea que las prácticas culturales comunitarias pueden operar como formas de resistencia frente a estructuras sociales excluyentes. El teatro

comunitario es reconocido como un espacio alternativo de producción de conocimiento que desafía las formas dominantes de validación epistémica al situar la experiencia comunitaria en el centro del proceso reflexivo.

Las prácticas de teatro social promueven una relación estrecha entre reflexión y acción, permitiendo a las comunidades analizar su realidad y actuar sobre ella de manera colectiva (López, 2016, p. 124).

Su aplicación en contextos de desarrollo rural indígena permite ampliar las herramientas disponibles para el análisis territorial, incorporando dimensiones simbólicas, afectivas y culturales que suelen quedar excluidas de los enfoques técnicos tradicionales.

Además, el Teatro de las Personas Oprimidas favorece procesos de participación auténtica, al crear espacios donde las comunidades no solo expresan problemáticas, sino que ensayan colectivamente alternativas de acción desde sus propios marcos culturales.

Este ensayo tiene como objetivo fundamentar teóricamente el Teatro de las Personas Oprimidas como una metodología pertinente para la participación comunitaria, la construcción de identidad y el desarrollo rural en territorios indígenas, articulando aportes del teatro aplicado, la pedagogía crítica, los estudios rurales y las epistemologías críticas.

TPO como epistemología participativa

El Teatro de las Personas Oprimidas (TPO) puede entenderse como una epistemología participativa en la medida en que propone una forma específica de producir conocimiento basada en la experiencia colectiva y la acción situada. Desde enfoques contemporáneos sobre epistemologías democráticas, Jaeger *et al.* (2023) sostienen que “el conocimiento emerge de procesos colaborativos donde las personas involucradas participan activamente en la definición de los problemas y en la interpretación de la realidad” (p. 4). Esta concepción permite comprender el TPO como una práctica que no solo representa lo social, sino que produce conocimiento desde la acción colectiva.

Desde esta perspectiva, el conocimiento no se genera a partir de la observación distante, sino de la implicación activa de las personas en los procesos de análisis y transformación. Como señalan Laitinen y Nurmi (2022), las metodologías participativas contemporáneas sitúan el saber en la praxis compartida, entendida como un proceso reflexivo que surge de la acción conjunta en contextos específicos (p. 66). El TPO encarna esta lógica al transformar la escena teatral en un espacio de investigación social viva.

La Figura del *espect-actor* sintetiza esta ruptura epistemológica con los modelos tradicionales de producción de conocimiento. En lugar de separar al sujeto que conoce del objeto conocido, el Teatro de las Personas Oprimidas propone una relación dialógica en la que las personas analizan su propia realidad mientras la representan y transforman. Desde una perspectiva relacional del conocimiento, Welz (2023) explica que el diálogo genuino implica una copresencia activa donde el conocimiento se construye entre sujetos y no sobre ellos (p. 547), principio que se materializa en el dispositivo teatral participativo.

Desde la investigación-acción participativa, se sostiene que el conocimiento adquiere sentido cuando se vincula directamente con procesos de cambio social. De acuerdo con el estudio publicado por Newell *et al* (2023), las metodologías colaborativas generan saberes más pertinentes cuando las comunidades participan como co-productoras del conocimiento y no como fuentes de datos externas (p. 6). El TPO se alinea con este enfoque al promover procesos de creación colectiva basados en la horizontalidad.

La pedagogía crítica contemporánea refuerza esta dimensión epistemológica al subrayar la inseparabilidad entre reflexión y acción. En investigaciones recientes sobre metodologías participativas, se destaca que el conocimiento crítico emerge cuando la reflexión se produce en relación directa con prácticas orientadas a la transformación social (Meles *et al*; 2024, p. 3). El Teatro de las Personas Oprimidas materializa esta relación al permitir que la reflexión surja del acto escénico y de la experiencia vivida.

Desde una perspectiva crítica de la producción de conocimiento, se ha señalado que las epistemologías dominantes tienden a invisibilizar los saberes locales y comunitarios. En este sentido, Laituri et al. (2023) muestran que las metodologías participativas permiten reconfigurar las relaciones de poder en la investigación al reconocer la validez de los conocimientos situados producidos por las propias comunidades (p. 8). El TPO se inscribe en esta lógica al legitimar el saber que emerge de la experiencia colectiva.

En esta misma línea, los enfoques participativos contemporáneos advierten que la producción de conocimiento es siempre un proceso político. Según Jaeger *et al* (2023), toda epistemología participativa implica una toma de posición ética respecto a quién produce el conocimiento y con qué fines (p. 7). El Teatro de las Personas Oprimidas contribuye a esta discusión al generar procesos de conocimiento contruidos desde la comunidad y orientados a la transformación social.

El carácter corporal del TPO constituye uno de sus principales aportes epistemológicos. Investigaciones recientes sobre prácticas participativas destacan que el cuerpo actúa como un espacio de conocimiento encarnado donde se articulan emociones, memorias y significados sociales (Meles *et al*; 2024, p. 6). Al trabajar con el cuerpo, el teatro participativo amplía las formas legítimas de conocer y comprender la realidad.

Desde los estudios contemporáneos del performance y la acción colectiva, se reconoce que las prácticas performativas funcionan como espacios de producción y transmisión de conocimiento a través de la acción compartida. Laitinen y Nurmi (2022) señalan que estas prácticas permiten explorar saberes que no siempre pueden expresarse mediante lenguajes académicos convencionales (p. 69), aspecto central en el trabajo del TPO.

En contextos rurales indígenas, esta forma de producción de conocimiento dialoga con cosmovisiones que entienden el saber cómo un proceso relacional y comunitario, profundamente vinculado al territorio. Estudios sobre investigación participativa muestran que estos enfoques facilitan

la articulación entre memoria colectiva, identidad y análisis crítico de la realidad (Newell *et al*; 2023, p. 9), sin subordinar estos saberes a marcos epistemológicos externos.

Desde la investigación cualitativa crítica, se sostiene que las metodologías comprometidas deben orientarse hacia la justicia social. En este sentido, Welz (2023) enfatiza que el diálogo epistemológico solo es transformador cuando cuestiona las asimetrías de poder que atraviesan la producción de conocimiento (p. 549). El Teatro de las Personas Oprimidas se inscribe en esta tradición al situar explícitamente la opresión y el conflicto en el centro del proceso escénico.

Asimismo, la literatura reciente advierte sobre los riesgos de una participación despolitizada. Como muestran Laituri *et al* (2023), las metodologías participativas pueden perder su potencial crítico si no problematizan las estructuras sociales que producen desigualdad (p. 9). El TPO enfrenta este desafío al utilizar el conflicto como motor del análisis colectivo.

El Teatro de las Personas Oprimidas no busca producir verdades cerradas, sino abrir espacios de pregunta, duda y experimentación colectiva. Esta apertura epistemológica resulta fundamental en contextos complejos, donde las problemáticas territoriales no admiten soluciones universales.

En este sentido, el TPO contribuye a ampliar las fronteras de lo que se considera conocimiento válido en los procesos de desarrollo rural. Al integrar cuerpo, emoción, memoria y acción colectiva, el teatro participativo produce saberes situados que responden a las necesidades y aspiraciones de las comunidades indígenas.

En síntesis, el Teatro de las Personas Oprimidas puede entenderse como una epistemología participativa que desafía las jerarquías tradicionales del conocimiento y promueve la producción colectiva de saberes desde el territorio. Esta característica fundamenta su pertinencia como metodología para procesos de participación, identidad y desarrollo rural en contextos indígenas.

Cuerpo, identidad y territorio en el TPO

En el Teatro de las Personas Oprimidas, el cuerpo ocupa un lugar central como espacio donde se inscriben las relaciones de poder y las experiencias de opresión. Desde los estudios contemporáneos sobre corporalidad y política, Butler (2020) sostiene que las normas sociales se materializan en prácticas corporales reiteradas que configuran modos específicos de estar y de moverse en el mundo (p. 29). Desde esta perspectiva, el cuerpo puede entenderse como un territorio político donde se expresan y reproducen desigualdades sociales.

El trabajo corporal propuesto por el TPO busca precisamente desnaturalizar estas inscripciones, permitiendo que las personas reconozcan cómo sus cuerpos han sido condicionados por normas sociales, culturales y económicas. En esta línea, Mikkonen *et al.* (2020) muestran que los procesos creativos basados en la experiencia corporal favorecen una toma de conciencia crítica sobre estas marcas, abriendo posibilidades para nuevas formas de expresión y acción colectiva (p. 112).

En los territorios indígenas, el cuerpo no puede separarse de la identidad colectiva ni del territorio que se habita. Como explican Jacob *et al.* (2019), el territorio constituye una trama de relaciones vividas, memorias históricas y prácticas cotidianas que se encarnan en los cuerpos de quienes lo habitan (p. 287). El Teatro de las Personas Oprimidas permite explorar estas relaciones al situar la experiencia escénica en contextos culturalmente significativos para la comunidad.

Las técnicas de composición corporal colectiva resultan particularmente pertinentes para trabajar estas dimensiones, ya que permiten representar conflictos sociales mediante imágenes construidas con los cuerpos. Según lo expresa Lagerström (2020), este tipo de prácticas activa una atención sensible hacia la vida cotidiana y posibilita una lectura compartida de la realidad sin depender exclusivamente del lenguaje verbal (p. 36), lo que resulta especialmente valioso en contextos culturalmente diversos.

Desde los estudios contemporáneos del *Performance*, se ha destacado que el cuerpo funciona como un archivo vivo en el que se inscriben y transmiten memorias colectivas a través del gesto, la acción y la repetición. En este sentido, Lahtinen (2020) subraya que las prácticas corporales participativas permiten abordar la política del cuerpo mediante campos sensoriales y técnicas colectivas que amplían las formas de análisis social (p 56).

En contextos indígenas rurales, donde la memoria colectiva ha sido históricamente silenciada o fragmentada, estas prácticas adquieren un valor político significativo. Como señalan Jacob *et al.* (2019), la recuperación de memorias corporales y territoriales constituye una forma de resistencia frente a los regímenes coloniales del conocimiento (p. 286).

El Teatro de las Personas Oprimidas contribuye así a la construcción y resignificación de la identidad colectiva. Desde estudios recientes sobre teatro comunitario, Storsve (2021) observa que las prácticas teatrales participativas permiten reconstruir narrativas identitarias desde la experiencia compartida, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la cohesión social (p. 21).

El vínculo entre cuerpo y territorio resulta fundamental para comprender los procesos de desarrollo rural indígena. En este marco, Ku *et al* (2024) plantean que las prácticas participativas basadas en la experiencia corporal favorecen procesos de construcción de identidad y memoria cultural situados, articulando dimensiones sensibles y territoriales del desarrollo (p. 106).

El Teatro de las Personas Oprimidas permite representar y analizar conflictos territoriales vinculados al acceso a la tierra, los recursos naturales y las políticas públicas que afectan a las comunidades indígenas. A través de la escena, estos conflictos pueden ser discutidos colectivamente desde una perspectiva crítica y situada.

Asimismo, el trabajo con el cuerpo colectivo favorece la emergencia de un sujeto comunitario capaz de actuar de manera organizada. Desde la psicología comunitaria crítica, Wiesenfeld (2021)

destaca que la construcción de identidad colectiva es un componente clave para los procesos de participación y empoderamiento social (p. 14).

Desde los enfoques contemporáneos de investigación artística, Barone y Eisner (2021) sostienen que las metodologías basadas en el arte permiten articular dimensiones emocionales, simbólicas y políticas en los procesos de producción de conocimiento. El TPO materializa esta articulación al integrar cuerpo, identidad y territorio en la práctica escénica (p. 12).

En territorios indígenas rurales, esta integración resulta especialmente pertinente para abordar problemáticas complejas que no pueden ser comprendidas únicamente desde enfoques técnicos. El teatro participativo permite visibilizar tensiones entre tradición y cambio, así como contradicciones internas de los procesos comunitarios.

El abordaje del cuerpo y la identidad en el Teatro de las Personas Oprimidas no busca fijar identidades estáticas, sino abrir espacios de reflexión sobre su carácter dinámico, relacional y situado. Esta apertura resulta fundamental para procesos de desarrollo rural que buscan ser inclusivos y culturalmente sostenibles.

Por lo tanto, el trabajo del cuerpo, la identidad y el territorio en el TPO constituye un aporte central para los procesos de participación y desarrollo rural en territorios indígenas. Al integrar estas dimensiones desde una lógica participativa y situada, el teatro contribuye al fortalecimiento de la autonomía cultural y de la capacidad de acción colectiva de las comunidades.

TPO y participación comunitaria

La participación comunitaria constituye uno de los ejes fundamentales del Teatro de las Personas Oprimidas y uno de sus principales aportes metodológicos a los procesos de desarrollo rural. En estudios recientes sobre teatro comunitario, Martínez (2020) sostiene que la participación no debe entenderse como un acto simbólico, sino como un proceso activo que implica la apropiación colectiva de prácticas culturales y la toma de decisiones compartidas dentro de la comunidad (p. 127). Desde esta

perspectiva, participar supone ejercer agencia colectiva sobre las condiciones de vida y los procesos sociales.

A diferencia de enfoques participativos meramente instrumentales, el teatro participativo propone una implicación encarnada que articula cuerpo, emoción y pensamiento crítico. Como muestra la investigación de Cunha (2023), los procesos escénicos colaborativos generan condiciones para que las personas reconozcan su capacidad de acción dentro del grupo y exploren nuevas formas de interacción social (p. 6). De este modo, la participación auténtica se expresa en la co-creación de narrativas y en la acción colectiva situada.

El Teatro Foro, como técnica ampliamente documentada en experiencias de teatro comunitario, permite que las personas sustituyan a los personajes en escena para ensayar alternativas de acción frente a situaciones sociales complejas. Según Martínez (2020), este tipo de dispositivos favorece la reflexión colectiva sobre las causas estructurales de los conflictos, evitando interpretaciones individualistas o simplificadoras (p. 133).

Desde la comunicación cultural y los estudios sobre participación comunitaria, se ha señalado que el teatro participativo contribuye al empoderamiento cuando se construye a partir de las prácticas expresivas propias de cada grupo social. En este sentido, Martín (2021) explica que el teatro comunitario actúa como una estrategia para dinamizar la vida colectiva y fortalecer procesos de deliberación y organización social (p. 48).

En contextos rurales indígenas, la participación comunitaria se encuentra estrechamente vinculada a formas tradicionales de organización y toma de decisiones colectivas. El teatro participativo dialoga con estas prácticas al crear espacios horizontales donde las voces de la comunidad forman parte activa del análisis y la construcción de sentido compartido (Sánchez, 2024, p. 11). Estas dinámicas permiten integrar saberes territoriales y experiencias vividas en los procesos de reflexión crítica.

Estudios recientes sobre estética y creatividad participativa muestran que las metodologías artísticas generan altos niveles de implicación comunitaria cuando el público asume un rol activo en la creación. Según Sánchez (2024), este tipo de experiencias fortalece la identidad colectiva y contribuye a la cohesión social más allá del espacio escénico (p. 14).

Desde una perspectiva crítica, también se advierte que la participación puede vaciarse de contenido si no pone en cuestión las relaciones de poder presentes en la comunidad. Como señala Martínez (2020), las prácticas teatrales comunitarias deben permitir la emergencia del conflicto y el disenso como parte constitutiva del proceso participativo, en lugar de ocultarlos bajo consensos aparentes (p. 138).

El teatro comunitario contribuye además a la democratización de la palabra, al generar espacios donde personas que habitualmente quedan fuera de los circuitos formales de participación pueden expresar sus experiencias. Tal como observa Cunha (2023), estas prácticas amplían las formas legítimas de participación al incorporar el lenguaje corporal y simbólico, lo cual resulta especialmente relevante en contextos interculturales (p. 9).

En territorios indígenas rurales, esta ampliación adquiere un valor particular, ya que permite integrar prácticas expresivas propias de la cultura local sin subordinarlas a marcos externos. El teatro participativo no busca producir consensos artificiales, sino abrir espacios para el debate informado y la construcción colectiva de alternativas (Martín, 2020, p. 140).

En síntesis, el Teatro de las Personas Oprimidas propone una concepción de la participación comunitaria basada en la acción colectiva, el análisis crítico y la corresponsabilidad política. Esta perspectiva fundamenta su pertinencia como herramienta metodológica para los procesos de desarrollo rural indígena, al reconocer a las comunidades como protagonistas de su propia transformación social.

Aportes, alcances y límites del Teatro de las Personas Oprimidas

El Teatro de las Personas Oprimidas (TPO) es una metodología participativa que articula dimensiones artísticas, pedagógicas y políticas para impulsar procesos de participación comunitaria, identidad y desarrollo rural, incluido en contextos indígenas y rurales. Su aporte principal radica en combinar la experiencia corporal con la reflexión crítica colectiva, facilitando el análisis situado de problemas sociales complejos desde la perspectiva de quienes los viven. Estudios contemporáneos muestran que prácticas inspiradas en técnicas del TPO, como el Teatro Foro, permiten co-crear conocimiento con participantes y fomentar el intercambio horizontal dentro de comunidades locales (Mancilla *et al*, 2025, p. 1777).

Un aporte fundamental del TPO es su potencial para promover la agencia de las personas oprimidas al posicionar su experiencia como punto de partida para el análisis de conflictos sociopolíticos. La lógica participativa del *Forum Theatre* permite que “especta-actores” ensayen formas de enfrentar situaciones de opresión y, así, generen conciencia crítica sobre sus propias condiciones de vida (Mancilla *et al*, 2025, p. 1781).

Asimismo, el TPO puede servir como herramienta para fortalecer el tejido social, al crear espacios de encuentro en los que comunidades reconstruyen vínculos deteriorados por exclusión o fragmentación, abordando conjuntamente problemáticas compartidas y construyendo sentidos colectivos. Este enfoque participativo, presente en otras formas de teatro comunitario, ha sido asociado con procesos de empoderamiento y construcción de identidad colectiva cuando se adapta a contextos culturales locales y a las expectativas sociales de los participantes.

El TPO también favorece el empoderamiento emocional y cognitivo, al ofrecer un entorno seguro para ensayar alternativas de acción frente a estructuras opresivas. En escenarios de investigación aplicada, el uso de teatro participativo ha sido considerado un método ético para contrarrestar prácticas

tradicionales de extracción de conocimiento, ya que articula la co-producción de sentido con la preservación de habilidades que permanecen después de la intervención (Ranjan, 2020, p. 23).

No obstante, existen límites y riesgos cuando se implementa el TPO sin una adecuada articulación con procesos comunitarios más amplios. Uno de los retos señalados es la posible instrumentalización metodológica cuando la técnica se aplica de forma aislada, desligada de estrategias de organización social y política locales; esto puede llevar a experiencias superficiales que no alcanzan una transformación social sostenible.

Así mismo, el impacto real del TPO sobre estructuras económicas y políticas profundamente arraigadas sigue siendo limitado si no se acompaña de acciones concretas de incidencia y organización. Aunque el teatro participativo posibilita mayor consciencia crítica, por sí solo no siempre logra traducirse en cambios estructurales duraderos sin la vinculación con procesos organizativos continuos y estrategias colectivas ampliadas.

Otra dimensión crítica es el manejo de emociones intensas y memorias sensibles que emergen durante el trabajo teatral; esto requiere una facilitación ética y cuidadosa, ya que una gestión inadecuada puede revictimizar a los participantes o generar conflictos internos no resueltos. Por ello, el papel del *facilitador o facilitadora* es crucial para crear entornos seguros que respeten la experiencia de cada persona y eviten imposiciones interpretativas externas.

La sostenibilidad de los procesos basados en TPO depende significativamente de la apropiación comunitaria de la metodología. Cuando los propios miembros de una comunidad asumen la práctica, los procesos tienden a prolongarse más allá de intervenciones puntuales, integrándose en dinámicas organizativas locales y contribuyendo a la construcción de capacidades colectivas.

Un desafío adicional consiste en evitar que el TPO se reduzca a un mero espacio catártico, centrado únicamente en la expresión emocional individual. Si bien la expresión es relevante, el

verdadero potencial transformador del teatro reside en su capacidad para articular esa expresión con análisis crítico y acción colectiva orientada a resultados concretos en el territorio.

Desde esta perspectiva, el TPO debe entenderse como parte de estrategias más amplias de desarrollo rural y fortalecimiento comunitario, que incluyen formación política, organización comunitaria y defensa de derechos territoriales y culturales. En este marco, experiencias documentadas muestran que cuando la metodología se adapta al contexto sociocultural específico de una comunidad, el TPO puede generar impactos significativos en participación, cohesión social y liderazgo comunitario (Briceño-Romero y Bravo, 2025, p. 7).

El uso del TPO ayuda a desarrollar capacidades críticas y fortalece liderazgos comunitarios, elementos esenciales para la sostenibilidad de procesos de desarrollo rural. A través del trabajo teatral, las personas no solo analizan su realidad, sino que adquieren herramientas para participar activamente en decisiones colectivas que afectan su bienestar y futuro.

Capítulo III: Metodología

Para abordar la exclusión social de las personas adolescentes aborígenes en Costa Rica, se desarrolló una ruta metodológica de carácter participativo y documental. Esta estrategia permitió aproximarse al fenómeno desde un enfoque situado y diferenciado, considerando las condiciones históricas, culturales y territoriales del contexto indígena Bribri.

Dado que el proceso de investigación se realizó principalmente con personas adolescentes, la metodología implicó el diseño de técnicas orientadas a la consulta participativa, así como a dinámicas lúdicas, reflexivas, históricas y simbólicas vinculadas con la relación con la naturaleza. Estas actividades se desarrollaron mediante la aplicación del Teatro de las Personas Oprimidas como herramienta metodológica para la expresión, el intercambio de experiencias y el análisis colectivo.

En este capítulo se presenta el planteamiento metodológico de la investigación, cuyo objetivo fue analizar las vivencias de identidad, así como identificar proyecciones colectivas de futuro en relación con los territorios habitados por las personas participantes. Para ello, se expone el enfoque metodológico adoptado; posteriormente, se describe la operacionalización de los objetivos específicos; seguidamente, se identifican las posibles limitaciones y obstáculos del proceso; y, finalmente, se incluyen los lineamientos éticos, junto con los formatos de consentimiento informado dirigidos a las personas responsables de las y los participantes, así como los correspondientes a las personas mayores de edad.

A manera de resumen, las actividades metodológicas se desarrollaron de manera separada con cada grupo, aplicando de forma secuencial la totalidad de la propuesta metodológica, atendiendo primero al grupo 1 y, posteriormente, al grupo 2.

El proceso de investigación se estructuró en dos fases. La primera fase correspondió al objetivo específico 1 y se orientó al análisis participativo de las posturas relacionadas con el impacto del proceso histórico de formación de la identidad Bribri y costarricense en la realidad actual del territorio, a partir

de las experiencias de las personas adolescentes de Shiroles. En esta fase se aplicaron estrategias del Teatro de las Personas Oprimidas, específicamente teatro foro, teatro periodístico y teatro imagen. De manera complementaria, se desarrollaron actividades de familiarización con herramientas expresivas teatrales, orientadas a facilitar la interacción grupal y la participación en las dinámicas propuestas. Esta fase permitió un acercamiento corporal y analítico a la problemática abordada, además de facilitar espacios de intercambio y discusión colectiva. Durante este proceso se realizó un registro sistemático mediante audio, video, fotografía y anotaciones en bitácora para su posterior sistematización.

La segunda fase correspondió al objetivo específico 2 y se centró en la identificación de los principales retos del territorio indígena Bribri desde una perspectiva colectiva de futuro. En esta etapa se profundizó en el análisis de la problemática, así como en la exploración de posibles estrategias desde las experiencias y aportes de las personas participantes. Para ello, se aplicó la técnica de grupos focales con el fin de identificar puntos de convergencia, retos y aportes colectivos. Hacia el cierre de esta fase, se desarrollaron dos talleres de Teatro de las Personas Oprimidas, mediante la estrategia de teatro periodístico, con el propósito de generar materiales documentales incorporados posteriormente en los resultados de la investigación. Al igual que en la fase anterior, se realizó un registro sistemático a través de audio, video, fotografía y bitácora de campo.

Ruta de investigación

El presente estudio se desarrolló desde un enfoque metodológico de corte cualitativo, el cual permitió comprender las experiencias, significados y prácticas sociales desde la perspectiva de las personas participantes, en relación con la exclusión social y la vivencia de la identidad en el territorio indígena Bribri. Este enfoque resultó pertinente en tanto la investigación se centró en procesos sociales, culturales y simbólicos que no podían ser abordados adecuadamente mediante mediciones cuantificables, sino a partir de la interpretación situada de las realidades vividas por las personas adolescentes aborígenes.

La metodología cualitativa permitió aproximarse al fenómeno de estudio reconociendo la pluralidad de miradas, contextos y experiencias presentes en el territorio, así como la complejidad de las dinámicas históricas y sociales que atraviesan la vida comunitaria. Desde esta perspectiva, el conocimiento producido no se concibió como generalizable, sino como contextual, relacional y vinculado a un momento y espacio específicos, en diálogo constante con las voces de las personas participantes.

Dicho esto, a nivel metodológico y considerando las características contextuales de la comunidad, se propuso un enfoque diferenciado de tipo etnográfico y de investigación acción-participación. En este sentido, apoyado en Ortiz (2013), se planteó que, el paradigma cualitativo de esta investigación:

No pretendió presentar verdades absolutas ni leyes de aplicación general, ya que reconoció la diversidad y pluralidad de escenarios, condiciones y situaciones que se presentan en la realidad, las cuales son únicas e irrepetibles; por lo tanto, las observaciones y resultados solo fueron válidos para el caso particular que se estudió (Ortiz, 2013, p. 9).

De esta manera, en el proceso de aplicación tuvieron lugar diversos aspectos contemplados o no en el diseño inicial, los cuales pudieron aportar elementos de apoyo o contraste a las hipótesis planteadas.

Al respecto, Monje (2011), en su obra *La metodología de investigación en ciencias sociales*, señala que en la investigación cualitativa resulta fundamental:

Captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto. En este caso, el investigador induce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como los individuos orientan e interpretan su mundo dentro de la realidad examinada (p. 13).

Desde esta lógica, el acercamiento cualitativo al territorio permitió identificar dimensiones de la exclusión social que no siempre resultan visibles en análisis estructurales, tales como elementos vinculados a lo sensible, la cosmogonía, las habilidades para la vida y las formas de relación con la otredad. Estos aspectos, además, respondieron a resonancias históricas presentes tanto en el archivo como en el repertorio de las prácticas comunitarias, influyendo directamente en la percepción prospectiva de las personas menores de edad.

Siguiendo esta línea, Monje (2011) también señala que:

El enfoque cualitativo permite valorar epistemológicamente las cualidades fenomenológicas de la población, así como sus propiedades hermenéuticas. De igual manera, el sujeto de investigación se encuentra atravesado por un número indeterminable de interacciones simbólicas con su contexto (p. 12).

En este marco, se reconoció que la observación podía estar mediada por elementos subjetivos o hegemónicos, razón por la cual el enfoque metodológico requirió una diferenciación específica acorde con las características de la población participante. Por esto, se optó por una orientación etnográfica

articulada con el enfoque de acción sin daño. Asimismo, se consideró relevante reconocer la necesidad de enfoques diferenciados en territorios rurales, debido a su complejidad y diversidad de personas.

De manera general, Peralta (2009) señala que, en este tipo de acercamientos, el investigador:

Al vincularse con la comunidad, puede participar de manera abierta en la vida cotidiana de las personas durante un tiempo relativamente extenso, lo que le permite apreciar con mayor precisión lo que sucede en ella, manteniéndose atento a los procesos y recogiendo datos que posibilitan la identificación de temas susceptibles de estudio (p. 37).

El enfoque diferencial étnico adoptado se orientó a reconocer las particularidades culturales, sociales y territoriales de la población, procurando que el diseño y la aplicación metodológica respondieran a dichas especificidades, conforme a los marcos normativos vigentes y sin generar impactos negativos en las comunidades participantes.

En este sentido, se identificó la importancia de garantizar un enfoque metodológico que evitara posibles implicaciones de daño. Al respecto, la Fundación para la Cooperación Synergia de Colombia (2011) señala que:

El enfoque de acción sin daño concibe los conflictos como fenómenos naturales y multidimensionales, con capacidad de generar cambios sociales. Su objetivo principal es prevenir la gestión violenta de los conflictos, fortaleciendo mecanismos, procesos y estructuras orientadas a su transformación, contribuyendo así a soluciones pacíficas y constructivas (p. 12).

Desde esta perspectiva, la sensibilización frente a los conflictos partió del reconocimiento de su presencia en la mayoría de los contextos de intervención.

Población

La comunidad de Shiroles forma parte del Territorio Indígena Bribri de Talamanca, una de las regiones indígenas más extensas de Costa Rica, localizada en el cantón de Talamanca, provincia de Limón. Según el censo demográfico del Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica (INEC), el territorio indígena Bribri tiene una población total de 6 467 habitantes en el área de Talamanca Bribri (INEC, 2011 citado en Borge, 2011, p. 26). Este territorio se inserta en un contexto regional donde el cantón de Talamanca tiene una población proyectada de alrededor de 44 802 personas, con aproximadamente 48.1 % de personas que se identifican como indígenas, cifra que refleja la relevancia cuantitativa de los pueblos originarios en la dinámica demográfica local (Arroyo y Herrera, 2019, p. 89).

En el contexto nacional, los pueblos indígenas representan alrededor del 2,4 % de la población total de Costa Rica, lo cual significa que poco más de 100 000 personas se autoidentifican como indígenas, según datos del censo de 2010 y reportes de organizaciones especializadas en derechos indígenas (IWGIA, 2025, párr. 3). Esta proporción sitúa a las comunidades indígenas como minoría numérica, aunque con una presencia significativa en territorios rurales como el de Shiroles, donde la composición poblacional y las estructuras familiares reflejan una demografía joven. Aunque no existen datos públicos desagregados para Shiroles exclusivamente, se sabe que dentro de los pueblos indígenas los grupos de niñez y adolescencia tienen una participación considerable en la estructura etaria, lo cual justifica focalizar la investigación en el rango etario señalado.

La comunidad de Shiroles se inserta en el cantón de Talamanca, una de las regiones con mayor proporción de población joven en Costa Rica. Según estimaciones demográficas recientes, en Talamanca el grupo etario de 10 a 19 años, que abarca la adolescencia definida por la Organización Mundial de la Salud, se estima en alrededor de 9 051 personas de este rango de edad, lo cual representa una proporción significativa dentro de la distribución poblacional del cantón (INEC, estimación 2020, párr. 17). Esta composición indica que casi un quinto de la población total del cantón se encuentra en etapa

adolescente, lo que subraya la importancia de focalizar procesos participativos y analíticos en este grupo etario dentro del territorio.

Para este proceso participativo se determinó que la perspectiva de la población adolescente de la comunidad de Shiroles era fundamental.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la adolescencia comprende el período entre los 10 y los 19 años. Al respecto, Borrás (2014), citando a la Organización Panamericana de la Salud (1990), refiere que:

Es una etapa compleja de la vida, que marca la transición de la infancia al estado adulto; con ella se producen cambios físicos, psicológicos, biológicos, intelectuales y sociales. Se clasifica en una primera adolescencia, precoz o temprana, de los 10 a los 14 años, y una segunda o tardía, que comprende entre los 15 y los 19 años de edad (p. 6).

La participación de las personas jóvenes indígenas en los procesos de consulta comunitaria tiene un carácter determinante tanto en su vida como en la vida colectiva, ya que constituye una oportunidad para incorporar sus posicionamientos en las líneas de acción estatales.

Por otro lado, el Mideplan y el INDER (2015) establecen que, en los territorios indígenas, según la distribución de los grupos etarios:

El grupo entre los 12 y 35 años de edad es el de mayor concentración poblacional en Talamanca-Valle La Estrella (44% de la población), siendo este grupo etario donde se concentra una parte significativa de la población potencialmente económicamente activa y en proceso de formación profesional (educación secundaria, preuniversitaria y universitaria). Este bloque poblacional en proceso de formación educativa se ve aún más incrementado por el grupo de 0 a 11 años de edad, en el cual también se concentra un número importante de menores en proceso de educación primaria, constituyendo el segundo bloque etario más numeroso del territorio (niñez) (p. 56).

Así pues, se reconoció la necesidad de establecer, con carácter prioritario, un mayor número de estrategias orientadas a la participación y la inclusión de las personas adolescentes y de la niñez en los procesos de inclusión comunitaria y social.

Descripción de la muestra

La muestra para esta investigación fue de 33 personas adolescentes con edades entre los 15 y 18 años de edad del Colegio Indígena de Shiroles, de los cuales 18 fueron hombres y 15 mujeres. Este colegio tiene en total 180 personas estudiantes desde séptimo hasta quinto año. En este caso, se trabajó con las secciones 10-1, 10-2 y 10-3.

En cuanto al proceso de selección de participantes, se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional y de expertos, lo cual permitió seleccionar casos representativos de una población específica, delimitando la muestra a partir de criterios previamente establecidos. Según Otzen y Manterola (2017), este tipo de muestreo se emplea en escenarios donde la población presenta alta variabilidad y el tamaño de la muestra es reducido (p. 230).

Asimismo, se consideró la organización política y administrativa del territorio indígena, la cual fue consultada durante la fase de revisión documental. Este aspecto resultó relevante para identificar posibles condiciones adicionales que influyeran en la selección de la muestra y que no habían sido contempladas en la etapa inicial de formulación del estudio.

Criterios de selección de la muestra

La selección de esta muestra se fundamentó en varias razones, entre las cuales se identificaron como prioritarias las siguientes:

- Desde el año 2021 existió un vínculo previo y sostenido con la institución educativa ubicada en el territorio, lo cual facilitó el acceso al contexto comunitario y permitió un acercamiento progresivo a las dinámicas sociales y culturales de la población participante, tal como se detalla en el apartado de antecedentes.

- La institución manifestó apertura e interés en participar en un proceso de investigación–acción orientado al análisis de la comunidad y de la ancestralidad Bribri, lo que permitió el desarrollo de actividades participativas en un entorno conocido para las personas adolescentes.
- El espacio educativo permitió la articulación del proceso investigativo con experiencias de participación comunitaria previamente establecidas, lo cual favoreció la vinculación de las personas estudiantes en actividades colectivas relacionadas con su territorio y su identidad.
- El territorio presenta problemáticas sociales relevantes, entre ellas el suicidio, identificado como un tema de alta incidencia y preocupación comunitaria, lo cual reforzó la pertinencia de desarrollar un proceso investigativo que abordara las vivencias, percepciones y proyecciones de las personas adolescentes desde un enfoque preventivo y participativo.
- La continuidad del trabajo en la comunidad respondió a la necesidad de profundizar en procesos sociales y culturales previamente identificados en el territorio, fortaleciendo la coherencia y la sostenibilidad del abordaje investigativo en relación con el objeto de estudio.

Categorías de análisis

En la Tabla 6, correspondiente a la matriz de consistencia metodológica, se describe el proceso de operacionalización de los objetivos específicos del estudio, el cual se organizó a partir de la relación entre dichos objetivos, sus unidades de análisis, los productos esperados y las técnicas de recolección de información.

A cada objetivo específico se le asignaron una o dos categorías de análisis y, de manera correspondiente, se definieron los productos esperados, así como las técnicas de recolección de datos y experiencias necesarias para su abordaje. Las técnicas seleccionadas se orientaron a procesos participativos y de consulta, con énfasis en la sensibilización, la documentación y la sistematización de la experiencia. Estas técnicas fueron desarrolladas y descritas de manera detallada en los apartados posteriores del diseño metodológico.

Tabla 6

Matriz de consistencia metodológica

Objetivo específico	Categoría de análisis	Técnicas de recolección de datos	Productos esperados
Caracterizar las posturas sobre el proceso histórico y social en la vivencia de la identidad Bribri entre adolescentes de la comunidad de Shiroles.	Posturas sobre el proceso histórico de construcción de la identidad costarricense versus la Bribri.	Teatro de las personas oprimidas: Teatro foro clown, teatro imagen y teatro periodístico.	Tabla/Identificación de los principales aspectos que son relevantes sobre el impacto del proceso en el territorio.
		Sistematización de experiencias.	Listado/ Aspectos más significativos y análisis de la percepción colectiva. Escenas de teatro de personas oprimidas/ en las que se interviene la narrativa y se profundiza en un foro de análisis de lo que se observa. Listado/Personas adolescentes capacitadas en teatro de las personas oprimidas. Videos, audios y fotografías que documenten la experiencia. Textos de reflexiones sobre la experiencia del TPO en una bitácora de documentación.
Evaluar las vivencias relacionadas con la	Principales retos presentes y futuros del	Grupo focal.	Listado/Percepción del impacto del proceso en la cosmovisión Bribri y las prácticas comunitarias del presente.
		Entrevistas a profundidad.	Listado/ de los principales hitos que marcaron una posible transformación de la cosmovisión.
		Sistematización de experiencias.	Videos, audios y fotografías que documenten la experiencia. Textos de reflexiones sobre la experiencia del grupo focal en una bitácora de documentación.
		Teatro de las personas oprimidas: teatro periodístico.	Listado/Identificación de los principales retos del territorio indígena Bribri.

Objetivo específico	Categoría de análisis	Técnicas de recolección de datos	Productos esperados
construcción de la identidad indígena de las personas adolescentes Bribri de la comunidad de Shiroles desde la exclusión social y la visión a futuro.	territorio indígena Bribri.	Sistematización de experiencias.	Escenas de teatro periodístico en las que se documentan varias perspectivas y se analizan. Videos, audios y fotografías que documenten la experiencia. Textos de reflexiones sobre la experiencia del TPO en una bitácora de documentación.
	Prospectiva colectiva del futuro que imaginan las personas adolescentes.	Grupo focal. Sistematización de experiencias.	Tabla/ Prospectiva colectiva del futuro de su territorio. Videos, audios y fotografías que documenten la experiencia. Textos de reflexiones sobre la experiencia del grupo focal en una bitácora de documentación.

Nota. Elaboración con base en el diseño de la investigación (2025).

Instrumentos y técnicas para la recolección de los datos

Por otro lado, en la Tabla 7, se describen todas las técnicas que se aplicaron en este proceso de investigación, así como su presencia y los objetivos alcanzados en el proyecto con su aplicación.

Tabla 7

Técnicas de recolección de datos, así como la presencia y objetivos para el proyecto

Técnica de recolección de datos	Descripción	Presencia en el proyecto	Objetivos para el proyecto
Grupos focales	Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), lo definen como un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El grupo focal es particularmente sensible para el estudio de actitudes y experiencias (p. 56).	4 grupos focales en el proyecto (aplicados a 2 grupos distintos).	Para esta metodología, este instrumento fue fundamental para acercarse al sujeto de manera asertiva y sobre todo horizontal. En este sentido, se implementó esta técnica debido a que permitió la construcción de conocimiento colaborativo, el cual orientó las reflexiones en torno a la pregunta de investigación, partiendo de la premisa de que el conocimiento no mantiene una correspondencia lineal con la realidad. En el contexto de esta investigación, la técnica de grupo focal facilitó la consulta y la escucha sistemática de las perspectivas de la muestra seleccionada.
Entrevistas a profundidad	Según Varguillas y Ribot de Flores (2007), esta es una técnica para recopilar información sobre conocimientos, creencias, rituales, de una persona o sobre la vida de una sociedad, su cultura. Consiste en solicitar información sobre un tema	De 8 a 15. entrevistas a profundidad organizadas a lo largo de todas las fases del	En el caso de esta investigación, particularmente en relación con la cosmovisión indígena, las entrevistas en profundidad resultaron

Técnica de recolección de datos	Descripción	Presencia en el proyecto	Objetivos para el proyecto
	determinado. Se caracteriza por una conversación personal larga, no estructurada, en la que se persigue que el entrevistado exprese de forma libre sus opiniones, actitudes, o preferencias sobre el tema objeto estudio. La entrevista en profundidad es una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a ofrecer más información (p. 250-251).	proyecto. Con cada entrada se procuró un par de entrevistas.	fundamentales para la recopilación de experiencias comunitarias desde una perspectiva más íntima y con un nivel bajo de estructuración. Dado que se trató de un proceso sensible, que requirió la consulta y la escucha de diversas personas del territorio para ampliar la comprensión de la problemática, esta técnica de investigación fue especialmente pertinente para tal propósito.
Teatro de las personas oprimidas	Para Puga (2012): “este método persigue la desmecanización física e intelectual de los participantes y la democratización del teatro, estableciendo condiciones prácticas para que las personas hagan uso del lenguaje teatral y amplíen sus posibilidades de expresión, a través de una comunicación directa, activa y propositiva. Boal afirma que la primera palabra del vocabulario teatral es el cuerpo humano, principal fuente de sonido y movimiento. Por eso, para dominar los medios de producción del teatro, el hombre tiene que, en primer lugar, dominar su propio cuerpo, conocer su propio cuerpo, para después tornarlo más expresivo. Dicho lenguaje teatral se utiliza para facilitar la identificación de las situaciones de opresión que las personas viven cotidianamente, los mecanismos de poder en los que están inmersos, para luego ensayar alternativas en las que son las propias personas oprimidas las protagonistas	4 talleres de teatro de las personas oprimidas en diversas estrategias: teatro foro clown, teatro imagen y teatro periodístico. Aplicadas a dos grupos diferentes de personas.	Esta técnica se implementó con el objetivo, en primera instancia, de acercar a las personas participantes a una experiencia sensible y crítica, vinculada con diversos aspectos de la exclusión, los cuales fueron puestos en el cuerpo, la experiencia y las construcciones narrativas que evidenciaron o pusieron en tensión los distintos aspectos de estudio. Dado que esta técnica contempló la apropiación de la narrativa y la reflexión sobre los puntos críticos mediante herramientas escénicas, también se constituyó como un recurso de apropiación colectiva y de diálogo.

Técnica de recolección de datos	Descripción	Presencia en el proyecto	Objetivos para el proyecto
	<p>de un accionar que busca transformar las relaciones de opresión en las que viven. El efecto que propone el Teatro de las personas oprimidas es magnificar y estimular el deseo de transformar la realidad, y para ello se apoya en dos principios fundamentales. El Teatro de las personas oprimidas es un teatro de investigación y de acción, un “teatro-ensayo” donde el grupo oprimido prepara las acciones que podrán permitirle enfrentarse a las situaciones de opresión” (p. 198).</p>		<p>A través de sus distintas estrategias; teatro foro clown, teatro imagen y teatro periodístico, esta técnica permitió múltiples posibilidades para analizar la problemática desde la imagen, el juego, la reflexión activa, los elementos significantes, las relaciones corporales, las situaciones representadas y las circunstancias históricas, políticas, sociales, económicas y culturales involucradas.</p>
Sistematización de experiencias	<p>Para Jara (2020): “la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p. 3-4). “Este esfuerzo podrá asumir múltiples formas, variantes o modalidades, pero en cualquier sistematización de experiencias nosotros debemos: (a) Ordenar y reconstruir el proceso vivido. (b) Realizar una interpretación crítica de ese proceso. (c) Extraer aprendizajes y compartirlos” (p. 3-4).</p>	<p>Durante todo el proceso se documentó y se sistematizó la información recuperada bajo el esquema que propone Jara.</p>	<p>A través de herramientas de video, fotografía y audio, así como del apoyo de una bitácora, este proceso fue documentado para su posterior sistematización, la cual se sustentó en la definición propuesta por Jara (2020), orientada a la apropiación de la experiencia tanto en el plano práctico como teórico, su ordenamiento y la producción de conocimiento significativo. En el caso de la presente investigación, el uso de esta herramienta permitió considerar no solo los acontecimientos más relevantes del proceso, sino también los factores interconectados o interdependientes entre sí.</p>

Nota. Elaboración propia con base en la sistematización de las experiencias (2025).

En la Tabla 7 se describieron, de manera general, las técnicas utilizadas en el proceso investigativo, las cuales se concretaron posteriormente en ejercicios y actividades acordes con los objetivos planteados. Cada una de estas actividades fue desarrollada con mayor detalle en los planes de trabajo correspondientes a cada fase de la investigación, permitiendo una articulación coherente entre los objetivos, las unidades de análisis y las estrategias metodológicas implementadas.

Dentro de este diseño metodológico, el Teatro de las Personas Oprimidas, desarrollado por Augusto Boal, ocupó un lugar central debido a su potencial para facilitar procesos de reflexión crítica y expresión colectiva en contextos atravesados por desigualdades estructurales. Esta metodología permitió que las personas adolescentes participantes se aproximaran de manera directa a las experiencias de opresión, exclusión y conflicto que atraviesan su vida cotidiana y su territorio, no únicamente desde el discurso verbal, sino también desde lenguajes corporales, gestuales, simbólicos y narrativos (Motos, 2009, p. 1).

A través de estrategias como el teatro foro clown, el teatro imagen y el teatro periodístico, las y los adolescentes no solo representaron situaciones significativas de su realidad, sino que se posicionaron como sujetos activos en la problematización de estas experiencias y en la exploración colectiva de alternativas de acción. Este enfoque posibilitó la emergencia de recuerdos, discursos, emociones y significados que difícilmente habrían sido captados mediante técnicas exclusivamente discursivas, ampliando así la comprensión de las dinámicas territoriales desde dimensiones sensibles, relacionales y simbólicas.

El uso del Teatro de las Personas Oprimidas resultó especialmente pertinente para este estudio, en tanto se consolidó como una herramienta válida para comprender y abordar las dinámicas del desarrollo territorial desde una perspectiva integral, basada en habilidades para la vida, la comunicación, las relaciones humanas y la lectura de aquello que no siempre es visible a simple vista.

Asimismo, esta metodología favoreció procesos de empoderamiento, fortalecimiento de la autoestima y construcción colectiva de sentido, promoviendo una pedagogía activa y participativa en la que se reconocieron y legitimaron las voces de las personas adolescentes, particularmente aquellas que históricamente han sido marginadas o silenciadas (Ganyet, 2021, p. 11).

En este sentido, el Teatro de las Personas Oprimidas no fue únicamente una técnica de recolección de información, sino un dispositivo metodológico fundamental para la comprensión profunda de la experiencia territorial, cultural y social de la comunidad, así como para la generación de procesos reflexivos orientados a la transformación y al fortalecimiento del tejido comunitario.

Por otro lado, como estrategia de evaluación, según lo consultado en otros trabajos finales de graduación presentados para esta maestría y lo establecido por las normas APA para el análisis de la información recuperada a través de una metodología de corte participativo y cualitativo, se presentó la siguiente propuesta. Este análisis se dividió en cuatro etapas.

Las herramientas de evaluación fueron aplicadas principalmente al final del proyecto; sin embargo, durante la ejecución metodológica se evaluó cada ejercicio aplicado y, además, se sistematizaron los principales hallazgos, logros y retos.

A continuación, se presentan los procesos y pasos evaluativos que se implementaron en la investigación:

1. Sistematización: se aplicaron ejercicios propuestos por Óscar Jara para organizar y estructurar la información recogida, lo cual facilitó un análisis integral y sistémico. En este proceso se consideraron diversas unidades; no obstante, las más relevantes para este estudio fueron la categorización y la reconstrucción del contexto.
2. Categorización: el análisis se estructuró a partir de categorías que emergieron de temas o patrones significativos identificados en los hallazgos. Asimismo, se incorporó una categoría

específica para sistematizar las experiencias de las personas participantes y sus actitudes frente al estudio.

3. Reconstrucción del contexto: se generaron categorías o clasificaciones orientadas a abordar aspectos del entorno y sus características particulares. Este proceso resultó fundamental para comprender las historias de las personas participantes, asegurando el reconocimiento del contexto temporal y espacial al que pertenecieron.

4. Triangulación: con el fin de obtener una visión más amplia del fenómeno, se adoptaron diversos enfoques de análisis. La triangulación implicó la validación y comparación de los datos obtenidos en distintos momentos y mediante diferentes métodos.

5. Examinación de los datos: este paso fue fundamental, ya que cada experiencia fue valorada en su contexto individual antes de ser analizada de manera conjunta. Este enfoque permitió una comprensión más profunda de la información recopilada.

6. Análisis de la información: el análisis se llevó a cabo a partir de preguntas específicas que promovieron un análisis colaborativo. Asimismo, las actividades de evaluación y análisis estuvieron presentes en cada fase del estudio, en coherencia con los objetivos establecidos.

Aspectos éticos en la investigación

Con base en la propuesta ética para investigaciones en el campo del desarrollo rural planteada por Rojas (2021, p. 17), se establecieron los siguientes criterios éticos que orientaron el desarrollo de esta investigación:

- Esta investigación tuvo como finalidad la elaboración de una tesis de posgrado, cuyo objetivo principal fue cumplir con los requisitos académicos para la obtención del grado correspondiente.

- En ningún momento se indujo a error ni se generaron expectativas irreales en la comunidad participante respecto a los alcances o fines del estudio. En consecuencia, la participación fue de carácter voluntario y estuvo mediada por la firma de un consentimiento informado.
- El investigador no intervino en los procesos de toma de decisiones de la comunidad ni de sus liderazgos, manteniendo una posición de observación, facilitación y respeto frente a las dinámicas internas del territorio.
- Se respetaron plenamente las formas, contenidos y estilos de expresión de las personas informantes, reconociendo la validez de sus saberes, narrativas y prácticas culturales.
- Se garantizó el respeto integral a todas las personas participantes, independientemente de su edad, género, condición social, capacidades o rol dentro de la comunidad.
- Dado que la investigación involucró a personas menores de edad, se aseguró en todo momento su acompañamiento por parte de madres, padres o personas responsables, quienes fueron las encargadas de firmar el consentimiento informado para la participación.
- Se resguardó el anonimato de las personas participantes, evitando su exposición a posibles conflictos comunitarios, legales o de cualquier otra índole. Para tal efecto, se consultó a cada participante el seudónimo con el cual deseaba ser identificado en el proceso de sistematización y difusión de los resultados.
- Los resultados de la investigación fueron socializados con la comunidad participante, como parte del compromiso ético de devolución de la información y reconocimiento de su aporte al proceso investigativo.

Limitaciones de la investigación

Asimismo, es importante considerar las limitaciones y obstáculos a los que se enfrentó el proceso de investigación, así como las estrategias definidas para su abordaje. Por ello, en la Tabla 8 se presentan algunas de estas limitaciones junto con las estrategias utilizadas para enfrentarlas, organizadas en relación con cada objetivo específico.

Tabla 8

Limitaciones según cada objetivo específico, así como estrategias para abordarlas

Objetivo específico	Posible limitación / obstáculo	Estrategia
Caracterizar las posturas sobre el proceso histórico y social en la vivencia de la identidad Bribri entre adolescentes de la comunidad de Shiroles.	Poca participación de las personas adolescentes en las actividades de análisis.	Fortalecer, en talleres participativos, el pensamiento creativo y crítico. Diseñar ejercicios que permitan un proceso de pensamiento, sentimiento y acción.
	Diferencia de criterios al respecto de los aspectos más relevantes del proceso de construcción de la identidad.	Diseñar ejercicios que permitan el encuentro creativo de las diversas perspectivas. Fortalecer el proceso de pensamiento, acción y negociación comunitaria como pilares de la investigación.
Evaluar las vivencias relacionadas con la construcción de la identidad indígena de las personas adolescentes Bribri de la comunidad de Shiroles desde la exclusión social y la visión a futuro.	Dificultad para encontrar puntos de síntesis.	Diseñar ejercicios enfocados en la síntesis de las ideas. Fortalecer, a través de los grupos focales, la idea del enfoque y la teorización concreta.
	Poco conocimiento de la cosmovisión indígena Bribri por parte de las personas adolescentes.	Capacitaciones por parte de personas mayores de la comunidad. Diseñar ejercicios enfocados en la cosmovisión indígena. Fortalecer los procesos de entrevista a profundidad.
	Dificultad para tomar una postura al respecto de la prospectiva de futuro de sus territorios.	Diseñar ejercicios que estén dirigidos en el análisis crítico y la importancia de la toma de decisiones. Diseñar ejercicios que puntualicen los aportes y retos.

Objetivo específico	Posible limitación / obstáculo	Estrategia
		Fortalecer el conocimiento, a través de capacitaciones, sobre la participación y autoorganización indígena.
	Diferencias de criterio respecto a las estrategias que no permitan llegar a una construcción colectiva de prospectiva.	Diseñar ejercicios que estén dirigidos al encuentro de puntos en común.

Nota. Elaboración propia con base en las limitaciones de los objetivos específicos. (2025).

Capítulo IV. Análisis e interpretación de los resultados

El presente capítulo desarrolla el análisis de los resultados derivados del proceso de investigación cualitativa y participativa llevado a cabo con un grupo de 33 personas adolescentes de la comunidad de Shiroles de Bratsi. La estructura de este análisis se ordena según los objetivos específicos y categorías definidas en la operacionalización de los mismos, de modo que cada sección articula los resultados obtenidos con el marco conceptual establecido para analizar la vivencia de la identidad Bribri de este grupo, en esta comunidad de Talamanca de Limón, Costa Rica, en el 2025.

Para orientar la lectura de este capítulo se seguirá el orden planteado en la matriz de consistencia metodológica, de modo que cada sección presente: la evidencia empírica recogida (talleres, grupos focales, entrevistas y registro audiovisual), su análisis en relación con las categorías de estudio y las implicaciones prácticas para procesos de desarrollo rural en el territorio. Esta estructura facilita vincular directamente los hallazgos y propuestas con los productos obtenidos, garantizando que el análisis no sea solo descriptivo sino pensado en la acción local y en la formulación de estrategias de autogestión comunitaria en prospectiva.

En este sentido, el enfoque de este capítulo asume que los espacios rurales no son estáticos o simplemente geográficos, sino que la ruralidad articula relaciones culturales, sociales, económicas y territoriales que configuran dinámicamente las condiciones de vida y los procesos de desigualdad en estos contextos, tal como se observa en estudios que analizan los efectos territoriales sobre la exclusión y las dinámicas rurales contemporáneas (Camarero y Del Pino, 2021, p. 12).

El enfoque del desarrollo rural asumido en esta investigación concibe el territorio como un sistema complejo donde convergen dimensiones materiales, simbólicas, sociopolíticas, económicas y culturales. En este sentido, el desarrollo rural no se limita al crecimiento agro-económico o a la dotación de infraestructura, sino que se entiende como un proceso centrado en los actores y recursos

territoriales, orientado a fortalecer la autonomía, la sostenibilidad y la gobernanza local, promoviendo la inclusión social y la valorización de los saberes situados (Kato *et al.*, 2022, p. 4).

En este marco, la Figura 13 presenta una fotografía grupal de las personas participantes del proyecto desarrollado en el Colegio Indígena de Shiroles.

Figura 13

Equipo de personas participantes de este proyecto



Nota. Fotografía de autoría propia tomada en el Colegio Indígena de Shiroles, durante el proceso con el grupo (2025).

La imagen da cuenta de la diversidad de personas involucradas y del carácter colectivo del proceso, reflejando la centralidad de la participación comunitaria y del trabajo colaborativo como pilares del desarrollo territorial desde una perspectiva local.

Esta experiencia colectiva no solo evidencia la articulación entre actores, sino que también expresa la importancia de reconocer las prácticas socioculturales y los sentidos de pertenencia que emergen desde el territorio. En este sentido, el proyecto se inscribe en una comprensión del desarrollo

que prioriza la identidad y los saberes locales como fundamentos de los procesos de transformación social.

Desde una perspectiva contemporánea del desarrollo territorial, Scaramuzzi *et al.* (2023) plantean que los procesos de desarrollo adquieren sentido cuando emergen de las prácticas socioculturales y de la identidad de las comunidades, en lugar de responder a modelos externos estandarizados (p. 2). En su análisis, las autoras subrayan, en el caso de los territorios ancestrales, la centralidad de la *identidad bicultural* como eje para fortalecer capacidades locales y construir procesos de desarrollo situados. Esta mirada permite comprender el desarrollo como una construcción anclada en la memoria, los significados y las experiencias colectivas.

A la luz de este enfoque, el proceso de investigación implementado mediante el Teatro de las Personas Oprimidas (TPO) permitió observar la relación entre identidad, memoria y desarrollo como un entramado vivo: los jóvenes no solo reconstruyen su historia comunitaria, sino que también proyectan escenarios de futuro para su territorio. En este sentido, la capacidad de imaginar futuros posibles puede entenderse como una forma de representación cultural que contribuye a redefinir los horizontes de desarrollo desde el propio territorio.

En el contexto Bribri, el TPO se configuró como una herramienta metodológica para explorar el territorio desde el cuerpo, la experiencia y la acción colectiva. Retuerto *et al.* (2020), al analizar experiencias de teatro aplicado en contextos de exclusión social, señalan que estas prácticas permiten a las personas resignificar su experiencia vital al generar espacios donde “los participantes se repositionan en relación con sus realidades vividas” (p. 198). Esta función crítica y transformadora del teatro se entiende aquí como parte de la construcción de sentido, donde los adolescentes pueden identificar y articular problemáticas comunitarias.

En una línea similar, Giera (2025) destaca que los proyectos de teatro participativo contribuyen a la cohesión social al fomentar procesos creativos colectivos, señalando que este tipo de experiencias

“fortalecen las habilidades sociales y la confianza en uno mismo a través de la participación activa” (p. 6). En este marco, la metodología implementada permitió que los participantes no solo representaran narrativas propias, sino que también co-construyeran narrativas colectivas potencialmente transformadoras de su entorno.

Así pues, en los talleres realizados en Shiroles, esta metodología permitió que las y los adolescentes identificaran tensiones culturales, recordaran prácticas ancestrales y expresaran problemáticas contemporáneas como la falta de oportunidades de empleo, la drogadicción o la pérdida del idioma. Estas expresiones artísticas se constituyeron en diagnósticos vivos que evidencian tanto las debilidades fundamentales del desarrollo local como las potencialidades de la juventud como agente de transformación.

Desde una lectura latinoamericana crítica, Segato (2018) “sostiene que el cuerpo no es únicamente un soporte biológico, sino un espacio donde se inscriben memorias históricas, violencias y resistencias colectivas, al afirmar que *el cuerpo es el primer territorio*” (p. 28). En una línea complementaria, Gómez-Muller (2019) explica que, en el pensamiento de Silvia Rivera Cusicanqui, “las memorias indígenas se expresan y transmiten mediante prácticas corporales, rituales y relacionales, más que a través de registros escritos, destacando la centralidad del cuerpo como mediador entre pasado y presente en los pueblos originarios” (p. 310).

Por su parte, el enfoque decolonial que construye este análisis reconoce que el conocimiento situado en las comunidades indígenas posee un valor epistémico propio y no subordinado a cercos occidentales hegemónicos. Y en este sentido, desde perspectivas contemporáneas del pensamiento territorial latinoamericano, Haesbaert (2020) sostiene que:

Las ontologías relacionales ponen al cuerpo y al territorio en una unidad indisoluble, donde la memoria, las prácticas culturales y las experiencias encarnadas forman una trama constitutiva

de los mundos de vida de las comunidades indígenas, más allá de las conceptualizaciones dualistas de cuerpo y espacio (p. 5).

En coherencia con esta perspectiva, la investigación comprendió el TPO como un espacio de re-existencia comunitaria, donde el cuerpo, el idioma y las memorias operan como medios para la afirmación cultural y la reconstrucción de una dignidad colectiva. De manera complementaria, De la Cadena (2021) subraya que las memorias indígenas no se limitan al recuerdo del pasado, sino que configuran prácticas vivas que articulan continuidad histórica y acción política en el presente, especialmente en contextos marcados por la persistencia de la colonialidad (p. 29).

En el contexto del desarrollo rural, estas dinámicas adquieren un valor estratégico, ya que permiten comprender cómo los procesos culturales y educativos pueden constituirse en ejes de transformación territorial. Desde esta perspectiva, Durán-Castro (2020) señala que el desarrollo rural sostenible requiere integrar la dimensión cultural como un componente central para fortalecer la autogestión comunitaria y los procesos colectivos de toma de decisiones en los territorios indígenas (p. 140). En consecuencia, los resultados de esta tesis no se limitan a describir vivencias identitarias, sino que aportan insumos analíticos para proyectar rutas de desarrollo basadas en el fortalecimiento del capital cultural y simbólico de la comunidad Bribri.

Este enfoque se encuentra en diálogo con investigaciones recientes que analizan las representaciones sociales sobre lo indígena y las formas en que estos discursos reproducen procesos de exclusión. Según López (2023, p. 12), las representaciones sociales negativas históricas y contemporáneas sobre los indígenas contribuyen a la persistencia de imaginarios racistas que sostienen prejuicios y prácticas discriminatorias, limitando su reconocimiento pleno como sujetos sociales y políticos. De manera similar, Pérez-Castro y Piña (2024) identifican en su estudio sobre estudiantes de bachillerato que las percepciones juveniles sobre las personas de pueblos originarios están marcadas

por construcciones simplificadoras y estereotipadas que afectan la comprensión de su diversidad cultural y sus derechos (p. 7).

Complementariamente, en el contexto digital latinoamericano, Queiroz y Zanforlin (2025) observan que, las publicaciones de personas influyentes sobre temas indígenas en redes como *Instagram* operan tanto para desafiar como para reproducir barreras algorítmicas que influyen en la visibilidad de las voces indígenas, evidenciando que los entornos digitales no son espacios neutrales sino escenarios donde se negocian identidades y representaciones culturales (p. 16).

En conjunto, estas investigaciones muestran que las representaciones sociales sobre lo indígena siguen siendo objeto de disputa simbólica y contribuyen a procesos de exclusión y reconocimiento diferencial en múltiples contextos sociales.

Basado en esto, el presente capítulo no solo analiza los resultados de un proceso de investigación cualitativo con contenido pedagógico y artístico, sino que propone una lectura del desarrollo rural como experiencia integral, donde el fortalecimiento de la identidad cultural se traduce en capacidad de autogestión, cohesión social y visión de futuro. El TPO, en tanto método participativo, se posiciona aquí como una práctica de investigación-acción transformadora que articula la educación popular, la memoria colectiva y la planificación del desarrollo comunitario.

Desde esta perspectiva, el capítulo busca demostrar que el uso del TPO, inspirado en Augusto Boal (1979, p. 36), trasciende su función artística para convertirse en una metodología de diagnóstico comunitario, fortalecimiento identitario y proyección del desarrollo local.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del proceso, analizados en el orden correspondiente a los objetivos. Así, el capítulo avanza desde la comprensión de los procesos identitarios juveniles (Categoría de Análisis 1) hasta la exploración de las dinámicas comunitarias y propositivas (Categoría de Análisis 4). Este recorrido busca demostrar cómo el Teatro de las Personas

Oprimidas se convierte en una herramienta para leer, interpretar y proyectar el desarrollo rural, al vincular la expresión cultural con la acción transformadora del territorio.

Resultados del objetivo específico 1

El análisis de los resultados correspondientes al primer objetivo general se orienta a comprender cómo los y las adolescentes Bribí de la comunidad de Shiroles construyen y experimentan su identidad cultural en un contexto marcado por procesos históricos de colonización, transformación territorial y tensiones socioculturales contemporáneas.

Este apartado articula los relatos juveniles, las expresiones corporales y las prácticas simbólicas emergidas durante los talleres teatrales, entrevistas y espacios de reflexión y creación colectiva, entendiendo dichas manifestaciones como formas situadas de producción de sentido. Más que concebir la identidad como un atributo fijo, el análisis la aborda como una experiencia dinámica, atravesada por la memoria colectiva, las relaciones intergeneracionales y los desafíos actuales que enfrentan las juventudes indígenas en su vida cotidiana.

Primera categoría de análisis

Ahora bien, más específicamente, el análisis de la primera categoría de estudio explora cómo la experiencia histórica y social influye en la vivencia actual de la identidad cultural entre los y las adolescentes Bribri de la comunidad de Shiroles. Las voces juveniles, los gestos corporales y las prácticas recuperadas durante los talleres teatrales y las entrevistas ofrecen una ventana para comprender cómo la memoria colectiva, el linaje familiar y las tensiones contemporáneas configuran un sentido de pertenencia que, aunque fracturado, se mantiene vivo.

De acuerdo con Caqueo-Urizar *et al.* (2021), la identidad étnica en adolescentes indígenas no es una categoría fija ni homogénea, sino un proceso dinámico que se construye en interacción con experiencias sociales, condiciones de discriminación y recursos psicosociales, lo que evidencia su carácter relacional y cambiante (párr. 3). Más que concebir la identidad como un atributo estable, el análisis la aborda como una experiencia en permanente construcción, atravesada por la memoria colectiva, las relaciones intergeneracionales y los desafíos actuales que enfrentan las juventudes indígenas en su vida cotidiana.

Desde una mirada crítica, se asume que la identidad no es una esencia inmutable, sino una construcción histórica, situada y relacional. Como señalan Garcés-Pérez y Alarcón-Muñoz (2022) en su análisis sobre juventudes indígenas, “la identidad cultural se articula a partir de procesos de tensión, resistencia y recreación de prácticas culturales que no permanecen fijas en el tiempo” (p. 126). Esta comprensión se refleja en las voces de los y las adolescentes Bribri, quienes reconocen la herencia ancestral sin desvincularse de las dinámicas del presente global. De forma complementaria, según Mendoza *et al.* (2020), las juventudes indígenas en América Latina enfrentan simultáneamente demandas de integración a sistemas educativos y laborales modernos y expectativas comunitarias de continuidad cultural, lo que configura identidades dinámicas y negociadas (p. 374).

Durante los talleres de TPO, grupos focales y entrevistas, la memoria de la colonización emergió como relato fundacional. Las narraciones sobre la llegada de los españoles, la huida hacia las montañas y el robo de las costumbres condensan el trauma histórico en imágenes de despojo, pero también de resistencia. Esa memoria, transmitida de generación en generación, adquiere en la juventud una dimensión afectiva más que política: el pasado se recuerda con orgullo, pero no siempre se articula como causa de las desigualdades actuales. Según Rojas-Sotelo (2022), en los procesos de resignificación de la historia colonial por parte de pueblos indígenas actuales, la memoria opera tanto en ámbitos de justicia simbólica como en luchas por reconocimiento cultural, donde se confrontan narrativas dominantes y se expresan formas diversas de exclusión y resistencia (p. 30).

Este hallazgo resuena con lo planteado por López (2022): para esta autora, las estructuras de poder derivadas de la colonialidad generan *injusticias epistémicas*, es decir, formas de exclusión que no solo operan material y políticamente, sino que también marginalizan los saberes y narrativas de los pueblos originarios dentro del discurso académico y social dominante (p. 82). Este enfoque permite comprender por qué ciertas memorias históricas quedan relegadas a una dimensión afectiva (romántica) sin traducirse automáticamente en análisis de las desigualdades contemporáneas, pues la persistencia de estructuras coloniales de conocimiento y poder, limita la articulación de estas experiencias en procesos críticos de transformación social.

En la Tabla 9, se pueden leer varios de los textos más relevantes documentados en las entrevistas aplicadas a los y las estudiantes participantes, en los cuales es posible interpretar una construcción narrativa, a través de su experiencia, de diversas posturas sobre el proceso histórico de la construcción de una identidad Bribri. A través de una serie de textos documentados se propusieron varios hitos, que son más tipo categorías de sistematización debido al señalamiento de los mismos repetitivamente, y luego se estableció su evidencia empírica para un posterior análisis interpretativo a la luz del marco conceptual.

Esta Tabla es el primer producto esperado para la primera categoría de análisis de este objetivo y tiene que ver con la identificación de los principales aspectos que son relevantes, para las personas adolescentes, sobre el impacto de varios procesos históricos en su territorio.

En este sentido, la Tabla presenta los hitos históricos que fueron traídos a la discusión por las propias personas adolescentes o bien emergieron a partir de las herramientas metodológicas utilizadas durante el proceso participativo, particularmente aquellas de carácter expresivo y colectivo.

Si bien las personas adolescentes no vivieron directamente muchos de estos acontecimientos, dichos hitos forman parte de la memoria social y comunitaria que circula en los espacios familiares, educativos y comunales, influyendo en la manera en que comprenden su historia y su lugar en el territorio. La identificación de estos referentes históricos permite generar hallazgos relevantes en torno a cómo las personas adolescentes construyen y resignifican su identidad cultural a la luz de estos procesos, evidenciando la transmisión intergeneracional de significados y su impacto en las vivencias juveniles contemporáneas.

Tabla 9

Identificación de hitos, traídos a la reflexión por las personas adolescentes, en relación con la construcción de su identidad

Hitos	Evidencia empírica (Entrevista)	Interpretación
Colonización y despojo (percepción general)	<i>Los españoles llegaron y los indígenas huyeron a las montañas altas para no ser conquistados. Vinieron con la mentalidad de cambiar, robar nuestras costumbres y nuestra cultura.</i> (Entrevistas).	Los adolescentes reproducen una construcción narrativa de la colonización como evento traumático histórico. Esa narración es breve pero cargada de imágenes (montaña, huida, robo). La colonización se entiende como origen de pérdida territorial y cultural, pero se ubica mayormente en el pasado, no siempre vinculada por ellos con las estructuras estatales actuales, lo que genera una distancia entre causa histórica y consecuencias contemporáneas.
Resistencia histórica a través del linaje y clan	<i>Me considero Bribri por mi clan y por mis abuelos. La comunidad se formó por nuestros antepasados.</i> (Entrevistas).	El linaje y la familia son núcleos centrales de la identidad: la resistencia no siempre se articula como acción política sino como continuidad cultural (transmisión de prácticas, respeto a mayores, rituales). La pertenencia por clan funciona como ancla emocional y social frente a la incertidumbre contemporánea.
Pérdida del idioma (evidencia y grado)	<i>Los jóvenes ya no quieren aprender el Bribri/ dos personas apenas hablan Bribri</i> (observación de taller).	El idioma aparece como marcador clave de pérdida. Es tanto símbolo de identidad (valor afectivo) como indicador de erosión cultural práctica. Que “apenas” dos hablen el idioma subraya un riesgo de discontinuidad intergeneracional que los jóvenes perciben, aunque no todos lo vivan como emergencia inmediata.
Influencia de la modernidad: tecnología y colegio	<i>La tecnología cambia las costumbres; El colegio y la familia transmiten valores y memoria</i> (entrevistas).	La modernidad (móviles, redes, colegio) es ambivalente: por un lado, erosionadora de prácticas, por otro, espacio de posibilidad (visibilizar, compartir cultura). Los jóvenes integran ambas lógicas en su identidad: no rechazan la modernidad, buscan mantener lo propio en coexistencia.
Religión y cambio ritual a nuevas congregaciones	Menciones de iglesias que modifican prácticas; algunos jóvenes reconocen pérdida de rituales. (testimonios)	La conversión y la presencia de iglesias es percibida como factor modificador de prácticas tradicionales. No siempre se vive como conflicto abierto; aparece como proceso social

Hitos	Evidencia empírica (Entrevista)	Interpretación
		que reordena lo ritual. Esto coloca a la autoridad espiritual tradicional en tensión con actores externos.
Memoria de la exclusión (heredada)	<i>A mi mamá le dijeron: póngale medio saco de comida a esos indios</i> (relato familiar).	El racismo y la exclusión aparecen más en relatos de las generaciones mayores que en experiencias directas juveniles. Esto genera una memoria intergeneracional de discriminación que condiciona la autoestima colectiva aun cuando hoy no siempre se identifiquen episodios personales.
Problemas comunitarios actuales (droga, falta de oportunidades)	Recurrente mención a drogas, falta de espacios, necesidad de infraestructura (cajero, bus). Como problema principal se refieren a las drogas y faltas de oportunidades.	Los jóvenes asocian su futuro precario más a problemas socioeconómicos que a la identidad por sí misma. Para ellos la identidad es factor de orgullo, pero las condiciones materiales (empleo, infraestructura) son las que limitan proyectos de vida. Esto explica por qué las propuestas de cambio suelen encaminarse a mejoras tangibles (infraestructura, deporte).
Heterogeneidad interna (Cabécar, mezclas)	Hay tres personas Cabécar; mezcla de identidades en el grupo.	La diversidad étnica interna (presencia de cabécar, mestizos, etc.) muestra que las identidades no son monolíticas; las estrategias de intervención deben reconocer pluralidad y evitar redificar una sola “versión” de lo Bribri.

Nota. Elaboración propia con base en el proceso investigativo (2025).

Según lo que se observa en la Tabla 9, los hitos o hechos históricos, analizados desde la perspectiva de los jóvenes, podrían conducir a hallazgos importantes derivados de las entrevistas y del trabajo participativo y permiten identificar patrones narrativos recurrentes en la manera en que los y las adolescentes Bribri construyen y expresan su identidad cultural. Estas narrativas no aparecen como discursos abstractos, sino como relatos situados que articulan memoria histórica, experiencias familiares, prácticas cotidianas y percepciones sobre el presente comunitario.

La colonización emerge como un hito fundacional de pérdida y despojo, representado a través de imágenes breves pero significativas, mientras que el linaje, el clan y la Figura de los abuelos

funcionan como anclajes centrales de pertenencia y continuidad cultural. En este sentido, la identidad se configura menos como una postura política explícita y más como una vivencia afectiva que se sostiene en la transmisión intergeneracional de saberes, valores y prácticas.

Asimismo, la Tabla 9 evidencia que la identidad juvenil Bribri se construye en tensión constante con los procesos contemporáneos de cambio social. Elementos como la pérdida del idioma, la influencia de la tecnología, la escolarización y la presencia de lugares de congregación religiosa introducen transformaciones que los jóvenes reconocen de manera ambivalente, sin asumirlas necesariamente como conflictos abiertos.

Paralelamente, los problemas comunitarios actuales, especialmente la falta de oportunidades laborales, el consumo de drogas y la precariedad de los proyectos de vida, condicionan la forma en que los adolescentes imaginan su futuro, desplazando en ocasiones la reflexión cultural frente a necesidades materiales inmediatas. No obstante, el orgullo identitario, la participación activa en los espacios teatrales y la activación de la memoria a través del cuerpo revelan un potencial significativo para procesos de fortalecimiento cultural, liderazgo juvenil y acción comunitaria, siempre que se generen espacios que integren la dimensión afectiva, lúdica y colectiva de la experiencia juvenil.

Ahora bien, con mayor profundidad, respecto al tema del idioma, la preocupación manifestada por los jóvenes sobre la pérdida del bribri dialoga con estudios contemporáneos sobre identidades juveniles rurales, donde se describe cómo los procesos de desplazamiento lingüístico y las prácticas culturales en contextos de escolarización hegemónica generan dinámicas de vulnerabilización y erosión del uso comunitario de idiomas originarios (Giraldo y Becerra, 2023, p. 9). Esta perspectiva permite comprender por qué la pérdida del bribri no solo se percibe como una cuestión funcional de la comunicación, sino como una afectación profunda al tejido simbólico de la identidad juvenil, articulada tanto por la familia ancestral como por las instituciones educativas modernas.

Asimismo, las tensiones expresadas por los estudiantes entre colegio, familia y tecnología se inscriben en los patrones analizados por estas autoras para las juventudes rurales latinoamericanas, en los cuales la educación formal y los entornos digitales no solo median el acceso al conocimiento, sino que también reconfiguran las prácticas culturales y las representaciones identitarias juveniles en escenarios rurales (Giraldo y Becerra, 2023, p. 15). Esto explica la ambivalencia con la que los jóvenes Bribri asumen la modernidad tecnológica: como herramienta de acceso y de transformación, pero también como factor de distanciamiento respecto a las prácticas tradicionales de transmisión cultural.

Por otro lado, también se puede concebir cómo la identidad juvenil Bribri se configura como un entramado de memoria, afectividad y resistencia cotidiana, en donde los recuerdos compartidos, los relatos familiares y los símbolos culturales actúan como elementos que sostienen formas de pertenencia y vínculo intergeneracional.

En investigaciones recientes sobre jóvenes indígenas en contextos latinoamericanos, se ha encontrado que la memoria social y el sentido de pertenencia no son solo recuerdos individuales, sino modos de rearticular vínculos comunitarios en escenarios de cambio sociocultural, mostrando cómo esta memoria opera como un recurso activo en la construcción de la identidad juvenil (Aguayo, 2022, p. 7).

Simultáneamente, estos procesos de memoria no se limitan a recordar hechos pasados, sino que se encuentran imbricados con prácticas y acciones de reafirmación cultural que negocian las tensiones entre experiencias históricas de exclusión y las posibilidades de agencia juvenil contemporánea. En este sentido, la memoria histórica y la capacidad de resistencia se ha investigado también desde las experiencias de pueblos indígenas amazónicos, donde la memoria de las violencias padecidas y las formas de resistencia pacífica transformadora son identificadas como fuerzas que permiten sostener la dignidad cultural y proyectar narrativas comunitarias frente a las estructuras hegemónicas (Hernández, 2015, p. 501).

En este contexto, la Figura 14, muestra una escena de teatro protagonizada por estudiantes, en la que se representan la construcción del *Úsule*, casa cósmica talamanqueña que resguarda la cosmogonía Bribri, como se describe en el marco teórico de esta investigación.

Figura 14

Pequeña escena de teatro en la que los estudiantes representan la construcción del Úsule, casa cósmica talamanqueña que conserva la cosmogonía Bribri



Nota. Fotografía de autoría propia tomada en el Colegio Indígena de Shiroles, durante el proceso, con el grupo (2025).

Esta puesta en escena evidencia cómo el cuerpo, el gesto y la acción de la memoria cultural se convierten en vehículos de conocimiento y reflexión histórica. Desde esta perspectiva, el teatro opera como un *repertorio* vivo que articula memoria, identidad y experiencia, permitiendo que los saberes comunitarios no solo se narren, sino que se encarnen y reactualicen en la práctica. La imagen ilustra el uso de la expresión corporal y la representación simbólica como estrategias pedagógicas y culturales para la transmisión de saberes ancestrales, así como la apropiación activa de la memoria colectiva por parte de las juventudes.

Por ello, el teatro se consolidó en esta investigación como un dispositivo de *repertorio* (Taylor, 2003, p. 20): un espacio donde la memoria se encarna en gestos, risas y escenas, articulando historia, cuerpo y reflexión. En este sentido, el repertorio no solo preserva formas culturales, sino que las reactiva corporalmente, combinando movimientos, ritmos, tonos y dramatizaciones que permiten a los y las jóvenes experimentar y resignificar la memoria comunitaria desde el cuerpo. Este método permitió a los jóvenes no solo narrar el pasado, sino *re-vivirlo*, convirtiendo la memoria en conocimiento y la identidad en praxis.

De forma relacionada, Citro *et al.* (2021) explican que, en las prácticas culturales indígenas contemporáneas, las prácticas sonoro-corporales seleccionan, recrean y revalorizan imágenes, gestos y sensaciones históricas inscritas en repertorios corporizados, produciendo no solo representaciones de la memoria sino nuevos archivos de sentido identitario que circulan en la experiencia performativa (p. 25).

Por esto, el análisis realizado sugiere que, si se pretende avanzar en procesos de reconocimiento y reivindicación, tanto en políticas públicas como en educación, es necesario pasar de la evocación afectiva a la problematización reflexiva, tal y como el TPO lo promueve. Esto implica diseñar ejercicios que conecten la memoria oral y tradición con la reflexión crítica sobre las condiciones estructurales actuales.

En este mismo sentido, Alcota y Rebolledo-Huenuil (2025) muestran que el racismo hacia pueblos originarios en América Latina no sólo se expresa en actitudes individuales, sino que está profundamente arraigado en instituciones modernas, prácticas cotidianas y discursos hegemónicos que reproducen desigualdades estructurales y limitan el acceso equitativo a derechos y oportunidades (p. 487). Instrumentos específicos del TPO como el teatro-foro pueden, por tanto, facilitar procesos de análisis colectivo donde estas experiencias sean visibilizadas, nombradas críticamente y resignificadas como parte de estrategias comunitarias de fortalecimiento identitario.

Ahora bien, como segundo producto de la primera categoría de análisis de este objetivo, está el siguiente listado, Tabla 10.

Tabla 10

Aspectos recurrentes interpretados a partir del proceso participativo y que los adolescentes identifican como relevantes para la vivencia de su identidad en la actualidad, implicaciones y estrategias de mejora

Aspecto identificado	Interpretación desde las vivencias adolescentes	Implicaciones / estrategias de mejora
Pérdida del idioma Bribri	La pérdida del idioma es vivida como una tensión identitaria: las personas adolescentes reconocen el Bribri como un elemento central de pertenencia, pero enfrentan limitaciones estructurales para su uso cotidiano, especialmente en el ámbito educativo formal y en la interacción intergeneracional.	Implementar procesos comunitarios y escolares de revitalización lingüística que integren metodologías artísticas, orales y corporales.
Orgullo por el linaje (clan, abuelas/os)	El linaje emerge como una fuente primaria de identidad, transmitida principalmente por abuelas y abuelos, reforzando el sentido de continuidad histórica y pertenencia territorial.	Fortalecer espacios intergeneracionales donde las personas mayores participen activamente en procesos formativos juveniles.
Colonización como narrativa de despojo	La colonización aparece como una memoria heredada que estructura la comprensión del territorio, aun cuando no haya sido vivida directamente, influyendo en la	Incorporar la memoria histórica local en procesos educativos y comunitarios desde una perspectiva crítica y descolonizadora.

Aspecto identificado	Interpretación desde las vivencias adolescentes	Implicaciones / estrategias de mejora
Influencia del colegio	<p>percepción de injusticia histórica y desposesión.</p> <p>El colegio es percibido de forma ambivalente: como espacio de aculturación y, al mismo tiempo, como posibilidad de acceso a oportunidades educativas y proyección social.</p>	Reorientar el rol del centro educativo como mediador entre identidad cultural y proyectos de vida juvenil.
Impacto de la tecnología y redes	Las tecnologías digitales transforman hábitos, formas de comunicación e imaginarios juveniles, generando tanto riesgos de desconexión cultural como oportunidades de visibilización identitaria.	Promover el uso crítico y creativo de tecnologías para la difusión de contenidos culturales propios.
Presencia y efecto de iglesias externas	Las iglesias externas inciden en la reorganización de prácticas culturales y creencias, generando tensiones con la cosmovisión Bribri y redefiniendo espacios de socialización juvenil.	Facilitar diálogos interculturales y comunitarios sobre espiritualidad, respeto cultural y autonomía.
Drogas y falta de oportunidades	El consumo de drogas aparece como una preocupación colectiva asociada a la falta de oportunidades educativas, recreativas y laborales para la juventud.	Crear programas integrales de prevención basados en el fortalecimiento comunitario y cultural.
Escasez de infraestructura	La ausencia de infraestructura básica limita los espacios de encuentro, recreación y participación juvenil, afectando la cohesión social.	Gestionar espacios comunitarios multifuncionales orientados a la juventud.
Memoria heredada de discriminación	La discriminación y el racismo son vividos como memorias transmitidas familiarmente, influyendo en la autoestima y el posicionamiento identitario juvenil.	Generar espacios de diálogo y reflexión sobre racismo, historia y derechos indígenas.
Identidad híbrida	La identidad híbrida refleja la convivencia entre lo Bribri y lo costarricense, sin vivirse necesariamente como contradicción, sino como una negociación constante.	Reconocer y legitimar formas identitarias múltiples en procesos educativos y comunitarios.
Desinterés parcial por la cultura	El desinterés de algunos jóvenes refleja tensiones generacionales y la influencia de modelos externos, más que una negación identitaria.	Diseñar estrategias culturales que dialoguen con los intereses juveniles actuales.

Aspecto identificado	Interpretación desde las vivencias adolescentes	Implicaciones / estrategias de mejora
Heterogeneidad étnica interna	La presencia de diversidad étnica interna complejiza la construcción identitaria y desafía visiones homogéneas del territorio.	Promover enfoques interculturales internos basados en el respeto y la convivencia.
Ausencia de diversidad de espacios formativos	Las personas adolescentes expresan una demanda clara por espacios de formación cultural y lingüística.	Diseñar talleres comunitarios de idioma y tradición desde enfoques participativos.
Emocionalidad en torno a la identidad	Las emociones asociadas a la identidad (orgullo, tristeza, miedo) reflejan procesos complejos de autoafirmación y vulnerabilidad.	Integrar el trabajo emocional en procesos educativos y culturales.

Nota. Elaboración propia con base en el proceso investigativo (2025).

En esta Tabla se sintetizan las representaciones simbólicas que emergieron en las dinámicas teatrales y tiene que ver con los aspectos más significativos de la percepción colectiva de varios acontecimientos históricos decisivos para la formación de la identidad Bribri. Estas prácticas, aunque aparentemente simples, revelan la continuidad de un repertorio cultural transmitido por generaciones. Al dramatizarlas, los adolescentes activaron lo que Taylor (2003) denomina *repertorio de la memoria viva*: la posibilidad de que el cuerpo recuerde lo que la palabra escrita ha silenciado (p. 20).

Según lo que se observa en la Tabla 10, este segundo producto de la primera categoría de análisis permite profundizar en cómo los y las adolescentes traducen sus percepciones históricas y sociales en representaciones simbólicas activadas corporalmente durante las dinámicas teatrales. A diferencia de la Tabla anterior, aquí no solo se identifican temas recurrentes, sino que se evidencia qué aspectos de la identidad Bribri son considerados lo suficientemente significativos como para ser puestos en ejercicios de dramatización o actividades de reflexión.

La reiteración de elementos como la pérdida del idioma, el orgullo por el clan, la colonización como despojo y la memoria de la discriminación indica que estos núcleos no solo están presentes en el discurso verbal, sino que forman parte de un repertorio cultural vivo que los jóvenes reconocen, sienten

y expresan desde el cuerpo. El hecho de que estos aspectos reaparezcan en distintos momentos del proceso investigativo refuerza su relevancia como aspectos estructurantes de la experiencia identitaria juvenil.

Asimismo, la Tabla 10 permite visualizar con mayor claridad la coexistencia de memorias históricas y preocupaciones contemporáneas en la construcción simbólica de la identidad. Aspectos como la influencia del colegio, la tecnología, las iglesias, la escasez de infraestructura y la falta de oportunidades se integran en las representaciones teatrales junto con prácticas culturales tradicionales y expresiones emocionales vinculadas al orgullo, la tristeza o el miedo. Esta combinación revela que la identidad juvenil Bribri no se articula únicamente desde el pasado, sino desde una lectura situada del presente y de sus tensiones cotidianas.

La presencia reiterada de la baja proyección de futuro y del desinterés parcial por la cultura entre algunos jóvenes no debe interpretarse como desarraigo, sino como un indicador de cómo las condiciones estructurales inciden en la capacidad de imaginar continuidad cultural. En este sentido, la activación del cuerpo como archivo de memoria y la solicitud explícita de espacios formativos en idioma y tradición evidencian que, aun en contextos de incertidumbre, existen disposiciones y recursos simbólicos que pueden ser fortalecidos mediante intervenciones educativas y comunitarias pertinentes.

Por otro lado, las observaciones de campo muestran que este resultado de la primera categoría de análisis se expresa con claridad en las escenas construidas colectivamente durante el Teatro de las Personas Oprimidas (TPO). Al inicio de los talleres, la participación de los y las adolescentes era limitada y atravesada por la timidez y el temor a exponerse frente al grupo. No obstante, conforme avanzó el proceso, las escenas comenzaron a incorporar con mayor fluidez gestos, risas, cantos y movimientos corporales que permitieron traducir vivencias comunitarias en acciones escénicas. Este tránsito evidencia que el teatro operó como un espacio de activación progresiva de la representación juvenil,

donde el cuerpo dejó de ser un lugar de inhibición para convertirse en un medio legítimo de expresión social y cultural.

En este punto, los resultados dialogan con lo planteado por Vallejo (2022), quien sostiene que el teatro comunitario contribuye al fortalecimiento identitario cuando habilita procesos donde las personas “se reconocen como sujetas activas de producción simbólica y no solo como receptoras de discursos culturales” (p. 35). En las escenas de TPO desarrolladas en Shiroles, esta activación se manifestó en la forma en que los adolescentes resignificaron prácticas cotidianas, como el juego, el canto o la dramatización de conflictos comunitarios, convirtiéndolas en actos de afirmación colectiva. Así, el teatro no funcionó únicamente como representación, sino como práctica situada de reflexión y posicionamiento identitario.

Tal como afirma Boal (1979), el Teatro de las Personas Oprimidas permite que los sujetos se reconozcan como actores de su propia historia (p. 32). En ese sentido, los adolescentes de Shiroles no representaron una cultura muerta, sino que encarnaron una cultura viva, en transformación constante.

Las escenas también permitieron visibilizar una relación conflictiva con la modernidad, tema recurrente en los contenidos dramatizados. El colegio, la tecnología y las redes sociales aparecieron representadas simultáneamente como factores de transformación cultural y como herramientas de posibilidad. Esta tensión no se expresó como oposición binaria, sino como coexistencia. Según Camelo y Jiménez (2021), las prácticas teatrales orientadas a la memoria permiten que los cuerpos “articulen pasado y presente desde una lógica no lineal, donde la tradición se reinterpreta en diálogo con las experiencias contemporáneas” (p. 9). En las escenas observadas, esta articulación se hizo evidente cuando los jóvenes incorporaron recursos tecnológicos, grabación de videos, uso de música contemporánea, para representar tensiones culturales propias del territorio.

Otro elemento central que emerge es la dimensión sociopolítica implícita en las escenas. Aunque los adolescentes no formularon demandas explícitas en términos institucionales, sus

representaciones pusieron en escena problemáticas estructurales como la discriminación heredada, la falta de oportunidades y la precariedad de los proyectos de futuro. En este sentido, Mercado (2020) señala que el teatro comunitario opera como un proceso de politización de la cultura cuando “las experiencias cotidianas se transforman en narrativas colectivas que interpelan el orden social” (p. 386). Las escenas de TPO funcionaron precisamente como dispositivos donde estas tensiones se hicieron visibles, permitiendo a los jóvenes reconocerlas como problemas compartidos y no meramente individuales.

En el aspecto educativo, las escenas muestran que el colegio aparece como un espacio contradictorio. Por un lado, algunos jóvenes perciben que el sistema educativo formal no enseña nada sobre su cultura; por otro, identifican al colegio como el lugar desde el cual podrían fortalecerse los procesos culturales. Tal como plantea Freire (1970), el colegio puede reproducir la opresión o convertirse en un espacio de liberación, dependiendo de si perpetúa la educación bancaria o promueve la reflexión crítica (p. 72). Las voces estudiantiles que reclaman *enseñar el idioma Bribri o recordar las costumbres de antes* refuerzan esa necesidad de una educación intercultural viva y participativa.

La influencia de la religión constituye otro tema de importancia. Los adolescentes proponen y actúan escenas donde surge la presencia de diversas iglesias en la comunidad. Lo que, según los estudiantes participantes, ha generado transformaciones en las costumbres tradicionales. Para algunos, esta transformación es negativa porque *se han perdido los rituales*, mientras que otros la viven como una adaptación natural: *seguimos creyendo en Sibö, pero también vamos a la iglesia*. Esta coexistencia de creencias recuerda lo desarrollado por Bhabha (1994) sobre el *tercer espacio*, un territorio simbólico donde las culturas se traducen entre sí sin desaparecer (p 37). En la práctica, el sincretismo religioso en Shiroles proyecta una identidad flexible, más cercana a la convivencia que a la pureza cultural.

En el plano afectivo, el orgullo identitario emerge como una fuerza cohesionadora. Expresiones como *me siento orgulloso de mi cultura, me gusta mi idioma y mis costumbres o me gusta cuando*

bailamos todos juntos fueron recurrentes en las escenas. Ese orgullo no es abstracto: se encarna en los gestos, los temas, la participación y la alegría compartida. Así, se reafirma la idea, también presente en Boal (1979), de que el cuerpo emocionado es un cuerpo consciente (p. 32). La risa, el juego y la expresión escénica no funcionan como simples dinámicas lúdicas, sino como *formas de conocimiento*.

El uso del cuerpo como archivo de memoria fue un hallazgo reiterado en las escenas analizadas. Gestos, desplazamientos y acciones corporales activaron recuerdos vinculados al linaje, a prácticas culturales y a experiencias de exclusión, incluso cuando estos contenidos no eran verbalizados explícitamente. Desde esta perspectiva, Blackmore (2023) argumenta que la investigación artística y participativa posibilita formas de conocimiento que emergen “desde la experiencia encarnada y la interacción colectiva, produciendo sentidos que no siempre son traducibles al idioma discursivo” (p. 97). En Shiroles, esta dimensión se evidenció cuando las escenas permitieron expresar emociones como orgullo, tristeza o miedo sin necesidad de explicarlas verbalmente.

En conjunto, este resultado muestra que las escenas de TPO no solo sintetizan los temas identificados previamente en la Tabla 10, sino que los reorganizan en una experiencia performativa que produce nuevos sentidos. La reiteración de ciertos contenidos, idioma, identidad, modernidad, discriminación, no implica repetición analítica, sino profundización: al ser encarnados, estos temas adquieren densidad emocional y política. De este modo, el teatro se consolida como un espacio donde la memoria cultural no solo se recuerda, sino que se actualiza críticamente, ofreciendo claves para comprender cómo las juventudes Bribri negocian su identidad en un contexto de transformación territorial y social.

Por otro lado, otro producto de esta categoría de análisis corresponde al registro de las personas capacitadas en Teatro de las Personas Oprimidas (TPO). Este resultado adquiere especial relevancia no solo por el uso del TPO como estrategia metodológica de investigación, sino también por su implementación como una herramienta formativa en sí misma. A través de un proceso estructurado

de cuatro talleres por grupo de trabajo, se buscó brindar una aproximación sistemática a diversas técnicas, considerando que en la comunidad las oportunidades de acceso a experiencias artísticas y formativas de este tipo son escasas. En este sentido, la capacitación en TPO se configura como un aporte concreto al fortalecimiento de capacidades locales y a la democratización del acceso a prácticas culturales participativas.

En la Tabla 11, presentada en la siguiente página, se registra el total de participantes, las actividades formativas, las técnicas y algunas observaciones sumarias.

Tabla 11

Personas adolescentes capacitadas en fundamentos de Teatro de las Personas Oprimidas

Total, de participantes	Actividad formativa	Técnicas trabajadas	Observaciones sumarias
33 adolescentes (18 hombres, 15 mujeres)	Talleres de Teatro de las Personas Oprimidas (4 talleres por grupo)	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro foro clown: ejercicios de desinhibición y exploración emocional mediante el humor, el juego y la exageración corporal. Además, la técnica está orientada a la representación de situaciones problemáticas de la vida cotidiana, que permite la intervención del grupo para proponer alternativas de acción. • Teatro imagen: construcción de imágenes corporales estáticas para representar conflictos, emociones y relaciones sociales sin uso de la palabra. • Teatro periodístico: dramatización crítica de hechos sociales y comunitarios relevantes, a partir de noticias, relatos o situaciones reales. 	Al inicio se evidenció timidez y miedo escénico; conforme avanzaron los talleres se observó mayor participación y confianza corporal. Se activaron símbolos culturales y memorias comunitarias; emergieron preocupaciones relacionadas con drogas y falta de oportunidades. La mayoría de las personas participantes manifestó orgullo por su cultura y reconocimiento de la importancia de expresarla colectivamente.

Nota. Elaboración propia con base en el proceso investigativo (2025).

El registro de 33 participantes amplía los descubrimientos cualitativos. Además, la heterogeneidad del grupo permitió contrastar distintos repertorios expresivos y niveles de conciencia histórica: mientras algunos participantes reprodujeron imaginarios mediáticos, particularmente estructuras narrativas y gestualidades propias del melodrama televisivo, como conflictos morales individualizados, expresividad corporal exagerada y resoluciones centradas en la corrección del *error*, otros optaron por encarnar prácticas culturales ancestrales mediante acciones colectivas, ritmos corporales y gestos vinculados al territorio y al linaje.

En esta línea, la Figura 15, registra a estudiantes participando en ejercicios de construcción escénica, juego y desinhibición corporal desarrollados durante el proceso metodológico-formativo.

Figura 15

Estudiantes participantes realizando ejercicios de construcción escénica, juego y desinhibición corporal



Nota. Fotografía de autoría propia tomada en el Colegio Indígena de Shiroles, durante el proceso, con el grupo (2025).

La imagen evidencia el trabajo con el cuerpo como herramienta expresiva y relacional, orientado a fortalecer la conciencia corporal, la interacción colectiva y la exploración de gestualidades vinculadas tanto a referentes contemporáneos como a prácticas culturales situadas.

Estas dinámicas corporales permitieron problematizar los imaginarios mediáticos previamente interiorizados y abrir espacios para la experimentación de otras formas de expresión, más ligadas a la colectividad, el territorio y la memoria ancestral. De este modo, el ejercicio escénico se consolidó como un dispositivo pedagógico que facilitó la transición desde narrativas individualizadas hacia prácticas performativas ancladas en el linaje y la experiencia comunitaria.

Esta diversidad en la producción escénica evidencia que los adolescentes no reproducen una única forma de memoria, sino que articulan referencias mediáticas contemporáneas y saberes culturales propios para representar problemáticas comunitarias actuales. En este sentido, la coexistencia de estos idiomajes confirma lo planteado por Taylor (2003), quien sostiene que el *repertorio performativo* constituye un mosaico de experiencias corporales donde convergen memorias, deseos y contradicciones (p. 20)

Cabe señalar que las 33 personas adolescentes participantes formaron parte de todas las técnicas teatrales implementadas durante el proceso (teatro foro *clown*, teatro imagen y teatro periodístico). No obstante, para efectos del análisis cualitativo, se seleccionaron observaciones particulares de algunas personas en cada técnica, en función de la expresividad, los aportes escénicos y los aprendizajes evidenciados en ese momento específico del proceso.

La Tabla 12, no segmenta la participación, sino que organiza los registros de observación según la técnica aplicada. Se utilizaron códigos alfanuméricos para resguardar la identidad de las personas participantes.

Tabla 12

Personas participantes, técnica particular observada, habilidades y aprendizajes observados

Técnica/Código por estudiante	Habilidades y aprendizajes observados
Teatro foro clown	
P1	Confianza corporal y trabajo en equipo.
P2	Liderazgo juvenil y reconocimiento identitario.
P3	Análisis crítico de situaciones de exclusión.
P4	Sensibilidad cultural y cooperación grupal.
P5	Expresión emocional y resiliencia.
P6	Creatividad colectiva y sentido comunitario.
P7	Participación expresiva y toma de iniciativa.
P8	Empatía y reafirmación identitaria.
P9	Pensamiento crítico y diálogo escénico.
P10	Colaboración y escucha activa.
P11	Comprensión de problemáticas comunitarias.
Teatro imagen	
P12	Orgullo identitario y expresión corporal.
P13	Uso simbólico de elementos culturales.
P14	Vinculación entre tradición y contemporaneidad.
P15	Reflexión crítica a través del cuerpo.
P16	Escucha corporal y expresión emocional.
P17	Creatividad colectiva y cohesión grupal.
P18	Liderazgo escénico y análisis de desigualdad.
P19	Seguridad escénica y confianza personal.
P20	Empatía corporal y comunicación no verbal.
P21	Reapropiación simbólica del territorio.
P22	Conciencia social desde la imagen.
Teatro periodístico	
P23	Comunicación crítica y conciencia ecológica.
P24	Integración de símbolos naturales en el discurso.
P25	Reflexión sobre identidad y futuro comunitario.
P26	Articulación de discurso cultural.
P27	Empatía y simbolismo en la narración social.
P28	Pensamiento crítico y participación activa.
P29	Análisis social y conciencia comunitaria.
P30	Expresión verbal y creatividad.
P31	Reflexión sobre género e identidad.

Técnica/Código por estudiante	Habilidades y aprendizajes observados
P32	Argumentación crítica y ciudadanía activa.
P33	Lectura crítica de la realidad social.

Nota. Elaboración propia con base en el proceso investigativo (2025).

El trabajo de estos adolescentes demuestra la potencia del arte como herramienta pedagógica y política, al articular procesos de aprendizaje que no solo desarrollan habilidades individuales, sino que inscriben sentidos compartidos de agencia y transformación. En contextos educativos y sociales, el teatro ha sido conceptualizado como una práctica que supera la mera expresión estética para constituirse en un espacio de construcción de conocimiento crítico, participación y movilización social. En este sentido, diversas investigaciones en América Latina han mostrado que las prácticas teatrales participativas posibilitan una lectura crítica de las realidades de opresión y contribuyen al desarrollo de capacidades de análisis social, comunicación y acción colectiva (Sosa y Mijangos, 2021, p. 23).

Además, la participación sostenida, en cuatro talleres, evidenció el potencial pedagógico del TPO como herramienta de empoderamiento y metodología de observación. En Shiroles, dicha conciencia emergió de forma tangible: los jóvenes pasaron de una actitud expectante y tímida a un posicionamiento creativo y reflexivo, asumiendo liderazgo y generando propuestas de mejora para su comunidad. Esta apropiación progresiva del espacio escénico dialoga con lo que plantea Vallejo (2022), quien analiza el teatro comunitario como una práctica que fortalece la colectividad al habilitar procesos expresivos donde las personas se convierten en sujetos activos de producción simbólica e identitaria (p. 41).

Desde la pedagogía freireana, este tránsito puede comprenderse como un proceso de concientización. Los adolescentes no solo actuaron la historia de su pueblo, sino que la problematizaron y resignificaron colectivamente. En palabras de Freire (1970), “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo; los hombres se liberan en comunión” (p. 48). Este espíritu se manifestó en el trabajo colectivo, donde el teatro funcionó como un aula de libertad y de diálogo horizontal. Esta experiencia dialoga con

lo planteado por Mercado (2020), quien analiza el teatro comunitario como un espacio de politización cultural que posibilita la comprensión crítica de la realidad a partir de la experiencia compartida, la producción colectiva de sentido y la circulación horizontal de saberes y afectos (p. 386).

Ahora bien, a manera de resumen de las sesiones de TPO, la primera sesión estuvo marcada por la timidez y la curiosidad. Los participantes realizaron una ceremonia de apertura con pulseras simbólicas y juegos de presentación. Las representaciones iniciales se centraron en prácticas culturales tradicionales como la jala de piedra y la pica de leña, sin abordar todavía conflictos sociales. Durante la segunda sesión, se observó una participación más espontánea y corporal. Los jóvenes incorporaron palabras en Bribri para nombrar equipos y personajes, gesto que muestra una revitalización simbólica del idioma. También emergieron representaciones sobre drogas, embarazo adolescente y tensiones escolares.

Durante las dos últimas sesiones, aunque no corresponden a esta categoría de análisis, con 33 participantes activos, se apreciaron diferentes niveles de liderazgo, compromiso, confianza y análisis crítico. Las escenas abordaron temas de futuro, migración, pérdida cultural y posibles soluciones comunitarias. Asimismo, se identificaron diferencias por edad y género en los patrones de participación: las jóvenes mayores de 16 años asumieron roles protagónicos, lo que sugiere la presencia de una dimensión de empoderamiento femenino dentro del proceso artístico-pedagógico.

Ahora, el análisis de esta primera categoría permite comprender que la construcción de la identidad juvenil Bribri en Shiroles no puede leerse de manera aislada del proceso histórico de conformación del Estado-Nación costarricense. Las narrativas juveniles muestran que la identidad Bribri se configura en permanente contraste con una identidad nacional que, históricamente, ha sido presentada como homogénea, mestiza y desprovista de la diversidad étnica que caracteriza al territorio costarricense. Esta tensión no se expresa necesariamente como confrontación explícita, sino como una experiencia cotidiana de coexistencia desigual entre pertenencias culturales diferenciadas.

En este sentido, la vivencia de la identidad ancestral Bribri aparece fuertemente anclada en elementos afectivos, familiares y comunitarios, como el clan, la Figura de los abuelos y las prácticas culturales heredadas. Estas dimensiones coinciden con lo planteado en el marco teórico respecto a la identidad indígena como una experiencia relacional y situada, que se celebra y se reproduce a través de la autoorganización comunitaria, la participación colectiva y la transmisión intergeneracional de saberes. Para los y las adolescentes, sentirse Bribri no responde únicamente a una adscripción étnica formal, sino a una experiencia vivida que articula memoria, cuerpo, actualidad y territorio.

Sin embargo, esta vivencia identitaria se encuentra atravesada por procesos históricos de exclusión social que han condicionado las posibilidades de reconocimiento pleno de la identidad indígena dentro del proyecto nacional costarricense. La colonización, el despojo territorial y la imposición de modelos culturales externos aparecen en los relatos juveniles como acontecimientos fundacionales que explican, aunque de forma parcial, las desigualdades actuales. La memoria de estos procesos, transmitida principalmente por las generaciones mayores, opera como un sustrato simbólico que influye en la manera en que los jóvenes interpretan su lugar en la sociedad.

Las identidades en conflicto promovidas por el Estado-Nación se manifiestan, en el caso de las juventudes Bribri, a través de la escolarización hegemónica, la institucionalización de una historia nacional que invisibiliza las trayectorias indígenas y la priorización de modelos de desarrollo ajenos a las cosmovisiones originarias. Este escenario genera una forma de exclusión epistémica en la que los saberes, idiomas y prácticas culturales indígenas son marginados o reducidos a expresiones folclóricas, limitando su reconocimiento como formas legítimas de conocimiento y organización social.

La pérdida progresiva del idioma Bribri, señalada reiteradamente por los y las adolescentes, constituye una de las expresiones más visibles de esta exclusión histórica. Más allá de su función comunicativa, el idioma representa un vínculo profundo con la cosmovisión indígena, los sistemas de conocimiento y las formas propias de relación con el territorio. Su debilitamiento no solo evidencia

procesos de vulnerabilización cultural, sino también la falta de políticas sostenidas de protección lingüística que reconozcan el idioma como un derecho colectivo y un componente central de la identidad.

Por otro lado, pero en la misma línea, la Figura 16 muestra a un grupo de estudiantes participantes junto con el investigador realizando un ejercicio de conexión en el espacio del juego tradicional del *palo encebado*. Estas prácticas evidencian que el idioma y la comunicación trascienden lo estrictamente verbal, inscribiéndose también en gestos, dinámicas corporales y usos del espacio cargados de significado cultural. Desde esta perspectiva, el juego tradicional se configura como un dispositivo pedagógico que fortalece los vínculos con la cosmovisión indígena y pone en relieve la necesidad de políticas y acciones sostenidas que reconozcan la lengua y las prácticas culturales como derechos colectivos inseparables del territorio.

Figura 16

Grupo de estudiantes participantes e investigador realizando un ejercicio de conexión en el espacio del juego tradicional “palo encebado”



Nota. Fotografía de autoría propia tomada en el Colegio Indígena de Shiroles, durante el proceso, con el grupo (2025).

La imagen da cuenta de cómo los espacios lúdicos tradicionales funcionan como escenarios de encuentro intergeneracional y de activación simbólica, en los que el cuerpo, el territorio y la interacción colectiva se articulan como soportes fundamentales de la comunicación y la identidad cultural.

Asimismo, las narrativas juveniles revelan cómo la modernidad, expresada en la tecnología, las redes sociales, las iglesias y los modelos de consumo contemporáneos, introduce dinámicas ambivalentes en la construcción identitaria. Por un lado, estos elementos amplían horizontes de acceso, comunicación y visibilidad; por otro, profundizan el desarraigo cultural cuando no dialogan con los

valores y prácticas comunitarias. Esta tensión confirma lo planteado en el marco teórico respecto a la vulnerabilización cultural como uno de los principales desafíos que enfrentan las juventudes indígenas en contextos rurales.

La discriminación étnica y el racismo estructural emergen en este análisis principalmente como una memoria heredada, más que como una experiencia directa y cotidiana para todos los adolescentes. Relatos familiares de humillación, desprecio o trato desigual revelan la persistencia de imaginarios racistas que han marcado históricamente la relación entre los pueblos indígenas y la sociedad dominante. Aunque estas experiencias no siempre son verbalizadas como exclusión en el presente, influyen en la autoestima colectiva y en la percepción de las oportunidades disponibles para el futuro.

En el caso específico de las comunidades Bribri, el despojo de tierras y las luchas por la autonomía territorial constituyen un trasfondo estructural que condiciona las posibilidades de desarrollo comunitario. Si bien estos procesos no siempre aparecen de manera explícita en las narrativas juveniles, se manifiestan indirectamente a través de preocupaciones relacionadas con la falta de infraestructura, el acceso limitado a servicios y la precariedad de los proyectos de vida. Estas condiciones refuerzan una experiencia de exclusión material que se entrelaza con la dimensión cultural de la identidad.

La responsabilidad del Estado y de otros actores sociales se vuelve evidente al analizar la escasa presencia de políticas públicas orientadas al fortalecimiento cultural juvenil desde enfoques interculturales. La ausencia de espacios formativos sistemáticos en idioma, historia y cosmovisión Bribri, así como la limitada participación juvenil en la toma de decisiones comunitarias, contribuyen a reproducir dinámicas de invisibilización. En este contexto, la identidad indígena se sostiene más por el esfuerzo comunitario que por un reconocimiento institucional efectivo.

No obstante, los hallazgos de esta categoría también muestran que las juventudes Bribri no se posicionan únicamente desde la victimización. El orgullo identitario, la participación activa en espacios

colectivos y la resignificación de prácticas culturales evidencian formas cotidianas de resistencia frente a la exclusión histórica. Estas expresiones confirman que la identidad no es solo un legado del pasado, sino un recurso activo para la construcción de sentido, pertenencia y agencia juvenil en el presente.

En este marco, la participación de las juventudes indígenas adquiere un valor estratégico para los procesos de fortalecimiento cultural y desarrollo comunitario. Lejos de ser sujetos pasivos de políticas o intervenciones externas, los y las adolescentes se configuran como actores clave en la recreación de la identidad Bribri, articulando memoria, afectividad y reflexión crítica. Su involucramiento en procesos colectivos abre posibilidades para disputar narrativas hegemónicas y construir alternativas de reconocimiento desde el territorio.

A partir de los hallazgos presentados en la primera categoría de análisis, se evidencia que la identidad juvenil Bribri se construye en estrecha relación con memorias históricas de colonización, despojo y discriminación, así como con procesos contemporáneos de transformación cultural. Sin embargo, estas percepciones no permanecen únicamente en el plano del recuerdo o del relato identitario, sino que influyen directamente en la forma en que las y los adolescentes se vinculan con su comunidad, participan en la vida colectiva y resignifican sus prácticas cotidianas. En este sentido, el análisis se desplaza ahora desde la reconstrucción del proceso histórico de la identidad hacia la exploración de cómo dichas experiencias inciden en el presente comunitario, dando paso al estudio de las posturas juveniles sobre el impacto de estos procesos en las prácticas sociales, culturales y organizativas actuales.

Segunda categoría de análisis

En este punto, y tras haber analizado cómo la memoria histórica y los procesos de construcción identitaria configuran la vivencia juvenil Bribri, resulta necesario centrar la atención en la forma en que dichas experiencias se manifiestan en el presente comunitario. Por lo tanto, la segunda categoría de análisis, de este objetivo específico, se orienta a examinar las posturas de las y los adolescentes respecto al impacto de estos procesos históricos en las prácticas sociales, culturales y organizativas actuales. A través de la evidencia empírica recopilada en las entrevistas, grupos focales y la simple experiencia de estar en el campo en Shiroles, se busca comprender cómo la identidad, la exclusión y la pertenencia se traducen en formas concretas de participación, relación comunitaria y acción cotidiana en el territorio.

En este sentido, la observación y acompañamiento a la juventud Bribri de Shiroles permitió comprender que la identidad no constituye un rasgo fijo, sino una experiencia viva atravesada por la historia, la memoria y la acción colectiva. Desde un enfoque etnográfico y participativo, el proceso de investigación-acción abordó cómo las y los adolescentes reinterpretaron su identidad en el presente, reconociendo tanto las huellas de exclusión como las potencialidades de su cultura.

En los ejercicios teatrales iniciales, en la primera categoría de análisis de este objetivo, las y los jóvenes trajeron al presente relatos transmitidos por sus abuelos y abuelas, como la celebración de la jala de piedra y las luchas históricas por la tierra. Estas narraciones no se limitaron a evocar un pasado distante, sino que operaron como dispositivos de construcción de sentido comunitario en el aquí y ahora. Como plantea Nora (1989), los *lugares de memoria* emergen cuando la memoria deja de ser una práctica viva y espontánea, y las sociedades requieren anclajes simbólicos para sostenerla y reactivarla (p. 7). En el contexto de Shiroles, espacios como el río Telire y las montañas de Talamanca funcionan como lugares de memoria viva, ya que concentran significados históricos, espirituales y afectivos que se reactivan corporal y narrativamente en la escena teatral.

Desde los estudios contemporáneos de *La performance* (técnica de representación de la memoria cultural y estudios del archivo de las prácticas culturales latinoamericanas), la memoria cultural se comprende como un campo en el que coexisten formas documentales y prácticas corporales de transmisión. En este marco, Taylor profundiza la distinción entre archivo y repertorio, señalando que mientras el primero remite a *materiales durables como textos, registros o documentos*, el segundo refiere a “prácticas encarnadas, gestos, cantos, movimientos, mediante las cuales el conocimiento se reproduce y transforma en el tiempo” (2016, p. 20).

En los talleres realizados en Shiroles, las dramatizaciones y los cantos operaron precisamente como formas de repertorio, en tanto activaron memorias que no se encontraban fijadas en soportes escritos, sino alojadas en el cuerpo y en la experiencia compartida. De este modo, la memoria Bribri no se manifestó únicamente como historia narrada, sino como una práctica viva, actualizada a través de la memoria corporal-cultural, donde el cuerpo funcionó como mediador entre pasado, territorio e identidad colectiva.

Por ejemplo, durante uno de los encuentros, una joven relató que su abuela le había enseñado el canto del cacao *para que el árbol escuche quién lo cuida*, entendido como una forma de mantra vocal asociada al cuidado del territorio. Este gesto no solo remite a una práctica ritual, sino que evidencia una forma de memoria que se sostiene en la repetición cotidiana, en el vínculo intergeneracional y en la experiencia encarnada. En este sentido, la memoria comunitaria no depende del reconocimiento estatal ni de su inscripción en registros oficiales, sino de su actualización constante en la vida diaria, a través de prácticas, relatos y acciones compartidas. Las escenas teatrales permitieron visibilizar esta memoria viva, que articula pasado y presente desde la continuidad cultural del pueblo Bribri.

En esta segunda categoría de análisis, los resultados presentados se derivan principalmente del trabajo cualitativo desarrollado mediante dos grupos focales, uno con cada grupo de adolescentes participantes, y de treinta y tres entrevistas a profundidad realizadas de manera individual. Si bien

ambas herramientas aportaron información relevante, el análisis se centró de manera particular en los procesos de reflexión colectiva emergentes en los grupos focales, concebidos como espacios de diálogo, confrontación de experiencias y construcción compartida de sentido en torno a la identidad, la exclusión y la pertenencia cultural.

La estructura de los grupos focales, orientada a explorar la vivencia cotidiana de la identidad Bribri en relación con la identidad nacional costarricense, permitió observar no solo opiniones individuales, sino también acuerdos, tensiones, silencios y resonancias colectivas entre las y los adolescentes. Por su parte, las entrevistas a profundidad complementaron este análisis al profundizar en trayectorias personales, memorias familiares y percepciones subjetivas sobre los cambios comunitarios y los desafíos actuales.

En conjunto, ambas herramientas posibilitaron un abordaje situado del impacto de los procesos históricos de colonización en las prácticas sociales y educativas del presente, privilegiando una lectura coral de los discursos juveniles más que una sumatoria de voces aisladas.

Las entrevistas a profundidad y los grupos focales de este análisis revelaron de manera reiterada sentimientos de exclusión vividos por las personas adolescentes en el ámbito escolar, particularmente asociados al uso del idioma Bribri y a la desvalorización de sus saberes culturales. Un estudiante señaló: *En el colegio, cuando hablamos Bribri, algunos se ríen*, expresión que fue retomada y ampliada colectivamente en los grupos focales, donde se reconocieron estas prácticas como experiencias compartidas y normalizadas dentro del sistema educativo formal.

Este testimonio adquiere una relevancia analítica particular al situarse en el contexto de un colegio indígena, espacio que, en principio, debería constituirse como un lugar de afirmación cultural y de fortalecimiento del idioma y la identidad Bribri. Desde esta perspectiva, los resultados sugieren la presencia de formas de exclusión endógena, es decir, dinámicas de desvalorización cultural que se

producen al interior de instituciones ubicadas en el propio territorio indígena y entre sujetos que comparten una pertenencia étnica común.

En estudios recientes sobre inclusión escolar de estudiantes indígenas se ha documentado cómo prácticas educativas y percepciones docentes pueden reproducir jerarquías y estereotipos dentro de los propios colegios, afectando negativamente la participación, la comunicación y la convivencia de estudiantes indígenas en el aula (Meléndez-Grijalva *et al*; 2023, p. 112). La burla hacia el uso del Bribri no aparece aquí como una imposición directa de la sociedad mayoritaria, sino como un efecto internalizado de la colonialidad, reproducido en prácticas y actitudes cotidianas entre pares y mediado por un sistema educativo que históricamente ha jerarquizado el español y los saberes occidentales.

Desde el análisis empírico, estas experiencias evidencian cómo la escolarización, aun en contextos indígenas, puede operar como un espacio de reproducción de jerarquías culturales, generando procesos de autocensura, vergüenza lingüística y distanciamiento progresivo del idioma materno. Estudios recientes muestran que la institucionalización de prácticas discriminatorias en colegios ha resultado en formas de violencia simbólica e institucional que favorecen el desplazamiento lingüístico y la devaluación cultural de idiomas originarias dentro de los propios espacios educativos, incluso cuando estos se presentan como interculturales (Sanhuéza *et al*; 2025, p. 5).

Asimismo, investigaciones sobre representaciones sociales en los currículos educativos de América Latina señalan que la persistencia de enfoques hegemónicos, que privilegian el castellano y conocimientos occidentales, refuerza jerarquías culturales dentro del colegio, limitando la inclusión plena de saberes indígenas y contribuyendo a la estigmatización del uso de las lenguas originarias (Valderrama-Aguayo y Angarita-Iguaran; 2024, p. 8).

En los grupos focales, estas vivencias fueron objeto de reflexión colectiva, permitiendo a las y los adolescentes problematizar las contradicciones entre el carácter indígena de la institución educativa y las prácticas que en ella se desarrollan. Los intercambios evidenciaron la capacidad del grupo para

identificar críticamente estas tensiones, preguntarse por sus causas y reconocer cómo el miedo al ridículo y la presión por encajar influyen en la disminución del uso público del Bribri. Estos espacios de diálogo pusieron en valor habilidades como la escucha atenta, la empatía y el pensamiento crítico, desplazando el foco hacia formas de análisis colectivo donde el cuerpo se expresa desde la atención, la palabra reflexiva y la elaboración política de la experiencia.

En coherencia con lo planteado por Freire para el TPO y en relación con planteamientos contemporáneos de la pedagogía crítica, la educación emergió en este proceso como una práctica relacional y dialógica, en la que el conocimiento se construye a partir de la interacción entre sujetos situados y las condiciones sociales que habitan. Giroux (2020) afirma que la pedagogía crítica debe entenderse como una práctica que no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica una relación ética y política entre quienes enseñan y quienes aprenden, orientada a desarrollar la conciencia crítica frente a las estructuras que moldean la experiencia social (p. 112).

Desde esta perspectiva, los grupos focales funcionaron como escenarios pedagógicos en los que las personas adolescentes no solo compartieron vivencias individuales, sino que elaboraron interpretaciones colectivas sobre la exclusión, la identidad y las posibilidades de transformación.

Desde esta perspectiva, la Figura 17, muestra a estudiantes participantes junto con el investigador durante el desarrollo del grupo focal 1, concebido como un espacio pedagógico de diálogo, reflexión y construcción colectiva de sentido.

Figura 17

Grupo de estudiantes participantes e investigador trabajando sobre el grupo focal 1



Nota. Fotografía de autoría propia tomada en el Colegio Indígena de Shiroles, durante el proceso, con el grupo (2025).

En estos espacios, las personas adolescentes no solo compartieron experiencias individuales, sino que elaboraron interpretaciones colectivas en torno a la exclusión, la identidad y las posibilidades de transformación social. El grupo focal se configuró, así como una práctica educativa situada, en la que el diálogo permitió reconocer tensiones estructurales y, al mismo tiempo, habilitar procesos de agencia y posicionamiento crítico. Esta comprensión se articula con la propuesta de Biesta (2021), quien concibe la educación emancipadora como un acto ético compartido, en el que los sujetos construyen significados sobre sus condiciones de existencia y se reconocen como capaces de responder críticamente al mundo común (p. 15).

En esta lectura, la pedagogía crítica se manifiesta como una ética educativa que habilita procesos mediante los cuales los sujetos puedan reconocer y disputar las fuerzas que limitan su capacidad de afirmarse cultural y políticamente.

Asimismo, los discursos juveniles evidenciaron una identidad en constante movimiento. Varias personas participantes expresaron sentirse *Bribris y costarricenses a la vez*, reconociendo la coexistencia de múltiples referentes culturales en su vida cotidiana. Desde el análisis empírico, estas afirmaciones permiten comprender la identidad cultural como un proceso dinámico y situado, en consonancia con lo planteado por Corona (2023), quien sostiene que las identidades indígenas actuales se resignifican continuamente mediante prácticas culturales, narrativas y modos de vida híbridos en contextos contemporáneos (p. 27).

En las entrevistas, esta condición fue expresada de manera clara por un joven que afirmó: *Uso el celular, pero también creo en Sibú; no es diferente*. Este tipo de relatos refleja lo que se describe como la negociación constante entre múltiples referencias culturales y temporales presentes en las experiencias juveniles, fuera de dicotomías rígidas entre tradición y modernidad (Corona, 2023, p. 32).

Uno de los hallazgos más significativos de esta categoría de análisis fue la relación entre idioma, memoria y territorio. En varias entrevistas, el idioma Bribri apareció asociado a los vínculos afectivos y espirituales con los ancestros, como lo expresa una estudiante: *Cuando hablo Bribri siento que mi abuela sí me escucha de verdad*. Desde el análisis empírico, el idioma emerge no solo como medio de comunicación, sino como vehículo de memoria y pertenencia, aspecto que fortalece la identidad comunitaria cuando se articula en espacios educativos y sociales que la valoran (Alarcón y Rojas, 2025, p. 3172).

En este sentido, hablar Bribri constituye también un acto sociopolítico frente a los procesos de homogeneización cultural, en línea con la idea de que los idiomas indígenas no solo transmiten

conocimiento, sino que sostienen formas particulares de relacionarse con el mundo y con el territorio (Alarcón y Rojas, 2025, p. 3176).

De manera complementaria, los discursos juveniles evidenciaron una fuerte conciencia ecológica, donde el territorio, especialmente el río y el bosque, fue conceptualizado como un ser vivo y como eje central de la cosmovisión Bribri. Estas percepciones coinciden con investigaciones recientes sobre la importancia del territorio en la construcción identitaria indígena y su interrelación con prácticas comunitarias de cuidado y reciprocidad con el entorno (Tunubalá, 2023, p. 7). Sin embargo, las y los adolescentes también señalaron tensiones entre esta cosmovisión y las condiciones materiales actuales, como la contaminación ambiental, la falta de oportunidades y la migración juvenil.

Esta categoría de análisis muestra que la identidad Bribri en la juventud de Shiroles se configura como un entramado complejo de memoria, idioma, territorio, educación y condiciones materiales. Si bien el colonialismo interno persiste en ámbitos como la colegio y las políticas estatales, las personas adolescentes desarrollan lecturas críticas y estrategias simbólicas para resignificar su identidad y proyectar futuros posibles. Los hallazgos dialogan con enfoques contemporáneos de epistemologías que valoran saberes locales como fuentes vitales para entender el desarrollo y la educación desde perspectivas de justicia cultural (Corona, 2023, p. 45).

A partir del análisis comparativo de los discursos producidos en los grupos focales y las entrevistas a profundidad, las posturas emergentes respecto al impacto del proceso de colonización en la cosmovisión Bribri y en las prácticas comunitarias del presente se organizaron en *seis dimensiones analíticas interrelacionadas*, las cuales permiten sistematizar los principales hallazgos empíricos de esta categoría. Estas dimensiones son: idioma-memoria cultural, prácticas comunitarias-organización social, educación-relación con el Estado, territorio, condiciones materiales y proyección de futuro.

Con el fin de sintetizar y organizar los resultados obtenidos, se presenta la Tabla 13. Esta Tabla registra y ordena los resultados empíricos a partir de cuatro columnas.

Tabla 13

Percepción del impacto del proceso de colonización en la cosmovisión Bribri y las prácticas comunitarias del presente, según personas adolescentes

Dimensión analítica	Impacto percibido	Análisis empírico	Evidencia
Idioma y memoria cultural	Disminución del uso cotidiano del Bribri y debilitamiento de la transmisión intergeneracional	Relatos sobre comprensión pasiva del idioma, menor uso en espacios públicos y escolares	<i>Solo entiendo más o menos el Bribri.</i> (Entrevista)
Prácticas comunitarias y rituales	Persistencia simbólica con menor participación juvenil sostenida	Reconocimiento de rituales tradicionales, pero con baja frecuencia de práctica	<i>Sabemos lo que es la jala de piedra, pero ya casi no se hace.</i> (Grupo focal)
Educación y relación con el Estado	Escolarización percibida como poco pertinente culturalmente	Experiencias de invisibilización de la historia y cultura Bribri en el colegio	<i>El colegio no nos cuenta nuestras historias.</i> (Entrevista)
Organización comunitaria	Solidaridad comunitaria vigente con limitada participación juvenil formal	Apoyo mutuo cotidiano, pero escasez de espacios organizativos juveniles	<i>No hay lugares donde reunirse, pero nos apoyamos entre todos.</i> (Entrevista)
Territorio y cosmovisión	Alta valoración simbólica de la naturaleza en tensión con prácticas actuales	Centralidad del río y el bosque en los discursos juveniles	<i>El río es nuestra vida.</i> (Entrevista)
Futuro e identidad	Incertidumbre sobre el futuro que condiciona la continuidad cultural	Proyectos de vida marcados por la falta de oportunidades locales	<i>Aquí no hay muchas oportunidades para los jóvenes.</i> (Grupo focal)

Nota. Elaboración propia con base en el proceso investigativo (2025).

Los resultados presentados en la Tabla 13, permiten identificar que las percepciones juveniles sobre el impacto del proceso de colonización en la cosmovisión Bribri no se expresan de manera fragmentada, sino como un entramado de dimensiones interdependientes que atraviesan la vida cotidiana. La Tabla permite visualizar de manera integrada cómo las personas adolescentes interpretan los efectos del proceso de colonización en distintos ámbitos de su vida comunitaria.

Las y los adolescentes no aluden a los efectos históricos únicamente como acontecimientos del pasado, sino como procesos activos que continúan modelando el uso del idioma, las prácticas comunitarias, la experiencia escolar y la relación con el territorio. Esta lectura situada evidencia que la colonización no es comprendida como un hecho concluido, sino como una condición estructural que sigue operando en el presente comunitario, especialmente a través de instituciones como la colegio e iglesias y de dinámicas económicas que limitan las oportunidades locales.

En este sentido, el análisis de la dimensión idioma, memoria cultural revela que la disminución del uso cotidiano del Bribri no responde únicamente a una pérdida espontánea, sino a un proceso histórico de desvalorización sistemática que se reproduce en espacios formales y sociales. Las narrativas juveniles dan cuenta de una comprensión pasiva del idioma y de su relegación al ámbito doméstico o ritual, lo cual refuerza una ruptura en la transmisión intergeneracional. Sin embargo, esta aparente fragilidad lingüística convive con una alta carga simbólica del idioma como marcador identitario, lo que sugiere la existencia de tensiones entre el valor afectivo del Bribri y las condiciones sociales que inhiben su uso público.

Por su parte, las dimensiones vinculadas a las prácticas comunitarias, la organización social y el territorio muestran que, aunque persiste una fuerte valoración simbólica de rituales, del río y del bosque como ejes de la cosmovisión Bribri, estas referencias no siempre se traducen en una participación juvenil sostenida en espacios organizativos formales. Las y los adolescentes reconocen la importancia de prácticas como la jala de piedra y de formas tradicionales de solidaridad, pero también señalan la escasez de espacios de encuentro juvenil y la presión de condiciones materiales adversas. Esta tensión evidencia un desplazamiento de las formas tradicionales de organización hacia expresiones más informales y cotidianas de apoyo mutuo, que, si bien mantienen la cohesión comunitaria, enfrentan dificultades para proyectarse en el largo plazo.

La dimensión educación–relación con el Estado sintetiza muchas de las contradicciones señaladas en los discursos juveniles. La escolarización aparece simultáneamente como una vía de acceso a conocimientos y como un espacio de invisibilización cultural, donde la historia y los saberes Bribri ocupan un lugar marginal. La experiencia de exclusión vivida en el ámbito escolar, incluso dentro de una institución ubicada en territorio indígena, refuerza sentimientos de desarraigo y autocensura lingüística. No obstante, los espacios de reflexión colectiva generados en los grupos focales y en los procesos artísticos permitieron a las y los adolescentes elaborar lecturas críticas sobre estas tensiones, reconociendo la necesidad de transformar la educación en un ámbito de afirmación cultural y no de reproducción de jerarquías coloniales.

A partir de los resultados de la Tabla 13, se evidencia que las percepciones juveniles sobre la identidad, la exclusión y la pertenencia no pueden comprenderse de manera aislada de los procesos históricos que han configurado la cosmovisión Bribri. Las experiencias relatadas por las y los adolescentes, vinculadas al uso del idioma, la escolarización, el territorio y las prácticas comunitarias, remiten de forma recurrente a acontecimientos históricos que continúan influyendo en la vida cotidiana del presente.

Por esto, el análisis requiere ampliar la mirada desde las manifestaciones actuales hacia los hitos históricos que, según las propias personas participantes, marcaron transformaciones significativas en la forma de comprender el mundo, el territorio y la identidad colectiva. Por ello, seguidamente se presenta el segundo producto de esta categoría de análisis, correspondiente al listado de los principales hitos históricos que marcaron una posible transformación de la cosmovisión Bribri, contruidos a partir de los grupos focales y profundizados mediante entrevistas a profundidad, para los cuales se formularon preguntas específicas orientadas a reconstruir esta memoria histórica desde la perspectiva juvenil.

Las percepciones juveniles sobre identidad, cosmovisión y prácticas comunitarias no pueden ser entendidas fuera del contexto histórico que ha marcado a los pueblos indígenas de América Latina. La

memoria histórica y las experiencias de exclusión y resistencia forman parte de la construcción identitaria en las generaciones más jóvenes, como lo evidencian estudios sobre formación identitaria en juventudes indígenas que articulan los efectos del trauma histórico y colonial con las prácticas culturales actuales (Garcés *et al*; 2024, p. 164).

Desde una perspectiva educativa, la literatura contemporánea resalta que los procesos escolares formales han repetido patrones coloniales al privilegiar saberes dominantes y marginar saberes ancestrales. Esto se vincula a prácticas que obstaculizan el reconocimiento de las epistemologías indígenas y la valoración de los conocimientos propios de los pueblos originarios, influyendo de manera directa en cómo las y los adolescentes perciben su identidad cultural frente al currículo escolar y la lengua materna (Éthier *et al*; 2025, p. 26).

Además, investigaciones sobre procesos de transmisión de memoria y valor cultural muestran que los vínculos intergeneracionales, especialmente la comunicación de experiencias familiares y colectivas, juegan un papel crucial en la construcción identitaria de la juventud indígena. Estas narrativas, transmitidas de abuelos y abuelas a nietos y nietas, actúan como vectores de identidad que incorporan tanto la historia como las aspiraciones contemporáneas de pertenencia y futuro comunitario (Garcés *et al*; 2024, p. 173).

En este contexto, la Figura 18 presenta una escena performativa creada por estudiantes, en la que se representa la práctica tradicional de la *Jala de Piedra*, incorporando plástico azul proveniente de las bananeras como elemento escénico.

Figura 18

Grupo de estudiantes representando una escena en la que ponen en la mesa temas de arraigo cultural versus problemáticas contemporáneas



Nota. Fotografía de autoría propia tomada en el Colegio Indígena de Shiroles, durante el proceso, con el grupo (2025).

Esta intervención resignifica la acción ritual al entrelazar una práctica ancestral con materiales asociados a problemáticas contemporáneas del territorio, generando una pieza de fuerte carga simbólica que pone en tensión el arraigo cultural y las transformaciones socioambientales actuales. La escena evidencia la capacidad de las juventudes para reinterpretar la tradición desde una mirada crítica, situada y creativa.

Desde esta perspectiva, la escena no solo reactualiza saberes heredados, sino que los proyecta hacia el presente, habilitando lecturas críticas que se enlazan con enfoques de educación intercultural

orientados a enfrentar la colonialidad epistemológica y a reconocer a las juventudes indígenas como agentes activos de producción de conocimiento.

Los estudios sobre educación intercultural y conocimiento indígena en contextos latinoamericanos subrayan la importancia de reconocer las experiencias, perspectivas y saberes indígenas como componentes fundamentales de procesos pedagógicos que buscan enfrentar la colonialidad epistemológica en la educación formal. Estos enfoques valoran tanto los conocimientos ancestrales como las prácticas de resistencia cultural, situando a las juventudes indígenas como agentes activos en la construcción de sentido y transformación social (Éthier *et al*; 2025, p. 27).

A partir de este marco interpretativo y del análisis empírico producido en los grupos focales y entrevistas a profundidad, se muestran a continuación, en la Tabla 14, los principales hitos históricos que, desde la perspectiva juvenil, han marcado la transformación de la cosmovisión Bribri y su impacto en las prácticas comunitarias del presente.

Tabla 14

Principales hitos históricos que incidieron en la transformación de la cosmovisión Bribri, según discursos juveniles

Hito histórico	Período	Impacto en la cosmovisión Bribri	Evidencia empírica
Colonización europea	Siglos XVI–XVII	Despojo territorial, ruptura espiritual y memorias de resistencia	Relatos sobre pérdida de tierras y luchas históricas transmitidas por abuelos
Creación de reservas indígenas	Siglo XX	Fragmentación del territorio ancestral y limitación de la movilidad	Discursos sobre fronteras internas y cambios en la vida comunitaria
Ley Indígena	1977	Reconocimiento jurídico parcial sin autonomía plena	Percepción de derechos formales con escaso impacto cotidiano
Evangelización	Siglo XX	Transformación de prácticas rituales y espirituales	Referencias a la disminución de rituales tradicionales
Escolarización masiva	1980–2000	Imposición del español y jerarquización de saberes occidentales	Experiencias de burla y autocensura lingüística
Proyectos estatales y ONG	2000–2025	Dependencia y agendas externas al territorio	Críticas a proyectos que no consideran saberes locales
Procesos artísticos participativos	2021–2025	Resignificación identitaria y fortalecimiento del orgullo cultural juvenil	Valoración del teatro como espacio de expresión y reflexión

Nota. Elaboración propia con base en el proceso investigativo (2025).

El listado de hitos históricos creado y validado por las y los adolescentes participantes revela que la cosmovisión Bribri contemporánea es producto de un proceso de transformaciones profundas y continuas, en el que la memoria colectiva, la colonialidad estructural y las experiencias educativas han interactuado de maneras complejas.

Los relatos de juventud no reducen estos acontecimientos a simples hechos del pasado, sino que los interpretan como estructuras vivas que siguen modelando las prácticas sociales, lingüísticas y territoriales en su vida comunitaria, dinamizando la forma en que entienden su identidad en el presente.

Asimismo, las experiencias artísticas participativas recientes son consideradas por las personas adolescentes como hitos que no solo resignifican la historia, sino que habilitan espacios de agencia cultural y crítica social. En este sentido, los procesos artísticos, especialmente el teatro, funcionan como dispositivos de memoria activa que permiten articular sentido, crítica y esperanza, trasladando las narrativas históricas hacia prácticas comunitarias significativas. Esta lectura subraya que la identidad juvenil indígena no es un legado estático sino una construcción dinámica que incorpora pasado, presente y proyecciones de futuro, dialogando con saberes propios y desafíos contemporáneos.

Las juventudes indígenas no interpretan los procesos históricos de colonización, escolarización y control territorial como acontecimientos cerrados en el pasado, sino como estructuras vivas que continúan organizando su experiencia cotidiana. Desde la antropología latinoamericana, se ha documentado que las personas jóvenes indígenas construyen su identidad en diálogo permanente con memorias colectivas de despojo y resistencia, las cuales se actualizan en prácticas sociales, lingüísticas y territoriales concretas.

En este sentido, Pérez (2019) sostiene que la juventud indígena articula su subjetividad a partir de una lectura situada de la historia, donde el pasado opera como un recurso interpretativo que orienta pertenencias, decisiones y formas de acción comunitaria en el presente (p. 32). Esta relación activa con la historia permite comprender por qué, en los discursos juveniles, los hitos históricos no aparecen como relatos distantes, sino como referentes que siguen condicionando, y a la vez posibilitando, la vida comunitaria actual.

Asimismo, las experiencias artísticas participativas recientes pueden ser comprendidas como espacios privilegiados de agencia juvenil, donde estas memorias históricas se transforman en lenguajes expresivos, críticos y colectivos. A partir del trabajo empírico, se observa que prácticas como el teatro comunitario permiten a las y los adolescentes traducir narrativas de despojo, exclusión y resistencia en acciones simbólicas que articulan sentido, afectividad y proyección de futuro. Estas prácticas no solo

expresan identidad, sino que la producen activamente, al habilitar espacios donde la historia se vuelve cuerpo, palabra y escena compartida. De este modo, la identidad juvenil indígena se configura como una construcción dinámica que integra pasado, presente y futuro, evitando tanto la idealización del pasado como la disolución de los saberes propios frente a las lógicas contemporáneas.

Por otro lado, el producto dos complementa y profundiza los hallazgos del primer producto de la categoría de análisis, al mostrar cómo las percepciones juveniles sobre la identidad, la exclusión y la pertenencia se anclan en una memoria histórica viva, reinterpretada desde el presente. Esta lectura refuerza la idea de que la cosmovisión Bribri no es un legado estático del pasado, sino una construcción dinámica que se actualiza constantemente en diálogo con las condiciones materiales, educativas y culturales del contexto actual, abriendo posibilidades para la proyección de futuros culturalmente situados y socialmente justos.

Si bien el colonialismo interno persiste en ámbitos como la colegio y las políticas estatales, las personas adolescentes desarrollan lecturas críticas y estrategias simbólicas para resignificar su identidad y proyectar futuros posibles. Estos hallazgos dialogan con enfoques contemporáneos de epistemologías que valoran saberes locales como fuentes vitales para entender el desarrollo y la educación desde perspectivas de justicia cultural (Corona, 2023, p. 45).

El análisis de esta segunda categoría permite afirmar que las posturas juveniles sobre el impacto del proceso histórico y social no se expresan únicamente como reflexiones abstractas sobre el pasado, sino como lecturas situadas que emergen desde la experiencia cotidiana de exclusión, pertenencia y negociación identitaria en el presente comunitario. Las prácticas escolares, el uso del idioma, la relación con el territorio y las formas de participación social aparecen atravesadas por una historia que no ha concluido, sino que continúa manifestándose en dinámicas concretas de silenciamiento cultural, desvalorización simbólica y limitación de oportunidades. En este sentido, la exclusión no se presenta

como un evento puntual, sino como una condición persistente que estructura la manera en que las y los adolescentes se relacionan con su identidad Bribri en la vida diaria.

Los discursos juveniles analizados evidencian que muchas de las formas actuales de exclusión operan de manera normalizada y, en ocasiones, internalizada. La burla por el uso del idioma, la autocensura lingüística, la marginalización de los saberes ancestrales en el ámbito educativo y la falta de espacios de participación juvenil constituyen expresiones contemporáneas de un proceso histórico más amplio, en el que la colonialidad se reproduce en prácticas cotidianas aparentemente neutras. Sin embargo, estas mismas experiencias también abren fisuras desde las cuales las y los adolescentes elaboran lecturas críticas, reconociendo las contradicciones entre el discurso institucional de reconocimiento cultural y las prácticas reales que continúan reproduciendo jerarquías y desigualdades.

Al mismo tiempo, esta categoría muestra que la exclusión no anula la agencia juvenil ni la capacidad de resignificación identitaria. Por el contrario, las prácticas comunitarias, los espacios de diálogo colectivo y las expresiones artísticas funcionan como territorios de resistencia simbólica donde la identidad Bribri se reactiva, se negocia y se proyecta hacia el futuro. La memoria encarnada, el vínculo con el territorio y el orgullo cultural emergen como recursos fundamentales para enfrentar las condiciones de exclusión, no desde una idealización del pasado, sino desde una lectura crítica del presente que reconoce tanto las limitaciones estructurales como las posibilidades de transformación comunitaria.

A partir del análisis desarrollado en ambas categorías, se puede afirmar que el objetivo específico 1 se cumple al evidenciar que las posturas juveniles sobre el impacto del proceso histórico y social en la vivencia de la identidad Bribri se construyen desde una experiencia profundamente situada. Las personas adolescentes no perciben la historia como un relato distante, sino como una condición que sigue moldeando su presente a través de la exclusión cultural, lingüística y educativa. La identidad surge,

así como una vivencia atravesada por memorias heredadas, prácticas cotidianas y relaciones desiguales con instituciones que continúan privilegiando marcos culturales ajenos al territorio indígena.

El análisis muestra que la exclusión constituye un eje central en la forma en que los y las adolescentes comprenden su identidad, aun cuando no siempre la nombren en términos expresamente sociopolíticos. La pérdida progresiva del uso del idioma, la invisibilización de los saberes Bribri en el colegio, la precariedad de los proyectos de futuro y la limitada participación juvenil en espacios organizativos configuran un escenario donde la identidad se vive más como resistencia afectiva que como reconocimiento pleno. En este sentido, la vivencia identitaria no se reduce a la afirmación cultural, sino que implica un esfuerzo constante por sostener el sentido de pertenencia en contextos que tienden a erosionarlo.

El cumplimiento de este objetivo permite comprender que las juventudes Bribri de Shiroles no son sujetos pasivos frente a los procesos de exclusión histórica, sino actores críticos que elaboran lecturas propias sobre su realidad y exploran estrategias simbólicas para resignificar su identidad. La memoria, el cuerpo, el territorio y la expresión colectiva se convierten en recursos fundamentales para enfrentar las formas contemporáneas de exclusión y proyectar horizontes posibles de continuidad cultural. De este modo, el análisis del impacto histórico y social no solo revela las condiciones de vulnerabilización, sino también las capacidades juveniles para transformar dichas condiciones desde prácticas comunitarias situadas y culturalmente significativas.

En este sentido, resulta pertinente avanzar hacia el examen de cómo estas lecturas críticas del pasado y del presente inciden en la forma en que las y los adolescentes imaginan su lugar en la sociedad costarricense, sus expectativas de inclusión y sus aspiraciones de reconocimiento cultural. Los resultados que se presentan a continuación se inscriben en este tránsito analítico, orientado a explorar la visión a futuro de la juventud Bribri de Shiroles y a analizar cómo conciben la integración y el reconocimiento de la identidad indígena en Costa Rica, en un contexto marcado por continuidades de

exclusión, pero también por la emergencia de horizontes posibles de justicia cultural y participación social.

Resultados del objetivo específico 2

Tras haber desarrollado el análisis correspondiente al objetivo específico 1, esta investigación avanza ahora hacia el análisis de los productos obtenidos para el objetivo específico 2, el cual se define como: *examinar la integración y el reconocimiento de la identidad indígena Bribri en Costa Rica, a partir de la visión a futuro de las personas adolescentes de la comunidad de Shiroles*. Este objetivo se centra en comprender cómo las y los jóvenes indígenas interpretan su lugar en la sociedad costarricense, proyectan su identidad colectiva y reflexionan críticamente sobre las condiciones históricas y estructurales que inciden en su porvenir comunitario y territorial.

En este marco, el análisis de los productos generados, particularmente a partir de los espacios participativos y expresivos, permite situar las narrativas juveniles como fuentes analíticas clave para comprender la relación entre historia, identidad y futuro. Lejos de concebirse como sujetos pasivos, las personas adolescentes de Shiroles elaboraron lecturas complejas sobre los procesos históricos que han atravesado su territorio y su cultura, integrándolos en la construcción de sentidos actuales y expectativas de transformación.

En el ámbito latinoamericano, la antropología ha señalado que las juventudes indígenas viven una tensión constante entre las expectativas comunitarias de continuidad cultural y las presiones de la modernidad y la escolarización formal, construyendo así una identidad situada que negocia pasado y presente (Mendoza *et al*; 2020, p. 372).

Por tanto, este análisis da cuenta de cómo, a partir de narrativas biográficas y contextos comunitarios, las y los jóvenes articulan, en sus prácticas y discursos, elementos históricos de resistencia con aspiraciones de autodeterminación, evidenciando una comprensión dinámica de la identidad que no la reduce a una herencia estática.

De igual manera, la investigación sobre el rol de la juventud en la gobernanza territorial indígena muestra que las personas jóvenes no solo internalizan las estructuras históricas, sino que actúan de manera propositiva en su reconfiguración a través de espacios comunitarios y saberes locales (Sarigumba y Soriano, 2023, p. 10).

Esta línea de trabajo identifica que, cuando las normas culturales comunitarias valoran la participación juvenil, se generan condiciones para que las y los jóvenes se involucren activamente en los procesos de toma de decisiones, defensa de la tierra y articulación de saberes tradicionales con prácticas contemporáneas. Así, más que receptores pasivos de la historia, las juventudes indígenas se convierten en agentes de transformación territorial que resignifican narrativas históricas en acciones colectivas orientadas al futuro.

A partir de este encuadre analítico, se procede ahora al desarrollo de la primera categoría de análisis del objetivo específico 2, la cual aborda los principales retos presentes y futuros del territorio indígena Bribri, tal como fueron identificados, discutidos y resignificados por las personas adolescentes de la comunidad de Shiroles a partir de los productos participativos construidos durante el proceso investigativo.

Primera categoría de análisis

En este marco, se presentan seguidamente los resultados correspondientes a la primera categoría de análisis del objetivo específico 2, centrada en los principales retos presentes y futuros del territorio indígena Bribri, tal como fueron identificados por las personas adolescentes de la comunidad de Shiroles. Para este análisis, se recurre de manera prioritaria a la herramienta de Teatro Imagen, perteneciente al enfoque del Teatro del Oprimido (TPO), la cual permitió a las y los jóvenes representar corporal y simbólicamente aquellas problemáticas que perciben como más urgentes para su territorio y su proyección de futuro.

En este sentido, la Figura 19 (página siguiente), muestra a un grupo de estudiantes durante la representación de una escena del baile del sorbón en teatro imagen, evidenciando la potencia expresiva de esta metodología para la problematización colectiva de la realidad.

Figura 19

Grupo de estudiantes representando una escena de teatro imagen



Nota. Fotografía de autoría propia tomada en el Colegio Indígena de Shiroles, durante el proceso, con el grupo (2025).

A partir de estas representaciones, fue posible identificar patrones recurrentes en las preocupaciones expresadas por las y los adolescentes, las cuales emergieron tanto en las escenas como

en los diálogos posteriores de reflexión colectiva. Por ejemplo, esta imagen muestra la preocupación de la pérdida de una danza tradicional, el Sorbón, por lo que los estudiantes deciden tomarla como ejemplo y como práctica para volver a esa memoria.

La Tabla 15, siguiente página, tiene como propósito ordenar y visibilizar las preocupaciones más reiteradas expresadas por las personas adolescentes, entre las que destacan la pérdida progresiva del idioma Bribri, el acceso limitado a servicios básicos, las experiencias de discriminación, el deterioro del territorio y la escasez de oportunidades educativas y laborales.

Tabla 15

Retos presentes y futuros del territorio indígena Bribri identificados mediante Teatro Imagen

Reto identificado	Descripción desde las escenas y ejercicios de Teatro Imagen	Relación con la identidad y la visión de futuro
Pérdida progresiva del idioma Bribri	Imágenes corporales que representaron silencio, burla y autocensura al hablar el idioma en espacios públicos y escolares	Riesgo de debilitamiento identitario y ruptura en la transmisión cultural
Acceso limitado a servicios básicos	Escenas que simbolizaron caminos largos, aislamiento territorial y espera prolongada para atención institucional	Sensación de abandono estatal y desigualdad estructural
Discriminación y estigmatización	Dramatizaciones que mostraron burlas, exclusión y vergüenza asociadas a la identidad indígena	Afectación de la autoestima y retraimiento de la participación social
Deterioro del territorio	Representaciones de contaminación, deforestación y afectación de ríos	Amenaza a la sostenibilidad cultural, espiritual y ambiental
Falta de oportunidades educativas y laborales	Escenas que expresaron frustración, migración forzada y ausencia de alternativas locales	Incertidumbre frente al futuro y riesgo de desarraigo juvenil
Presencia de drogas y narcotráfico	Imágenes reiteradas de violencia, miedo, reclutamiento juvenil y circulación de sustancias	Normalización del riesgo, amenaza a la vida comunitaria y quiebre de proyectos de vida

Nota. Elaboración propia a partir de escenas y ejercicios de Teatro Imagen desarrollados con personas

adolescentes de la comunidad de Shiroles (2025).

La Tabla 15 sintetiza de manera ordenada los principales retos presentes y futuros del territorio indígena Bribri, tal como fueron identificados por las personas adolescentes a través de escenas y ejercicios de Teatro Imagen. Esta herramienta permitió que los retos no emergieran únicamente como discursos verbalizados, sino como construcciones simbólicas y corporales, donde el cuerpo funcionó como medio de expresión de experiencias, emociones y preocupaciones profundamente situadas en la vida comunitaria.

De este modo, los desafíos territoriales se hicieron visibles no solo como problemáticas abstractas, sino como vivencias encarnadas que afectan directamente la identidad, las relaciones sociales y las proyecciones de futuro de la juventud, incluyendo aquellas asociadas a contextos de riesgo normalizados en la cotidianidad territorial.

Estos retos se vinculan de manera directa con la vivencia identitaria y con las proyecciones de futuro de las personas adolescentes, evidenciando cómo las condiciones estructurales del territorio inciden de forma decisiva en las trayectorias juveniles. Estudios recientes muestran que, en contextos indígenas y rurales de América Latina, las desigualdades en el acceso a educación, transporte y servicios básicos continúan configurando brechas estructurales que afectan de manera diferenciada a las juventudes, limitando sus oportunidades educativas y de participación social (Gil-García *et al*, 2024, p. 8).

De forma complementaria, el análisis regional desarrollado por Arias *et al* (2023) evidencia que las brechas territoriales y étnicas en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe persisten como uno de los principales obstáculos para la inclusión educativa, afectando con mayor intensidad a estudiantes provenientes de zonas rurales e indígenas (p. 46). Estas desigualdades no solo condicionan las trayectorias educativas, sino que también influyen en las expectativas de futuro de las juventudes, al restringir sus posibilidades de desarrollo personal, cultural y comunitario.

La inclusión de esta Tabla facilita, además, una lectura comparativa entre lo expresado corporalmente en las dramatizaciones y lo verbalizado en los testimonios, mostrando la coherencia de los hallazgos y permitiendo una comprensión integrada de las problemáticas que atraviesan el territorio indígena Bribri desde la perspectiva juvenil.

A través del Teatro Imagen, las y los jóvenes pudieron representar situaciones complejas sin depender exclusivamente del lenguaje verbal, lo que resultó especialmente pertinente en un contexto donde el idioma, el miedo, la discriminación y la exposición a dinámicas de violencia forman parte de los retos cotidianos. Esta metodología favoreció la expresión de saberes situados y permitió que emergieran lecturas colectivas sobre el territorio que difícilmente habrían sido captadas mediante técnicas tradicionales de investigación.

Desde la perspectiva del desarrollo rural, los resultados sistematizados en la Tabla 15 evidencian que los retos identificados por la juventud Bribri no se limitan a carencias materiales, sino que involucran dimensiones culturales, simbólicas y territoriales estrechamente interrelacionadas. La pérdida del idioma, el deterioro ambiental, la falta de oportunidades locales y la presencia de economías ilícitas aparecen como procesos que afectan simultáneamente la continuidad cultural, la cohesión comunitaria y las posibilidades de permanencia en el territorio.

En este sentido, el Teatro Imagen permitió comprender el desarrollo rural no como un proceso técnico o económico aislado, sino como una experiencia vivida que involucra identidad, pertenencia y condiciones estructurales que inciden en la vida cotidiana de las personas adolescentes.

Asimismo, la integración de esta herramienta participativa en el análisis posibilitó una lectura más compleja de los retos, al mostrar cómo estos se articulan entre sí y se proyectan hacia el futuro.

Las escenas o imágenes construidas revelaron que fenómenos como la migración juvenil, la desvalorización cultural, la exclusión institucional y la normalización del riesgo no son hechos independientes, sino respuestas a condiciones estructurales compartidas. Al poner estos elementos en

escena, las personas adolescentes no solo identificaron problemáticas, sino que también iniciaron procesos de reflexión crítica sobre su papel como sujetos activos en la transformación del territorio y en la construcción de alternativas posibles.

En específico, este producto permite afirmar que el Teatro Imagen constituyó un dispositivo clave para visibilizar, ordenar y comprender los retos territoriales desde la perspectiva juvenil, fortaleciendo una lectura colectiva de las problemáticas que atraviesan el territorio indígena Bribri en el presente.

Ahora, se procede a la presentación del siguiente producto de esta categoría de análisis, el cual profundiza en las escenas teatrales generadas por las personas adolescentes y en su análisis, atendiendo a los sentidos, tensiones y proyecciones de futuro que emergen de dichas representaciones.

Una vez organizados los principales retos territoriales identificados por las personas adolescentes mediante escenas y ejercicios de Teatro Imagen, se procede ahora a profundizar en el análisis de las escenas teatrales construidas colectivamente, atendiendo a los sentidos, tensiones y proyecciones de futuro que emergen de dichas representaciones.

Este segundo producto de la categoría de análisis permite comprender no solo qué retos fueron identificados, sino cómo estos son significados, encarnados y proyectados hacia el futuro por las juventudes Bribris, a partir de sus experiencias escolares, territoriales, culturales y comunitarias.

Las escenas teatrales funcionaron como dispositivos de memoria, denuncia y proyección, en los cuales los retos no se expresaron únicamente como problemáticas actuales, sino como fracturas percibidas en la continuidad histórica y simbólica del territorio. En este sentido, la dramatización permitió visibilizar la manera en que las personas adolescentes articulan pasado, presente y futuro al reflexionar sobre el idioma, el territorio, la educación, la economía local y la participación comunitaria.

Uno de los ejes más recurrentes en las escenas fue la preocupación por la pérdida del idioma Bribri, representado como un quiebre en la transmisión intergeneracional. Para las personas

adolescentes, el idioma se configura como un anclaje identitario cuyo debilitamiento implicaría una ruptura en la continuidad cultural y simbólica. Esta interpretación coincide con lo planteado por Litaay y Rahawarin (2023), quienes en su estudio sobre la transmisión intergeneracional de lenguas minoritarias documentan cómo la reducción de espacios de uso de un idioma autóctono se traduce en cambios en la construcción de la identidad colectiva, al erosionar vínculos entre generaciones y modos de entender el mundo (p. 140).

Desde una lectura crítica decolonial, este riesgo lingüístico se vincula con dinámicas escolares en las que las lenguas indígenas son discriminadas o invisibilizadas. Como señala Gutiérrez (2025, p. 12), estudios recientes sobre educación intercultural muestran que estudiantes indígenas enfrentan políticas educativas que los empujan hacia la asimilación lingüística y desprecian los saberes originarios, produciendo formas de exclusión cultural que socavan su continuidad comunitaria. Las escenas y testimonios que evidencian discriminación escolar hacia el uso del Bribri encarnan este proceso de colonialidad, reforzado por la ausencia de espacios institucionales para la legitimación del idioma en contextos educativos formales.

En esta línea, investigaciones contemporáneas han discutido cómo las lógicas educativas occidentales reproducen jerarquías epistémicas que subordinan las lenguas indígenas frente a las lenguas dominantes. Jacob *et al.* (2025, p. 5) advierten que estas jerarquías afectan no solo los procesos de aprendizaje, sino también la valoración social de las identidades culturales propias. La invisibilización sistemática de saberes y lenguajes comunitarios en los currículos y prácticas escolares reproduce así patrones coloniales de exclusión simbólica que repercuten directamente en la construcción identitaria de las juventudes indígenas.

En materia territorial, las escenas que representaron al río enfermo y al bosque degradado revelaron una profunda conciencia ecológica y espiritual, entendiendo el ambiente como un eje organizador de la identidad comunitaria. Según documentan Gil-García *et al.* (2024, p. 11), los jóvenes

indígenas interpretan los impactos ambientales no solo como daño ecológico, sino como fractura de las interdependencias culturales y espirituales con el territorio. Esta relación articulada entre ambiente, identidad y continuidad cultural se expresa en las escenas al conectar la salud del territorio con la salud de la comunidad.

También, el énfasis que las personas adolescentes pusieron en la participación juvenil como reto central refleja una aspiración a ocupar un rol activo en las decisiones de la comunidad. La literatura especializada en movilidad y agencia juvenil indígena muestra que las experiencias de movilidad y participación son interpretadas por las juventudes como estrategias para negociar su lugar dentro y fuera de sus territorios. En este sentido, Gil-García *et al.* (2024, p 9) señalan que dichas estrategias buscan articular la permanencia cultural con nuevas opciones de desarrollo.

En cuanto a la discriminación en espacios educativos, los relatos dramatizados evidencian prácticas que van desde burlas directas hasta la omisión institucional de contenidos culturales, espacios rituales y docentes bilingües. Estas experiencias coinciden con lo observado por Gutiérrez (2025, p. 15), quien señala que los sistemas educativos contemporáneos reproducen con frecuencia estructuras monoculturales que invisibilizan las identidades indígenas, generando barreras para la permanencia y valoración de saberes originarios dentro del colegio.

Un aporte central del proceso teatral fue la representación del cuerpo como territorio de memoria, ya que muchas escenas utilizaron el gesto y el movimiento para expresar tensiones históricas y simbólicas que emergen de la experiencia comunitaria. En este sentido, Jacob *et al.* (2025, p. 18) destacan que las prácticas performativas permiten expresar y negociar identidades culturales cuando las formas escritas o los discursos tradicionales resultan insuficientes, constituyéndose en modos de conocimiento encarnado que transmiten memoria colectiva.

Los resultados muestran que las juventudes Bribris están posicionadas frente a condiciones estructurales de exclusión. La literatura contemporánea sobre juventud indígena subraya que los

procesos de resistencia cultural y búsqueda de justicia territorial no se limitan a la reivindicación identitaria, sino que implican la articulación de prácticas de supervivencia y transformación social que combinan arraigo y adaptaciones estratégicas (Gutiérrez, 2025, p. 18).

Ahora, con el fin de profundizar en la comprensión de los hallazgos más recurrentes emergidos durante los ejercicios y escenas de Teatro Imagen, se ha optado por un registro analítico que permita integrar las dimensiones simbólicas, discursivas y prospectivas expresadas por las personas adolescentes. A partir de este proceso, se identificaron ejes de futuro contruidos colectivamente, en los cuales se articulan aspiraciones, tensiones y posibles estrategias de solución formuladas por las y los jóvenes a lo largo del proceso participativo. Estos ejes se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16

Proyecciones de futuro, tensiones y estrategias percibidas por las personas adolescentes Bribris

Eje de futuro imaginado	Símbolos / metáforas	Aspiraciones expresadas	Tensiones o limitaciones	Posibles estrategias identificadas
Educación y conocimiento	<i>Puente, camino largo, semilla</i>	Acceso a la universidad, continuidad educativa, enseñanza a otras personas de la comunidad	Falta de becas, discriminación, pobreza	Becas comunitarias, tutorías locales, apoyo institucional y comunitario
Idioma y cultura	<i>Voz de los abuelos, río que no se seca</i>	Recuperar el Bribri, enseñarlo a niñas y niños, fortalecer la identidad cultural	Falta de docentes bilingües, desinterés juvenil, discriminación	Talleres culturales, uso cotidiano del idioma en actividades comunitarias
Naturaleza y territorio	<i>“Montaña madre”, “árbol de vida”</i>	Cuidado del bosque y del río, protección del territorio	Contaminación ambiental, escasas oportunidades locales	Reforestación, proyectos agroecológicos, acciones colectivas de cuidado
Tecnología y modernidad	<i>“Pantalla que enseña”</i>	Difusión de la cultura en redes sociales y medios digitales	Riesgo de pérdida cultural, uso acrítico de la tecnología	Uso crítico y situado de la tecnología, producción de contenidos culturales
Relaciones comunitarias	<i>“Tejido”, “familia grande”</i>	Unión comunitaria, trabajo colectivo, respeto mutuo	Conflictos intergeneracionales, debilitamiento del tejido social	Diálogo intergeneracional, fortalecimiento de espacios colectivos
Trabajo y economía	<i>“Tierra que da fruto”</i>	Empleo local, turismo comunitario, producción cultural	Falta de capital, escaso apoyo institucional	Proyectos productivos comunitarios, economía solidaria
Visión personal de futuro	<i>“Caminar y volver”</i>	Ser profesional sin perder la identidad ni el vínculo territorial	Migración, presión externa, falta de referentes locales	Programas de retorno comunitario, referentes juveniles locales

Nota. Elaboración propia con base en el proceso investigativo (2025).

El análisis de la Tabla 16 permite profundizar en la comprensión de los principales retos presentes y futuros del territorio indígena Bribri desde la perspectiva de las personas adolescentes, evidenciando que las proyecciones juveniles no surgen de manera aislada, sino que se construyen a partir de una lectura situada del territorio, la memoria colectiva y las experiencias cotidianas de exclusión y resistencia.

En el caso de las juventudes Bribris, las referencias al idioma, al clan, al territorio y a la espiritualidad operan como especie de marcas identitarias que les permiten inscribirse en una continuidad histórica, aun cuando sus trayectorias estén atravesadas por desigualdades estructurales que tensionan su sentido de pertenencia. En este sentido, la identidad no aparece como un atributo fijo, sino como un proceso relacional anclado en una territorialidad simbólica, tal como señalan estudios recientes que analizan la identidad indígena como una construcción dinámica vinculada a memoria y territorio (Radcliffe, 2021, p. 3).

Los resultados obtenidos muestran que las personas adolescentes poseen una lectura crítica del territorio que integra memoria ancestral, conciencia ecológica y análisis estructural. Esta mirada se expresa de forma clara en la centralidad que adquiere el idioma Bribri como eje de preocupación y aspiración futura. En las escenas teatrales, el idioma fue representado como un elemento frágil, amenazado por la discriminación y la falta de espacios de uso cotidiano, pero al mismo tiempo como una fuerza vital capaz de sostener la continuidad cultural. Para las y los jóvenes, la posible pérdida del idioma no se limita a un problema comunicativo, sino que implica un quiebre en la transmisión intergeneracional de la memoria, afectando directamente la existencia colectiva como pueblo.

Esta preocupación lingüística se ve reforzada por las experiencias de discriminación y omisión institucional representadas en las dramatizaciones, donde el colegio aparece como un espacio ambivalente: por un lado, valorado como herramienta para el futuro; por otro, señalado como un escenario que reproduce lógicas monoculturales que invisibilizan los saberes indígenas. La ausencia de

docentes bilingües, la falta de contenidos culturales y los pocos espacios para la ritualidad conforman un entorno educativo que, lejos de fortalecer la identidad Bribri, contribuye a su debilitamiento simbólico. Esta tensión coincide con diagnósticos contemporáneos sobre educación intercultural, que advierten que la exclusión lingüística en el sistema educativo acelera los procesos de desplazamiento lingüístico en contextos indígenas (UNESCO, 2021, p. 27).

En este sentido, la Figura 20 muestra a un grupo de estudiantes durante la representación de una escena de *teatro imagen*, mediante la cual las y los adolescentes expresaron corporal y simbólicamente las experiencias de invisibilización del idioma Bribri y sus efectos en la vida escolar y comunitaria.

Figura 20

Grupo de estudiantes representando una escena de teatro imagen



Nota. Fotografía de autoría propia tomada en el Colegio Indígena de Shiroles, durante el proceso, con el grupo (2025).

La escena permite comprender que estas problemáticas no son percibidas únicamente como pérdidas culturales, sino también como tensiones vividas cotidianamente por las juventudes en su

tránsito entre distintos mundos de referencia. A partir de este reconocimiento, emerge con fuerza otro eje analítico: la relación entre modernidad y tradición, en la que las personas adolescentes no conciben la tecnología como una amenaza inevitable, sino como una herramienta potencial para la visibilización y el fortalecimiento de su cultura. En esta imagen se puede apreciar una pareja de estudiantes, los cuales, a través de una imagen de comunicadores combinan el teatro imagen con el teatro periodístico, profundizando sobre elementos fundamentales del territorio usando el juego y la imaginación como motores de la improvisación.

Otro eje relevante que se desprende del análisis de la Tabla 16 es la tensión entre modernidad y tradición. Las personas adolescentes no conciben la tecnología como una amenaza inevitable a la cultura, sino como una herramienta potencial para su visibilización y fortalecimiento. El uso de redes sociales, videos y otros medios digitales es imaginado como una estrategia para difundir el idioma, la historia y las prácticas culturales, siempre que se utilice de manera crítica y situada. Esta postura revela una identidad en movimiento, capaz de dialogar con el mundo contemporáneo sin renunciar a sus raíces.

Asimismo, la dimensión económica ocupa un lugar central en las proyecciones juveniles. La falta de empleo, transporte y oportunidades locales es identificada como un factor que impulsa la migración temprana y pone en riesgo la continuidad cultural. Frente a ello, las y los adolescentes imaginan alternativas económicas arraigadas en el territorio, como el turismo comunitario, la producción agrícola y las artesanías, articulando trabajo, identidad y sostenibilidad. Estas propuestas evidencian una comprensión del desarrollo rural que trasciende la lógica asistencialista y se orienta hacia la autonomía comunitaria.

De acuerdo con estudios sobre movilidad juvenil indígena, estas condiciones estructurales influyen de manera decisiva en las trayectorias de migración, obligando a las juventudes a equilibrar el

arraigo cultural con la necesidad de acceder a educación superior, empleo y redes de apoyo más amplias (Gil-García *et al*; 2024, p. 14).

En conjunto, el análisis comparado de las escenas teatrales permite afirmar que, para las personas adolescentes Bribri, el futuro no se concibe como ruptura con la cultura, sino como una continuidad renovada de la memoria ancestral. La educación y el idioma emergen como ejes estructurantes del porvenir deseado; el territorio se configura como fuente espiritual y ecológica de vida; la tecnología se entiende como herramienta situada; y la comunidad aparece como base indispensable de toda proyección posible. Metodológicamente, este proceso confirma que el Teatro de las Personas Oprimidas no solo permitió identificar los principales retos del territorio, sino que funcionó como un dispositivo de prospectiva social, al posibilitar que las y los jóvenes representaran, negociaran y ensayaran colectivamente los futuros que imaginan.

Desde esta perspectiva, la primera categoría de análisis permite concluir que los retos presentes y futuros del territorio indígena Bribri, tal como son percibidos por las personas adolescentes, están profundamente entrelazados con la identidad, la memoria y la justicia territorial. Más que diagnósticos aislados, las escenas y ejercicios de Teatro Imagen revelan una lectura compleja del territorio, donde las problemáticas actuales se proyectan hacia el futuro como desafíos colectivos que requieren respuestas igualmente colectivas.

En conjunto, los resultados de esta primera categoría de análisis muestran que los retos presentes y futuros del territorio indígena Bribri, tal como son percibidos por las personas adolescentes, están profundamente vinculados a las condiciones estructurales del desarrollo rural y a la vivencia cotidiana de la identidad. La pérdida del idioma, el deterioro ambiental, la discriminación, la escasez de oportunidades educativas y laborales, así como la presencia de economías ilícitas, no aparecen como problemáticas aisladas, sino como procesos interrelacionados que inciden directamente en la posibilidad de permanecer en el territorio y proyectar un futuro digno desde él.

Desde la perspectiva del desarrollo rural, este análisis aporta una comprensión situada de las dinámicas territoriales, al evidenciar que el bienestar comunitario no puede reducirse a indicadores económicos o de infraestructura. Para las personas adolescentes Bribris, el desarrollo se vincula estrechamente con la continuidad cultural, el cuidado del territorio, el reconocimiento de los saberes propios y la posibilidad de acceder a educación y trabajo sin renunciar a la identidad. En este sentido, las escenas de Teatro Imagen revelan que las desigualdades territoriales afectan simultáneamente las dimensiones materiales, simbólicas y relacionales de la vida rural.

Asimismo, el uso del Teatro Imagen como herramienta participativa permitió que estas problemáticas emergieran desde la experiencia encarnada de las juventudes, fortaleciendo una lectura colectiva del territorio y de sus desafíos. Más allá de identificar carencias, el proceso posibilitó la reflexión crítica sobre las causas estructurales de los retos y abrió un espacio para reconocer a las personas adolescentes como sujetas activas en la construcción de alternativas. De este modo, esta categoría de análisis contribuye al desarrollo rural al visibilizar la agencia juvenil, la centralidad de la identidad y la necesidad de respuestas integrales y culturalmente pertinentes.

A partir de la identificación y análisis de los principales retos territoriales, se hace necesario profundizar en cómo las personas adolescentes proyectan colectivamente su futuro más allá del diagnóstico de las problemáticas actuales. Por ello, la siguiente y última categoría de análisis del objetivo específico 2 se centra en la prospectiva colectiva del futuro que imaginan las personas adolescentes, a partir del análisis de una Tabla construida mediante un grupo focal, la cual sintetiza de manera visual y narrativa los sueños, aspiraciones y estrategias que las juventudes Bribris proyectan para su territorio.

Segunda categoría de análisis

A partir de la identificación y análisis de los principales retos territoriales, se hace necesario profundizar en cómo las personas adolescentes proyectan colectivamente su futuro más allá del diagnóstico de las problemáticas actuales. Por ello, la siguiente y última categoría de análisis del objetivo

específico 2 se centra en la prospectiva colectiva del futuro que imaginan las personas adolescentes, a partir del análisis de una Tabla construida mediante un grupo focal, la cual sintetiza de manera visual y narrativa los sueños, aspiraciones y estrategias que las juventudes Bribris proyectan para su territorio.

La lectura integrada de las dinámicas desarrolladas en esta segunda categoría de análisis permite identificar un desplazamiento significativo en la forma en que las personas adolescentes Bribris imaginan el futuro de su territorio. A lo largo del proceso participativo, se observa una transición progresiva desde el reconocimiento de problemáticas estructurales hacia la formulación de alternativas colectivas; desde una expresión inicial marcada por la timidez y el temor al error, hacia el surgimiento de una confianza grupal que habilita la palabra, el gesto y la propuesta.

Este tránsito confirma el potencial del teatro como herramienta de prospectiva social, en tanto posibilita que las juventudes no solo representen el presente, sino que ensayen corporal y simbólicamente futuros posibles desde su propia experiencia territorial.

Las metáforas que emergen en este ejercicio prospectivo, como la semilla, la montaña madre o el río que cuida, revelan una imaginación del futuro profundamente anclada en la memoria ancestral y en la relación espiritual con el territorio. Estas imágenes no funcionan únicamente como recursos expresivos, sino como dispositivos de continuidad comunitaria que permiten proyectar el porvenir sin desvincularlo del pasado. De este modo, la prospectiva juvenil no se configura como una ruptura con la tradición, sino como una reinterpretación activa de los saberes heredados, en diálogo con las necesidades contemporáneas.

Asimismo, la visión de futuro construida colectivamente articula de manera constante las dimensiones de educación, trabajo, territorio, cultura y comunidad. Las personas adolescentes no imaginan la educación como un fin en sí mismo ni como un mecanismo de salida definitiva del territorio, sino como una herramienta que cobra sentido cuando se vincula con oportunidades locales y con la posibilidad de aportar al bienestar comunitario. Esta lectura evidencia que la imaginación juvenil del

futuro en Shiroles no surge del vacío, sino de una memoria territorial activa y de un análisis crítico del presente, donde las tensiones estructurales conviven con la esperanza y la agencia colectiva.

En este marco, la Figura 21 muestra a un grupo de estudiantes compartiendo ideas y reflexionando de manera colectiva durante los ejercicios de grupos focales, evidenciando cómo la prospectiva del futuro se construye a partir del diálogo, la memoria territorial y el análisis crítico del presente.

Figura 21

Grupo de estudiantes compartiendo sus ideas y reflexionando a través de los ejercicios de grupos focales



Nota. Fotografía de autoría propia tomada en el Colegio Indígena de Shiroles, durante el proceso, con el grupo (2025).

Estas reflexiones dan cuenta de que la imaginación juvenil del futuro en Shiroles no surge del vacío, sino de una memoria territorial activa en la que las tensiones estructurales conviven con la esperanza y la agencia colectiva.

Ahora resulta pertinente señalar que a continuación se presentará un registro que constituye el cierre analítico de la segunda categoría del objetivo específico 2, al condensar de manera integrada la prospectiva colectiva del futuro elaborada por las personas adolescentes Bribris de la comunidad de Shiroles. La Tabla no se limita a registrar aspiraciones aisladas, sino que organiza los sentidos, símbolos, tensiones y estrategias que emergieron a lo largo de los talleres, escenas teatrales, giras y ejercicios de reflexión colectiva.

De este modo se presenta la Tabla 17, la cual funciona como un dispositivo de síntesis que articula la dimensión simbólica, afectiva y política del proceso, permitiendo visualizar cómo las juventudes transitan de la identificación de problemáticas hacia la formulación de horizontes de acción concretos, anclados en la memoria territorial, la identidad cultural y la agencia comunitaria.

Tabla 17

Prospectiva colectiva del futuro del territorio indígena Bribri desde la mirada de las personas

adolescentes

Eje de futuro	Metáforas y símbolos utilizados	Aspiraciones colectivas	Tensiones identificadas	Estrategias imaginadas
Idioma y cultura	<i>Semilla, voz de los abuelos, río que no se seca</i>	Revitalización del Bribri, transmisión intergeneracional, orgullo identitario	Discriminación, pérdida de uso cotidiano, falta de espacios formales	Talleres lingüísticos, uso del idioma en medios digitales, aprendizaje intergeneracional
Territorio y naturaleza	<i>Montaña madre, río que cuida, árbol de vida</i>	Cuidado ambiental, protección del bosque y del agua	Contaminación, extractivismo, debilitamiento del vínculo territorial	Reforestación, agroecología, defensa comunitaria del territorio
Educación	<i>Camino largo, puente</i>	Acceso a educación sin perder identidad	Escasez de becas, racismo escolar, modelos educativos ajenos	Educación intercultural, fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad
Trabajo y economía	<i>Tierra que da fruto</i>	Empleo local digno, autonomía económica	Desempleo, migración forzada	Cooperativas, turismo cultural, producción agroecológica
Tecnología y comunicación	<i>Pantalla que enseña</i>	Difusión cultural, apropiación digital con identidad	Riesgo de alienación cultural	Videos en Bribri, pódcast comunitarios, tecnología situada
Comunidad y relaciones	Tejido, familia grande	<i>Fortalecimiento del trabajo colectivo y del respeto intergeneracional</i>	Conflictos generacionales, debilitamiento del tejido social	Diálogo intergeneracional, espacios comunitarios juveniles
Movilidad y retorno	Viaje y regreso	<i>Aprender fuera y volver a aportar</i>	Migración definitiva, desarraigo	Programas de retorno, formación con compromiso comunitario

Nota. Elaboración propia a partir del proceso de Teatro de las Personas Oprimidas, bitácora de giras y

ejercicios de prospectiva colectiva con personas adolescentes Bribris de Shiroles (2025).

El análisis de la Tabla 17 evidencia que la prospectiva colectiva elaborada por las personas adolescentes Bribris no responde a una lógica abstracta o idealizada, sino a una lectura situada del territorio y de las condiciones estructurales que atraviesan su cotidianidad. Lejos de limitarse a expresar deseos individuales, las proyecciones de futuro se configuran como construcciones colectivas que articulan aspiraciones, tensiones y estrategias, revelando una conciencia crítica sobre los límites y posibilidades del contexto rural indígena en el que viven.

Uno de los ejes más relevantes que se desprende de la Tabla es la centralidad del idioma y la cultura como fundamentos del futuro deseado. Las metáforas de la semilla y del río que no se seca condensan una visión de continuidad cultural donde la revitalización lingüística no es solo una acción simbólica, sino una forma de defensa frente a la exclusión. La afirmación reiterada de que “*si aprendemos el idioma, nadie nos lo puede quitar*” sintetiza una pedagogía del futuro basada en el conocimiento cultural como herramienta de resistencia identitaria, tal como se observa en las estrategias propuestas para su transmisión intergeneracional y su difusión mediante tecnologías digitales.

La relación con la naturaleza aparece como un eje transversal en todas las proyecciones consignadas en la Tabla 17. El territorio no es concebido como un recurso explotable, sino como una entidad viva que cuida y enseña, y a la cual se debe respeto. Las imágenes de la montaña madre y el río que cuida reflejan una filosofía relacional del *Buen Vivir* donde la salud del territorio se vincula directamente con la continuidad cultural y comunitaria. En este sentido, las propuestas de reforestación, agroecología y defensa territorial emergen como prácticas coherentes con una visión espiritual y ética del ambiente, y no como soluciones técnicas aisladas.

La educación, por su parte, se proyecta como un puente entre el presente y el futuro, pero siempre anclada en el territorio. Tal como se muestra en la Tabla 17, las personas adolescentes no conciben la formación académica como un mecanismo de salida definitiva de la comunidad, sino como

un medio para fortalecerla. La tensión entre el deseo de estudiar y las barreras estructurales, como la discriminación escolar y la falta de becas, no genera resignación, sino estrategias orientadas a la construcción de una educación intercultural que dialogue con los saberes comunitarios.

En el plano económico, la prospectiva colectiva revela una clara apuesta por alternativas productivas endógenas. Frente al desempleo y la migración forzada, como ya se mencionó, las y los jóvenes imaginan cooperativas, turismo cultural y producción agroecológica como formas de articular trabajo, identidad y sostenibilidad. Estas propuestas evidencian una comprensión del desarrollo rural que trasciende el asistencialismo y se orienta hacia la autonomía comunitaria, donde la cultura se convierte en un activo estratégico y no en un obstáculo para el progreso.

La tecnología ocupa un lugar ambivalente pero propositivo en las proyecciones de futuro. Las personas adolescentes no la perciben como una amenaza inevitable, sino como una herramienta que puede resignificarse desde el territorio. La idea de una *pantalla que enseña* expresa el deseo de habitar lo digital de manera crítica, produciendo contenidos culturales propios que fortalezcan la identidad y amplíen los espacios de uso del idioma Bribí. De este modo, la tecnología se integra al proyecto de vida comunitario sin desplazar los saberes ancestrales.

La escena del viaje y el regreso sintetiza una tensión central de la experiencia juvenil indígena contemporánea: la movilidad sin pérdida de raíz. Las personas adolescentes desean salir para aprender, pero también volver para enseñar, configurando una identidad translocal que desafía la dicotomía entre campo y ciudad. Esta biografía de ida y vuelta reafirma que el arraigo territorial no implica inmovilidad, sino una forma consciente de circulación del conocimiento en beneficio de la comunidad.

Otro elemento clave que emerge de este análisis es la importancia del respeto intergeneracional. Escuchar a los *mayores* y trabajar juntos no aparece como una costumbre del pasado, sino como un compromiso ético hacia el futuro. En el imaginario juvenil, las personas *mayores* son

guardianes del conocimiento y aliados en la construcción del porvenir, reforzando una visión de desarrollo basada en la reciprocidad y el diálogo de saberes.

Las emociones compartidas durante el proceso teatral también desempeñaron un papel fundamental en la construcción de esta prospectiva. La esperanza, la preocupación y el orgullo se transformaron en energía creativa colectiva, permitiendo que la imaginación del futuro se convirtiera en un acto de comunión. Este desplazamiento, registrado en la bitácora, muestra cómo el grupo pasó de narrativas centradas en la pérdida hacia propuestas concretas y compromisos colectivos, confirmando el teatro como dispositivo de planificación afectiva y acción social.

En conjunto, la prospectiva colectiva permite afirmar que las personas adolescentes Bribri de Shiroles no imaginan el futuro como una ruptura con su identidad, sino como una continuidad renovada de la memoria ancestral. El desarrollo rural, desde su perspectiva, se concibe como un proceso ético y cultural antes que meramente económico, donde la educación, el territorio, la espiritualidad, la tecnología y la acción colectiva se articulan en un mismo horizonte de vida digna.

Así, esta categoría de análisis confirma que la juventud Bribri no es un sujeto pasivo del desarrollo, sino un actor estratégico capaz de proyectar, negociar y ensayar futuros propios. La identidad se vuelve proyecto, el territorio se reafirma como base de la vida comunitaria y el teatro se consolida como una herramienta de prospectiva social que permite sembrar, desde el presente, los futuros posibles del territorio.

La prospectiva colectiva elaborada por las personas adolescentes indígenas de Shiroles permite comprender que la imaginación del futuro no es un ejercicio abstracto ni desligado de la realidad material, sino una práctica profundamente situada en el territorio, la experiencia cotidiana y las condiciones estructurales de exclusión social.

Los futuros imaginados integran educación, trabajo, naturaleza, espiritualidad y comunidad como dimensiones inseparables, lo que evidencia una visión del desarrollo rural que se distancia de

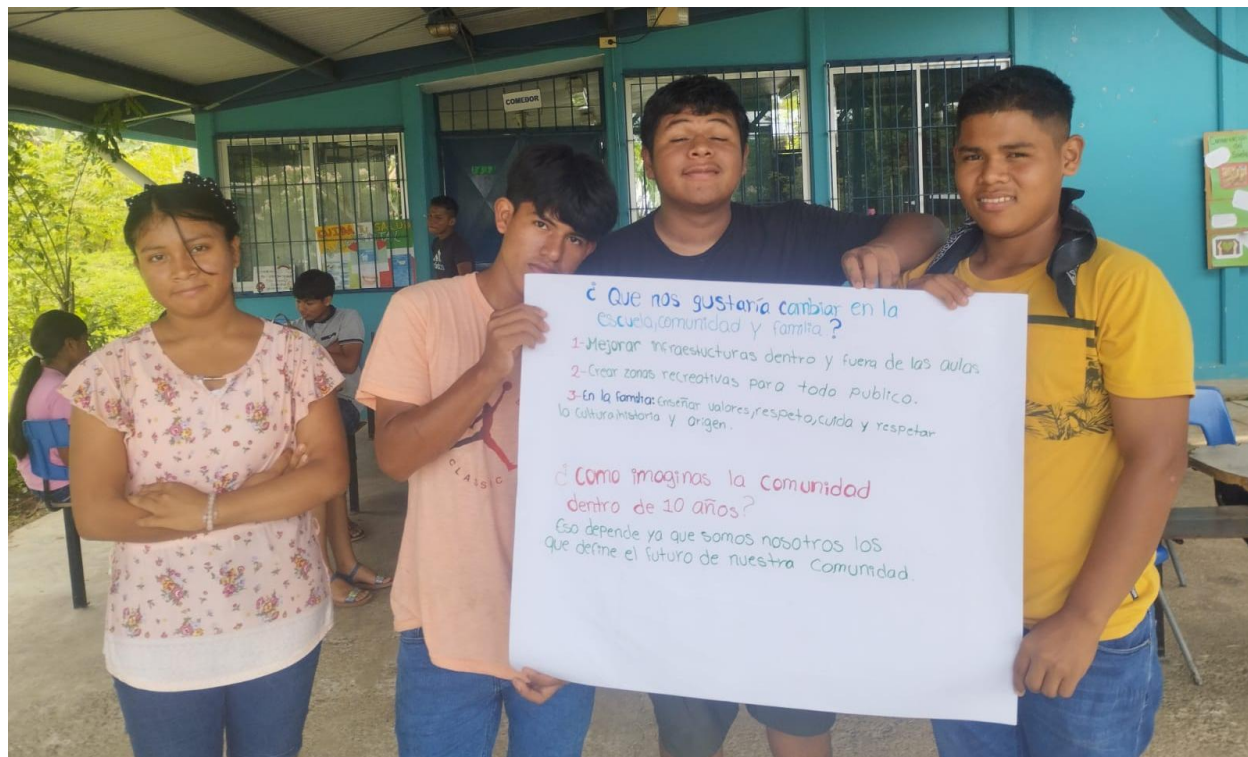
enfoques productivistas y se orienta hacia formas de vida dignas, sostenibles y culturalmente coherentes. En este sentido, la prospectiva funciona como una lectura crítica del presente y, al mismo tiempo, como un horizonte de acción colectiva.

Desde la perspectiva del desarrollo rural, esta categoría revela que las y los adolescentes no se posicionan como sujetos pasivos frente a la marginalización, sino como actores capaces de formular alternativas endógenas frente a la falta de oportunidades educativas, laborales y culturales. Las propuestas que emergen, revitalización lingüística, iniciativas comunitarias, uso situado de la tecnología, cuidado del territorio, constituyen respuestas concretas a la exclusión social que experimentan, y muestran una comprensión compleja de las dinámicas rurales contemporáneas. El futuro que imaginan no se basa en la salida definitiva del territorio, sino en una relación de ida y vuelta que busca fortalecer la comunidad desde el aprendizaje adquirido.

En este marco, la Figura 22 (página siguiente) muestra a un grupo de estudiantes compartiendo sus prospectivas de futuro luego del grupo focal, dando cuenta de procesos de reflexión colectiva orientados a imaginar horizontes de permanencia y transformación del territorio.

Figura 22

Grupo de estudiantes compartiendo sus perspectivas de futuro posterior al grupo focal



Nota. Fotografía de autoría propia tomada en el Colegio Indígena de Shiroles, durante el proceso, con el grupo (2025).

Estas proyecciones no se sustentan en la idea de una salida definitiva del territorio, sino en una lógica de ida y vuelta que busca fortalecer la comunidad a partir de los aprendizajes adquiridos dentro y fuera de ella. Asimismo, la perspectiva colectiva pone en evidencia el papel central de la identidad cultural como recurso estratégico para enfrentar la exclusión social. La relación espiritual con la naturaleza, el valor otorgado a la memoria intergeneracional y la centralidad del idioma propio no aparecen como nostalgias del pasado, sino como cimientos para construir alternativas de desarrollo rural con autonomía.

Esta categoría demuestra que imaginar el futuro es también un acto político: al proyectar su territorio como un espacio vivo, verde y con oportunidades, las juventudes indígenas afirman su derecho a existir, decidir y permanecer en condiciones de dignidad.

El análisis del objetivo general 2 permite afirmar que las personas adolescentes indígenas de Shiroles construyen su identidad y su proyecto de futuro en medio de un contexto marcado por desigualdades estructurales, exclusión social y tensiones territoriales propias del mundo rural. Lejos de disociar identidad y desarrollo, los resultados muestran que ambos procesos están profundamente entrelazados: la manera en que los jóvenes se piensan a sí mismos incide directamente en cómo imaginan el porvenir de su comunidad y en las estrategias que consideran legítimas para alcanzarlo. El desarrollo rural, desde esta perspectiva, no se reduce a infraestructura o ingresos, sino que se define por la posibilidad de sostener la vida cultural, social y ambiental del territorio.

Este objetivo también evidencia que la exclusión social que enfrentan las y los adolescentes indígenas no anula su capacidad de agencia, pero sí condiciona los márgenes desde los cuales proyectan sus aspiraciones. La falta de acceso equitativo a educación, empleo y conectividad aparece como un límite real, aunque no paralizante. En respuesta, los jóvenes articulan propuestas que combinan saberes ancestrales y herramientas contemporáneas, demostrando que el desarrollo rural puede construirse desde la creatividad, la cooperación y el arraigo, sin renunciar a la movilidad ni al aprendizaje externo.

En conjunto, el análisis confirma que las juventudes indígenas son actores clave para pensar un modelo de desarrollo rural inclusivo, intercultural y territorialmente situado. Reconocer sus voces, sus imaginarios y sus propuestas implica cuestionar enfoques de desarrollo que históricamente han invisibilizado a la adolescencia indígena o la han tratado como población vulnerable sin capacidad de decisión. Lo que emerge en este objetivo general es una comprensión del desarrollo rural como proceso social y cultural, donde la reducción de la exclusión pasa necesariamente por fortalecer la identidad, la participación juvenil y la autodeterminación comunitaria.

Bitácora de observación participante

La presente recopilación se construye a partir de reflexiones de la bitácora de documentación, la cual representó una guía de observación participante y en la cual se anotaron diversos hechos a lo largo de todas las giras de campo desarrolladas en la comunidad de Shiroles. Dichas giras comprendieron la aplicación de talleres teatrales, entrevistas en profundidad y grupos focales, constituyéndose en un registro transversal que acompaña la totalidad del proceso investigativo.

En este sentido, la bitácora no se limita a una fase específica del estudio, sino que sintetiza y articula información procedente de todas las categorías de análisis y de todos los objetivos específicos. Su carácter longitudinal permite observar la evolución de las dinámicas grupales, los cambios en la participación juvenil, la emergencia de lecturas críticas del territorio y la formulación progresiva de propuestas colectivas. Por ello, esta bitácora funciona como un eje integrador que conecta los distintos productos analíticos presentados a lo largo del capítulo.

Para su organización e interpretación, se recurrió al uso de matrices de sistematización inspiradas en la propuesta metodológica de Holiday en su libro Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias, del 2011, las cuales permiten ordenar la experiencia vivida, identificar regularidades, extraer aprendizajes y proyectar líneas de acción desde una lectura crítica y situada. A partir de este enfoque, las anotaciones fueron analizadas y reorganizadas en Tablas que traducen el registro de campo en categorías comprensibles, sin perder la riqueza del proceso ni la voz de las personas adolescentes participantes.

Primeramente, la Tabla 18 presenta una primera síntesis global de esta bitácora, organizando los principales problemas identificados, las acciones sugeridas por las personas adolescentes y el sentido cultural que dichas propuestas adquieren dentro de la cosmovisión Bribri.

Tabla 18

Sistematización de aprendizajes y acciones sugeridas a partir de la bitácora de documentación

Problema identificado	Acción sugerida por las personas adolescentes	Sentido cultural
Pérdida progresiva del idioma Bribí	Clases de Bribí y conformación de grupos de canto	Recuperación del linaje y fortalecimiento de la conexión espiritual
Baja participación juvenil en espacios comunitarios	Creación de grupos culturales juveniles	Reforzamiento del liderazgo comunitario y del sentido de pertenencia
Problemas ambientales (contaminación del río y deterioro del bosque)	Campañas escolares de limpieza del río	Cuidado del territorio como mandato ancestral
Falta de oportunidades educativas y laborales	Talleres técnico-culturales	Permanencia juvenil en el territorio
Discriminación en espacios educativos y sociales	Procesos de sensibilización educativa	Búsqueda de justicia cultural y epistémica

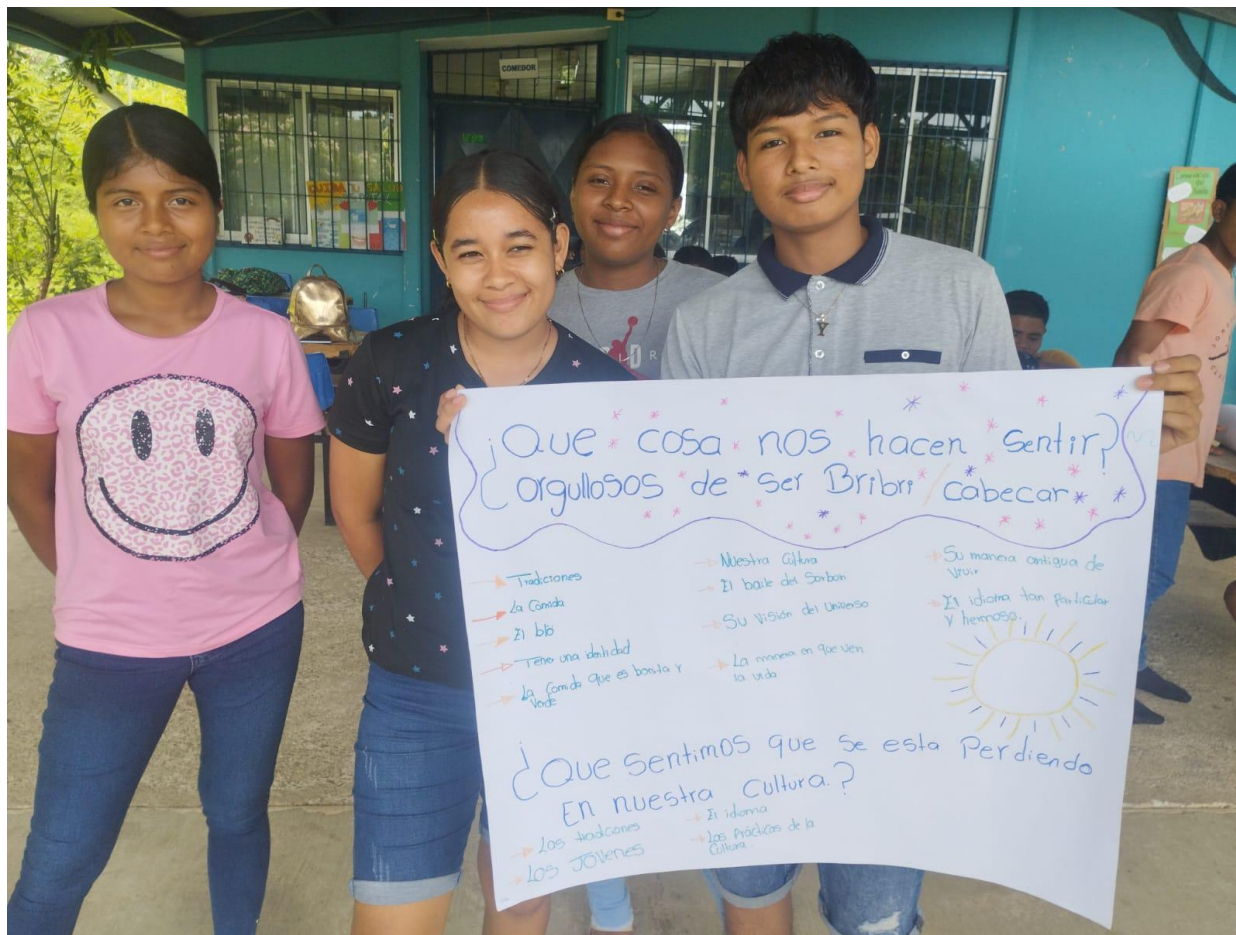
Nota. Elaboración propia a partir de la bitácora de sistematización (2025).

La Tabla 18 sintetiza de manera integrada los principales aprendizajes emergidos de la bitácora, evidenciando cómo las personas adolescentes Bribri no solo identifican problemáticas estructurales de su territorio, sino que también formulan respuestas situadas que articulan acción, cultura y futuro. Las acciones sugeridas no aparecen como soluciones técnicas aisladas, sino como propuestas que se inscriben en una lógica cultural propia, donde el idioma, el territorio y la comunidad operan como ejes centrales de sentido.

En este marco, la Figura 23 (página siguiente), muestra a un grupo de estudiantes compartiendo colectivamente sus prospectivas de futuro tras el grupo focal, visibilizando el carácter dialógico y comunitario del proceso de reflexión.

Figura 23

Grupo de estudiantes compartiendo sus perspectivas de futuro posterior al grupo focal



Nota. Fotografía de autoría propia tomada en el Colegio Indígena de Shiroles, durante el proceso, con el grupo (2025).

Estos ejercicios de reflexión y de intercambio permiten comprender que la elaboración de perspectivas no fue un ejercicio individual, sino un proceso colectivo de construcción de significados en torno al porvenir del territorio. A partir de este ejercicio compartido, emergen con claridad ciertos núcleos de preocupación y acción que, como se desarrolla a continuación, revelan la centralidad del idioma Bribri, la participación juvenil y el fortalecimiento comunitario como pilares fundamentales para pensar el desarrollo rural en contextos indígenas.

Uno de los hallazgos más relevantes que se desprende de esta Tabla es la centralidad del idioma Bribri como núcleo de preocupación y acción. La propuesta de clases de idioma y grupos de canto no se limita a un interés lingüístico, sino que expresa una comprensión profunda del idioma como vehículo de linaje, espiritualidad y continuidad histórica. Desde la perspectiva del desarrollo rural, esta lectura refuerza la idea de que la revitalización lingüística constituye una condición indispensable para la sostenibilidad cultural del territorio y para la permanencia juvenil en contextos rurales indígenas marcados por la exclusión social.

Asimismo, las acciones vinculadas a la participación juvenil y al liderazgo comunitario revelan que las personas adolescentes reconocen la debilidad del tejido organizativo como un reto estructural, pero no lo interpretan desde la resignación. Por el contrario, la creación de grupos culturales juveniles aparece como una estrategia para reconstruir espacios de encuentro, fortalecer la identidad colectiva y generar procesos de agencia juvenil. Esta lectura confirma que el desarrollo rural, en contextos indígenas, no puede desvincularse de la participación activa de las juventudes como sujetos políticos y culturales.

En relación con el territorio, los problemas ambientales son interpretados desde una ontología relacional, donde el río y el bosque no son recursos externos, sino entidades vivas que sostienen la vida comunitaria. Las campañas de limpieza propuestas por los jóvenes no responden únicamente a una lógica ambientalista moderna, sino a un mandato ancestral de cuidado del territorio. Este enfoque amplía la comprensión del desarrollo rural hacia dimensiones espirituales y éticas, desafiando modelos extractivistas o meramente productivos.

La falta de oportunidades educativas y laborales, identificada como uno de los principales factores de migración juvenil, se aborda mediante propuestas que integran formación técnica y cultura. Los talleres técnico-culturales imaginados por las personas adolescentes evidencian una búsqueda de alternativas que permitan quedarse en el territorio sin renunciar al desarrollo personal, resignificando la

educación como herramienta de arraigo y no de despojo. Desde esta perspectiva, el desarrollo rural se concibe como un proceso endógeno, basado en capacidades locales y saberes propios.

Además, las acciones orientadas a enfrentar la discriminación revelan una conciencia clara de que la exclusión no es solo material, sino también simbólica y epistémica. Las propuestas de sensibilización educativa apuntan a transformar imaginarios, cuestionar jerarquías culturales y abrir espacios de reconocimiento. Esto confirma que, para las personas adolescentes Bribri, el desarrollo rural implica también disputar sentidos, dignidades y derechos culturales, situando la justicia social como eje inseparable de cualquier proyección de futuro.

En conjunto, la bitácora no solo documentó problemas, sino que recogió un proceso de aprendizaje colectivo en el que las juventudes indígenas articularon diagnóstico, acción y horizonte ético. Estas propuestas constituyen insumos estratégicos para pensar políticas y programas de desarrollo rural que reconozcan la identidad cultural, la participación juvenil y la autonomía territorial como pilares fundamentales.

Ahora, se presenta la Tabla 19, la cual surge de un ejercicio de lectura analítica profunda de la bitácora del proceso, con el objetivo de identificar patrones transversales que no siempre se evidencian de forma explícita en los productos teatrales o en los discursos verbales de las personas adolescentes. La Tabla organiza las observaciones temáticas más recurrentes registradas por el investigador a lo largo de todas las giras, permitiendo comprender cómo se entrelazan la memoria, el cuerpo, la palabra, las emociones y las limitaciones estructurales en la experiencia juvenil Bribri.

Tabla 19

Observaciones temáticas profundas a partir de las reflexiones en la bitácora de observación

Eje de observación	Evidencias registradas	Lectura analítica
Temporalidad de la memoria	Referencias breves a la colonización; uso reiterado de símbolos como la montaña, la huida y el silencio	La memoria histórica opera como trasfondo afectivo más que como discurso político estructurado
Corporalidad y simbolismo	Uso constante de objetos sencillos (telas, palos, pulseras); gestos como descalzarse, correr o cantar	El cuerpo funciona como archivo viviente de la memoria cultural
Idioma y voz juvenil	Paso de respuestas cortas a reflexiones más elaboradas a lo largo del proceso	La confianza y la capacidad crítica se construyen progresivamente mediante prácticas seguras
Falta de soluciones estructuradas	Propuestas generales sin planificación técnica detallada	Necesidad de acompañamiento formativo y metodológico
Efectos emocionales	Aumento del orgullo cultural, empatía grupal y también tristeza por la pérdida del idioma	Fortalecimiento identitario acompañado de conciencia de pérdida

Nota. Elaboración propia a partir de la bitácora de sistematización (2025).

La Tabla 19 permite profundizar en dimensiones que no siempre emergen con claridad en los discursos verbales, pero que resultan fundamentales para comprender la experiencia vivida por las personas adolescentes a lo largo del proceso. La observación revela que la memoria histórica no se expresa principalmente como una narrativa lineal o cronológica, sino como una capa emocional y simbólica que atraviesa las prácticas corporales y las imágenes teatrales. La colonización aparece evocada mediante metáforas y silencios, lo que sugiere que la memoria colectiva opera más como sensibilidad compartida que como relato explícito.

De este modo, la Tabla 19 aporta una mirada complementaria que permite interpretar el proceso vivido no solo desde lo que se dijo o representó, sino desde cómo se fue construyendo la participación, la conciencia crítica y la identidad colectiva en un contexto de desarrollo rural marcado por la exclusión social.

La corporalidad emerge como un eje central de expresión y transmisión cultural. Los registros muestran que el uso reiterado del cuerpo y de objetos simples permitió activar memorias que difícilmente habrían sido verbalizadas en otros formatos. Gestos como caminar descalzos, correr o cantar funcionaron como actos de reconexión con el territorio, evidenciando que la identidad no solo se piensa, sino que se encarna. Desde la perspectiva del desarrollo rural, este hallazgo subraya la importancia de metodologías que reconozcan el cuerpo como espacio legítimo de producción de conocimiento.

En relación con la voz juvenil, la observación evidencia un proceso claro de empoderamiento progresivo. La transformación de respuestas breves y tímidas hacia reflexiones más elaboradas muestra que la participación no es un punto de partida, sino una construcción colectiva que requiere tiempo, confianza y condiciones seguras. El teatro, los círculos de diálogo y la convivencia sostenida posibilitaron que las personas adolescentes desarrollaran una lectura más crítica de su realidad, ampliando su capacidad de nombrar la exclusión y proyectar alternativas.

La identificación de una limitada capacidad para formular soluciones estructuradas no debe interpretarse como una carencia individual, sino como el reflejo de restricciones históricas de acceso a herramientas de gestión y planificación. La observación muestra que las ideas existen, pero requieren acompañamiento técnico y formativo para traducirse en proyectos viables. Este hallazgo es especialmente relevante para el enfoque de desarrollo rural, ya que evidencia la necesidad de políticas que fortalezcan las capacidades juveniles sin deslegitimar sus saberes culturales.

Los efectos emocionales registrados confirman que el proceso investigativo generó impactos subjetivos significativos. El aumento del orgullo cultural y de la empatía grupal convivió con sentimientos de tristeza ante la posible pérdida del idioma y de ciertas prácticas culturales. Esta coexistencia emocional da cuenta de una identidad en tensión, que reconoce tanto la herida histórica como la posibilidad de transformación. En contextos de exclusión social, este tipo de procesos resulta

clave para fortalecer la autoestima colectiva y sostener la participación juvenil en iniciativas de desarrollo territorial.

Por otro lado, se presenta la Tabla 20, la cual pone el acento en el recorrido vivido durante la experiencia investigativa, permitiendo visualizar cómo los aprendizajes, las reflexiones y las capacidades juveniles se fueron construyendo de manera gradual.

Tabla 20

Categorización por procesos: de la acción al aprendizaje

Qué ocurrió (actividad)	Cómo ocurrió (método / técnica)	Qué produjo (evidencia)	Relevancia para el objetivo
Talleres de teatro (4 por grupo)	Teatro imagen, teatro foro y teatro periodístico; creación colectiva y juegos expresivos	Uso de símbolos culturales en escena, activación corporal de la memoria, aumento progresivo de la confianza y la participación	Permitió que la historia y los problemas del territorio se vivenciaran corporalmente, vinculando el pasado cultural con las preocupaciones actuales de las juventudes
Grupos focales (4 en total: 2 por grupo)	Espacios de diálogo colectivo guiado, reflexión participativa y análisis compartido de experiencias identitarias y comunitarias	Discursos colectivos sobre exclusión escolar, uso del idioma Bribri, tensiones con la identidad nacional, pertenencia comunitaria y proyección de futuro	Facilitó la construcción colectiva de sentido sobre el impacto del proceso histórico y social en las prácticas actuales, permitiendo identificar patrones compartidos de exclusión, resistencia y resignificación identitaria
Entrevistas a profundidad (33 en total)	Conversaciones semiestructuradas con personas adolescentes	Relatos personales sobre memoria familiar, orgullo cultural, discriminación y deseo de aprender el idioma Bribri	Complementó la evidencia escénica con narrativas individuales, profundizando en la transmisión intergeneracional y las aspiraciones juveniles
Sistematización de giras	Registro observacional y análisis reflexivo mediante bitácora de documentación	Identificación de cambios en la actitud grupal: de la timidez inicial a una lectura	Permitió analizar no solo los contenidos expresados, sino la evolución del pensamiento

Qué ocurrió (actividad)	Cómo ocurrió (método / técnica)	Qué produjo (evidencia)	Relevancia para el objetivo
		crítica del territorio y la formulación de propuestas	crítico y la agencia juvenil a lo largo del proceso

Nota. Elaboración propia a partir de la bitácora de sistematización (2025).

La Tabla 20 permite comprender que el proceso vivido por las personas adolescentes Bribris no se desarrolló de manera lineal ni acumulativa en términos tradicionales, sino a través de una dinámica espiralada en la que cada actividad profundizó aprendizajes previos y abrió nuevas capas de reflexión.

Los talleres teatrales, los grupos focales, las entrevistas y la observación participante no operaron como momentos aislados, sino como dispositivos articulados que fueron construyendo progresivamente una lectura crítica del territorio, de la identidad y de las condiciones de exclusión social que atraviesan la vida cotidiana en Shiroles. Esta secuencia procesual evidencia que el aprendizaje emergió de la experiencia compartida, del cuerpo en acción y del diálogo colectivo.

La Tabla no se limita a enumerar actividades, sino que evidencia la relación entre acción, metodología y resultado, mostrando cómo cada momento del proceso aportó a la comprensión crítica del territorio y al fortalecimiento identitario de las personas adolescentes.

De este modo, la sistematización por procesos permite comprender el carácter formativo del TPO como una metodología que articula experiencia, análisis y proyección, en diálogo directo con los retos del desarrollo rural y las condiciones de exclusión social presentes en el territorio Bribrí.

Desde la perspectiva del desarrollo rural, este hallazgo resulta particularmente relevante porque muestra que la participación juvenil no se activa únicamente mediante la transmisión de información, sino a través de metodologías que reconocen el saber situado y la experiencia vivida como fuentes legítimas de conocimiento. El teatro permitió que la memoria histórica, las preocupaciones actuales y las aspiraciones futuras se entrelazaran en una práctica pedagógica que fortaleció la agencia juvenil. En este sentido, el desarrollo rural aparece vinculado no solo a la planificación técnica del territorio, sino al

fortalecimiento de capacidades simbólicas, expresivas y organizativas que permiten a las personas adolescentes pensarse como actoras del cambio y no como destinatarias pasivas de políticas externas.

Asimismo, se muestra que el tránsito desde la timidez inicial hacia una mayor capacidad de análisis crítico y propuesta colectiva estuvo mediado por un proceso de confianza y reconocimiento mutuo. Las entrevistas y grupos focales complementaron la dimensión performativa del teatro, permitiendo que las narrativas personales dialogaran con las escenas colectivas. Este cruce metodológico fortaleció la comprensión de la exclusión social no como una experiencia individual, sino como una condición estructural compartida. En términos rurales, esto implica reconocer que los procesos de desarrollo con juventudes indígenas requieren tiempos prolongados, metodologías culturalmente pertinentes y espacios donde la reflexión pueda madurar colectivamente.

Por lo tanto, se podría decir que, el TPO funcionó como un laboratorio de ciudadanía rural intercultural. A través de la repetición, la reflexión y la acción, las personas adolescentes ensayaron formas de nombrar sus problemáticas, identificar causas estructurales y proyectar alternativas posibles. Este proceso no solo produjo aprendizajes individuales, sino que fortaleció una conciencia comunitaria indispensable para enfrentar las desigualdades territoriales que históricamente han limitado las oportunidades de las juventudes indígenas.

Videos, audios y fotografías que documenten la experiencia.

Durante todo el proceso de investigación e intervención en la comunidad de Shiroles, el registro audiovisual, videos, audios, fotografías y el uso de un chat de WhatsApp, se constituyó en un componente central para acompañar, documentar y profundizar la experiencia vivida. Más allá de su función instrumental, estos recursos permitieron capturar dimensiones del proceso que difícilmente podrían haber sido recuperadas únicamente a través de notas escritas o transcripciones formales. Gestos corporales, silencios, risas, tensiones y afectos quedaron inscritos en imágenes y sonidos que dan

cuenta de la densidad humana del trabajo con personas adolescentes indígenas en un contexto rural marcado por la exclusión social.

El inventario audiovisual del proyecto incluyó grabaciones de teatro foro, audios de entrevistas, fotografías de las giras y registros espontáneos compartidos en el chat grupal. Este conjunto de materiales opera simultáneamente como evidencia empírica, memoria colectiva y herramienta pedagógica. Tal como plantea Freire (1970, p. 91), el acto de registrar y revisar la propia experiencia se transforma en una práctica de concientización, en la medida en que los sujetos pueden verse, escucharse y reconocerse como protagonistas de su historia. En este sentido, el registro no fue un acto externo de observación, sino una práctica integrada al proceso formativo y reflexivo.

En un contexto como Shiroles, donde no todas las personas adolescentes cuentan con acceso continuo a WiFi o a dispositivos propios, el uso de recursos audiovisuales adquirió un significado particular. Lejos de profundizar brechas, el material registrado fue compartido de manera situada y colectiva: se revisaron videos en los talleres, se comentaron fotografías impresas o mostradas en grupo, y el chat de WhatsApp funcionó como un espacio complementario de comunicación, más que como un canal exclusivo. Esto permitió que el registro no quedara restringido a quienes tienen mayor conectividad, sino que se integrara a dinámicas presenciales y comunitarias.

Los videos de teatro foro, en particular, posibilitaron volver sobre las escenas creadas por las y los adolescentes, analizar sus decisiones colectivas y profundizar en los significados emergentes. Al observarse en escena, los jóvenes no solo revivieron la experiencia, sino que pudieron tomar distancia crítica de sus propias representaciones, identificar problemáticas recurrentes y reconocer transformaciones en su forma de expresarse y participar. Este ejercicio reforzó la dimensión pedagógica del teatro como herramienta de reflexión sobre el territorio, la identidad y el futuro.

Los audios de entrevistas, por su parte, capturaron matices de la voz juvenil que complementan el trabajo escénico. Tonos, pausas y emociones que no siempre quedan reflejados en la escritura

revelan la complejidad de las experiencias narradas. Escuchar nuevamente estas voces permitió al investigador identificar continuidades y tensiones entre los discursos individuales y las construcciones colectivas, fortaleciendo el análisis desde una perspectiva situada y sensible a la subjetividad adolescente.

Las fotografías de las giras cumplen una función simbólica y política relevante. No se trata únicamente de ilustraciones del proceso, sino de dispositivos de memoria que fijan momentos de encuentro, aprendizaje y creación colectiva en el territorio. En contextos de exclusión histórica, donde las experiencias indígenas suelen quedar fuera de los registros oficiales, la producción de imágenes propias contribuye a afirmar la existencia y la dignidad de las prácticas comunitarias, reforzando el sentido de pertenencia y orgullo cultural.

El chat de WhatsApp, aunque condicionado por las limitaciones de conectividad, funcionó como un espacio de continuidad entre los encuentros presenciales. A través de mensajes breves, audios y fotografías, se mantuvo el vínculo, se compartieron recordatorios y se reforzó la sensación de grupo. Este uso moderado y contextualizado de la tecnología evidencia que la inclusión digital no depende exclusivamente del acceso ilimitado, sino de la pertinencia y el sentido que adquieren las herramientas en función de los objetivos comunitarios.

En conjunto, el registro audiovisual del proceso aportó de manera significativa al desarrollo rural con enfoque territorial, al fortalecer la memoria colectiva, la participación juvenil y la apropiación del proceso por parte de las personas adolescentes. En lugar de ser un complemento accesorio, videos, audios, fotografías y espacios de comunicación digital se integraron como dispositivos de aprendizaje, reflexión y afirmación identitaria. Su valor radica en haber ampliado las formas de narrar la experiencia, de reconocer la voz juvenil y de sostener procesos de transformación en un contexto marcado por desigualdades estructurales, demostrando que la documentación también puede ser una práctica de justicia social y cultural.

Análisis global y aportes al desarrollo rural

Este proyecto se inscribe en los debates contemporáneos sobre exclusión social en contextos rurales, particularmente en territorios indígenas, al problematizar las trayectorias juveniles desde una perspectiva territorial, cultural y relacional.

La exclusión social es abordada no como un fenómeno coyuntural ni estrictamente económico, sino como un proceso históricamente construido que articula desigualdades estructurales, barreras institucionales y mecanismos simbólicos de invisibilización, estrechamente vinculados a la producción de territorialidades desiguales (Katzner, 2008, p. 576). Esta comprensión procesual de la exclusión resulta convergente con la perspectiva freireana, en tanto Freire advierte que las condiciones de opresión no pueden ser comprendidas como hechos aislados, sino como configuraciones históricas que moldean las posibilidades de acción, conciencia y esperanza de los sujetos sociales (Freire, 1993, p. 23).

Desde esta clave interpretativa, la exclusión debe leerse también como una experiencia vivida que se inscribe en los cuerpos, en las subjetividades y en las prácticas cotidianas de las juventudes rurales. Según Freire, los procesos de dominación se reproducen no solo a través de estructuras económicas, sino mediante formas de comunicación vertical que transforman a los sujetos en objetos pasivos de políticas, saberes y discursos ajenos a su realidad (Freire, 1973, p. 45). Esta crítica resulta central para comprender por qué muchas intervenciones estatales en territorios indígenas, aun cuando se presentan como inclusivas, terminan reforzando dinámicas de dependencia y silenciamiento.

Esta aproximación se ve reforzada por los planteamientos de Bauman, quien sostiene que en la modernidad líquida la exclusión adopta formas difusas pero persistentes, afectando de manera particular a quienes carecen de capital económico, cultural y simbólico para adaptarse a contextos de cambio acelerado (Bauman, 2007, p. 30). En los espacios rurales e indígenas, estas dinámicas se intensifican debido a la fragilidad institucional y a la desigual distribución de oportunidades educativas y sociales, lo que profundiza procesos de precarización juvenil. En este punto, Freire resulta

especialmente pertinente al señalar que la precarización no solo limita condiciones materiales de existencia, sino que incide en la internalización de sentimientos de incompetencia y culpabilidad por parte de los sujetos excluidos, contribuyendo a la naturalización de la desigualdad (Freire, 1997, p. 50).

En primer lugar, resulta fundamental reconocer que la exclusión social en áreas rurales no se limita a la carencia de ingresos o infraestructura, sino que se expresa como un proceso multidimensional que combina desigualdades históricas, negación de derechos y deslegitimación social. En este sentido, estudios sobre juventudes rurales en América Latina evidencian que la marginalización juvenil se produce tanto por limitaciones estructurales como por la negación sistemática de la voz y la agencia de los jóvenes en la toma de decisiones sobre sus propios territorios (Giraldo-Calderón y Becerra-Romero, 2023, p. 247). Estas dinámicas se observan también en contextos indígenas específicos, donde la exclusión se reproduce mediante procesos prolongados de invisibilización institucional y simbólica (Ornat, 2006, p. 63).

Según Freire, esta negación de la palabra constituye una de las formas más profundas de opresión, en tanto impide a los sujetos nombrar críticamente su mundo y reconocerse como protagonistas de la historia (Freire, 2005, p. 90). Esta reflexión dialoga directamente con los aportes de Augusto Boal, quien sostiene que el analfabetismo estético funciona como un poderoso instrumento de dominación, al reducir a los individuos a meros espectadores incapaces de producir imágenes, sonidos y narrativas propias (Boal, 2016, p. 19). En contextos rurales indígenas, esta *castración estética* profundiza la exclusión simbólica al despojar a las juventudes de herramientas expresivas para interpretar y transformar su realidad.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, Mejía (2011) explica que estas formas de exclusión no solo operan en el plano material, sino también en el campo educativo, donde los saberes rurales e indígenas suelen ser subordinados frente a modelos hegemónicos de conocimiento (p. 47). Según este autor, la educación puede convertirse en un dispositivo de control y homogeneización cultural cuando

desconoce los contextos territoriales y las experiencias históricas de los sujetos rurales. Esta crítica dialoga directamente con Freire, quien sostiene que toda práctica educativa es inevitablemente política y que la neutralidad pedagógica constituye, en realidad, una forma encubierta de reproducción de la dominación (Freire, 2005, p. 36).

En esta misma línea, Boal enfatiza que la lucha contra la opresión debe librarse también en el terreno de la sensibilidad y de la estética, ya que es a través de imágenes, sonidos y representaciones que las ideas dominantes penetran en la conciencia social (Boal, 2016, p. 18). Desde esta perspectiva, las prácticas artísticas comunitarias adquieren un valor pedagógico y político fundamental para los procesos de concientización y empoderamiento juvenil en territorios indígenas.

Asimismo, la literatura especializada subraya que los contextos rurales indígenas enfrentan formas particulares de exclusión social asociadas a la persistencia de relaciones coloniales, al despojo cultural y a la desigualdad territorial. Desde esta perspectiva, el desarrollo rural no puede entenderse como una simple estrategia de crecimiento económico, sino como un proceso integral que debe incorporar dimensiones sociales, culturales, políticas y ambientales. Tal como señalan Leão y Goulao (2024), muchos proyectos de desarrollo rural fracasan al no integrar de manera articulada estos factores, reproduciendo lógicas asistencialistas que perpetúan la exclusión (p. 131).

De manera convergente, Freire advierte que las políticas asistencialistas, al no cuestionar las estructuras que producen la desigualdad, refuerzan relaciones verticales y dependientes que inhiben procesos de autonomía y emancipación (Freire, 1997, p. 63). De forma complementaria, Katzer (2008) demuestra que los dispositivos administrativos y jurídicos tienden a reducir la territorialidad indígena a variables externas, invisibilizando dimensiones simbólicas y culturales fundamentales (p. 581).

En consonancia con ello, los aportes sobre teatro popular latinoamericano señalan que las prácticas culturales comunitarias constituyen espacios privilegiados para la producción de conciencia crítica y organización colectiva. Según el análisis de las técnicas latinoamericanas de teatro popular,

estas metodologías representan una *revolución copernicana inversa*, en la que el pueblo deja de ser espectador para convertirse en creador activo de sentido (Leão y Goulao, 2024, p. 46). Esta lógica resulta especialmente pertinente para el trabajo con juventudes rurales indígenas, al recuperar la dimensión colectiva del aprendizaje y la acción política.

En este marco, el proyecto adquiere relevancia al situar a las juventudes rurales como sujetos centrales del análisis y no como actores secundarios o meros receptores de políticas públicas. Las decisiones juveniles de permanecer o migrar del medio rural están profundamente influidas por el apego al territorio, entendido como un vínculo afectivo, simbólico y social que no puede ser captado únicamente mediante indicadores económicos (Carrasco-Cruz *et al.*, 2025, p. 3). Esta lectura se ve reforzada por los aportes de González (2013), quien muestra que las trayectorias juveniles indígenas se configuran mediante procesos activos de apropiación, negociación y resignificación identitaria en contextos de etnogénesis (p. 66).

Desde la perspectiva freireana, estos procesos pueden comprenderse como expresiones de lo que el autor denomina *inédito viable*, es decir, la capacidad de los sujetos de imaginar y construir horizontes alternativos aun en contextos de fuerte condicionamiento estructural (Freire, 1993, p. 104). Boal (2016) complementa esta noción al afirmar que la creación estética colectiva permite ensayar, en el plano simbólico, las transformaciones que aún no han sido conquistadas en la realidad social (p. 23).

Desde el punto de vista metodológico, el proyecto destaca por su orientación hacia enfoques participativos y mixtos, lo cual constituye uno de sus principales aportes académicos. La literatura reciente enfatiza que la combinación de herramientas cuantitativas y cualitativas permite captar la complejidad de las experiencias rurales juveniles, integrando condiciones estructurales y subjetividades (Carrasco-Cruz *et al.*, 2025, p. 10). En consonancia con ello, Freire (2005) sostiene que la investigación comprometida con los sectores subalternos debe partir del diálogo, la escucha y la problematización colectiva de la realidad, evitando prácticas extractivistas de producción de conocimiento (p. 114).

En síntesis, el proyecto constituye un aporte significativo al estudio de la exclusión social en contextos rurales indígenas, tanto por su enfoque teórico como por su diseño metodológico. Al articular desarrollo rural, juventudes, territorio, etnogénesis, educación crítica, estética emancipadora y participación, ofrece una lectura integral de las dinámicas de exclusión y abre posibilidades para la formulación de políticas públicas más inclusivas, territorialmente situadas y socialmente transformadoras, en coherencia con una pedagogía de la esperanza que reconoce a los sujetos rurales como protagonistas de su propia historia.

En este sentido, los resultados del proyecto permiten reafirmar que el desarrollo rural, cuando se aborda desde una perspectiva crítica, no puede reducirse a indicadores de productividad, crecimiento económico o cobertura de servicios, como se ha dicho reiteradamente. Por el contrario, los hallazgos evidencian que el desarrollo rural es un proceso profundamente político y cultural, en el que se disputan sentidos, identidades y formas de habitar el territorio. Reconocer a las juventudes rurales indígenas como sujetos históricos implica desplazar enfoques tecnocráticos y avanzar hacia modelos de intervención que partan del reconocimiento de sus saberes, prácticas y proyectos de vida, condición indispensable para cualquier estrategia de desarrollo territorial sostenible.

Asimismo, el ensayo pone de manifiesto que la exclusión social en contextos rurales indígenas no es un residuo del pasado, sino una dinámica activa que se reconfigura en el presente mediante nuevas formas de precarización, silenciamiento y control simbólico. En este marco, los resultados del proyecto aportan evidencia empírica y conceptual para cuestionar políticas públicas que, bajo discursos de inclusión, reproducen lógicas asistencialistas y relaciones verticales. De este modo, la investigación contribuye a fortalecer una agenda de desarrollo rural orientada a la justicia social, la redistribución del poder y la ampliación efectiva de la ciudadanía rural.

De igual forma, la centralidad otorgada a las dimensiones educativas, comunicativas y estéticas amplía de manera significativa el campo de análisis del desarrollo rural. Los resultados muestran que la

transformación de las condiciones de exclusión no depende únicamente de recursos materiales, sino también de la posibilidad de producir sentidos propios, narrativas alternativas y formas colectivas de interpretación de la realidad. En este punto, el proyecto demuestra que la educación crítica y las prácticas culturales comunitarias no son componentes accesorios, sino ejes estratégicos para la construcción de procesos de desarrollo rural con arraigo territorial y pertinencia sociocultural.

Desde una perspectiva metodológica, el proyecto refuerza la importancia de enfoques participativos y artísticos que reconozcan a las comunidades rurales indígenas como coproductoras de conocimiento. Los resultados evidencian que este tipo de aproximaciones no solo enriquecen la comprensión de las trayectorias juveniles, sino que generan condiciones para el fortalecimiento organizativo, la reflexión colectiva y la proyección de alternativas de futuro. En consecuencia, el ensayo aporta argumentos sólidos para repensar las prácticas de investigación en desarrollo rural, desplazándolas de esquemas extractivistas hacia procesos dialógicos, éticamente comprometidos y socialmente responsables.

En conjunto, este trabajo se posiciona como una contribución relevante al campo del desarrollo rural crítico al articular teoría, metodología y praxis desde una perspectiva situada en territorios indígenas. Al visibilizar las voces juveniles, problematizar las lógicas de exclusión y destacar el potencial emancipador de la educación crítica y la estética comunitaria, el proyecto no solo interpreta la realidad social, sino que abre horizontes concretos de posibilidad para su transformación. En coherencia con una pedagogía de la esperanza, los resultados reafirman que el desarrollo rural auténtico solo es posible cuando las comunidades son reconocidas como protagonistas de su historia y como constructoras activas de futuros socialmente más justos, territorialmente arraigados y culturalmente significativos.

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Este capítulo presenta las conclusiones derivadas del proceso investigativo desarrollado con personas adolescentes Bribri de la comunidad de Shiroles, mediante el uso de metodologías artísticas participativas orientadas a comprender la relación entre identidad indígena, territorio y desarrollo rural, particularmente a través del Teatro de las Personas Oprimidas (TPO). Las conclusiones se organizan en función de los objetivos específicos y del objetivo general de la investigación, evidenciando su grado de cumplimiento y articulándolos con la problemática inicial de exclusión social, debilitamiento cultural y escasas oportunidades estructurales que afectan a las juventudes indígenas en contextos rurales.

Asimismo, se incorporan hallazgos emergentes no previstos y se destacan de manera explícita los aportes de la investigación al campo del desarrollo rural, tanto en el plano conceptual como metodológico, a partir de la producción de conocimiento situado generado desde las propias juventudes indígenas.

- **Conclusiones vinculadas a los objetivos específicos**

El primer objetivo específico, orientado a comprender cómo las personas adolescentes Bribri construyen y resignifican su identidad en relación con el territorio, fue plenamente alcanzado. Los resultados muestran que la identidad juvenil Bribri no se configura como una herencia pasiva, sino como un proceso dinámico de reconstrucción que articula memoria ancestral, afectividad, prácticas culturales y experiencias contemporáneas de exclusión. El territorio emerge como eje estructurante de dicha identidad, no solo como espacio físico, sino como entidad viva, espiritual y política que otorga sentido de pertenencia y continuidad histórica. Esta construcción identitaria se ve tensionada por procesos de pérdida lingüística, discriminación y precariedad material, pero también fortalecida por prácticas culturales, vínculos intergeneracionales y espacios de expresión colectiva.

Este hallazgo aporta evidencia empírica situada al debate sobre identidad indígena en contextos juveniles rurales, al mostrar que las juventudes no solo reproducen tradiciones, sino que producen activamente significados, narrativas y prácticas identitarias que articulan lo ancestral con las condiciones contemporáneas del territorio. De este modo, la investigación contribuye a visibilizar a las personas adolescentes como productoras de cultura y no únicamente como portadoras de herencias culturales.

- El segundo objetivo específico, referido al análisis de la prospectiva colectiva del futuro imaginado por las personas adolescentes, también fue alcanzado de manera consistente. La investigación evidenció un tránsito progresivo desde narrativas marcadas por la pérdida y la incertidumbre hacia proyecciones de futuro basadas en la acción, la esperanza lúcida y la agencia colectiva. Las personas adolescentes no conciben el desarrollo como una ruptura con su identidad, sino como un proceso de armonización entre educación, trabajo, tecnología y continuidad cultural.

La prospectiva construida integra propuestas concretas como la revitalización lingüística, el desarrollo de proyectos productivos, el uso situado de tecnologías y el cuidado ambiental, articulando aspiraciones individuales con horizontes comunitarios. Este resultado confirma la capacidad juvenil para pensar el desarrollo rural desde claves propias, territorializadas y culturalmente situadas, lo que constituye un aporte relevante para los enfoques de planificación del desarrollo que suelen excluir la voz juvenil indígena o reducirla a diagnósticos de riesgo social. La investigación demuestra que las personas adolescentes elaboran lecturas complejas del territorio que integran dimensiones económicas, culturales, ambientales y políticas.

Conclusión vinculada al objetivo general

- El objetivo general de analizar la relación entre identidad indígena, prácticas participativas y desarrollo rural en un contexto de exclusión social fue alcanzado en su totalidad. La investigación demuestra que la exclusión que enfrentan las personas adolescentes Bribri no se limita a carencias materiales, sino que incluye dimensiones simbólicas, culturales y epistémicas, relacionadas con la desvalorización de sus saberes, su idioma y sus formas propias de concebir el territorio y el futuro.

Frente a este escenario, las metodologías participativas utilizadas permitieron no solo recoger información, sino generar procesos de reflexión colectiva que derivaron en producción de conocimiento desde las juventudes indígenas. Desde esta experiencia, el desarrollo rural se comprende como un proceso integral que requiere reconocer la centralidad de la cultura, la participación juvenil y la autonomía territorial como condiciones indispensables para la sostenibilidad social y comunitaria. En este sentido, la investigación no solo analiza el desarrollo rural, sino que contribuye a resignificarlo desde las prácticas, discursos y afectividades juveniles del territorio.

- **Hallazgos no previstos**

Un hallazgo no previsto fue la emergencia de liderazgos juveniles, especialmente femeninos, así como el papel central de las emociones en la construcción de agencia colectiva. La bitácora y los registros audiovisuales evidenciaron que el orgullo cultural, la esperanza y la cohesión afectiva funcionaron como motores del proceso, potenciando la participación, la permanencia en el proceso y la reflexión crítica.

Este hallazgo revela que las dimensiones emocionales no son accesorias, sino constitutivas de los procesos de desarrollo rural con juventudes indígenas, lo cual amplía las miradas tradicionales que privilegian exclusivamente factores económicos, institucionales o productivos.

Aportes al desarrollo rural

- La investigación aporta al campo del desarrollo rural al demostrar, desde evidencia empírica producida en el territorio, que las juventudes indígenas no deben ser concebidas como beneficiarias pasivas de políticas públicas, sino como actoras estratégicas, productoras de conocimiento y generadoras de propuestas para la construcción de alternativas territoriales. Este aporte resulta especialmente significativo en un campo donde las juventudes indígenas suelen aparecer como objeto de intervención y no como sujetas de producción epistemológica.
- Los resultados evidencian que la identidad cultural, el idioma, la espiritualidad y el vínculo con la naturaleza no operan únicamente como elementos simbólicos, sino como verdaderos activos territoriales que estructuran la manera en que las personas jóvenes comprenden el desarrollo, el trabajo, la educación y el futuro comunitario. De este modo, la investigación aporta a la comprensión del desarrollo rural como un proceso profundamente atravesado por dimensiones culturales, emocionales y relacionales, que no pueden ser separadas de las dinámicas económicas o productivas.
- Asimismo, el estudio genera conocimiento relevante sobre la prospectiva territorial desde juventudes indígenas, mostrando que las personas adolescentes articulan visiones de futuro que integran continuidad cultural, innovación tecnológica, educación formal, proyectos productivos y defensa ambiental. Este hallazgo amplía los enfoques clásicos de planificación rural, que tienden a privilegiar diagnósticos técnicos y económicos, al incorporar la dimensión subjetiva, simbólica y política de las aspiraciones juveniles.
- Desde una perspectiva metodológica y epistemológica, la investigación también aporta al demostrar que las metodologías artísticas participativas no solo funcionan como herramientas pedagógicas o expresivas, sino como dispositivos válidos de producción de conocimiento social en contextos rurales indígenas. El uso del Teatro de las Personas Oprimidas permitió acceder a

narrativas, emociones, tensiones y propuestas que difícilmente emergen mediante técnicas convencionales, fortaleciendo así el reconocimiento de formas no hegemónicas de construcción de saber.

- En conjunto, estos aportes amplían las perspectivas tradicionales del desarrollo rural, incorporando de manera explícita las voces, experiencias y saberes de las juventudes indígenas como componentes centrales del análisis y la planificación territorial. La investigación contribuye, por tanto, a desplazar enfoques asistencialistas y tecnocráticos, proponiendo una lectura del desarrollo rural como proceso cultural, político y generacionalmente situado.

Conclusión teórica

- **Diálogo y validación de los referentes teóricos**

Los hallazgos de la investigación confirman y complementan los enfoques teóricos sobre identidad dinámica, etnogénesis, territorio como sujeto y desarrollo desde abajo. La experiencia de Shiroles valida la noción de que la identidad indígena es un proceso en constante resignificación, atravesado por relaciones de poder, memoria, afectividad y creatividad cultural, particularmente en las generaciones jóvenes.

Asimismo, refuerza las perspectivas que entienden el desarrollo rural como una construcción social, cultural y ética, más que como un mero proceso económico, aportando evidencia empírica desde un contexto indígena juvenil que suele estar subrepresentado en la literatura académica. En este sentido, la investigación no solo dialoga con la teoría existente, sino que la enriquece al incorporar las voces juveniles como fuente legítima de producción teórica situada.

Conclusión metodológica

- **Valoración del enfoque metodológico**

El enfoque metodológico basado en el Teatro de las Personas Oprimidas y en la sistematización de experiencias demostró ser altamente pertinente para el contexto estudiado. Estas

metodologías facilitaron la expresión de saberes no hegemónicos, habilitaron la voz juvenil y permitieron transformar vivencias en análisis crítico y en propuestas concretas de desarrollo territorial.

- Si bien el proceso evidenció limitaciones en términos de formulación técnica de proyectos, confirmó la eficacia de los métodos artísticos participativos como herramientas de investigación, formación y planificación en contextos de exclusión rural indígena. De este modo, la investigación aporta evidencia metodológica para el campo del desarrollo rural, mostrando que los procesos creativos y corporales pueden constituirse en estrategias válidas y rigurosas para la producción de conocimiento social.

Recomendaciones

Las recomendaciones que se presentan a continuación se derivan directamente de los hallazgos y análisis desarrollados a lo largo de la investigación. Están orientadas a fortalecer procesos comunitarios, educativos e institucionales en la comunidad de Shiroles y en contextos rurales indígenas similares. Su formulación responde a la necesidad de traducir el conocimiento producido en acciones concretas que contribuyan a reducir la exclusión social, potenciar la participación juvenil y promover un desarrollo rural con identidad.

Recomendaciones sustantivas

- Se recomienda impulsar un plan comunitario de revitalización cultural liderado por jóvenes, que integre idioma, arte, memoria territorial y tecnología. Este plan debería promover espacios intergeneracionales permanentes donde las personas adolescentes puedan aprender, practicar y resignificar el idioma Bribri, no solo como herencia cultural, sino como herramienta de futuro y de cohesión comunitaria.
- Es necesario fortalecer el vínculo entre escuela, comunidad y territorio mediante currículos interculturales contextualizados. Se recomienda incorporar metodologías creativas y

participativas, como el teatro y la producción audiovisual, que permitan a las y los estudiantes reflexionar críticamente sobre su identidad, su entorno y sus proyectos de vida, reduciendo la desconexión entre educación formal y realidad rural.

- Se sugiere diseñar políticas y programas de juventud rural indígena con enfoque territorial y participativo, que reconozcan explícitamente la diversidad cultural. Esto implica garantizar espacios de consulta efectiva, apoyar proyectos juveniles de base cultural y generar condiciones materiales mínimas (infraestructura, conectividad, transporte) que hagan viable la permanencia juvenil en el territorio.
- Se recomienda acompañar a las juventudes en procesos de formación en gestión comunitaria, formulación de proyectos y acceso a fondos, respetando sus cosmovisiones y prioridades. El fortalecimiento de capacidades técnicas debe dialogar con el saber local, evitando imponer modelos externos de desarrollo que profundicen la exclusión.
- Se propone desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto a mediano y largo plazo de las metodologías artísticas participativas en comunidades rurales indígenas. Asimismo, se recomienda profundizar en el análisis de género, tecnología y liderazgo juvenil, dimensiones que emergieron como relevantes pero que requieren mayor exploración.
- Se sugiere incorporar de manera sistemática enfoques interculturales, decoloniales y participativos en los programas de desarrollo rural. Reconocer la identidad cultural como activo territorial y a las juventudes indígenas como agentes de transformación es clave para avanzar hacia modelos de desarrollo más equitativos, sostenibles y coherentes con las realidades rurales contemporáneas.

Referencias

- Aguayo, A. (2022). Memoria, identidad y sentido de pertenencia entre jóvenes indígenas que nacieron o migraron a la Ciudad de México. *ARIES, Anuario de Antropología Iberoamericana*.
<https://aries.aibr.org/articulo/2022/12/4204/memoria-identidad-y-sentido-de-pertenencia-entre-jovenes-indigenas-que-nacieron-en-o-migraron-a-la-ciudad-de-mexico> *Aries*
- Aguilar, M; Laparra, M. (2001). Las empresas de inserción. Algunas reflexiones para seguir avanzando en yacimientos profesionales para el trabajo social. Nuevas perspectivas de intervención. *Mira*, 35-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=747274>
- Alarcón, R. E; Rojas, M. (2025). Identidad cultural en estudiantes de educación básica: Revisión sistemática. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 3164-3178.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1110>
- Alcota, P; Rebolledo-Huenuil, D. (2025). Racismo hacia pueblos originarios en Latinoamérica: metasíntesis. *Portal de la Ciencia*, 6(3), 485–499. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v6i3.629>
- Altmann, P. (2019). Los pueblos indígenas en el buen vivir global, un concepto como herramienta de inclusión de los excluidos. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8(1), 58-80.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6933774>
- Alvarado, J. (1 de noviembre, 2020). CIDH: Costa Rica ha tenido tiempo “importante” para devolver tierras a indígenas. CRHoy. https://www.crhoy.com/nacionales/cidh-costa-rica-ha-tenido-tiempo-importante-para-devolver-tierras-a-indigenas/?utm_source=chatgpt.com
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press. <https://www.upress.umn.edu/9780816627936/modernity-at-large/>
- Appadurai, A. (2001). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press. <https://www.upress.umn.edu/9780816627936/modernity-at-large/>

- Arévalo-Cordovilla, F; Palacios-Zamora, K; Rosero, L; Del Campo, S. G. (2025). Digital divides and youth cultural participation in rural contexts in Ecuador. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 5, 1913.
<https://doi.org/10.56294/saludcyt20251913>
- Arias, E; Giambruno, C; Morduchowicz, A; Pineda, B. (2023). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023*. Banco Interamericano de Desarrollo.
<https://publications.iadb.org/es/el-estado-de-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe-2023>
- Arroyo, C; Herrera, M. (2019). *Caracterización sociodemográfica de los territorios indígenas de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
<https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Ponencia-Arroyo-Herrera-Territorios-Indigenas.pdf>
- Arroyo, H. y Herrera, D. (2019). Análisis psicosocial del suicidio en personas jóvenes indígenas Bribris. *Revista Reflexiones*, 98 (2), 7-22. <http://dx.doi.org/10.15517/rr.v98i2.34665>
- Asante, E. (2022). From theory to practice: The process of participatory theatre in community development. *Journal of Social Science Studies*, 9(1), p.14.
<https://doi.org/10.5296/jsss.v9i1.19467>
- Avilés, L. (2014). Evaluación participativa del Proyecto Estufa Finca en familias Bribri de Talamanca, Costa Rica. [Tesis de maestría, CATIE]. <https://repositorio.catie.ac.cr/handle/11554/7139>
- Baer, P. (2017). Participatory aesthetics: Youth performance as encounter. *ArtsPraxis*, 4(1), 1–12.
<https://sites.google.com/nyu.edu/artspraxis/2017/volume-4-issue-1/baer-participatory-aesthetics>
- Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*. Banco Mundial.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/pdf/Latinoam%C3%A9rica-ind%C3%ADgena-en-el-siglo-XXI-primera-d%C3%A9cada.pdf>

Barone, T; Eisner, E. W. (2021). *Arts-based research and educational inquiry: Reflections on practice and meaning*. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, 6(1), 1–20.

<https://journals.library.ualberta.ca/ari/index.php/ari/article/view/30642>

Bas, F. (2015). *Modelos de integración indígena en América Latina*.

<https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/243750/retrieve>

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press. <https://giuseppicapograssi.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/bauman-liquid-modernity.pdf>

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Bello, A. y Rangel, M. (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista CEPAL*, (76), 39-54.

https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/10800/076039054_es.pdf

Benton, E. (2022). *Location of Indigenous territories throughout Costa Rica*.

https://www.researchgate.net/figure/Location-of-Indigenous-territories-throughout-Costa-Rica-Terraba-is-visible-in-navy_fig2_363007359

Berdegú, J; Favareto, A. (2020). Development strategies for territories. *World Development*, 127, 104739. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104739>

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203820551>

Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present* (pp. 14–15). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003098331>

Blackmore, L. (2023). La investigación artística y la participación pública como estrategias para la resiliencia territorial. *Tabula Rasa*, (46), 89–110. <https://doi.org/10.25058/20112742.n46.05>

Blanco, M. J., Mata, R., Murillo, M., Osorio, J., Segura, M. E., Umaña, J., & Morales, C. (2024). Factores socioculturales que favorecen la permanencia de estudiantes indígenas bribis en la Universidad

de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 1–29.

<https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.59747>

Boal, A. (2016). *La estética del oprimido: Reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico* (Trad. J. Castells Savall). InterZona Editora.

Borge, C. (2011). *Territorios indígenas de Costa Rica: situación demográfica y condiciones de vida*. San José, Costa Rica: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

https://www.cr.undp.org/content/costa_rica/es/home/library/democratic_governance/territorios-indigenas-de-costa-rica.html

Borge, C. (2020). *Génesis de los territorios indígenas de Costa Rica*. Editorial Librería Alma Mater.

Borge, C; Villalobos, V. (1998). *Talamanca en la encrucijada*. UNED.

Borrás, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo científico médico de Holguín*, 18 (1), 5-7. <http://scielo.sld.cu/pdf/ccm/v18n1/ccm02114.pdf>

Borrásé, R. (2013). Una comparación entre los mitos de la creación del Suwá y del Timeo de Platón. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 52 (133), 17-23.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/download/17754/17262/>

Boza, A. (2005). La población indígena de la Gran Talamanca: Tamaño y ubicación. Costa Rica, 1840-1927. *Revista Historia*, 51-52, 9-78 /11.

https://www.academia.edu/121634097/La_poblaci%C3%B3n_ind%C3%ADgena_de_la_Gran_Talamanca_Tama%C3%B1o_y_ubicaci%C3%B3n_Costa_Rica_1840_1927?utm_source=chatgpt.com

Boza, A. (2014). *La frontera indígena de la Gran Talamanca*. Editoriales Universitarias Públicas Costarricenses.

Briceño-Romero, Y; Bravo, L. A. (2025). Construcción de ciudadanía a partir de la práctica del teatro: una propuesta metodológica para el reconocimiento del otro. *La Tercera Orilla*.

<https://doi.org/10.29375/21457190.3818>

- Butler, J. (2020). *The performative body and its politics: Revisiting corporeality and agency*. Nordic Theatre Studies, 27(2). <https://tidsskrift.dk/nts/article/view/24249>
- Camarero, L y Del Pino, J. (2021). Ruralidad, agricultura y exclusión social los efectos de la desigualdad territorial. *Revista de Ciencias Sociales*, 34(49), 11-34. <http://dx.doi.org/10.26489/rvs.v34i49.1>
- Camarero, L; del Pino, J. A. (2025). Ruralidad, agricultura y exclusión social: Los efectos de la desigualdad territorial. *Revista de Ciencias Sociales*, 34(49), 11-34. <https://doi.org/10.26489/rvs.v34i49.1>
- Camelo, M. S; Jiménez, M. (2021). Teatro para la memoria: danzantes de pensamientos. *Revista Educación*, 45(1). Universidad de Costa Rica. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42261>
- Canto, R. (2017). Participación ciudadana, pluralismo y democracia. *Nueva Época*, 10(41), 54-75. <http://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v10n41/1870-6916-tla-10-41-00054.pdf>
- Caravaca Llamas, C., & Pedregal Novas, L. (2020). *El teatro como método de acción social*. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 8(1). <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v8.2494>
- Carrasco-Cruz, A; Cruz-Souza, F; González-Calvo, G. (2025). Roots of rural youth: A five-year systematic review of place attachment. *Social Sciences*, 14(9), 554. <https://doi.org/10.3390/socsci14090554>
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781444319514>
- Castillo, M. (2017). El papel de la participación ciudadana en las políticas públicas, bajo el actual escenario de la gobernanza: reflexiones teóricas. *Revista CS*, (3), 157.180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6187800>
- CEPAL. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b1b631f7-30df-4668-9047-6e2060cb30a6/content>

- Chacón, L. M., Mora, A. L. (2023). Problemas asociados a la gestión social del agua en seis comunidades indígenas costarricenses (2019-2020). *Población y Salud en Mesoamérica*, 20(2).
<https://doi.org/10.15517/psm.v20i2.51020>
- Chacón, R. (2005). El sistema jurídico indígena en Costa Rica: Una aproximación inicial. *Revista IIDH*, (41).
<https://biblioteca.corteidh.or.cr/documento/54547>
- Chandan, M. S. K. *et al.* (2025). Role of theatre for development in reducing prevalent harmful traditional practices in rural Bangladesh. *Community Development Journal*.
<https://doi.org/10.1093/cdj/bsaf014>
- Citro, S. V., Broguet, J., Rodríguez, M. y Torres Agüero, S. (2021). *Performances indígenas y afrodescendientes en Argentina: recreaciones sonoro-corporales de lo "ancestral"*. *Revista Colombiana de Antropología*, 57(2), 19–45.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105069133002>
- Colet, F (2024). La Identidad Indígena: Procesos de Construcción de la Identidad de las Comunidades Indígenas Americanas. *Ensamblajes. Revista de Antropología predoctoral*, 1(1), 8-31.
<https://doi.org/10.71405/ensamblajes/2024/v1.1.1>
- Constenla, A. (1991). *Las lenguas del área intermedia: Introducción a su estudio areal*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
<https://catalogosiidca.csuca.org/Record/UP.195197>
- Constenla, A. (2011). La diversidad lingüística de Costa Rica: Las lenguas indígenas. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 37(2), 93–106.
<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/6424/6129>
- Contreras, G. (2017). Investigadores y estudiantes extranjeros estudiarán Cordillera de Talamanca.
<https://vinv.ucr.ac.cr/es/noticias/investigadores-y-estudiantes-extranjeros-estudiaran-cordillera-de-talamanca>

- Corona, I. (2023). *La identidad indígena como identidad urbana: Un abordaje descolonial a las crónicas de Ana Matías Rendón*. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, (76), 23-51.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64078456002>
- Cunha, M. (2023). Theater with and for the community: An intervention project in the field of adult education. *International Visual Culture Review*, 13(3), 1–9.
<https://doi.org/10.37467/revvisual.v13.4991>
- Dabiri, M. (2025). *Participatory theatre and the retention of underrepresented minoritized women in STEM* (p. 23). *American Journal of STEM Education: Issues and Perspectives*, 14.
<https://doi.org/10.32674/76zxpe92>
- De la Cadena, M. (2021). *Earth beings: Ecologies of practice across Andean worlds*. Duke University Press. <https://www.dukeupress.edu/earth-beings>
- De Sousa Santos, B. (2020). El fin del imperio cognitivo. CLACSO.
<https://base.socioeco.org/docs/el-fin-del-imperio-congnitivo-cap1.pdf>
- Díaz, A; Florian, E. (2016). Fortaleciendo capacidades de negociación, integración y representatividad en los procesos de la estrategia REDD+ para el territorio Cabagra del pueblo Bribri en Costa Rica. UICN. Conabio. Proyecto Proforco, San José, Costa Rica.
<https://www.biodiversidad.gob.mx/media/1/region/files/proforco/Fortaleciendo-capacidades-bribri.pdf>
- Durán, O. (2020). Desafíos de la acción y la extensión social entre universidades e indígenas Bribri en Ditsö Kâ (Talamanca), Costa Rica. *Revista Trama*, 9(1), 133-169.
<https://doi.org/10.18845/tramarcsh.v9i1.5272>
- Durán-Castro, O. (2020). *Desafíos de la acción y la extensión social entre universidades e indígenas Bribri en Ditsö Kâ (Talamanca), Costa Rica*. *Trama, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1), 133–169. <https://doi.org/10.18845/tramarcsh.v9i1.5272>

Durán-Castro, O. (2021). Deudas y desafíos con los pueblos originarios.

https://semanariouniversidad.com/opinion/deudas-y-desafios-con-los-pueblos-originarios/?utm_source=chatgpt.com

Durán-Castro, O. (2025). Pueblos originarios: La cruda competencia para ingresar a las U públicas.

Revista Investiga.TEC, 18(52). <https://doi.org/10.18845/itec.v18i52.7820>

Escobar, A. (2012). La invención del desarrollo. Editorial Universidad del Cauca, Colombia.

<https://biblioteca.hegoa.ehu.eus/downloads/21470/%2Fsystem%2Fpdf%2F4655%2FM-7098.pdf>

Estrada, J. (2012). Módulo educativo indígena. Cosmovisión y cosmogonía de los pueblos indígenas

costarricenses. <https://mep.go.cr/sites/default/files/indigena.pdf>

Éthier, B; Magaña, R. I; Torres, H; Pellerin, G. (2025). *Saberes indígenas y educación en las Américas:*

experiencias y perspectivas. IdeAs, 25. <https://doi.org/10.4000/13g19>

Eudave, I. (2018). Invención, colonización y memoria indígena en la narrativa de fray Bernardino de

Sahagún. *Revista Diálogo Andino*, 49, 57-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719->

[26812016000100008](https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812016000100008)

Fantin, R., & Barboza Solís, C. (2022). Diferencias de mortalidad y sus causas: Un estudio comparativo

entre las zonas indígenas y no indígenas de Costa Rica. *Población y Salud en Mesoamérica*, 20(1).

<https://doi.org/10.15517/psm.v20i1.49807>

Fernández, R. (2006). *Reseña histórica de Talamanca*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Figuroa, A. (2003). *La sociedad Sigma: una teoría del desarrollo económico*. Fondo de cultura

económica, Pontificia Universidad Católica del Perú.

<https://departamento.pucp.edu.pe/economia/libro/la-sociedad-sigma-una-teoria-del-desarrollo-economico/>

Florescano, E. (2000). La visión del cosmos de los indígenas actuales. *Revista Desacatos*, 5, 15-29.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2000000300002&lng=es&tlng=es.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural* (Trad. L. Ronzoni). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad* (20.ª ed.). Siglo XXI Editores.

(Obra original publicada en 1969)

Fundación para la Cooperación Synergia de Colombia. (2011). Acción sin daño como aporte a la construcción de paz: propuesta para la práctica.

<https://www1.undp.org/content/dam/colombia/docs/Paz/Accio-n-sin-dan-o-como-aporte-a-la-construcci-n-de-paz/1.%20Acci%C3%B3n%20sin%20da%C3%B1o%20como%20aporte%20a%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20paz.pdf>

Ganuzá, E. y Francés, F. (2008). ¿A qué llamamos participar en democracia? Diferencias y similitudes en las formas de participación. *Revista Internacional de Sociología*, 66(49), 89-113.

<https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/84/85>

Ganyet, A. (2021). El Teatro del Oprimido como herramienta socioeducativa para reforzar el aprendizaje de la lengua española. Universitat de Lleida, España. <https://mediacionartistica.org/wp-content/uploads/2021/12/el-teatro-del-oprimido.pdf>

Garcés, G; Sagner-Tapia, J; Alarcón-Muñoz, A. M. (2024). *Ethno-Cultural Identity Formation in Mapuche Youth Biographies: A Case Study from the Perspective of Colonial and Transgenerational*

Historical Trauma. Journal of Ethnic and Cultural Studies, 11(2), 164–189.

<https://doi.org/10.29333/ejecs/1848>

Garcés-Pérez, G. O., Alarcón-Muñoz, A. M. (2022). ConFiguración de la identidad en jóvenes pertenecientes a pueblos originarios: Una meta-etnografía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 118–145.

<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4801>

García, N; Pastrana, G. (2020). Reclamando tierras indígenas en Costa Rica: El caso del Pueblo Bribri de Salitre. [https://www.culturalsurvival.org/es/publications/cultural-survival-](https://www.culturalsurvival.org/es/publications/cultural-survival-quarterly/reclamando-tierras-indigenas-en-costa-rica-frenapi)

[quarterly/reclamando-tierras-indigenas-en-costa-rica-frenapi](https://www.culturalsurvival.org/es/publications/cultural-survival-quarterly/reclamando-tierras-indigenas-en-costa-rica-frenapi)

Garzón, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad sobre la colonización epistemológica occidental. *Revista Andamios*, 10(22), 305-331.

<https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/278/254>

Giera, W.-K. (2025). *Everyone Is Reading and Playing! A participatory theatre project to promote reading competence*. *Education Sciences*, 15(5), 593. <https://doi.org/10.3390/educsci1505059>

Gil-García, O. F; Akalin, N., Bové, F; Vener, S. (2024). *Understanding the mobilities of Indigenous migrant youth across the Americas*. *Social Sciences*, 13(2), 91, 1–18.

<https://doi.org/10.3390/socsci13020091>

Gil-García, Ó. F; Akalin, N; Bové, F; Vener, S. V. (2024). *Understanding the mobilities of Indigenous migrant youth across the Americas*. *Social Sciences*, 13(2), Article 91.

<https://doi.org/10.3390/socsci13020091>

Giraldo, P. E; Becerra, A. T. (2023). *Juventudes rurales en América Latina: evidencias desde la diversidad*. *Ágora (USB)*, 1–26. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/5787>

- Giraldo-Calderón, P. E; Becerra-Romero, A. T. (2022). Juventudes rurales en América Latina: evidencias desde la literatura académica. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 7(14), 1–28.
<https://www.redalyc.org/journal/4077/407775888013/>
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed., p. 112). Bloomsbury Academic.
<https://doi.org/10.5040/9781350145016>
- Goffman, E. (1963). Estigma: La identidad deteriorada [Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity]. Editorial Amorrortu. <https://sociologiaycultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/goffman-estigma.pdf>
- Gómez, A. (2021). Historiografía literaria y literatura indígena costarricense: Exclusión y violencia epistémica desde la retórica de la modernidad. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(2). <https://doi.org/10.15517/c.a..v18i2.47031>
- Gómez-Muller, A. (2019). Reseña de *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*, de Silvia Rivera Cusicanqui. *Revista Colombiana de Ciencia Política*, 14(28), 309–313.
<https://doi.org/10.15446/cp.v14n28.82650>
- González, A., González, F. (2000). La casa cósmica talamanqueña y sus simbolismos. Editorial UNED.
- González, E. E. (2013). *Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca: La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes*. *Perfiles Educativos*, 35(141), 65–83.
- González, G. (2020). Representaciones discursivas de lo indígena en Costa Rica: Un análisis a través de la red social Facebook. *Reflexiones, revista de la facultad de ciencias sociales de la Universidad de Costa Rica*, 99(2), 1-27. <https://doi.org/10.15517/rr.v99i2.39040>
- Guerra, M. (2005). Los pueblos indígenas: entre la comunidad corporativa y el pluralismo, 1968-2001. En Bizberg, Ilan y Lorenzo Meyer. *Una historia contemporánea de México*. Tomo 2, actores. Editorial Océano. México.

- Guevara, M. (1988). Mitología y cosmovisión en Talamanca: una interpretación dialéctica de la tradición oral indígena. *Cuadernos de antropología: Revista Digital del Laboratorio de Etnología" María Eugenia Bozzoli Vargas"*, 7(1), 12-29.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5577469>
- Guevara, M. (2021). Entrevista a Alí García Segura: "Las Andanzas de un Bribri por el Mundo Buscando la Identidad de su Pueblo". *Revista de historia*, 8. <https://doi.org/10.15359/rh.83.9>
- Guevara, M; Chacón, R. (2008). Territorios indios en Costa Rica: orígenes, situación actual y perspectivas. https://books.google.com/books/about/Territorios_indios_en_Costa_Rica.html?id=MDgYAAAAAJ
- Guiñazú, S. (2017). La performatividad de las Políticas Públicas: Modalidades de interacción e interpelación entre Estado, sociedad e indígenas en el proceso de ejecución de una política pública indigenista (2006-2017). *Revista Estado y Políticas Públicas*, (9), 145-167.
https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1510808764_145-167.pdf
- Gutiérrez, C. P. (2025). *Survivance in Indigenous schools: Wayuu students' resistance to coloniality in La Guajira (Colombia)*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(3), 1–20.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360100>
- Gutiérrez, J. (2018). Pueblos indígenas y Estado costarricense: disputa de derechos y control territorial. *Revista Rupturas*, 8(2), 169-192. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rup/v8n2/2215-2989-rup-8-02-169.pdf>
- Haesbaert, R. (2020). *Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (De la tierra): contribuciones Decoloniales*. *Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102020000200267&script=sci_arttext
[SciELO México](#)

Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. In *Identity: Community, Culture*. Lawrence & Wishart.

<https://depts.washington.edu/lsearlec/510/Texts/Hall-Cultural%20Identity%20and%20Diaspora.pdf>

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>

Hernández, E. (2015). *Memoria, resistencia y poder pacífico transformador de pueblos indígenas de las Amazonias colombiana y peruana*. *Papel Político*, 19(2), 497–525.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.PAPO19-2.mrpp>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2011). *X Censo nacional de población y VI de vivienda: Resultados generales*. San José, Costa Rica: INEC.

<https://www.inec.cr/censos/censo-2011>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2020). *Estimaciones y proyecciones de población por cantón, 2011–2030*. San José, Costa Rica: INEC.

<https://www.inec.cr/estadisticas-fuentes/estimaciones-proyecciones-poblacion>

International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA). (2025). *Indigenous peoples in Costa Rica*.

<https://iwgia.org/en/costa-rica.html>

Jacob, M. M; Sabzalian, L., Muniz, H; Dunbar, R. J; Kliever, H; Hatch, S; Butler-Hooton, N; Brooks, S., & Morris, A. (2025). *Disrupting harmful legacies of Western education by honoring the living heritage of Indigenous knowledge systems*. *International Journal of Anthropology and Ethnology*, 9(1), 18.

<https://doi.org/10.1186/s41257-025-00138-6> (Springer)

Jacob, M; Gonzales, K; Finley, C; RunningHawk, S. (2019). Theorizing Indigenous student resistance, radical resurgence, and reclaiming spiritual teachings about Tma'áakni (Respect). *Religions*, 10(4), 286. <https://www.mdpi.com/2077-1444/10/4/286>

Jaeger, J; Masselot, C; Greshake, B; Senabre, E; Haklay, M; Santolini, M. (2023). An epistemology for democratic citizen science. *Royal Society Open Science*, 10(11), 231100.

<https://doi.org/10.1098/rsos.231100>

Jara, C. V. (2018). *Gramática de la lengua bribri*. San José, Costa Rica: Editorial Universitaria.

<https://ruie.ucr.ac.cr/catalogo/Record/FL-BVZT-CD-12193/Similar>

Jara, C. V; García, A. (2003). *Diccionario de mitología bribrí*. San José, Costa Rica: Editorial Universitaria.

<https://ruie.ucr.ac.cr/catalogo/Record/FL-BVZT-CD-12193/Similar> (ruie.ucr.ac.cr)

Jara, O. (2020). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias:

<https://cepalforja.org/sistematizacion/bvirtual/>

Jiménez, A. (2005). *El imposible país de los filósofos*. Editorial UCR.

Jiménez, E; Deliyore, M. R; Morales, C. (2022). Función orientadora de la persona docente: una experiencia en territorio indígena Bribri, Cantón de Talamanca (Costa Rica) durante 2019-2020. *Cuadernos Inter.c.a.Mbio Sobre Centroamérica y el Caribe*, 19(2), e50899.

<https://doi.org/10.15517/c.a.v19i2.50899>

Jiménez, J; Abril, D. (2024). Interculturalidad, políticas públicas y educación en América Latina: una revisión de la literatura. *América Latina Hoy*, 94. <https://doi.org/10.14201/alh.31364>

Kato, K. Y. M; Delgado, N. G; Romano, J. O. (2022). Territorial approach and rural development challenges: Governance, state and territorial markets. *Sustainability*, 14(12), 7105.

<https://doi.org/10.3390/su14127105>

Katzer, L. (2008). *Enoterritorialidad huarpe: semantizaciones y politizaciones del espacio en el proceso de etnogénesis*. En *Entre Pasados y Presentes II* (pp. 575–587). Buenos Aires.

Kay, C. (2020). Rural development, agrarian change and the peasantry in Latin America. *Journal of Agrarian Change*, 20(3), 399-420.

https://www.researchgate.net/publication/5130454_Rural_development_and_agrarian_issues_in_contemporary_Latin_America

Kioskos Socioambientales. (2017). Mapear para defender nuestros territorios. Cartografías participativas del territorio Bribri y de Paraíso de Sixaola, cantón Talamanca en los años 2015 y 2016.

<http://kioscosambientales.ucr.ac.cr/docs/publicaciones/MapearTalamanca.pdf>

Krauskopf, D. (2008). Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas

Latinoamericanas. *Pensamiento Iberoamericano*, (3), 165-182.

<http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/3/pdf/pensamientoIberoamericano-82.pdf>

Kroismayr, S; Tuitjer, G; Machold, I; Mahon, M. (2025). Arts and culture for a sustainable future in rural areas. *European Countryside*, 17(2), 228–233. <https://doi.org/10.2478/euco-2025-0013>

Kropff, L. y Stella, V. (2017). Abordajes teóricos sobre las juventudes indígenas en Latinoamérica.

LiminaR, 15(1), 15-28. <https://www.redalyc.org/journal/745/74553012002/html/>

Ku, M; Chiou, S; Chan, H. (2024). Immersive experience in design: Participatory practices of audience cultural identity and memory construction. *Arts*, 14(5), 106. [https://www.mdpi.com/2076-](https://www.mdpi.com/2076-0752/14/5/106)

[0752/14/5/106](https://www.mdpi.com/2076-0752/14/5/106)

Labroneé, M. y Gallo, E. (2005). Vulnerabilidad social: el camino hacia la exclusión. In Lanari, María Estela, (Ed.), Trabajo decente: diagnóstico y aportes para la medición del mercado laboral local,

133-154. <http://nulan.mdp.edu.ar/716/>

Lagerström, C. (2020). Activating imaginative attention and creating observant moments in the everyday through the art of walking. *Nordic Theatre Studies*, 27(2), 36–46.

<https://doi.org/10.7146/nts.v27i2.24251>

Lahtinen, J. (2020). How to address politics of the body in participatory performance? On the

possibilities of sensory fields and collective body techniques as analytical tools. *Nordic Theatre*

Studies, 27(2).

<https://tidsskrift.dk/nts/article/view/24249>

Laitinen, A; Nurmi, S. (2022). Participatory research in times of COVID-19 and beyond: Adjusting your methodological toolkits. *One Earth*, 5(1), 62–73. <https://doi.org/10.1016/j.oneear.2021.12.006>

Laituri, M; Luizza, M; Hoover, J; Allegretti, A. M. (2023). Participatory mapping and participatory research reflections: Learning from case studies in Ethiopia, Alaska, Papua New Guinea and Mongolia. *Journal of Environmental & Social Research*.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0143622823000310>

Landaburú-Mendoza, J; Arguello, L; Montalván-Burbano, N; Chunga-Montalván, L; Pico-Saltos, R. (2024). Development of community and agricultural associations through social and solidarity economy with collaboration of university. *Social Sciences*, 13(6), 306.

<https://doi.org/10.3390/socsci13060306>

Laparra *et al.*, (2007). Marco conceptual y enfoques teóricos: características del fenómeno de la exclusión social multidimensional. *Revista española del Tercer Sector*, (5), 15-57.

<https://www.ifbscalidad.eus/es/practicas/exclusin-social/practica/pr-483/>

Laparra, M. (2001). Una perspectiva de conjunto sobre el espacio social de exclusión. Pobreza y exclusión: “La malla de seguridad” en España. *Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC, Instituto de Estudios Sociales Avanzados*, 53-78.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2384873>

Lazzari, A., Rodríguez, M. y Papazian, A. (2015). “Juegos de visibilización. Antropología sociocultural de los pueblos indígenas en Pampa y Patagonia”. *Papeles de Trabajo*, 9 (16), 56-109.

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/113690>

Leão, M; Goulao, R. (2024). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular: Uma revolução copernicana ao contrário*. Editorial académica.

- Leão, R; Goulao, L. F. (2024). Rural development projects in Latin America: The need to integrate socio-economic, political, and empowerment lenses for sustained impact. *Societies*, 14(7), 131.
<https://doi.org/10.3390/soc14070131>
- Litaay, S. C. H., & Rahawarin, Y. (2023). Intergenerational language transmission and identity formation among minority language speakers in the Kei Islands, Indonesia. *Jurnal Tahuri*, 20(2), 137–154.
<https://doi.org/10.30598/tahurivol20issue2page137-154>
- López, A. (2023). Representaciones sociales racistas del indígena en México: prácticas e imaginarios de una otredad negativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 1–19.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.20829
- López, D. M. (2022). Injusticias epistémicas y colonialidad del poder. Aportes para pensar la descolonialidad desde América Latina. *Estudios de Filosofía*, (66), 79–96.
<https://doi.org/10.17533/udea.ef.348383>
- López, M. (2022). Poblaciones indígenas en contextos urbanos, identidad y poder político. *ESTUDIOS PARAGUAYOS*, 40(2), 69–85. <https://doi.org/10.47133/respy2500203>
- López, T. (2016). Teatro social como herramienta de participación ciudadana en el municipio de Murcia. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, (63), 115–125.
<https://eduso.net/res/revista/31/el-tema-experiencias/teatro-social-como-herramienta-de-participacion-ciudadana-en-el-municipio-de-murcia>
- Mamani, C. (2022). Los Pueblos Indígenas y el derecho a la libre determinación.
https://www.culturalsurvival.org/es/news/los-pueblos-indigenas-y-el-derecho-la-libre-determinacion?utm_source=chatgpt.com
- Mancilla, M; Bertemes, L; Mubai, M; Hertz, T; Drury O’Neill, E. M; Abunge, C; Sonetti González, T. (2025). A meaningful performative experience: using Forum Theatre as an ethical method in

sustainability science. *Sustainability Science*, 20, 1775–1789. <https://doi.org/10.1007/s11625-025-01699-3>

Margery, E. (1996). *Diccionario fraseológico bribri-español / español-bribri*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

<https://ruie.ucr.ac.cr/catalogo/Record/FL-BVZT-CD-12193/Similar> (ruie.ucr.ac.cr)

Martín, A. y Rubio, R. (2016). Las TIC en la participación política de los jóvenes. INJUVE, Madrid, España.

<http://www.injuve.es/observatorio/infotecnologia/las-tic-en-la-participacion-politica-de-los-jovenes>

Martín, N. (2021). El teatro, sus voces y experiencias para la participación comunitaria. *Episteme*

Koinonia, 2(4), 1–18. <https://doi.org/10.35381/e.k.v2i4.522>

Martínez, I. (2020). Acercamiento a una experiencia formativa de teatro comunitario. *Revista Científic*,

5(16), 120–140. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.6.120-140>

Mascareño, A. y Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista CEPAL*,

(116), 131-146. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/38800-distintos-rostros-la-inclusion-la-exclusion>

Massía, M. (2020). *El teatro comunitario y su relación con la promoción de la salud* [Tesis de grado, Universidad de la República]. Colibrí – Repositorio Institucional.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10936/1/Massia%2C%20Mireille.pdf>

Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: Cartografías de la educación popular*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Meléndez-Grijalva, P., Carrera-Hernández, C., Madrigal-Luna, J., & Lara, Y. I. (2023). La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 105–125. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14124>

Meles, A; Buabu, A; Shabani, F. (2024). Participatory practices and transforming environmental research in the Anthropocene. *Environmental Science & Policy*, 153, 103655.

<https://doi.org/10.1016/j.envsci.2023.103655>

Menchú, R. (1983). I, Rigoberta Menchú: An Indian Woman in Guatemala. Translated by Ann Wright, Verso.

Mendoza, R; Alvarado, S. V; Arroyo Ortega, A. (2020). “Las y los jóvenes indígenas”. *Un acercamiento a su investigación en América Latina*. *Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 365–395.

<https://repositorio.unam.mx/contenidos/ficha/las-y-los-jovenes-indigenas-un-acercamiento-a-su-investigacion-en-america-latina-4153615>

Mercado, C. (2020). Teatro comunitario y procesos de politización de la cultura. *Avá. Revista de Antropología*, 36, 379–401. Universidad Nacional de Misiones.

<https://www.redalyc.org/journal/396/39675667005/>

Mideplan e Inder. (2015). Plan de desarrollo rural territorial Talamanca-Valle La Estrella 2015-2020.

www.inder.go.cr/talamancavallelaestrella/PDRT-Talamanca-Valle-de-Estrella.pdf

Mideplan. (2014). Plan de Desarrollo Humano Cantonal de Talamanca 2014-2024.

<http://obturcaribe.ucr.ac.cr/documentos-publicaciones/planes-y-programas-n/desarrollo/362-plan-desarrollo-local-talamanca/file>

Mideplan. (2016). Guía para la elaboración de políticas públicas / Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. Área de Análisis del Desarrollo. www.mideplan.go.cr

Mignolo, W. (2007). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press. <https://www.dukeupress.edu/the-darker-side-of-western-modernity>

Mikkonen, E., Hiltunen, M., & Laitinen, M. (2020). My Stage: Participatory theatre with immigrant women as a decolonizing method in art-based research. *Art/Research International: A*

Transdisciplinary Journal, 5(1), 104–128.

<https://journals.library.ualberta.ca/ari/index.php/ari/article/view/29474>

Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Ópera*, 7, 69-84.

<https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>

Mondol, L. (2018). La institucionalización de la “cuestión” indígena desde el Estado costarricense.

Revista Rupturas 8(2), 77-100. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rup/v8n2/2215-2989-rup-8-02-77.pdf>

Monge, B. (2018). Costa Rica en el top 10 de los países más desiguales del mundo. Semanario

Universidad de Costa Rica. <https://semanariouniversidad.com/opinion/costa-rica-en-el-top-10-de-los-paises-mas-desiguales-del-mundo/>

Monje, A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad

Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Montano, J. (2021). Discriminación cultural. <https://www.lifeder.com/discriminacion-cultural/>

Montes, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su

estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Iniciación a la Investigación: revista electrónica*.

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/download/202/183/749>

Mora, J. y Anaya, L. (2013). De la ciudadanía social al individuo fragmentado. Red de Revistas Científicas

de América Latina, el Caribe, España y Portugal. *Política y Cultura*, (39), 201-227.

<https://www.redalyc.org/pdf/267/26727013010.pdf>

Mora-Guzmán, K. (2019). Plan estratégico para mejorar la experiencia del etno-turismo en Bribri,

Talamanca. *Diplus*, 2(2), 2–9. <https://doi.org/10.18845/ridip.v2i2.4912>

- Morales, E. (2021). Exclusión social. Referentes teóricos y ejes analíticos desde el enfoque psicosocial. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9(3).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S230801322021000300005&lng=es&tlng=es
- Mota, L. (2012). Los objetivos del milenio en la lucha contra la pobreza y exclusión social en América Latina. *Ra Ximhai*, 8(2), 187-211. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46123333019.pdf>
- Motos, T. (2009). Teatro del oprimido de Augusto Boal. *Ñaque: Expresión Comunicación Educación*, 59,6-17. https://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2017/01/1Teatro_Oprimido_Master_TA_febrero_2017.pdf
- Newell, R; Dring, C; Newman, L. (2023). Participatory research methods for examining lessons from COVID-19 about local food systems vulnerabilities to exogenous shocks. *Collaborations: A Journal of Community-Based Research and Practice*, 6(1), Article 12.
<https://collaborations.miami.edu/articles/10.33596/coll.116>
- Nora, P. (1989). Between memory and history: Les lieux de mémoire. *Representations*, (26), 7–24.
<https://doi.org/10.2307/2928520>
- Núñez, K; Baronnet, B. (2017). Infancias indígenas y construcción de identidades. *Argumentos*. 30(84), 17-36. <https://www.redalyc.org/pdf/595/59552650002.pdf>
- Ocampo, M. (2014). Migración forzada, desarraigo y despojo: itinerancia obligada, una ciudadanía inconclusa Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 76, 5-18.
DOI: [10.28928/ri/762014/ptc/ocampopradom](https://doi.org/10.28928/ri/762014/ptc/ocampopradom)
- Ochoa, G. (2017). Inclusión y exclusión de poblaciones indígenas en el turismo global en la Amazonia. *Revista Amazónica*, 19(1), 404-418. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6534665>
- Ornat, A. (2006). La etnogénesis: un estudio de caso en Quitirrisí. *Cuadernos de Antropología*, 62–77.

- Ortiz, E. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. *Revista de Claseshistoria*, (48), 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5174556.pdf>
- Otálvaro, B. y Obando, O. (2010). Incidencia política de la juventud vallecaucana en la formulación de políticas públicas ambientales. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (15), 417-446. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6534447>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Parales, M. (2023). Identidad cultural y pedagogía indígena en el Proyecto Educativo Comunitario. *SUMMA*, 5(2), 1-13. <https://doi.org/10.47666/summa.5.2.15>
- Paz, C. (2016). *Paisajes sonoros e identidad en la juventud indígena Bribri*. *Revista Estudios*, 24. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/22786>
- Pedraza, A. (2020). La construcción del sujeto político indígena en la lucha por el reconocimiento constitucional en México. *Revista Sociológica* 35(100), 171-204. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018701732020000200171&lng=es&nrm=iso
- Pedrosa, M. y Álvarez, C. (2013). El turismo rural comunitario en Costa Rica. *Lugo*, 1658-1666. https://www.aepro.com/files/congresos/2007lugo/ciip07_1658_1666.340.pdf
- Peña-Cuanda, M. y Esteban-Guitart, M. (2013). El estudio de las identidades desde un enfoque cualitativo. La multi-metodología autobiográfica extendida y los talleres lúdico-reflexivos. *Empira: Revista de Metodología de Ciencias sociales*, (26), 175-200. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4462987.pdf>
- Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Análisis. *Revista colombiana de humanidades*, (74), 33-52. <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>

- Pérez, M. (2008). Jóvenes indígenas y globalización en América Latina. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 187-193. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n5/v3n5a8.pdf>
- Pérez, M. (2011). "Retos para la investigación de los jóvenes indígenas". *Alteridades*, 21(42): 65-75. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172011000200005
- Pérez, M. (2020). La representación social sobre lo indígena urbano en Costa Rica: El caso de mujeres ngäbes-buglé panameñas. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 17(1). <https://doi.org/10.15517/c.a.v17i1.39665>
- Pérez, M. L. (2019). Jóvenes indígenas en América Latina: reflexiones para su investigación desde la antropología. *Anuário Antropológico*, 44(2), 21–50. <https://journals.openedition.org/aa/4003>
- Pérez-Castro, J; Piña Osorio, J. M. (2024). Representaciones sociales de estudiantes de bachillerato sobre las personas de pueblos originarios. *Sinéctica*, 62, 1–15. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-08](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-08)
- Poder Judicial de Costa Rica (2018). Factores socioeconómicos, culturales e institucionales que afectan el acceso a la justicia de las mujeres indígenas Bribri. <https://accesoalajusticia.poder-judicial.go.cr/index.php/biblioteca/investigaciones/pueblos-indigenas>
- Puga, I. (2012). Teatro de las personas oprimidas: dispositivo crítico para la Psicología Social Comunitaria. *Rev. Sociedad & Equidad*, (3), 195-210. <https://sintesisdejurisprudencia.uchile.cl/index.php/RSE/article/view/18251/19200>
- Putnam, R. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. *New York, NY: Simon and Schuster*, 541p. <http://dx.doi.org/10.1145/358916.361990>
- Queiroz, P. S; Zanforlin, S. C. (2025). Mediated interculturalities: An analysis of Indigenous influencers' posts on Instagram and media algorithmic barriers. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 23(46), 1–27. <https://doi.org/10.22395/angr.v23n46a08>

- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quiroga, F; Capella, C; Sepúlveda, G; Conca, B; Miranda, J. (2021). Identidad personal en niños y adolescentes: Estudio cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1–26. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4448>
- Racedo, J. (2013). Construcción de la identidad en las nuevas organizaciones de pueblos indígenas originarios: Continuidades y cambios. *Runa*, 34(1), 49-57.
[https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96282013000100004&lng=es&tlng=es.](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96282013000100004&lng=es&tlng=es)
- Radcliffe, S. A. (2021). Development for a postneoliberal era? Indigenous rights, territoriality and plurinational states. *Development and Change*, 52(1), 1–26.
<https://doi.org/10.1111/dech.12597>
- Ramírez, C. (2007). Las comunidades indígenas como usuarios de la información. *Revista Investigación Bibliotecológica*, 21(43), 209-230. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v21n43/v21n43a9.pdf>
- Ramos, M. C; Sanz, S. M. (2009). Arte y transformación social: El teatro comunitario en Patricios, Provincia de Buenos Aires, Argentina. *Savia. Revista de Investigación Teatral*, (1), 43–52.
<https://savia.unison.mx/index.php/Savia/article/view/31>
- Ranjan, D. (2020). Resisting neo-colonialism in participatory theatre. *Interdisciplinary Perspectives on Equality and Diversity*, 6(2). <https://journals.hw.ac.uk/IPED/article/view/102>
- Reflexiones (2020). La vulnerabilidad social de las comunidades Bribri: factores de desarraigo cultural y pérdida de identidad. *Revista Reflexiones*, 98(2), 7-22.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/34665/38489>
- Retuerto, I., Glass, P., Guzmán, E., Dumas, T., Formantel, A. y Pozo, F. (2020). Scenarios from the margin: Narratives of adolescents and adults about their theatre experience in contexts of social

exclusion in Santiago, Chile. *Applied Theatre Research*, 8(2), 197–212.

https://doi.org/10.1386/atr_00038_1

Rivera, S. (2010). La universalidad de lo ch'ixi: miradas de Waman Puma.

<https://hemi.nyu.edu/hemi/en/e-misferica-71/rivera-cusicanqui>

Rivera-Mateos *et al.* (2016). Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 163-182.

Robinson, M; Ramírez, R. (2013). Diagnóstico del cantón de Talamanca.

[https://www.mivah.go.cr/Documentos/investigaciones diagnosticos/diagnosticos planes inter vencion/2013/TALAMANCA/DIAGNOSTICO_TALAMANCA_FRONTERA.pdf](https://www.mivah.go.cr/Documentos/investigaciones_diagnosticos/diagnosticos_planes_inter_vencion/2013/TALAMANCA/DIAGNOSTICO_TALAMANCA_FRONTERA.pdf)

Rojas, D. (2002). El conflicto entre tradición y modernidad: Constitución de la identidad cultural indígena Bribri. *Cuadernos de Ciencias Sociales No. 126*. San José, Costa Rica: FLACSO.

https://www.flacso.ac.cr/images/cuadernos/ccs_126.pdf

Rojas, F. (2021). ¿Cómo planear y escribir el capítulo metodológico del anteproyecto de tesis de la MDR-UNA? Editorial del Norte. <https://leo.uniandes.edu.co/como-elaborar-un-anteproyecto/>

Rojas-Sotelo, M. (2022). Iconoclastia, justicia indígena, historia y memoria. Actos de fabulación y soberanía. *Estudios Artísticos*, 8(12), 20–47. <https://doi.org/10.14483/25009311.18012>

Rosas-Vargas, R. (2007). Exclusión, marginación y desarrollo de los pueblos indígenas. *Ra Ximhai*, 3(3), 693-705. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46130304.pdf>

Sámano, M. (2011). Los dilemas del multiculturalismo y los pueblos indígenas en el siglo XXI. *Revista ALEGATOS*, 545-560. https://www.semanticscholar.org/paper/Los-dilemas-del-multiculturalismo-y-los-pueblos-en-Renter%C3%ADa-Angel/e8fc5d116861303baaa8b540a9dd78f1e93e45db?utm_source=direct_link

- Sánchez, J. (2024). De la estética de la participación a la creatividad participativa en el teatro. *Investigación Teatral*, 15(25). <https://doi.org/10.25009/it.v15i25.2764>
- Sanhuéza, S., Maldonado, F., Díaz, C., Friz, M., Aroca Toloza, C., Torres Cuevas, H. (2025). Institutionalized violence in schools and language displacement: The voices of Mapuche speakers and elders. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1485569>
- Santa, F. (2012). Participación de jóvenes en la formulación de la política pública de juventud para el municipio de Santiago de Cali (Licenciatura). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/3763/0418034?sequence=1&isAllowed=y>
- Sarigumba, M. P; Soriano, M. (2023). Understanding the role of youth in Indigenous territorial governance. *Frontiers in Environmental Science*, 11, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fenvs.2023.1200434>
- Scaramuzzi, S., Scarpellini, P., Gabellini, S. y Ranaboldo, C. (2023). Enhancing territorial development based on biocultural identity: A capacity building approach. *Journal of Rural Studies*, 104, 103161, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2023.103161>
- Schliemann, C. (2012). La autonomía de los pueblos indígenas de Costa Rica: una contrastación del estándar internacional con la legislación nacional y su implementación. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 23 (1), 145-185. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/download/5292/5118/>
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 01-12. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es.
- Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros. <https://traficantes.net/libros/contra-pedagog%C3%ADas-de-la-crueldad>

- Sequera, F. (2024). Decolonialismo e identidad cultural en América Latina: Herencia Bio-Psico-Social. e-
Revista Multidisciplinaria Del Saber. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v1i.43>
- Singer, M. (2011). ¿Exclusión o inclusión indígena? *Estudios Políticos*, 9(31), 87-106.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ep/n31/n31a5.pdf>
- Singhal, A. (2022). *Empowering the oppressed through participatory theater*. *Investigación & Desarrollo*, 12(1), 138–163. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/1096>
- Solano, A; Cordero, S; Rodríguez, S. (2023). Racismo y discriminación hacia los pueblos indígenas en Costa Rica: Un caso de historia reciente. *Conjeturas Sociológicas*, 11(31), 10–30.
<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/2713>
- Sosa, S. G; Mijangos, J. C. (2021). Educación y teatro popular en América Latina: una sistematización de experiencias de 2000 a 2020. *Revista Enfoques Educativos*, 18(2), 16–43.
<https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.63846>
- Souto-Kustrín, S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *HOAL*, (13), 171-192. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2479343.pdf>
- Storsve, K. (2021). The theatrical body – in the tension between discipline and play. *Nordic Journal of Art & Research*, 10(1).
<https://journals.oslomet.no/index.php/ar/article/view/4145>
- Sylvester, O., García, A. y Davidson-Hunt, I. (2019). Ulàpeitök: Using Bribri Indigenous Teachings to Develop a Ph.D. Research Methodology. *Research Gate*, 3(2), 122-140.
https://www.researchgate.net/publication/332032997_Ulapeitok_Using_Bribri_Indigenous_Teachings_to_Develop_a_PhD_Research_Methodology
- Taylor, D. (2003). *The archive and the repertoire: Performing cultural memory in the Americas*. Duke University Press.
- Taylor, D. (2016). *Performance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775834>

- Tunubalá, L. E. (2023). Lenguas indígenas e identidad, para la interculturalidad en la educación superior. Experiencias en el departamento del Cauca, Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16366
- UNESCO. (2021). Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022–2032): Documento de orientación. París: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378629>
- Valderrama-Aguayo, I., Angarita-Iguaran, A. (2024). Social representation of indigenous people in curricula of Colombia, Ecuador, and Chile. *Revista Electrónica Educare*, 28(3).
<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18452>
- Vallejo, N. (2022). Aportes del teatro comunitario al fortalecimiento de la identidad social, el sentido de pertenencia y la agencia comunitaria desde una perspectiva feminista. *Actos*, (7), 29–52.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9140045.pdf>
- Varguillas, C. y Ribot de Flores, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Revista de educación*, 13(23), 248-262.
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76102313.pdf>
- Vázquez, K. A. (2024). “Existir creando”: Una aproximación al teatro comunitario en Colombia. *Lucerna. Revista de Investigación en Artes*, 5(1), 58–70.
<https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/luc/article/view/2428>
- Vélez, I., Rátiva, S. y Varela, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. Cuadernos de geografía. *Revista colombiana de geografía*, 21(2), 59-73.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/25774/32863>
- Vera-Noriega, J. (2006). Indigenismo y exclusión. *Ra Ximhai*, 2(3), 677-681.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46120307.pdf>

- Welz, C. (2023). Ethical and epistemological aspects of “dialogue”: Exploring the potential of the second-person perspective. *Religions*, 14(4), 543. <https://doi.org/10.3390/rel14040543>
- Wiesenfeld, E. (2021). Community psychology and social transformation: Reflections on collective identity and participation. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 12(2), 1–14. <https://www.gicpp.org/en/article.php?issue=38&article=226>
- Yáñez, C., Capella, C. (2021). Construcción de identidad personal en niños y niñas aymara en Chile. *Revista de Psicología*, 30(2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.60644>
- ZEMOS98. (2012). Educación expandida. *ZEMOS98* / Creative Commons.
- Zúñiga, J. y Bermúdez, A. (2017). La cosmovisión, conjunto articulado de sistemas ideológicos para el conocimiento y comprensión de los cuidados tradicionales. *Revista Científicas*, 21(49), 65-73. <https://doi.org/10.14198/cuid.2017.49.07>



Anexos

Anexo 1

Consentimiento informado

A continuación, se presenta el consentimiento informado construido para esta investigación.

Consentimiento informado para las personas participantes de esta investigación.

	Consentimiento informado de participación	
<p>Nombre del investigador principal: Adrián Jiménez Brais. Nombre del (la) participante: Nombre del hijo y/o hija: Cédula: Medios para contactar al (la) participante: Correos electrónico:</p>		
<p>Es un placer invitarle a usted y a su hijo o hija a participar del proyecto de investigación: ANÁLISIS DE LAS VIVENCIAS DE UN GRUPO DE ADOLESCENTES BRIBRI DE LA COMUNIDAD DE SHIROLES, TALAMANCA, COSTA RICA, EN EL AÑO 2025, el cual me permitirá optar por mi Maestría en Desarrollo Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica.</p> <p>El objetivo de esta investigación consiste en analizar el proceso de exclusión social de los pueblos Bribri y el rol que ha tenido su cosmovisión en la autoorganización y participación comunitaria, desde la perspectiva de las personas adolescentes de la comunidad de Shiroles, Costa Rica, durante el período 2025.</p> <p>Su participación en este proceso es voluntaria y puede abstenerse de responder cualquier pregunta o participar en algún ejercicio. Los resultados obtenidos de esta investigación serán sistematizados y analizados para fines académicos y de la misma maestría. Se le asegura que su anonimidad será protegida. Las fotos, videos, grabaciones o entrevistas que se tomen serán utilizadas únicamente para fines académicos.</p> <p>PARTICIPANTE: He leído y comprendo la descripción de la presente investigación. Bajo esta información estoy de acuerdo en participar y que participe mi hijo y/o hija. También estoy de acuerdo en responder consultas, permitir que se publiquen los resultados, en el entendido de que mi anonimidad será preservada. También comprendo que puedo retirar mi participación en la investigación, incluyendo cualquier información que provea a no más un mes a partir del día de hoy. También autorizo el uso de fotos grupales donde aparezco y aparece mi hijo o hija menor.</p> <p>Firmo en _____, el día ___ del mes ___ del año _____</p> <p>_____</p> <p>Firma de la persona participante mayor de edad</p> <p>_____</p> <p>Firma del investigador</p>		

Nota. Elaboración propia con base en Rojas (2021, p. 16).

El consentimiento informado establece un contrato de convivencia para una relación, entre investigador y persona participante, objetiva y clara.

Anexo 2

Guía para el desarrollo de la entrevista semiestructurada

La siguiente es una entrevista semiestructurada que tiene como objetivo conocer la manera en que las personas adolescentes Bribri viven la experiencia de la identidad costarricense y la Bribri en la comunidad de Shiroles, Talamanca, Limón, Costa Rica, en el año 2025.

El tiempo de duración estimado es de 60 minutos.

Nombre:

Clan Bribri:

Significado del clan:

Puesto comunitario:

Preguntas guía basadas en su unidad de análisis y aspectos relevantes de discusión.

Unidad de análisis	Aspectos relevantes a discutir	Preguntas
Interacción entre los pueblos Bribri de Talamanca y las instituciones coloniales y nacionales a lo largo del tiempo, y su impacto en la construcción de su identidad.	Principales posturas de las personas adolescentes participantes.	1. ¿Usted se considera indígena Bribri? 2. ¿Por qué? 3. ¿Cómo se conformó el pueblo Bribri? 4. ¿Qué sabe de ese proceso? 5. ¿Qué sabe del proceso de colonización? 6. ¿Cómo se lo contaron? 7. ¿Qué sabe del proceso de formación del ser costarricense?
Posturas sobre el proceso histórico de construcción de la identidad costarricense versus la Bribri.	Percepción del proceso del proceso de construcción y vivencia da la identidad costarricense en la comunidad Bribri desde la perspectiva de adolescentes y adultos de Shiroles. Percepción de la cosmovisión y la identidad Bribri.	8. ¿Se considera costarricense? 9. ¿Recuerda algún momento histórico en el que haya sufrido algún conflicto o beneficio personal o colectivo de algún proceso o proyecto colonizador o violento o de desarrollo que fue significativo para la comunidad? 10. ¿Quién es una persona indígena Bribri para usted? 11. ¿Quién es una persona indígena Bribri para un mayor Bribri? 12. ¿Quién es una persona indígena Bribri para el estado costarricense?

Unidad de análisis	Aspectos relevantes a discutir	Preguntas
		13. ¿Quién es una persona indígena Bribri para un sikua? 14. ¿Quién es una persona indígena Bribri para una persona joven Bribri?
La experiencia de los adolescentes Bribri de Shiroles en relación con la construcción de su identidad costarricense.	Identificación de los principales aspectos que son relevantes sobre el impacto del proceso en el territorio.	15. ¿Alguna vez se ha sentido excluido? 16. ¿Alguna vez se ha sentido violentado? 17. ¿Alguna vez se ha sentido vulnerabilizado? 18. ¿Alguna vez se ha sentido discriminado?
Posturas sobre el impacto de este proceso en las prácticas comunitarias del presente.	Aspectos más significativos y análisis de la percepción colectiva. Percepción del impacto del proceso en la cosmovisión Bribri y las prácticas comunitarias del presente. Principales hitos que marcaron una posible transformación de la cosmovisión.	19. ¿Por qué? 20. ¿Por quién? 21. ¿Qué piensa al respecto? 22. ¿Cómo desearía que fuera el futuro de esta cultura y esta comunidad? 23. ¿Cómo se imagina la comunidad? Descríbala 24. ¿Qué se impone para conseguir esa comunidad que desea? 25. ¿Qué herramientas o fortalezas tiene la comunidad para llegar a este futuro?
Principales retos presentes y futuros del territorio indígena Bribri.	Identificación de los principales retos del territorio indígena Bribri.	26. ¿Qué piensa de las juventudes de su comunidad?
Prospectiva colectiva del futuro que imaginan las personas adolescentes.	Prospectiva colectiva del futuro de su territorio.	27. ¿Cómo pensaría usted que deben tomar su cultura y enfrentarla al mundo que les rodea?

Nota. Elaboración propia (2025). Las preguntas planteadas están basadas en las unidades de análisis, lo mismo que sus objetivos específicos respectivos.

Anexo 3

Guía para el desarrollo de la herramienta grupo focal

- **Grupo Focal 1**

Objetivo del Grupo Focal 1: Explorar el impacto del proceso de construcción de la identidad costarricense en la comunidad Bribri de Shiroles, desde la experiencia de los adolescentes, sus percepciones sobre su identidad cultural, y cómo viven la interacción con la identidad nacional costarricense en su vida diaria.

Perfil de los Participantes:

- Adolescentes de la comunidad Bribri de Shiroles, Costa Rica.
- Rango de edad: 14-18 años.
- Diversidad en cuanto a género, situación educativa y experiencia cultural.

Introducción:

1. **Presentación del facilitador/a:**

- Nombre, función, y propósito del grupo focal.
- Explicación sobre el objetivo del estudio.
- Confidencialidad y consentimiento (asegurar que las opiniones de los participantes no se asociarán con sus identidades, y que pueden retirarse en cualquier momento).

2. **Presentación de los participantes:**

- Pedir que cada uno se presente brevemente: nombre, edad, algo que les gustaría compartir sobre su comunidad.

Parte 1: Identidad Bribri y Costarricense

Preguntas iniciales:

1. ¿Cómo se definiría usted mismo/a en términos de tu cultura? (Explorar la autopercepción cultural).

- ¿Se considera principalmente Bribri, costarricense, o una mezcla de ambas?
2. ¿Qué aspectos de la cultura Bribri siente que son más importantes para usted? (Lengua, costumbres, comida, ceremonias, etc.)
 3. ¿Cómo se siente cuando piensa en ser parte de Costa Rica como nación?
 4. ¿Qué significa ser costarricense para usted?
 5. ¿En su vida cotidiana, cómo experimenta la diferencia entre la cultura Bribri y la cultura nacional costarricense?

Temas para profundizar:

- La lengua Bribri: ¿Hasta qué punto utiliza el idioma en su vida diaria? ¿Cómo lo vive en relación con el español?
- Ceremonias y festividades: ¿Qué importancia tienen las celebraciones tradicionales Bribri en su vida? ¿Se sienten igualmente valoradas las celebraciones nacionales, como el Día de la Independencia?
- Relación con la educación: ¿Cómo se percibe la enseñanza sobre la cultura Bribri en la escuela? ¿Cómo le hace sentir la enseñanza sobre la cultura costarricense?

Parte 2: Relación con la Sociedad Mayoritaria

Preguntas sobre integración y pertenencia:

1. ¿Cómo se relacionas con otros jóvenes de otras comunidades fuera de Shiroles? ¿Hay diferencias culturales que notas?
2. ¿Siente que su cultura Bribri es respetada fuera de su comunidad? ¿Por qué sí o por qué no?
3. En su opinión, ¿la sociedad costarricense en general tiene una visión clara de lo que significa ser indígena? ¿Cómo se representa a las comunidades indígenas en los medios de comunicación?
4. ¿Cómo le gustaría que la sociedad costarricense le vea a usted y a su comunidad?

Temas para profundizar:

- Desafíos o barreras en la interacción con la sociedad mayoritaria.
- Ejemplos de discriminación o reconocimiento cultural.
- Percepciones sobre la identidad indígena en el contexto nacional.

Parte 3: Desafíos y Oportunidades

Preguntas de cierre:

1. ¿Cuáles crees que son los principales desafíos que enfrentan los adolescentes Bribri en su comunidad en relación con la construcción de su identidad cultural?
2. ¿Cómo podría el sistema educativo ayudar a fortalecer su identidad Bribri sin dejar de ser parte de Costa Rica?
3. ¿Qué oportunidades ve para mejorar la integración y el reconocimiento de la identidad indígena en Costa Rica?
4. Si pudiera cambiar algo sobre la forma en que se vive su identidad cultural, ¿qué cambiaría?

Cierre del Grupo Focal:

1. **Resumen:** El facilitador/a debe resumir brevemente los puntos clave de la conversación para verificar la comprensión de los participantes.
2. **Reflexión final:** Preguntar si hay algo más que los participantes quieran agregar o compartir que no haya sido mencionado aún.
3. **Agradecimiento:** Agradecer a todos los participantes por su tiempo y compartir sus experiencias.
4. **Próximos pasos:** Explicar el uso que se dará a la información recabada, el proceso de análisis y cuándo pueden esperar conocer los resultados de la investigación.

- **Grupo Focal 2**

Objetivo del grupo focal2:

Determinar los principales retos del territorio indígena Bribri hacia una prospectiva colectiva, considerando sus desafíos sociales, culturales, económicos y ambientales para planificar un futuro sostenible y digno para la comunidad.

1. Introducción:

¿Qué significa ser parte del pueblo Bribri y vivir en este territorio?

¿Cuáles son las principales características que definen el territorio Bribri para ustedes? (Físicas, culturales, espirituales)

2. Metodología:

Duración: Aproximadamente 2 a 3 horas.

Técnicas:

- Lluvia de ideas: Para recoger los retos y visiones de manera libre, en prospectiva.
- Mapa mental o gráfico participativo: Para ilustrar los desafíos y la visión futura de la comunidad, permitiendo a los participantes ver las interconexiones entre temas.
- Historias y relatos: Pedir a los participantes que compartan anécdotas sobre cómo los retos han afectado sus vidas y cómo visualizan una solución.

Desafíos actuales:

Territorio y recursos naturales:

¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta su territorio en términos de protección de la tierra y los recursos naturales?

¿Existen amenazas externas (gobiernos, empresas, etc.) que impactan negativamente en su territorio?

¿Cuáles son?

Acceso a servicios:

¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan en cuanto a salud, educación y acceso a servicios básicos en su territorio?

¿Cómo afecta la falta de estos servicios a la vida diaria y al bienestar de la comunidad?

Cultura y lengua:

¿Cuáles son los retos que enfrentan para mantener su lengua y cultura vivas?

¿Qué tan accesibles son los recursos para promover la educación cultural dentro de la comunidad?

Cambio climático y medio ambiente:

¿Cómo están siendo afectados por el cambio climático y otros factores medioambientales en su territorio?

¿Qué impactos ya han experimentado y qué retos prevén en el futuro?

Prospectiva colectiva:*Visión futura:*

¿Cómo imaginan el futuro de su territorio y comunidad en los próximos 10 a 20 años?

¿Qué aspectos del territorio Bribri consideran imprescindibles para asegurar que la comunidad prospere?

Fortalezas comunitarias:

¿Cuáles son los puntos fuertes de su comunidad que podrían ayudar a superar los retos?

¿Qué acciones dentro de la comunidad ya están realizando para mejorar el futuro del territorio?

Estrategias para el futuro:

¿Qué acciones creen que son necesarias para que la comunidad Bribri pueda superar estos retos de manera colectiva?

¿Cómo pueden colaborar entre diferentes actores (gobierno, ONGs, otros pueblos indígenas) para lograr estas metas?

Cierre:

¿Qué mensajes les gustaría compartir con otras comunidades o entidades sobre el futuro de su territorio?

¿Hay algo más que consideren importante discutir para la construcción de una prospectiva colectiva de su territorio?

3. Registro de información:

Notas: El facilitador debe tomar notas detalladas de las respuestas.

Audio o video (con consentimiento): Para registrar las discusiones de manera precisa, siempre asegurándose de que todos los participantes den su consentimiento para ser grabados.

Anexo 4

Guía para el desarrollo de la herramienta de Teatro de las Personas Oprimidas

Propuesta de Taller de Teatro para las personas oprimidas T.O

Parte I. Teatro Foro

Título: *"Voces de Shiroles: Identidad y Futuro"*

Objetivo general:

Explorar, a través del Teatro Foro, los desafíos y oportunidades en la construcción de la identidad costarricense y Bribri desde la perspectiva de los adolescentes de Shiroles.

Objetivos específicos:

- Reflexionar sobre la identidad cultural Bribri y su relación con la identidad costarricense.
- Identificar problemáticas sociales que afectan a la comunidad y a su juventud.
- Desarrollar herramientas de expresión y comunicación a través del teatro.
- Fomentar la participación y el pensamiento crítico en la búsqueda de soluciones colectivas.

Metodología del taller:

El taller utilizará el Teatro Foro, una técnica del Teatro del Oprimido de Augusto Boal. En este enfoque, los participantes crean escenas sobre situaciones de opresión y, posteriormente, el público interviene proponiendo cambios y soluciones.

Estructura del taller:

1. Presentación y creación de confianza

- Dinámicas de integración y juegos teatrales.
- Introducción al Teatro Foro y sus principios.
- Reflexión grupal sobre identidad: ¿Qué significa ser Bribri? ¿Qué significa ser costarricense?

2. Identificación de problemáticas

- Lluvia de ideas sobre desafíos que enfrentan en su comunidad.
- Creación de historias basadas en experiencias personales o comunitarias.
- Elección de una problemática central a representar.

3. Creación de la escena inicial

- Construcción de personajes y desarrollo de la escena base.
- Trabajo en la estructura dramática: inicio, conflicto, desenlace (inicialmente sin solución).
- Ensayo de la escena.

4. Ensayos y retroalimentación

- Ajustes en la escena según las observaciones grupales.
- Técnicas de expresión corporal y vocalización.
- Práctica de intervención del público en la escena.

5. Presentación y foro

- Presentación de la obra ante otros jóvenes de la comunidad.
- Espacio para la intervención del público con propuestas de cambio en la historia.
- Reflexión sobre posibles soluciones en la vida real.

6. Cierre y evaluación

- Debate sobre el impacto del teatro en la reflexión social.
- Identificación de aprendizajes y emociones vividas.
- Elaboración de un mural o registro artístico sobre la experiencia.

Recursos necesarios:

- Espacio amplio para la representación.
- Papelógrafos y marcadores para lluvia de ideas.
- Ropa cómoda para movimientos teatrales.
- Material audiovisual (opcional) para registrar la actividad.

Parte II. Teatro Periodístico

Título: *“Voces en Escena”*

Objetivo general:

Explorar e interpretar noticias y problemáticas sociales a través del teatro, desarrollando habilidades de análisis crítico y expresión escénica.

Metodología

- Aprendizaje basado en la experiencia y el juego teatral.
- Uso de técnicas de improvisación y dramatización documental.
- Reflexión grupal y análisis crítico de los temas abordados.

Estructura del Taller

1. Introducción al Teatro Periodístico

- Presentación de los participantes.
- Dinámicas de confianza y expresión corporal.
- Historia y fundamentos del teatro periodístico (inspirado en Theater of the Oppressed y Teatro Verbatim).
- Selección de temas de interés para el taller (actualidad, derechos humanos, problemáticas locales).

2. El Periodismo como Fuente Teatral

- Análisis de noticias y fuentes de información.
- Cómo convertir una noticia en material teatral.
- Ejercicio práctico: transformar una noticia en una narración dramatizada.

3. Construcción de Personajes y Testimonios

- Introducción al teatro documental y verbatim.
- Técnicas de entrevista y recopilación de testimonios reales.

- Trabajo en duplas para dramatizar entrevistas.

4. Creación de Escenas Periodísticas

- Estructuración de una escena basada en una noticia real.
- Uso del lenguaje escénico para comunicar hechos y emociones.
- Ensayos con retroalimentación.

5. Teatro de la Imagen y Lenguaje No Verbal

- Uso del cuerpo y el espacio para contar historias sin palabras.
- Ejercicios de teatro imagen sobre problemáticas sociales.
- Creación de cuadros escénicos basados en noticias.

6. Improvisación y Debate en Escena

- Dinámicas de improvisación con base en hechos reales.
- Simulación de debates periodísticos dramatizados.
- Construcción de escenas con múltiples perspectivas.

Parte III. Teatro Imagen

Título: *"Cuerpos que Narran"*

Objetivos:

1. Explorar el teatro imagen como herramienta de expresión y comunicación.
2. Reflexionar sobre temas sociales y personales a través del lenguaje corporal.
3. Fomentar la creatividad y el trabajo en equipo.

Metodología:

El taller se basa en las técnicas de Teatro del Oprimido de Augusto Boal, donde el cuerpo es el principal medio de comunicación. Se trabajará desde la experimentación, la improvisación y la reflexión colectiva.

1. Introducción y sensibilización

- **Dinámicas de confianza y expresión corporal**

- Juegos teatrales para soltar el cuerpo.
- Exploración del espacio y de la relación con otros/as participantes.
- **Introducción al teatro imagen**
 - Ejemplos prácticos sobre cómo comunicar ideas sin palabras.
 - Creación de imágenes estáticas con el cuerpo.
- **Ejercicio central: "Imágenes del mundo"**
 - Se forman grupos pequeños y cada grupo representa una imagen que simbolice una problemática o emoción.
 - Observación y análisis grupal.
- 2. **Construcción de imágenes colectivas**
- **Ejercicios de improvisación con imágenes**
 - Transformación de imágenes (modificación progresiva de una imagen inicial).
 - Inclusión del espectador en la interpretación.
- **Ejercicio central: "Galería de conflictos"**
 - Cada grupo elige un tema social o personal y crea una serie de imágenes representando distintas perspectivas.
 - Debate y reflexión sobre las interpretaciones.
- 3. **Creación y presentación final**
- **Trabajo en pequeños grupos**
 - Creación de una secuencia de teatro imagen sobre un tema elegido.
 - Práctica de transiciones entre imágenes.
- **Presentación final y foro**
 - Se muestran las escenas a los demás participantes.
 - Reflexión colectiva sobre el impacto de las imágenes y su conexión con la realidad.

Materiales necesarios:

- Ropa cómoda para moverse libremente.
- Espacio amplio.
- Música para acompañar algunas dinámicas.

Anexo 5

Guía para la documentación en la bitácora de observación participante

Objetivo de la bitácora

Registrar de manera sistemática y reflexiva las dinámicas, expresiones, interacciones, emociones, prácticas culturales y transformaciones que emergen durante el proceso investigativo, con el fin de comprender cómo las personas adolescentes viven, construyen y resignifican su identidad cultural, su participación comunitaria y su relación con el territorio.

Carácter del instrumento

La bitácora se utilizará de forma continua y transversal durante todas las giras de campo, incluyendo talleres teatrales, entrevistas en profundidad, grupos focales y espacios informales de convivencia comunitaria. El registro combinará descripción densa, observación analítica y reflexión del investigador.

Estructura de la bitácora de observación participante

1. Datos generales de la actividad

Registrar al inicio de cada jornada:

- Fecha:
- Lugar:
- Tipo de actividad (taller teatral, grupo focal, entrevista, convivencia, otro):
- Número aproximado de participantes:
- Rango de edad del grupo:
- Duración de la actividad:
- Observaciones generales del contexto (ambiente, disposición del grupo, condiciones del espacio):

2. Descripción de lo ocurrido (¿qué pasó?)

Describir de manera narrativa y detallada:

- Actividades realizadas paso a paso.
- Interacciones entre las personas adolescentes.
- Reacciones ante las dinámicas propuestas.
- Momentos de mayor participación o silencio.
- Situaciones inesperadas, resistencias o interrupciones.

3. Participación juvenil y dinámicas grupales

Registrar observaciones relacionadas con:

- Nivel de participación (activa, pasiva, fluctuante).
- Cambios en la participación a lo largo de la actividad.
- Aparición de liderazgos juveniles.
- Relaciones entre pares (colaboración, conflicto, apoyo).
- Inclusión o exclusión dentro del grupo.

4. Expresiones de identidad cultural

Anotar evidencias explícitas o simbólicas de identidad:

- Referencias al idioma Bribri (uso, mención, ausencia).
- Alusiones a la familia, linaje, clan o abuelas/os.
- Símbolos culturales presentes en palabras, gestos o escenas.
- Narrativas sobre el territorio, la historia o la comunidad.
- Tensiones entre identidad indígena y nacional.

5. Corporalidad, simbolismo y uso del espacio

Observar especialmente durante actividades teatrales:

- Uso del cuerpo (movimientos, posturas, desplazamientos).
- Gestos recurrentes o significativos.
- Uso de objetos simbólicos (telas, palos, elementos del entorno).

- Relación corporal con el espacio (suelo, círculo, distancia).
- Presencia de cantos, silencios o repeticiones.

6. Emociones y climas afectivos

Registrar emociones percibidas en el grupo:

- Emociones predominantes (alegría, orgullo, tristeza, miedo, enojo).
- Cambios emocionales durante la actividad.
- Momentos de empatía grupal o tensión.
- Reacciones emocionales frente a temas sensibles (idioma, discriminación, futuro).

7. Lecturas del territorio y problemáticas emergentes

Anotar referencias a:

- Problemas identificados por las personas adolescentes.
- Relación con el territorio (río, bosque, comunidad).
- Percepciones sobre oportunidades educativas, laborales o recreativas.
- Experiencias de discriminación o exclusión.
- Memorias heredadas o relatos familiares.

8. Propuestas, acciones y proyecciones de futuro

Registrar cuando aparezcan:

- Ideas de solución o acción comunitaria.
- Propuestas espontáneas o colectivas.
- Deseos de cambio o mejora del territorio.
- Formas de imaginar el futuro personal y comunitario.
- Relación entre propuestas y valores culturales.

9. Cambios observados a lo largo del proceso

Anotar comparaciones con sesiones anteriores:

- Evolución de la confianza del grupo.
- Mayor o menor capacidad de análisis crítico.
- Transformaciones en la forma de expresarse.
- Cambios en el uso del cuerpo, la palabra o el silencio.
- Fortalecimiento o debilitamiento de la participación.

10. Reflexión del investigador/a

Espacio reflexivo posterior a cada jornada:

- Preguntas que surgen a partir de la observación.
- Tensiones éticas o metodológicas identificadas.
- Relación entre lo observado y los objetivos del estudio.
- Aprendizajes personales y profesionales.
- Ajustes necesarios para próximas actividades.

11. Notas adicionales

- Frases textuales relevantes (cuando sea posible).
- Situaciones informales significativas (antes o después de la actividad).
- Elementos que no encajan aún, pero llaman la atención.

Anexo 6

Link de consulta del material en formato vídeo-fotografía

Link de vídeos en la plataforma YouTube:

Adrián Investigador

@adrianinvestigador2377

Link en carpeta de Drive de acceso público:

[https://drive.google.com/drive/folders/1twrma5L0Qio7HE52_4oUuiqaTgg2FLRL?usp=drive link](https://drive.google.com/drive/folders/1twrma5L0Qio7HE52_4oUuiqaTgg2FLRL?usp=drive_link)