



Lo propio  
lo nuestro  
lo de todos

# Educación e Interculturalidad

**mep**  
Ministerio  
de Educación Pública



Lo Propio, Lo Nuestro, Lo de Todos

---

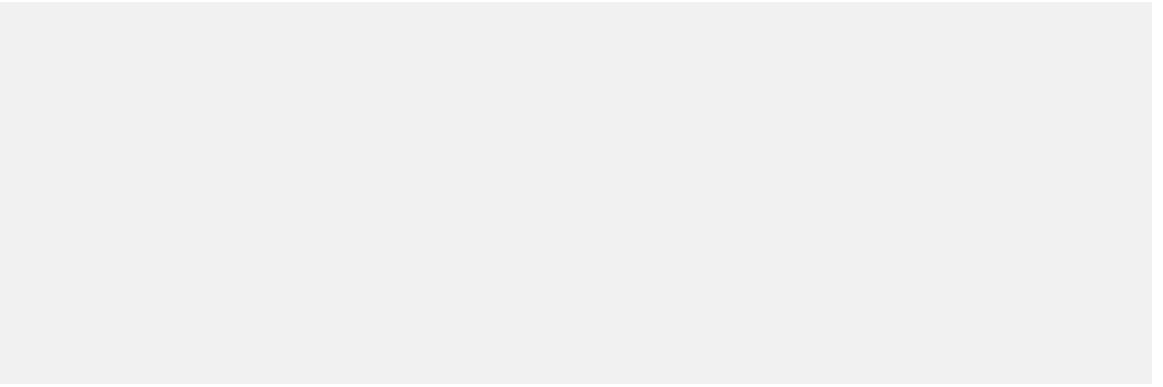
---

**EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD**

# Ficha Catalográfica

*¿Quién dijo  
que nos ganó el olvido  
o que nos venció el jamás?  
¿Quién dijo que hay caminos  
imposibles de encontrar?  
Sigamos respirando,  
también con los demás...  
porque la causa es buena  
no me canso de tratar.*

**Rubén Blades, en “La Rosa de los Vientos”.**



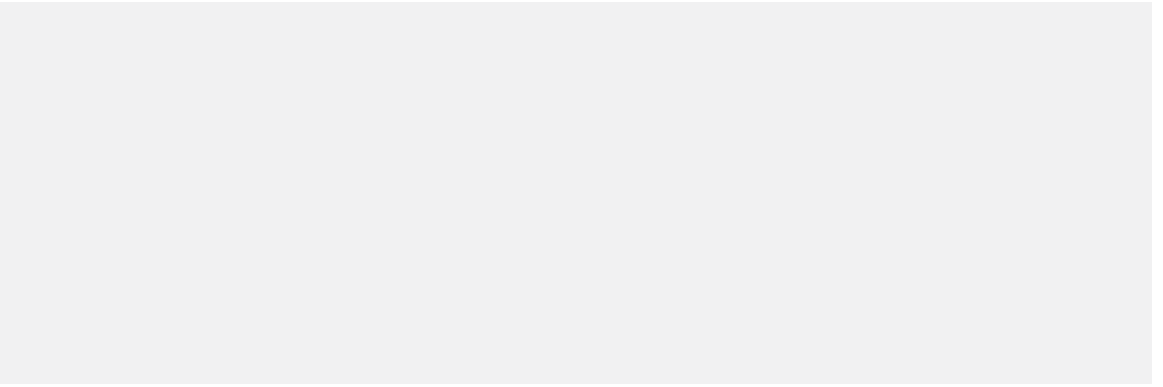
# CONTENIDOS

---

<b>PRESENTACIÓN</b> <b><i>EL PLACER DE LEER ESTE LIBRO</i></b>	9
<b>PRIMERA PARTE</b> <b><i>POLITICA EDUCATIVA E INTERCULTURALIDAD</i></b>	17
Costa Rica y la unidad de lo diverso <i>Leonardo Garnier</i>	19
Estrategia de educación intercultural <i>Participantes del Congreso de Educación Intercultural – Costa Rica 2008</i>	31
Consenso de la comunidad educativa por una educación intercultural <i>Melania Núñez, Yesenia Morales, Alberto Rojas, Rocío Guzmán</i>	45
Pluralidad, derechos humanos y educación intercultural <i>Mauricio González</i>	67

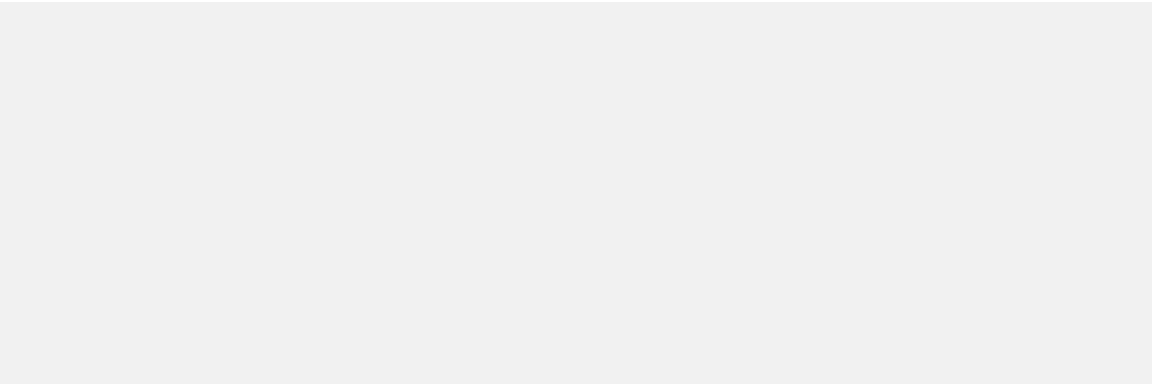
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b><i>PLURALIDAD Y EDUCACIÓN</i></b>	109
Voces de la experiencia para una educación intercultural	111
<i>Catalina Crespo</i>	
¿Quietos y pacíficos? Guanacaste, una y diversa.	149
<i>Rodolfo Núñez</i>	
Sarapiquí, sarapiqueñidad e interculturalidad	159
<i>León Santana</i>	
Contextualización curricular y educación intercultural en la Región Educativa de Coto	165
<i>Ana Isabel Campos (redacción principal)</i>	
Nueva ruralidad, viejos desafíos de equidad y pertinencia educativa: cultura campesina y educación en la Región Norte – Norte	187
<i>Wilson Campos</i>	
Hacia una educación para la diversidad en la provincia de limón	193
<i>Delroy Barton</i>	
Pueblos y territorios indígenas: el derecho a la educación intercultural	211
<i>Mauricio González</i>	

<b>TERCERA PARTE</b>	
<b><i>PEDAGOGIA, PROYECTOS DE VIDA Y FILOSOFIA INTERCULTURAL</i></b>	227
Sobre la condición multicultural de los centros educativos y la importancia de la formación docente en una pedagogía intercultural <i>Gineth Rojas</i>	229
Proyectos de vida, simbólica juvenil y educación intercultural <i>Jaime Valverde, Carolina Padilla</i>	241
De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina <i>Raúl Fornet – Betancourt</i>	323
Listas de participantes en cada etapa del Congreso de Educación Intercultural	339
De los autores y las autoras	363



# PRESENTACIÓN

---



## EL PLACER DE LEER ESTE LIBRO

Costa Rica es un país culturalmente diverso. Aún siendo esto cierto, si nos quedáramos tan solo con ese calificativo para explicar nuestro crisol y desde ahí actuáramos para producir políticas públicas congruentes con tal diversidad, nos quedaríamos muy cortos.

La noción de diversidad cultural es apenas útil desde una perspectiva teórica descriptiva. Desde el punto de vista de la acción, privilegiar lo diverso haciendo resaltar las singularidades de cada cultura por encima de la convivencia, puede conducirnos por el riesgoso camino de las fragmentaciones identitarias y de insensatos y fantasmales regionalismos criollos. Basta mirar los noticieros para enterarse rápidamente y sin demasiadas mediaciones que la promoción de lo singular sin más, está en la raíz de muchísimos conflictos de gran actualidad en todas partes de un mundo que también está sobrecalentado por el fomento de las diferenciaciones localistas. Este fomento de lo singular sin más, tiene su escuela teórica en el llamado multiculturalismo.

A caballo de la teoría de sistemas también está de moda decir que la sociedad es compleja y para el tema que nos ocupa se habla desde una perspectiva, igualmente descriptiva, de “complejidad cultural”, pretendiendo con ello hacer alguna referencia aparentemente sofisticada a lo alambicado, caótico y no pocas veces inaprensible que resulta ser lo diverso. Esta opción por lo complejo como descripción de lo diverso, también puede hacernos incurrir en la promoción de utopías negativas, que pretendiendo una supuesta integración humana tratan de borrar las singularidades de las diferentes culturas. Estos intentos banales, aunque peligrosos, se inscriben dentro de corrientes de pensamiento y acción calificadas como transculturizantes, muy vigentes en los discursos del lado mórbido de la globalización.

Las nociones de lo diverso y lo complejo necesitan de una perspectiva conceptual que las integre y las trascienda. Una alternativa es el concepto de pluralidad cultural. Lo plural incluye a lo (s) singular (es), reconociendo el derecho a la existencia de lo propio, reivindicando el derecho a la existencia del nosotros. La pluralidad como punto de partida y el pluralismo como pauta para la acción, reconocen el derecho a la singularidad de lo propio, aceptan la afortunada e irremediable complejidad del pluriverso de lo sociocultural y proponen un tipo de convivencia fundamentada en el diálogo entre todos. Un diálogo entre los culturalmente diferentes, aunque, de manera radical, iguales en dignidad y derechos. A esta postura filosófica, ética y política se le llama interculturalidad.

El espíritu colectivo que anima la producción de este libro, lee en clave de pluralidad cultural – de interculturalidad – algo que está bastante aceptado en Costa Rica, aunque a veces olvidemos ponerlo en práctica: que la nación costarricense es la sumatoria y la combinación de etnias, nacionalidades y generaciones que se expresan en un pluriverso de contextos cotidianos a lo largo de cientos de kilómetros y de convivencias en todo el territorio nacional, en los rincones de cada barrio, de cada escuela, de muchas casas.

La primera parte del libro agrupa una serie de reflexiones y propuestas sobre la relación entre política educativa e interculturalidad. El primer artículo es de Leonardo Garnier, intelectual costarricense, nieto de emigrantes europeos que llegaron al país a finales del Siglo XIX y de ancestros criollos. Hoy día presta sus servicios como ministro de educación desde donde ha colocado en la agenda educativa el tema de la ética y la estética, de la libertad y la responsabilidad ciudadanas, del aprendizaje de la convivencia y la convivencia como aprendizaje. Se trata de un texto inspirador, escrito al compás de la responsabilidad que implica pensar con profundidad mientras se dirige una institución tan demandante como puede ser el Ministerio de Educación Pública. El segundo artículo es la estrategia de educación intercultural, producto de muchas horas de diálogo, análisis y discusión en que estuvieron involucrados estudiantes, padres de familia, educadores, dirigentes sociales y políticos locales, técnicos y administrativos del Ministerio de Educación de diferentes lugares del país, haciendo parte del Primer Congreso de Educación Intercultural organizado por el Ministerio a lo largo del año 2008. El tercer artículo del libro es un esfuerzo de síntesis de los veinte foros regionales que se organizaron como parte de las actividades orientadas a producir la estrategia de educación

intercultural y está firmado por las cuatro personas que se encargaron de conducir, animar y sistematizar esos encuentros: Melania Núñez, Alberto Rojas, Rocío Guzmán y Yesenia Morales. El cuarto artículo es un aporte de quien estas líneas escribe y trata de contribuir con algunas reflexiones conceptuales y políticas acerca de los desafíos que implica el impulso de una educación centrada en la pluralidad cultural. Este texto tiene una conexión directa con el que cierra la segunda parte del libro y que se refiere a las particularidades propias de la educación indígena en Costa Rica.

La segunda parte del libro agrupa una serie de reflexiones específicas acerca de la pluralidad y la educación. Los artículos escritos por Catalina Crespo, Rodolfo Núñez, León Santana, Ana Isabel Campos (como redactora de un esfuerzo colectivo en la Región Educativa de Coto), Wilson Campos y Delroy Barton son producto de la fragua cotidiana desde una gran diversidad de trincheras. Todos estos autores son gestores del proceso real de educar, casi todos ubicados entre el liderazgo local y el formalismo de los planes y programas institucionales, con lo cual enriquecen el diálogo y problematizan con el centralismo burocrático que acapara el poder de definición en los sistemas educativos, no solo de Costa Rica.

La tercera parte del libro centrada en los temas de la pedagogía, los proyectos de vida juveniles y la importancia de la filosofía intercultural para la educación, tiene tres artículos igualmente profundos y desafiantes. Gineth Rojas introduce una provocadora reflexión sobre el ejercicio de la pedagogía en los procesos educativos concretos en las aulas. Jaime Valverde y Carolina Padilla entregan un trabajo producto de un estudio que se realizó durante los meses en que se llevó a cabo el Congreso de Educación Intercultural. Justo en el marco del reconocimiento de las culturas adolescentes y juveniles, se organizó un proceso de investigación – acción con adolescentes y jóvenes de una gran variedad de orígenes. El resultado es este interesante informe sobre la forma simbólica en que los y las jóvenes se imaginan su futuro y la forma en que ellos y ellas creen que la educación funciona o no lo hace, para apoyarles en la realización de sus propios sueños – proyectos de vida.

Y apaga la luz del sur – o cierra el libro – el más importante filósofo latinoamericano de la interculturalidad, Raúl Fornet – Betancourt, intelectual cubano radicado en Alemania, animador del diálogo entre culturas, entre la filosofía del norte y la del sur, entre religiones, entre

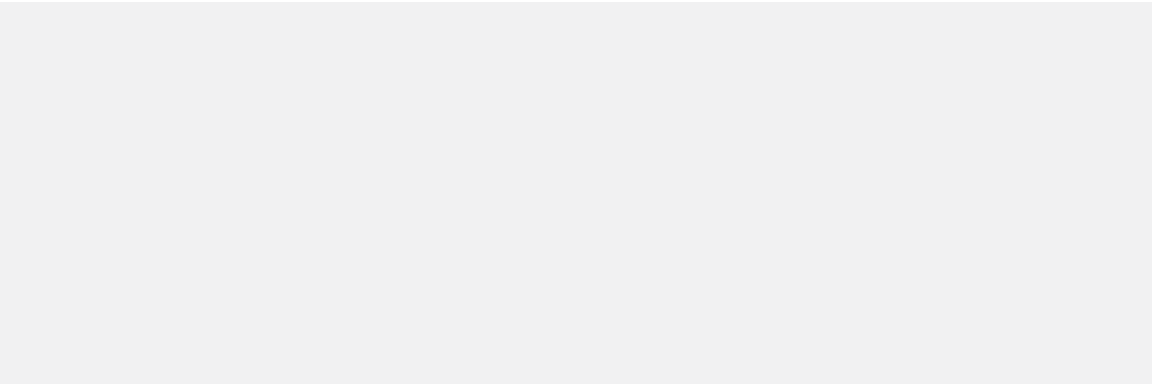
oriente y occidente y entre cubanos que viven dentro y fuera de Cuba. Reivindicador de la filosofía que hacemos todos desde y en lo cotidiano promotor, como bien lo dijo Michel Foucault en “Los Intelectuales y el Poder”, de que pensar es una forma de hacer, porque “La teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; es una práctica”. A las buenas palabras de Fornet – Betancourt le debemos muchas de las preguntas que nos obligan a seguir pensando.

Sus ideas sobre la biografía social, los contextos y las relaciones entre tradición y verdad, guiaron buena parte de la dinámica y los resultados del Congreso de Educación Intercultural.

Tiene entonces este autor generoso la última palabra en esta breve introducción que anuncia el placer de leer este libro, dejemos pues que la diga: “...esa pedagogía de la recuperación de la propia historia y de la propia contextualidad, nada tiene que ver con el fomento de nacionalismos provincianos o de regionalismos fragmentarizantes que condenarían a la humanidad a vivir en islotes supuestamente autosuficientes. Pues su finalidad es la de capacitar para la comunicación y el intercambio. Al otro no se le ofrece lo banal ni lo global, que ya lo tiene, sino lo memorable; la memoria de lo que nos ha hecho diferentes y que por eso es justamente memorable, es decir, como testimonio y documento de la diversidad. El intercambio de esas memorias es lo que nos enriquece y hace universales” (en este libro, pág.332).

**Mauricio González Oviedo**  
**Coordinador del libro “Lo propio, lo nuestro, lo de todos”.**  
**Puerto Viejo, Talamanca/4 de julio de 2009**

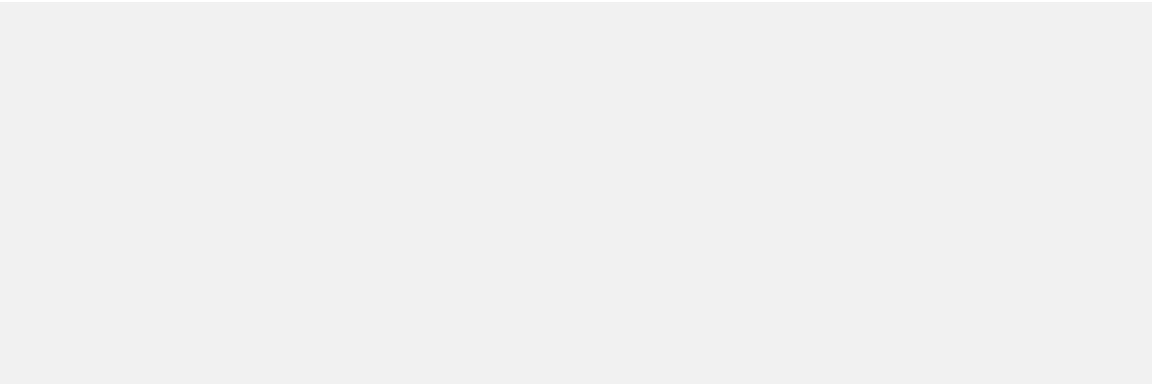




# PRIMERA PARTE

---

*POLITICA EDUCATIVA E INTERCULTURALIDAD*



# COSTA RICA Y LA UNIDAD DE LO DIVERSO

LEONARDO GARNIER

*Síntesis de múltiples determinaciones, unidad de lo diverso: eso somos... y aquí podría terminar este ensayo. Es difícil decir algo más preciso.*

Sin embargo, como ocurre a menudo con esas frases profundas que, a punta de ser usadas y manoseadas terminan por gastarse y perder su sentido, transformándose en meros lugares comunes; temo que así pasaría también con esta frase tomada del famoso – aunque hoy bastante olvidado – prefacio a la crítica de la economía política de Carlos Marx<sup>1</sup>. Hoy, correría el riesgo de ser apenas una frase más a ser utilizada al gusto de la moda de turno o, peor aún, a ser usada simplemente porque “suena” o por “cómo suena” y no por lo que significa o, al menos, por lo que puede significar. En lo que sigue, trataré de explicarme conectando y confrontando estas pocas pero agudas palabras con las reflexiones surgidas de los talleres de interculturalidad realizados hace algunos meses en Costa Rica, como parte de los esfuerzos del Ministerio de Educación por recuperar, precisamente, un enfoque educativo que tenga una mayor capacidad de síntesis, una mayor capacidad de aprehender esa unidad de lo diverso que nos hace ser quienes somos o, más precisamente, estar siendo quienes somos – pues el gerundio siempre refleja mejor el carácter histórico y constantemente en evolución de la identidad.

---

1 “Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso.” Marx, Karl: “El método de la economía política” en Elementos Fundamentales para la crítica de la economía política (borrador) 1857 – 1858, volumen I Editorial Siglo XXI, Argentina, 1971: p. 21

Aunque Facundo Cabral cantara tantas veces – y nosotros con él – aquello de “*no soy de aquí, no soy de allá*”, lo cierto es que somos de aquí y, también – aunque en un sentido peculiar – somos de allá; igual que somos del pasado tanto como del presente... y aspiramos a ser del futuro; un futuro que está por construirse, que se está construyendo precisamente a partir de lo que somos y de las relaciones personales y sociales que hayamos establecido en el camino.

Digo todo esto porque en estos días vivimos prisioneros de dos caricaturas antagónicas pero igualmente falsas. Una, que diversos autores han bautizado con el nombre de ‘globalismo’, se caracteriza por su visión ingenuamente optimista de la globalización que sería como querer decir “*no soy de aquí, sí soy de allá*”. Para los globalistas, ese aparente encogimiento del mundo que caracteriza los tiempos que vivimos – donde la tecnología parece borrar las distancias y los tiempos – tendrá como resultado un mundo cada vez más integrado y global, en el que desaparecerán las particularidades nacionales para fundirnos en un solo mundo en el que, efectivamente, dejaríamos de ser *de aquí* para pasar a ser ciudadanos globales o, como se afirma en alguna literatura en boga, *netizens*: una especie de ciudadanos del espacio virtual pero sin mayores vínculos con las viejas identidades que, por siglos, forjaron al ser humano. Los globalistas ven esto con regocijo, celebran el debilitamiento de los estados nacionales – a los que culpan de muchos de los males de la humanidad – y se asombran del potencial de esta nueva sociedad, este *brave new world* en el que las empresas y los organismos no gubernamentales – y hasta los *netizens* en forma individual – pasarían a ser las fuerzas que definen el presente y el futuro de la humanidad.

Con un simplismo similar, aunque de signo contrario, encontramos la caricatura de lo que se ha dado en llamar ‘globalofobia’, que se caracteriza por una visión igualmente ingenua pero radicalmente pesimista de la globalización. Al igual que los globalistas, los globalofóbicos están convencidos de que la globalización borrarán las diferencias que han marcado por siglos nuestras identidades nacionales, regionales y locales, y fundirá al mundo en una masa homogénea de consumidores y pseudo – ciudadanos, a lo que se niegan afirmando con tozudez “*yo soy de aquí, no soy de allá*”.

Esta sensación no es nueva, aunque ciertamente se ha profundizado con el cambio de milenio y los procesos históricos que le acompañan. Pero – como nos recuerda Fonet – Betancourt en el artículo que cierra este libro, ya José Martí enfrentaba con sensatez esa dicotomía absurda que va del rechazo ciego a lo extranjero al abrazo igualmente ciego a todo lo que venga de fuera, en desmedro de aquello que, despectivamente, percibimos como propio: “Injértese en nuestras repúblicas el mundo – decía Martí – pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas.”<sup>2</sup>

En efecto, como se desprende de las expresiones recogidas a lo largo de estos talleres, a los jóvenes de hoy les resultaría tan extraño *no ser de aquí...* como *no ser de allá*. Las y los jóvenes de hoy, los seres humanos de hoy, no han perdido sus identidades particulares, locales, regionales o incluso nacionales frente a la globalización... pero sí se han vuelto personas con identidades más complejas al incluir muchas fuentes más de construcción de identidad, lejanas en el espacio y hasta en el tiempo... pero presentes en la historia de cada quien como nunca antes en la historia.

Cuando baila hip – hop una muchacha del Valle Central, de Coto o de Upala no se siente mal bailando algo extraño, algo ajeno y enajenante: se siente bailando su música, una música joven que disfruta como propia y que la identifica con muchos otros jóvenes, con jóvenes de distintas regiones del país pero, también, con jóvenes del mundo. Pero tampoco se sienten mal nuestros jóvenes cuando bailan el Punto Guanacasteco, cantan Luna Liberiana o se mueven al ritmo del swing criollo: para ellos, lo propio y lo ajeno – lo de aquí y lo de allá – están dejando de ser una dicotomía para convertirse en un proceso creativo de construcción de identidad, de su identidad joven, de una identidad que es – como dijimos – la síntesis de múltiples determinaciones y, por tanto, unidad de lo diverso.

Esto es así en la medida en que se va haciendo cada vez más evidente algo que nunca debió dejar de serlo: la identidad de los seres humanos nunca es unívoca, nunca se reduce a una única y simple determinación, a una sola afiliación, a una pertenencia única y una única lealtad... como tantas veces han querido los absolutismos de todo tipo y de todo signo, sean políticos, religiosos o simplemente absolutismos. La identidad humana – tal vez lo más específico que caracteriza al ser humano – es más bien y precisamente

2 José Martí, “Nuestra América”, en *Obras Completas*, tomo 6, La Habana 1975, p. 18.

lo contrario de esa caricatura monotemática y simple: la identidad humana solo puede ser esa inevitable síntesis de múltiples determinaciones, fruto dialéctico de todas las variables que, de muy diversas formas, van constituyendo la identidad de cada uno de nosotros y – claro – de cada uno de los grupos de los que formamos parte o con los que nos identificamos.

A lo largo de este libro, esto se hará más que evidente al lector, tanto por medio de reflexiones analíticas y conceptuales como y, sobre todo, por medio de un sinnúmero de experiencias, manifestaciones y hasta anécdotas de cómo nuestras y nuestros jóvenes, sus madres y padres y los miembros de sus comunidades educativas van construyendo, diariamente, su identidad y de cómo lo hacen en un mar de interrelaciones que están lejos de ser monótonas, homogéneas o aburridas. Más interesante aún fue el interés que despertó la discusión en todos estos grupos. En efecto, a partir del tema aparentemente esotérico de la “interculturalidad”, parece que se tocó una fibra que resonó mucho más de lo que pudiéramos habernos imaginado, brindándonos tanto ejemplos como luces y enseñanzas sobre este complejo proceso de construcción de la identidad y, en especial, del papel que puede y debe jugar en él la educación; aunque no siempre lo juega, o – incluso – lo juega en un sentido perverso. De ahí el reto que enfrentamos.

Creo que el tema de fondo en todas estas discusiones es el mismo tema de fondo de cualquier proceso educativo: la identidad o, más exactamente, los procesos individuales y sociales de construcción de nuestra identidad.

Hace algún tiempo, cuando publicaba la columna sub/versiones, afirmé en una de ellas que vivíamos tiempos que se caracterizaban por un peculiar malestar generalizado y decía que un malestar tan genérico no puede nacer de pequeñas causas momentáneas y particulares, sino del cuestionamiento mismo del sentido de nuestra vida, de nuestra identidad. De acuerdo con Charles Taylor, en su clásico libro *‘La ética de la autenticidad’*<sup>3</sup> el problema surge porque, al romper las cadenas del viejo orden, la modernidad nos hizo libres, pero obligándonos a reencontrar nuestro sentido. Entonces establecimos – dice Taylor – la primacía de la razón instrumental: sólo tiene valor lo que es útil y eficiente. La utilidad de las cosas – usualmente traducida en su precio, o en el éxito que reportan a sus poseedores – se

---

3 Charles Taylor: *La ética de la autenticidad*, Paidós – Universidad Autónoma de Barcelona, 1994

convierte en su única razón de ser. Lo que no es útil, no tiene razón de ser, es una mera pérdida de tiempo, de recursos, de esfuerzos que debieran estar dedicados a algo más útil. Tal es, hoy, la medida del éxito y sólo el éxito parece darnos sentido. Sólo somos, es decir, existimos socialmente, en la medida en que nos reconocen – y nos reconocemos – como triunfadores: es el discurso televisivo, mediático y, también, el discurso que prevalece en el sentir cotidiano y ¿por qué no decirlo? incluso, en el discurso educativo: “estudie para que llegue a ser alguien”.

Quino, ese gran filósofo de la caricatura – o caricaturista de la filosofía – lo ha puesto en forma inmejorable: (andá, decilo, por el mango la tenemos todos...)

Trastocada así nuestra identidad, la libertad ganada se reduce a lo trivial – elegir entre marcas de jabón o de hamburguesa; optar entre una telenovela... y la otra; o entre la novela y el *reality show* – con lo que se diluye también nuestro interés en esa libertad, que se evapora en una búsqueda por lo general estéril de la autorrealización individual por vía del consumo, el entretenimiento y la ostentación. Paradójicamente, esto puede darse a todos los niveles sociales, pues no se trata de tener más o consumir más que Bill Gates o Carlos Slim – para no citar ejemplos locales – sino de algo más simple que, por relativo, está casi al alcance de todos: lo que queremos es “apantallar” o “sacarle los ojos” a los vecinos o a la cuñada. Además, para aquellos que, sabiendo que los caminos legítimos o tradicionales al éxito les están cerrados – o les demandan un esfuerzo que no están dispuestos a hacer – siempre queda abierta la opción de la suerte ¿quién no quiere ser un millonario? o de la trampa ¿quién quiere ser un millonario a como haya lugar?

¿A qué viene todo esto? Ah... a que buscamos identidad. Es más, buscamos Identidad, así, con mayúscula: una identidad reconocida por todos. Nos sentimos en un mundo nuevo y extraño, sentimos que nuestra vieja identidad – como los viejos valores – ya no está, se perdió en algún lado o, peor, dejó de servirnos... y necesitamos una identidad nueva, igual que anhelamos eso que curiosamente llamamos ‘la recuperación de los valores’.

Pero la identidad no es algo que se tiene desde siempre y para siempre y que sólo necesitamos reencontrar. La identidad es, más bien, algo que se va construyendo en interacción con los otros a lo largo de nuestra vida. En un pequeño pero iluminador librito llamado, precisamente, *'En nombre de la Identidad'*<sup>4</sup>, Amin Maalouf – libanés, cristiano, francés, escritor – nos dice que, por separado, cada una de nuestras afiliaciones nos une y nos identifica con todos los que la comparten: ser libanés – dice – me une e identifica con los libaneses; ser cristiano, con todos los cristianos; ser francés con los franceses; escritor con los escritores... Pero, tomados en conjunto, la suma de esos lazos nos diferencia de todos y nos identifica como algo único: somos la síntesis viva y en permanente construcción de todas nuestras afiliaciones o, como dijimos al inicio, somos la síntesis de múltiples determinaciones y, por tanto, unidad de lo diverso.

Es esa diversidad la que nos hace plenamente humanos o, dicho de otra forma, esa diversidad es, precisamente, lo que tenemos en común con todos los seres humanos: ser humano es, ni más ni menos, ser – y saberse – diverso, ser – y saberse – síntesis de una gran cantidad de determinaciones en las que nuestra individualidad solamente existe como punto de encuentro de toda la riqueza que nutre nuestra propia historia personal. Por eso, si bien es cierto – como alegremente afirman los globalistas – que cada día somos más ciudadanos del mundo, esto debe entenderse en su sentido histórico y geográfico profundo, no como caricatura de *spot* televisivo. Un individuo del siglo XXI tiene ciertamente una identidad cada vez más global en la medida en que diariamente establece intercambios individuales y sociales, directos o indirectos, con individuos de muy diversas partes del mundo: consume bienes producidos en una gran diversidad de países y, por supuesto, su trabajo probablemente afecte las vidas de personas que viven en muy distintas partes del mundo; ve programas de televisión y escucha noticias elaboradas en todo el mundo pero, sobre todo, compartidas con todo el mundo; baila los ritmos del mundo y sus propios ritmos se bailan en el mundo; come la comida del mundo, y su comida se difunde también por el mundo; en fin, cada día es más cierto que los individuos comunes de hoy – con obvias excepciones en las que el aislamiento social o político todavía prevalece – se sienten más parte del mundo que los de ninguna época anterior. Pero – y es un 'pero' importante – así como esto es cierto, también lo es que, como querían los

---

4 Amin Maalouf: *In the name of Identity* Arcade Publishing, New York, 2001

globalofóbicos, estos individuos crecientemente globales no están dejando de ser, al mismo tiempo individuos cuya identidad depende – y tal vez con más fuerza – de su arraigo local, regional y nacional, de su propia historia, de su memoria local. Paradójicamente, la búsqueda de identidad tan típica de nuestra condición humana parece conducir, en un contexto signado por la globalización, a una valoración de lo global – por supuesto – como lo nuevo, lo recién adquirido, lo que hasta hace poco nos resultaba ajeno y hoy ya sentimos nuestro; pero también a una revaloración de lo local, lo regional, lo nacional; a una nueva apreciación de esos tiempos y lugares que forman el calendario y el mapa de nuestra vida íntima... mapa y calendario que se entrecruzan sin perderse con los calendarios y mapas de los demás, cercanos y lejanos, para formar una novedosa red que, como nunca antes, constituye esa humanidad peculiar de este bisoño siglo XXI: una humanidad que está más cerca que en ningún otro momento de poder entender y sentir los saberes y sentires de los otros, de aquellos que hasta hace poco parecían completamente extraños, desconocidos e, incluso, hasta enemigos naturales.

No quiero, por supuesto, sonar ingenuo en este punto. Digo – como dice Maalouf, como dice Taylor – que hoy esa posibilidad existe con más fuerza que en ningún otro momento de la historia. Hoy, el otro está más cerca. Puedo verlo, oírlo, tocarlo... puedo tratar de entenderlo y, sobre todo, puedo tratar de sentirlo, de hacer míos sus saberes y sentires, expandiendo así nuestra identidad y nuestra cultura. Pero que hoy exista esta posibilidad no significa que el proceso esté exento de riesgos. El ser humano es dado a las caricaturas y, en este proceso, fácilmente podemos caer en ellas... y perder la oportunidad de construir, a partir de la interculturalidad, una identidad más rica y más profunda para cada uno de nosotros y, por tanto, para todos. Hay dos riesgos típicos que pueden dar al traste con esta oportunidad. Uno, el riesgo de rechazar lo ajeno por ajeno, por raro, por extraño, por sospechoso... en fin, por malo. Es la reacción típica de toda xenofobia y fácilmente conduce a la sobrevaloración chauvinista de lo que se considera propio (sin darse cuenta de que, inevitablemente, mucho de eso que hoy sentimos propio, alguna vez fue, también, ajeno... pero lo supimos conocer, aceptar, asumir... hacer nuestro). Otro, el riesgo del esnobismo, que frente a lo aparentemente nuevo, misterioso, mágico, sofisticado de lo que viene de fuera, de lo que hasta hoy nos resulta desconocido y ajeno... se rinden y rinden pleitesía, haciendo lo imposible por asumir – copiar – la identidad del otro; y renegando por si acaso de cualquier raíz o vínculo con lo que

hasta entonces era su identidad, su historia, su cultura, su comunidad... en lugar de xenofobia, surge esa actitud tan típica de menosprecio a todo lo que nos recuerde que, también – y fundamentalmente – somos de aquí.

No son riesgos pequeños, porque un cierto resabio ‘tribal’ prevalece aún entre nosotros y hace que, en cada situación, nos identifiquemos más intensamente con aquella afiliación que sentimos amenazada, que con nuestra plena diversidad humana.

Esto es aún más grave en un contexto como el de la globalización, en el que – valga la redundancia – se nos globalizan también las amenazas: nos vemos empujados, simultáneamente, hacia la universalidad y la uniformidad. La universalidad estimula que cada uno de nosotros acepte – y sea aceptado por – su propia y diversa identidad, con la riqueza de todas sus afiliaciones, en vez de privilegiar una de ellas dándole un status absurdo y excluyente. La uniformidad, por el contrario, nos empuja hacia el empobrecimiento de la estandarización, hacia el conformismo chato, hacia la hegemonía ideológica, política, económica o cultural, hacia un mundo monótono y pueril. Mientras la universalidad nos une, la uniformidad nos amenaza, avivando el tribalismo y el miedo como mecanismos de defensa. Si agregamos a esto el predominio del éxito como criterio de sentido de nuestras vidas, ¿es tan difícil entender el malestar presente? ¿Podremos superarlo? Y, en nuestro caso particular: ¿Qué papel puede y debe jugar la educación para que logremos enfrentar estos retos, aprovechar estas oportunidades, de la mejor manera?

De las reuniones sostenidas – y recogidas en este libro – se destaca la necesidad de la ‘contextualización’ del proceso educativo, una contextualización que debe entenderse, como la identidad, en un sentido amplio y enriquecedor, nunca en un sentido reduccionista: contextualizar no es reducir la educación de lo nacional a lo local... sino un proceso que debe nutrirse precisamente del reconocimiento de la pluralidad cultural en la que hoy viven los jóvenes del mundo. No se trata, obviamente, de caer en el relativismo absurdo de cierto multiculturalismo posmoderno según el cual todo es igual, todo da lo mismo y, por tanto... todo se vale. Al contrario, se trata de un proceso eminentemente educativo que construye la identidad no como mera suma aleatoria – ni mucho menos como imposición – sino como verdadera síntesis histórica de esas múltiples determinaciones que encontramos en cada estudiante, cada centro educativo, cada comunidad.

Por eso los participantes en las reuniones plantearon – como se verá – que “la pertinencia curricular debe ser el producto de un ejercicio de contextualización del currículum nacional básico “de arriba hacia abajo” y también un ejercicio de contextualización de “abajo hacia arriba”, porque cada región y cantón de nuestro país tiene un aporte que hacerle a la pluralidad cultural de la Nación costarricense. Para nosotros no es suficiente la forma en que nos ven “desde arriba”, queremos ejercer el derecho a vernos y reflexionar sobre nosotros mismos y desde ese lugar aportarle al currículum nacional básico la forma en que queremos ser vistos, entendidos y valorados por los demás”. De ahí que “La pertinencia curricular no solo significa contextualizar de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba, significa aprehender los diversos contextos en que convivimos en el mundo actual. Aún en el lugar más alejado los estudiantes de todos los centros educativos y pertenecientes a cualquier etnia, nacionalidad o edad viven su contexto local, nacional y global al mismo tiempo deben contar con las herramientas para saber convivir en todos esos contextos de manera simultánea, porque son ciudadanos y ciudadanas de su comunidad, de su país, de su mundo y nos importa mucho que las raíces les lleguen bien profundo y las alas les lleven bien alto” (p. 40).

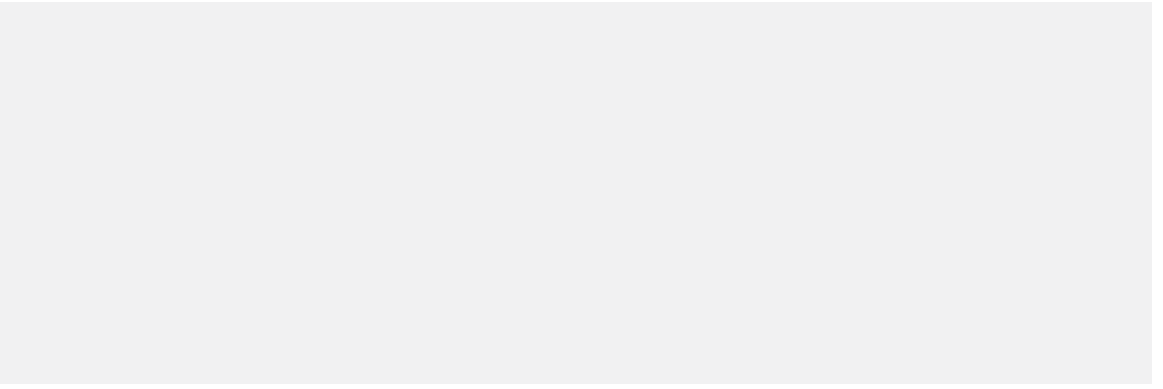
En los distintos talleres se hizo evidente que ni los estudiantes, ni los docentes, ni los miembros de la comunidad en general, querían verse encasillados en una identidad reduccionista. Todos rescataban con fuerza la importancia de su propia historia, de lo que Fornet – Betancourt llama la recuperación del calendario por medio de “una pedagogía que combate el analfabetismo biográfico, tanto a nivel personal como comunitario. Se trata, pues, de enseñar que la vida de la gente y de los pueblos tienen sus propios tiempos y que hay que aprender a leer sus biografías, con sus tradiciones y sus saberes, desde su propia historia. Es, en otras palabras, educación para la recuperación del calendario; para poder fijar los recuerdos que dan fecha a nuestras diferencias, eso es, marcar los momentos memorables que dan sentido a lo que somos y que nos orientan en lo que hacemos. (...) Educar para recuperar la autonomía en el uso del tiempo requiere como complemento indispensable la recuperación del espacio. Por eso, en un segundo momento, la filosofía intercultural propone que una educación para la capacitación de los seres humanos a ser universales tiene que contemplar prácticas que enseñen competencias contextuales (p. 331).

Algo muy similar fue expresado por los participantes en nuestros talleres, de donde se concluye que este esfuerzo por construir y reconstruir la identidad no puede limitarse a que se den “lecciones sobre la cultura propia, sino que se impartan desde la cultura propia”; y se reafirma con claridad: “Ciertamente, los y las estudiantes no esperan que su visión y conocimiento se limite a su comunidad, si bien resulta evidente la necesidad de fortalecer las iniciativas actuales, profundizando en el conocimiento de la cultura regional y local, es necesario también complementar ese conocimiento con una visión más profunda y actualizada sobre las otras regiones, con una cultura, historia y realidad nacional y con la realidad del mundo más amplio, con el que interactúan, que les permita comprenderse y valorarse a sí mismos, como una nueva generación, con preguntas y respuestas propias, distintas pero no desvinculadas de las que tenían las generaciones precedentes y de las que se tienen en otros espacios.” (p. 57 – 58)

Es más que evidente que las y los jóvenes del siglo XXI han dejado muy atrás la vieja dicotomía de ser de aquí o ser de allá... sin caer para ello en el nihilismo de no ser ni de aquí ni de allá, por el contrario, son jóvenes que se sienten jóvenes: jóvenes de su barrio, jóvenes de su país, jóvenes del mundo. Como lo señala Mauricio González más adelante, estos jóvenes tienen “una conciencia alimentada desde el mundo más local en que viven hasta el más global. Es la conciencia de las raíces y la de las alas. Es la preocupación por el agua de su comunidad, por la basura que produce su familia combinada con la preocupación por el calentamiento global. Es el crecer en el autoconocimiento que involucra la relación con su propio cuerpo, en un tiempo en que se ciñen grandes riesgos para la salud debido a las enfermedades globales que, como el VIH, amenazan de manera radical la vida misma. En el caso de los y las adolescentes es también cuestionamiento espiritual y existencial al vivir una época que no ofrece certidumbres para nadie frente a la conciencia de fragilidad y miedo que implica crecer y frente al ímpetu y el afán de libertad que también implican crecer. Todo esto con independencia del origen nacional o la etnia a que se pertenezca. (p. 76)

Para eso debemos educar: para permitirle a cada joven transitar a su manera – pero con todo el apoyo necesario – por ese maravilloso proceso de construcción de su propia identidad, un camino que nunca debe entenderse en forma reduccionista, chauvinista, esnobista ni como instrumento dicotómico: construir nuestra identidad es una tarea individual

y colectiva, es una aventura en la que, interactuando intensamente con los demás – con los otros – nos vamos haciendo nosotros mismos: peculiares, sí, pero también uno más de ese conglomerado humano. Cada una de nuestras determinaciones – y cuantas más logremos asimilar, mejor – nos permitirá identificarnos con distintos grupos humanos, con distintas personas a lo largo del tiempo y del espacio. Pero el conjunto de nuestras determinaciones, la síntesis de toda esa diversidad que nos va formando a lo largo de la vida, esa síntesis de las múltiples determinaciones... constituye la unidad de lo diverso que, al mismo tiempo, nos identifica como miembros del colectivo humano, pero como uno de sus irrepetibles y únicos componentes. Eso somos. Así debemos tratar de entendernos y apreciarnos, junto a cada uno de nuestros otros.



# ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

## *Participantes del Primer Congreso de Educación Intercultural – Costa Rica 2008*

Esta estrategia es el principal resultado del Congreso de Educación Intercultural que se inauguró el 23 de julio en Santa Cruz de Guanacaste y concluyó el 7 de noviembre del año 2008 en San José. Durante el Congreso produjimos varios documentos conceptuales, un seminario nacional, veinte foros regionales, una investigación sobre proyectos de vida juveniles y su relación con la educación intercultural, dos sistematizaciones de experiencias, una jornada nacional de cierre y, en general, un enorme esfuerzo de participación, organización, movilización y financiamiento, que involucró a más de mil personas bajo el liderazgo de los y las directoras y los equipos técnicos regionales del Ministerio de Educación Pública.

A lo largo de los meses previos y durante el desarrollo de este proceso constatamos que existe una enorme coincidencia entre las aspiraciones de los estudiantes, padres de familia, liderazgo comunal, docentes, técnicos y directores regionales y la autoridades educativas del nivel nacional y el marco normativo internacional, nacional e institucional que regula la materia de educación contextualizada y pertinente; es decir, intercultural. También constatamos, producto del diálogo respetuoso, lo impostergable que resulta la reforma institucional en que se encuentra sumido el Ministerio de Educación Pública, con la cual esperamos se desconcentre la gestión educativa para mejorar la calidad de la educación, fortaleciendo el papel de las instituciones, las comunidades y las regiones educativas.

Desde finales del siglo XX Costa Rica se definió como un país “multiétnico” y “pluricultural” al promulgar la Ley del Día de las Culturas, en concordancia con lo que a mediados de ese mismo siglo había sido dispuesto en la Ley Fundamental de Educación acerca de la conservación y ampliación de la herencia cultural. A ese legado se debe esta estrategia de educación intercultural, que hemos construido con la participación de estudiantes, líderes comunales, y educadores de todas las regiones del país.

Esta estrategia es tributaria de la más reciente declaración de política educativa promulgada por el Consejo Superior de Educación, que se titula “El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense”. Dicha declaración de política define de manera clara la visión en que debe enmarcarse la educación costarricense: “*Una educación comprometida con el desarrollo integral de los ciudadanos y las ciudadanas y del país, propiciará un desarrollo que armonice las relaciones entre el ser humano y la naturaleza dentro de un marco de respeto por la diversidad cultural y étnica y de un sentido de responsabilidad de los actuales habitantes con respecto a las necesidades de las futuras generaciones*”. Las quince resoluciones que se aprobaron durante el Congreso y se presentan en lo que sigue junto con su respectiva justificación son expresión precisa de tal tributo.

***El centro educativo como escenario de pluralidad cultural.*** Los y las participantes del Congreso de Educación Intercultural asumimos como norte la política del Consejo Superior de Educación: “El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense”. Esta política que allana notablemente el camino para la educación intercultural, es el resultado de un gran esfuerzo de deliberación iniciado con la convocatoria del Ministro de Educación Pública al Acuerdo Nacional por la Educación en el año 2005, continuado durante los años 2006 – 2007 y concluido el 25 de septiembre del año 2008. Reconocemos que esta política brinda un marco ideal para el impulso de una estrategia de educación con carácter intercultural y entendemos que cualquier esfuerzo orientado a mejorar la calidad de la educación que no tenga un impacto en las aulas, habrá sido un esfuerzo inútil. El acuerdo del Consejo Superior de Educación expresa muy bien lo que el país ha aceptado desde la década de los años noventa del siglo pasado por medio de la ratificación de convenios internacionales y la promulgación de leyes nacionales: la Nación costarricense es plural

en términos culturales y la pluralidad es una vivencia cotidiana que debe verse reflejada en las prácticas educativas de todos los centros educativos del país (*Ver anexo en CD*).

1. *Proponemos que el cumplimiento de las resoluciones del Primer Congreso de Educación Intercultural sean consideradas como uno de los referentes del acatamiento y la ejecución de la política “El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense”. Para ello, proponemos que de las resoluciones aquí acordadas se derive un plan de acción con sus debidos instrumentos de seguimiento y evaluación y se le informe al Consejo Superior de Educación cada seis meses del avance hasta que se celebre el Segundo Congreso de Educación Intercultural al que oportunamente convocará el Ministro de Educación Pública, en un plazo no mayor de dos años en relación con la fecha de inicio de la primera etapa de este Primer Congreso, el 15 de abril del año 2007 (Documento base Primer Congreso de Educación Intercultural).*

***Participación de los y las estudiantes en el proceso educativo.*** El Consejo Superior de Educación habla de la necesidad de que los y las estudiantes nos incorporemos en el proceso educativo como sujetos activos. Los y las estudiantes nos comprometemos con estos planteamientos, reconocemos el esfuerzo que hacen los buenos educadores al entregarnos herramientas para forjar nuestro presente y nuestro futuro. Los buenos y las buenas educadoras con su ejemplo cotidiano en las aulas de las escuelas y los colegios nos enseñan el arte de convivir ejerciendo nuestros derechos y cumpliendo nuestros deberes. Y son aún mejores cuando ponen en práctica métodos de enseñanza acordes con nuestras edades y necesidades.

2. *Proponemos que nuestras voces sean escuchadas por los y las adultas y asumimos el compromiso de hacer lo necesario para que las relaciones entre nosotros mejoren, solo queremos recordarles que el respeto mutuo se construye, no se impone, de lo contrario no es respeto. Los y las adolescentes y jóvenes sabemos que tenemos las virtudes y los defectos propios de nuestras edades, como las demás generaciones también tienen los suyos y, así como somos, queremos que nuestras necesidades como personas sean tomadas en cuenta, que nos traten como seres humanos con dignidad, necesitamos que los y las profesoras ejerzan su autoridad con respecto y consideración y sirvan*

*de ejemplo. Francamente no nos gusta ningún exceso: el profesor vagabundo, el profesor demasiado débil, ni el profesor autoritario, simplemente queremos educadores y educadoras competentes como profesionales e íntegras como personas, dentro y fuera de las aulas (Memoria técnica de los foros – taller tripartitos regionales de educación intercultural).*

***Participación de los padres y madres de familia en la comunidad educativa.*** El Consejo Superior de Educación establece con claridad la participación de la comunidad educativa en el enriquecimiento del currículum nacional básico, dentro del marco de la autonomía relativa que le otorga el ordenamiento jurídico costarricense. Los padres y madres de familia líderes comunales estamos en disposición de apoyar a las autoridades educativas, los directores y directoras de las instituciones educativas y siempre haremos el mejor esfuerzo para acompañar de manera activa y crítica al Estado costarricense en el cumplimiento de sus responsabilidades en materia educativa, tal y como está establecido en la Ley Fundamental de Educación (*Ley Fundamental de Educación*). También respaldamos a los educadores en sus luchas por el ejercicio digno de la profesión docente a que tienen derecho y el diálogo que al respecto sostienen en la actualidad con las autoridades educativas. A cambio les pedimos que respeten el derecho de nuestros hijos e hijas a recibir una educación de calidad. Creemos impostergable que el mejoramiento de la calidad de la educación se convierta en una política que tenga continuidad, pues las generaciones presentes y futuras de costarricenses seguirán teniendo la misma necesidad de calidad educativa más allá de cualquier cambio de gobierno.

- 3. Proponemos que se desarrolle una educación más pertinente para nuestros hijos e hijas, queremos que aprendan lo que tengan que aprender para vivir en el mundo actual sin perder sus raíces culturales. Los padres y madres de las zonas rurales no queremos que nuestros hijos e hijas se vean obligados a emigrar de nuestras comunidades porque la educación no se contextualiza y tampoco se articula con las necesidades del desarrollo socio – productivo local. Y si salen a estudiar fuera y deciden seguir su vida en otros lugares, queremos que sean ciudadanos y ciudadanas competentes y trabajadores y profesionales calificados y competitivos. No pedimos menos que una educación de calidad sobre la que el propio Consejo Superior*

*de Educación ha dicho que todos y todas tenemos derecho (Memoria técnica de los foros – taller tripartitos regionales de educación intercultural).*

4. *Proponemos que el Ministerio de Educación Pública desarrolle un proceso de sensibilización e información a organizaciones sociales y productivas de todo el país, así como a alcaldes y alcaldesas de todos los partidos políticos, con el fin de que las resoluciones de este Primer Congreso de Educación Intercultural también se conviertan en compromisos asumidos por los líderes sociales y los gobiernos locales. (Memoria técnica de los foros – taller tripartitos regionales de educación intercultural).*

***El circuito educativo como espacio de crecimiento pedagógico.*** Durante los foros regionales en los que participamos integrantes de los equipos técnicos regionales, supervisores de circuito, directores de centros educativos y educadores de aula, propusimos diferentes mecanismos para el emprendimiento de procesos locales orientados a la contextualización curricular y la pertinencia pedagógica, a la creatividad docente y la integración de la comunidad educativa. La experiencia nos dice que el intercambio de experiencias entre iguales en el nivel más cercano posible al centro educativo da muy buenos resultados y motiva a los y las educadoras a innovar, ser solidarios y crecer profesionalmente.

5. *Proponemos que se le otorgue centralidad a los encuentros pedagógicos entre núcleos de educadores en el nivel circuital para que, a partir de nuestra experiencia y con el debido apoyo técnico de los asesores específicos regionales y de otros recursos disponibles dentro y fuera del país, desarrollemos, legitimemos y consolidemos la práctica educativa intercultural. La supervisión educativa circuital debe facilitar esta labor, que consideramos debe quedar claramente establecida como parte de las principales funciones en el nuevo modelo de supervisión como producto del proceso de reforma institucional. (Memoria de los talleres técnicos regionales de educación intercultural y del taller – encuentro entre direcciones regionales, Dirección Curricular e Instituto de Desarrollo Profesional).*

6. *Proponemos que a partir del año 2009, los asesores supervisores presenten planes de trabajo específicos en esta materia para la aprobación y seguimiento de los directores y directoras regionales, en cumplimiento del actual artículo 24 – c del Decreto Ejecutivo MEP 23.490, que debe mantenerse vigente en cualquier reforma y define como función del asesor – supervisor: “Velar por el adecuado cumplimiento de la legislación, la política educativa nacional y regional, en las instituciones de su jurisdicción”. (Decreto Ejecutivo MEP – 23.490).*
  
7. *Proponemos que en todas las direcciones regionales en cuya jurisdicción se encuentren territorios indígenas y, en el marco del componente de la reforma institucional que se refiere a la redimensionalización de dichas direcciones, se creen circuitos escolares que comprendan las instituciones educativas indígenas y, en la medida de lo posible, sean nombrados supervisores pertenecientes a las culturas específicas de los pueblos originarios. Se estaría pagando una deuda histórica en el empoderamiento de los pueblos indígenas y, a la vez, el país cumpliría con los compromisos internacionales que adquirió al ratificar la Convención sobre los Derechos del Niño y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que son leyes superiores de la República (Articulado correspondiente C – 169/OIT y CDN). Tanto la creación de circuitos educativos indígenas, como todos los demás esfuerzos de adecuación normativa e institucional a que se refieren las resoluciones 10 y 14 de este Congreso, deben conducir a la autonomía curricular de los pueblos indígenas para la generación de contenidos educativos propios, junto con la adecuada contextualización y pertinencia de los contenidos del Currículo Nacional Básico.*

***La dirección regional educativa como espacio generador de contextualización y pertinencia curricular.*** Las principales actividades para el desarrollo de una estrategia de educación intercultural en las condiciones actuales del sistema educativo costarricense, son la contextualización curricular y la puesta en práctica de una pedagogía pensada para el aprendizaje basado en el reconocimiento de la pluralidad cultural, el diálogo intercultural y la convivencia entre diferentes por circunstancias de etnia, nacionalidad y generación, aunque iguales en dignidad y derechos. La aceptación de la pluralidad, el diálogo respetuoso, la convivencia pacífica y la prevención y resolución creativa y democrática

de conflictos, deben ser tomados en cuenta como referentes de la calidad educativa. El Consejo Superior de Educación nos recuerda que las estructuras regionales y nacionales del Ministerio de Educación Pública funcionan para servir al propósito de que los centros educativos puedan desarrollar una labor de calidad.

Los directores y directoras regionales y los equipos técnicos reiteramos nuestro compromiso con el mejoramiento de la calidad de la educación costarricense. No obstante, de momento la mayoría de las regiones adolecen de carencias para el desarrollo de las funciones que deben cumplir de acuerdo con el Decreto Ejecutivo MEP N° 23.490, promulgado desde el año 1994. Esas carencias se relacionan con la falta de recursos económicos, técnicos y administrativos y, principalmente, con la ausencia de directrices claras al respecto y de diálogo directo por parte de las autoridades curriculares del nivel central. Desde hace mucho tiempo que la dirección curricular no se sienta a conversar sobre política educativa, mejoramiento de la calidad de la educación o estrategias pedagógicas con los y las directores regionales y mucho menos con los equipos técnicos de los departamentos de desarrollo educativo, en el marco de la puesta en práctica de estrategias de contextualización y pertinencia curricular.

En este marco, reconocemos y saludamos los avances y los aportes metodológicos que, en el ejercicio de la normativa vigente y a veces contracorriente, le ha hecho a todo el sistema educativo costarricense el Programa “Vivamos la Guanacastequidad”, desarrollado en las regiones de Cañas, Liberia, Santa Cruz y Nicoya, celebramos que otras regiones de reciente creación hayan iniciado procesos similares, aún en ciernes, como Sarapiquí y Grande de Térraba, junto con otras regiones de larga data como Limón, Coto, Turrialba y Upala. En este marco queremos expresar nuestra satisfacción con el inicio del diálogo que se puso en práctica a lo largo del Congreso de Educación Intercultural y que abre el camino para que cada región educativa pueda realizar sus aportes a las comunidades educativas pertenecientes a su jurisdicción y a todo el país, confiamos en que como resultado del proceso de reforma institucional contaremos con los instrumentos normativos, técnicos, administrativos y financieros para hacerlo posible y, sobre todo, con la articulación clara con todas las autoridades educativas del nivel central del Ministerio de Educación Pública.

8. *Proponemos que se cumpla la normativa vigente y que los equipos regionales sean fortalecidos en sus funciones y capacidades técnicas para que apoyen la labor docente de manera eficiente con vistas a la contextualización y la pertinencia curricular y pedagógica, tal y como se establece en el Decreto Ejecutivo MEP N° 23.490, el cual establece de manera explícita en su segundo considerando la necesidad de que las direcciones regionales velen porque los estudiantes encuentren una mayor relevancia en lo que aprenden, lo que sólo será posible en la medida que la educación se contextualice apropiadamente para darle sentido y perspectiva a la enseñanza. Proponemos que como resultado de la reforma institucional, las siguientes funciones se mantengan y en la medida que sea necesario se especifiquen y fortalezcan (Decreto Ejecutivo MEP – 23.490 y Ley N° 7426):*
- a. *El artículo 4 de manera explícita establece que las direcciones regionales deben “velar por la efectiva participación en la prestación de los servicios educativos de las autoridades públicas y políticas, las agencias de la comunidad de carácter cívico, de servicio, de desarrollo y todas aquellas organizaciones de padres de familia, de conformidad con las leyes y reglamentos”, cosa que de manera embrionaria ocurrió durante los foros – taller regionales del Congreso de Educación Intercultural.*
  - b. *En el artículo 5 se establece: “...desarrollar procesos de investigación sobre la realidad cultural, social y económica de la región, a los efectos de realizar las adecuaciones contextuales de los programas nacionales e impulsar aquellas acciones propias y adecuadas con las peculiaridades socioculturales y económicas identificadas”.*
  - c. *Entre las funciones definidas para los directores y directoras regionales se encuentran las siguientes: “i) velar por el mejoramiento continuo de los servicios educativos que se brinden en su jurisdicción, ii) establecer las acciones necesarias para asegurar la prestación oportuna de los servicios educativos en la región, iii) dirigir procesos de investigación y planificación requeridos para sustentar el desarrollo educativo de la región,*

- iv) gestionar la participación de los gobiernos locales en su jurisdicción, de las autoridades públicas y de las privadas, como apoyo al sistema educativo” (artículo 17).*
- d. Congruente con el espíritu de democratización de la toma de decisiones relacionadas con la educación, el Decreto prevé la integración de un Consejo Comunal de Educación, orientado a garantizar la integración del sistema escolar a la comunidad en el plano social y económico de cada región (artículo 21).*
- e. A los departamentos de desarrollo educativo de las direcciones regionales se les asignaron las siguientes responsabilidades: “i) desarrollar proyectos de investigación sobre la realidad sociocultural y económica de la región, ii) desarrollar proyectos de investigación conducentes a la determinación de las necesidades educativas de la región, iii) establecer y proponer las estrategias conducentes a la adecuación contextual en la región, de los programas nacionales y provinciales, iv) brindar el apoyo técnico y la asesoría sistemática que requieren las instituciones para garantizar el logro de los objetivos de la política educativa, v) determinar las necesidades de capacitación y de actualización del personal docente y desarrollar acciones propias conducentes a su satisfacción o requerir la colaboración de las autoridades regionales...o nacionales, vi) determinar las necesidades de formación del personal docente e informarlo a sus superiores, vii) promover investigaciones sobre aspectos cualitativos o cuantitativos de la educación y su incidencia en la región educativa y proponer las acciones correctivas, viii) asesorar y apoyar al asesor supervisor de circuito en lo concerniente al desarrollo educativo en las instituciones bajo su jurisdicción” (artículo 18).*
- 9. Proponemos que el enfoque de la contextualización debe partir del reconocimiento de la pluralidad cultural en cada centro educativo y en cada circuito educativo, de ahí la importancia de que en ese nivel se anime la producción y el intercambio pedagógico intercultural. En cada región y en todo el país:*

- a. *La pertinencia curricular debe ser el producto de un ejercicio de contextualización del currículum nacional básico “de arriba hacia abajo” y también un ejercicio de contextualización de “abajo hacia arriba”, porque cada región y cantón de nuestro país tiene un aporte que hacerle a la pluralidad cultural de la Nación costarricense. Para nosotros no es suficiente la forma en que nos ven “desde arriba”, queremos ejercer el derecho a vernos y reflexionar sobre nosotros mismos y desde ese lugar aportarle al currículum nacional básico la forma en que queremos ser vistos, entendidos y valorados por los demás.*
  - b. *La pertinencia curricular no solo significa contextualizar de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba, significa aprehender los diversos contextos en que convivimos en el mundo actual. Aún en el lugar más alejado del centro los estudiantes de todos los centros educativos y pertenecientes a cualquier étnia, nacionalidad o edad viven su contexto local, nacional y global al mismo tiempo deben contar con las herramientas para saber convivir en todos esos contextos de manera simultánea, porque son ciudadanos y ciudadanas de su comunidad, de su país, de su mundo y nos importa mucho que las raíces les lleguen bien profundo y las alas les lleven bien alto.*
10. *Proponemos que como parte del proceso de reforma institucional se cree la Dirección Regional que han propuesto los indígenas Bribris y Cabécares que habitan los territorios de Talamanca, T’jai (Valle de la Estrella) y Bajo Dichi (Matina). Al igual que en el caso de los circuitos indígenas en otras regiones a que se refiere la resolución 7 de este Congreso, se estaría pagando una deuda histórica en el empoderamiento de los pueblos indígenas y de paso el país cumpliría con los compromisos internacionales que adquirió al ratificar la Convención sobre los Derechos del Niño y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que son leyes superiores de la República (Articulado correspondiente C – 169/OIT y CDN). Recordamos que el primer circuito mayoritariamente indígena supervisado por un supervisor indígena autóctono fue el circuito 07 de Limón, los resultados alientan a crear la nueva dirección regional que, además, integraría centros educativos de los actuales circuitos 03 y 09 de la Región Educativa de Limón.*

***El nivel central del Ministerio de Educación como animador del cambio.***

Desde el Despacho del Ministro de Educación Pública, en articulación con el Programa para el Mejoramiento de la Calidad Educativa (PROMECE) y en estrecha coordinación con las direcciones regionales educativas del todo el país, hemos impulsado este primer Congreso de Educación Intercultural. Ahora el desafío consiste en llevar a la práctica las resoluciones que aquí se han acordado. Al finalizar la primera etapa del Congreso, poco antes del celebrarse en Santa Cruz de Guanacaste el Seminario “Voces de la Experiencias y Fundamentos Éticos y Técnicos para una Educación Intercultural en Costa Rica” el 23 de julio de este año 2008, la Viceministra Académica hizo la siguiente reflexión, muy oportuna para pensar en el papel del nivel central: “Se requiere que todos aprendamos a coordinar, a preservar espacios para lo central y lo regional, a – no majarnos las mangueras – , a explorar posibilidades regionales, a ejercer autoridad de manera coordinada, entre otras muchas cosas que exigen una transformación cultural...Exigirá a los directores regionales ejercer su buen juicio, y a las autoridades centrales valorar las decisiones regionales. Además, establecer mecanismos de rendición de cuentas más precisos que demuestren a todos que la organización regional en coordinación con la central, está dando buenos resultados y, sobre todo, se requiere un mejor diseño de la estructura regional”.

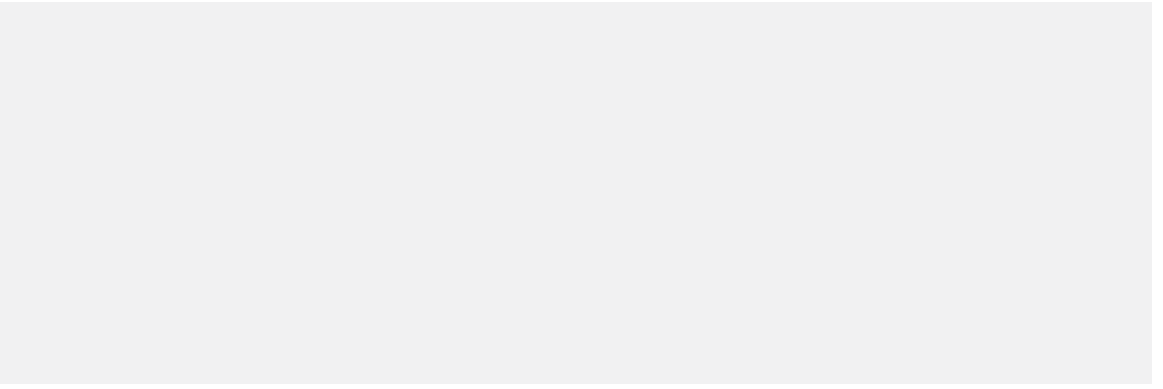
La Viceministra además nos brindó otros insumos en forma de pregunta: ¿permite la política educativa vigente desarrollar una gestión educativa con un fuerte ingrediente regional?, ¿qué insumos culturales y conceptuales de cada región podrían alimentar esta área de la gestión educativa?, ¿qué acciones se requieren en el nivel central para promover una educación intercultural?, ¿qué acciones se requieren en el nivel regional para promover una educación intercultural?, ¿en un tipo de educación desconcentrada cómo preservar lo establecido en el currículum nacional básico?, ¿qué implicaciones tendría una gestión educativa desconcentrada en la construcción de la identidad regional, de la identidad nacional y de la identidad mundial del estudiantado?

Durante los meses de septiembre y octubre cientos de personas en todo el territorio nacional se dedicaron a conversar en torno a las reflexiones de la Viceministra y a tratar de responder con las propuestas que forman parte de las resoluciones de este Congreso y a partir de aquí debemos seguir

pensando y haciendo juntos (*Memoria de los talleres técnicos regionales de educación intercultural y taller – encuentro entre direcciones regionales, Dirección Curricular e Instituto de Desarrollo Profesional 2008*).

11. *Proponemos que, en concordancia con la resolución 1 de este Congreso, se establezca un plan de acción que incida en la planificación de las actividades de los despachos del Ministro, el Viceministerio Académico, la Dirección Curricular y el Instituto de Desarrollo Profesional y las Direcciones Regionales. Que para la formulación, seguimiento e implementación del Plan se constituya un grupo de trabajo de alto nivel integrado por un/a representante del Despacho del Ministro, la Viceministra Académica, la Directora de Curricular, el Director de PROMECE, el Director del Instituto de Desarrollo Profesional, tres directores regionales y tres supervisores nombrados en el seno de la reunión mensual de directores regionales a celebrarse el día 28 de noviembre en Coto. Que funciones como secretaria técnica del grupo de trabajo un Comité integrado por la Directora Curricular, un director regional, el Director de PROMECE y el/la representante del Ministro. Que el Plan de Trabajo sea presentado para su valoración a los directores regionales en su reunión mensual de diciembre, a celebrarse en San José.*
  
12. *En concordancia con las resoluciones 7 y 10 anteriores, proponemos que se actualice de acuerdo con la realidad actual y se creen las condiciones para la progresiva y sistemática puesta en práctica del Subsistema de Educación Indígena (Decreto MEP N° 22072), con respeto del Convenio 169 de la OIT y en el marco la futura Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas. Y que como parte de este ejercicio se reconsidere el papel que debe desempeñar el actual Departamento de Educación Indígena de la Dirección de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación Pública.*
  
13. *De acuerdo con la Ley de Creación del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez, que el componente de actualización profesional para docentes sea asumido por este Instituto en estrecha coordinación con la Dirección Curricular y las Direcciones Regionales Educativas.*

14. *Alentamos y reconocemos el importante papel que juega PROMECE en la implementación del Convenio de Préstamo No 7284 entre Costa Rica y el Banco Mundial, aprobado en noviembre del año 2007 por la Asamblea Legislativa mediante Ley No 8558 con los objetivos de reducir las brechas relacionadas con la calidad educativa en las áreas rurales del sistema educativo y mejorar la equidad y la eficiencia en la asignación, administración y utilización de los recursos al sector educativo, con un especial énfasis en las poblaciones indígenas y afrocaribeñas. Y consideramos pertinente que en el marco de la ejecución de dicho Convenio, una parte del Plan de Acción Propuesta sea financiado con los fondos del mismo, de acuerdo con sus objetivos y metas, ante todo lo relacionado con el desarrollo de contextualización, pertinencia y pedagogía intercultural.*
15. *Proponemos que toda política, programa y proyecto que se implemente en el sistema educativo costarricense e involucre a los pueblos indígenas, les sea consultado según el mandato explícito del Convenio 169 de la OIT y en concordancia con la futura Ley de Desarrollo Autónomo de los pueblos indígenas.*



## CONSENSO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA POR UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

*Melania Núñez, Yesenia Morales,  
Alberto Rojas, Rocío Guzmán*

1. Principales hallazgos
  - 1.1 El abordaje de lo propio en el proceso educativo
  - 1.2 La articulación entre lo propio y lo nuestro
  - 1.3 El encuentro en el contexto de todos
2. Aproximaciones prácticas
3. Reflexiones finales

Como parte del desarrollo del Congreso de Educación Intercultural, entre septiembre y octubre del 2008 se llevaron a cabo veinte foros regionales con representantes de la comunidad educativa: docentes, técnicos, asesores, estudiantes y líderes comunales.

La discusión generada en estas actividades tuvo como ejes centrales para la discusión y el intercambio: la pluralidad y la educación intercultural en cada región, los elementos del currículo relacionados con el contexto regional, nacional y global, la contextualización del currículo en las regiones y su integración y aportes al currículo nacional. Los objetivos planteados para el desarrollo de los foros fueron los siguientes:

- Reconocer y describir la diversidad cultural de cada región.
- Unificar criterios en cuanto a percepciones de la pluralidad cultural en la región, como base para una educación intercultural.

- Generar aportes para la contextualización del currículo nacional y la autonomía relativa del currículo regional desde una perspectiva intercultural.
- Sugerir acciones para implementar este enfoque a las aulas.

Atendiendo a la pluralidad de actores participantes, desde el punto de vista metodológico se combinaron sesiones de trabajo grupales con plenarias, permitiendo ejercicios de profundización en las temáticas particulares, así como la integración y retroalimentación de las diversas perspectivas. En esta misma línea el abordaje metodológico estuvo formado por cuatro momentos, a saber:

- Discusión grupal, en torno a los siguientes temas:
  - › Historia de la región (grupos humanos, rasgos y procesos constitutivos)
  - › Hitos culturales de la zona o región
- Propuesta de contextualización de currículo
- Presentación de trabajos grupales
- Discusión sobre trabajos grupales
- Retroalimentación entre grupos

Se realizaron 11 foros tripartidos (estudiantes, comunidad, MEP):

- **Sulá (Talamanca y Valle de la Estrella):** la sede de este foro fue en Suretka, Talamanca, reunió un total de 35 personas y se realizó los días 8 y 9 de septiembre de 2008.
- **Sur Profundo (Coto y Grande de Térraba):** la sede de este foro fue en Golfito, reunió un total de 60 personas y se realizó los días 23 y 24 de septiembre de 2008.
- **Cartago y Turrialba:** la sede de este foro fue en Turrialba, Cartago, reunió un total de 29 personas y se realizó el día 29 de septiembre de 2008.

- **Guápiles, Guácimo y Sarapiquí:** la sede de este foro fue en Sarapiquí, reunió un total de 30 personas y se realizó el día 1 de octubre de 2008.
- **Heredia, Alajuela y San Ramón:** la sede de este foro fue en Grecia, reunió un total de 37 personas y se realizó el día 8 de octubre de 2008.
- **Cañas, Liberia, Santa Cruz y Nicoya:** la sede fue en Tronadora, Tilarán, reunió un total de 51 personas y se realizó los días 13 y 14 de octubre de 2008.
- **Upala, Sarapiquí y San Carlos (Zona Norte – Norte):** la sede de este foro fue en La Fortuna, San Carlos, reunió un total de 48 personas y se realizó los días 16 y 17 de octubre de 2008.
- **Puntarenas, Esparza, Aguirre, Montes de Oro, Parrita y Garabito (Sur Pacífico):** la sede de este foro fue en Puntarenas, reunió un total de 45 personas y se realizó los días 20 y 21 de octubre de 2008.
- **Puriscal y Los Santos:** la sede de este foro fue en Palmichal de Acosta, reunió un total de 27 personas y se realizó el día 22 de octubre de 2008.
- **Pérez Zeledón:** la sede de este foro fue en General Viejo, Pérez Zeledón, reunió un total de 23 personas y se realizó el día 27 de octubre de 2008.
- **San José:** la sede de este foro fue en Zapote, San José, reunió un total de 52 personas y se realizó los días 28 y 29 de octubre de 2008. Previamente se habían organizado jornadas de trabajo en cada uno de los circuitos de la Región de San José con la participación de 750 personas.
- Además, 7 foros técnicos con personal de las direcciones regionales de Coto, Grande del Térraba, Cañas, Liberia, Santa Cruz, Nicoya, Puntarenas, Quepos y San José.

- **Finalmente un foro de Equipos Técnicos Regiones de Turrialba, Cartago, Heredia, Alajuela, San Ramón, Guápiles, Limón, Desamparados, Puriscal, Los Santos, Instituto de Desarrollo Profesional y la Dirección Curricular del MEP:** la sede de este foro fue en Moravia, San José, reunió un total de 48 personas y se realizó el día 3 de noviembre de 2008.
- La Jornada final del Congreso, el 7 de noviembre, 2008, realizado en San José.
- También se organizó el primer seminario en Santa Cruz de Guanacaste, con motivo del festival de la Guanacastequidad y un foro en Limón en el marco de las celebraciones del Día del Negro.

De cada foro realizado se levantó una memoria, y de las discusiones generadas en estos se derivó una gran riqueza de observaciones, comentarios, propuestas e inquietudes, que a grandes rasgos, se resumen en el siguiente apartado, los cuales sustentan la propuesta de la estrategia de educación intercultural, construida desde las voces de la comunidad educativa, que sería presentada en la Jornada Final del Congreso.

## 1. PRINCIPALES HALLAZGOS

### 1.1 EL ABORDAJE DE LO PROPIO EN EL PROCESO EDUCATIVO

En cada uno de los foros realizados, los y las representantes comunales, a través de un diálogo orientado por una guía de preguntas generadoras, reconstruyeron una versión de lo local, que para efectos conceptuales ha sido integrado en la categoría *lo propio*. Esta hace referencia a diversos elementos, tales como:

- › Los orígenes, hitos y aprendizajes principales en el desarrollo local y regional.
- › Los grupos humanos que han existido y existen en cada zona, sus rasgos y expresiones originales y las adaptaciones culturales que han sufrido, así como los aportes al desarrollo local y regional.

- › La situación cultural de la región en el presente, con respecto a las tradiciones, costumbres y principales rasgos distintivos que se evidencian (considerando el aporte de los diversos grupos humanos).
- › La relación entre el contexto local y regional con el nacional y global.

Esta reflexión, que fue abordada en primera instancia por los y las representantes comunales y luego retroalimentada en plenaria, correspondió a un espacio de autoconocimiento y sistematización, a partir del cual se pudo priorizar elementos que, en criterio de los y las participantes, resultan necesarios de incorporar en la educación de las nuevas generaciones, como contenidos y como prácticas, en lo que se definiría como una educación contextualizada y pertinente.

El nivel de desagregación geográfica que se requiere para una verdadera contextualización trasciende lo regional, pues cada región incluye espacios con particularidades históricas y culturales que deben ser rescatadas.

Además debe tenerse claro que en el caso de educación en comunidades indígenas, el tema trasciende la contextualización, pues se requiere autonomía, respecto a lo cual ya se han tomado medidas, como la creación de una Dirección Regional Indígena, así como se recomienda la conformación de circuitos escolares específicos en aquellas zonas que lo ameriten (por comprender territorios indígenas), de forma que puedan organizarse y trabajar en y con respeto a sus derechos, necesidades y particularidades.

En todas las regiones que se tuvo oportunidad de trabajar, se evidenció un amplio reconocimiento de la importancia de conocer el pasado local, y la necesidad de hacer un esfuerzo sistemático por reconstruir la historia de las comunidades y de las regiones, como base esencial para comprender la identidad actual de cada pueblo, y para poder valorizar, por identificación y no por un simple apelativo moral, el rol que han jugado los diferentes actores en el desarrollo local y regional.

Por ende, el conocimiento de *lo propio* es esencial para construir una visión verdaderamente incluyente, justa y realista de la identidad comunal – local, y del aporte y la relación que el contexto local o regional tiene con

respecto al proceso de configuración nacional. De la misma forma, solo desde una visión profunda y crítica de la identidad, de las raíces, es posible enfrentar los retos actuales y proyectarse hacia el futuro en un contexto teñido por la globalización.

Es importante tener presente que el ejercicio de reflexión sobre *lo propio* de cada región, realizado durante los foros, fue apenas una aproximación que permitió esbozar los elementos que podrían estar presentes en un currículo contextualizado para cada región.

La tarea de identificar los elementos a incorporar, refiere a un esfuerzo amplio de investigación y retroalimentación, a fin de reconstruir de la manera más completa posible, la visión de cada espacio de interacción social, donde se profundice sobre los diversos aspectos que dan cuenta de esa identidad, sobre los diferentes grupos humanos que conforman cada región, y sobre esa vinculación entre el pasado, el presente y el futuro deseado, que define actualmente a cada pueblo y lo proyecta hacia lo que se quiere llegar a ser.

En las regiones visitadas, fue evidente que había escenarios diversos, no solo en cuanto a la existencia de mosaicos culturales distintos, que sería la conclusión más directa y obvia, sino en el conocimiento y apropiación de esas características. Desde casos emblemáticos, como el de Guanacaste, donde se ha venido trabajando fuertemente en el *Programa Vivamos la Guanacastequidad*, que se ha llegado a plasmar en prácticas institucionales, tanto dentro como fuera del aula, hasta sectores donde muchas personas se sorprendían de preguntarse, por primera vez, sobre sus orígenes, su cultura y sus prácticas identitarias. Los espacios que se posibilitaron en los foros abrieron la posibilidad para que los actores participantes legitimaran la importancia de dar un lugar protagónico a las identidades locales y su relación con la educación formal de la niñez y la juventud en los ciclos de primaria y secundaria.

De esta forma, en todos los casos se concluyó que la contextualización es una herramienta fundamental del proceso educativo, que debe ser aprovechada al máximo, desde un enfoque intercultural.

La posibilidad de que, desde el sistema educativo, se ponga al alcance de las nuevas generaciones la información sobre la cultura propia y las herramientas para convivir en respeto y armonía con otras culturas, requiere la apertura de espacios dentro del currículo nacional de primaria y secundaria, para profundizar en *lo propio* de cada región, estableciendo objetivos y estrategias de aprendizaje, y posibilitando espacio autónomos para que las regiones para definir los contenidos específicos y las prácticas didácticas de dichos ejes temáticos, con base en la producción, recopilación y sistematización de saberes, expresiones, prácticas y experiencias locales.

Esta labor no ha sido ni puede ser implementada por el nivel central del Ministerio de Educación, pues ni las fuentes de información ni los criterios de discriminación están disponibles, salvo en cada comunidad. En ese sentido, se considera necesario fortalecer la vinculación entre los centros educativos y las comunidades, apelando a un papel remozado de las escuelas y colegios, donde se devuelva la atención a los y las estudiantes, y a darles una educación para la vida, en reconocimiento de su dignidad y derechos, es decir, basada no en criterios y supuestos universales y estandarizantes, sino en la confluencia de particularidades que se expresan en el presente, y que son las que deben ser atendidas, en la búsqueda de contribuir a mejores oportunidades de desarrollo humano.

Reconociendo que la cultura es algo vivo y dinámico, y que sus expresiones son sumamente diversas, se deriva que para una verdadera educación intercultural, se debe mantener la atención puesta en esas expresiones, tanto para adaptar los contenidos de los planes de estudio, como para adecuar las prácticas de manera que respeten el escenario existente.

Para poder alcanzar el objetivo de contextualizar los planes de estudio, se requiere entonces de un ejercicio constante de investigación, desde las mismas comunidades, desde las instituciones educativas y desde los circuitos, con el fin de recopilar el saber local (sin por ello dejar de lado el criterio de expertos ajenos a las comunidades pero con conocimiento sobre ellas y la investigación de fuentes documentales), reconociendo el enorme acervo de conocimientos que ofrece la realidad misma, a través de testimonios de miembros de la comunidad y de las manifestaciones físicas, concretas, de esa historia, y en general todos los elementos que constituyen

el patrimonio cultural, que está al alcance de los y las estudiantes pero que muchas veces ni siquiera se conoce, pues los textos remiten a elementos ajenos.

En ese sentido, se hizo un llamado a revalorizar y tomar en cuenta, el potencial de aporte y colaboración de las comunidades, como fuentes de información y materiales acerca de la cultura e historia local, y como espacios para vivenciar y entender la interculturalidad.

Este acercamiento implica un replanteamiento, en el sentido de apertura, de la relación centro educativo – comunidad, pues si bien antes los centros educativos eran un centro de interacción social e importante referente en el desarrollo local, dicho papel se ha venido desdibujando. Por ello, se recomendó también fomentar la articulación del sector educativo con organizaciones sociales, productivas, municipios, empresa privada, etc., para enriquecer la educación y ampliar la gama de oportunidades de desarrollo para las nuevas generaciones.

A fin de cuentas el diálogo intercultural no se busca solo por conocimiento y disfrute, sino para garantizar el derecho de cada cultura y una educación que preserve las particularidades identitarias de los diversos grupos sociales que habitan una región, y de forma específica de cada persona, el derecho que tiene a desarrollarse y tener acceso, en igualdad de condiciones, a una vida digna, sin que para ello, tenga que dejar de ser lo que es.

Dichas alianzas podrían expresarse de muchas maneras, en caso de consultas, promoviendo la investigación de fuentes primarias, la consulta de las personas adultas mayores, de artistas y líderes comunales, conociendo proyectos productivos de la región, realizando convivios de base amplia, donde toda la comunidad pueda aprender y disfrutar de las diversas culturas que conviven en una región.

Se reconoció y advirtió que no servirían de nada los esfuerzos locales de investigación e implementación, si estos no son sistematizados y recuperados en propuestas educativas concretas. Toda la información que se obtenga, y las iniciativas exitosas, deben ser sistematizadas, para luego poder ser divulgada y compartida, generando lineamientos y productos teóricos y metodológicos, para apoyar la educación.

De conformidad con lo expresado en los foros, dichas tareas deberían ser abordadas desde los ámbitos locales, para lo cual consideran que la estructura organizativa más razonable sería la articulación de núcleos circuitales bajo la guía de las direcciones regionales educativas.

Sereitera que en diversas regiones, se tomó como un ejemplo claro de los frutos del esfuerzo de contextualización, realizado a través del programa “Vivamos la Guanacastequidad”, que implica la construcción, sistematización, implementación, negociación, legitimación e institucionalización de una propuesta educativa que recupere *lo propio*, desarrollada bajo el liderazgo del sector educativo, en colaboración con otros actores sociales de la región.

Este caso particular se considera como un referente importante para la educación intercultural, que expresa con soltura los resultados de la colaboración e integración entre centros educativos y comunidad, y entre centros educativos, circuitos y direcciones regionales, que puede tomarse como un modelo a seguir, para orientar el abordaje de *lo propio* en otras regiones.

## 1.2. LA ARTICULACIÓN ENTRE LO PROPIO Y LO NUESTRO

Como un segundo eje de discusión, en los foros se abordó el tema de *lo nuestro*, que refiere a aspectos que unen a cada región, en términos históricos, socioculturales e identitarios, con lo nacional, y sobre todo, a los aportes de cada contexto en la configuración y desarrollo de la sociedad costarricense.

El principio al que responde este momento en la construcción de una política de educación intercultural, puede interpretarse, a grandes rasgos, como la identificación de la unidad en la diversidad, a partir de la visibilización de lo local.

Este tema fue trabajado por parte de los equipos técnicos y luego compartido en plenaria con los otros sectores participantes. La discusión generada posibilitó la identificación de algunos elementos que se recomienda y espera incorporar como parte del currículo nacional, con el

fin de facilitar al resto de la comunidad estudiantil, de otras regiones, una visión coherente sobre cada una de ellas, que además complemente una versión más completa e integral sobre la realidad de lo nacional.

Para alcanzar este punto, la propuesta sugerida trasciende (enfaticando su urgencia) la contextualización, para abarcar la revisión y retroalimentación del currículo nacional básico, a fin de que se logre desaprender conceptos erróneos sobre la historia e identidad nacional y de las regiones, es decir, una actualización de ese currículo nacional desde una historia revisada, desmitificada, que se reconstruya desde lo local, con el aporte de expertos (académicos y personas de las comunidades).

Esto abre la posibilidad de visibilizar los puntos de encuentro para la construcción de un *nosotros* incluyente, pues se basaría en una visión integral y justa de cada parte. Así, que a partir de la definición de *lo propio*, se discriminaría cuáles elementos se consideran pertinentes de agregar, profundizar, e incluso corregir en la enseñanza regional y local (contextualización curricular) y en el currículo nacional, para definir la visión que se quiere dar a conocer de dicha región, y enriquecer el conocimiento sobre lo nacional, y los puntos de contacto, pasados y actuales, entre ambas dimensiones.

Se percibió de manera generalizada, cierto resentimiento con el currículo nacional, pues muchos de los y las participantes en los foros, consideraron que invisibiliza o ignora elementos propios de cada región, no solo aquello que por definición, quizá solo pueda interesar o ser útil a quien vive en un contexto particular (y que deberían ser abordados a través de la contextualización pues no hay pretensión de que se enseñe a toda la población), sino de los aportes de ciertas regiones a la historia y cultura nacional.

Se cita a manera de ejemplo puntual, el aporte de Sarapiquí en la Campaña Nacional de 1856, que la mayoría de costarricenses no conoce a pesar de haber sido muy importante, y de manera más generalizada, la realidad sobre otras regiones, que a veces se ve reducida a mitos y productos emblemáticos, desvirtuando su integralidad e ignorando su riqueza.

Por otro lado, se llamó la atención sobre el hecho de que si no se maneja adecuadamente el interés y rescate de *lo propio*, se puede caer en una atomización cultural, de ahí la necesidad de reconfigurar la versión de *lo nuestro* y de reorientar la relación con *lo nacional*, generando identificaciones sustentadas en realidad y no en mitos, reforzando los encuentros y semejanzas sin desdibujar ni desvalorizar las diferencias.

La profundización en *lo propio*, en la dimensión de la contextualización, no debe asumirse como una alternativa o negativa, a la incorporación de elementos comunes en la educación de todas las regiones. Por el contrario, resulta evidente la necesidad de reforzar ese elemento particular, esa historia y patrimonio cultural común, pero con base en realidades, y en diálogo abierto y continuo con los contextos locales.

Por ello se habló de la importancia de que en la construcción del currículo nacional, se de un cambio de paradigma, una reinterpretación profunda de la historia del país y de la identidad de los y las costarricenses y de los y las representantes de otras culturas. Desde esa revisión, deberá modificarse los planes de estudio (velando eso sí, porque haya coherencia entre lo que se va a enseñar y lo que se va a evaluar) y producirse materiales para apoyar los procesos de educación, además, deberá capacitarse a los y las docentes, para que ellos puedan manejar y transmitir esa información.

De manera que la propuesta para una educación intercultural, aparte de requerir un replanteamiento de la labor que, en relación con la realidad local, se ha venido haciendo desde los centros educativos, circuitos y regiones, implica una movilización en el nivel central, para poder responder a esta propuesta, y atender de manera adecuada las demandas de los contextos y sobre todo, de la población estudiantil que sirve.

Tal como ya se indicó, se entiende que el primer espacio de articulación y encuentro debe ser el circuitual, a través de núcleos de docentes y con el apoyo de los supervisores, mediante el desarrollo de encuentros pedagógicos; para luego integrar los productos a nivel regional y retroalimentar con ellos al nivel nacional, en un proceso de construcción curricular “*de abajo hacia arriba*” (desde las comunidades educativas hasta el nivel central del MEP), en contraste con la práctica tradicional, de generar un currículo “*de arriba hacia abajo*”.

Se concluye entonces que una educación que reivindique la historia tal como ocurrió, visibilizando a todos sus actores, y que genere una visión realista de quienes somos, es el primer paso para consolidar un enfoque intercultural desde la educación, pues permite reconocer que ha habido intercambio desde el principio, que se ha mantenido, y que eso ha permitido llegar a ser lo que somos, con las ventajas y desventajas que ello signifique.

Nuevamente, el tema de la sistematización de información es vital, pues de nada sirve la investigación profunda, la consulta y reflexión, si no se recopila y divulga, y tampoco es posible pensar en un énfasis meramente localista de la educación, por el contrario, debe propiciarse una reflexión integradora sobre los contextos, con espacios de profundización específicos en cada uno, acerca de *lo propio*, y con elementos remozados para compartir a nivel nacional, acerca de *lo nuestro* y también de *lo de todos*.

### 1.3 EL ENCUENTRO EN EL CONTEXTO DE TODOS

Este último eje analítico refiere a un contexto global, con el que se quiera o no, se tiene interacción constante. Partiendo del hecho obvio pero a veces invisibilizado, de que vivimos en un mundo más amplio, el currículo debe aportar a la comunidad estudiantil la formación necesaria para comprender ese contexto, y los encuentros y tensiones que se derivan de la relación entre nuestro país y el exterior, de vivir en un mundo en el que es imposible permanecer aislado.

Un primer espacio que refleja esta diversidad, es la realidad de que los y las estudiantes conviven e interactúan con personas de otras etnias, nacionalidades, culturas, religiones, edades, etc. todo el tiempo. A esto se suma la exposición constante a otros contextos, vía medios de comunicación y todo espacio que aporte información (inclusive las instituciones educativas), que generan expectativas e inquietudes, que los y las estudiantes deben enfrentar cotidianamente. Es por ello que fue precisamente con el sector estudiantil, con el que se trabajó este tema, a fin de identificar sus expectativas y preocupaciones, y de dar un espacio para conocer sus propuestas.

En cada región visitada, las demandas, críticas y sugerencias fueron bastante similares. Una propuesta de educación intercultural es interpretada como una educación para la vida, en la cual se posibilite a cada individuo: comprenderse, asumirse, y desarrollarse. Por tanto, requiere de herramientas adecuadas para apropiarse y participar de los diversos contextos que enfrentan.

En cuanto a la práctica educativa las sugerencias apuntan a una educación integral, pertinente y contextualizada, que permita fortalecer las culturas y generar un diálogo intercultural respetuoso de la diversidad considerando la interrelación permanente entre lo local y lo global.

Se recomendó considerar la realidad de cada región, con relación a aspectos curriculares (mediante la contextualización) y operativos:

- › ***Ampliar contenidos en algunas materias, profundizando en el contenido sobre la historia y cultura propia, en referencia al pasado y al presente:*** a los y las estudiantes les gusta conocer quienes son, de dónde vienen, y que se les haga ver que ellos y ellas también tienen valiosos aportes; no obstante se les enseña más sobre la historia, geografía, cultura y manifestaciones artísticas de otros, atribuyendo valor a lo ajeno, antes que a lo propio. No se pidió eliminar contenidos universales de la educación, pero sí garantizar que por ellos no se deje de lado la educación útil para vivir en el mundo en que viven.
- › ***Relacionar los contenidos de los programas de estudio con la cotidianidad de los y las estudiantes:*** lo ideal sería que esa enseñanza se vinculara con el espacio en que viven, aprovechando la riqueza del entorno para profundizar en los temas, utilizando un lenguaje y ejemplos más acordes con las vivencias de los y las estudiantes, generando espacios para poner en práctica y disfrutar lo aprendido o el mismo hecho de investigarlo, lo cual alude nuevamente a la demanda de actividades extra aula y de intercambio con la comunidad.
- › ***Adecuar los horarios y metodologías de trabajo a las necesidades de los y las estudiantes:*** este punto es más fácil entenderlo a partir de situaciones cotidianas, a manera de ejemplo,

se recupera el caso de comunidades indígenas, en zonas dispersas con limitaciones severas en materia de vías de comunicación (sobre todo puentes), pues durante eventos de fuertes lluvias, es muy arriesgado el desplazamiento, pero el periodo lectivo no se ajusta a esta realidad, y castiga el ausentismo, sin que el sistema educativo comprenda que a veces, se pide a los y las estudiantes, lo imposible.

Se trata, como puede verse, de que no solamente se den lecciones sobre la cultura propia, sino que se impartan desde la cultura propia. Ciertamente, los y las estudiantes no esperan que su visión y conocimiento se limite a su comunidad, si bien resulta evidente la necesidad de fortalecer las iniciativas actuales, profundizando en el conocimiento de la cultura regional y local, es necesario también complementar ese conocimiento con una visión más profunda y actualizada sobre las otras regiones, con una cultura, historia y realidad nacional y con la realidad del mundo más amplio, con el que interactúan, que les permita comprenderse y valorarse a sí mismos, como una nueva generación, con preguntas y respuestas propias, distintas pero no desvinculadas de las que tenían las generaciones precedentes y de las que se tienen en otros espacios.

La posibilidad de que, desde la educación, se brinden a los y las estudiantes herramientas para interactuar con otros contextos más amplios, plantea muchos retos. Las demandas estudiantiles, para poder insertarse en condiciones ventajosas en el contexto *de todos*, fueron amplias, destacándose la importancia de impartir idiomas con mayor calidad y efectividad, sobre todo pensando en dotar a los y las estudiantes de herramientas para facilitar su trabajo en el futuro, ya sea como empresarios o como asalariados.

También, pensando en la responsabilidad de compartir un mundo, fuertemente presionado a nivel ambiental, se planteó la importancia de realizar talleres que promuevan una cultura ambiental sana y responsable, y que eventualmente, puedan potenciar alternativas económicas, como el reciclaje. En la misma línea, se aspira a la incorporación de elementos que permitan a los y las estudiantes, aprender a valorar, respetar, proteger e incluso disfrutar la diversidad, tanto de flora y fauna, como cultural.

Adicional a lo anterior, se pide que la educación dote a los y las estudiantes de herramientas para poder ser parte del mundo, en dignidad, sin sentirse menos que nadie. Se comentó la necesidad de aprender a ser “*ciudadanos globales*”, con clases que incorporen una dimensión de respeto a la diversidad, para evitar reducir la formación a un solo tipo de persona o de costumbres, discriminando otras (esto quiere decir, aprender a responder de forma más asertiva ante personas de costumbres distintas, ya sea que nos visiten o que por diversas razones se visite otro espacio).

No cabe duda que los y las estudiantes le dan un lugar protagónico desde el punto de vista educativo a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la necesidad de que el currículo integre los contenidos técnicos de las TIC con los temas específicos de cada materia.

También, contar con herramientas para comprender el mundo en que viven, cómo les afecta lo exterior, cuáles son los problemas y retos que enfrentan en la región y en el país, cuáles son los recursos con los que cuentan, pues quieren ser parte del cambio, y consideran que tienen mucho que proponer y hacer, pero necesitan desarrollar capacidad crítica y propositiva.

Se hizo un llamado a revalorizar el papel de los y las estudiantes, como voces legítimas para la retroalimentación de la gestión educativa, propiciando espacios donde, tanto en teoría como en práctica, se reconozcan y fomenten los deberes y derechos de las personas jóvenes y la niñez, lo cual remite en forma directa a la práctica docente, al trabajo de aula, pues se enseña tanto contenidos como prácticas, mediante el ejemplo.

El cumplimiento de estas demandas, implica una revisión de la práctica docente, tanto como de los contenidos del currículo, aspecto en el que coincidieron todos y todas las personas que participaron en los foros.

En relación con los aspectos pedagógicos, se espera y considera imprescindible un estilo de enseñanza más vivencial, dinámico y participativo, no solo por parte de estudiantes, sino también de representantes comunales e incluso docentes y equipos técnicos, pues esto facilitaría interiorizar los contenidos, además de que implica un verdadero respeto de las particularidades de la niñez y juventud, a los que no les queda bien permanecer sentados, escuchando y leyendo, durante horas seguidas, cosas que ni siquiera comprenden para qué deben aprender.

Es evidente para los y las muchachas, que la cultura no se adquiere, no se aprende a valorar, cuando la cuentan, sino que es imprescindible que se concrete en expresiones que se vivan. Para ello, se considera que la creatividad es muy importante, como un recurso que permite superar en muchas ocasiones, la falta de recursos materiales. Pero se tiene claro que no todo depende de la vocación y creatividad del docente, y que se requieren materiales didácticos acordes con la realidad local y con el tipo de enseñanza que se propone, lo que implica la generación y divulgación de estos materiales, por parte de los y las docentes y autoridades educativas.

Se planteó también la importancia del estímulo de la expresión juvenil a través de las artes, que no solo fortalece la cultura, sino que también ayuda al proceso de desarrollo de los y las jóvenes (fortalece la autoestima, la capacidad de pensar, de innovar, etc.) y es una estrategia importante para evitar conductas sociales de riesgo, como la drogadicción. También se pidió creatividad de parte de los y las docentes, en su forma de enseñanza, pues la diferencia en una educación de calidad no responde a recursos y tiempo, sino a vocación y compromiso.

En este campo, se coincidió ampliamente con las demandas de los representantes comunales, con respecto a la importancia de promover actividades prácticas y lúdicas, como foros, talleres, ferias, festivales, convivencias, intercambios, donde no solo se hable de historia, cultura, valores, y otros, sino que se vivan y disfruten, es decir, de la apertura de espacios extra aula, para vivenciar la interculturalidad y reforzar valores y prácticas en las nuevas generaciones, y el fomento del apoyo de las comunidades para la educación.

Es evidente entonces que se requiere adecuar las metodologías de enseñanza y de evaluación, a una política de educación intercultural, que respete no solo la diversidad externa, sino la interna, dentro del centro educativo, que hace referencia a nacionalidades, razas, condiciones físicas, dinámicas familiares, habilidades, intereses, etc. y que esté comprometida con el desarrollo humano.

Se requiere, en consecuencia, una evaluación más cualitativa e integral, pues ciertamente, de nada sirve incorporar elementos vivenciales y locales, si a la hora de evaluar, se va a manejar de la forma tradicional: todo de memoria y en referencia fundamental, a elementos desvinculados de la realidad e intereses de los y las estudiantes.

Muchos y muchas estudiantes, padres y madres de familia, representantes comunales e incluso docentes y representantes de equipos técnicos que participaron en los foros, cuestionaron con frecuencia, la calidad de los y las docentes, en cuanto a preparación propiamente dicha (hay muchos casos en que es evidente que no hay dominio de la materia) y en cuanto a capacidad de transmitirla. Se considera que hay muchos que son profesores, pero no educadores, que no les importan los estudiantes, simplemente cumplen con un trabajo; no hay compromiso ni con ellos, ni con la institución, la región o el país. Se recuerda así que se aprende tanto de los contenidos del currículo, como de la información que transmite por otras vías, cada docente.

La expectativa con respecto a los y las docentes es de compromiso, eficiencia, responsabilidad, amor por enseñar, respeto a los y las estudiantes (a su cultura, sus identidades, sus necesidades, sus sueños, sus derechos y sus potencialidades), amplio conocimiento de la materia que imparten y capacidad de enseñar (porque no son lo mismo), es decir un perfil que no implica traspasar el ámbito de responsabilidad que la profesión y la vocación en sí mismas, exigen. Esto remite a la necesidad de grandes esfuerzos en materia de sensibilización y capacitación, aspectos a fomentar desde las instituciones de enseñanza y de capacitación profesional. Se llamó la atención sobre la necesidad de desterrar actitudes discriminatorias por parte de los y las docentes, pues lamentablemente, no son poco frecuentes.

En materia de interculturalidad, es vital que los y las docentes estén “enamorado” de la idea, que tengan la sensibilidad, capacidad y el conocimiento necesarios, para poder implementar una educación intercultural (es decir, conocedores y respetuosos de la realidad sociocultural en la que trabajan y debidamente capacitados para trabajar con diversidad), sin perder de vista que lo que enseñan será reinterpretado y adaptado por las nuevas generaciones.

## 2. APROXIMACIONES PRÁCTICAS

Se definió un consenso bastante amplio, con respecto a lo que se espera de la educación intercultural, y se permitió delinear las acciones y roles posibles, dentro de una propuesta de implementación.

Específicamente, este tema fue abordado por los representantes de los equipos técnicos regionales, y en ocasiones, por docentes y directores de centros educativos. A continuación se resumen las principales propuestas de acciones a implementar:

### **Sensibilización y concientización de los docentes, sobre el enfoque intercultural.**

Oficialización y planificación de espacios para la puesta en práctica del programa: incluye la definición de roles y responsabilidades, asignación de presupuesto, inclusión de contenidos y programación de actividades en el calendario escolar.

### **Investigación y sistematización de información acerca del contexto local, mediante consulta de fuentes primarias y secundarias, involucrando en la medida de lo posible a la comunidad educativa en forma integral.**

Integración de elementos para la contextualización y para la retroalimentación del currículo nacional básico.

### **Diseño, implementación, divulgación y retroalimentación de materiales y técnicas de trabajo en materia intercultural.**

Contextualización de los planes de estudio y de las metodologías de enseñanza.

### **Planificación de unidades didácticas enriquecidas con ingredientes interculturales.**

Análisis de diferentes manifestaciones culturales (canciones, himnos, cuentos, poesías, adivinanzas, frases célebres).

**Aprovechamiento de las efemérides para el desarrollo de actividades interculturales.**

Investigación de personajes ilustres que contribuyeron con la historia de las regiones y el país/es.

**Integración de centro educativo en la dinámica cultural, proyección de la escuela hacia la comunidad, promoviendo actividades (veladas artísticas, peñas estudiantiles) y velando porque los y las estudiantes sistematicen esas experiencias.**

Realización de semanas interculturales donde se pongan en práctica: bailes, degustación de comidas, exposiciones de trajes, cuentos y leyendas regionales y extranjeras, y reflexión sobre ellas.

**Coordinación entre universidades y el MEP para que haya coherencia entre formación y política educativa.**

Colaboración e integración con otros representantes de la comunidad educativa, como estudiantes, comunidades, y todos los niveles dentro del MEP, para que haya siempre una mayor vinculación entre la realidad y el programa educativo, entre la vida de las personas y lo que ocurre en el aula.

Es importante indicar que, aunque el tema de la interculturalidad para algunas personas se reduce a una filosofía, es eminentemente una práctica (lo que lógicamente, incluye un ámbito de reflexión), de manera que debe entenderse en referencia a aspectos curriculares y también administrativos. No es posible implementar oportunamente una educación intercultural si no se cuenta con una estructura legítima que planee, ejecute y evalúe. Esto remite directamente a las funciones de las direcciones regionales, de los circuitos y centros educativos, y de las relaciones con el nivel central del MEP.

Se plantea entonces una demanda generalizada, con respecto al empoderamiento, tanto de los y las docentes (se pide que tengan tiempo para enseñar), de los centros educativos como escenario donde se da el proceso de enseñanza – aprendizaje y donde se cuenta con la información

y recursos primarios para la contextualización, y de las Direcciones Regionales, en el sentido de que estas funcionen como se supone que deben funcionar y velen porque los demás actores también lo hagan.

Se considera que la desvinculación creciente entre el proceso educativo y la realidad social, y por sobre todo, los intereses, expectativas, capacidades y potencialidades de los y las estudiantes, es resultado de un exceso de control y de una ineficiente estructura burocrática, que en buena medida de recarga de funciones a docentes, directores/as y equipos técnicos, las cuales “*roban tiempo*” y empobrecen la atención del proceso meramente educativo.

El exceso de centralismo dificulta, hasta niveles absurdos, la realización de trámites, sobre todo en regiones alejadas de San José, lo que podría evitarse si se contara con una verdadera descentralización y autoridad a nivel regional con competencias en la toma de decisiones. Por otro lado, se ha indicado ya que es desde las regiones y circuitos desde donde se podría estar generando la información y propuestas para la contextualización. Por lo anterior, se sugiere que los equipos regionales sean fortalecidos en sus funciones y capacidades técnicas y administrativas.

Se plantea la necesidad y se considera factible y viable, que las direcciones regionales actúen como gestores de la participación y apoyo de otros actores en la prestación de servicios educativos; como centros de investigación de la historia y realidad sociocultural y económica de la región (como insumo indispensable para la contextualización), como ente que vele por el mejoramiento de los servicios educativos y que fomente la integración del sistema escolar con la comunidad, funciones que no contradicen lo que la política educativa establece para ellas. Pensando en los pasos para implementar un enfoque intercultural en la educación, resulta evidente que las propuestas no se queden en el papel.

Hubo mucha insistencia en no reducir la interculturalidad a un eje transversal o a un programa adicional, pues tal como se ha dicho, refiere a cambios importantes a nivel curricular y operativo, que de no asumirse integralmente, podrían perderse de vista. Es vital que haya compromiso específico, que se definan medidas concretas, que se asignen responsabilidades y recursos, que se de seguimiento a la ejecución de

la propuesta, que ha despertado y convocado importantes consensos y esperanzas, sobre una educación integral y de calidad, en respeto a los derechos de los diversos actores que participan del proceso educativo.

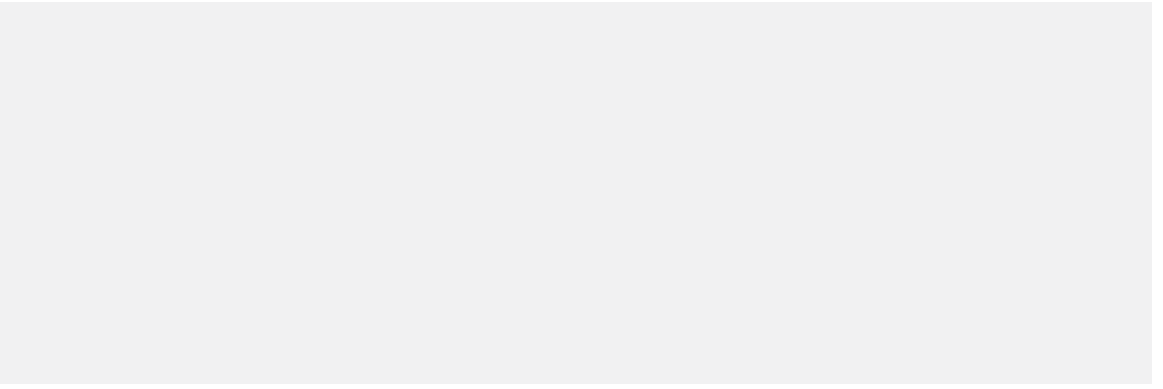
### 3. REFLEXIONES FINALES

En un esfuerzo por dinamizar el proceso educativo, y hacerlo más adecuado a las necesidades de la población estudiantil, se plantea en términos generales:

- › La necesidad de que la educación responda en forma consistente, a dicha población.
- › Que en verdad los y las estudiantes se conviertan en el centro y razón de la educación; una demanda simple y aparentemente obvia, que en realidad solo remite a los principios generales en que se sustenta la política nacional de educación, pero que más allá de la teoría, plantea numerosos retos a superar.

En todos los foros realizados, se expresó la necesidad de empoderar a los centros educativos, circuitos y direcciones regionales, en el sentido de que la interculturalidad, más que una materia, es una vivencia, y para implementarla se requiere una aproximación continuada y sistemática a la realidad de cada contexto (*lo propio*), fomentando valores, saberes y destrezas, sin perder nunca de vista la necesidad imperiosa de tender puentes de apropiación y encuentro hacia otros contextos, como el nacional, que debe reforzarse en una visión realista, inclusiva y dinámica del *nosotros* que integra a todos y todas las costarricenses, y el global, con el que cada vez más tenemos mayor vinculación, real o potencial.

Es hacer un llamado a educar para la vida, asentando la educación en las raíces propias, pero en capacidad de diálogo e intercambio con contextos más amplios.



# PLURALIDAD, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

*Mauricio González\**

1. Las dimensiones del desafío pluricultural en Costa Rica
2. Pluralidad cultural: las jóvenes voces de la experiencia
  - 2.1 Pluralidad y discriminación en los centros educativos
  - 2.2 El estudio de la o las culturas
  - 2.3 Construyendo espacios interculturales
  - 2.4 La participación estudiantil en los procesos educativos
  - 2.5 Aportando desde la experiencia
3. Relaciones interculturales en la educación:
  - 3.1 Elección ética y estética para la ciudadanía
  - 3.2 El aula y el centro educativo como referentes
  - 3.3 Adolescentes y Pertinencia de la Educación
4. Consideraciones para una estrategia de educación intercultural

## 1 LAS DIMENSIONES DEL DESAFÍO PLURICULTURAL EN COSTA RICA

Desde su origen el sistema educativo costarricense desplegó a lo largo y ancho del territorio nacional un discurso estandarizado en materia de política educativa: el territorio es uno, la nación es una, la educación es

---

\* NOTA: Las opiniones vertidas en este artículo son a título personal y no representan posición institucional alguna.

una, el estudiantado es uno, el currículo es uno. Este tipo de discurso quizás haya sido muy necesario durante la fundación y desarrollo de la República liberal y también durante la expansión del estado de bienestar de la Segunda República, no obstante, hoy día entra en colisión con lo dispuesto en el ordenamiento jurídico aprobado a finales del siglo pasado en materia de derechos humanos, así como lo estuvo desde siempre con la evidencia empírica.

Hoy día la ley y la realidad coinciden como pocas veces en señalar que la educación requiere pasar de una concepción de unidad nacional estandarizante a la noción de unidad en la diversidad. Desde el año 1994 la Asamblea Legislativa aprobó la Ley del Día de las Culturas (No.7426), que reconoce de manera explícita el carácter multiétnico y pluricultural del país y el papel del sistema educativo al atribuirle la adaptación de los planes de estudio de la educación pública a dicho carácter. Tres años después por medio del Código de la Niñez y la Adolescencia, fueron reconocidos como sujetos de derechos a los niños, niñas y adolescentes que habitan el territorio nacional. Ambos instrumentos legales especifican lo dispuesto desde 1957 en la Ley Fundamental de Educación, que hasta entonces no había sido interpretada en clave de respeto y promoción de la pluralidad.

Con la Ley Fundamental el legislador facultó al Estado costarricense, en la figura del Ministerio de Educación Pública, para ofrecer a las comunidades programas tendientes a elevar el nivel cultural, social y económico de sus miembros por medio del estímulo del desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humana, así como de la conservación y ampliación de la herencia cultural. Pese a esta claridad y amplitud de propósitos fue necesario que la Ley 7426 fuera explícita en términos de pluralidad étnica y cultural.

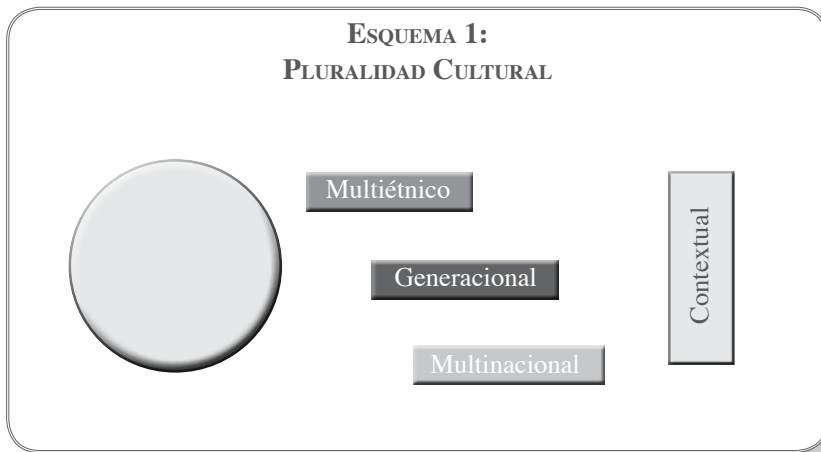
El mismo año en que el Congreso aprobó la Ley del Día de las Culturas, el propio Ministerio de Educación Pública publicó en el Diario Oficial el Decreto N° 23490, asignándoles a las direcciones regionales de educación la responsabilidad de realizar investigaciones y otras labores orientadas a facilitar la contextualización de los planes de estudio, no obstante el Decreto no pasó de ser un tigre de papel. Antes de que se retomara el tema a partir del año 2007, la única estrategia de contextualización desarrollada por las direcciones regionales se estaba llevando a cabo en la provincia de

Guanacaste, como parte de la puesta en práctica del “Programa Vivamos la Guanacastequidad”; el cual, sin embargo, se rige por otro Decreto promulgado el 7 de abril del año 2006 (Nº 33000).

Las autoridades redactoras del Decreto de 1994 fueron las mismas que iniciaron la formulación de la Política Educativa hacia el Siglo XXI, que actualmente está vigente. Tenían claro entonces, que las instituciones del Estado estaban listas para afrontar con madurez política y solidez técnica la pluralidad cultural que la nación costarricense siempre ha tenido y en la actualidad tiende a hacerse cada vez más manifiesta, ante la presión que ejerce el proceso de globalización en todos los rincones del territorio nacional. Sin embargo, no se avanzó más allá que la promulgación del Decreto, que en el marco de nuestra ancestral cultura jurídica se acató... pero no se cumplió, aunque tal vez ya sea tiempo.

En términos conceptuales, lo “multiétnico” y “pluricultural” con que la Ley del Día de las Culturas provee el marco normativo en educación nos remite a cuatro dimensiones: las dimensiones multiétnica, multinacional, generacional y la dimensión contextual como eje de intervención curricular y pedagógica, que tratamos de representar en el *esquema 1*.

**La dimensión multiétnica** hace explícita la conciencia nacional acerca de los primeros habitantes aferrados al territorio como concepto político y a la tierra como ámbito de existencia material y reproducción cultural. Son nueve los pueblos indígenas costarricenses: se trata de los Bribris, Cabécares, Teribes, Borucas, Huetares, Malekus, Ngöbes Buglés y Chorotegas. En esa dimensión también se hace explícita la presencia en el país de habitantes afro descendientes que llegaron hace un siglo del caribe, atraídos por la construcción del Ferrocarril al Atlántico y la expansión bananera, al igual que los primeros chinos, aunque la presencia negra en la actual Costa Rica tiene orígenes mucho más remotos en el pasado de colonización. Cada grupo étnico originario o llegado al país con posterioridad o durante el proceso de conquista y colonización ha mantenido características que le son propias desde el punto de vista de su identidad. Hoy día el marco jurídico nacional acepta su persistencia y reconoce el aporte de estos costarricenses a la vida cultural del país.



**La dimensión multinacional.** Los chinos y afrocaribeños de origen jamaicano que empezaron a llegar a Costa Rica en la diáspora de sus naciones a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, también podrían ubicarse en esta segunda categoría de análisis, con la cual se quiere comprender la línea de continuidad entre las primeras migraciones europeas desde la conquista y la colonización, la segunda oleada de finales del siglo XIX e inicios del XX y el fuerte proceso de inmigración que ha vivido el país durante el último cuarto de siglo, especialmente de nicaragüenses y suramericanos atraídos por las mejores condiciones económicas y políticas en relación con los países vecinos. Estas inmigraciones han multiplicado el flujo de personas que se integran a las labores menos calificadas en el mercado laboral o se integran a diversos servicios ofrecidos por sectores medios. También llegan anglosajones de diversos orígenes nacionales que han provocado un fuerte movimiento en el mercado inmobiliario de las zonas costeras del país. Antes que ser una anomalía, la inmigración define al país como un receptor neto de personas desde antes de su propia fundación como república.

**La dimensión generacional** se refiere a las relaciones entre los y las adultas y los niños, niñas y adolescentes. Interesa aquí principalmente el tema de la adolescencia por ser justo el momento en que se produce el mayor desencuentro de los estudiantes con el mundo de la educación. Ya sea que la ruptura se dé por razones objetivas imputables al carácter excluyente de la educación media, el sobrecargado y poco pertinente

diseño curricular y la falta de recursos económicos o por razones subjetivas vinculadas con el rompimiento del tipo de lazos pedagógicos y afectivos que se construían en la educación primaria o, bien, el hartazgo personal de los y las estudiantes ante un sistema que no los valora como personas con sus propias características, el caso es que la ruptura se produce cuando los adolescentes dotados de mayor autonomía con respecto de su pasado infantil están en creciente capacidad de decir no, tanto a la institución escolar como a sus familias.

Aquí el mayor desafío consiste en la obligación del mundo adulto de aprender a dialogar con el mundo de las nuevas generaciones: “Es preciso superar el modelo típico de educación moral de la tradición escolar basado en el tríptico ‘orden, prohibición, sanción’ como mecanismo que aseguraba la interiorización de la regla. Las nuevas circunstancias muestran que este dispositivo por lo general sólo genera un acatamiento a la regla sin convicción, es decir basado simplemente en la idea de obligación, el miedo al castigo y la actitud utilitaria del beneficio individual, acato porque me conviene”.<sup>5</sup>

Puede que a los niños se les pueda controlar con base en un paternalismo ligado a las necesidades básicas que los definen como sujetos de protección y provisión, en cambio con los adolescentes no ocurre lo mismo, con ellos debe dialogarse porque junto al fortalecimiento de su necesidad básica de autonomía, se relativiza la autoridad adulta. La relación subjetiva – de una sola vía de autoridad – que el adulto cultiva de manera preponderante con la infancia, se convierte en una relación preponderantemente intersubjetiva frente al adolescente, que se mueve siempre, como toda relación de poder, entre el conflicto y el consenso.

Tanto entre los primeros pobladores de este territorio llamado Costa Rica, como entre todos los que llegamos después y los que siguen llegando, la relación intergeneracional no tiene porqué ser fácil. A las nuevas generaciones les corresponde cuestionar, innovar, crear lo nuevo y a las generaciones anteriores transmitir la tradición.

---

5 Tenti Fanfani, Emilio (2006). “La Educación Moral Ayer y Hoy, Consideraciones Sociológicas”. Buenos Aires: texto presentado en el segundo ciclo de conferencias “El Compromiso con la Educación, un Debate Ético organizado por la Fundación Santillana”. Pág. 12

El diálogo intergeneracional en cualquier contexto cultural significa para las nuevas generaciones reconocer el valor y la experiencia de los antiguos y para los antiguos hacer el monumental esfuerzo de no confundir tradición con verdad<sup>6</sup>. Si algo distingue a los adolescentes es una autonomía relativa vinculada con el ejercicio de la libertad. La explicación de los “cambios” durante la adolescencia no debe limitarse a las determinaciones biológicas de su experiencia de vida que no lo explican todo. Haría mucho bien expandirse a la comprensión de la constitución cultural de esos cambios. Según Habermas: “...no se discute el hecho de que todas las operaciones del espíritu humano dependan enteramente de sustratos orgánicos. La controversia versa más bien sobre la forma correcta de naturalizar el espíritu”<sup>7</sup>.

La transformación por la que transita la adolescencia se caracteriza por una creciente capacidad crítica y un olfato refinado para distinguir la incongruencia entre la teoría y la práctica de los discursos adultos y aunque no surjan “utopías” trascendentes (según los adultos), su actitud de ruptura y descreimiento e incluso apatía, son en sí prácticas culturales relevantes, que se producen durante la adolescencia caracterizada por Dina Krauskopf como un segundo y complejo nacimiento: “Los excluidos excluyen a quienes ven como los representantes de su exclusión y se visibilizan en el poder que da ver el rostro del temor en los demás. Hay otras formas de resistencia desde la exclusión. Son respuestas, aparentemente pasivas de los jóvenes, que se constituyen en un rechazo ante las características de las propuestas y opciones que encuentran. Es una forma de confrontación poco sistematizada ideológicamente, que se expresa por la vía de la actitud y está estrechamente relacionada con los bloqueos generacionales”<sup>8</sup>.

Si a lo anterior le sumamos el carácter selectivo y autoritario de la educación secundaria, el resultado es que una buena parte de los adolescentes utilizan su autonomía relativa – su libertad – para decir no a la demencial carga académica que les impone un sistema innecesariamente abigarrado; para

---

6 Fonet – Betancourt, Raúl (2004). “Sobre el Concepto de Interculturalidad”. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

7 Habermas, Jürgiens (2006). “Entre Naturalismo y Religión”. Barcelona: Paidós Básica. Pág. 9.

8 Krauskopf, Dina (2002). “Adolescencia y Juventud”, en González Oviedo, Mauricio. Observatorios Ciudadanos: aportes de la sociedad civil para la agenda nacional sobre niñez y adolescencia. San José: Unicef. Pág. 60

decir no a la carga de autoritarismo de las reglas disciplinarias y decir no...por que sí, propio de una edad rebelde y un ambiente en que es escaso el urgente diálogo intergeneracional. No es de extrañar que se generen recurrentes problemas de violencia en el sistema educativo causados por situaciones propias de los conflictos mal resueltos que afloran al interior de la institución escolar entre la autoridad y la autonomía, pero no hay que llamarse a engaño: ahí donde uno no quiere dos no pelean, la violencia igual que el binomio autoridad/libertad es un problema relacional y muy posiblemente esté vinculada con la debilidad del diálogo intergeneracional y como parte intrínseca de esta debilidad la promulgación y ejercicio de normas disciplinarias que promueven la discrecionalidad y arbitrariedad de los adultos y adultas por encima de los derechos humanos de los menores de edad escolarizados.

En línea con estas preocupaciones por la diversidad mal comprendida e incluso rechazada que le ofrece el mundo cultural adolescente al sistema educativo, Emilio Tenti afirma que "...la sociedad no sólo demanda socialización para las nuevas generaciones, es decir, no sólo exige la interiorización de una serie de reglas y principios (los deberes), sino que cada día más demanda individualización, es decir, autenticidad, respeto por la cultura y los valores particulares de los chicos y de las chicas. Estas demandas son en cierto punto contradictorias". En este sentido plantea dos preguntas de lo más pertinentes para esta discusión. En primer lugar, en términos generales: "¿Cómo se hace para socializar, disciplinar, que es sinónimo de homogeneizar, compartir una serie de reglas comunes y al mismo tiempo para particularizar, respetar lo que distingue, lo que hace única a cada cultura y a cada individuo?" Y en segundo lugar, para el sistema educativo: "¿Cómo hacen la escuela y el maestro para hacer las dos cosas al mismo tiempo: socializar, como para permitir a los hombres vivir juntos y en armonía y al mismo tiempo individualizar, para que dada cual sea un ser libre y autónomo, capaz de hacer de su propia vida un proyecto?"<sup>9</sup>

Si la educación pública al menos pudiera aprovechar más el potencial libertario, creativo y crítico de los adolescentes sería todo un logro colectivo, pero el que sabe de eso es en gran el mercado transculturizante, la empresa privada que embotella la diversidad y la oferta en productos

9 Tenti, Emilio. Op cit. Pág. 2

para los adolescentes que son fuente de producción y blanco del diseño; los comerciantes hace mucho tiempo aprehendieron ese nicho de consumo especializado. Eduardo Bustelo plantea que "...la infancia se constituye con todos los atributos del niño capitalista, en especial el consumismo, y el consumo suntuario como la dimensión del éxito en la vida. Esta representación tiene los caracteres asociados al triunfo: la arrogancia, la avaricia y la agresividad producto de la competencia. Perversamente, en este caso, también la infancia es pensada como reproductora – en el rol de la transmisión – de la riqueza y la opresión"<sup>10</sup>. El extremo de la creatividad llega hasta mercantilizar "lo alternativo", baste pensar en el rostro combativo del *ché* o el rostro apacible y desafiante de Bob Marley junto a su imperdible cannabis: "El capitalismo no confronta con la propuesta política de sus oponentes sino que los vende desprovistos de su verdad"<sup>11</sup>. No deja de ser un escenario difícil el de la educación pública ante la irrupción de otras fuentes de formación de la conciencia, en este caso el mercado, sobre todo la industria cultural y de las comunicaciones.

**La dimensión contextual** representa el ámbito de intervención de un sistema educativo organizado territorialmente e incorpora las otras dimensiones, pero en el marco del universo de todas las diversidades que se expresan en el nivel local donde hacen intersección elementos de las dimensiones multiétnica, multinacional y generacional. Sin embargo, cada contexto particular tiene su propia historia social, que lo distingue de otras comunidades, cantones y regiones y le imprime un sello propio, una identidad muchas veces en estado de latencia y otras en manifestación permanente (pensemos en las culturas guanacasteca del pacífico norte y limonense en el caribe). A la identidad producida en un contexto local específico, le corresponde, a su vez, vivir en el mundo actual, enmarcada en otros contextos que vuelven su condición mucho más compleja. Para fines descriptivos, podríamos distinguir, al menos, cuatro contextos de convivencia:

---

10 Bustelo, Eduardo S (2007). "El Recreo de la Infancia: argumentos para otro comienzo". Buenos Aires: Siglo XXI. Pág. 69.

11 Bustelo, Eduardo. Op cit. Pág. 68

- El contexto personal – familiar marcado por la historia familiar, la condición étnica, nacional y los grados de migración interna en el país o de origen externo.
- Contextos locales: comunidades desde las cuales los vecinos establecen relaciones de intercambio de carácter horizontal con comunidades de iguales o de carácter vertical en términos políticos y administrativos con el Estado.
- El contexto nacional que en un país en extremo centralizado desde el punto de vista político – administrativo cobra mucho peso, especialmente cuando las instituciones funcionan definiendo políticas y programas de manera vertical que en el nivel local simplemente deben ejecutarse.
- El contexto global en que los niños, niñas y adolescentes cada día tienen mayores posibilidades de aprehender el mundo sin importar la comunidad a la que pertenezcan y lo pueden hacer, igual que con el contexto nacional, por la vía de la educación, los medios de comunicación y por la vía de la irrupción del mercado internacional en los negocios de servicios, industria, agroindustria y la actividad de bienes raíces.

Los y las estudiantes que ingresan hoy día a una escuela primaria en cualquier parte del país tienen la capacidad de poner los pies sobre la tierra que habitan, el corazón a latir con otros corazones que reflejan la diversidad cultural del salón de clase que comparten...y los pensamientos y aspiraciones en muchas partes, porque poseen una conciencia que a sus edades las generaciones anteriores no teníamos; la razón es sencilla e igualmente desafiante: el tiempo supera el espacio, viven el influjo de todos los contextos al mismo tiempo, sin importar el pedazo de planeta que habitan. Es válido para los indígenas afectados de falta de inclusión y para los autoexcluidos por exceso de opulencia.

La conciencia de las nuevas generaciones es crecientemente glocalizada; es decir, una conciencia alimentada desde el mundo más local en que viven hasta el más global. Es la conciencia de las raíces y la de las alas. Es la preocupación por el agua de su comunidad, por la basura que produce su familia combinada con la preocupación por el calentamiento global. Es

el crecer en el autoconocimiento que involucra la relación con su propio cuerpo, en un tiempo en que se corren grandes riesgos para la salud debido a las enfermedades globales como el VIH, que amenazan de manera radical la vida misma. En el caso de los y las adolescentes es también cuestionamiento espiritual y existencial al vivir una época que no ofrece certidumbres para nadie frente a la conciencia de fragilidad y miedo que implica crecer y frente al ímpetu y el afán de libertad que también implican crecer. Todo esto con independencia del origen nacional o la etnia a que se pertenezca.

Todavía es temprano para sacar conclusiones acerca de cuál contexto pesa más, aunque quizás no lo sea para pensar que la política educativa puede desempeñar un papel central definiendo algunas reglas e intentando arbitrar en este juego de diversidades y contextos plurales, en el que los y las estudiantes deben contar con las herramientas para enfrentar con capacidad crítica y creativa tanto la transculturización clonizante que provoca la globalización económica, como la tentación localista de tipo aldeanizante, presentes en toda utopía retrógrada.

## 2 PLURALIDAD CULTURAL: LAS JÓVENES VOCES DE LA EXPERIENCIA

A principios del año 2008 llevamos a cabo una sistematización que titulamos “Las voces de la experiencia en educación intercultural”, de la cual reporta Catalina Crespo en este mismo libro. Participaron estudiantes, docentes, madres y padres de familia, líderes comunales y equipos técnicos regionales de Guanacaste, Upala, Sarapiquí, Limón, Talamanca, Dichi (Chirripó), T’jai (Valle de la Estrella), Turrialba, Buenos Aires, Osa y Coto. Más que realidades inexistentes tratamos de reconstruir discursos sobre la pluralidad, aspiraciones y sueños de las personas que participan diariamente en la producción social del proceso educativo en algunos de los lugares que concentran la mayor pobreza y desigualdad del país, junto a las mayores riquezas ambientales y culturales.

En este capítulo se incluye una síntesis de la voz de los y las estudiantes que participaron en los grupos focales organizados para el levantamiento de información<sup>12</sup>. Hemos tratado de respetar al máximo el discurso de las voces de los estudiantes, la mayoría de los párrafos son transcripciones de las entrevistas realizadas en los grupos focales y están señalados en el texto como tales con una sangría. Incluso se respeta el lenguaje y la sintaxis en algunos tramos pues “editarlas” hubiese implicado incurrir en la traición del editor.

## 2.1 PLURALIDAD Y DISCRIMINACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Los y las estudiantes reconocen que existe discriminación hacia los niños, las niñas y las y los jóvenes que por razones de raza, etnia, nacionalidad e incluso por características físicas, resultan diferentes a la mayoría. Esta discriminación es más generalizada cuando se trata de personas de origen nicaragüense e indígena.

En el colegio de nosotros hay blancos, indígenas, negros, morenos, extranjeros, mucho nicaragüense. Hay de todo. En un tiempo hubo bastantes indígenas, pero ahora no, han dejado de venir, tal vez porque no se les trata como se les debería tratar... Lo que es a los indígenas los discriminamos demasiado, tal vez porque ellos no socializan... (Estudiantes, Buenos Aires)

En mi colegio hay muchos indígenas, en general no hay choques. Pero sí pasan algunas cosas, algunos los tratan mal, si están jugando bola no los dejan jugar, los humillan, los discriminan completamente, les dicen cholos. Muchos indígenas no tienen cédula, no pueden ni votar, son como la parte discriminada de toda la sociedad. (Estudiantes, Coto)

12 González Oviedo, Mauricio (2008) “Sistematización: Las Voces de la Experiencia en Educación Intercultural en Costa Rica”. San José: Ministerio de Educación Pública (en colaboración con Flor Abarca, Catalina Crespo y Melania Núñez).

En general las relaciones son muy buenas, los profesores y estudiantes lo tratan bien a uno, no se da diferencia, con los compañeros tal vez molestan y todo, digamos uno dice algo y ya están con “tenía que ser de San José”. (Estudiante, Liberia)

---

En la zona de Coto, se tiene además de comunidades indígenas, una característica especial por la cercanía con la frontera, con la presencia e influencia de Panamá...aquí no hay una cultura de nosotros, sino de Panamá. Casi todos los bailes aquí son panameños. Solo hay cuatro bailes de aquí, el de la manzana de agua, del maíz, del aguacate y otro, son parecidos a los guanacastecos. Pero también muchos estudiantes vienen de otras zonas, de San José y otras partes. (Estudiantes, Coto)

---

La discriminación se da hasta entre los propios ticos, con la gente que tal vez tiene menos recursos, pero es más fuerte con los de otro lado. Realmente, en Costa Rica hay xenofobia. Con los nicaragüenses, hay bastante barrera en la comunicación, a veces se han dado problemas porque las cosas no significan lo mismo, aunque sea supuestamente el mismo idioma... También con la raza negra, se les discrimina por su forma de pensar y sus costumbres, por su forma de hablar...Estos temas lo hacen a uno reflexionar. (Estudiantes, Turrialba)

---

Todos somos iguales, todos somos de carne y hueso y no tenemos porqué discriminar. Tal vez se da la discriminación de parte de nosotros, porque uno sinceramente no comprende las cosas, sería muy lindo aprender sobre las culturas de los indígenas, de los nicaragüenses, de las diferentes culturas, que ojala pudiéramos resaltar en nuestros colegios, que no solo sea una cultura tica sino que podamos aprender de otros y tratar que no haya discriminación. (Estudiantes, Coto)

## 2.2 EL ESTUDIO DE LA O LAS CULTURAS

Cuando se habla de cultura en la educación nos enfocamos en un modelo único, que se inculca por igual en casi todo el país. Se estudian los valores como el respeto, la tolerancia, los deberes y derechos como la igualdad. Son pocos los casos en que se dan espacios para conocer la propia cultura, para ahondar en las vivencias, las tradiciones y costumbres propias. Dos excepciones son el Programa Vivamos la Guanacastequidad y la

inclusión de lecciones de Lengua y Cultura en los circuitos educativos preponderantemente indígenas. ¿Cómo perciben los y las estudiantes estos espacios vividos?

En la provincia de Guanacaste y especialmente en los centros educativos, realizamos actividades para el rescate de los valores y tradiciones de la región, la mayoría enmarcadas en la celebración de la Anexión y en el mes de julio...En estas celebraciones que “vivimos como una gran fiesta”, participamos los estudiantes, docentes e incluso las familias y comunidades”. (Estudiantes, Liberia)

---

La semana cívica es muy alegre, toda la comunidad realiza actividades y comparte, a todos les gusta, disfrutan de tradiciones, traen comidas ricas, sanas, todo se hace lo más típico posible, con cuajadas, natilla, pinto, tortillas, horchata... En las escuelas se organizan para decorar los pabellones. Las familias participan, ayudan con los materiales, con las comidas y los trajes, con todo lo que se lleva para decorar y luego van a las actividades. (Estudiantes, Santa Cruz)

---

Al principio, e incluso ahora, como que a mucha gente le da vergüenza, andar por la calle vestido polo y hablando feo, pero luego se empieza a ver más como una fiesta, buscando que tenga que ver con lo que uno es. (Estudiantes, Cañas)

---

...La idea de celebrar la guanacastequidad nos parece buena, interesante, pero hace falta más explicación sobre las cosas que hacemos... En el colegio, si no se pregunta, no hay mayor profundidad. En las lecciones comunes esos temas no se desarrollan, se habla de las culturas, pero depende del profesor/a. (Estudiantes, Nicoya)

---

Antes los padres solo nos enseñaban español para que cuando fuéramos a las escuelas no tuviéramos problemas. Se perdió mucho de la lengua. Ahora se reciben clases de lengua y cultura en bribri y cabécar, pero la educación en las demás materias es la normal, en las materias básicas no nos hablan de temas relacionados con cultura. A partir de 7° se empieza otra vez a perder la cultura, solo se habla español. Muchos profesores son sikuas (blancos), de afuera, se pierde mucho el idioma y la cultura, las tradiciones. (Estudiantes, Talamanca)

---

En los colegios se necesitan maestros que enseñen nuestra cultura y que de verdad la valoren. Muchos indígenas han perdido la lengua y solo hablan español. La gente de adentro se mantiene mejor, pero en las partes más afuera se pierde. Es necesario que los docentes ayuden a no perder la cultura, cómo por ejemplo hacer las casas, hacer artesanías. (Estudiantes, Valle de la Estrella)

---

Aprender la lengua bribri es importante para comprender a los familiares y a los mayores. Cuando uno va a preguntar una historia a un anciano o anciana, ellos responden en bribri. Conociendo la lengua, uno puede aprender de los mayores. Aprender a saludar, fue lo primero que nos enseñaron. Sin aprender bribri, nunca íbamos a entender y responder lo que nos decían. Alguna gente le pregunta a uno que para qué va a aprender bribri, que nadie lo habla. Yo digo que para conocer mi historia, que si no son los mayores, nadie más la conoce, para saber más a fondo. (Estudiantes, Talamanca).

### 2.3 CONSTRUYENDO ESPACIOS INTERCULTURALES

En la mayoría de los centros educativos del país se celebran fiestas patrias como la Independencia, el 12 de octubre, el Día de la Anexión, Día del negro, Día del Agricultor. Se hacen actividades recurriendo muchas veces al folclor guanacasteco, con bailes y comidas típicas, dramatizaciones, ranchos con marimba y fogón. Pero lamentablemente no hay espacios concretos, específicos, para abordar el tema de las culturas y la interculturalidad, menos para ahondar y profundizar en ello.

Sí se dan espacios para conocer otras culturas y al mismo tiempo expresar la propia, pero en ocasiones especiales y muchas veces fuera del aula. Cuando se habla del cantonado de Limón, se hace un Acto cívico... No nos hablan de lo que significa ser limonense, de otras partes del cantón, como Talamanca, Valle de la Estrella, menos de otras regiones del país. Lo más cercano es la Anexión de Guanacaste, que siempre se hace Acto cívico. Hemos participado en bailes de Guanacaste, pero nada más. (Estudiantes, Limón).

---

Abiertamente en el aula, como en una clase determinada, no se hace nada intercultural. A veces uno mismo, por sus propios medios, intenta conocer y mezclarse. Tenemos la curiosidad para intentar conocer gente

que viene de afuera, por ejemplo a los colombianos les preguntamos cómo son las playas allá, las ciudades, cómo se dicen algunas cosas. Y ellos también nos preguntan sobre los dichos nuestros, que qué significan, porque a veces no entienden. (Estudiantes, Osa)

---

En algunas materias abordan el tema de las culturas, como en Estudios Sociales, que se habla mucho de los indígenas y de que todos somos iguales, que todos somos producto del mestizaje. En cívica con el tema de los valores, los derechos y deberes se habla de cosas como la igualdad, el respeto, la tolerancia. En español a veces se trabaja esto y en religión también. (Estudiantes, Osa – Buenos Aires – Coto)

---

En los programas de orientación se ha trabajado este tema. Se dan charlas de las regiones y de que son muy discriminadas, nos dicen que en el colegio no se debe hacer algo así. (Estudiantes, Turrialba)

## 2.4 LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

¿Cómo se perciben los y las estudiantes, cómo se sienten dentro de los procesos de aprendizaje cotidianos a los que asisten? De las conversaciones sostenidas con ellos y ellas, destacamos lo siguiente:

Somos sujetos pasivos en el proceso educativo. Los contenidos y objetivos de los programas de estudio vienen del Ministerio. No se pueden elegir. Estudiamos la historia de Costa Rica en general, sin diferenciación. No nos preguntan qué nos interesa, no se buscan opciones. En el examen de bachillerato se nos exige tragar contenidos, no se puede ser dinámico. (Estudiantes, Cañas)

---

Tal vez creen que por ser jóvenes, somos inmaduros. Dicen que qué vamos a saber nosotros de eso. (Estudiantes, Coto)

---

Casi no se nos toma en cuenta para nada. Esta es la primera vez que nos preguntan, de allá arriba nadie llega. (Estudiantes, Valle de la Estrella)

---

A nosotros no nos consultan si nos parece bien o no, solo dan las clases y se van, es lo que ellos dicen y nada más. A veces les pedimos que expliquen más y a veces lo hacen, pero a veces no hay tiempo. (Estudiantes de Talamanca)

---

Hay otros profesores que nos toman mucho en cuenta, pero para dar la clase, para asegurarse que estemos entendiendo en verdad. Sobre todo cuando llega un profesor nuevo, llega a preguntar cómo queremos que se den las clases; los de más experiencia imposible que pregunten algo. Casi siempre los profesores entre ellos sí se hablan y les piden consejo a los que tienen más experiencia. En general cuesta mucho que se tome la opinión de los estudiantes. (Estudiantes, Buenos Aires)

## 2.5 APORTANDO DESDE LA EXPERIENCIA

Desde el sentido que le otorgan, los estudiantes expresaron lo que entienden por educación intercultural y compartieron sus propias sugerencias:

Entiendo que la interculturalidad es como tratar de relacionarnos con personas de diferentes culturas. Y creo que es muy necesario que tratemos de relacionarnos con ellos, pero sin racismo, porque a veces las personas creen que por ser ellos blancos, van a dejar aparte a otros. Pienso que más bien deberíamos relacionarnos con ellos, tratar de conocerlos, no por encima, sino relacionarnos de verdad, conocer y compartir tanto en lo que comen, lo que hacen, los bailes y demás cosas... así no tendríamos tantas ideas falsas, tantos estereotipos, no habría discriminación. (Estudiantes, Limón)

---

Tendría que incluirse en los planeamientos del Ministerio. Pero siempre se ve lo mismo, debieran hablar de las diferentes culturas, de las regiones, qué podemos aprender de ellas y ellas de nosotros, para aprender a respetar y no burlarnos de ellos, para que no haya discriminación. Es bueno saber de dónde venimos, las tradiciones, las historias, porque de nosotros depende que eso se mantenga. (Estudiantes, Coto)

---

Que los extranjeros sepan nuestra cultura, para que vengan y vean lo que somos. Pero primero tenemos que saberlo nosotros. Para mejorar el atractivo, ofreciendo cosas propias de las culturas que tenemos.

Muchas veces uno teniendo todas las cosas no logra verlas, no se interesa por ellas. Los extranjeros vienen buscando la paz, la dicha de que Costa Rica es un país tranquilo, no hay ejército ni guerra, tenemos una riqueza natural enorme. A veces se nos olvida eso. A mí me gustaría sacar el tiempo, aunque fuera una vez a la semana, o una vez al día, para conocernos, para conocer otras culturas, es importante conocer algo que pasó hace mucho tiempo, pero más aún conocer cómo somos ahora, cómo son ahora en Nicaragua y Panamá. (Estudiantes, Osa)

---

Para poder enseñar, se necesita que los docentes realmente sepan. En las comunidades indígenas, cómo se va a mantener la cultura, si los docentes no la manejan, no la conocen ni la aprecian, ni siquiera saben la lengua. (Estudiantes, Valle de la Estrella)

---

No todos los profesores ponen atención a la cultura, no a todos les interesa, ni transmiten interés. (Estudiantes Santa Cruz)

---

Los profesores necesitan más dinámicas, porque solo estar escribiendo es aburrido, como que se le quitan a uno las ganas de estudiar. (Estudiantes, Liberia)

---

Es necesario que los profesores les expliquen más, que se de más tiempo para profundizar en los temas. Que no solo los pongan a repetir cosas que no se entienden. Que sean diferentes cosas, innovadoras, no siempre lo mismo, que incluso uno pueda recrearse. (Estudiantes, Nicoya)

---

Debería atenderse mejor las necesidades de los estudiantes, no aplicar recetas iguales para todo el mundo, dar tiempo para manejar las cosas según lo que los estudiantes necesitan. (Estudiantes, Valle de la Estrella)

---

Sería bueno que se dieran más contactos con otros colegios, dentro y fuera del país, aprovechar esa diversidad. Que (los/as docentes) tomen más en cuenta la opinión de los estudiantes, que viven con esas culturas. Que se capacite al joven para saber tolerar y no discriminar. Que lo hagan reflexionar a uno, preguntarse si está siendo parte de alguna forma de discriminación, si es así, por qué lo está haciendo. (Estudiantes, Turrialba)

### 3 RELACIONES INTERCULTURALES EN LA EDUCACIÓN

El primer artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos dice que todos nacemos iguales en dignidad y derechos y lo dice así de claro porque no es cierto. “La realidad” niega todos los días esta afirmación; sin embargo, los instrumentos internacionales de derechos humanos recurren a la construcción de este tipo de imperativo ético porque nos comprometen con la construcción de mejores realidades, sobre todo para las personas expuestas a mayores condiciones de vulnerabilidad en la violación de sus derechos por condición social, de étnia, origen nacional o generacional. Las voces, sobre todo las voces nuevas del capítulo anterior, parecen coincidir con este anhelo de justicia.

El Derecho y la Educación comparten una misión ineludible: habilitar el sentido de convivencia entre culturas, formando personas no tanto para el mínimo de tolerar la diferencia, sino para construir una ciudadanía que sea competente para apreciar, respetar y asumir las diferencias desde la identidad que elijan construir y si pueden y quieren aprender a disfrutar las diferencias.

#### 3.1 ELECCIÓN ÉTICA Y ESTÉTICA PARA LA CIUDADANÍA

Lo que dice el Derecho y la perspectiva intercultural en la educación no podría evitar tomar en cuenta, es que las relaciones entre personas con diferencias determinadas por sus culturas o por sus contextos son relaciones de igualdad entre sujetos titulares de derechos y, por consiguiente, de deberes. El *esquema 2* ilustra lo que serían cuatro diferentes tipos de relaciones entre sujetos, las tres primeras atentan contra lo derechos humanos y lamentablemente no han estado ausentes en las prácticas de las instituciones educativas. En el esquema **DD** significa derechos y **dd** deberes.

En la primera línea el sujeto A es titular de derechos y deberes, mientras el sujeto B solo es titular de derechos. Esta es una relación asimétrica porque la persona B solo goza de privilegios sin rendir cuentas, típico caso de la relación de subordinación entre el monarca y los súbditos en los antiguos regímenes o de la relación entre el Estado autoritario y la población sometida a la arbitrariedad. Aunque en otros términos es también el tipo

de relación que las personas mantienen con base en el miedo, cuando el poder es ejercido desde figuras de autoridad que en la vida cotidiana pueden asumir la figura del/la adulta o la/el superior jerárquico. Aunque formalmente el sujeto más débil tiene derechos, la práctica impone la subordinación. En Brasil inventaron una frase justificadora de este tipo de cosas: “manda quien puede, obedece el que tiene juicio”.

**ESQUEMA 2:**  
**RELACIONES DE IGUALDAD Y DESIGUALDAD ENTRE SUJETOS**

DD dd ++ ++	DD dd ++ ---	<b>1. Subordinación</b>
DD dd ++ ++	DD dd --- ++	<b>2. Sometimiento</b>
DD dd ++ ++	DD dd --- ---	<b>3. Cosificación</b>
DD dd ++ ++	DD dd ++ ++	<b>4. Igualdad</b>
<b>Sujeto A</b>	<b>Sujeto B</b>	<b>Tipo de relación</b>

En la segunda línea, el sujeto A es titular de derechos y deberes y el sujeto B solo es titular de deberes, típica relación de sometimiento que puede estar signada por el poder de género, nacionalidad, edad o etnia. A esta categoría pertenece el tipo de relaciones que el Estado en general y el sistema educativo en particular han practicado en relación con los pueblos indígenas y otros, considerados minorías. También pueden inscribirse aquí las prácticas que una pedagogía autoritaria autorice en el centro educativo y el salón de clase, sobre todo porque el aula (que le falta solo una “jota” para ser jaula... ¡cosas del lenguaje!) es, en parte, heredera del claustro controlado que desde el siglo XVII se puso de moda bajo la impronta platónica destinada a establecer la jerarquía de las almas a través del sistema académico de emulación. Con respecto a este modelo que se expandió con la industrialización a la arquitectura de la fábrica y la cárcel escribió Durkheim en la “Evolución Pedagógica en Francia”:

“...se puede decir que en los establecimientos regidos por jesuitas, no había momento alguno de respiro. Toda la clase estaba organizada con este fin...Hábilmente, por demás, ese sistema de emulación estaba dialécticamente complementado con una vigilante solicitud cerca de cada uno de los alumnos, lo que permitía un control prácticamente continuo... pues el espíritu maligno siempre estaba al acecho”<sup>13</sup>.

En la tercera línea el sujeto A es titular de derechos y deberes, el sujeto B no tiene derechos ni deberes. Es una relación de cosificación como la que el “homo sapiens” ha establecido con los animales y en general con la “naturaleza”, lo que ha traído consecuencias muy serias para el equilibrio medioambiental. Aunque esta concepción cosificadora también imperó durante mucho tiempo en el derecho de menores, que declaraba a los niños, niñas y adolescentes incapaces jurídicamente y aunque no eran titulares de derechos (garantías procesales) tampoco tenían el deber de rendir cuentas formalmente ante la justicia.

En este esquema la única relación de igualdad es la que aparece en la cuarta línea, pues se trata de una relación entre sujetos iguales en derechos y deberes, es el mismo tipo de relación intercultural que le demandan las leyes al Estado costarricense en su relación con los pueblos indígenas, los pueblos migrantes y con todas las personas que habitan las diversidades del territorio nacional, que son titulares de derechos en el plano de la educación para la pluralidad y no solo objeto de deberes de aprendizaje y evaluación de una educación estandarizada bajo estándares centralistas.

Los derechos humanos incorporaron una ineludible demanda ética en el Derecho, mientras que la interculturalidad le exige lo mismo a la Pedagogía. En ambos casos se trata de una elección que hace la diferencia. Y tan importante es el contenido de los cambios que deben ser asumidos, en nuestro caso por la política educativa, como la forma de concretarlos a través del diálogo democrático, pues no podemos pasar por alto el deber de congruencia entre el fondo y la forma al llevar a cabo un proceso de este tipo, en el que la forma es fondo.

---

13 Durkheim, Emile (2003). “Educación y Sociología”. Barcelona: Ediciones Península. Pág. 173.

Si asumimos en serio el mandato ético – jurídico de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que es Ley Superior de la República, y a la luz de ella interpretamos la Ley 7426 y el Código de la Niñez y la Adolescencia, entonces debemos asumir que para incorporar las dimensiones de la pluralidad cultural costarricense en los planes de estudio se hace imprescindible desarrollar un diálogo entre iguales, en el que las diferencias estén determinadas únicamente por las subjetividades culturales de cada quien y de cada región. Son tan titulares de derechos los indígenas de cualquiera de los nueve pueblos que habitan en diferentes coordenadas del territorio nacional, los afrocaribeños, chinos, migrantes nicaragüenses y jóvenes estudiantes, como los responsables políticos y técnicos de definir la política educativa, pero es difícil hacer coincidir la intención de las declaraciones y los decretos con las actitudes – incluso solapadamente racistas y abiertamente discriminatorias – de la vida cotidiana. Al final del día la “superioridad” termina por imponerse disfrazada tras las asimetrías de poder en términos de conocimientos e informaciones procedimentales, administrativas y técnicas, que son muy grandes entre las partes.

No obstante, a Dios rogando y... con el mazo dando. El diálogo intercultural implica realizar un esfuerzo grande por modificar las percepciones incluso acerca de lo que es “bello”, lo estéticamente aceptado como válido. El desarrollo de habilidades para apreciar y respetar las manifestaciones estéticas de la diversidad no han formado parte de la educación y, sin embargo, tal diversidad estética abarca todas las expresiones de la vida cotidiana de los pueblos, naciones y generaciones que habitan los espacios locales que, a su vez, componen el universo de ese “nacional” que se inserta en lo global. Las recientes reformas curriculares a los programas de música y las que están pendientes en otras asignaturas anuncian una apertura cultural sin par en el pasado.

En términos del universo plural que son las relaciones sociales, desde la perspectiva intercultural el respeto y la apreciación de la diversidad implica asumir una actitud crítica con respecto a las ideas y acciones transculturizantes de los centros de poder nacionales y globales y también con respecto al relativismo multiculturalista. En su versión más liberal la propuesta del multiculturalismo plantea que cualquier manifestación autóctona de la cultura es prácticamente intocable e indiscutible como atributo de una supuesta pureza y antepone los intereses del grupo cultural

específico a los derechos de los individuos que los componen o de la colectividad mayor a la que dichos grupos pertenecen. En su versión más conservadora el multiculturalismo produjo el apartheid en Sudáfrica y la segregación racial en los Estados Unidos.

Las relaciones interculturales deben estar signadas por una conciencia de igualdad de carácter universal y un diálogo respetuoso de las diferencias particulares en las que reside la riqueza de la pluralidad, pero hasta el límite en que no se relativice la aplicación de la norma en nombre de la defensa de prácticas que supuestamente arraigadas en la cultura van en detrimento de los derechos humanos de los que todos y todas las personas somos titulares. Aquí se trata de que la educación genere un “universal” complejo y diverso y contribuya a evitar la dispersión de intereses apertrechados en identidades y la defensa de derechos particulares promotores de la disolución social e incluso del enfrentamiento entre naciones y etnias, como las que hace muy poco tiempo presenciamos en el centro de Europa, son moneda común en diferentes países africanos y asiáticos y tienen en estado de tensión permanente a los bolivianos desde que los indígenas llegaron merecidamente al poder.

Justo por la violencia que ha marcado las relaciones entre diferentes de la que está llena la historia de la humanidad, es que el primer artículo de la Convención Universal de los Derechos Humanos dice lo que dice, pues tarde o temprano cada identidad fragmentada busca la manera de fundamentar su propio fundamentalismo, cuya afirmación requiere la negación del otro u otros, la construcción de un enemigo, la generación de utopías degenerativas que comienzan aniquilando con las ideas, luego con las palabras...hasta llegar a diferentes grados de violencia que son su lógica consecuencia.

Es claro que la Asamblea General al aprobar la Convención sobre los Derechos del Niño supo leer el signo de los tiempos y ante las dificultades que implica la realidad de un mundo globalizado en que las diferencias pueden jugar en contra de la convivencia, propone que la educación establezca reglas del juego que prevengan conflictos y potencien el diálogo intercultural, no la atomización multiculturalista, tomando en cuenta los contextos locales, nacionales y globales en que, ya lo dijimos, conviven los niños, niñas y adolescentes todos los días y al mismo tiempo, independientemente del espacio donde habiten. En línea con la

Declaración Universal, la Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 30 reconoce el derecho de los niños, niñas y adolescentes que pertenecen a minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o de origen indígena, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma.

### 3.2 EL AULA Y EL CENTRO EDUCATIVO COMO REFERENTES

El desafío relacional entre sujetos de derechos pertenecientes a diversas etnias, nacionalidades, generaciones y territorios que nos plantea la perspectiva intercultural va más allá de las reformas curriculares, programáticas, pedagógicas o administrativas que puedan acordarse en la política educativa, no obstante, obligatoriamente las incluye. La educación puede pensarse sin interculturalidad; sin embargo, pensar la interculturalidad sin educación es bastante más difícil. En esta materia cualquier decisión de política educativa que no tenga impacto en las aulas y los centros educativos del país representa un esfuerzo inútil de conceptualización y negociación.

En este mismo sentido se ha pronunciado con mucha fuerza el Consejo Superior de Educación de Costa Rica<sup>14</sup>: “Podemos hablar de mapas conceptuales, de reformas curriculares, de nuevos programas de estudio, de esfuerzos de desarrollo profesional de los docentes, de mejoras en la gestión del sistema educativo, entre otros. Todo eso está bien pero, si no incide en forma significativa en mejorar lo que efectivamente ocurre en nuestros centros educativos, en ese entorno inmediato en el que nuestros estudiantes, nuestras estudiantes, nuestros docentes, administrativo – docentes, técnico – docentes y otros trabajadores de la educación interactúan diariamente, si no logramos eso, poco habremos logrado”<sup>15</sup>.

El sistema educativo se inserta en un conjunto de “realidades” que lo influyen, son los contextos que producen los dos principales actores del proceso educativo: el estudiante y el docente. Cada uno de estos actores

14 Constitución Política de la República de Costa Rica: Artículo 81: “La dirección general de la enseñanza oficial corresponde a un Consejo Superior integrado como señala la ley, presidido por el Ministro del ramo”.

15 Consejo Superior de Educación (2008). “El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense”. San José: Ministerio de Educación Pública.

carga en sus espaldas la “representación” de instituciones sociales básicas: el/la niño, niña y adolescente tienen tras de sí a la familia, la comunidad, el cantón, la región, en fin, la Sociedad a la que pertenecen; el docente es portador de la representación institucional, empezando por el centro educativo y siguiendo con el circuito escolar, la dirección regional, el Ministerio de Educación y el Estado costarricense en general.

De muchas maneras, en el binomio docente – estudiante se pone en juego el carácter estructural de las relaciones entre el estado y la sociedad, en la sencillez de lo que podríamos denominar como “relaciones interculturales en el aula”. Aquí gobernabilidad y educabilidad sin llegar a ser sinónimos, son palabras muy cercanas<sup>16</sup>. Sobre este tema también se pronunció el Consejo Superior de Educación: “El mejoramiento de la calidad de la educación mediante una visión que parte del centro educativo como eje de la educación descansa fundamentalmente en la participación activa, creativa, crítica, decisoria y comprometida de los y las estudiantes, de sus familias, de quienes en el centro educativo ejercen las funciones docentes, técnico – docentes y administrativo – docentes y de la comunidad donde está inserto. Asimismo, requiere del apoyo del personal que labora en las instancias regionales y nacionales y de su compromiso con el principio de que las tareas educativas medulares se realizan en cada centro educativo y no en las oficinas administrativas ministeriales. Por ello, tenemos el convencimiento de que: La educación es una tarea que – si bien encuentra en el estudiante y la familia a su primer y fundamental responsable, y en el centro educativo a la agencia institucional encargada por excelencia de esa responsabilidad – la misma rebasa, por su naturaleza y trascendencia, los ámbitos familiar y escolar y, en consecuencia, exige la participación responsable de todos los ciudadanos y todas las ciudadanas, así como de las diversas organizaciones que actúan en la sociedad”<sup>17</sup>.

En una aproximación más compleja las relaciones al interior del binomio estudiantes – docentes podrían resultar no ser tan lineales. Los y las docentes, además de ser educadores, son trabajadores de la educación, lo que provoca no pocos conflictos con su empleador estatal que en Costa

---

16 López, Néstor (2005). “Equidad Educativa y Desigualdad Social: Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano”. Buenos Aires: Instituto Nacional de Planeamiento de la Educación – IIPE – .

17 Consejo Superior de Educación, op cit; pág. 12

Rica concentra el 92% de la oferta educativa y, de igual manera, dentro de la estructura burocrática del Estado las jerarquías terminan imponiendo relaciones verticales que en muchos casos también se ven atravesadas de intereses políticos y gremiales. Mientras tanto, por el lado de los estudiantes, en términos generacionales las relaciones tampoco son siempre sencillas al interior de las familias o con otros miembros de la comunidad, sobre todo cuando los y las adolescentes y jóvenes expresan sus identidades de manera grupal, aunque no necesariamente violenta.

Si a lo anterior le sobreponemos el análisis multiétnico, multinacional y contextual, la situación podría llegar a ser caracterizada de caótica y, sin embargo, ahí se mueve la educación y no puede dejar de hacerlo. Más allá de la complejidad de la problemática que condiciona las relaciones al interior de las dos partes del binomio estudiante – docente, el aula en la institución educativa es su lugar de obligatorio encuentro. Para bien y para mal la cotidianidad los convierte en partícipes del mismo proceso educativo y en constructores activos de relaciones interculturales que pueden ser o no ser armónicas, ser o no ser conflictivas, ser o no ser violentas.

El aula y el centro educativo vistos desde un análisis relacional simple o desde otro más complejo ocupa siempre la centralidad de la relación entre docentes y estudiantes. Por eso los primeros tienen el derecho a ejercer su oficio con dignidad y los segundos a ser sujetos activos del proceso educativo. Es ahí donde la propuesta política, curricular, programática, pedagógica y administrativa debe intentar hacer su mejor esfuerzo, un esfuerzo que puede pretender competir o sacar el mejor provecho posible de la irrupción de otras fuentes de formación de la conciencia, que en la sociedad abierta de hoy ya no son solo la familia y la iglesia. En este sentido, otra vez el pronunciamiento del Consejo Superior de Educación es útil como marco de discusión política: “La educación debe estar centrada en el estudiante como sujeto activo y responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La actitud y responsabilidad de los y las estudiantes – y del liderazgo estudiantil – ; el cabal cumplimiento de sus deberes y el ineludible respeto a sus derechos; y la satisfacción de sus intereses y su desarrollo integral, deben ser los elementos fundamentales en los que se asiente tanto su aprendizaje personal, como los logros de

aprendizaje colectivo en comunión con sus compañeros y compañeras, mediante el logro de los objetivos educativos propuestos para el centro educativo de calidad en su conjunto”<sup>18</sup>.

Y además: “Una educación de calidad, es esencial para el desarrollo de las personas como seres humanos sujetos de otros derechos humanos. Implica una oferta educativa que atienda las necesidades y aspiraciones sociales en general, y en especial aquellas de los grupos más desfavorecidos. El respeto y la atención a la diversidad de los y las estudiantes, proporcionándoles oportunidades para aprender a lo largo de toda la vida, es condición de una educación de calidad para todos. Todos tienen derecho a una educación de calidad, que, partiendo de sus propias realidades, propicie el desarrollo de todo su potencial: estudiantes que aprenden a partir de estilos diferentes, con necesidades educativas especiales, talentosos, provenientes de distintos grupos étnicos, culturales, lingüísticos, que profesan credos religiosos diversos y cuyas condiciones sociales y económicas marcan sus ambientes de aprendizaje”<sup>19</sup>.

Los escenarios concretos de la vida, del aula y de la institución educativa nos ilustran siempre sobre lo que a veces tardamos demasiado tiempo en debatir y entender desde los escritorios de la programación y la administración educativa. Recordemos aquí las voces jóvenes de los y las estudiantes transcritas más arriba e imaginemos los siguientes contextos.

En la Escuela de la Victoria, en Upala, no hay frontera con Nicaragua que valga, los niños y niñas juegan medio recreo al fútbol, la otra mitad juegan al béisbol. En Sarapiquí una nueva “raza” de adolescentes y jóvenes dejaron el colegio de día porque no les es útil y se fueron a estudiar de noche para graduarse y convertirse en profesionales de lo que ya hacen: turismo ecológico en el Río de sus ancestros, es el mismo río por el que costarricenses y nicaragüenses mercan desde siempre, el mismo que trae a los nicaragüenses a trabajar en las cosechas y traen a estudiar a sus hijos a las escuelas ticas, niños y niñas que en las clases de geografía, historia y español echan de menos el Momotombo, a Sandino y a Rubén Darío.

---

18 Consejo Superior de Educación, op cit; pág. 11

19 Consejo Superior de Educación, op cit; pág. 7

En Guanacaste, igual que muchos otros niños y niñas del país, mientras van de su casa a la escuela un vuelo charter les atraviesa el cielo, intuyen que ahí viaja otro mundo al que pueden aspirar y, de hecho, ya lo accesan por internet; mientras sus mayores debaten sobre cómo construir una guanacastequidad que fluye entre los pasados, los presentes y los futuros y la convierte en guanacastequidades, de un Guanacaste que con su folklore de alguna manera nos volvió guanacastecos de manera mecánica a todos los costarricenses.

En Limón, niños, niñas y adolescentes negros que comparten el aula con mestizos, chinos, nicaragüenses y colombianos asisten con su familia a las iglesias protestantes donde sobrevive el gospel que practican y modernizan en el “Gospel Extravaganza” organizado cada año por el Comité Cívico Negro Limonense en el Liberty Hall del “Black Star Line” testimonio de la gesta heroica del gran Marcus Garvey, tan tico como jamaíquino, newyorquino o africano. Y añoramos que el calipso se baile en los actos cívicos en todo el país junto con el punto guanacasteco y que nunca más una directriz de ningún ministro de educación vuelva a prohibir las expresiones artísticas locales por no considerarlas dignas del gusto oficial.

Y sabemos que en los territorios indígenas de Dichi, T’jai y Talamanca los líderes indígenas saben que sus hijos tienen el derecho de seguir siendo indios, pero no el deber de ser pobres; quieren que sus hijos e hijas se alfabeticen en su lengua materna Bribri y Cabécar para que después les quede más fácil aprender castellano, inglés, francés, mandarín, lo que quieran junto con los nuevos lenguajes informáticos del siglo XXI. Igual que las comunidades indígenas Teribes, Borucas, Bribris y Cabécares que viven a la vera del Grande de Térraba y de los Ngöbes y Buglés que habitan más al sur aspiran a dirigir sus territorios y sus vidas que están ligadas por la tinta indeleble de una identidad que sobrevivió al tiempo y la agresión.

Hay una frontera en la que se confunden las culturas tico – panameñas, al lado de la numerosa colonia italiana. Las urbes del centro del país claman, a su vez, por el análisis pendiente que tiene el sistema educativo con las culturas urbanas, las mismas que han colonizado el resto del país promoviendo un currículum estándar, pero entienden poco de las nuevas dinámicas sociales y de las nuevas generaciones que de ahí surgen; es decir, se deben la comprensión de sí mismos.

Para poder ser intercultural la educación debe ser educación. El derecho a la educación debe ser cumplido, algo absolutamente insuficiente en Costa Rica. Las brechas se ensanchan cuando se trata de contextos educativos a los que hemos hecho referencia, pues se trata de poblaciones rurales o de urbanización muy precaria. Son comunidades integradas por diferentes oleadas de migrantes internos y extranjeros que se instalaron a lo largo del siglo XX y aún hoy lo siguen haciendo en busca de mejores oportunidades económicas en lugares donde los servicios públicos tardaron décadas en desarrollarse o en lo que se asentaron enclaves agroexportadores. También se trata de comunidades de campesinos de subsistencia, de comunidades rurales indígenas, afrodescendientes de origen caribeño y de fronteras que, aún y cuando habitan lugares ricos en biodiversidad y en pluralidad cultural, representan sectores sociales muy pobres y excluidos y, en no pocos casos, son presa del narcotráfico.

Junto con los pobres históricos y los empobrecidos sectores medios de las ciudades, este conjunto de poblaciones rurales representan, bajo el actual modelo productivista, a los “perdedores” en el juego del ajuste y la apertura económica. Según Leonardo Garnier “...en los últimos 20 años, más que una mera estabilización, Costa Rica ha vivido un proceso de transformación que convierte al país en uno muy distinto al de mediados del siglo XX. Dentro del nuevo estilo de desarrollo, el crecimiento de las exportaciones no tradicionales ha sido altamente dinámico y diverso, al igual que el auge y crecimiento del turismo. La diversidad de los nuevos mercados y los ingresos en divisas que implican, permiten presumir de cierta reducción de la vulnerabilidad externa de la economía nacional. Producto de este dinamismo, Costa Rica se ha mostrado como uno de los países de América Latina mejor posicionado para sacar provecho de las oportunidades que ofrece el proceso de globalización de la vida económica y social, incluyendo el hacerle frente a las exigencias que impone el cambio científico y tecnológico. Ahora bien, se presenta una cadena de desequilibrios sociales, productivos e institucionales que, a pesar de los logros, siguen caracterizando la estructura social, económica y política costarricense, algunos de los cuales se agudizaron tras el paso del ajuste estructural. Es el caso de los niveles de desigualdad en la distribución del ingreso, que habiendo sido altos siempre, además, aumentaron. Desde

1990, sólo el 20% más rico ha visto aumentar su participación en el ingreso. Para todos los demás sectores sociales se ha reducido el ingreso relativo<sup>20</sup>.

Ante tal polarización, Garnier se pregunta si el país está haciendo lo necesario para que la parte exitosa del desempeño económico no sea solo para unos pocos y la llamada “integración hacia fuera” sea, también, un proceso que permita consolidar la “integración hacia dentro”. Desde el punto de vista educativo, la respuesta no es del todo halagüeña, puesto que la educación reproduce la desigualdad del contexto, en vez de romper con la lógica de exclusión: “Las tasas de escolaridad son muy bajas, sobre todo en secundaria y el nivel educativo de la fuerza laboral es muy bajo: un 64% ni siquiera han concluido la educación media, pues únicamente tres de cada diez niños que ingresan a primer grado de primaria terminan la secundaria y únicamente cursan el décimo y onceavo años (ciclo diversificado) 4 de cada 10 adolescentes en edad de hacerlo – entre 15 y 16 años –, según datos de matrícula neta<sup>21</sup>”.

No por capricho que el Plan Nacional de Desarrollo 2006 – 2010 inicia citando a Amartya Sen como fuente de inspiración para proponer la reversión de las tendencias excluyentes, injustas y antidemocráticas: “El desarrollo precisa la remoción de grandes fuentes de ausencia de libertad: la pobreza tanto como la tiranía, las oportunidades económicas limitadas tanto como la marginación social sistemática, el deterioro de las facilidades públicas tanto como la intolerancia de estados represivos<sup>22</sup>”. Si antes de ser educación intercultural, la educación debe ser un derecho, cabe preguntarse ¿qué hacer con los miles de niños, niñas y adolescentes que no terminan la escuela? Y la respuesta por sencilla hasta parece tonta: ¡hay que escolarizarlos a todos y todas!, porque la educación secundaria es apenas un piso mínimo y no un techo como podría haberse creído en otro momento de la historia.

20 Garnier Rímolo, Leonardo (2007). “Un país subdesarrollado casi exitoso: el estilo costarricense de desarrollo desde 1980”. San José: en prensa en la Universidad de Costa Rica. (Elaborado con Lara Cristina Blanco).

21 Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica – MIDEPLAN – (2007). Plan Nacional de Desarrollo. San José, Costa Rica. Pág. 44.

22 MIDEPLAN. Op cit. Pág. 23.

### 3.3 ADOLESCENTES Y PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN

Un aspecto colocado con centralidad en el diagnóstico del Plan Nacional de Desarrollo como parte de las causas por las cuales los adolescentes abandonan la educación secundaria, y forma parte de eso que Néstor López llama *procesos en apariencia desarticulados, difíciles de comprender*, se trata de la repulsión que les provoca el sistema educativo: "...un buen número de jóvenes abandonan la secundaria simplemente porque la encuentran aburrida e irrelevante...el sistema educativo costarricense no solo está fallando en su tarea de formar a los estudiantes para el mundo del trabajo, sino que está fallando también en formarlos para el disfrute de la vida y el ejercicio pleno de la ciudadanía...lo que exigiría...cambios que tienen que ver también con la calidad pero, sobre todo, con la relevancia, la pertinencia y el atractivo de la educación, de la escuela, del colegio, para que nuestros jóvenes puedan hacer eso que, cuando se logra, es tan satisfactorio: disfrutar el esfuerzo de aprender"<sup>23</sup>.

La concepción selectiva de la educación secundaria tiene una expresión muy clara en el diseño curricular vigente, que a cualquiera le produciría repulsión. Mientras en los niveles de preescolar y primaria la intervención pedagógica se centra preponderantemente en el niño como sujeto y protagonista del proceso educativo, muy acorde con los notables desarrollos en los campos de la psicología y la psicopedagogía durante el siglo XX, en la secundaria el protagonista es el conocimiento y, ante todo, el docente que lo posee – si es que lo posee – y lo imparte.

En Costa Rica el ejercicio curricular traspasa los límites razonables cuando la carga alcanza en promedio hasta 15 asignaturas, aunque en cualquier colegio perteneciente a la educación pública costarricense la cantidad podría llegar aproximadamente hasta 25 asignaturas con diferentes cargas académicas<sup>24</sup> cuyos contenidos han sido hartamente calificados de irrelevantes por el propio PND, tanto en función del crecimiento económico como de la integración social y habría que agregar en función de la formación ciudadana y de la convivencia en la diversidad.

---

23 MIDEPLAN. Op cit. Pág. 44

24 Ministerio de Educación Pública (2005). "Estructuras curriculares III Ciclo y Educación Diversificada (todas las modalidades)." San José: MEP/División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Departamento de Estudios y Programación Presupuestaria.

Aún bajo el supuesto del pleno cumplimiento del PND, es decir que se elevara al 8% del PIB la inversión en educación, sería difícil aventurar que se lograría la meta de universalización de la educación secundaria, junto la educación tiene un problema de concepción en cuanto a respeto de derechos. Las herramientas de hoy serían insuficientes y una de las más importantes razones radica en el plano de las malas relaciones interculturales en la dimensión generacional, que se presentan en las aulas y los centros educativos realmente existentes, lo que puede ser radical en los sectores sociales de mayor exclusión, tanto en el campo como en la ciudad. Aún y cuando se contara con los recursos financieros para hacerlo, la universalización de la cobertura escolar hasta el undécimo año, además de presupuesto, infraestructura y recursos humanos, requiere una transformación amplia de la educación secundaria orientada no sólo a incluir los excluidos, sino también a no expulsar a los adolescentes a quienes no está sabiendo educar y evitar la repulsión de quienes la detestan.

Lo anterior implica erradicar la ideología de selectividad intrínseca a su concepción, disminuir el choque cultural expresado en relaciones cargadas de incompreensión mutua y autoritarismo entre adolescentes y adultos, así como rehacer el diseño curricular considerando al adolescente sujeto central del proceso educativo y estableciendo prácticas pedagógicas que fortalezcan las relaciones docentes/estudiantes.

Si se asumiera con seriedad el tema de la educación ciudadana para el ejercicio responsable de la libertad, considerando darles la oportunidad a los estudiantes de hacer uso de la palabra, posiblemente muchas de sus demandas se convertirían en programa institucional y su participación haría crecer a la comunidad educativa, además de comprometerlos con las soluciones aceptadas. Los jóvenes costarricenses siguen representando una suerte de reserva moral para la democracia costarricense. Un estudio realizado en el año 2003 por Miguel Gómez y Johnny Madrigal titulado “La visión de democracia de los estudiantes de secundaria costarricenses”, muestra que los adolescentes costarricenses adhieren el significado de la democracia relacionado con libertad, elecciones universales y libres, vigencia de los derechos civiles y políticos, entre otras señales positivas. Un grupo no menor de los entrevistados asumieron posturas críticas que

podrían dividirse en las de tipo ético y las de tipo social. En el primer caso se quejaron de la corrupción y los abusos de los políticos y en el segundo de la falta de igualdad social y seguridad ciudadana<sup>25</sup>.

Una pedagogía intercultural debería proponer la manera de acercar a los grupos fragmentados desde los diferentes lugares que ocupan en el mundo. Para ello no se debería desperdiciar la realidad de los logros sociales que ha tenido el país ni tampoco desmerecer lo que aún falta por hacer y sólo se logrará sobre la base del compromiso con la democracia, la equidad social y el crecimiento económico (en ese orden). Néstor López propone una perspectiva intersubjetiva en la forma de abordar la relación de la escuela con el resto del mundo y como parte de una nueva forma de “leer” la realidad propone renunciar a las posturas deterministas que plantean la reproducción inevitable de las desigualdades sociales del entorno al interior de la escuela, aunque “...la observación de la realidad nos lleva a constatar que hoy, en los hechos, nuestros sistemas educativos reproducen las desigualdades sociales existentes y las profundizan”<sup>26</sup>. Compartimos el pesimismo de la razón y el optimismo de la voluntad.

#### 4 CONSIDERACIONES PARA UNA ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

No tenemos que imaginarnos una suerte de complicada teorización para poder intuir que todos los días en diferentes lugares del país donde la realidad pluricultural se impone, hay docentes y estudiantes que hacen posible el diálogo intercultural. De hecho, si no fuera por la disposición, sensibilidad y compromiso de la comunidad educativa, en algunos contextos sería imposible que ocurriera el proceso educativo. Resulta aún más interesante saber que de estas experiencias no solo aprenden los “educandos”, lo hacen también los y las docentes y padres y madres de familia.

---

25 Rodríguez, Florisabel; Rosales, Rotsay (2007). “Reflexión sobre Ciudadanía para la Democracia: borrador para discusión”. San José: Proyecto MEP, PROCESOS, PNUD. Pág. 18.

26 López, Néstor. Op cit. Pág. 179.

Y aunque la experiencia demuestra que a veces el esplendoroso marco de legalidad y política educativa es un canto de sirena permanente, lo cierto es que la cercanía que existe en Costa Rica entre los planteamientos políticos en el nivel macro y las buenas experiencias en el nivel local son más que comunes, por eso habría que hacer el mejor esfuerzo para que cada vez más esos planteamientos se los apropien en las aulas y los centros educativos. En lo que sigue se identifican algunas experiencias que permiten notar la cercanía entre lo definido en los marcos generales de la política educativa, los procesos de reforma y lo que quiere la gente.

Con más de una década de vigencia, la Política Educativa hacia el Siglo XXI constituye el principal esfuerzo realizado, desde que se promulgó la Ley Fundamental de Educación, por establecer un marco de largo plazo para el desarrollo del Sistema Educativo Costarricense. En concordancia con una visión integral del ser humano, la Política Educativa se nutre de tres visiones filosóficas: la humanista, como base para la búsqueda de la plena realización del ser humano, de la persona dotada de dignidad y valor, capaz de procurar su perfección mediante la realización de los valores estipulados en la legislación educativa, tanto los de orden individual como los de carácter social. La racionalista, como el reconocimiento de que el ser humano está dotado de una capacidad racional que puede captar objetivamente la realidad en todas sus formas, construir y perfeccionar de continuo los saberes y hacer posible el progreso humano y el entendimiento entre las personas y la constructivista, como el esfuerzo en el actuar considerando que la educación debe partir desde la situación cognoscitiva del alumno de su individualidad, de sus intereses e idiosincrasia, por lo que debe reconocer la cultura específica del alumno con sus respectivas estructuras de conocimiento ya formadas y emprender una acción formativa del alumno y del conocimiento que los transforma mutuamente<sup>27</sup>.

No cabe duda que en la matriz humanista, racional y constructivista de la Política Educativa hacia el Siglo XXI encontramos afluencia con la perspectiva de la educación intercultural. Sin embargo, es notable que entre los objetivos de dicha política el tema de la convivencia en la diversidad no esté presente de manera explícita. La política fue aprobada por el Consejo Superior de Educación en 1994 con el propósito de convertir la

27 Chavarría, Soledad; Tovar, Francisco (1998). "La Política Educativa hacia el Siglo XXI": sus bases conceptuales". San José: Ministerio de Educación Pública.

educación en el eje del desarrollo sostenible, por medio del cumplimiento de los siguientes objetivos: i) cerrar las brechas existentes entre la calidad de la educación que reciben los estudiantes de las áreas urbanas y rurales y eliminar la diferenciación entre las instituciones educativas de las áreas urbanas marginales y no marginales, ii) formar recursos humanos que eleven la competitividad del país necesaria para triunfar en los mercados internacionales, iii) fortalecer valores fundamentales que se han ido perdiendo con el pasar del tiempo, iv) fortalecer la educación técnica y científica a la par de la deportiva y la cultura como forma de estimular el desarrollo integral de los estudiantes, v) hacer conciencia en los individuos acerca del compromiso que tienen con las futuras generaciones procurando un desarrollo sostenible económico y social en armonía con la naturaleza y el entorno en general.

La reforma curricular que impulsó el Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía es mucho más generosa y abundante en materia de convivencia y complementa lo establecido en la Política Educativa hacia el Siglo XXI. Se inició en junio del 2008 con la aprobación de los planes de estudio de Educación Ciudadana y Música en el Consejo Superior de Educación y continuará, durante los próximos años, en las asignaturas de Español Artes Plásticas, Artes Industriales, Educación para el Hogar y Educación Física.

En el nivel del diagnóstico que justificó la reforma curricular, el Ministro de Educación argumentó que, aún contando con la claridad en la redacción de la Ley Fundamental de Educación, “...el país ha olvidado, en los hechos, que la asignación de los recursos refleja las prioridades mejor que los discursos. No ha habido recursos, ni tiempo, ni espacio para las artes, para la educación estética; como tampoco hubo mayor preocupación por la formación ética y la educación para la ciudadanía, que junto con la educación física, las artes industriales y la educación para el hogar pasaron a formar parte de ese peculiar conjunto de asignaturas bautizadas – en un gesto de macabra ironía – como materias especiales... cuando lo único que tenían de especiales era la poca importancia que tenían. Hoy día, abundan las quejas por la ausencia de una educación integral, de formación ciudadana, de la supuesta “pérdida de valores”; sin embargo,

se asocian muy poco con la decisión de menospreciar el espacio y los recursos dedicados a que los niños, niñas y adolescentes tengan cómo y dónde formar su identidad en ese sentido pleno e integral”<sup>28</sup>.

En el nivel de la propuesta, el Ministro de Educación resumió de manera clara la intencionalidad de la reforma, al plantear que la política educativa tiene sentido si educa para la cultura, los derechos humanos y el llamado “desarrollo sostenible”. Resalta la importancia de cultivar la parte de la “naturaleza humana” que no viene inscrita en el código genético, sino en la historia social y personal. Dice que “...la educación debe servir también para el ejercicio crítico pero sensato – o sensato pero crítico – de la ciudadanía democrática, para identificar y enfrentar la injusticia y para cerrar las brechas que separan a los seres humanos. La propuesta educativa explícita de la reforma, propone educar para la asimilación de las nociones más abstractas y complejas del pensamiento y las formas más sublimes – y no siempre asequibles – del arte, y también para que seamos capaces de manejarnos en los aspectos más indispensables de la vida cotidiana: cambiar un fusible, abrir una cuenta bancaria, reparar una silla rota, hacer un ruedo, sacar de la caja e instalar la computadora nueva, pegar un botón”. La educación, continúa planteando la justificación de la reforma curricular, “...debe servir para erradicar las dos causas básicas de la pobreza: la ineficiencia y el privilegio, para que prevalezcan el afecto y la razón, de manera que no se repitan los errores del pasado: educamos contra la magia y la tiranía, que suelen alimentarse mutuamente mientras atropellan a la razón y al respeto por el otro. Educamos, en fin, para vivir sin miedo en el afecto y la memoria de los demás... y cobijados por el mismo ecosistema: solo así trascendemos como individuos; solo así sobrevivimos como especie”<sup>29</sup>.

Según el Ministro de Educación *no podemos aspirar a menos*: “la alfabetización del siglo XXI significa algo más que leer, escribir y operar la aritmética básica; significa poder entender el mundo en que vivimos y expresarnos en los símbolos de nuestro tiempo y de nuestra juventud, y esos son los símbolos de la ciencia, de la tecnología, de la política,

28 Garnier, Leonardo (2008). “Introducción a la reforma curricular en Ética, Estética y Ciudadanía”. San José: Consejo Superior de Educación.

29 Op. Cit. Garnier, Leonardo (2008).

del arte, del deporte y la cultura a todo nivel”<sup>30</sup>. Rodrigo Campos, un académico universitario, formula una pregunta interesante: “¿Debemos seguir concibiendo la educación como un camino prefijado, graduado y determinado sobre la base de un conjunto de contenidos previamente seleccionados? O en su defecto, ¿como una estrategia que pueda ofrecer a nuestros niños, niñas, jóvenes y aún personas adultas la posibilidad de innovar, alternar, cambiar permanentemente de acuerdo con la lectura que puedan hacer de las circunstancias, las necesidades y urgencias que deben enfrentar en este nuevo siglo?”<sup>31</sup>

Un educador del cantón de Buenos Aires dice lo que sigue: “no hace falta hacer un trasplante de cerebro a nuestros educadores, sino transmitirles un cambio de actitud, porque nosotros como educadores fuimos educados para otra época y hoy estamos formando estudiantes de otra generación y aquí hay que romper paradigmas. Los educadores tienen toda la capacidad para poder conducirse de otra manera, pero hay que empezar a facilitarles algunos insumos, y no solo recursos materiales, darle una computadora a cada docente sería darle un instrumento, pero el insumo más importante sería conseguir atrevernos a ver y entender el mundo en este momento, cómo es que se está moviendo, porque eso es lo que da miedo... y no podemos enfrentarlo con el sistema educativo actual, que es muy vertical”<sup>32</sup>.

¿Es posible coincidir con el Ministro, responder sin pesimismo la pregunta del académico y acompañar al educador en la aventura de intentar replantearse el actual paradigma centralista que impera en la educación? Cuando se les pone atención a las ideas y las prácticas positivas acerca de la educación en Costa Rica, se entiende porqué el mundo sigue girando pese a los problemas académicos y de gestión asociados al centralismo que se

---

30 Garnier, Leonardo, op cit.

31 Campos, Rodrigo (2008). “Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea”. San José: Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”. UCR. Volumen 8, Número 1.

32 Entrevistas a docentes (2008). Proceso de sistematización “Voces de la Experiencia en Educación Intercultural en Costa Rica”. San José: Ministerio de Educación Pública.

detectan en varios diagnósticos<sup>33</sup>. Se impone la rebeldía del compromiso, pero ¿cuál sería la razón para que, pese al abundante y bien intencionado marco jurídico y de políticas que rige la educación costarricense haya tantas dificultades para que se ejecuten en los buenos términos que fueron pensados?

Cuando menos, una de las explicaciones no nos resulta ajena y nos la entrega Alba Martínez Olivé en un ensayo tan breve como abusivamente lúcido: “Los sistemas educativos latinoamericanos surgieron a finales del siglo XIX y principios del XX. Su misión fundamental hasta las décadas de los setenta y los ochenta fue la consolidación del Estado nacional y sus tareas más notables fueron hacer obligatoria la educación y expandir su cobertura, por ello se construyeron fuertemente centralizados y jerarquizados, con políticas generales centradas en la oferta. Con el paso del tiempo, estos sistemas, propios de regímenes poco democráticos, fueron creando resistentes estructuras intermedias, correas de transmisión de regulaciones, prescripciones y normas, cuyas tareas centrales han sido el orden y el control”<sup>34</sup>.

Esto que cualquiera podría identificar como un autorretrato, sin embargo, arroja una paradoja que también conocemos: “...este esquema...no... era proclive a la responsabilización de los diferentes actores por los resultados educativos. La preocupación por la expansión del sistema superaba cualquier inquietud por su calidad y se resolvía con políticas fundamentalmente incrementales. Su tarea estaba más vinculada al control de la norma que bajaban que a la mejora de los procesos educativos”. Y concluye: “La transformación social que han traído consigo la globalización y la emergencia de la sociedad del conocimiento reclama una modificación paralela de la arquitectura de los sistemas educativos con el fin de alinearlos a las nuevas y complejas demandas...el cambio no es sencillo, se requiere superar las formas verticales y autoritarias que han caracterizado los sistemas educativos pensados para un mundo

33 Nos referimos a los diagnósticos relacionados con el proceso de reestructuración del MEP en los niveles central regional y local, durante los años 2006 al 2008, coordinados por Mario Mora Quirós.

34 Martínez, Alba (2008). “La estructura media de los sistemas educativos y la necesidad de apoyo a las escuelas”. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas” ([www.fundacionceppor.ar](http://www.fundacionceppor.ar))

estable; olvidar la disociación tajante entre planeadores y ejecutores; construir una gestión sistémica e institucional que pueda responder a las nuevas necesidades con normas renovadas, políticas consensuadas, descentralizadas, horizontales, flexibles, transparentes, con sujetos capaces de responsabilizarse por los resultados. Al mismo tiempo, valorizar los saberes de quienes conviven cotidianamente con los alumnos y evitar la confrontación entre el conocimiento de los especialistas y la experiencia institucional”<sup>35</sup>.

Con las mismas preocupaciones de la autora citada se inició desde el mismo año 2006 el proceso de reestructuración del Ministerio de Educación, un ambicioso esfuerzo cuyo primer resultado ha sido la reestructuración de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública, lo que ha iniciado procesos de cambio en muchos aspectos y, en particular, para el tema que nos interesa, ha colocado el tema de la educación intercultural en el núcleo de la discusión académica. Este proceso continúa con el redimensionamiento y reestructuración de las direcciones regionales del Ministerio en todo el país, que entre otros, tiene como ejes de intervención: la educación intercultural y la autonomía de las comunidades educativas.

Las direcciones regionales tenderían a tener mayores competencias contextualizadoras para lo cual serían reforzados los equipos técnicos regionales. También supone un proceso de redefinición del modelo de supervisión circuital y uno de los principales objetivos es la ruptura de línea actual de mando que les corta flexibilidad e independencia a los centros educativos. En cada región educativa entraría en operación un Consejo Comunal de Educación, como mecanismo de participación y consulta de la comunidad educativa en los procesos de contextualización curricular entre otras cosas. La idea es que el centro educativo ocupe la centralidad que se merece en el proceso educativo.

De otra manera, lo mismo afirma el Consejo Superior de Educación: “Consideramos que otorgar al *centro educativo de calidad* la condición de eje central de la política educativa nacional y pilar esencial de la operación del sistema, es la idea – fuerza que propiciará la construcción de centros educativos con una identidad institucional más rica, con mayor autonomía relativa, capacidad de decisión y con una participación más

---

35 Martínez, Alba. *Ibidem*

amplia de la comunidad educativa, constituida por estudiantes, padres de familia, personal del centro educativo y miembros de la comunidad local. De esta forma, se trasciende la visión político – burocrática de la gestión educativa y el excesivo e inútil control ejercido por ciertos mandos medios que, en no pocas ocasiones, han actuado como una losa paralizante de la creatividad, la participación y la iniciativa de los centros educativos y de sus comunidades. Como corolario de esta concepción del *centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*, el Currículo Nacional Básico, en todos los diversos niveles y modalidades del sistema, tendrá el carácter con el que fue concebido originalmente: un compendio de los elementos curriculares básicos y generales que deberá ser permanentemente enriquecido y complementado por cada centro educativo, como parte de su plan institucional, actuando en un marco de mayor autonomía relativa, pero siempre contando con el apoyo, la dotación de todos los recursos básicos y la dirección de las autoridades nacionales y regionales del Ministerio de Educación Pública y del Consejo Superior de Educación”<sup>36</sup>.

La educación intercultural, no cabe duda, forma parte de las mejores aspiraciones que comparten autoridades educativas, intelectuales comprometidos con el tema y la mayoría de los educadores y estudiantes. Aquí el problema es cómo pasar del dicho al hecho, hacia una educación intercultural congruente con el enfoque de derechos que le da sustento. Debería ser una actividad que basada en la acción estatal sea lo más participativa posible, en cuyo desarrollo no sean un órgano político central y la burocracia técnica los únicos autorizados a autorizar lo que se aprende y lo que se evalúa; no obstante, el régimen constitucional costarricense es excesivamente rígido y centralista y la estructura institucional en vez de favorecer la mediación pedagógica potencializa – a veces hasta el absurdo – la mediación – el control – burocrático. En este marco proponemos que se generen estrategias modestas, acorde con los tiempos y la estructura política e institucional de un país que merece más, pero no cuenta aún con el nivel de ciudadanía necesario para plantearse un auténtico proceso de construcción social del currículum educativo desde una perspectiva mucho más democrática y un tipo de evaluación que provoque la reflexión y no el simple control de calidad mecánico, como una versión del fordismo fabril. Nos conformamos entonces con el potencial alterativo de los centros educativos y la comunidad educativa, que pese a todo ¡se mueven!

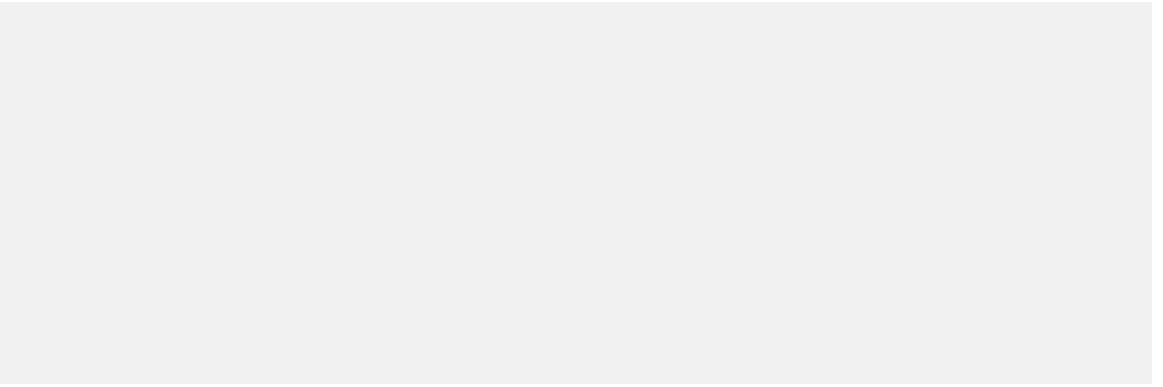
36 Consejo Superior de Educación, op cit; pág. 4

Y pueden llegar a beneficiarse de los actuales procesos de reforma, recordando, otra vez, el optimismo informado de un autor latinoamericano: “Cuesta hoy negar la capacidad transformadora que tiene la educación sobre la situación social, y es impensable una sociedad más integrada y justa construida sobre una distribución inequitativa del conocimiento. No deberían existir dudas acerca del potencial transformador que tienen las escuelas, y aún más en sociedades con niveles de carencia tan profundos como los de América Latina”<sup>37</sup>.

---

37 López, Néstor. Op cit. Pág. 178 – 179.

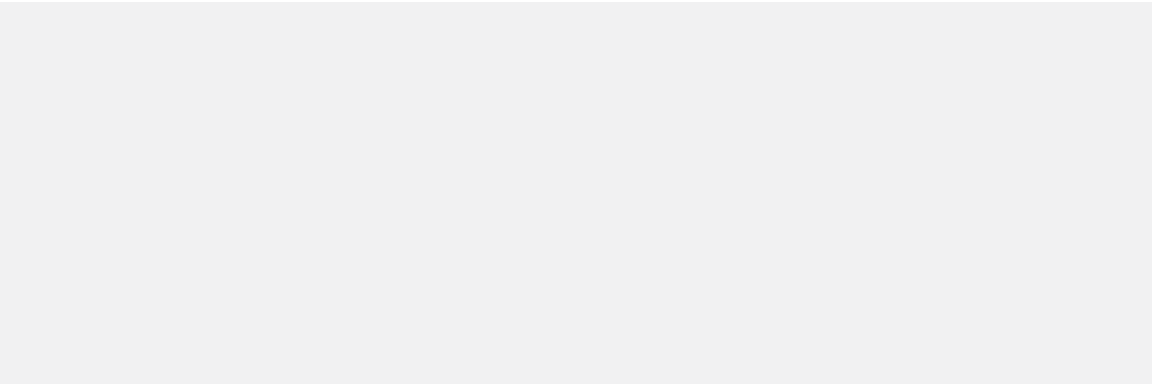




# SEGUNDA PARTE

---

*PLURALIDAD Y EDUCACIÓN*



## VOCES DE LA EXPERIENCIA PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL\*

*Catalina Crespo*

1. Viviendo las guanacastequidades
  2. Entre fronteras: experiencias en Upala
  3. Movimiento constante: a la vera del Sarapiquí
  4. En los territorios Bribris y Cabécares de Limón
  5. El cruce de caminos que es Turrialba
  6. Un Limón de raíces diversas
  7. Un nuevo comienzo en la Región Grande del Térraba
  8. Más al sur que el sur existe la Región del Coto
  9. La Visión desde el Centro: Experiencias de la Región de San José
- Cierre

La educación intercultural es una de las nuevas áreas de estudio en el campo de la educación. El desarrollo de la educación intercultural comenzó durante los cambios globales del siglo XX. Por medio de diferentes procesos como por ejemplo la hibridación cultural, el transnacionalismo, conflictos culturales y la permeabilidad de fronteras, la globalización ha contribuido a este cambio en la educación. Estos procesos han dado lugar a una reevaluación de marcos teóricos y sus aplicaciones prácticas y han creado la necesidad de desarrollar una educación contemporánea basada en la búsqueda de un sistema educativo donde se desarrolle una convivencia pacífica y se de una integración y desarrollo de las sociedades

---

\* **NOTA:** La investigación que dio origen a este artículo fue diseñada y dirigida por Mauricio González. En el levantamiento, sistematización y análisis inicial de la información que culminó en el exhaustivo trabajo de Catalina Crespo también participaron Melania Núñez y Flor Abarca.

multiculturales. Estas tendencias han dado lugar a nuevas formas de pensar y han promovido cambios en conceptos fundamentales y en paradigmas en el campo de la educación, uno de ellos es el de educación intercultural.

Los desafíos asociados con el reconocimiento de los derechos humanos y la lucha contra la exclusión social ha sido un factor importante en el desarrollo de una educación intercultural. El aumento de la migración y la diversidad cultural de las sociedades post – modernas han transformado a Costa Rica en una sociedad multicultural. Esta nueva sociedad multicultural ha creado la necesidad de desarrollar una comunidad educativa con marcos de integración basados en la variedad de grupos étnicos y nacionales en el país. Para que una comunidad de este tipo pueda desarrollarse, es necesaria la formación de una conciencia que trascienda los intereses particulares del grupo étnico y promueva la cooperación entre personas de diversas culturas, mejor dicho, que lleve al individuo a tomar responsabilidad por el desarrollo de la sociedad en su totalidad.

En Costa Rica la existencia de poblaciones de diferentes nacionalidades y orígenes culturales, ha desarrollado la necesidad de buscar una educación donde las instituciones educativas y los educadores deban ir mas allá del concepto estático de cultura basado en características étnicas o del país de origen, sino, que deban desarrollar perspectivas que tomen en cuenta transformaciones culturales locales. Donde se deba reconocer el hecho de que los individuos tienen múltiples identidades y que a menudo cambian en el transcurso del tiempo. Por lo tanto, existe la necesidad de que tanto el marco teórico como la práctica educativa sean reevaluados.

Este capítulo busca investigar y entender las necesidades de las diferentes regiones educativas de Costa Rica. Específicamente, trataremos de comprender como cada región, con su propia historia ha desarrollado elementos de interculturalidad en su enseñanza. Además, analizaremos las diferentes sugerencias que la comunidad, los maestros y maestras, los estudiantes y la administración nos comparten. Partimos de la creencia de que es esencial analizar lo que actualmente se está haciendo en las diferentes escuelas del país, esto con el fin de diseñar en una forma adecuada, estrategias específicas para la atención de la diversidad cultural.

## 1 VIVIENDO LAS GUANACASTEQUIDADES

Los grupos focales que fueron elaborados con gran diversidad de docentes, directores, equipos regionales y representantes comunales del región de Guanacaste, nos ilustran la historia, los alcances y los límites del programa Vivamos la Guanacastequidad. Estas conversaciones describen y están de acuerdo en que “vivir en Guanacaste genera diferencias con otras provincias” y que el currículo debe de tomarlas en cuenta. Las voces de los participantes expresan la necesidad de que “los/as jóvenes y estudiantes se identifiquen con su idiosincrasia, que refuerce lo propio, para que se reproduzca correctamente”. El programa Vivamos la Guanacastequidad “trata de rescatar la tradición y la forma de ser del guanacasteco”. Los docentes de los centros educativos de Cañas lo describen de la siguiente manera:

Un programa para rescatar las tradiciones y costumbres, música, venta, tradiciones culinarias, prácticas económicas. Se necesita que los/as estudiantes se identifiquen, buscando lazos históricos entre esta generación con las anteriores. Se centra sobre todo en la sensibilización, el aceptar a las demás personas para la convivencia en sociedad con las diferentes etnias. La discriminación que se daba por nacionalidad, por etnia ahora es menos porque hay más conocimiento. En los centros educativos hay más aceptación de la diversidad al fortalecer la identidad Guanacasteca nos conocemos y al estar seguros de nuestra identidad, podemos respetar y aceptar a las otras personas. Esto se vive, se percibe tanto a nivel de estudiantes como en la dinámica social.

El Programa Vivamos la Guanacastequidad le ha generado un valor a lo autóctono. El hecho de rescatar y celebrar tradiciones específicas de la región como son por ejemplo: El Día del Boyero, El Día del Sabanero y El Día de la Mascarada, “ha hecho que las personas empiecen a valorar lo propio”. Como resultado se ha generado un mejoramiento en la actitud de la comunidad.

Se ha logrado la identificación del Guanacasteco/a. Antes estábamos estereotipados, nos veían como alguien de baja posición con relación al Valle Central, se burlaban, nos dicen “nicas regalados”. Con el rescate cultural que se da en las aulas, a los niños y niñas se les hace sentir

que somos iguales, que el hecho de ser Guanacastecos no significa que somos pobres, ni tontos, se les hace ver que tenemos muchos valores, riquezas, tradiciones. Ha servido para subir la autoestima de los estudiantes, fomentar el pensamiento positivo y el “orgullo de ser Guanacastecos/as”. Se rescata e integra la identidad cultural del Guanacasteco. (Docentes Centros Educativos, Cañas)

Adicional a los cambios que se dan en los estudiantes y en la comunidad en general, se gestan cambios en el papel del educador que resultan sumamente importantes. No solamente a nivel de producción de material educativo, sino a nivel de identificación personal con los objetivos y con el sentimiento Guanacasteco.

El efecto en las aulas depende del docente. Si están identificados y sensibilizados con el ser Guanacasteco, lo van a compartir. La Guanacastequidad tenemos que sentirla para inculcarla en los muchachos y muchachas. Tenemos como experiencia que al empezar a trabajar en los asesoramientos sobre las Guías programáticas, las maestras de Cañas y Santa Cruz decían que las encontraban muy bonitas, que se traían temas que les interesaban por su relación con su realidad, como por ejemplo el problema del Río Cañas. Si hablamos el mismo idioma nos entendemos. (Representantes Comunales, Cañas)

---  
Tenemos materiales educativos sobre el ser Guanacasteco con objetivos y ejemplos sobre cultura, símbolos, costumbres. Se presentaron programas oficializados y Guías didácticas que han llegado a escuelas donde se implementan. (Representantes comunales, Nicoya)

El programa de la guancastequidad es aplicado a diferentes áreas curriculares. Los docentes participan en múltiples capacitaciones y asesorías para compartir ideas y desarrollar el programa más allá de los alcances actuales. Estas capacitaciones permiten que las escuelas estén interconectadas y se desarrollen programas con base en la Guanacastequidad:

Se ha llevado información a los colegios sobre el Programa de Guanacastequidad. Se explican los objetivos y cómo vivenciarlo, como llevarlo a cabo con los estudiantes. En las escuelas...se adaptan los contenidos programáticos al contexto de la región Guanacasteca. Cada pueblo tiene sus particularidades y cosas específicas. Se analiza

cada diferencia aunque no se pierde de vista lo general. Cada sub – región da sus vivencias, aportes e historias. Tenemos grandes oportunidades para desarrollar el programa.

---

En el centro educativo donde yo trabajo...en su énfasis curricular hace el rescate de nuestras costumbres y tradiciones. Este es el primer colegio en Centro América que gradúa técnicos medios en folclor....

Los estudiantes tienen acceso a programas donde pueden desarrollar su identidad regional. La diversidad en programas basados en la guanacastequidad, como por ejemplo la oratoria y la música. También se da la influencia en materias como la matemática y las artes plásticas, en donde es posible que se involucren los estudiantes con su entorno.

En nuestra institución está la especialidad de música y talleres exploratorios: taller de marimba, hay estudiantes que se pueden graduar en música con el instrumento marimba, también vamos a trabajar lo que es el “Quijongo”. Todo esto y más es parte del currículum institucional. (Docentes Liberia)

---

Se involucran varias materias, no sólo español, la misma música, artes plásticas, matemáticas y que los profesores llevaran al entorno a los/as estudiantes para involucrarlos con su realidad, con su historia e identidad...Asistimos a un Congreso de Innovación Educativa, llevamos el tema de la Guanacastequidad. Filmamos una de las actividades rurales que todavía se practica, como es la del trapiche con bueyes. Ellos hicieron todo un estudio, las tomas, las entrevistas, también pudieron grabar el modo de hacer la cuajada guanacasteca. Fue una experiencia muy vivencial y muy enriquecedora. (Docentes Liberia)

---

Lo que pretendemos es fortalecer la identidad cultural y el conocimiento de las tradiciones, dando paso a la modernidad. Hemos recuperado a nivel institucional los grupos musicales, bailes folclóricos, comidas, bebidas, refranes, leyendas, instrumentos musicales, canciones, que son parte de la cultura Guanacasteca, pero que en algún momento dieron paso a otra cultura y se dejó de lado. Hemos realizado un proceso de rescate cultural más que todo. (Docentes, Liberia)

---

El Programa “Vivamos la Guanacastequidad” se inicia desde el preescolar, con un trabajo bonito que además involucra a la comunidad, así los niños se identifican con lo nuestro, con lo propio. A nivel de preescolar hemos querido rescatar no sólo la vivencia de nuestros valores sino rescatar esa parte de la identidad. Hemos cambiado la metodología tradicional de nuestro trabajo, por algo vivencial, constante, diario.... (Docentes y Directores, Liberia)

Muchas veces las instituciones enfrentan diversos retos, muchos de los que están relacionados con limitantes familiares y diferencias entre los lugares, “muchos padres no saben leer ni escribir [lo que hace] difícil enseñar a los hijos. Sería importante tomar en cuenta las diferencias regionales, porque no se puede estandarizar todo. Es importante ver las diferencias, que a veces no vemos” (Equipo Regional MEP, Nicoya). Para tomar en cuenta las diferencias entre las regiones y las escuelas,

A nivel circuital hay un comité de la Guanacastequidad que se reúne y hace toda la programación anual. Luego eso se da a conocer en las instituciones que la enriquece a la vez, es decir se apropia dependiendo de la realidad de cada institución: secundaria, primaria o preescolar. A nivel institucional conformamos un comité de Guanacastequidad institucional que es el que realiza el plan institucional que se incluye en el POA. A partir de ese momento empezamos a conformar los comités institucionales.... (Docentes Liberia)

La apreciación positiva reflejada en las voces de los participantes, es el resultado de un compromiso ante el rescate de la identidad guanacasteca. Además, el compromiso con una educación intercultural no solo se refleja en los programas que ya se han desarrollado para estas escuelas, sino que se ve en las reflexiones para mejorar y desarrollar futuros programas.

Estamos en la fase inicial pero ya se puede ver resultados en la educación. Cuando se avance más esto traerá un cambio educativo importante. Tiene que haber armonía con el MEP; no se puede hablar de una educación solamente regionalizada, va a ser un aporte a la educación nacional, cuando el currículo se fortalezca con costumbres, tradiciones y elementos propios de la región, va a servir para otras regiones. El guanacasteco puede aportar bastante. El estudiante con un currículo enriquecido, va a ser más participativo, con una educación

más vivencial. ¿De qué sirve hablar de costumbres y tradiciones si no las ponemos en práctica? Si no se pone en práctica no lo puedo hacer mío. Es más fácil aprender haciendo y así no se pierde, lo que es parte de los objetivos de la guanacastequidad, que no se pierda lo propio. (Estudiantes, Liberia)

Los docentes y directores de la región perciben el Programa de la Guanacastequidad como un programa no discriminatorio, donde se le abre un espacio a la diversidad de nacionalidades, culturas, tradiciones, etc., “tenemos que ser tolerantes y respetuoso con esas culturas, manejando la idea de diversidad, pero teniendo claro que aquí vamos a defender nuestra forma de ser, nuestra identidad”. Aquí existe la posibilidad de tomar en cuenta otras tradiciones sin perder lo guanacasteco, los directores y docentes de Santa Cruz nos explican la dinámica de la siguiente manera:

Es una cuestión de presentar y explicar los contenidos del programa para que la gente de afuera se adapte, tenga conocimientos sin perder lo propio. Cuando se explican las tradiciones culturales, de las identidades y la forma de ser del Guanacasteco, no podemos quedarnos solo en eso. Si se compara con las otras regiones, hay muchas diferencias. Que seamos así no implica que la gente de otras regiones no pueda venirse para acá. Podemos compartir la identidad, costumbres, tradiciones. Pero la parte de la guanacastequidad, va a ser siempre así. Se explica cómo somos y cómo son ellos.

---

La cultura es una cuestión dinámica. Se trata de aplicar una educación intercultural, porque tenemos nacionalidades diferentes en las aulas, especialmente nicaragüenses. Se hacen actividades de mediación donde se involucren. Por ejemplo en exposiciones sobre las regiones de Costa Rica, abrimos espacio para que ellos hablen lo de ellos. Que no se sientan que uno solo valora lo de Guanacaste. Hay niños nicaragüenses que se adaptan, dejan su cultura.

---

El programa de la guanacastequidad, en su aplicación, no discrimina ni aísla. Lo puro tiende a aislar, separar. El programa se crea con el objetivo de fortalecer la idiosincrasia guanacasteca, pero no para discriminar, porque aquí tenemos diversidad, viene gente de muchas regiones, se ha establecido y comparte con nosotros. Hay que fortalecer la tolerancia, pero en sí el programa no discrimina.

---

Con los estudiantes nicaragüenses, suizos, cubanos, colombianos, costarricenses de Upala, del Coco, de la Cruz, lo que hacemos es aplicar una política de respeto, ellos nos enseñan sus costumbres y tradiciones. Hay cosas que hay en Upala que no las tenemos nosotros en Nicoya, entonces aprendemos, ellos aprenden de nosotros y nosotros de ellos. Es un intercambio de culturas, espacios de convivencia....

---

Las cosas nos caen verticalmente desde San José, nos dicen, este es el programa, la cultura nacional es ésta y sus particularidades nos importan muy poco. El Programa Vivamos la Guanacastequidad, es para el desarrollo guanacasteco, pero no todo el mundo que está aquí es guanacasteco, hay gente de otros lugares, con culturas diferentes, hay extranjeros que tienen el derecho de tener su propia cultura y que no quieren, no pueden, no saben como ser Guanacastecos.

Uno de los resultados más valiosos del programa ha sido el establecimiento de vínculos entre los miembros de las instituciones asociadas, los estudiantes, los docentes y la comunidad. El programa Vivamos la Guanacastequidad es un vivo ejemplo de un intercambio de culturas y un punto de partida para desarrollar un programa educativo basado en la interculturalidad.

## 2 ENTRE FRONTERAS: EXPERIENCIAS EN UPALA

Las conversaciones en Upala nos enseñan que hay un gran compromiso y una actitud muy positiva con relación a la propuesta de educación intercultural. Ya se han comenzado los procesos iniciales, las comisiones empezaron su trabajo y existe una gran motivación para desarrollar un programa propio de la región:

El plan de interculturalidad regional está trabajando con varias comisiones. En cada circuito hay un comité de interculturalidad. En cada institución están actualizando la monografía, actualizando un diagnóstico situacional, para luego hacer uno circuital y luego uno regional, para identificar cada una de estas cosas, actualizada por región. Tenemos Comité Circuital, Comité de Dirección Regional y

un Comité Central para sistematizar todo, para luego decir esta es la identidad que se está manifestando ahorita, teniendo claro que eso va muy rápido cambiando continuamente.

---

Cuando se habla de cultura se habla de lo que se vive a diario, los hace sentir bien porque la escuela es parte de su vida, de su quehacer. Partir de eso es contextualización real y esto trae beneficios increíbles. Hay que dejar que los y las estudiantes se manifiesten, se expresen. Por ejemplo, las personas que se dedican a las matemáticas suelen tener habilidades artísticas, son cosas que se complementan, tal vez promoviendo el arte, que se disfruta, se potencien otras destrezas. Se amplía el estudio, no solo de libros, sino con otros recursos. Eso permite fomentar la interculturalidad y también un acercamiento comunidad – escuela. ¿Cómo? Si hay un señor que toca guitarra, ese señor, ahora que la escuela tenga recursos, compra guitarras y lleva a los señores a dar clases y así eso no se pierde. (Director Regional, Upala)

---

La Dirección Regional tiene gran interés en el proyecto de interculturalidad, porque la educación no solo debe mejorar la parte académica, sino también rescatar la cultura y valores para vivir con dignidad y respeto hacia las etnias y grupos que se nos acercan. Se respeta la cultura de allá [Nicaragua], por ejemplo los tamales se hacen diferente, pero se comparte. Se comparte a lo largo y ancho del cantón. Se da lo mejor posible para que los extranjeros [nicaragüenses] se sientan en familia. Los niños y niñas que vienen acá son por lo general muy pobres, se les apoya, se comparte desde hace mucho tiempo para minimizar la tristeza, la melancolía y la pobreza de esa gente... Además hay muchas coincidencias en tradiciones y costumbres. Se comparten elementos de cultura, el cantón se ha formado desde sus inicios con gente de Nicaragua, muchos tenemos sangre nicaragüense, se sienten como hermanos. Los chicos y chicas no se sienten mal acá, en los centros educativos, hay una buena relación. (Equipo Regional MEP, Upala)

Vivir en Upala conlleva el contacto con la frontera de Nicaragua; diversidad que les plantea ciertos retos a la comunidad y a la propuesta de una educación intercultural:

Aunque la cultura Upaleña es una mezcla de otras costumbres que se han adoptado en la región, hay cierto rechazo inconsciente a los y las foráneas, sobre todo nicaragüenses, que es lo que más hay en la región. A todos y todas nos gustan las comidas nicaragüenses, pero al vivenciarlo en el aula se insiste en el respeto de otras culturas, porque no existen aulas mejores ni peores, pero cuando se llega al aula se tiene que estandarizar. Los nicaragüenses omiten mucho la “s”, eso no se les respeta, se le insiste en que hable con “s”. A pesar de que se supone que debe haber respeto hacia otras culturas, desde la forma en que hablan, el sistema educativo exige un estándar nacional y por tanto debe adoptarse esa parte. (Equipo Regional, Upala)

---

Es muy difícil vivir en una zona fronteriza, por tener que pasar de un lado a otro, para comercio y otras actividades. A nivel gubernamental de ambas alcaldías se han hecho acuerdos, que buscan apoyar a los pobladores, como zona fronteriza, como pobres. (Equipo Regional, Upala).

---

Hay otras actividades y estrategias, como el Festival de la Creatividad, se rescata la cultura y tradiciones de los pueblos. Es importante lo de la monografía, pues si bien es cierto aquí hay mucha interculturalidad, porque se reciben muchos niños y niñas de Nicaragua, es la parte fronteriza, se ha tratado de interiorizar esa cultura y compartir con ellos, hay mucha cercanía entre escuelas de ambos países. Se han hecho convivios entre estudiantes de Costa Rica y Nicaragua.

Como resultado de las conversaciones se han desarrollado un número de sugerencias y observaciones con respecto al programa de interculturalidad, entre ellas se mencionan mejoras en la capacitación, los recursos económicos y el personal de apoyo entre otros:

En los centros educativos se ha hecho bastante, pero falta. Es recomendable que se den talleres. Se ha hecho en la acogida, la solidaridad. Pero se necesita concientizar más, en la xenofobia, tal vez a veces no hay intención, pero a veces hay chistes, burlas de extranjeros y tal vez no se dan cuenta que eso afecta a los y las niñas y es necesario hacer conciencia para evitarla. (Equipo Regional MEP, Upala)

---

El recurso económico es un limitante. El tiempo también. Si queremos hacer un trabajo bien hecho, se necesita un espacio adecuado, que se les de un espacio pertinente, para que quede bien. La idea es que recuperemos todo lo que tenemos, hablar con los viejitos, para poder montar una monografía que vaya de la comunidad a la escuela.

---

Es un proyecto lindo e importante, para que cada uno de los que vivamos en Costa Rica se sienta bien y respetado. Entonces, en primer lugar, recurso económico, para que ese material que vamos a recuperar lo podamos reproducir y trabajar en las aulas en las diferentes materias, poderlo explotar, para que sea parte nuestra. También para comprar herramientas y materiales para fomentar juegos y tradiciones para llevarlos a las aulas. Que no se diga que no se puede hacer por limitantes económicos.

---

Con este proyecto lo que se pretende es que no venga de arriba, sino de abajo. Se está esperando el diagnóstico que los supervisores hagan, para pasar por el comité de apoyo y que sea validado por el comité asesor. Vamos bien, pero necesitamos los recursos para poder hacer las cosas bien.

---

Estamos hablando del trabajo con niños y niñas, pero también hay que trabajar con los y las docentes. A veces ellos no se han concientizado, ni son tolerantes. Si ellos mismos no creen en el proyecto, ¿cómo lo van a plasmar y poner en práctica con los estudiantes?... Creo que se debería trabajar primero con ellos, para que interioricen este proyecto, para que una vez convencidos puedan transmitírselo a los estudiantes.

La cercanía con Nicaragua hace que la experiencia en la región de Upala sea específica de una zona fronteriza. La visión educativa que actualmente se implementa aquí, es mas guiada a la multiculturalidad; pero, el quipo regional y la comunidad están abiertos al cambio y en disposición de implementar prácticas educativas que conlleven una visión intercultural.

### 3 MOVIMIENTO CONSTANTE: A LA VERA DEL SARAPIQUÍ

Las conversaciones con los grupos de esta región giraron principalmente entorno de los desafíos con la diversidad. La existencia con inmigrantes, especialmente con nicaragüenses, con retos tales como la movilidad constante, hacen que los participantes de los grupos focales perciban esta situación como una de los más importantes de resolver:

Esta región es muy difícil, sobretodo por el rechazo hacia los nicaragüenses. Ahora hay más tolerancia, pero sigue siendo difícil por su condición de pobreza y el sentir de que por esa razón deberían de recibir ayuda gratuita, ayuda como becas por ejemplo...Los mandan a las escuelas y colegios pero no asumen una actitud responsable hacia la institución y la ven más como un centro de cuidado de los hijos, sin colaborar con la misma. Piden muchos traslados debido a la inestabilidad laboral y al cambio de domicilio.

---

También, a los niños se les hace difícil insertarse en el sistema ya que no están acostumbrados al mismo y sus padres tampoco. El dilema: los inmigrantes están acá porque los locales no quieren puestos recolectando piña o banano, necesitamos de ellos pero al mismo tiempo no se les ofrece un mecanismo de integración. El docente tiene que tener conciencia que es su labor integrar a estos niños. (Directores y Docentes, Sarapiquí)

---

Es una región rica en manifestaciones de diversos grupos étnicos. Se ve reflejado en las escuelas, por ello se realizan diagnósticos para definir cual es la situación en este sentido, que sin duda influye socialmente. El diagnóstico realizado indica algunos problemas sobretodo en situaciones de desplazamiento ya que los padres migran de un lado a otro dependiendo de la oferta de empleo.

La cercanía con el río Sarapiquí provee a esta región de diferentes experiencias y contactos con diversas poblaciones. No solo el turismo con el rafting es una parte esencial del río Sarapiquí, sino que además es un río de navegación comercial, transporte y tránsito, por lo cual los nicaragüenses de San Juan del norte vienen a hacer sus compras ahí. Además de la

influencia del río, la apertura de múltiples vías de comunicación, como por ejemplo la carretera del Zurquí, han influenciado el movimiento de personas en la región.

Hay actividad comercial en ambos sentidos, beneficiando la calidad de vida de la gente. Algunas personas siembran allá [en Nicaragua] y venden acá [en Costa Rica], en salud y educación también, hay Nicaragüenses que estudian acá, que reciben atención médica acá, sobre todo en los lugares más cercanos a la frontera. Se tiene una buena relación con los nicaragüenses. Se da mucho la entrada y salida ilegal del territorio. Hay muchas empresas que contratan mano de obra, algunos nicaragüenses viven acá y otros viajan todos los días hasta su trabajo en suelo costarricense. (Representantes comunales, Sarapiquí)

---

A la hora en la que se abren todas estas vías de comunicación hacen que venga gente de San Carlos. Cuando se abre el Zurquí, se abre digamos la carretera esta que va de Puerto Viejo al Zurquí hasta Río Frío, ya empieza a venir gente. Otro fenómeno son los chinos que se vienen desde Limón, primero en Puerto Viejo y ahora en La Virgen. (Directores y Docentes centros educativos, Sarapiquí)

Para tratar de resolver los retos que se enfrentan, se han presentado dos enfoques contradictorios. El primero es que se han hecho adecuaciones curriculares que no han tenido buena acogida, pero por el otro lado, se ha tomado una visión intercultural que sí ha recibido una acogida positiva:

Se ha iniciado una adecuación temática para incluir aspectos de otras culturas en los programas, sobre todo aquellos que tienen que ver con comunicación (lecto – escritura). Debido a la diversidad cultural y a la importancia que se le da, se está dejando de lado la propia identidad de Sarapiquí, marcada por indicadores tales como bailes, vestimenta, cantautores, los combates que se dieron durante la campaña del 56, etc. Todos hechos a los que no se les da la importancia que se debiera, mientras se aceptan muy fácilmente otros elementos de culturas foráneas. (Equipo Regional, Sarapiquí)

---

La interculturalidad ha tenido un efecto muy positivo, en el sentido de que extranjeros han fomentado una cultura conservacionista en la región. Sin embargo también ha promovido la pesca, caza y tala indiscriminada, por lo que la ecología debería ser tomada en cuenta a la hora de hablar de interculturalidad. Se resalta que la interculturalidad implica una interacción entre las culturas, no solamente la conservación de las mismas. Se reconoce que esta interacción es la que lleva a la evolución de la propia cultura. (Equipo Regional, Sarapiquí)

Aun con algunos cambios en el currículo, los directores y docentes de la región sienten que es necesario relacionar la materia impartida en el aula con la realidad diaria de los estudiantes. Además, creen que es necesario buscar un factor de cohesión donde la comunidad y las diferentes instituciones publicas y privadas puedan participar.

Se trabaja en un sistema muy vertical. La materia que se enseña no guarda relación con la realidad del lugar, y lo evaluado no es representativo de la materia que se enseña. Hay mejores formas de enseñar involucrándolos con la realidad local.

---

Hace falta un factor cohesionante de la identidad de la cultura, un elemento integrador de todo, esto es lo primero, y se logra mediante un planeamiento estratégico interinstitucional, la regional, la municipalidad y todas las instituciones que integran la comunidad.

La variedad en poblaciones y etnias en la región de Sarapiquí, conlleva retos importantes, pero, al mismo tiempo provee una riqueza para la enseñanza intercultural. La educación intercultural implica un cambio de actitudes y metodologías de enseñanza, para lo cual es necesario fomentar la creación de redes y establecer comunidades de aprendizaje donde la colaboración entre todos los participantes educativos (estudiantes, personal de la escuela, las familias, comunidad) es esencial.

#### 4 EN LOS TERRITORIOS BRIBRIS Y CABÉCARES DE LIMÓN

Respetar la identidad de las comunidades indígenas ha sido un reto importante en Costa Rica; los participantes de los grupos focales expresaron la importancia de tomar en cuenta ciertas necesidades específicas de sus territorios y comunidades.

Queremos que se mantengan los códigos para maestros de lengua y cultura y que se pongan también en preescolar y secundaria. Esto es una petición que hacemos como población, como padre y representante de la Asociación de Desarrollo Integral del Territorio Indígena Tayní. Nuestra cultura debe seguir valorándose para que nuestros hijos no olviden nuestra cultura, nuestra lengua, somos de aquí, nacimos aquí. No hay otra lengua, otra parte, todos somos indígenas de acá. Nos sentimos felices de ser indígenas y de enseñar a nuestros niños y niñas la cultura. (Padres, madres y rep. Comunal, Valle de la Estrella)

---

Los nicaragüenses que vienen son hombres y se casan con mujeres indígenas, vienen a trabajar. Los niños que nacen por lo general tienen rasgos indígenas, no sabemos de qué región vienen, creemos que es de la parte más sur de Nicaragua. En la región de Vesta para arriba, la influencia cultural nicaragüense no está afectando tanto. Abajo, en la parte de la bananera, hay más presencia, más cantidad y con más años de estar ahí. Los padres de nicaragüenses influyen a sus hijos, mezclan el idioma, hablan español y cabécar... (Docentes, Valle de la Estrella)

Existen múltiples retos con los cuales los centros educativos han trabajado por años, pero la necesidad de tener capacitaciones para los docentes es un tema importante que se repite en cada una de las diferentes regiones,

En la universidad se nos enseñó a contextualizar, a partir de lo que es de ellos, a tomar en cuenta sus necesidades, lo que les interesa. Hay muchos temas y objetivos de los planes de estudio, buscamos escoger lo que se aplique mejor para ellos. Se debe partir de un diagnóstico para hacer esto. A veces los docentes no tenemos todas las herramientas

para poder trabajar con la contextualización del currículo. Hay que esforzarse y apoyar mucho en esta parte. Trabajamos con las uñas, pero algunas cosas no son posibles.

El currículo actual no cumple con las necesidades de un ambiente de diversidad. Las conversaciones con los docentes y representantes comunales de Talamanca nos enseñan las deficiencias del currículo actual:

Hay una deficiencia en cuanto a lo que tiene que ver con enseñar las culturas, las leyendas, las historias de los clanes que enseñan en la escuela, porque lo que se tiene en la cabeza, es lo que se enseña. Muchas veces el docente se queda corto, porque tiene que decirle al alumno, tome esta investigación y vaya donde los mayores e investigue... No contamos con todo el material, para enseñar.

---

No deberían basarse solo en lo que el docente tiene en la cabeza, sino que debieran tenerse estrategias pedagógicas para realizar ese trabajo y que traigan al aula lo que la familia sabe. Decirles a los niños, darles una guía para traer esa información y así el niño aprende y trae la historia de la familia.

---

Cuando se conforma el Departamento de Educación Indígena [DEI], propuesta de Talamanca, se pensó que nos sacaría de todo un retraso educativo, pero no se pensó que no habría educadores para venir a la capital para asumir los cargos, que fueron asumidos por otras personas, confundiendo el proceso.

---

Anteriormente hemos sido bastante abandonados en cultura y lengua, que se han ido perdiendo. Los educadores venían de afuera y no hablaban la lengua. El DEI fue una buena propuesta, con maestros de lengua y cultura, todavía se tiene. Luego se vino abajo, no buscaron más propuestas, mecanismos para sacar adelante la educación indígena. No se hizo una buena labor con los que nombraron en el DEI.

---

Los programas están generalizados desde la parte central, tirado a las fronteras. Últimamente hay algunos esfuerzos por evidenciar eso, pero no hay nada esquematizado. No hay ninguna parte en el programa que aborde la diversidad de forma explícita.

Durante las entrevistas grupales, se reconoce la necesidad de cambiar el currículo actual por un currículo con un enfoque más intercultural, “se requiere otra filosofía, otra ciudadanía, otra forma de vida”, la creación de un nuevo currículo debe responder a la pregunta de “¿cuáles son los elementos fundamentales, esos valores de la cultura que tienen que estar inmersos en todo el currículo, de todas las culturas? Si se identifican, los valores positivos, los elementos que queremos que como sociedad estén vigentes, deben incorporarse en el currículo nacional”.

La diversidad que existe en la región obliga a desarrollar un currículo con nuevos ojos, “eso implica que ese currículo sea integral, que no se construya a partir de pedazos...Se hace reconociendo que existen las diferencias...”. La posibilidad de crear un currículo que tome en cuenta las diferencias y los puntos específicos de cada región permite un quiebre paradigmático:

El proceso tiene que estar claramente conceptualizado, porque si no nos perdemos en el camino. Hay compañeros que creen en esto, pero en la práctica vuelven a trabajar en términos de adecuación, contextualización de planes de estudio. Pero es más que eso, si fuera el problema se resuelve fácilmente, porque no se transforma en realidad. Se requiere una solución de vida de estudiantes y ciudadanos. La pregunta es: ¿la cuestión de educación intercultural es una materia o una filosofía? No es un problema de lengua, sino de filosofía, de motivación y aspiración en la vida. Eso debe estar claro en la discusión.

---

Tenemos que retomar una propuesta en educación intercultural para educación indígena, pero tenemos territorios [Chirripó, Taynín] con unidad cultural y no nos queremos aislar. Se quiere hacer un encuentro con ellos [con diferentes grupos indígenas], para ver si se puede trabajar en conjunto. Es claro que en Talamanca hay más adelanto sobre cómo armar un plan de estudios, una pedagogía. La idea es que se integren y trabajen juntos.

---

Nosotros hemos desarrollado experiencias de educación indígena y ahora nos planteamos la inclusión de una perspectiva intercultural porque en un primer momento se pensó en educación para pueblos indígenas, creando condiciones necesarias porque el currículo nacional

no tomaba en cuenta conocimientos, saberes, cultura de pueblos indígenas. De hecho el tema indígena es analizado solo con respecto a la época precolombina, pero la realidad actual indígena no se visualizaba.

La existencia de diferentes grupos indígenas en la región conlleva ciertos retos, entre ellos el idioma: “a nivel de cultura somos muy similares, e incluso hay ceremonias en común, nos aleja el idioma, pero la vivencia, convivencia, costumbres, son similares”. Las conversaciones nos expresan un sentimiento de lucha por derrumbar barreras que aún existen en la región:

Hay que trabajar con los no indígenas, para crear tolerancia, respeto, integración. Este nuevo proceso hay que construirlo con los actores, con los pueblos y culturas, a medida que estemos claros de que es lo que vamos a compartir e intercambiar. Ese proceso debe generar confianza en que tenemos cosas comunes y diferentes, pero que no nos separan, sino que nos identifican. Desde ese punto de vista es importante este nuevo proceso, donde el más beneficiado es el país.

— — —

Una lección de este proceso es que no era suficiente trabajar en educación para comunidades indígenas, que había que ir más allá, superar otras barreras. Que la sociedad nacional y el sistema educativo, de otras poblaciones con situaciones similares, no estaba ofreciendo la posibilidad de interactuar, de intercambiar y de enriquecerse mutuamente con sus conocimientos. Eso sigue siendo una barrera. Nada ganamos con solo recuperar la lengua si no cambiamos la actitud del otro lado, que al final es donde se toman las decisiones.

La diversidad indígena de la región crea la necesidad de enfoque educativo basado en el respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural de todos los miembros de la sociedad. Se plantea un modelo holístico e integral que abarque todas las dimensiones de la educación, con el fin de lograr una verdadera igualdad de oportunidades y resultados, y así, promover la interculturalidad y la comunicación, y así superar el racismo en todas sus expresiones. En resumen, la diversidad debe ser considerada como la norma, y convertirse en el centro de los procesos educativos.

## 5 EL CRUCE DE CAMINOS QUE ES TURRIALBA

La región de Turrialba tiene una gran población indígena, además, existen otros grupos minoritarios como por ejemplo la población nicaragüense. La convivencia de estos grupos y el rescate de tradiciones y culturas de la región crean la necesidad e un currículo educativo basado en la interculturalidad. Los participantes en los grupos focales de Turrialba identifican la diversidad en culturas, tradiciones, etnias y nacionalidades como un componente característico de la región.

Turrialba es una región bastante importante en diversidad cultural, desde muchos pueblos autóctonos, indígenas, a la población de Caribe que ha influenciado mucho el proceso histórico del ferrocarril. Turrialba recibe gente indígena del Caribe e inmigrantes, población nicaragüense y colombiana, que ya empieza a manifestarse en las aulas. Se reciben gentes de otros países: EEUU, Canadá, Perú, Bolivia, Venezuela y Centro América....

---

Es importante que se empiecen a ver esas particularidades, porque el componente de la diversidad es fuerte y aún no hemos logrado unificar a todas las personas en Turrialba, crear una conciencia de aprovechar esa oportunidad y de respetar, no deja de ser difícil tener muchachos especialmente con creencias y pensamientos diferentes en las aulas y especialmente con la población indígena y nicaragüense hay mucha discriminación, no quieren a los negros, es algo que viene desde atrás. Son componentes peligrosos a los que tal vez nadie les pone atención.

---

Hay estudiantes nicaragüenses, japoneses, una diversidad increíble. En primaria los chicos no entienden las diferencias, en la forma de expresarse. Los más chicos preguntan ¿por qué usted habla así? Ahora se trabaja mucho con la orientadora, porque los niños nicaragüenses vienen con una forma muy agresiva de ver a los compañeros, quizás por el contexto cultural de ellos. Con el comité de valores, un comité de violencia, piensa que deberían recibir más apoyo del MEP, refuerzo porque uno trabaja de la manera que cree que es lo conveniente y haría falta directrices. (Directores, Turrialba)

Turrialba tiene una gran población indígena, la cual es valorada por la comunidad. En las conversaciones las voces expresan la necesidad de tener más apoyo del MEP y de tener más maestros de cultura indígena que puedan enseñar el idioma y las tradiciones a los estudiantes:

En nuestro país a veces se suscriben convenios, pero no se aplican. El convenio 169 según ley 7616 del 3 noviembre 1992, se aprobó pero no se está aplicando. El artículo 26 del convenio dice que deberá adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados, la posibilidad de adquirir una educación en todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional, no se está cumpliendo, hay muchas escuelas que no tienen modalidad de lengua y cultura, menos aún en colegio. Se meten otras cosas, pero hay que empezar por lo nuestro, de allá para afuera. (Director, líder comunal y asesor MEP, Turrialba)

---

Cuando se llega a una escuela, en algunas no hay maestro de lengua y cultura, pero siempre se necesita una guía para poder enseñar. Hay que dar español, pero no perder la lengua de ellos. Hay que conocer la cultura y la lengua. Además se pone en práctica, integrando. Pueden llegar otros miembros de la comunidad y se fortalece el intercambio.

---

Se acepta, de parte de los indígenas, que haya enseñanza de español y cultura universal, pero sin perder la indígena.

Entre los retos que se han tenido que enfrentar se incluyen los aspectos geográficos, la falta de compromiso por parte de los educadores, un sistema que no permite rescatar lo autóctono, incongruencia entre la primaria y la secundaria y evaluaciones estandarizadas. El Director, el Líder comunal y el Asesor del MEP, nos comenta:

El indígena a veces que sale de su región, asume otras prácticas, porque no se ha fortalecido la identidad. No hay que perder las raíces. El sistema es tan grande y amplio que a veces no permiten rescatar lo propio. Se requiere que los docentes hablen la lengua cabécar y no esperar que treinta niños aprendan español.

---

Lengua y cultura se da en primaria, no en secundaria. Eso ha sido una de las grandes incongruencias del sistema. También hay fallas con la aplicación de exámenes, desde primaria. Niños de una escuela central en San José hacían un mismo examen que uno de Chirripó, no estaba contextualizado, era injusto. Igual con la telesecundaria, ha solicitado al MEP desde el año pasado, que se cambió de modalidad a Liceo rural. Se solicitó que nombraran a profesor de lengua y cultura en secundaria, no es posible que se de el desfase en la cultura. Eso quedó de lado, se fueron por la parte académica y técnica. Hay mayor exposición a influencias culturales externas...Se nombra profesor de inglés, pero no de cabécar. Es bueno, pero siempre que no se descuide la propia.

---

Muchas veces se nombran maestros de lengua y cultura que no están comprometidos y no dan la clase como tiene que darla y más bien desvirtúan la lección. Se requiere gente con conocimientos muy profundos, que tengan maestría o doctorados en lengua y cultura, pero no se nombran porque no tienen título.

Una y otra vez, las voces expresan su preocupación por la estandarización del currículo nacional. La problemática que este currículo presenta para la región es de gran preocupación, por un lado no se toma en cuenta los valores indígenas y por otro lado, se evalúan por igual a los niños y niñas de todas las regiones.

Un problema que se tiene es la geografía. Hay pocos colegios y tal vez mucha gente que quiere ir, pero por condiciones espaciales no pueden llegar. Se ha visto la problemática que presenta la región indígena, tanto docentes, estudiantes, familia. Se quejan porque se maneja un programa de estudios nacional, que no toma en cuenta la cultura indígena. Se aplica por igual en todo el país. De ahí que se ha incorporado a la realización de la propuesta curricular de contextualizar, para mantener los objetivos, pero contextualizando los contenidos con la parte propia de los Cabécares. Esto es importante no solo con los indígenas, sino también con las demás culturas, nicaragüenses, chinos, etc. A todos los grupos hay que incorporarlos... Es importante esta propuesta intercultural porque va a trascender la primaria y llegar a secundaria. La educación está presente, pero desde la perspectiva de la organización central, sin ver la cultura de ellos ni buscar educarlos

de acuerdo con ello. También hay que evitar limitarlos y etiquetarlos, obligándolos a conocer solo su cultura. Hay que darles conocimientos y destrezas para desenvolverse en otros contextos. (Equipo Regional, MEP, Turrialba)

Como resultado de las conversaciones, se dieron varias sugerencias con respecto a la forma y a los contenidos que un programa de interculturalidad debiera tener:

La propuesta debe hacerse en contacto con la realidad. Los que hagan la propuesta que entren a la región. Debe haber correlación, que en el currículo se evidencie la cultura cabécar, con énfasis en sus creencias, correlacionando con las materias, por ejemplo en estudios sociales, que se vea la construcción de una casa en la región, los materiales a usar, entre otras opciones. Nosotros trabajamos en primero, hay programas y métodos de lecto – escritura, pero se requiere uno para lengua cabécar, porque no es igual.

En la parte técnica se ocupa asesoría y apoyo de expertos curriculistas y estudiosos de Ciencias Sociales: antropólogos, sociólogos, etc. para que esto se lleve por buen camino, con conocimiento técnico. Cuando se trabaje en región indígena, el MEP debe tomar en cuenta las particularidades geográficas que hay. No se atiende, hay mucha distancia y si hay una propuesta que sea formal y con apoyo técnico, la región tiene material, gentes que conocen la tradición oral que pueden aportar muchísimo.

La existencia de las comunidades indígenas, afrocaribeños y las de otras nacionalidades hacen que la región de Turrialba tenga una diversidad cultural muy amplia. La posibilidad de aprender de otras culturas es un incentivo importante en la creación de un programa intercultural,

Saber de otras culturas siempre es bueno, porque no sabemos a donde vamos a ir, con quienes nos vamos a encontrar y que forma de relacionarnos vamos a encontrar. No solo relacionarse con las personas de aquí, sino haciendo amigos diversos que hayan vivido en diferentes lugares, que tengan diferentes comportamientos y vocabularios, para cuando vayamos a algún lado tener conocimiento. Se trata de tolerarse y de convivir. La tolerancia es muy importante. Si uno no sabe aceptar

que otras personas se relacionen con uno, uno crea esa barrera y rechaza aprendizaje, conocimiento y experiencias de vida. Es importante en la cuestión de los valores, como persona. Realmente en Costa Rica hay xenofobia. (Estudiantes, Turrialba)

---

En las aulas tenemos que verificar, variar o diversificar. Aprovechemos esa diversidad de personas que llegan al aula, tenemos que empezar a modificar, tenemos que ver cómo podemos llegarle a esas diferenciaciones. Y no es que no nos interesa el rendimiento académico, pero ahora lo más importante es el ser humano, es un punto medular o la columna medular, de lo que es la interculturalidad.

## 6 UN LIMÓN DE RAÍCES DIVERSAS

La región de Limón, al igual que las otras regiones del país, tiene una población con diversidad de etnias, culturas y nacionalidades. Limón tiene una gran influencia de inmigrantes de Colombia y Nicaragua, principalmente. Además de la variedad en nacionalidades, existe una gran población negra e indígena. Los grupos de discusión expresaron su interés por tomar en cuenta las creencias y tradiciones de todos estos grupos, los directores, docentes, madres y padres nos comentan,

Prevalece la etnia indígena y los blancos y muchos inmigrantes, hay nicaragüenses e indígenas que hablan su idioma y están aprendiendo español. En la escuela el maestro/a tiene que ser muy observador para evitar la discriminación. Si el maestro/a no está lleno de valores y no inculca valores, el maestro/a no va a poder detectar de donde vienen los problemas.

---

Hay distintas culturas, está la afro descendiente, chinos, diferentes grupos indígenas: bribris, guaymíes; también colombianos, un grupo importante de inmigrantes nicaragüenses, centro americanos y también salvadoreños. Somos distintos, no como estructura del ser humano, sino porque venimos de culturas distintas, manifestaciones diferentes. A veces resultan difíciles de entender, traen sus valores, pero también

nosotros somos formados para educar con ciertos valores, y eso son cosas que a veces nos ha amarrado un poco, porque desconocemos. Al no conocer eso nos produce trabas.

---

En la escuela el maestro debe de ser muy observador para evitar la discriminación...Debe involucrarse con alumnos, padres y madres. Dar espacio para que las familias se acerquen para conversar, entender y buscar soluciones. Es lindo trabajar en escuelas donde uno puede llegar a querer a la comunidad, a los estudiantes...

La diversidad es un aspecto común en la vida diaria de los limonenses, por lo tanto, las voces reconocen la importancia de tener un currículo intercultural que tome en cuenta los aspectos específicos de la región:

Hay estudiantes provenientes de Nicaragua, otros de zonas donde solo hablan inglés y topan con educadores que no hablan inglés, llegan a las aulas donde el problema más grave es el idioma. (Directores, docentes, madres y padres, Limón)

---

Es importante un proyecto innovador para conocer características de diversos grupos étnicos de la comunidad. Se puede trabajar presentando diferentes ferias, como una feria de valores, donde se venda yuca, plátanos, ñampí, y productos de la comunidad, y cada producto va a tener un valor pero no económico, sino que tolerancia, el respeto. Incorporar la parte intercultural, no como algo abstracto sino concreto, algo que puedo tocar, palpar, que si tengo que salir de la comunidad, visitar Internet, yo puedo acceder a ese conocimiento, pero que eso esté escrito ahí, que no solo lo conozca uno o dos o diez personas, sino que esté ahí.

La diversidad trae consigo un ambiente rico en diferentes culturas y tradiciones, pero, también puede traer problemas relacionados con la discriminación. Las voces limonenses nos comentan:

En educación no se habla de los nicaragüenses, solo de la batalla de Rivas, toda la historia que nosotros derrotamos a los nicaragüenses para no ser esclavizados, solo eso, pero no lo bueno de ellos... (Estudiante, Limón)

---

En el aula se tienen indígenas, un día uno se quejó porque lo llamaron indio y a otro cholo. Hay que enseñar a respetar. Este incidente los tomamos para retroalimentar valores, respeto y compañerismo. Es necesario estar atento a lo que sucede en clase y hablarles para que vean...que pueden herir. (Directores, docentes, madres y padres, Limón)

---

A nosotros, se nos refiere como negros. Cómo se sienten cuando se les llama blancos, meseteños? No sabría decirle si le dicen así. En el salón de clases, cuando le dicen negra, dice yo no tengo ese color. Llamémonos por nuestro nombre. Para no caer en enredos, mejor enfocarse en eso. Un aspecto como ese no está retomado como una temática. En parte por la ignorancia de nosotros mismos de no enseñar a los hijos a respetar los tipos de razas, es por eso que viene mucha violencia. (Directores, docentes, madres, padres, Limón)

Además, las conversaciones identificaron a la comunidad como un recurso primordial en el desarrollo para una propuesta de la interculturalidad:

El trabajo en el MEP no tiene lineamientos propios. No obstante, con algunas oportunidades que dan los vecinos, pueden dar algunos aportes, por ser parte vital para desarrollar propuestas. A nivel del sistema educativo no hay un programa para abordar este tema. (Equipo Regional, Limón)

---

No hemos podido atraer a los padres y madres de familia. Eso es vital. Tenemos que hacer ese mecanismo para llevar a las familias a las escuelas. Se han alejado desde que empezamos a poner cadenas, mallas, a decir que solo se atiende con citas. Es un problema porque no queda tiempo para atender grupos, si llegan las mamás y los papás. Deben darse espacios y tiempos para eso... La responsabilidad del alejamiento es nuestra, nuestra actitud ha hecho que la madre y el padre se alejen de la escuela y se desinteresen en el proceso de formación en la casa, de la educación del hijo e hija. (Equipo Técnico, Limón)

---

Todas las partes juegan un papel preponderante, se ocupa un ente coordinador, facilitador del proceso, rol que deben de cumplir las y los educadoras/es para integrar familia y comunidad en esto. Es una interacción fuerte e importante. (Directores, docentes, madres y padres, Limón)

---

Es importante continuar promoviendo los espacios de reflexión con los padres y madres de familia y miembros de la comunidad. Al poder expresarse, también pueden identificar problemas y soluciones a lo que ellos están viviendo. (Equipo Técnico, Limón)

La base teórica del trabajo sobre la interculturalidad y los resultados generados con las investigaciones en las diferentes regiones han llevado a un cierto consenso en la definición de los objetivos y las repercusiones prácticas de un enfoque intercultural de la educación. Sin embargo, todavía hay una gran variedad de marcos conceptuales, prácticas, y creencias comunales que reflejan una falta de pleno consenso. Una de los aspectos donde existe un acuerdo general, es la necesidad de introducir este enfoque inicial así como la formación permanente de los profesores.

## 7 MÁS AL SUR QUE EL SUR EXISTE LA REGIÓN DEL COTO

Una y otra vez el tema de diversidad en la región se convierte en el principal argumento de discusión. Al igual que las otras regiones que ya hemos mencionado, Coto tiene una comunidad diversa en culturas, nacionalidades y etnias. La cercanía con Panamá da como resultado una comunidad rica en influencias de otras nacionalidades, los representantes comunales, padres y madres de Coto nos explican, “estamos ubicados en un punto estratégico en el límite de frontera Costa Rica y Panamá, lo que permite tener la visita y vivencia de diversos grupos étnicos”. Esta cercanía con Panamá también permite que la región sea.

Muy diversa. Estamos ubicados en una región fronteriza, eso hace que emerjan diferentes grupos, los panameños, que vienen muchos a nuestras escuelas y también hay gente de aquí que va a Panamá. La cultura es mixta, tico – panameña. Se comparten costumbres. La influencia panameña es bien marcada. (Equipo regional, Coto)

Además de la influencia panameña, también se tienen grupos indígenas que influyen la cultura de la región, “tenemos también migración indígena de los Nögbes... ellos migraron hace como 50 años, están establecidos y han aportado su cultura, pero no se conocen mucho porque están muy alejados. Tienen sus costumbres, idioma, artesanía, dieta, cosmovisión [y] organización social...”. Existe influencia de otras culturas y nacionalidades, nos explican:

[S]e tiene también influencia italiana en Coto Brus, por ejemplo con 8 escuelas donde se imparte lengua italiana. Hay migración de nicaragüense, colombianos y en la costa... hay alemanes, estadounidenses, canadienses. Se han establecido aquí. Todos tienen que adaptarse a un currículo que no se adapta a sus particularidades lingüísticas y se atrasan porque requieren aprender español. (Equipo regional, Coto)

---

En Coto hay instituciones donde se manejan hasta tres lenguas. Hay niños indígenas que hablan dos lenguas... y aprenden español y además inglés. Con estos diagnósticos no solo vemos la diversidad sociocultural sino también, aspectos económicos. (Equipo regional, Coto)

---

Este es un lugar muy lleno de migrantes... Es un lugar rural con algunos elementos urbanos. Además son frontera y conviven con los indígenas... Son un mosaico, un rompecabezas. (Estudiantes, Coto)

Existen retos para desarrollar una educación intercultural, las personas con las que conversamos mencionaron problemas con el currículo actual, la estandarización y la falta de materiales entre otros. Los representantes comunales, padres y madres de Coto nos comentan,

No se da un trato especial por la condición de extranjero. Se trabaja el currículo como viene, sin considerar antecedentes, cuestiones históricas, personalidad. Se hace la educación tal como se aplica para todos. No hay diferenciación cultural, se asume el patrón cultural costarricense. No ha habido pretensión de darle un tratamiento diferente, desde el punto de vista curricular. No hay metodologías ni contenidos especiales para panameños, indígenas.

---  
Cuando empezaron a venir los primeros indígenas, en esa época no había mucho contacto, fue todo un acontecimiento. Los primeros indígenas que llegaron al colegio de Ciudad Nelly, pasaban la mayor parte del día fuera de la malla, no entraban a clases, poco a poco fueron acercándolos. Pero no había un enfoque para trabajar con ellos, para considerar su identidad, se daba el mismo trato que a uno. Esos indígenas han asumido el patrón cultural de nosotros de forma acelerada, por el efecto de la educación, casi tienen repulsión por las costumbres de ellos, como por la ropa. Hubo un proceso de aculturación, que no fue sistematizado, pero era lo que la educación ofrecía, que era asumir nuestra cultura, porque nunca se les reforzó su cultura, no reatendieron sus necesidades.

La región de Coto viene trabajando con la idea de desarrollar formas de incluir la diversidad en su enseñanza, “tenemos una propuesta que se ha elaborado conjuntamente por el departamento de desarrollo educativo... hay una propuesta curricular para la atención a esto”. El objetivo primordial de esta propuesta es “buscar esa identidad que nos diferencia como región educativa”. (Equipo Regional, Coto).

En las escuelas indígenas, se aplicaron instrumentos y vieron que algunas culturas están transculturizadas, no hay identidad... se tiene limitantes que las determina el sistema, que con la lengua y otras cosas dificultan el aprendizaje, además de pobreza y otros que también afectan. (Equipo regional, Coto)

Repetidamente, el tema de la discriminación aparece en las conversaciones con las comunidades. La diversidad de esta región conlleva problemas de discriminación, los cuales se trabaja con la idea de reducir la discriminación que se da en las aulas:

Aquí en Costa Rica con los nicaragüenses se escucha casi siempre cosas negativas. Cuando se habla de respeto, se requiere ese cambio de actitud, pero cómo abordarlo en el aula? Se requieren estrategias de pensamiento crítico bastante elevadas hasta para el docente... La interculturalidad no es solo el rescate de culturas, sino la convivencia, ese es uno de los ejes centrales... (Equipo regional, Coto)

---

Hay migración de nicaragüense, colombianos, y en la costa, Pavones, Zancudo, Puerto Jiménez, hay alemanes, estadounidenses, y canadienses que se han establecido aquí. Todos tienen que adaptarse a un currículo que no se adapta a sus particularidades lingüísticas, y se atrasan porque requieren aprender español. Lo mismo pasa con comunidades indígenas, muchos jóvenes desertan o nos dicen que son lentos, pero es que no hablan español, y eso les dificulta el acceso al currículo.

Está claro que existe la necesidad de evaluar críticamente las políticas educativas y prácticas actuales. Las conversaciones con las diferentes regiones nos enseñan que el currículo actual no contempla las necesidades educativas de muchos grupos, por lo cual los deja en desventaja y crea diferencias sociales y educativas. Un currículo educativo desarrollado en relación a las necesidades de los estudiantes de diversas culturas y comunidades provee la población costarricense con armas para enfrentar no solo los procesos de cambio global, sino también, los cambios a nivel local.

## 8 UN NUEVO COMIENZO EN LA REGIÓN GRANDE DEL TÉRRABA

Las conversaciones con los participantes del Grande de Térraba reconocen la necesidad de reestructurar el currículo actual basándose en especificidades de cada región, “se requiere algo uniforme según la región, según las realidades de cada región, porque en Costa Rica todo se hace a nivel estandarizado y yo debo saber y tener muy claro, que no es igual la realidad que se tiene allá en San José, región metropolitana, que la región sur, que Limón o Guanacaste, las realidades son muy diferentes”, por lo tanto, las diferencias entre las vidas diarias y las necesidades de cada

región últimamente crea una necesidad de que “hablemos de un currículo pertinente, hablemos de interculturalidad, hablemos de oportunidades, pero hablemos de lo importante de lo sustantivo de la educación”. Otros participantes de la región creen que “muchas de esas adecuaciones curriculares vienen, precisamente, de no respetar o de no entender la realidad que vive cada uno de los niños...Nos hemos puesto a pensar en un global y no darle pensamiento a la gente”. Por lo tanto, se reconoce la importancia de una propuesta intercultural que tome en cuenta los espacios vacíos que ha dejado el currículo actual:

...la parte de cultura es la forma en que vive la gente, el tema de interculturalidad, es cómo una cultura se relaciona con las demás, sacando provecho unas de otras, sin maltratarse, es como una interrelación beneficiosa en todos los campos. Ahora, si la interculturalidad es esa y si nosotros vamos a la interculturalidad, como brincarnos el proceso? Que debe ser, primero afianzar, según mi idea es afianzar primero cada cultura. ¿Cómo? Implementando, enriqueciendo, rescatando aquella cultura, que es diferente a la otra, para que ya con fuerza y con armas, para defenderse, para multiplicarse y todo lo demás, podamos entonces relacionarla con las demás.

---

...la educación siempre se ha dictado o creado desde un lugar muy estratégico, allá en una oficina muy bonita, pero que ha descuidado completamente la realidad en que vive cada uno de los diferentes pueblos de Costa Rica, porque no solamente hablar de Buenos Aires y Osa, no, en casi todas las partes del país, de hecho que este montón de grupos que se están organizando para pelear exactamente lo mismo, es porque en todo lado del país, hay grupos diferentes, de etnias diferentes, que tienen todas las costumbres diferentes y que sin embargo una política educativa estándar para todos, que ha ocasionado que en las escuelas haya un montón de adecuaciones curriculares, con todas las diferencias que hay ahí.

Por otra parte, los participantes identificaron tanto a nivel administrativo como de los docentes, varios puntos criticables a todo nivel, de la forma actual en que se hacen las cosas. En el caso específico de la carga excesiva de tareas que se asignan a los docentes, limita la actividad de la enseñanza “la

simplificación de las tareas que tienen que asumirse, quizás sería elemental, el poder permitirle al docente que se dedique a la tarea de docente. A nivel administrativo se percibe que:

Saber que un sistema centralizado, para pensar en el impacto en el recurso humano, saber que una escuela tenga que estar cerrada veintidós días, porque hay que ir a la unidad de gestión cinco...estudiantes que por año pueden perder dos tres meses de lecciones, por un ir y venir, tener que ir a pedir permiso, ante una tecnología avanzada que podría estarse ejecutando una gestión de incapacidad en cuestión de minutos, por no decir segundos, ingresar un nombre de alguien calificado y ya. Bueno, por ahí, afectando seriamente el proceso educativo... yo siento que aquí hemos caído en el exceso de tareas, para los funcionarios y compañeros que trabajan directamente con los estudiantes.

---

Le hemos quitado quizá un 25%, cuidado si no más, del tiempo de los estudiantes para atender asuntos que interesa como estructura administrativa al MEP, cumplimiento o no de cuanto programa se le ocurra a alguien en este país y que lo absorbe el MEP y que nosotros, obedientes a nuestras autoridades, llamamos a nuestros directores y les decimos, tenemos que trabajar en esto y lo otro. No sistematizamos en un solo accionar, qué interesa fortalecer dentro del MEP y no digo que sean malos los programas, lo malo es como se operacionalizan...

---

...los maestros son ordenados, pero no son contadores. Entonces, ¿qué es lo que queremos en este ministerio? Cuando hablo de simplificar tareas hablo de eso, de esos procesos. Entonces, sobre qué camino vamos avanzando? ¿Cómo le digo yo a un docente, quítese la camisa de fuerza que nos pone este ministerio, cuando yo estoy logrando desabrochar el primer broche, nos mandan no uno, sino una caja completa, para que dejemos de trabajar en los procesos educativos?

Para poder desarrollar un currículo intercultural los participantes reconocen que existen varios retos que tendrían que enfrentar, entre estos mencionaron:

En lo personal creo que en la medida en que haya autonomía, que la descentralización se haga efectiva, que las autoridades de educación nos den libertad a nivel de región para que podamos crear y para que se nos respete la propuesta, podríamos trabajar a nivel de cantón, para ese efecto.

---

Sigo creyendo que cada vez que se habla de propuestas educativas, hasta que no tengamos de verdad una autonomía para determinar si la propuesta es válida o no, no podemos funcionar, debido a que, como comentan los compañeros, hay una centralización y una estandarización enorme, pero resulta que no podemos a nivel de región o comunidad, cambiar algo, porque de pronto tenemos la policía encima, entonces la propuesta de los grupos diferente es uno respetar las costumbres, las tradiciones, los valores propios de cada pueblo y respetarlo en el sentido de que ahí surja las propuestas de ellos, qué quieren, cómo quieren que la educación sea, cómo visualizan el nivel o las vías de desarrollo.

Un punto de importancia en esta región es el tema de los idiomas indígenas. Rescatar un idioma propio se ha convertido en un argumento de discusión relevante. Algunos señalan que es esencial “hacer un trabajo para revalorizar la lengua materna como base para aprender español como segunda lengua y de ahí, poder aprender otras”, otros ven la importancia de otros idiomas como el inglés, para lograr una educación más competitiva:

Cada pueblo hay que respetarlo para que cree su *modus vivendi* y su modo de desarrollo. Por ejemplo, desde que Costa Rica y nuestros gobernantes visualizaron la inserción de Costa Rica en el mundo, se incorporó el inglés en las escuelas y resulta que ahora todos estamos pensando en la universalización y resulta que me encuentro aquí con las escuelitas indígenas que tienen el docente de lengua, pero eso es para ellos nada más, qué inserción va a tener una comunidad que mantenga su lengua en la sociedad, cuando ahorita la proyección es el inglés, el francés, el italiano, etc. Se ocupa la lengua materna, pero hay que ir hacia otros idiomas, pero eso iría con el pensamiento dogmático de alguna gente de la comunidad, que no quieren que les metan otras cosas.

---

¿Usted se imagina el valor psicológico y de autoestima, el hecho de valorar la lengua? ¿Usted sabe ese niño, que pueda comunicarse con su abuelo, que sabe mucho? Y le preguntó, qué fue lo más grande que le ha pasado y dijo, “aprender a saludar”, comprender lo que significa ese saludo.

---

El idioma, como expresión cultural, recordemos que fue reprimido brutalmente 500 años atrás, inclusive si uno habla con indígenas de hace muchos años, ellos no enseñaban a sus hijos el idioma porque era malo, era mal visto, no se integraba a la sociedad...es difícil cambiar.

---

Este vuelco de rescate de su lengua es importantísimo, inclusive yo, hablando con un compañero de Boruca, me dijo, “¿cómo es posible que en el colegio se nos quiera meter francés y no el rescate de nuestra lengua?” Y tiene razón, es más importante rescatar la lengua brunca, en los colegios y en la escuela, que impartir francés. Yo siento que por ahí debe venir el asunto.

---

Yo diría que en Costa Rica y estamos en la región brunca, no podemos escaparnos, a través del litoral pacífico viene, para Osa viene un aeropuerto internacional, para Buenos Aires viene el proyecto hidroeléctrico más grande de Centro América. Todo esto tiene nombre y apellidos, es turismo, la industria turística, entonces ya no va a ser necesario implementar en nuestros indígenas solo el inglés y su idioma natural, sino que ya se escucha y se oye en el ambiente lo necesario que es el mandarín, por ejemplo. (Líderes Comunales, Grande de Térraba, Buenos Aires)

Las voces de los participantes expresan la necesidad de adaptar el currículo a las experiencias específicas de la región, además es primordial reeducar a los docentes con una visión diferente, “para nadie es un secreto que en...las universidades se nos forma para una educación estándar, aunque se habla mucho del respeto a las diferencias individuales...No existe una visión o un identificar del docente para saber que en el aula tiene un montón de personas diferentes” inclusive los materiales didácticos “no se adaptan a las diferencias individuales”. Durante las conversaciones se identifican otros límites del currículo actual:

A nivel propiamente del currículo en secundaria, la verticalidad del mismo limita demasiado la posibilidad de que exista un proceso de adaptabilidad de vivencias interculturales, a pesar de que en el aula podamos reunir grupos de poblaciones heterogéneas, muchas veces el aspecto curricular, tal como está planteado, da esa limitante. Un punto de vista a favor, sería la apertura del actual Ministro de Educación, al darle más realce a la parte de recreación, la cultura, la música, el teatro y las artes que son aspectos fundamentales en el enfoque intercultural, porque desde ahí los muchachos/as van a poder expresarse con más determinación, externar sus criterios y puntos de vista.

---

Para la contextualización de los contenidos programáticos en educación uno se encuentra muy limitado, porque la misma no se hace con los libros. Dice una reflexión que si uno pierde la perspectiva de sí mismo y sus raíces, dejamos de ser nosotros mismos.

En múltiples ocasiones la conversación destacó la importancia de la comunidad y concluyen que para poder tener un currículo más apto y adecuado, es necesario incorporar factores propios de la región. Factores como la participación de la comunidad:

En los objetivos se nos dice: promover el fortalecimiento de las culturas propias de nuestras comunidades. Para lograr este objetivo tenemos que rescatarlo de diferentes comunidades, debemos ir comunidad por comunidad y hacerles ver que importante y qué valioso es todo lo que ellos tienen en su pueblo, en su comunidad y que eso es lo que queremos.

---

Un recurso indispensable del que todos podemos hacer uso, es buscar al señor campesino de la comunidad, a las señoras comprometidas con el desarrollo comunal para que participen con los niños y niñas, les hablen de los valores, de la forma en que se vivió hace muchos años, buscar el abuelo y abuela que son líderes comunales para que motiven a los niños y las niñas sobre el rescate de la naturaleza, los juegos tradicionales, que ahora nos encontramos niños pegados al televisor todo el tiempo, a los juegos nintendos.

---

Es una bonita vivencia que esas personas que han sido ejemplo de la comunidad se acerquen a la escuela, conversen con ellos, les enseñen la obediencia, como fueron criados ellos y ellas, para que así los niños

y las niñas valoren más, sobre todo que les hablen de la naturaleza, del respeto y amor a la misma, del aceptar y respetar a todas las personas sin distinciones de color, de religión. Ese recurso es muy fácil, está siempre disponible y por lo menos en las escuelas, a los niños y a las niñas, les haría muy bueno conocer las experiencias de las personas adultas destacadas de las comunidades. (Equipo Regional, Buenos Aires, Osa)

## 9 LA VISIÓN DESDE EL CENTRO: REFLEXIONES DE LA REGIÓN DE SAN JOSÉ

En los grupos focales de esta región el tema predominante fue el cómo aprender a aplicar el tema de la interculturalidad a un currículo nacional. El trabajar en conjunto con la comunidad, los estudiantes y los maestros permite la posibilidad de un currículo más apto para cada región y poder “ajustarlo a los intereses y necesidades de ellos, que no es lo único pero es la base y por el otro lado... [El] Ministerio de Educación necesita no desconcentrar sino descentralizar...”. Otros participantes identificaron el desarrollo de un currículo intercultural de la siguiente manera:

¿Cómo lo incorporo? A través de estos espacios de reflexión donde todos los sujetos se sientan representados, escuchados, la cuestión de diversidad es más que raza y etnia, la diversidad en los seres humanos está desde los inicios de la humanidad, ha estado invisibilizada pero ya es hora de que este ser diverso que somos todos y todas, tenga un lugar de participación en la sociedad, si queremos una educación que dignifique al ser humano, que le de ese lugar que sus derechos sean realmente respetados, así es como visualizo yo incorporarlo en los contenidos. Nada que llegue impuesto, sino que sea totalmente consensuado, reflexionado con todos los actores.

---

Para incorporar la interculturalidad se hará a través de políticas educativas inclusivas, donde todos los actores involucrados en la educación participen, no solo una cuestión de Ministerio y autoridades regionales, sino una participación de comunidad, padres y madres de familia, pero hay que tomar en cuenta a los jóvenes, niñas y niños, porque ellos y ellas tienen mucho que decir.

Además, se reconoce la necesidad de cambiar procesos como por ejemplo la evaluación en la que “se evalúa de arriba hacia abajo, no, lo importante es evaluar entre los mismos para ver lo que se puede mejorar y ver lo que

se puede hacer”. También, existe una necesidad de “lograr un cambio de actitud, de costumbres, en formas de ser, es algo que la política educativa puede poner en papel, pero que no es tan fácil como que poniéndolo ahí se va a hacer”. Se necesita encontrar otras formas de hacer las cosas, cambiar el status quo:

Hay que lograr un cambio de otra manera, que la participación sea lo que oriente hacia ese lado, porque de repente hasta ahora hemos venido hablando de temas muy similares y tan importantes como éste, valores, equidad de género, todos estos son de la misma área y están en el papel, existe política en cuanto a eso, hay directrices específicas, pero ¿lo estamos realmente cumpliendo?

---  
Tiene que ser como una consulta nacional, que lógicamente considere a todos los grupos que tienen que tomarse en cuenta de sociedad civil y demás, pero especialmente a los estudiantes.

La descentralización es un tema que se menciona en todas las regiones, San José también reconoce la necesidad de descentralizar el sistema educativo y dar a las regiones educativas un poder de más decisión.

El Ministerio de Educación necesita no desconcentrar sino descentralizar, y lo creo a morir. Eso es algo que se ha venido retrasando y retrasando, a veces se avanza y se vuelve atrás, y eso es lo que ha dado al traste. Si usted ve, hay lugares como en el lado de Talamanca, que ellos están manejando su currículo en este momento, casi como un plan piloto por decirle cualquier nombre porque no se cuál es el que tiene, se ha abierto, porque el director regional les ha dado una gran apertura, aparte de los despachos en este programa, y realmente eso es lo que se debe buscar, donde los actores sean los que puedan trabajar en esto. (Equipo Regional, San José)

---  
Recursos donde exista la participación de actores que están integrados dentro para que se realice el currículo. Ya se dijo muy claro, y eso lo sabemos todos, el problema ha sido, que no ha sido con mala intención, pero no han participado los docentes en la elaboración del currículo

---  
También hay que agregar a esto que históricamente el currículo costarricense, sobre todo desde la formación temprana del sistema educativo costarricense, es un currículo altamente centralizado. Para un

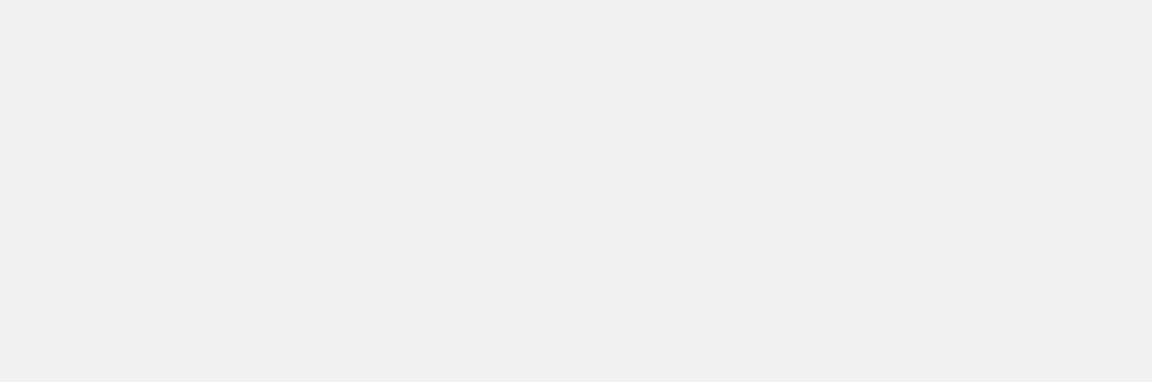
país que ahora tiene 4 millones de habitantes junto con la población foránea que en estos momentos tenemos, que llega alrededor de los 5 millones, un currículo centralizado no sería la mejor opción. Yo creo que la palabra clave en términos de currículo es contextualizar, y luego también participación, darle participación a los actores más directamente involucrados, para que puedan realmente contextualizar, no solamente las políticas educativas, sino también los lineamientos de tipo curricular.

## CIERRE

A través de las conversaciones con las diferentes regiones educativas de Costa Rica hemos podido aprender cuales son los retos en términos de diversidad de poblaciones y culturas, curriculares y educativos en general. En todas las regiones existen diferentes etnias, razas, y nacionalidades que actualmente presentan retos al currículo utilizado hoy en día en las escuelas. Podemos concluir, basados en los resultados de esta investigación, que una educación intercultural debe de tomar en cuenta a todos los docentes, estudiantes y comunidad en general.

El éxito de una educación intercultural requiere un amplio enfoque que incluya temas tales como la igualdad de derechos y la representación de los grupos minoritarios y mayoritarios. Además, queda claro que la contextualización es un método esencial en el desarrollo de la interculturalidad. Una educación intercultural nos solamente debe de tomar en cuenta una visión global, sino que, tiene que encontrar las mejores formas de aprovechar los recursos locales de nuestras comunidades, así como las experiencias individuales de nuestros estudiantes.

Los esfuerzos en desarrollar un currículo mas pertinente a la región pero también a nivel global, debe de incluir a miembros de grupos minoritarios, que hasta ahora han sido desfavorecidos en los procesos de decisión. Esta incorporación de diferentes etnias, razas y nacionalidades en el proceso de decisión posibilita la creación y aplicación de un currículo intercultural donde se promueva una verdadera participación de estudiantes y sus comunidades de referencia. La meta es la posibilidad de concebir identidades de diversas culturales y orígenes como una riqueza y un recurso útil en el proceso educativo.



## ¿QUIETOS Y PACÍFICOS?: GUANACASTE, UNA Y DIVERSA

*Rodolfo Núñez*

Este ensayo pretende ser un acercamiento a la comprensión de Guanacaste como una construcción histórica desde dos perspectivas. Una la de las fuerzas internas que deben entenderse como grupos de poder con capacidad de negociación con el poder central, llámense hacendados y políticos. La otra, el estado costarricense en su afán por delimitar y controlar el espacio nacional. Aparte, una tercera cuestión sería entender cómo se construye el factor identitario en las regiones y tratar el acercarse a Guanacaste como una unidad geográfica relativamente homogénea, pero diverso desde una perspectiva cultural. Es importante, antes de continuar, definir tres conceptos que nos ayudarán en este proceso<sup>38</sup>

### REGIÓN, TERRITORIO Y LUGAR

La región desde un punto de vista crítico, plural e histórico evidencia diversos significados que pueden aludir a un tejido social que está en constante configuración en un espacio determinado. Puede aludir a una comunidad imaginada, sus relaciones con la identidad o los elementos que la cohesionan, puede indicar un espacio creado por las políticas de planificación que le desarrollan en diferentes momentos sea de tipo administrativo, político o económico. Finalmente puede establecer un marco para explicar las desigualdades territoriales entre el centro y la periferia.

---

38 Marín Juan José, Malavassi Paulina, hacia una metodología. Programa de Historia regional comparada de Costa Rica, Centroamérica y el Caribe, CIHAC.ucr.ac.cr.

Los territorios que integran una región usualmente presentan una fuerte rivalidad heterogeneracional interna. Ella provoca un doble proceso, por un lado fuerzas políticas que llevan a su individualización y, por otro, la defensa de una identidad singular, que dan lugar a que la región interiormente presenta una fuerte diferenciación como consecuencia de una serie de procesos históricos de desestabilización del territorio. Se puede señalar, en este sentido, la existencia de varios territorios dentro de una región, en relación con parámetros variados: condicionamientos ambientales, estrategias socio – políticas, potencialidades productivas, dinámicas económicas, niveles de urbanización, etc.

El lugar es el sitio donde se lleva acabo la relación entre el ser humano y el mundo, donde se desarrolla la experiencia geográfica del ser humano. No se trata de un punto dentro de otros puntos dentro del espacio, de una localización que puede analizarse de forma objetiva y desde el exterior, el lugar es siempre el lugar de algunos, es el centro de su universo y un tanto portador de significado y de identidades: el sentido del lugar aparece ligado al sentimiento de pertenencia.

### CONSTRUYENDO UNA REGIÓN

El 1° de Mayo de 1828 el jefe de estado Juan Mora Fernández observaba que:

“El partido de Nicoya desde la incorporación al estado, se conserva quieto y pacífico tiene su representación en el mismo, marcha gustoso por las sendas de nuestra leyes y a su abrigo soporta ya ventajas en la administración y en los elementos de propiedad.”<sup>39</sup>

---

39 Discursos presidenciales



Carte des provinces de Nicaragua et Costa Rica 1764

El panorama que señalaba Mora Fernández es muy interesante por que, por una parte, parecía señalar paz y quietud, después de los acontecimientos de 1824 (Anexión del partido de Nicoya a Costa Rica). No obstante aquella anexión había dejado de ser un hecho pacífico y se provocaron fricciones a partir de puntos de vista muy distintos acerca de las consecuencias de la unión a Costa Rica. Incluso reportaron disturbios en Santa Cruz, mientras que Liberia nunca estuvo de acuerdo con la anexión. Cabe suponer que la oposición y los disturbios fueron manejados y dirigidos por personas influyentes que miraron el hecho de la anexión como un peligro para sus intereses.

No obstante, para 1828 Mora Fernández señala que el partido se conserva quieto y pacífico. Interesa aquí el señalamiento que hace de nuestras leyes y el abrigo que brinda Costa Rica al Partido, pues todo ello se concretizó con la presencia de cuerpos policiales, los cuales en un proceso sostenido abarcaron el espacio Guanacasteco.

Más allá de la seguridad, para 1874 Tomas Guardia señalaba:

“La instrucción pública es objeto de celo que merece un ramo tan vital y en todas las provincias se emprenden obras importantes de utilidad o de ornato el telégrafo que une ya la capital de la república con la ciudad de Liberia y muy pronto estará unido a Limón”.<sup>40</sup>

De gran importancia son los señalamientos de Guardia, lejos de lo que algunos como Marco Tulio Gardela han sostenido:

“Guanacaste estaba abandonada por el Gobierno. Su gente moría de paludismo y de todo tipo de enfermedades. No había hospitales, ni escuelas, ni colegios, ni carreteras. Su destino fatal era: sudor, guaro y tumba.”<sup>41</sup>

La realidad histórica es que en la provincia de Guanacaste el Estado costarricense muy pronto empezó a tener una fuerte presencia, veamos lo que señala Gil:

“Más claro lo establece Urbina (gobernador de Guanacaste) que en ese mismo año (1886) dijo: Notando que en la frontera con Nicaragua donde está la oficina telegráfica se había procedido a tener un juez de Paz y un comisario que vigilara aquel punto y perseguir a los criminales, que de esta huyeron con tanta frecuencia para la vecina República hizo el nombramiento de dichos empleados en personas honradas, que han desempeñado satisfactoriamente su contenido. En otras palabras el correo y el telégrafo cumplieron funciones a la hora de controlar la población, en si generan medidas que permitieron vigilar y estar al tanto de en los confines habitados de la República”.<sup>42</sup>

En este pequeño apartado hemos querido señalar algunos elementos de una construcción histórica que llamamos región, los señalamientos son directos y tratan de ejemplificar medianamente como se llevó a cabo este

---

40 Discursos presidenciales

41 Gardela Marco Tulio, Fajardo Miguel, Zúñiga Ligia, *confraternidad guanacasteca siempre*. 2° edición. San José.

42 Gil Jose Daniel, *Controlaron el espacio, hombres, mujeres y algunas 1880 – 1941*. Revista Diálogos fcs.ucr.ac.cr.

proceso, la educación, el correo, el telégrafo, caminos y rutas; policías y curas son parte de un intento sistematizado y coherente, por dominar el espacio geográfico nacional.

La presencia de la provincia guanacasteca en el presupuesto nacional entre 1890 y 1920 habla de que nunca fue una provincia excluida:

<b>Provincia /Años</b>	<b>1890</b>	<b>1900</b>	<b>1920</b>
San José	18	24	60
Alajuela	11	22	50
Cartago	5	8	20
Heredia	7	11	23
Puntarenas	4	8	25
Guanacaste	11	18	43
Limón	5	11	36
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>102</b>	<b>257</b>

Fuente: Presupuestos nacionales de la Republica. Años de 1890 – 1900 y 1920.  
Imprenta Nacional. San José, Costa Rica.

### ELITES LOCALES Y ESPACIOS DE NEGOCIACIÓN

Sin embargo, no debe verse este proceso solo en una línea, es decir, la de un estado que domina y con facilidad logra controlar estos espacios y a las personas que las habitan. Como lo señalan Marín y Núñez:

“En efecto la clase dominante, en este caso costarricense, tuvo una serie de dificultades para concertar un proyecto nacional, pues además de establecer negociaciones con las élites locales, debió lidiar los

diversos grados de resistencia o consensos de las clases subalternas. En ese sentido, debe reconocerse que la hegemonía se construye en un ambiente de pugna socio – cultural, económico y político<sup>43</sup>.

El señalamiento de Marín y Núñez es muy importante. Describe un panorama dinámico en este proceso de control, donde tradicionalmente se señalaba como sujeto dinámico solamente al Estado frente a sujetos pasivos sumisos, que se adherían de forma quieta y pacífica. Deja claro que el Estado se ve obligado a operar diferentes mecanismos para posibilitar la inserción de Guanacaste a la nación costarricense. Al respecto, señalan nuevamente:

“Es importante considerar la edificación de un sistema de control social, bajo la lógica de los mecanismos formales – informales; la fabricación de los sistemas simbólicos como los “rituales de mando” y la expansión de una idea de absolutismo moral que se presente como legítimo y concensuado; la adopción y aceptación relativa de los procesos civilizatorios, a través de la creación de diversos tipos de identidad, genero, sexuales, sociales, regionales, nacionales y ciudadanos entre otros”<sup>44</sup>.

Quisimos señalar este aspecto porque las percepciones locales sobre la pobreza de la provincia tienden a achacársele al abandono y falta de interés de los gobiernos centrales, cosa que en el apartado anterior tratamos de desmitificar. Hay que revisar el papel de las élites locales. Los grandes hacendados han evadido responsabilidades mientras las haciendas han sido descritas desde una óptica romántica, en que la figura del sabanero y el patrón han sido y siguen siendo idealizadas. Rivera hace un interesante análisis de novelas como: “La estirpe del volcán” y el “Festín de los coyotes” y a propósito nos señala:

“La palabra “gamonal” adjunta una serie de características específicas de un individuo, este es el dueño de la hacienda ganadera, el Amo y el Señor de la vida que lo rodea, gracias a que no solo es el dueño del

---

43 Marín Hernández Juan José, Núñez Arias Rodolfo, acotando espacios, control estatal en Guanacaste 1860 – 1940 Construyendo el poder en Guanacaste. Revista Diálogos fcs.ucr.ac.cr.

44 Ídem.

medio de producción, la materia prima, el circulante y la mano de obra, sino que además logra acumular capital extra gracias al monopolio de la venta de aguardiente y tabaco a través de las taquillas<sup>45</sup>

El personaje antagónico al gamonal es el “peón” que:

“En contraparte, el peón era un asalariado que vivía en la hacienda o en los baldíos sin ningún título legal que lo protegiera. Se enfrenta a gran presión sobre la tierra que no responde a carencia de esta, sino, a la acumulación de este recurso de manera excesiva en manos de unos pocos”.<sup>46</sup>

A pesar de esto, Rivera señala a propósito de la novela “La estirpe del volcán” de la escritora guanacasteca Rocío Pazos.

“En la novela la imagen de la hacienda y el hacendado se vuelve romántica y pacífica, ya no el lujurioso individuo sediento de poder, capaz de todo, hasta el sacrificar a sus hijos por ganar un puesto en la política nacional y de ahí centrar su mirada hacia el resto del mundo. Este individuo es benévolo, incapaz de tomar tierras de sus peones o vecinos o violar a sus hijas sin mirar, mientras los hijos de sus trabajadores mueren de lombrices o paludismo.”<sup>47</sup>

La literatura, los poemas, la música han sido una forma de preservar esa visión romántica de los hacendados, el gamonal “el peón” o el sabanero, que está muy lejos de representar la realidad de las relaciones sociales y de producción que allí de daban.

45 Hernández Rivera Gina. Historia y Normativa. La hacienda ganadera Guanacasteca. Análisis de dos novelas “La estirpe del volcán” y “El festín de los coyotes”. Revista Diálogos fcs.ucr.ac.cr

46 Ídem.

47 Ídem.

## GUANACASTE: ¿HOMOGÉNEA O DIVERSA?

Guanacaste como unidad territorial geográfica pareciera a simple vista más tendiente hacia una identidad homogénea y algunos mencionan una identidad guanacasteca, sin embargo, el paisaje geográfico, social y económico ha variado mucho y ha forjado distintas identidades. Las zonas costeras, el Guanacaste de altura, por ejemplo Tilarán, la bajura como llaman los Liberianos a Santa Cruz y Nicoya, que más allá de geográfica tiene una fuerte connotación social. Son paisajes geográficos que han configurado identidades locales bien definidas. Veamos algunos ejemplos, señalados por Marín y Núñez<sup>48</sup>:

- Los Tilaraneses son percibidos como gente que tiene mucha plata y se dedican a la ganadería, no son muy comunicativos y trabajan más en la propiedad privada.
- Los Bagaceños inmigrantes Cartagos, muy unidos y trabajan por el pueblo, son muy machistas, gustan de los caballos, el comercio y son amistosos, resalta la belleza de sus mujeres que se preocupan de que sus hijas estudien.
- Los Cañeros son los más humildes y católicos, con una entonación distinta a la hora de hablar, son percibidos como gente de altura o sea gente de San José.
- Los Liberianos son nicas, engreídos y rajones gente que vive del recuerdo, llamados "los tuvo", por aquello de que mi papá tuvo, mi abuelo tuvo, les gusta adoptar la fama de terratenientes, son fachentos y valientes, buenos montadores de toros y buenos a la hora de pelear.
- Los Cruceños son gente muy pobre en todos los sentidos, viven a orillas de donde están los ricos e igual que a los Liberianos se les llaman nicas.
- Los Nicoyanos se perciben como conservadores, con gran visión de superación y muy trabajadores, son localistas y muy religiosos, más que los Santacruceños.
- Los Mansioneros son personas unidas, comerciantes, humildes y un poco machistas.

---

48 Op. Cit. Marín y Núñez

- Por último los Santacruceños son fiesteros, alegres, vagabundos y joviales y muy devotos del Santo Cristo de Esquipulas, gente culta y de donde sale la mayoría de los educadores de la provincia.

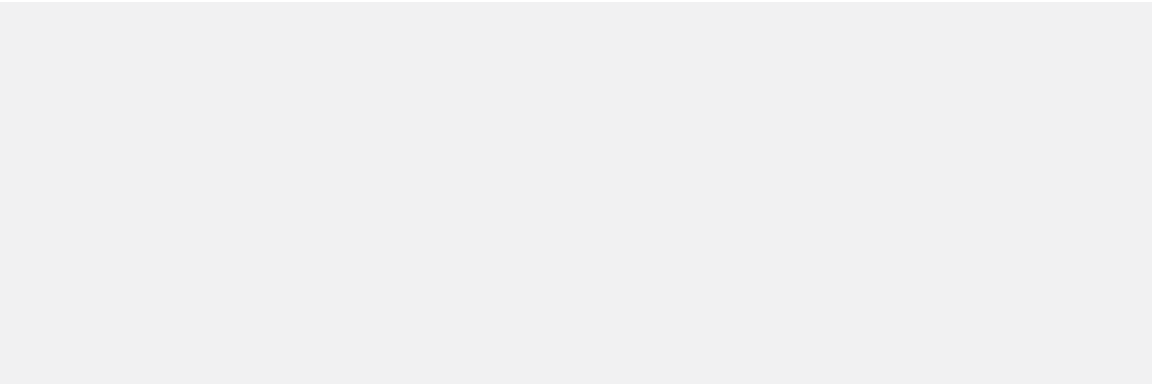
Para Marín y Núñez estas percepciones y auto percepciones no deben verse únicamente como un valor localista egocéntrico, en sus descripciones pueden descubrirse parte de los auto – referentes socioculturales de procesos históricos concretos, en el marco de un partido de Nicoya que no era homogéneo, una provincia guanacasteca que nació en la diversidad y, en la actualidad, una región educativa alimentada de múltiples y plurales identidades locales.

Los señalamientos de Marín y Núñez refuerzan las ideas de construcción histórica y de cómo las distintas realidades gestan a su vez identidades locales, percepciones y auto – percepciones, rivalidades que hoy en día tienen un referente muy importante en los montadores de toros, el Chirriche y el Malacrianza, dos toros que se disputan las haciendas de donde proceden y son solo una muestra de una fuerte identidad local, avivado por el interés comercial de una televisora nacional.

## CONCLUSIÓN

Hemos querido abordar el tema de creación de una región y de una provincia como una construcción histórica en tres líneas, el estado, las élites y las identidades locales. Las definiciones de región, territorio y lugar son muy valiosas al delimitar los espacios y las relaciones de los hombres en los mismos.

El trabajo aquí expuesto tiene su fundamento en ideas compartidas con un gran amigo, el Doctor Juan José Marín y que culminó con el trabajo: “Acabando espacios: control total en Guanacaste 1860 – 1940”.



## SARAPIQUÍ, SARAPIQUEÑIDAD E INTERCULTURALIDAD

*León Santana*

Costa Rica es un país multiétnico, pluricultural y multilingüe, lo que confiere, necesariamente, un carácter sincrético a sus expresiones culturales. Es una nación con una historia fascinante, cuyo destino final aún no se escribe. Es decir, es un proyecto de Patria en permanente proceso de formación. Durante la dominación española (siglos XVI, XVII y XVIII) fue la provincia más aislada de Centroamérica, con un perfil casi montañoso de sus habitantes. Para poblar el Valle Intermontano Central la Iglesia Católica se vio obligada a emitir decretos canónicos, obligando a indios, mestizos y españoles a agruparse al oeste del Valle de Aserri, para empezar, a mediados del siglo XVIII, a formar villorios como San José de la Boca del Monte, la Villa de Cubujuquí y la La Lajuela, hoy en su orden, San José, Heredia y Alajuela. Esta particular forma de constituirse, primero como provincia y luego como país, al término de la época colonial, hicieron del costarricense un ser pacífico, respetuoso, abnegado en su trabajo, con un sentido de aislamiento de sus realidades socio – políticas muy diferente al de los otros universos centroamericanos. Esta visión cosmogónica particular cambió radicalmente en el siglo XIX, especialmente después de la fase de independencia y posteriormente durante y después de la constitución de la República.

### EL VALOR DE LA CULTURA

Cultura es una acción antropológica totalmente vinculada a los seres humanos, pero, a la vez, es un término o vocablo al que todas las disciplinas sociales creen tener acceso y sobre la que todo el mundo cree poder opinar. Para los antropólogos, los folclorólogos, los artistas y los

sociólogos, cultura es mucho más que una acción humana y mucho más que un vocablo. Para los economistas privatizadores, por ejemplo, si la cultura no produce, en el sentido de los bienes de mercancía, no sirve para nada. Y esta percepción particular de los depredadores de sueños, resulta cruel para los artistas que producen sus obras a partir de las realidades vocacionales de su espíritu y de sus propios sueños.

Según los antropólogos Kroeber y Kluckton, en su libro *Cultura: Una visión crítica de conceptos y definiciones*, hasta 1952, las definiciones de cultura llegaban a más de trescientas. Desde entonces a nuestros días habrán surgido otras, con carácter más epistémico y especializado. Algunos estudiosos, como la antropóloga costarricense, Giselle Chang, afirman que “*cultura es todo lo que el ser humano hace en su entorno social*”. W. Vargas y L. Santana hemos afirmado en conferencias al respecto que *la cultura es producto de la forma de ser, de pensar y de vivir de los pueblos y el espacio estratégico de unión entre los seres humanos; además, unifica el sentimiento de las voluntades por medio de la recuperación de la memoria histórica de los pueblos*. Para confirmar cuánto se ha escrito alrededor de la *cultura*, agregamos que Bartra, 1973, establece que *la cultura debe entenderse como el resultado de la interacción entre los hombres y la naturaleza exterior, interacción que produce la constelación cultural de una sociedad dada y cuyo contenido no es otra cosa que la estructura social y económica, es decir, que la cultura es el conjunto de los productos de la actividad social del hombre que demuestra la especificidad de un grupo humano; la estructura social económica es la base y el modo como se produce la cultura*”.

El estudio y la profundización acerca de la cultura nos lleva, en pleno siglo XXI, ya no a solamente definirla, sino a tipificarla en estadios, tales como *cultura oficial (o de élite)*, *cultura de masas*, *cultura popular*, *cultura popular tradicional (o folklore)*; *cultura indígena*, *cultura campesina*, etc., pero lo más significativo en toda esta gama de análisis y estudio de la cultura, es sin duda, la que establece George Yúdice, que en su libro “El recurso de la cultura: Usos de la cultura en la era global”, pretende esclarecer e ilustrar, de qué manera la cultura, como recurso, cobró legitimidad y desplazó a otras interpretaciones de la misma. En la cultura como recurso, según Yúdice, ésta es más que mercancía, pues constituye el eje de un nuevo marco epistémico, donde la ideología y la sociedad disciplinaria son absorbidas dentro de una racionalidad económica o ecológica, de

modo que, concebida así, en ella tienen prioridad la gestión, conservación, acceso, distribución e inversión. Aquí, por supuesto, coincidimos con él, en el sentido de que la cultura es diversa, universal, dinámica, revolucionaria e integral y que, a su vez, está ligada íntimamente a la acción, a la gestión, a la investigación, a la proyección, a la promoción, a la producción y al mercadeo y que, a su vez, aplicados todos estos factores conjuntamente, constituyen lo que conocemos como “industria cultural”.

### IDENTIDADES REGIONALES, CULTURA POPULAR Y CULTURA POPULAR TRADICIONAL

Los valores intrínsecamente arraigados en el corazón de los pueblos, definen, igualmente, los valores de identidad regional (o local). No existe identidad regional si no está ligada a la cultura popular tradicional. Así de simple. Investigadores y estudiosos como Gramsci, Lévi – Strauss, García Canclini, Bonfill Batalla, Raúl Cortazar, Carvalho Neto, Marta Turock, José Antonio McGregor y Celso Lara, entre otros, ya se han referido a estos temas de la cultura popular y la cultura popular tradicional y a sus diferencias entre ellas y entre ellas y la cultura oficial o de élite. Particularmente nos gusta la definición de cultura popular que al respecto nos describe el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México, el CONACULTA:

*Se concibe a la cultura popular como aquellos fenómenos culturales que han surgido de la propia realidad del pueblo, que expresan sus intereses, su sentir, su pensar; que son cambiantes, reelaborados y susceptibles de ser influenciados.( ... ) Entender así a las culturas populares nos hará renunciar a la imagen idealizada de “lo popular” como lo puro, sin contacto con el “desarrollo capitalista”, como si las culturas populares estuvieran descontextualizadas de ideologías dominantes, de cuestiones políticas y económicas.*

García Canclini apunta a: *La cuestión decisiva es entender a las culturas populares en conexión con los conflictos entre las clases sociales, con las condiciones de explotación en que esos sectores producen y consumen.*

¿Y cuál es la diferencia, entonces, entre cultura popular y cultura popular tradicional o folklore?

Empezamos por decir que en 1979, en Cuenca, Ecuador, la OEA convocó a un panel de expertos para analizar el tema del folklore. Se sugirió sustituir dicho término por el de “cultura popular tradicional” y así se definió por parte del panel:

*Se entiende por cultura popular tradicional todas aquellas manifestaciones que se desarrollan en el seno de un pueblo y que poseen características propias, surgidas por los procesos históricos y sociales que las determinan. La c.p.t. es, por tanto, el crisol donde se refugian los valores más auténticos que una nación ha creado a lo largo de su devenir histórico, y nutridos diariamente por la realidad socio – económica que rigen su vida colectiva. (...) Es el legado tradicional, oral y vigente, colectivizado, que se ha ido transmitiendo en forma no institucionalizada, de generación en generación y que representa la carga de valores más importantes, en la medida en que en ellos radica, en gran parte, la esencia de la identidad nacional y el germen de la cultura popular tradicional.*

Entendemos, entonces, por qué en este ámbito de la c.p.t se ubican, por ejemplo, expresiones como la danza de proyección folklórica, la música etnográfica, las tradiciones religioso – populares, la artesanía, la santería, la tradición oral, la yerbería, lo mágico (brujería, lectura de manos, creencias), la medicina popular, los ceremoniales, etc.

### SARAPIQUÍ, SARAPIQUEÑIDAD E INTERCULTURALIDAD

Ubicados exactamente en el marco de las identidades regionales, podemos decir, entonces que Sarapiquí, como cualquier región de Costa Rica, tiene una historia, una identidad, un marco geográfico particular y códigos culturales, que le confieren un sello específico como actor y gestor en lo referente a lo nacional – popular costarricense. A pesar de sólo tener treinta y ocho años de existencia como cantón, posee una rica historia que lo acredita como protagonista, por ejemplo, en la segunda fase de la Campaña Nacional 1856 – 1857, como lo atestiguan los hitos históricos ubicados en el estero de Sardinal y en la desembocadura del Sarapiquí en el San Juan, exactamente en La Trinidad, en donde se realizaron las batallas del 10 de abril y del 22 de diciembre de 1856, con rotundo éxito para nuestras tropas y para el líder de aquella gesta, el gran patriota Juan Rafael Mora.

El río Sarapiquí, los esteros de Sardinal y de Copalchí, se constituyen, junto al río San Juan, en testigos de aquella gesta gloriosa para la Patria. El 3 de diciembre de 1856, 200 hombres al mando del general Máximo Blanco, asumen por segunda ocasión en un año, la defensa de nuestra soberanía, en condiciones precarias, para enfrentar a un enemigo que pretendía introducirse por el San Juan y el Sarapiquí, al centro de Costa Rica. Nombres gloriosos para la Patria, como el de Nicolás Aguilar Murillo, el negro Oreamuno, los capitanes Barillier (francés), Spencer y Cauty (ingleses), los generales Blanco y Joaquín Fernández, entre otros patriotas, enfrentan los filibusteros el 22 de diciembre, en la batalla de La Trinidad. Al amanecer del 23, también, sin perder una sola vida, toman el puerto de San Carlos y los vapores ahí anclados, pertenecientes a la falange invasora.

Las preguntas que nos hacemos como costarricenses son las siguientes:

1. ¿Por qué en la Campaña Nacional 1856 – 1857, se da tanta importancia a las batallas de Santa Rosa y Rivas y se ha omitido, hasta ahora, por parte de la historia oficial de nuestro país, la trascendencia de la segunda parte de la Campaña, cuando, por fin, verdaderamente, es derrotado el filibustero invasor, después de una brillante jornada militar de nuestro ejército en Sarapiquí?
1. ¿Por qué ocultar la gesta heroica de soldados como Nicolás Aguilar Murillo, a quien hasta 30 años después, se le reconoció el premio de \$500 pesos y una pensión de \$60 pesos, por parte del Gobierno de la República?
1. ¿Por qué nuestro sistema educativo y nuestra historia oficial han minimizado el papel honroso de patriota, que jugó el estadista más grande del siglo XIX en Costa Rica, don Juan Rafael Mora?

Hablar de sarapiqueñidad y de interculturalidad, implica para el sistema educativo costarricense reconocer el papel histórico que jugó nuestra región y nuestro cantón en particular, en esa campaña de nobleza y valor, que fue la del 56 – 57. Implica también destacar la figura heroica del barveño Nicolás Aguilar Murillo. Implica destacar, con hidalguía, la participación de los soldados sarapiqueños Salvador Durán y Silvestre Durán, en la campaña en Rivas. Implica, reconocer sin mezquindades, el papel de ideólogo y de estratega de ese Presidente de lujo que fue Juan Rafael Mora Porras. En fin, como decía Martí, que *honrar, honra*, por qué

no nos honramos como patriotas, diciéndole a otras regiones del país, por qué Sarapiquí tiene su lugar en la historia, no solo como zona bananera, palmitera, piñera o ganadera, sino como *crisol donde se refugian los verdaderos valores de esta Patria*. Por lo tanto, como corolario de esta participación, proponemos:

1. Que el Ministerio de Educación incorpore, en los programas de estudio de II y III ciclos, la “sarapiqueñidad” escondida que a esta Patria enorgullece, celebrando, oficialmente, el 3 de diciembre de cada año, un acto oficial de conmemoración, por la salida de las tropas hacia San Carlos y Sarapiquí.
2. Que en esa misma fecha se recuerde, en especial, la figura heroica del teniente Nicolás Aguilar Murillo. Que se gestione con las Municipalidades de Barva y Sarapiquí la posibilidad de hacer un monumento en su honor, en la entrada del cantón de Sarapiquí, para recordar por siempre su gesta gloriosa.
3. Que se incorporen, también, como parte de la memoria histórica oficial, los nombres de los soldados sarapiqueños Salvador Durán y Silvestre Durán, quienes formaron parte del ejército expedicionario a Nicaragua.
4. Que se construya un hito histórico en el estero de Copalchí, que sirvió de apoyo y de supervivencia a 70 hombres, al mando del capitán Francisco Quirós, luego de haber naufragado en el río. Que se recuerde en ese hito, también, al capitán Francisco Damián Soto, por su heroicidad y valentía, durante los días que permanecieron en el estero. Tanto este hito histórico, como el de Sardinal y el de La Trinidad, se honren con la visita de delegaciones estudiantiles, el 3 de diciembre de cada año y que su mantenimiento sea conjunto entre la Municipalidad del cantón y la Dirección Regional de Enseñanza.
5. Que se enaltezca con verdadero patriotismo la figura enorme de don Juan Rafael Mora Porras, como insigne visionario y líder de aquella gesta.

Junto a las danzas, la música, el teatro, la pintura, la artesanía, las comidas, las cabalgatas, la tradición oral, Sarapiquí puede compartir con otras regiones del país, su historia, su memoria y las manifestaciones sincréticas de su cultura.

## CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA REGIÓN EDUCATIVA DE COTO<sup>49</sup>

*Ana Isabel Campos  
(redacción principal)*

### **La Región Educativa de Coto**

La región Educativa Coto es una de las más extensas y diversas del país. Se ubica en la frontera Sur de Costa Rica y está conformada por tres cantones: Golfito, Corredores y Coto Brus. Los tres cantones reúnen una población total cercana a los 110.000 habitantes, de los cuales aproximadamente 5500 son indígenas Ngöbes (Censo 2000). Esto representa casi el 5% de la población total. Un 2% de la población la conforman extranjeros en su mayoría panameños, nicaragüenses, estadounidenses y dominicanos entre otros.

Corredores, Golfito y Coto Brus en el 2005 se ubicaron entre los diez cantones más pobres de Costa Rica. Los tres cantones forman parte del límite fronterizo con Panamá. Entre las principales actividades económicas de la zona se encuentra el comercio, siendo Paso Canoas y El Deposito Libre de Golfito los sitios de compras preferidos de nacionales y extranjeros. Similarmente, el turismo ecológico y la agricultura son actividades económicas muy importantes en los tres cantones. Uno de

---

49 La redacción final de este artículo estuvo a cargo de Ana Isabel Campos Centeno, Asesora Regional de Inglés de la Región Educativa de Coto. El trabajo completo de investigación, sistematización y análisis de la información fue realizado por el Departamento de Desarrollo Educativo en su conjunto. Un listado de este equipo aparece en el listado de autores al final del libro.

los lugares de mayor atractivo turístico es el Parque Nacional Corcovado, seguido del parque Nacional La Amistad en Coto Brus. En el cantón de Golfito también se encuentran playas de gran belleza escénica tales como Zancudo, Pavones y Playa Matapalo en Puerto Jiménez; los fiordos del Golfo Dulce y su siempre verde bosque se conjugan para deleitar a los amantes de la naturaleza. Cataratas, ríos, montañas, valles, bellas playas y una gran riqueza marina y terrestre única en el mundo, atraen más y más a selectos grupos de turistas que buscan en el sur profundo de Costa Rica lugares intensos, ricos en biodiversidad y poco intervenidos por el hombre.

Lamentablemente, el crecimiento económico de los pobladores de estos tres cantones que dependen de la actividad turística se ve amenazado por no contar con vías de acceso en buenas condiciones y limitados servicios públicos. Otra situación alarmante es que cada día más y más fincas y tierras de atractivo turístico pasan a manos de extranjeros, lo que convierte al campesino en peón de los extranjeros o en empleado(a) con salarios muy bajos. Esto contribuye a perpetuar sistemas de desarrollo muy precarios. En lo que a agricultura se refiere, el cultivo de palma africana se ha extendido significativamente en los últimos años con el incremento en los precios de los combustibles y sus derivados. En la zona hay tres plantas extractoras de aceite, dos en Corredores y una en Golfito. Las más importantes son Palma Tica y Coopeagropal. Palma Tica tiene un contrato de arrendamiento de tierras con el estado; por ser los únicos dueños generan poca riqueza entre los trabajadores que le dan mantenimiento a las plantaciones de palma. En marcado contraste, Coopeagropal por ser una cooperativa permite una distribución más equitativa de la riqueza que se reparte entre sus más de 1500 asociados.

El cultivo de banano en pequeña escala pero de excelente calidad, favorece a algunas familias del cantón de Corredores. Coopetrabatur exporta banano al exigente mercado europeo. Sus plantaciones se ubican en las Fincas de Tamarindo y Mango, poblados muy cercanos a Laurel de Corredores. En el valle de Coto también se cultivan el arroz, el maíz, el mamón chino, ayote y frijoles entre otros.

En las montañas al sureste del valle de Coto, subiendo la Fila de Cal, se ubica el cantón de Coto Brus, famoso por su tradición cafetalera y su excelente clima; sin embargo, la crisis del café de los años ochenta golpeó fuertemente la economía de esta población, produciendo como resultado

una economía de subsistencia. Es común ver en el paisaje cotobruense fincas de café casi abandonadas, ya que el costo de mantenimiento excede los ingresos. A pesar de la crisis, algunas fincas se han especializado en el cultivo de café orgánico con gran éxito, un ejemplo es la Finca conocida como la Amistad Lodge y Altos de Cotón. Desafortunadamente, las tierras están en manos de un solo dueño, por lo que la riqueza que se genera no se distribuye equitativamente entre sus pobladores. Coto Brus también es famoso por la producción de verduras y vegetales tales como tomate, chile dulce y chayote en el distrito de Agua Buena. La falta de empleo en Coto Brus y Corredores ha favorecido la migración de sus pobladores a Estados Unidos. También ha contribuido al tráfico ilegal de drogas. Esto es un problema serio que afecta a los tres cantones.

Otras actividades económicas secundarias son la producción forestal con la siembra de melina, teca, amarillón y pochote, entre otros. En los años noventa la Ston Forestal sembró cientos de hectáreas de melina que ahora están siendo explotadas. La materia prima abastece la fábrica Maderin Eco, ubicada en el Carmen de Abrojo en Corredores. Ellos manufacturan lápices de color para la marca Faber Castell. De manera similar, la pesca y la producción avícola, bobina y porcina es una fuente importante de recursos a familias de Golfito, Corredores y Coto Brus. Por aparte, la venta de bienes y servicios públicos genera recursos económicos significativos a la población mejor escolarizada.

### ÁMBITO EDUCATIVO

En el 2008 la región contaba con 345 instituciones educativas, de las cuales 307 corresponden a primaria; de estas 183 son unidocentes y 26 son indígenas. En secundaria hay 37 instituciones distribuidas de la siguiente forma: 7 son colegios académicos diurnos, 4 son de innovación tecnológica, uno es bilingüe, 6 son técnicos, 5 son nocturnos, hay un IPEC, 1 CINDEA, 4 telesecundarias, 3 liceos rurales, 3 servicios de nuevas oportunidades y 3 colegios privados.

La población estudiantil en el año 2008 totalizó 27.779 estudiantes en todos sus ciclos y modalidades, distribuidos de la siguiente manera. Al ciclo materno y transición asistieron 3.013 estudiantes. El primero y segundo ciclo o educación primaria recibió 16.282, mientras que los números en secundaria bajan a la mitad: 8.484 estudiantes. En el caso de

los 3 liceos rurales y las 4 telesecundarias la matrícula estuvo compuesta por 168 hombres y 100 mujeres. Los liceos rurales y telesecundarias fueron nutridos principalmente por población indígena, aquí la representatividad femenina disminuye significativamente en comparación con el promedio regional de un 49 a un 37 por ciento. La población masculina se eleva en los liceos rurales y telesecundarias en comparación con la media regional de un 51 a un 63 por ciento.

### DIVERSIDAD CULTURAL

La diversidad cultural de la región de Coto se manifiesta por los distintos grupos étnicos y culturales que la componen. Por una parte, están los Ngöbes y Bugles desde el pasado precolombino. Al lograr Costa Rica su independencia de la corona española, todavía no tenía bien definidos sus límites en la frontera Sur con la Gran Colombia, a la que todavía pertenecía Panamá en aquel entonces. La región sur, aunque en teoría pertenecía a Costa Rica, era habitada principalmente por inmigrantes panameños, algunos se establecieron en Puerto Jiménez, La Cuesta, Paso Canoas, El Valle de Coto e inclusive llegaron a Buenos Aires y Pérez Zeledón. Una muestra de este intercambio son los apellidos de algunas familias tales como: Quintero, Beita, Santamaría e inclusive el nombre del Río Barú que nace en la Fila Brunqueña y desemboca en Dominical, nombre que es panameño. La barrera natural del cerro de la Muerte y las densas montañas no favorecían la migración de los habitantes del Valle Central hacia el sur del país, la única manera de hacerlo era vía marítima, saliendo del Puerto de Puntarenas y desembarcando en Puerto Jiménez o en Golfito.

En febrero del año 1921 bajo la administración del presidente Julio Acosta, Costa Rica envió tropas a defender la soberanía nacional amenazada por Panamá. Gran cantidad de panameños se habían establecido en el Valle de Coto, crearon un corregimiento en Pueblo Nuevo de Coto y ondeaba la bandera Panameña. Esto motivó al presidente costarricense a tomar acciones para recuperar estos territorios, enviando 200 hombres a defender los territorios invadidos. Esta guerra causó la muerte de 31 soldados costarricenses y dejó 48 soldados heridos. A partir de entonces y con el fin de evitar un conflicto bélico entre los dos países que desfavorecería los intereses estadounidenses por la construcción del canal de Panamá,

el gobierno del norte intervino y se definieron con claridad los límites fronterizos entre Costa Rica y Panamá, al firmar el tratado Echandi Montero – Fernández Jaén en 1941.

A finales de los años treinta hizo su arribo la compañía bananera al sur del país. Se construyó un ferrocarril y se fundaron los poblados de Golfito, Puerto Cortés y más tardíamente, Villa Neilly. La producción bananera promueve la inmigración de mano de obra nacional y extranjera. Nicaragüenses, Hondureños y Panameños conformaron los grupos extranjeros con más presencia en el sur del país en los inicios de la actividad bananera. En los años 50 ocurrió otra inmigración interesante que definió aspectos culturales importantes de la región. En 1952 siendo presidente Don José Figueres Ferrer se suscribió un convenio con el gobierno de Italia, en el que se le adjudicaron tierras a colonos italianos para que se dedicaran a actividades agrícolas, ganaderas y comerciales. Cerca de veinte familias italianas se trasladaron a San Vito de Coto Brus y lo demás es historia, como bien lo relatan las docentes de Italiano de la región, grandes han sido los aportes culturales de este grupo migrante. Ellos lo definen de la siguiente manera:

*“La unión de ambas culturas, (italiana y tica) además del idioma, de las tradiciones y las comidas, ha aportado valores que hacen de San Vito un pueblo diferente a otros lugares de Costa Rica. Como producto de esta unión y para fortalecerla se estableció la Sociedad Cultural Dante Alighieri de San Vito, la cual fue fundada en los años ochenta por Don Vito Sansonetti, uno de los primeros colonos italianos, el cual se ocupó de la difusión de la lengua y cultura italiana a través de actividades culturales; cursos populares y preparación de docentes para la enseñanza del idioma en ocho escuelas públicas del circuito 06. Además posee una biblioteca con volúmenes en italiano y una exposición de fotografías que dan testimonio de la fundación de San Vito y los hechos relevantes de aquellos primeros años. Mencionando palabras de una pionera italiana, “No me arrepiento de haber venido a estas montañas, a pesar de las dificultades tan grandes que se presentaron, la unión y la hermandad entre las familias italianas hizo que se vieran mitigadas”.*

El pueblo indígena Ngöbe y Buglé es un pueblo migrante proveniente del norte de Panamá. Sus mujeres son inconfundibles. Lucen coloridos vestidos, cabellera larga, ojos rasgados y semblante fuerte, pero a la vez tímido. Los hombres son de tez morena, pelo negro, corto, lacio y siempre llevan a través de su pecho atravesada una chácara. Es el bulto tradicional para cargar sus pertenencias.

Actualmente están asentados en cinco territorios, conocidos como: Coto Brus, Abrojo Montezuma, Altos de San Antonio, Comte-Burica y Alto Laguna. La economía de los Ngöbes y Buglés costarricenses se basa principalmente en la agricultura y en menor grado la producción y venta de artesanía. Ellos siembran principalmente arroz, frijoles, maíz, plátano, tiquizque, yuca y pejibaye. Casi ninguna de sus comunidades cuenta con los servicios básicos de agua potable, electricidad, teléfono y caminos de acceso adecuados, limitando sus posibilidades de comercializar lo que producen. Incluso los servicios educativos que se ofrecen no responden a sus necesidades, ni están acordes con sus características culturales.

Los Ngöbes que viven en Coto Brus y otros provenientes de Panamá que participan en la recolección del café en Coto Brus, Pérez Zeledón y la zona de los Santos tienen mejores ingresos económicos, ya que reciben dinero por su trabajo. Las culturas Ngöbe y Buglé son muy ricas en tradición oral, artesanía, bailes y costumbres ancestrales tales como la balsería y el baile jegüe. La balsería es un juego en el que participan hombres y consiste en tratar de golpear con una vara de madera de balsa al adversario en la parte inferior a la rodilla, mientras el adversario debe mostrar sus habilidades tratando de esquivarlo.

### HACIA UNA PROPUESTA REGIONAL EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

A finales de abril del año 2008 la Dirección Regional inició su participación en el proceso denominado “Congreso de Educación Intercultural”, liderado por el Despacho del Ministro de Educación Pública. La propuesta para la realización del Congreso en su momento expuso con claridad el marco legal y conceptual de una política educativa intercultural, sus objetivos y desafíos. Además planteó un cronograma detallado de actividades para lograrlo en el nivel nacional y regional. El documento se destacó el compromiso que debe asumir el Ministerio de Educación Pública en la promoción de experiencias educativas contextualizadas y pertinentes,

así como la necesidad de crear los mecanismos administrativos, técnicos, curriculares y presupuestarios para la aplicación del convenio 169 y los artículos 29 y 30 de la Convención de los Derechos del Niño en el ámbito educativo indígena. Para lograr este tipo de objetivos el país convino con el Banco Mundial un préstamo por 30 millones de dólares que también tiene como propósito financiar proyectos, especialmente en poblaciones indígenas.

En este nuevo marco, representantes del equipo de desarrollo educativo de la Dirección Regional de Coto iniciaron contactos con otras regiones del país y participaron como espectadores a un foro sobre interculturalidad realizado en Limón. A partir de entonces se inició el proceso de producción de una propuesta educativa intercultural para la región de Coto, que sea capaz de incluir todos los grupos y las manifestaciones culturales que forman parte de la Región. Para asegurar que la educación intercultural como filosofía y modelo de vida pudiera ser vivenciada por todas y todos los participantes, nos trazamos los siguientes objetivos:

- Diagnosticar las necesidades educativas de las poblaciones indígenas, no indígenas, extranjeras y rurales de la región Coto mediante aplicación de instrumento diagnóstico y charlas con los miembros de estas comunidades.
- Fortalecer un proceso de incorporación de valores de la cultura indígena, en la visión de enseñanza y aprendizaje de la región Coto.
- Estimular formas de interacción de valores, expresión y tradición que identifican a los grupos culturales que conviven en la región.
- Proponer algunas reflexiones sobre la importancia de la cultura indígena, sus logros y aparentes limitaciones.
- Crear una propuesta curricular acorde con las características propias de los diversos grupos culturales que coexisten en la región Coto.

## PRIMERO LA EDUCACIÓN INDÍGENA

La construcción de la propuesta se inició con las poblaciones indígenas. Nos propusimos visitar todas las instituciones educativas que están en territorios indígenas para conocer más de cerca su realidad. Se visitaron el 100% de las telesecundarias y colegios rurales y un 65% de las escuelas.

En forma conjunta el Departamento de Desarrollo Educativo construyó un instrumento diagnóstico como guía para las visitas, el cual incluía ocho aspectos: currículo, infraestructura, cultura, aspectos socioeconómicos, accesibilidad, composición familiar, aspectos ambientales y servicios públicos.

Por razones de tiempo, el instrumento no se pudo validar antes de ser aplicado, se validó en el campo. Al aplicarlo nos dimos cuenta que era muy extenso, y que el vocabulario utilizado no era lo suficientemente claro para la población meta. Esto nos obligó a hacer modificaciones en el camino.

La población meta a entrevistar incluía: estudiantes, padres de familia, y docentes. En total se encuestaron 40 estudiantes, 34 docentes y 24 miembros de la comunidad. También se realizaron dos reuniones específicas con líderes comunales, maestros de lengua y cultura y docentes no indígenas que trabajan en escuelas indígenas. Esto con el fin de recoger sus aportes para la creación de la propuesta en educación indígena.

Después de aplicados los diagnósticos, se sistematizó la información, agrupando la información dentro de los ejes temáticos del cuestionario. Es importante rescatar que durante las visitas se filmaron las reuniones y se tomaron fotografías de las experiencias. Todo el trabajo se realizó utilizando nuestros propios recursos, ya que las formulas de viáticos no permiten incluir gastos de alquiler de caballo o taxi, tampoco los costos de la edición de los videos. Esto se requirió cuando visitamos comunidades como Alto Conte y Ato Guaymí. El resumen del diagnóstico aplicado a estas instituciones ya descritas, es el siguiente:

<b>Currículo</b>	<p><i>El currículo es igual al nacional todo se mide de la misma manera. No se toman en cuenta las particularidades lingüísticas, debido a que muy pocos hablan español. Consideran que el currículo no es pertinente a su contexto, que debería impartirse la clase en su lengua. No poseen infraestructura adecuada, no tienen ningún tipo de tecnología, biblioteca, material didáctico, ni textos contextualizados a su realidad.</i></p>
<b>Infraestructura</b>	<p><i>Se necesitan aulas acordes con las necesidades y con las dimensiones que el MEP indica. Consideran necesario contar con un colegio moderno, resistente a las inclemencias del tiempo. Además, creen importante el rescate de sus características culturales, por lo que piensan en la creación de un museo de artesanía.</i></p>
<b>Cultura</b>	<p><i>Conservan muy pocas costumbres autóctonas: el baile del jegüe (lo hacen solo en las fiestas); celebran cumpleaños y la llegada del año nuevo; asisten a las iglesias y templos que hay en su comunidad (católicos, adventistas, evangélicos; muy pocos practican el juego denominado “balsaría”. La medicina tradicional ha sustituido a la medicina natural; la chica es su bebida tradicional y utilizan sus vestidos. Debe rescatarse la lengua, el idioma, tradiciones, escritura, baile, vestido, comida (como el bollo, a esto se le añaden larvas o el cuadrado). Tienen una asociación de desarrollo. Tienen 5 líderes comunales uno en la Palma, otro en La Carona, otro en Guaymí y otro en la Peña.</i></p>
<b>Accesibilidad</b>	<p><i>Las vías de acceso están sumamente deterioradas; consisten en trechos, trillos y caminos llenos de barro; en estos sólo se puede transitar a pie o a caballo. Las casas de la mayoría distan mucho del centro educativo, por lo que el promedio va entre media hora y hasta tres horas de camino para asistir a clases. Durante el invierno los niños a veces tardan hasta 3 días sin llegar a la escuela porque se torna peligroso. Consideran prudente la creación de un albergue para que puedan quedarse en la institución y no viajar tanto.</i></p>

<b>Servicios públicos</b>	<p><i>En los centros de población, generalmente, hay electricidad y un teléfono público. El agua se extrae de pozos. Las giras médicas los visitan una vez al mes, si entra el carro; en otras comunidades llegan dos veces al año. El único lugar para recrearse es la plaza que está en la comunidad. Propondría la creación de una cooperativa o un mercado para vender las costuras que las señoras han aprendido a diseñar en los cursos recibidos. Han recibido talleres del UCR y del IMAS, en temas como violencia doméstica y en corte y confección, fueron implementados en Comte centro.</i></p>
<b>Socioeconómico</b>	<p><i>Se dedican a la Agricultura, cosechan arroz, frijoles, maíz y cuadrado; tienen gallinas y cerdos. Unos pocos los venden, la mayoría los utilizan para su subsistencia. No utilizan la artesanía porque no tienen un mercado para ubicarla. Casi todos tienen vivienda propia en mal estado, algunos lograron construir gracias a los bonos que da el IMAS</i></p>
<b>Ambientales</b>	<p><i>Hacen campañas de limpieza contra la contaminación ambiental, ya que muchos tiran los desechos a los ríos. No tienen tratamiento específico para la basura, usualmente, la queman o la entierran. Se da la extracción de madera sin permiso del MINAE, además se da la caza de animales. Consideran adecuado crear un puesto policial para cuidar el territorio indígena. El territorio Comte – Burica funciona como venta de oxígeno de los extranjeros, ellos vienen con sus propias políticas sin tomarnos en cuenta. El pago lo hacen a CONAFIF.</i></p>
<b>Composición Familiar</b>	<p><i>Las familias se componen, generalmente, por 4, 5, 6 o hasta más miembros. Puede ser padre y madre; padre y dos madres o hasta padre y tres madres. Los padres no se involucran de lleno en la educación de sus hijos, por desconocimiento o desinterés. La lejanía también incide en este fenómeno. Cuando se realizan actividades apoyan con donaciones y trabajo.</i></p>

Las dos reuniones con líderes comunales, directores y docentes nos dieron los siguientes resultados:

<p><b>PROBLEMAS RELEVANTES</b></p>	<p><b>SOLUCIONES INNOVADORAS Y CREATIVAS</b></p>	<p><b>¿QUÉ HACER PARA QUE LA RESPUESTAS SEAN ELABORADAS POR LA COMUNIDAD?</b></p>
<p>Falta de infraestructura o infraestructura en mal estado.</p> <p>Falta de material didáctico para trabajar cultura y las materias básicas.</p> <p>Los programas de estudio no se adaptan a la realidad de cada pueblo.</p> <p>No existe traducción de libros de texto en lengua <i>Ngöbegue</i>.</p>	<p>Construir aulas adecuadas al contexto.</p> <p>Construir bibliotecas acordes con las necesidades de las comunidades y en un contexto multicultural.</p> <p>Crear programas de estudio adaptados al contexto de la realidad de las comunidades indígenas.</p> <p>Traducir libros de texto a la lengua <i>Ngöbegue</i>.</p>	<p>Involucrar por grupos a la comunidad, y analizar problemas y soluciones.</p> <p>Promoción de proyectos en las comunidades indígenas con seguimiento por parte de la entidad encargada.</p> <p>Realizar un trabajo en conjunto escuela, familia, comunidad, para el fortalecimiento de la Cultura.</p>

<b>PROBLEMAS RELEVANTES</b>	<b>SOLUCIONES INNOVADORAS Y CREATIVAS</b>	<b>¿QUÉ HACER PARA QUE LAS RESPUESTAS SEAN ELABORADAS POR LA COMUNIDAD?</b>
<p>Ausencia de servicios públicos, agua, electricidad, teléfono.</p> <p>Falta de recursos audio – visuales. Falta de espacios recreativos.</p> <p>Poco apoyo de las familias para la conservación de las Tradiciones.</p> <p>Falta de caminos</p> <p>Rechazo de la cultura indígena por parte de los “blancos.”</p> <p>Mala aplicación de la Ley 7600 para los estudiantes que no rinden académicamente.</p>	<p>Coordinación con instituciones del Estado para la provisión de servicios públicos.</p> <p>Construcción de centros de cómputo. Talleres con padres de familia sobre la importancia de saber leer y escribir.</p> <p>Involucrar a las asociaciones de desarrollo y municipalidad.</p> <p>Taller a maestros regulares y de lengua y cultura sobre el contexto donde van a trabajar.</p> <p>Profesores bilingües en escuelas indígenas</p> <p>Crear material didáctico en lengua indígena, hay muchos regionalismos, hay que unificar el idioma. Existe el Bugle.</p>	<p>Divulgar mediante medios de información lo que se requiere para la organización de proyectos.</p>

Estos insumos crean una base de la propuesta de educación indígena que se detalla a continuación:

## PROPUESTA PARTICIPATIVA REGIONAL EN EDUCACIÓN INDÍGENA

### CURRÍCULO

En la parte curricular se propone lo siguiente:

- Diseño de programas de estudios para lengua y cultura en lengua nativa en este caso Ngäbere.
- Adecuar contenidos al contexto propio de las escuelas indígenas dando un énfasis especial a aspectos ambientales y propios del entorno.
- Incluir la materia de lengua y cultura en secundaria.
- Traducción de libros de texto del español al Ngäbere.
- Incorporación de actividades curriculares que propicien la vivencia de valores tales como respeto, tolerancia y participación.
- Unificar el idioma materno que se enseña en la escuela en forma oral y escrita.
- Crear códigos fijos para los maestros de lengua y cultura.
- Enriquecer la oferta académica con materias tales como. Agricultura, zootecnia, orientación, artes plásticas, y otros.
- Proponer un método para enseñar lengua.
- Abrir plazas en propiedad.

### INFRAESTRUCTURA

- Construir la planta física de los colegios rurales y telesecundarias en comunidades indígenas acordes con el entorno. Se utilizará la madera como material básico de estas construcciones.
- Dotar a los colegios de pupitres, material didáctico e implementos musicales.
- Construir bibliotecas.
- Construir laboratorios de cómputo con acceso de Internet para abrir estas comunidades al mundo exterior.
- Construir residencias estudiantiles y albergues para los estudiantes que tienen que viajar de lugares distantes.

- Diseñar un espacio en la infraestructura del colegio para exhibir artesanía.
- Abrir pozos de agua en los colegios para el suministro de agua potable.

## CULTURA

- Promover intercambios culturales a nivel regional, nacional, y internacional.
- Rescatar la balsería – baile jegue.
- Fomentar el uso y escritura de la lengua materna.
- Ofrecer una dieta en el comedor acorde con los productos alimenticios producidos en las comunidades indígenas.
- Solicitar a la Dirección de Programas de Equidad, libertad para comprar los víveres escolares producidos por la comunidad.

## ACCESIBILIDAD

- Adaptar el calendario escolar a las condiciones de accesibilidad de las comunidades indígenas. (enero – octubre)

## CAPACITACIÓN

- Dar capacitación permanente a los docentes de lengua y cultura indígena sobre metodología, lengua materna, y interculturalidad.
- Talleres a padres de familia sobre lengua y cultura.
- Talleres a docentes y miembros de la comunidad sobre comunicación intercultural.
- Solicitar a universidades abrir carrera para formar docentes en educación indígena, lengua y cultura para formar a los docentes que son aspirantes o no han terminado la carrera.

## ACCIÓN SOCIAL

- Fortalecer el sistema de becas para asegurar la permanencia del estudiantado en el sistema educativo.
- Establecer enlaces con universidades para becar a los estudiantes de comunidades indígenas para que cursen estudios superiores.
- Enlaces con la municipalidad DINADECO – CCSS – ICE – AYA para el mejoramiento de los servicios públicos.

## PROPUESTA REGIONAL INTERCULTURAL CON LA POBLACIÓN NO INDÍGENA

Con el fin de apropiarnos de los principios de la educación intercultural a la hora de formular esta propuesta, decidimos nuevamente consultar a diversos grupos de personas que influyen directamente en los procesos de enseñanza – aprendizaje en la población no indígena: estudiantes, padres de familia, docentes de primaria y secundaria, directores(as) y líderes comunales, cuando fue posible.

Con este fin el Departamento de Desarrollo Educativo de la Región diseño un segundo formato de cuestionarios para el diagnóstico que se aplicaron a las poblaciones antes mencionadas entre mayo y junio del año 2008. Los cuestionarios se aplicaron utilizando la técnica de la entrevista. En total se seleccionaron 20 instituciones (14 escuelas y 6 colegios). Como resultado nos encontramos que en la región hay 583 estudiantes con el estatus migratorio de extranjeros, lo cual representa el 2% del total de la población estudiantil. Un alto porcentaje de estos estudiantes estaba localizado en el circuito 04 de Puerto Jiménez, entre ellos había nicaragüenses, panameños y estadounidenses. Otros extranjeros se ubicaron en Golfito centro, Pavones, La Cuesta, Las alturas de Cotón, Las Mellizas y la Unión de Sabalito. La población meta a entrevistar se escogió tomando en cuenta los siguientes criterios: que estuvieran cerca de las de zonas costeras, especialmente por la población extranjera que vive allí y cerca del límite fronterizo por la misma razón. En total se escogieron 6 colegios: 3 colegios técnicos, 1 telesecundaria, 1 CINDEA y 1 colegio nocturno; y 14 escuelas.

El primer grupo a entrevistar fueron los docentes. Para conocer las impresiones de los docentes en servicio sobre los temas del programa de estudios que favorecen la ejecución de una propuesta intercultural regional, se entrevistaron 34 docentes, 24 de primaria y 10 de secundaria. A la pregunta sobre cuales contenidos del programa de estudios vigente favorece un abordaje pedagógico intercultural, identificaron los siguientes contenidos:

Efemérides
Temas transversales
Cursos de Cocina Internacional
Aprendizaje de idiomas
Regionalismos y modismos
Adecuaciones Curriculares
Manualidades
Bailes Típicos

Igualmente, los entrevistados sugirieron acciones que cada centro educativo puede realizar con el fin de promover una educación intercultural. A continuación se enumeran algunas de estas acciones.

- Promoción de intercambios entre personas de diferentes antecedentes culturales.
- Degustación de platillos, concursos de bailes nacionales, internacionales e historia.
- Promoción de la vivencia de los valores (tolerancia – igualdad – respeto).
- Talleres sobre la convivencia e interculturalidad, para estudiantes, padres y comunidad.
- Invitación de destacados del arte, literatura y música al centro educativo.
- Integración de extranjeros a la comunidad escolar, realizando convivios.
- Promover los valores cristianos.
- Ferias interculturales
- Incluir actividades sobre interculturalidad en el planeamiento docente.
- Seminarios sobre interculturalidad
- Vivencia de los derechos humanos.

En lo que a estudiantes se refiere, se entrevistó un total de 49 personas, 35 corresponden al nivel de primaria y 14 al nivel de secundaria. Las preguntas que se les hicieron incluían opiniones sobre el concepto de interculturalidad y las actitudes presentes en el centro escolar hacia personas de otras culturas.

Los niños y las niñas de escuela tuvieron dificultades definiendo el concepto, mientras que el 92% de los estudiantes de colegio lo definió como el intercambio entre grupos culturales distintos. Tanto estudiantes de primaria como secundaria concordaron en que en los centros educativos hay tendencias xenofóbicas hacia los nicaragüenses, los indígenas y en última instancia los panameños. Los primeros son choteados mediante chistes y emulación de la forma de hablar; los segundos son excluidos según dicen los entrevistados por la falta de higiene.

En relación con la pregunta de cómo influyen los estudiantes extranjeros en la cultura escolar, los encuestados afirmaron que la cultura con mayor presencia es la panameña. Es frecuente escuchar expresiones panameñas tales como: “meto, chuleta y vaya la vaina”. Lo panameño también ejerce influencia en la dieta. Es común encontrar en algunos de los comedores escolares de la zona fronteriza, el hojaldre (tortas de harina fritas), chicha (refresco) y los enyucados.

Entre otras cosas los y las estudiantes recomendaron las siguientes acciones para promover una educación intercultural:

- Promoción del respeto hacia otras culturas.
- Promoción actividades culturales y recreativas entre las instituciones.
- Campañas de divulgación de tradiciones, herencias culturales regionales y nacionales.
- Convivios interculturales
- Talleres sobre resolución de conflictos y comunicación asertiva

En tercer lugar se entrevistaron 24 miembros de la comunidad, 19 de primaria y 5 de secundaria. Las cifras demuestran lo dificultoso que es conseguir la participación de los padres de familia en secundaria en asuntos educativos en contraste con los de primaria. A los miembros de la comunidad se les pidió que describieran las características de la comunidad

en que vivían (actividades económicas, composición familiar, grupos étnicos o culturales que la conforman). También se les preguntó qué se podía hacer desde la comunidad y la escuela para promover relaciones armoniosas entre diferentes grupos culturales. Las respuestas se detallan a continuación:

- Promoción de valores (amistad, respeto, igualdad).
- Promoción de tradiciones (bailes, comidas)
- Actividades conjuntas entre distintos grupos étnicos.
- Enseñar con el ejemplo.
- Fomentar valores cristianos.
- Integrando a miembros de otras culturas a la comunidad.

Finalmente, el 9 de septiembre del 2008 se realizó un trabajo que involucró a aproximadamente 15 docentes de primaria y secundaria de escuelas no indígenas. El propósito de la reunión fue la de darles a conocer la propuesta nacional sobre educación intercultural y los avances regionales en pro de la construcción de una propuesta propia. Sus aportes, junto con lo que ya se había recolectado, se describen a continuación:

### ÁMBITO CURRICULAR

- Los programas de estudios deben ser nacionales, pero con espacio para lo regional o local.
- Que hayan objetivos y contenidos nacionales y dejar un espacio para contenidos y objetivos locales.
- Que el docente incluya en sus planes los valores y aspectos culturales del ser sureño.

### EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

- Un festival de la cultura con participación obligatoria, institucional, circunvalar, y regional.
- Festival de diversas índole fotográfico, folclórico, regional histórico, anecdótico, gastronómico,
- Fomentar talleres sobre actividades agrícolas y su comercialización propias de cada lugar.
- Recolección de documentos que reconstruyen la historia de los pueblos.

- Charlas por instituciones o personajes destacados.
- Proyectos de investigación
- Reconstruir la historia de la comunidad.
- Elaboración de vocablos propios de los pueblos.
- Fomentar dentro de las instituciones ferias que promuevan en el alumno y docentes el reconocimiento de las comidas, bailes, propios de sus pueblos. ( utilizar el día del agricultor)
- Organización en conjunto con la comunidad de actividades feriales que promuevan la cultura de nuestras zonas con actividades propias de la misma.
- Incorporar a la comunidad a la hora de hacer talleres y proyectos.

### EVALUACIÓN

- Evaluación vivencial.
- Evaluación formativa a través de talleres, elaboración de artesanía.
- Que el profesor de estudios Sociales fomente más actividades culturales locales.
- Aumentar el presupuesto de las instituciones educativas.

### CAPACITACIÓN DOCENTE

- Talleres sobre preparación del docentes para que el adapte sus materiales y los sustituya por los que se encuentran en la zona.
- Talleres intercircuitales de intercambio intercultural.
- Taller de elaboración de materiales.
- Darle una inducción a los docentes que viene de otras zonas del país para que se apropien de la cultura donde trabajan.

### ASPECTOS ADMINISTRATIVOS

- Menos estudiantes en el aula.
- Más docentes de apoyo.
- Un docente de apoyo permanente en el aula con aquellos grupos que tienen al menos 5 adecuaciones curriculares.
- Más presupuesto a las instituciones educativas para el financiamiento de actividades culturales y proyectos.

## CONCLUSIONES

La educación intercultural como modelo pedagógico tiene como fundamento esencial el reconocimiento de la pluralidad cultural, étnica, religiosa de todos los grupos que conviven en un contexto social determinado, mediante la participación activa y democrática de todos sus miembros. Su implementación requiere cambios profundos en la política educativa, así como en la forma en que se diseña y administra el currículo, sus contenidos, objetivos, la evaluación de los aprendizajes, guías metodológicas, recursos para el aprendizaje y sobre todo la formación y capacitación de los y las docentes y administrativos a cargo de operacionalizar este currículo. El currículum debe ser congruente con la cosmovisión y necesidades particulares de quienes participan y se nutren del mismo.

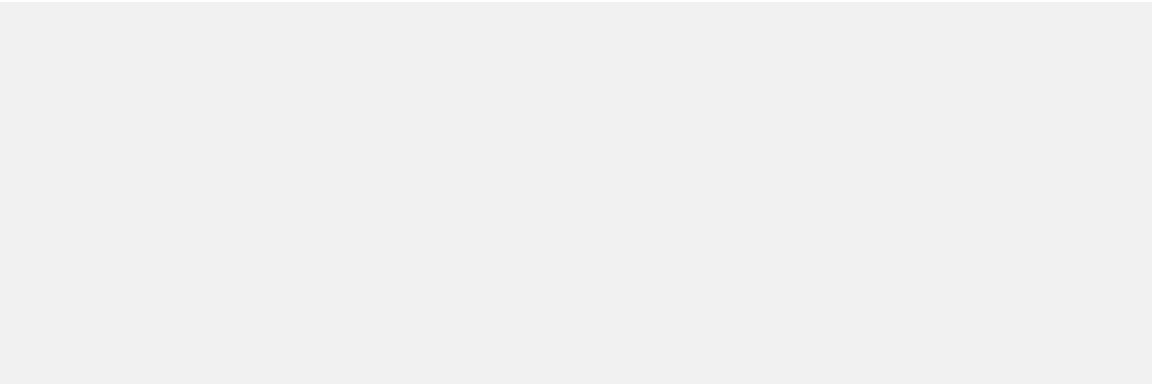
El Ministerio de Educación Pública se ha caracterizado por un enfoque centralizado donde la toma de decisiones en materia educativa ha estado en las manos de unos pocos. Como resultado, la oferta educativa ha perdido pertinencia y significado. Esto ha contribuido a aumentar los índices de repitencia y deserción, especialmente en secundaria. Lamentablemente este fenómeno se agudiza en las instituciones indígenas, donde el proceso educativo se realiza en condiciones inhumanas. El año pasado cuando visitamos el Colegio Rural de Alto Guaymí no había aulas, no había comedor, ni se daba servicio de alimentación. Muchos jóvenes indígenas manifiestan que no pueden estudiar por que no tienen becas. Por otro lado, la población que va al colegio lucha para acceder al currículo, enfrentando problemas tales como falta de material didáctico, barreras lingüísticas entre la lengua materna de la población indígena y el español; docentes en su mayoría con una formación profesional deficiente, pobreza extrema, y pésimos caminos, lo que dificulta su acceso a la escuela o colegio. En resumen, estas comunidades han estado abandonadas y con pocas posibilidades de cambio debido a mecanismos administrativos y curriculares incoherentes con su realidad.

Un abordaje intercultural demanda un cambio en el esquema de valores de la sociedad y todos los que conforman el sistema educativo. Las oficinas centrales y regionales del Ministerio de Educación deben aprender a escuchar y respetar las voces de todos y todas los que conforman la sociedad civil. Estas voces deben estar presentes en la toma de decisiones

sobre el tipo de educación que requieren sus ciudadanos. Una educación intercultural apela al respeto y tolerancia a las diferencias culturales, étnicas o religiosas como instrumento esencial para el diálogo y la construcción de significados conjuntos o particulares.

Con esta consigna, la Región Educativa de Coto asume el reto y el compromiso de construir un currículo apropiado para la región, que surja de las aspiraciones propias de sus actores. Esta propuesta intercultural requerirá el replanteamiento de los objetivos y fines educativos en el plano regional e institucional con el fin de construir la identidad particular de cada pueblo. Esto exige un trabajo arduo de recolección, selección y organización de experiencias, saberes, expresiones culturales que permitan el diseño de experiencias de aprendizaje acordes con las características de cada cantón e, inclusive, cada institución educativa.

Una educación de calidad, pertinente, justa y equitativa es posible; siempre y cuando todos y todas las actores(as) del quehacer educativo trabajemos en forma conjunta, responsable, ética y transparente por alcanzarla.



## NUEVA RURALIDAD, VIEJOS DESAFÍOS DE EQUIDAD Y PERTINENCIA EDUCATIVA: CULTURA CAMPESINA Y EDUCACIÓN EN LA REGIÓN NORTE

*Wilson Campos*

Soy de la comunidad campesina La Cabaña de Guatuso en la zona norte de Costa Rica, que es un asentamiento campesino, soy un pequeño productor. También soy un líder comunitario, soy presidente del patronato escolar de la escuela de La Katira de Guatuso y pertenezco a una plataforma de grupos campesinos e indígenas de la Región norte – norte, que comprende los cantones de Guatuso, Upala y Los Chiles, que se llama “Plataforma Campesina e Indígena de Desarrollo del Territorio Norte – Norte”.

Este abordaje tiene como punto de partida mi experiencia como padre de familia y como productor campesino que expresa sus preocupaciones desde la perspectiva de la realidad productiva y de los desafíos del desarrollo en una localidad como lo es la Región norte – norte del país, cuyos cantones, los que he mencionado, se ubican en los últimos lugares de los índices de desarrollo humano de Costa Rica.

Una primera afirmación importante, para efectos de esta discusión referida al vínculo entre cultura, desarrollo y educación intercultural, es que a la educación le ha sucedido lo mismo que a la mayoría de las propuestas de desarrollo, que parten de un carácter muy universal y no logran asumir las necesidades diferenciadas de las diversas regiones donde se aplica, ya que ni se reconoce, ni se integra adecuadamente a los distintos grupos sociales y a las distintas realidades locales a quienes se dirige ese modelo

educativo. En consecuencia, el modelo educativo la mayoría de las veces le ha dado la espalda a las necesidades más sentidas de las comunidades más vulnerables, en este caso, las rurales.

Una segunda afirmación tiene que ver con que el modelo de educación en nuestro país y en el sector rural, en particular, se ha desarrollado justamente ignorando las realidades socioculturales y económicas locales, y esto significa, ni más ni menos, que ha ignorado hasta la fecha los grandes y graves problemas estructurales del mundo rural, es decir, los problemas de fondo que aquejan a las comunidades rurales, y también ignorando los anhelos y las necesidades de los habitantes del campo.

Esta falta de visión, aunada a la tradición centralista de nuestro país, ha causado que el currículum educativo se siga definiendo de forma vertical y centralizada, desde la capital, sin considerar esas diferencias culturales y socioeconómicas que existen entre regiones e inclusive a lo interno de estas. Por esa razón, desde una perspectiva local, como vecino de una comunidad rural y como parte del movimiento campesino, nuestro principal planteamiento con respecto a esta temática se orienta justamente a demandar con fuerza y con vehemencia un modelo educativo que tenga la capacidad efectiva para responder a los actuales requerimientos, derivados de un contexto en constante y casi violenta evolución; que no pierda de vista los cambios que implica el proceso de globalización y los impactos directos que tiene en los planos sociales, económicos, culturales y políticos en el nivel de las comunidades rurales.

El modelo educativo debe actuar reconociendo las particularidades regionales y los aspectos culturales y socioeconómicos asociados a ellas, al mismo tiempo que responde y genera currículum que se sustente desde la riqueza y las realidades locales. Habría al menos dos aspectos de fondo en este planteamiento con respecto a la demanda de un modelo educativo que realmente responda a las necesidades de las comunidades rurales.

En primer lugar, es el respeto y el apoyo a los procesos locales que buscan construir desarrollo sustentable, aprovechando las decisiones de desconcentración y descentralización que han tomado los gobiernos, así como las oportunidades, en especial de acceso a información, derivadas

del fenómeno de globalización. Nos parece que en este marco la educación debería jugar un papel determinante, pero lamentablemente no lo está haciendo, por lo menos hasta el día de hoy.

En segundo lugar, nos parece urgente rescatar, recuperar y potenciar las identidades de los diversos grupos sociales, en especial los pueblos indígenas, a partir de la revalorización de su riqueza cultural y de su historia. Para el caso nuestro, en la Región Norte – Norte, fronteriza con Nicaragua, este concepto de recuperación, de rescate y de fortalecimiento de las identidades locales y de las riquezas asociadas a ellas, pasan por reconocer el aporte ancestral del pueblo Maleku y del acervo heredado del hermano pueblo de Nicaragua. Durante los últimos cien años, habitantes de ambos lados de la frontera han enriquecido y construido el desarrollo que hoy tenemos en la zona norte. Nicaragüenses, indígenas y campesinos en la región conforman un rico, pero al mismo tiempo complejo mosaico intercultural.

Es importante decir, a modo de ejemplo, acerca de las realidades que vivimos en Guatuso, Upala, Los Chiles y una parte de San Carlos, que el pueblo Maleku fue el habitante primigenio de estos territorios; sin embargo, los propios niños, los jóvenes y la población en general de dichos cantones, tienen una percepción muy vaga de la cultura, de las características y de las necesidades del pueblo Maleku. Estas vagas referencias son incluso racistas y también discriminatorias, esto aplica a la visión distorsionada que tienen muchos costarricenses con respecto al aporte del hermano pueblo nicaragüense a lo largo de la historia de nuestro país.

En estas condiciones surge la interrogante: ¿de cuál desarrollo sustentable podemos hablar si no se asientan en la riqueza y en las realidades que marcan la propia historia de los pueblos? La respuesta implica el desafío político de generar nuevos contenidos curriculares que reconozcan y admitan la pertinencia y la necesidad de un enfoque intercultural, que lleve a la construcción de un modelo educativo que sea coherente con las condiciones propias del medio rural de nuestro país.

El modelo educativo tiene tal nivel de divorcio con la realidad que vivimos, que “produce” alumnos ansiosos por alejarse de las comunidades rurales, que manifiestan como deseo inmediato irse porque entienden las limitadas oportunidades que les ofrecen para la realización y desarrollo personal.

Es una educación en cierta forma deformante, que, aparte de provocar el deseo de irse de su comunidad, genera percepciones y valores en los niños y jóvenes que no pocas veces los hacen incluso avergonzarse de sus orígenes. Como padres de familia y líderes campesinos, que formamos parte de una generación de productores que está por encima de los cincuenta años, sentimos el desfase del sistema educativo con respecto a las realidades locales y el sentimiento de desarraigo que provoca en nuestros hijos. Entonces nos preguntamos ¿quiénes van a asumir las fincas?, ¿quiénes van a asumir los desafíos de desarrollo que tenemos en las comunidades rurales?, si el sistema educativo, en vez de contribuir a arraigar, contribuye al desarraigo de los jóvenes.

Tenemos un sector rural que está en crisis, especialmente el sector campesino. La economía campesina y el mundo rural han cambiado, el fenómeno de la globalización, con todo y sus amenazas, nos ha abierto muchas puertas. Este hecho innegable coloca escenarios de oportunidades que la educación debería potenciar, pero no lo está haciendo. Es evidente que el modelo educativo vigente no logra reconocer la diversidad y las realidades del mundo rural, no logra conectar con esas realidades, como se dice en voz nicaragüense, el modelo educativo no logra “enchufar” el quiénes somos con lo que aprendemos y lo que necesitamos para gestar y vivir el desarrollo. En el marco de esta breve reflexión, propongo seis líneas de acción que hemos compartido con otros líderes:

En primera instancia, es fundamental que la educación aporte a la recuperación de los patrones culturales propios de las poblaciones campesinas e indígenas, muy quebrantados por los modelos de desarrollo que hasta ahora se han implementado en el campo. En esa perspectiva, el currículum se debe asentar en la historia, la realidad, la identidad y las necesidades de las poblaciones rurales.

Un segundo aspecto, que está conectado con el anterior, es que el currículum que se requiere debe fomentar el diálogo intercultural y aportar a proyectarlo a nivel nacional. Un tercer aporte, en esa misma dirección, es que el currículum debe contener un claro compromiso con las comunidades rurales. El espacio educativo debería ser un catalizador, un motor del desarrollo que las comunidades anhelamos. La educación, entonces, entendida y asumida como una herramienta fundamental en esa perspectiva, debería generar condiciones básicas para que los habitantes

del campo podamos aprovechar las oportunidades del nuevo entorno global, pero también, que esa educación nos ayude a abordar los graves desequilibrios que esa globalización está causando en el medio rural: hablo de la pobreza, del impacto ambiental, del impacto cultural, entre otros. En esa dirección, entonces, nos parece fundamental revisar con una actitud crítica y constructiva, cómo las grandes orientaciones de la política educativa nacional se articulan o no a nivel local.

Un cuarto aspecto va en la línea de expresar que el currículum debe asumir el proceso educativo como una dinámica permanente, que debe articular la educación formal con la educación informal, porque este vínculo no solo es necesario sino obligatorio, ya que entre estos dos niveles de la educación se dan y se generan de forma permanente y cotidiana el mundo de la familia y el mundo de las comunidades.

Una quinta acción sugerida se refiere al papel del educador, los padres de familia de las zonas rurales, en particular de la región norte – norte, percibimos graves deficiencias en la formación académica del recurso humano que labora en nuestras localidades. Esta problemática podría estar relacionada con la falta de incentivos para trabajar en zonas rurales, también podría relacionarse con muchos problemas alrededor de los salarios, de infraestructuras deficientes, entre otras. Por ejemplo, una de nuestras escuelas está bajo inspección del Ministerio de Salud ya que existe la posibilidad de que declaren inhabitables dos aulas. Para hacer frente a esta situación estamos trabajando en el salón de la iglesia. Si bien es cierto, las personas empleadas en nuestra región para el ejercicio de la educación tienen pocos incentivos, es una realidad que tenemos el derecho también de contar con el personal idóneo para asegurar una educación de calidad y de carácter inclusivo. Esta posición de ninguna forma quiere decir que estamos desmeritando el trabajo de los educadores y educadoras, al contrario, sabemos que hacen su trabajo en una condición muy precaria. Para nosotros, una posible respuesta es pensar en mecanismos que estimulen la formación de jóvenes pobladores locales como futuros educadores, para que ejerzan la labor educativa en nuestras escuelas y colegios y profundicen su vínculo con la cultura local, arraigándose e identificándose con la región.

El sexto punto se relaciona con los y las estudiantes, niños – niñas y jóvenes; yo tengo una hija de diecisiete años en el colegio y otra de nueve años en la escuela, también tengo un niño que está ahora en la educación preescolar. Estas personas jóvenes no representan el futuro, son el presente y están transitando por una educación muy deficiente. Igual que mis hijos, la población de nuestra región es diversa, heterogénea, también desde la perspectiva cultural. Hablamos de hogares campesinos, de hogares indígenas, de hogares de migrantes nicaragüenses que pasan la frontera temporalmente, también hablamos de hijos de pequeños, medianos y grandes productores. Por tanto, esta diversidad cultural significa que existen juventudes, con múltiples visiones en el mismo campo y que éstas deben reconocerse también en el modelo educativo y lógicamente en el currículum local y el nacional.

Nos parece que la juventud, o las juventudes, para decirlo de una manera más clara, han estado hasta ahora invisibilizadas en el proceso de generación de la política educativa, se ha perdido de vista que la mayor parte de los jóvenes rurales viven en situación de pobreza y exclusión social. No obstante, pese al modelo de desarraigo cultural que prevalece en el currículum nacional, en nuestras localidades hay hombres y mujeres jóvenes que han tomado conciencia de su condición, están desafiando un modelo tradicional adultocéntrico, tienen una actitud importante de cuestionamiento y nos parece que ese cuestionamiento debe traducirse en una mayor apertura desde las autoridades del sector público de educación, para que esas visiones, esas necesidades, esos anhelos, encuentren expresión en el currículum educativo.

Concluyo diciendo que es imperativo el trabajo conjunto entre el Estado y las representaciones locales – comunales de las zonas rurales, porque aunque tenemos muchas necesidades, también tenemos muchos potenciales, en este sentido quizás nuestro mejor recurso, nuestro capital más importante es el recurso humano y el modelo educativo tiene ahí todavía una gran deuda pendiente.

## HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD EN LA PROVINCIA DE LIMÓN

*Delroy Barton*

Todos los países están constituidos por la suma de las contribuciones dinámicas de los habitantes arraigados en un espacio geográfico determinado, conformando así la nación. Los aportes de todos estos moradores hacen difícil la existencia de un país donde se encuentran manifestaciones totalmente homogéneas en cuanto a creencias, culturas, idiomas, tradiciones y prácticas sociales, dadas las diferentes “*dinámicas*” que dieron origen a la sociedad actual.

La realidad y herencia cultural de cada sociedad tiene su origen en la forma en que interactúan los grupos e individuos que va transformándose debido a la búsqueda de afianzar su propia identidad cultural.

Una descripción del término identidad cultural es: “el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesionador dentro de un grupo social y que actúan como sustrato para que los individuos que lo forman, puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia. La identidad cultural es similar a todo aquello que nos enseñan nuestros antepasados y lo ponemos en práctica”.

La socialización de todo individuo es producto de la estructura que el conglomerado social y comunal genera al construir su propia realidad. Las fuerzas vitales internas de esta sociedad: i) el hogar, ii) la argamasa espiritual que es la religión, y iii) el elemento forjador por excelencia: la

escuela, constituyen el mecanismo que podríamos denominar *triángulo forjador* del individuo, son las que le permitirán desempeñarse con efectividad en su entorno, indistintamente donde sea, durante toda su vida.

En el caso de Costa Rica, la diversidad étnica que la caracteriza, ha pasado por todo este proceso. La provincia de Limón experimentó la llegada de corrientes migratorias que se unieron a la población indígena, aspergeado por los descendientes españoles, nacionales europeos, afrocaribeños, dando origen a una sociedad muy diferente a la que existe en el resto del país, una realidad donde predominan manifestaciones de acuerdo al peso específico del tamaño y fuerza cultural de los grupos que la integran.

Una manifestación que sirve de ilustración de esta caracterización de la región caribeña del país, es la lista de nombres de algunos pueblos de la provincia: Westfalia de origen alemán; Liverpool de origen inglés, Cahuita de origen mosquito; Bri Bri de origen indígena, Talamanca de origen español; África del continente del mismo nombre. Aunque pareciera algo simple, el génesis de esta situación conlleva todo un intrincado fenómeno de historias, influencias, culturas, intercambios y resultado final, que si no se toman en cuenta, le sería imposible al foráneo empezar a entender el complejo tinglado que es la sociedad del Caribe costarricense.

Para la existencia de una sociedad integrada, es indispensable que todos los individuos que la conforman conozcan cómo se concibieron los diferentes grupos que dieron origen a la existencia de una relación armoniosa, respetuosa, de igual a igual, de esas “diferencias” pues la suma de todos estos aspectos constituye la totalidad nacional. La interculturalidad debe entenderse como un espacio dinámico donde interactúan el pasado con su herencia cultural que da como resultado los esfuerzos para forjar un futuro y los propósitos que el conglomerado elabora como guía para buscar cómo mejorar su calidad de vida a través de todas sus manifestaciones y conducta. Este capítulo intenta otear como se gestó lo anterior en la provincia de Limón.

## POBLAMIENTO DE LIMÓN

Limón, cuyo nombre se origina por la presencia de un árbol del mismo nombre en Portete cerca de un punto de canje de bienes y mercadería que operaba en este lugar en el siglo XVII, fue la puerta de entrada de los españoles, que se encuentran a su llegada con la población indígena milenaria residente en la región quienes habitaban la costa del Caribe costarricense. Desde la llegada de los españoles a Costa Rica hasta hoy en día, la percepción en el valle intermontano sobre el Caribe no ha cambiado gran cosa: región inhóspita, humedad excesiva, sitio de paso, puerto donde se atiende la carga de exportación y exportación, insalubre, misteriosa, tierra llena de migrantes.

Aquí se disfruta con mucha frecuencia el arco iris perfecto con sus siete colores, mismos que ilustran todo el diario quehacer de los habitantes que forman este entorno caribeño. Representa el blanco, celeste y verde de la bandera de la provincia, otros colores ilustran la composición multiétnica y pluricultural que en algún momento se plasmó homenaje a nuestras raíces étnicas, reproduciendo en las aceras de la ciudad: el amarillo del oriental, el azul del meseteño, el rojo del indígena y el negro del afro descendiente, que es el resultado de la mezcla de todos los colores. El violeta e índigo, colores de uso frecuente por los pescadores, (primeros moradores del cantón central), fundadores de Cieneguita, cuando tejían sus redes para incursionar en el mar en busca del sustento que formaría su principal fuente de ingresos y de subsistencia.

Esta región pasó inadvertida para el país durante más de los 300 años posteriores a la llegada de los españoles, hasta que los gobernantes de turno volcaron sus ojos hacia el Atlántico en busca de una ruta más corta y más rápida para exportar el café a los nuevos mercados europeos, ya que la ruta por el Pacífico resultaba sumamente cara, arriesgada y de larga espera en ambas direcciones. La decisión del Estado costarricense de construir un ferrocarril que comunicara el valle central con el mar atlántico generó una corriente migratoria en la provincia de Limón, que transformó totalmente la composición étnica del país generando además un trascendental impacto social, económico y cultural en Costa Rica.

En 1871, se firmó un contrato entre el gobierno de Costa Rica y Henry Meiggs para construir esta magna obra, mediante un préstamo con el gobierno inglés, cuyo monto no alcanzó para su conclusión, pues tres años después los mismos se agotaron con apenas 33 kilómetros construidos entre Limón y Matina. Los trabajos se reactivaron con un nuevo contrato en 1874 cuando aparece en escena el capital norteamericano gestado por Minor C. Keith, consolidándose una deuda externa del país, a cambio de una serie de concesiones como las siguientes: de: a) tierras por más de 400000 hectáreas a favor del inversionista; b) la explotación del ferrocarril por 99 años; c) derecho de uso exclusivo de instalaciones portuarias a partir de 1890 cuando se concluye la construcción de los principales tramos de la vía férrea.

Surgió entonces la estructura bananera al darse la exportación de banano como una de las formas en que el inversionista inicia la recuperación de su inversión, ya que el café, la razón de fondo para construir esta línea férrea, no generaba suficiente carga e ingresos suficientes para cubrir los costos mínimos de operación del ferrocarril. Debe mencionarse que desde 1860 ya se daba la exportación de banano desde las islas caribeñas y de Panamá hacia los mercados norteamericanos, pues esta fruta exótica tropical se convirtió en un producto de muy alta rentabilidad, tanto así que desde 1876 se formó la Boston Fruit Company para la siembra, transporte y distribución de este producto. Este consorcio fue con el que se unió Minor C. Keith en 1899 para integrar la United Fruit Company de Costa Rica.

Para iniciar la construcción de esta larga serpiente metálica en la sección del Caribe costarricense, inicialmente se contrataron ingleses, italianos, portugueses e irlandeses, que en su gran mayoría fueron diezmados por las condiciones climáticas y ambientales de Limón, lo cual obligó a la empresa constructora a solicitar la autorización del Congreso para buscar nueva fuerza laboral de las Islas del Caribe, que era la fuente de mano de obra disponible en la región, con experiencia debidamente comprobada, al haberse dado ya un movimiento previo desde 1850 para la construcción del Ferrocarril en Panamá.

Se registró el 20 de diciembre de 1872 la fecha en que llega la primera oleada de trabajadores de las Islas del Caribe, especialmente de Jamaica, a la ciudad de Limón para continuar los trabajos iniciados. Estos trabajadores, en su mayoría de extracción rural, llegan contratados con la intención de

trabajar y ganar suficiente dinero para regresar, en mejores condiciones económicas, a sus países de origen. Un año después había más de ochocientos jamaiquinos. Pero al agotarse los fondos para la construcción del ferrocarril en 1874, muchos fueron despedidos. Para evitar la pérdida total de esta mano de obra, en la gaceta del 21 de marzo del mismo año se autorizó la entrega de lotes de 50 x 50 metros a cada trabajador que deseara quedarse en el país, a lo largo de la vía ya construida, entre Limón y Siquirres, comprometiéndose el Gobierno a tramitar los respectivos títulos de propiedad.

El proceso de transición que este hecho generó, obligó al inmigrante caribeño a actuar para consolidar sus raíces, pues aunque desde su llegada ya había aparecido la iglesia protestante en el escenario limonense, al verse obligado a quedarse en tierra extraña busca cómo continuar su vida social, cultural, religiosa tal como lo practicaba en su entorno rural de procedencia. Según los términos contractuales originales, una vez que concluyeran los trabajos de construcción del ferrocarril, el contratado regresaría a su país de origen. Las cosas no se dieron como se planeó, por lo que la estancia obligada da origen a que hoy un estimado 3.5% de la población nacional esté conformada por afro descendientes caribeños, distribuidos en todos los niveles de la sociedad costarricense.

## APARICIÓN DE LAS IGLESIAS PROTESTANTES Y SU ROL

Según los anales históricos, en 1880 llega el primer misionero de habla inglesa a Limón y se establece The First Baptist Church (Primera Iglesia Bautista) en 1888. La iglesia católica, de habla inglesa, en 1892. La iglesia metodista en 1894. La Iglesia Episcopal en 1901 y la Iglesia adventista en 1915. El rol de estas iglesias fue y sigue siendo fundamental en la formación de la identidad del Afro caribeño costarricense, pues fue el centro vital del actuar de la sociedad desde su establecimiento. En ellas se gestaron las escuelas formales de inglés, donde se enseñaba la lengua materna, complementado con un amplio curriculum que cubría todas las áreas de una formación académica integral, utilizando libros de textos ingleses que cubrían matemáticas, ciencias, literatura universal con énfasis en la inglesa, geometría, álgebra, historia universal, poesía, teatro, dibujo, gramática, ortografía intensiva, pues se tenía que dominar el deletreo de toda palabra nueva que apareciera en los textos, lo mismo que practicar

la composición escrita aplicando todas las reglas gramaticales que este ejercicio exige. Esto obligaba al estudiante a expresarse correctamente en inglés tanto en forma escrita como oral.

El máximo nivel académico para considerarse egresado era lo equivalente a un noveno año actual, pero su caudal de conocimiento lo ubicaba al nivel del bachiller hoy en día. Además de este papel de la iglesia, debe mencionarse la existencia de educadores privados que arribaron a Limón, a impartir lecciones en sus casas de habitación utilizando los libros de rigor, guiándose por el curriculum vigente, cobrando una cuota para cubrir su labor.

## FORJANDO LA IDENTIDAD CARIBEÑA

Como se mencionó en páginas anteriores, la Identidad cultural es el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesionador dentro de un grupo social y que actúan como sustrato para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia. La identidad cultural es similar a todo aquello que nos enseñan nuestros antepasados y lo ponemos en práctica. Existen dos corrientes en antropología a la hora de abordar el fenómeno de la identidad cultural:

- La perspectiva esencialista estudia los conflictos de identidad como algo inmanente y hereditario culturalmente. Esta aproximación considera que los diversos rasgos culturales son transmitidos a través de generaciones, configurando una identidad cultural a través del tiempo.
- La perspectiva constructivista, en cambio, señala que la identidad no es algo que se hereda, sino algo que se construye. Por lo tanto, la identidad no es estático, sólido o inmutable, sino que es dinámico, maleable y manipulable.

Las críticas que se pueden hacer al modelo esencialista son que la cultura no es algo que se hereda totalmente, y por lo tanto, la identidad cultural tampoco puede ser heredada férrea e inflexiblemente. Si así lo fuera, todo el mundo lucharía contra todo el mundo, porque en algún momento del pasado siempre ha habido un conflicto entre dos o más grupos. Respecto

a la perspectiva constructivista, las críticas que se le pueden hacer son que la identidad cultural tampoco depende únicamente de factores coetáneos, sino que existe una transmisión modificable a lo largo del tiempo. No es simplemente una construcción que se realiza desde cero, sino que existe un sustrato básico sobre el que se trabaja y se moldea una identidad cultural determinada. El hecho mismo de que dentro de una cultura o práctica cultural exista la conciencia de una identidad común, implica que también hay un impulso hacia la preservación de esta identidad, hacia la auto – preservación de la cultura. Si la identidad es construida en oposición a los extraños, las intrusiones de otras culturas implican la pérdida de autonomía y por lo tanto la pérdida de identidad<sup>50</sup>

La aseveración supracitada nos ubica dentro del contexto de la cultura afro caribeña, que, a partir de 1880 empieza a acuñarse con una autonomía propia, con muy poca influencia costarricense, estableciéndose una estructura social que se proyecta a lo interno del grupo étnico, ejerciendo todos los esfuerzos para imprimirla, custodiar su práctica, transmitiéndola generacionalmente y teniendo estructuras muy propias donde ejercer su implementación sin interferencia alguna al no darse, en ningún momento, presencia, control social ni político de la autoridad nacional.

Las Logias, las confraternidades, las iglesias, las escuelas, los grupos sociales, la U.N.I.A.,<sup>51</sup> los deportes, todos sirven para darle solidez, vigencia y proyección a la identidad cultural que distinguió al afro costarricense hasta la década de 1950. El idioma inglés se convierte en el vehículo de comunicación tanto en lo laboral, como en todas las estructuras sociales de la provincia convirtiéndose en un instrumento ideológico que amalgama lo étnico, religioso y sentido de identidad. Es tal la fuerza de este sentido de identidad y autonomía regional que datos de Archivos Nacionales de 1890, documento 20960, se lee: “*se comisiona al Reverendo Joshua A. Sobey, pastor protestante de Limón, para contratar un maestro jamaiqueño para la dirección de la escuela pública de aquel puerto*”. Esto se dio para apoyar el quehacer educativo en el First Baptist Church que operaba en

50 Wikipedia, Sociología de la Cultura.

51 Asociación para el desarrollo del Negro, conocido por la mayoría de las personas como el BLACK STAR LINE.

ese entonces. Recordemos que esta Iglesia se estableció en 1888. Casi todas las escuelas de estas Iglesias obtuvieron en 1899 los permisos de funcionamiento de la Secretaría de instrucción.

Las acciones no se circunscribían a la ciudad de Limón, sino a todos los demás asentamientos importantes de la provincia donde predominaba la población negra, entendiéndose que se daba en Cahuita, Matina, Estrada, Siquirres entre otras localidades. Según el informe presentado en el 9º congreso Centroamericano de Historia por parte del Dr. Enrique Zapata y el Licenciado Gerardo Meza de la Universidad de Costa Rica, en 1940, entre otras cosas, existían 57 escuelas con 600 estudiantes y 19 maestros en plena operación. Los centros educativos donde se impartían lecciones eran en su mayoría de iglesias, la logia masónica y otros sitios que se detallan en las siguientes ilustraciones:

**CUADRO # 2. PUERTO LIMON. ESCUELAS PARROQUIALES. AÑO 1940.**

ESCUELA	SECCIONES	VARONES	NIÑAS	TOTAL	CANT. MAEST	NIVEL
Escuela de la	7	19	8	27	2	I-VII
Escuela Metodista Salvation Army	7	24	22	46	2	K-VI
Army	6	36	34	70	2	K-VI
Católica	7	55	82	137	3	K-VI
Alpha Cottage	6	45	36	81	2	I-VI
Protestante	5	29	11	40	1	I-V
San Marcos						
Bautista	4	23	21	44	1	K-III
Virgen Maria (Anglicana)	3	34	27	61	1	K-VI
Adventista del 7º Día	7	23	20	43	2	K-VII
Masónica	2	8	8	16	1	I-II
Saint Albani's	3	18	17	35	2	K-II
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>314</b>	<b>286</b>	<b>600</b>	<b>19</b>	

TRABAJO DE INVESTIGACION DR. ZAPATA, LICENCIADO MEZA, Influencia anglosajona en el Caribe de Costa Rica, UCR, 2008

Las escuelas tradicionales de inglés (ETI) han persistido por más de medio siglo como institución simbólica de la comunidad afro descendiente de Limón. Desde sus inicios esta comunidad creó organizaciones en procura de su bienestar como grupo, pues sus necesidades no interesaban al Gobierno ni a la sociedad en la que habían establecido residencia temporal. Las ETI son de las primeras instituciones creadas por los afrocaribeños en Costa Rica y llegaron a ser un importante símbolo de su identidad. Más importante aún, abrieron acceso a la educación y a oportunidades de trabajo para los hijos de los inmigrantes quienes lograron el estatus de ciudadanos hasta finales de la década 1940 – 1949. Además, se evidencia el impacto de las relaciones de poder grupo – étnico minoritario estado nacional en la discontinuidad del inglés de Limón como idioma materno de la comunidad afrocostarricense en conexión con la erradicación de las escuelas de inglés, especialmente entre los grupos más jóvenes.<sup>52</sup>

Obsérvese que las escuelas de iglesias representan el 72 % de los centros educativos mencionados en este estudio, lo cual ilustra la fuerza que ejercían sobre la población en general en esa época. No están incluidas las pequeñas escuelitas privadas que operaban en cada centro de población a lo largo de la línea férrea, Cahuita, Puerto Viejo y sitios similares. Debe mencionarse que desde su creación, además de este servicio normal durante 5 o 6 días de la semana, todas las iglesias protestantes celebran aún hoy, una escuela dominical todos los domingos, con al menos 1 hora de duración, utilizando la Biblia como referencia obligatoria, además de otros recursos bibliográficos emanados de las sedes de cada una. Este evento permite el uso supervisado (aun hoy en día) del inglés de parte de todos los asistentes, viéndose obligados a su lectura correcta y gozando de las correcciones ejercidas por las personas encargadas de las unidades educativas religiosas. Además, las festividades religiosas requieren de la participación de los fieles, especialmente los jóvenes, a tomar parte activa en las celebraciones donde se practica el canto, la memorización de poemas alusivos a las fechas, dramatizaciones y otras actividades artísticas que ponen al actor frente al público, facilitando así sus opciones de desenvolverse ante ellos.

52 Máster Ginneth Pizarro Chacón, estudio propuesto: Educación alternativa e identidad de grupos étnicos subordinados, Universidad Nacional, 2003.

La combinación de la educación curricular y la religiosa facilitan la adquisición y práctica de valores culturales que fortalecían la identidad del afrocaribeño en todo momento, al mismo tiempo permite su uso correcto en todas las instancias e instituciones existentes en la sociedad limonense.

La calidad de la educación limonense emitida de esta estructura académica, permitió que los egresados de este sistema no se convirtieran en una carga para el estado costarricense en cuanto a lo laboral, lo social, infraestructural, etc. La ausencia de fuentes generadoras de empleo fue una fuerza expulsora del limonense afrodescendiente, quien busca nuevos rumbos, emigrando hacia el norte. Aunque no hay datos oficiales al respecto, se puede aseverar, con bajo riesgo de equivocarse, que el 50% de los negros limonenses, partiendo desde 1958, están en los Estados Unidos, conjuntamente con la cadena familiar de sus descendientes. El tremendo impacto de ésta pérdida merece un estudio aparte, pero sus consecuencias derivan en parte en los problemas estructurales actuales de la sociedad afrocostarricense y el país en general. En el otro aparte se menciona algunas implicaciones de este fenómeno.

La época de mayor autonomía cultural en el Caribe se dio desde 1890 hasta 1950, cuando hubo una mayoría étnica, poca presencia estatal, fuerte presencia de transnacionales norteamericanos e inglesas (Northern Railway company, United Fruit Company) que dinamizaban lo económico, laboral, comercial y empresarial de toda la provincia de Limón. Cuando se produce la revolución de 1948 en el centro y sur de Costa Rica se inicia un fuerte movimiento hacia “nacionalizar” el Caribe costarricense, legislando para que toda persona nacida en la provincia se considerase costarricense y declarar la educación como prioridad nacional, por lo que se inicia la corriente de establecer escuelas públicas oficiales en toda la región.

En muchos casos son las trasnacionales las que edifican los centros educativos y el Estado nombra los educadores. Esto da origen a la fragmentación de la estructura cultural y social de los Afro costarricenses por varias razones:

- a) Al implantarse la obligatoriedad de la educación primaria y el envío de los niños a las escuelas “públicas” del Estado, donde el español es el idioma oficial, se rompe la cadena de autonomía regional produciéndose un choque entre la cultura meseteña de

los educadores y la cultura afrocaribeña. Los primeros no están preparados para este encuentro y los segundos se ven perseguidos, al obligarlos a NO utilizar el inglés en los centros educativos como su medio de comunicación. Este fenómeno se dio durante al menos 10 a 12 años.

- b) Esta prohibición es de honda repercusión, pues para el joven que ingresa al sistema escolar, se pone en duda y desestabiliza su concepción del valor de su lengua materna y todo lo relacionado con la transmisión de valores, conceptos, credibilidad en el papel de sus padres, pues la nueva figura de autoridad, el educador, es quien dicta las nuevas normas. Si el padre tomara la decisión de no enviar su hijo a la escuela, entonces se apersonaba la autoridad en la figura del Jefe político, a obligarlo, so pena de ir a la cárcel.
- c) Se gesta así, inmediatamente después de la revolución del 48, el inicio del “*desgranado de la mazorca*” social, cultural, educativa de la población limonense. A partir de entonces podría decirse que es el final de la hegemonía cultural, el resquebrajamiento de la identidad regional, la pérdida de mecanismos transmisores de valores regionales y la aparición de la corriente migratoria meseteña a la provincia, la disminución del caudal humano del afrolimonense y la pérdida de cerebros en toda la región

Lo manifestado por Manuel Monestel en su investigación sobre el origen del calypso, expresa con claridad esta transición cultural: “*Dentro de la conformación de Costa Rica como nación cultural, la población afrocostarricense ha permanecido al margen de una gran cantidad de actividades y aspectos del desarrollo nacional, los cuales sí han sido compartidos por otros sectores de la población nacional. Dicha situación ha afectado a este sector desde diversas ópticas, desde lo económico – político hasta lo educativo y cultural. Hasta hace pocos años, la investigación acerca de la historia y la cultura limonense era poca o nula, lo que hacía difícil el acercamiento y la comprensión de esa importante parte de la nación costarricense. El aislamiento histórico, geográfico y cultural ha acentuado la incompreensión y el malentendido de Limón por parte de San José y, de alguna manera, esta ignorancia relativa ha podido acentuar comportamientos sociales que se inscriben dentro del fenómeno del racismo y la marginación étnica. Costa Rica La identidad nacional, aún*

*en proceso de consolidación, requiere más y mejor información acerca de la cultura afrocostarricense y de sus distintas manifestaciones, en donde se inscribe, por supuesto, su expresión musical y lírica. Lo que comenzó como una participación puramente económica, se transformó en una contribución cultural en todas sus dimensiones, lo que ha quedado patente también en las manifestaciones musicales del pueblo afrolimonense, en particular, en la música denominada calypso. Como indica Bourgois, el entramado migratorio llevó a los trabajadores afrocaribeños por toda la región en busca de mejores empleos o condiciones de vida<sup>53</sup>.*

Debe acotarse que a la fecha, la historia del afrocaribeño, salvo lo documentado por Quince Duncan y Carlos Meléndez y algunas tesis recientes de estudiantes y profesionales afrocostarricenses, la presencia del negro en Costa Rica ha sido investigado por muchísimos autores y científicos, pero el afrocostarricense propiamente, todavía no ha escrito su propia historia, dándose muchas veces una interpretación “desde afuera” de todo el quehacer de este grupo étnico e interpretaciones que no reflejan la realidad de una vivencia tan compleja de toda una vivencia particular de su conglomerado.

Un proverbio africano nos ilustra “*hasta que los leones tengan su propio historiador las historias de cacería seguirán glorificando al cazador*”. La interculturalidad educativa supone entre otras cosas: la valoración de la identidad y dignidad de cada miembro de la comunidad educativa como un sujeto activo en el desarrollo de su familia, su comunidad y su cultura, y como una persona en proceso permanente de formación y educación. Para que este proceso sea genuino y objetivo, la percepción del individuo de sí mismo es indispensable y los esfuerzos realizados hasta el momento en la primera década del siglo XXI en Costa Rica va orientado hacia que los grupos minoritarios vayan divulgando su verdadera historia par que la mayoría complemente su formación y educación.

---

53 La música en la cultura afrolimonense: el caso del calypso, Manuel Monestel 2006.

## PÉRDIDA DE VALORES CULTURALES EN LA SOCIEDAD LIMONENSE

En Limón se ha dado el fenómeno de corrientes migratorias que afectaron totalmente la estructura de la sociedad, las familias y los grupos étnicos. Hasta 1950 la mayor parte de la población limonense era negra. Posterior a esta fecha, se da la emigración de familias enteras hacia los Estados Unidos en busca de oportunidades de empleo. Inicialmente quienes viajan son las madres. Y aquí se inicia el rompimiento de la cadena de transmisión pues todos conocemos el rol fundamental de la mujer en la formación y transmisión de los valores sociales y culturales de las familias y la sociedad en general. Al no existir esta figura, entonces el trabajo le queda a la abuela que custodia a los hijos que se quedan. Pero ya la abuela no tiene las mismas fuerzas para imprimirle el sello familiar y cultural que les dio a sus hijos. Aquí se debilita totalmente cualquier continuidad cultural.

Por otro lado, al debilitarse una parte de la estructura social de la población negra, Limón recibe oleada tras oleada de inmigrantes de todas partes del país como consecuencia de: a) la reanudación de operaciones de la actividad bananera en la región, b) la conexión vía carretera rústica con la meseta central, que rompe la “barrera” de comunicación por vía terrestre que había erigido el ferrocarril; c) construcción de nuevas obras de infraestructura (Recope, Muelle 70, muelle alemán) etc. El resultado de este proceso fue la disminución de la fuerza cultural autóctona; se da una aculturación acelerada en la provincia y milagrosamente se mantienen algunos vestigios del amplio bagaje cultural caribeño, especialmente en las iglesias, las logias y grupos sociales, pero eso se debe a que los nuevos inmigrantes no traían fuertes valores culturales de sus pueblos de origen.

Como muestra, un ejemplo: la aculturación es tan interesante, que actualmente para eventos culturales (matrimonios, baby shower, etc.) el plato tradicional rice & beans, es más popular entre los nuevos limonenses que entre la población negra que, cada vez más, prefiere preparar el arroz con pollo. Mientras, los que emigraron a Limón y sus descendientes prefieren el Pan criollo y el Queque negro para sus actividades. En los centros educativos, durante las décadas del 50, 60 y parte del 70, los educadores que imparten lecciones en la Provincia de Limón, procedían de la meseta central; desconocían las raíces culturales e históricas de la provincia y particularmente la idiosincrasia imperante en cantones donde

predominaba la población afrodescendiente. En la mayoría de los casos sus esfuerzos por lograr mejor comunicación con los alumnos implicaba prohibir el uso del inglés, castigar a los alumnos por ciertas prácticas culturales y esto fue minando la transmisión y la preservación de muchos valores que caracterizaban a la población limonense. Pero el impacto real era muchísimo más profundo y complejo que dejar de utilizar el inglés, como se ilustró en el capítulo anterior.

### PASOS HACIA INSTAURAR UNA ENSEÑANZA CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN LIMÓN

La primera generación de educadores genuinamente limonenses va surgiendo en el escenario escolar unos 15 años después de la revolución del 48 (6 de primaria, 5 de secundaria y los años de formación profesional de la Escuela Normal y escuela normal superior, posteriormente, del Instituto de Formación Profesional del Magisterio y Universidad de Costa Rica). A partir de la segunda parte de la década del 60 se empieza a explorar la implementación de un proceso de instaurar una enseñanza que favorezca la formación de una identidad cultural propiamente caribeña. Como todo proceso educativo, su producto final se empieza a dar después de unos 8 a 10 años de estar en el sistema por lo que es a partir del año 72 que se puede afirmar que el resultado empieza a germinar dentro de la sociedad limonense.

Como parte de los productos tangibles y concretos que se dan en ese período, está la celebración del Primer Seminario del Negro en Costa Rica en el año 1972. Simultáneamente, los nuevos educadores inician movimientos en la región impulsando talleres de planeamiento, formulan propuestas de readecuación curricular con enfoque de temas genuinamente caribeños, auténticamente limonenses, que se elevan a los más altos niveles de toma de decisiones en el campo educativo. Los resultados no siempre han sido exitosos, pero hay hitos que destacan los pasos hacia la búsqueda de una educación integradora, por ejemplo el Decreto del 31 de agosto de 1980 que crea la celebración del día del Negro en todos los centros educativos del país y el Decreto 32338 – MEP y el Presidente de la República:

“En uso de las atribuciones que les confieren el artículo 140 incisos 3), 8) Y 18), Y 146 de la Constitución Política; La Ley General de la Administración Pública N° 6227 de 2 de mayo de 1978, artículos 19 y 29

de la Ley de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño N° 7184 del 18 de julio de 1990, artículos 2 y 5 de la Ley de Eliminación de la Discriminación Racial en los Programas Educativos y los Medios de Comunicación Colectiva N° 7711 del 22 de octubre de 1997, artículos 4, 56, 58 Y 60 del Código de la Niñez y la Adolescencia N° 7739 del 06 de enero de 1998.

**CONSIDERANDO:**

1° – Que uno de los fines de la educación costarricense, según lo preceptuado en el artículo 2 de la Ley Fundamental de Educación, es conservar y ampliar la herencia cultural, impartiendo conocimientos sobre la historia del hombre, las grandes obras de la literatura y los conceptos filosóficos fundamentales.

2° – Que con base en los principios que se enmarcan en el Relanzamiento de la Educación Costarricense, la educación orienta sus esfuerzos en la formación de un ser humano integral capaz de reconocer y apreciar la diversidad de los aspectos raciales y socioculturales que, históricamente, han influido en la formación de este país.

3° – Que mediante los procesos que se gestan en el Ministerio de Educación Pública, se propician acciones dirigidas a fortalecer la identidad nacional por medio de la investigación científica, recopilación, promoción, proyección y aplicación pedagógica de los valores culturales en general.

4° – Que Costa Rica, como signataria del Plan de Acción y la Declaración de la Conferencia Regional de las Américas y de la I Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial y la Xenofobia, fortalecerá en la estructura currículo, el estudio de la cultura afro costarricense.

**POR TANTO, DECRETAN:**

Creación de la Comisión Nacional de Estudios Afro costarricenses Artículo 1° – Créase la Comisión Nacional de Estudios Afrocostarricenses, la cual tendrá las siguientes funciones:

- a) Dar a conocer los aportes culturales, artísticos y educativos que ha brindado la población afrocostarricense.

- b) Promover, mediante la implementación curricular, los valores interculturales y multiétnicos de la sociedad costarricense.
- c) Proponer estrategias y alternativas educativas que permitan implementar acciones dirigidas al conocimiento y divulgación de la cultura afrocostarricense.
- d) Desarrollar material de apoyo didáctico respecto a identidad, auto concepto, autoestima individual, tendientes a sensibilizar y fortalecer la conducta y actitudes de los estudiantes hacia la tolerancia y aceptación de las diferencias individuales.
- e) Integrar en el proceso educativo nacional, la cosmovisión, filosofía, pensamientos y relaciones que establecen con sus ambientes naturales, el grupo cultural afrocostarricense.
- f) Destacar los orígenes, raíces, valores y perfil de diversos personajes de la cultura afrocostarricense que han dado su aporte al enriquecimiento de la cultura nacional en las diversas disciplinas, artes y ciencias

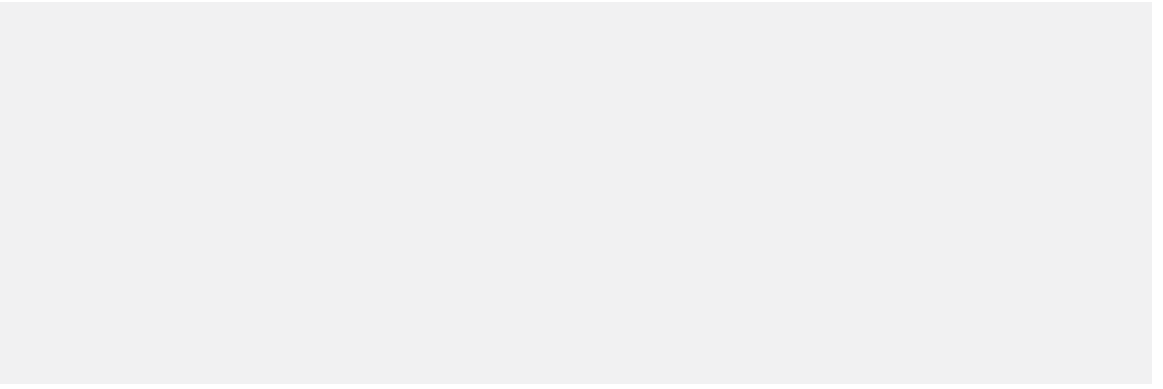
La Uruca, San José, Costa Rica, martes 10 de mayo del 2005'

### CONCLUSIÓN:

De acuerdo a lo anterior, aquí es donde la escuela, parte indivisible del *triángulo forjador* entra a jugar un papel determinante en la construcción de una sociedad realmente costarricense, multiétnica, pluricultural, integrada. El enfoque intercultural debe prevalecer sobre todo y en todas las áreas; debe visualizar una educación de acuerdo con las necesidades de los grupos que la integran buscando una participación igualitaria de todas las partes. Al igual que se está implementando una mayor transformación de la calidad de la educación *bri bri*, que obliga al educador a conocer y dominar todo el bagaje cultural, lingüístico, histórico, social, la visión futurista de su grupo étnico, así deberá ser para con la población del resto de la provincia. El educador debe ser más que un producto académico aséptico. Debe estar unguado totalmente de la realidad de la región en que ha de desempeñarse.

Para muestra lo siguiente: al no haberse dado una transmisión sistemática en los últimos 50 años del inglés, la lengua materna de mayor uso en la región, se ha hispanizado, cuando a falta del vocablo oportuno y correcto de inglés, el afrodescendiente joven hace uso de la palabra y estructura gramatical que domina: español. La falta de investigación y el irrespeto hacia el bagaje cultural regional de parte del meseteño, ha tipificado este inglés como “MEK – A – TEL – YU” que ilustra justamente como se van forjando los estereotipos que generan toda una connotación tergiversada de la realidad limonense. Todo aquello que hacen los individuos y lo que estos experimentan, está programado por la sociedad y los grupos a los que pertenecen. Es el momento de trabajar con ahínco hacia la implementación del artículo del decreto del 31 de agosto de 1980: *“Es imperativo del sistema educativo costarricense, establecer los mecanismos pedagógicos e institucionales que garanticen el rescate y preservación de la cultura de la población negra costarricense”*, y lo manifestado en las más reciente declaración de política del Consejo Superior de Educación del año 2008: *“Que con base en los principios que se enmarcan en el Relanzamiento de la Educación Costarricense, la educación orienta sus esfuerzos en la formación de un ser humano integral capaz de reconocer y apreciar la diversidad de los aspectos raciales y socioculturales que, históricamente, han influido en la formación de este país... se propician acciones dirigidas a fortalecer la identidad nacional por medio de la investigación científica, recopilación, promoción, proyección y aplicación pedagógica de los valores culturales en general”* (El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense).

Los esfuerzos continúan para lograr una transformación integral de la calidad de la educación costarricense impulsando el enfoque de la interculturalidad, dándole voz y visibilización a las diferentes manifestaciones culturales de nuestra sociedad multiétnica y pluricultural. La lucha es constante, los actores ineludibles, los centros de toma de decisión que puedan coadyuvar a que el proceso sea fluido, están probando la temperatura del agua para decidir cuándo ingresar a esta corriente de cambio, indispensable para iniciar la gestación y forjar el ciudadano que el siglo XXI requiere para formar una sociedad justa, integrada, igualitaria, donde prevalezca la paz, armonía y desarrollo integral del individuo.



## PUEBLOS Y TERRITORIOS INDÍGENAS: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

*Mauricio González*

Cuando fue apresado por los españoles le preguntaron su nombre. El expresó: Ye' dör pa' bru, ante lo que el mal traductor dijo: “que se llama Pablo”. Luego le preguntaron su apellido, a lo que respondió: pe' béré, entonces el traductor afirmó: Presbere. Los “*aliens*” blancos bautizaron así como Pablo Presbere al líder indígena que, atraído y traicionado por la supuesta bondad de los misioneros católicos, pagó con la vida la defensa de su pueblo y sus territorios. Lo que quiso decir fue: “soy el Rey de las Lapas...un hombre de paz”.

Esta versión de la historia narrada por un maestro indígena de Talamanca, muestra el choque de culturas con que empezó a forjarse la nación costarricense, después de lo cual la población aborígen fue notablemente diezmada. No obstante, en la actualidad 9 pueblos aborígenes habitan 24 territorios que abarcan aproximadamente 330.509 hectáreas distribuidas en casi todas las provincias de Costa Rica. Se trata de los pueblos Cabécares, Bribris, Borucas, Ngöbes, Buglés Huetares, Maleku, Chorotega y Térraba, a quienes la Ley y el Estado les reconocen la soberanía sobre el 7% del territorio, aunque el conflicto por la propiedad de la tierra y la delimitación y administración de los territorios indígenas está a flor de piel y por mucho tiempo no terminará de resolverse<sup>54</sup>.

---

54 Borge Carvajal, Carlos (2007). “Consulta de los Territorios Indígenas del Pacífico de Costa Rica sobre la regularización de los derechos relacionados con la propiedad inmueble en áreas bajo regímenes especiales”. San José: Unidad Ejecutora del Contrato de Préstamo BID 1284/OC – CR – Componente 2.

\* Las opiniones vertidas en este artículo son a título personal y no representan posición institucional alguna.

Los idiomas Cabécar, Bribri Ngöbe y Buglé se mantienen vivos, en uso y con importantes variaciones por parte de los respectivos pueblos indígenas, dependiendo del lugar exacto donde habiten. Y para que quede claro que la historia de Pablo Presbere es historia viva, es muy educativo recordar algo que ocurrió en T'jai, territorio Cabécar ubicado en los altos del Valle de la Estrella en la provincia de Limón.

A un diligente profesor de inglés se le ocurrió desarrollar un proyecto para nombrar a las aves con sus nombres en cabécar, español e inglés, lo cual resultó muy entretenido para los y las estudiantes. Después el proyecto se volvió más ambicioso y decidieron realizar un registro cabecarizado de los clanes a que pertenecen los estudiantes para que cada quien eligiera su nombre cabécar, su nombre aborigen. Y aquí viene entonces el hallazgo para el profesor y los propios estudiantes. Antes de este ejercicio los docentes no indígenas y el personal del sector salud que entraba a la zona, pensaban que los “problemas de aprendizaje” se debían a que los indígenas se casaban entre miembros de una misma familia. Con el registro cabecarizado se dieron cuenta que aquello era una falacia, porque los clanes después de cientos de años continúan separados. Descubrir la verdad no fue difícil, a los funcionarios que realizaron el registro civil bien entrado el Siglo XX les resultó más “simple” imponerles apellidos “conocidos” a esos “pobres indios” y eso explica porqué casi todos usan el apellido Morales. Por casualidad – o quizás no –, el apellido Morales no tiene topónimos de origen geográfico, simplemente es un derivado de “moral y, por supuesto, dado que las palabras no son neutras, en este caso se trató de la moral del “estandarizador” del Registro Civil.

Hoy siguen escuchándose voces que claman por la integración de los niños indígenas en la educación estandarizada cuando el gran reto es incorporar la cultura como pilar fundamental del proceso educativo y alrededor de este reconstruir el currículum académico. La prioridad no es que los niños no aprendan a leer y escribir en español, sino que lo hagan primero en su idioma materno para que luego se les facilite el aprendizaje de los demás idiomas a partir del fortalecimiento de la autoestima individual y colectiva a que da lugar el reconocimiento de lo propio. El famoso profesor de inglés, con sus ingeniosas técnicas pedagógicas para atraer a los estudiantes al aprendizaje subvirtiendo los rígidos esquemas centralista del Ministerio de Educación en materia curricular y pedagógica, dice que los niños y

niñas indígenas tienen más facilidad para aprender inglés como segunda lengua (después de cabécar), que el español. A lo mejor esa es una ventaja competitiva importante en estos tiempos de pragmatismo...y turismo.

En los territorios indígenas, el Ministerio de Educación Pública atiende aproximadamente a 12.000 estudiantes en 350 centros educativos a cargo de 800 docentes. La cantidad de centros educativos es notablemente alta, en promedio 34 estudiantes por centro y 15 estudiantes por docente. Pero estos, como casi todos los promedios en materia de educación, son engañosos. Debido a la dispersión del mundo rural los servicios son limitados y de difícil prestación: en educación preescolar 72 servicios educativos mayoritariamente itinerantes; en primaria 231 escuelas de las cuales el 95% son unidocentes; en secundaria, 14 telesecundarias y apenas 4 colegios académicos que brindan los servicios del III ciclo y educación diversificada (más 3 servicios de educación de adultos en la modalidad de CINDEA)<sup>55</sup>.

Estos números explican que la aceptable cobertura del 93% de la educación primaria, caiga al 21% en secundaria y también que de cada 10 estudiantes que inician la primaria con mucha suerte 1 logre graduarse de bachiller en un proceso signado, además, por la falta de calidad, en que el 50% de los docentes son apenas aspirantes y la gran mayoría, igual a quienes ocupan propiedad, ajenos a la cultura en que les corresponde desempeñarse como educadores<sup>56</sup>.

Puede que este sea el panorama general de una buena parte de la educación rural en Costa Rica, con la notable diferencia de que estamos hablando de comunidades indígenas aquejadas por problemas de equidad y calidad educativa aún mucho más complejos, debido a su condición de pueblos excluidos no solamente de la lógica del cumplimiento de sus derechos

---

55 Ministerio de Educación Pública, Dirección de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Departamento de Planes y Programas. 2008. "La Educación Indígena en Costa Rica: actualización de la Memoria sobre la Aplicación de los Convenios ratificados con la OIT – Pueblos Indígenas". San José, Costa Rica.

56 Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible – Costa Rica (2008). "Segundo Estado de la Educación". San José: Consejo Nacional de Rectores – "2º da. Edición.

económicos y sociales, sino también y principalmente de sus derechos culturales, en un contexto en que cultura menospreciada y subdesarrollo extremo constituyen las dos caras de una misma moneda.

Desde el punto de vista programático, históricamente los responsables de la gestión académica del Ministerio de Educación Pública y en particular las funcionarias y funcionarios de la Dirección Curricular, en vez de una política curricular que integre de manera armónica la cosmovisión y las aspiraciones de desarrollo de los pueblos indígenas con el currículo nacional y el conocimiento universal, lo que han propuesto y lo que han hecho, es imponer un currículo estandarizado que en nada responde a las necesidades de los pueblos autóctonos. La existencia, desde hace tres lustros, del Departamento de Educación Indígena en las oficinas centrales del Ministerio como una reducida pieza de arqueología burocrática, ha estado al servicio de la legitimación de estas malas prácticas. En el mejor de los casos y de manera realmente reciente, el currículum nacional se combina desarticuladamente con clases de lengua impartidas por 70 docentes y de cultura impartidas por otros 40 que solo logran cubrir de manera muy deficiente en lengua el 65% y en cultura el 45% de la educación primaria, proceso que se corta en la secundaria donde no se continúan este tipo de estudios<sup>57</sup>. Semanalmente cada niño recibe tres lecciones de lengua y tres de cultura y esto habla por sí solo.

Aparte, hasta el año 2009 no se cumplía lo concerniente a la consulta de los nombramientos y la evaluación del personal a que obliga el artículo 6 del Convenio 169 y los artículos 9, 10 y 11 del Decreto N° 22072 y solo de manera parcial se está iniciando la consulta para la construcción de infraestructura, tanto en términos de apertura y mantenimiento de centros educativos, como en cuanto a los diseños arquitectónicos que debieran ser apropiados a los entornos culturales específicos de los pueblos indígenas<sup>58</sup>. Evidentemente, en el mundo indígena el país no ha hecho y en el 2009 apenas empieza a hacerlo, educación intercultural en los planos académico y administrativo.

---

57 Ibidem.

58 Al respecto el país asumió el Convenio de Préstamo 7284 para el Proyecto “Equidad y Eficiencia de la Educación”, que hace un énfasis especial en educación indígena y sus resultados podrían incidir en el desarrollo de políticas de combate a la discriminación.

Más allá de la exclusión propia de la pobreza estructural que aqueja a la población campesina del medio rural disperso, en el caso de los pueblos indígenas la incomprensión y falta de valoración de las culturas autóctonas, su historia, sus conocimientos, sus sentires y saberes provocan que, en el mejor de los casos, lo que impere en la prestación de los servicios sea un enfoque asistencialista que considera a estas poblaciones objetos de misericordia y de lástima y, en el peor de los casos, una práctica discriminatoria que los ve como objeto de intervención a integrarse al resto de la sociedad, aunque bajo la evidente negación de sus derechos culturales.

En cuanto al derecho a mantener el idioma materno de los pueblos indígenas y, por supuesto, la cosmovisión y la vida ligado a ello, el artículo 76 de la Constitución Política es muy claro: “El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales”. Al respecto, en su voto N° 4427 – 98 la Sala IV dictaminó lo siguiente:

“A juicio de este Tribunal la reforma a artículo 76 objeto de la consulta se inscribe en la tendencia universal por el reconocimiento de la singularidad de los pueblos indígenas, de su cultura, sus tradiciones, sus instituciones, sus autoridades e incluso de su régimen jurídico consuetudinario propio. El fortalecimiento de las lenguas indígenas constituye sin duda un avance positivo en ese sentido por parte de Costa Rica, que por ley N° 7316 del 3 de noviembre de 1992 aprobó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo “Convenio sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”.

El Convenio No 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes del año 1989, ordena en su artículo 27 que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, abarcando su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. Que la autoridad competente debe asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas. Además, que los gobiernos deben reconocer el derecho

de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente.

El artículo 28 de dicho Convenio establece, siempre que sea viable, la obligación de enseñar a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Y que cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deben celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo. Que deben tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país y deben adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas y promover el desarrollo y la práctica de las mismas. En este mismo sentido, desde 1999 la Constitución Política costarricense en su artículo 76 establece la responsabilidad que tiene el Estado Costarricense de velar por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales. El análisis de la “dimensión contextual” también se ve enriquecido a la luz del artículo 29 del Convenio 169 que define como objetivo de la educación de los niños de los pueblos indígenas, el impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

Puede notarse con claridad el reconocimiento explícito de que los niños, niñas y adolescentes tengan la oportunidad de manejarse en contextos más amplios que el del origen local y el tema no se queda ahí, pues el artículo 31 dice que deben adoptarse medidas de carácter educativo con el objetivo de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a los pueblos originarios todos los sectores de la comunidad nacional. En una pretensión de justicia, en el mismo artículo se establece que deben hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material educativo, ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados. Finalmente, el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño va un poco más allá y compromete a los Estados firmantes a encaminar la educación de los niños, niñas y adolescentes hacia el respeto de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que viven, del país de que sean originarios y de las civilizaciones distintas de la suya y

a prepararles para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos y nacionales.

Los artículos 27, 28, 29, 30 y 31 del Convenio 169 deben ser entendidos en el contexto normativo en que se inscriben: el Convenio se aplica a los pueblos considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras nacionales (artículo 1). La conciencia de identidad indígena es considerada un criterio fundamental para determinar la existencia material de los pueblos indígenas y que, cualquiera sea su situación jurídica, conserven sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas.

Según el Convenio, el Gobierno de la República debe asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos indígenas, una acción coordinada y sistemática de políticas públicas orientadas a proteger sus derechos y garantizar el respeto de su integridad, lo que debe incluir, entre otras cosas: que los indígenas gocen igualmente de los derechos y las oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás ciudadanos, que se promueva efectividad plena de los derechos sociales, económicos y culturales respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones; así como el apoyo a los ciudadanos indígenas para eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre ellos y el resto de la ciudadanía costarricense, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida (artículo 2). En este sentido, el Convenio expresa que deben adoptarse todas las medidas especiales que se consideren necesarias para salvaguardar a las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos indígenas, de manera tal que no se contraríen los deseos expresados libremente por las comunidades (artículo 4).

Al aplicarse el Convenio se prevé que el Estado costarricense debe reconocer y proteger los valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de los pueblos indígenas y deberán tomarse debidamente en consideración los problemas que se le plantean tanto colectiva como individualmente, respetando la integridad de los valores, prácticas e instituciones de dichos pueblos. Todas estas acciones deben encararse con la participación y cooperación de los pueblos indígenas

por medio de la implementación de medidas encaminadas a allanar las dificultades que experimenten dichos pueblos sobre todo al afrontar nuevas condiciones de vida y de trabajo (artículo 5). En este marco, se le plantea al Gobierno de la República la obligación de respetar la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos indígenas reviste su relación con las tierras que habitan, pueblan y utilizan y, en particular, los aspectos colectivos de esa relación. Es de destacar el concepto de “territorio” que se utiliza a partir del Convenio 169, el cual cubre la totalidad del hábitat de las regiones que los pueblos indígenas ocupan o utilizan de alguna otra manera (artículo 13).

El artículo 6 del Convenio 169 le otorga la que quizás sea la mayor garantía a los pueblos indígenas en cualquier materia de política pública y en este caso particular en materia de política educativa: el derecho de consulta, que dice textualmente:

“1. Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán: a) consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente; b) establecer los medios a través de los cuales los pueblos interesados puedan participar libremente, por lo menos en la misma medida que otros sectores de la población, y a todos los niveles en la adopción de decisiones en instituciones electivas y organismos administrativos y de otra índole responsables de políticas y programas que les conciernan; c) establecer los medios para el pleno desarrollo de las instituciones e iniciativas de esos pueblos, y en los casos apropiados proporcionar los recursos necesarios para este fin. 2. Las consultas llevadas a cabo en aplicación de este Convenio deberán efectuarse de buena fe y de una manera apropiada a las circunstancias, con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas”

Con respecto al artículo 6 del Convenio 169, se manifestó la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia en el voto 3003 – 92:

“...Al establecer canales de participación, desarrollo e iniciativa de estos pueblos aquí únicamente se señalan objetivos que coinciden por cierto, con los principios democráticos correctamente entendidos los

cuales implican el ejercicio permanente del poder por el pueblo o, dicho de otra manera, su permanente participación en la toma de las decisiones que les atañen”.

Desde mayo del año 2006 la Defensoría de los Habitantes de la República resolvió una de las más importantes quejas presentada por un dirigente indígena en contra del Ministerio de Educación Pública. La misma consta en el Expediente N° 17584 – 22 – 2004 y le recomendó al MEP: “Iniciar un proceso de revisión del Decreto de Creación del Subsistema de Educación Indígena, Decreto Ejecutivo número 22072 – MEP, con la finalidad de promover las modificaciones tendientes a su fortalecimiento”. La recomendación implica la incorporación de manera mucho más operativa el Convenio 169 de la OIT que, según los votos 23013 – 1995 y 6856 – 2005 de la Sala Constitucional, prima sobre la propia Constitución. El fortalecimiento de la educación indígena debería significar la superación del modelo de oferta centralizada y etnocentrista, que juega en contra de los pueblos indígenas y la promoción de la autonomía académica de la educación indígena, la cual debe darse no solo a partir de la lectura jurídica consciente e informada del Convenio 169 de la OIT, sino debido a las deplorables condiciones materiales en que se desarrolla la educación indígena cuya solución urgente requiere de medidas especiales que solo los pueblos y comunidades indígenas en coordinación con las autoridades políticas del nivel central y regional del Ministerio deben aprender a encarar. La Defensoría en la página 13 del expediente N° 17584 – 22 – 2004 – QJ, lo explica en términos bien claros:

“... [El] cumplimiento de fines públicos, reviste una especial importancia cuando se trata de... la atención de sectores de la sociedad costarricense que, por sus características propias, presentan algún tipo de especificidad. En el caso de los pueblos indígenas se pueden mencionar como factores de diferenciación los étnico – culturales, los religiosos, los lingüísticos, los económicos, los de entorno geográfico y los sociales, entre otros... casi en la totalidad de los casos... [los] esfuerzos institucionales no tienen ningún impacto en el mejoramiento de la calidad de vida de estos pueblos, e incluso, en ciertas circunstancias, estas actuaciones... por su efecto práctico, se tornan en discriminatorias, a pesar de que el propósito... no haya sido tal”.

La parte sustantiva de la educación es el núcleo duro de la educación indígena, aunque deben darse reformas que incidan de manera transversal todos los servicios educativos en consulta y con la participación de los pueblos indígenas y para que ello sea funcional debe articularse con las estructuras existentes, tal y como de manera muy clara lo alude la Defensoría de los Habitantes en la página 12 del Expediente supracitado:

“...este ente contralor de la legalidad...considera importante recordar que, al respecto de los derechos de los pueblos indígenas de Costa Rica debe ser aspecto transversal en la labor realizada por el Ministerio de Educación Pública, lo cual implica un trabajo coordinado de los diferentes órganos de esta cartera, maximizando los recursos materiales, técnicos y humanos existentes, a fin de incidir efectivamente en el mejoramiento de la calidad de vida de estos pueblos, todo ello en el marco del respeto de sus costumbres, derecho e identidad”.

La propia Defensoría, en el mismo Expediente, le recomendó al MEP el camino a seguir, en este caso con respecto a recursos humanos, aunque el principio es aplicable de manera general a todas las áreas de la administración: “Coordinar con el Servicio Civil y adoptar las acciones pertinentes con el propósito de que se garantice que en los procesos de selección y nombramiento de profesores y maestros destacados en territorios indígenas...se respete el derecho de consulta a las asociaciones de desarrollo de los territorios indígenas”.

En términos de política educativa la deuda con los pueblos indígenas ha empezado a ser saldada hace relativamente poco tiempo, lo que en parte explica que prevalezcan los indicadores actuales. Esa deuda, sin embargo, ha sido abonada principalmente con la ratificación del Convenio 169, lo que representa una condición necesaria aunque evidentemente insuficiente. Un producto del Convenio que fue un paso histórico, ha sido la promulgación del Decreto N° 22072 del año 1993, para la creación del Subsistema de Educación Indígena. Al mes de mayo del año 2009 la agenda para el fortalecimiento y el desarrollo de la educación indígena en Costa Rica de cara al cierre de esta primera década del siglo XXI, que viene desarrollando el Ministerio de Educación con los pueblos indígenas incluye los siguientes aspectos:

- El reconocimiento de los territorios indígenas dentro de las definiciones territoriales y administrativas, sean regiones y circuitos, del Ministerio de Educación Pública. En esto el proceso

**Expediente: 09 – 001849 – 0007 – CO**  
**Resolución N° 2009 – 04773**

**Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia. San José, a las doce horas y un minuto del veinte de marzo del dos mil nueve. Recurso de Amparo** interpuesto por **Randall Álvarez Hernández, a favor de Carolina Piedra Jiménez y María Roselles Brenes Salas**, contra el **Director de Recursos Humanos del Ministerio de Educación Pública.**

*Considerando IV:*

IV. Sobre el fondo de este asunto. Conforme se expone en el considerando II de este pronunciamiento, en la especie ha quedado demostrado que en los últimos tres años, las amparadas Carolina Piedra Jiménez y María Roselles Brenes Salas trabajaron interinamente como profesoras de Educación General Básica I en la Escuela Ngöbegüie, ubicada en una reserva indígena guaymí. Tales funcionarias no pertenecen a la etnia Ngöbegüie (sic) ni hablan su idioma. En consecuencia las amparadas incumplen lo dispuesto en el artículo 9 del Decreto Ejecutivo número 22072 – MEP del 25 de febrero de 1993. Por tal razón, su desempeño laboral en los citados puestos se dio en condición de aspirantes, toda vez que incumplían los requisitos de idoneidad específicos para fungir como docentes en una reserva indígena, requisitos que, además, encuentran cobijo jurídico en los artículos 76 de la Constitución Política, así como en los numerales 28.1 y 28.3 del Convenio 169 de la OIT. Conforme a los ordinales 27.1, 27.2 y 28.1 de tal Convenio, el Ministerio de Educación Pública consultó la situación a la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena Guaymí, producto de lo cual concluyó que en sustitución de las amparadas se debía nombrar a Elías Torres Ortiz y Rigoberto Carrera Rodríguez, quienes contaban con el aval de esa organización, pertenecían a la etnia Ngöbegüie (sic), hablaban su idioma y tenían experiencia en territorios indígenas. Ciertamente, ni Torres Ortiz ni Carrera Rodríguez acreditaron la condición de profesores titulados, por lo que también son aspirantes; sin embargo, en consideración al derecho constitucional y humano de las poblaciones indígenas a que se preserven sus lenguas autóctonas, en relación con su derecho a participar de manera coordinada con el Estado en la adopción de medidas de gobierno y desarrollo que les afecten (lo que encuentra sustento normativo en un instrumento de derecho internacional de los derechos humanos, el Convenio 169 de la OIT), la Sala estima que los citados servidores se encuentran en mejor condición que las amparadas, por lo que resulta razonable que el Ministerio de Educación Pública hubiera reemplazado a las últimas en los puestos de marras, máxime que a diferencia de ellas, los servidores reemplazantes sí contaban con el aval de la reserva indígena afectada. De ahí que el amparo resulte improcedente.

**Por tanto:**

Se declara sin lugar el recurso. Comuníquese.

**Adrián Vagas B.**  
**Presidente a.i.**

(...y la firma de los magistrados integrantes de la Sala Constitucional)

de reforma institucional dirigido directamente desde el Despacho del Ministro está trabajando sistemáticamente. La propuesta es reformar el Decreto N° 23.490 del año 1994, que define la regionalización del Ministerio, incluyendo los territorios indígenas como referentes territoriales realmente existentes y creando estructuras regionales y circuitales que los agrupen. Al mismo tiempo, se están revisando vía administrativa la organización de los circuitos que agruparán las comunidades educativas en los territorios indígenas y en el ámbito de los recursos humanos se tiene claro que los supervisores de esos circuitos educativos deben pertenecer a sus pueblos originarios.

- En materia de recursos humanos, en diciembre del año 2008, de cara al curso lectivo del año 2009, el Ministerio de Educación Pública puso en práctica un proceso de consulta de los nombramientos interinos, acatando parcialmente las recomendaciones que al respecto había hecho la Defensoría de los Habitantes. Se consultó a la mayoría de las asociaciones de desarrollo indígenas del país y el proceso fue muy fructífero en lecciones aprendidas, mismas que están a término de sistematización de cara al trabajo conjunto que debe hacer el MEP con la Dirección del Servicio Civil para reglamentar la materia de los recursos humanos en los territorios indígenas. Uno de los resultados más importantes es que algunos docentes cesados recurrieron las decisiones administrativas de la Dirección de Recursos Humanos ante la Sala Constitucional y ésta declaró sin lugar los Recursos de Amparo, lo cual confirma no solo la tesis de la Defensoría de los Habitantes, sino las acciones que el MEP puso en práctica desde diciembre del año 2008. Un resumen del Voto N° 2009 – 04773 se puede apreciar en el recuadro anterior.
- Sin duda alguna, a estas alturas del Siglo XXI y en el marco de una perspectiva intercultural de la educación, sería cuando menos inapropiado subsumir toda la materia de educación indígena en una sola estructura legal e institucional paralela del MEP. Si el tema de la organización territorial y administrativa, así como de recursos humanos, está claro que se resuelve por la vía de las acciones formuladas en los puntos anteriores, es necesario plantearse el objetivo de reformar el Decreto 22072 de creación

del Subsistema de Educación Indígena. Siguiendo la idea del fortalecimiento de la educación indígena, entendida como proceso de descentralización y ruptura con el modelo etnocentrista vigente, entonces la apuesta debe orientarse a la reforma del Decreto 22072 con el objetivo de promover de manera paulatina la articulación armónica de la cosmovisión y las aspiraciones de desarrollo autónomo de los pueblos indígenas, con el currículo nacional. Los auténticos indígenas costarricenses quieren ser ciudadanos en sus comunidades y territorios, quieren lo propio, quieren ser ciudadanos en el país que los vio nacer, saben y quieren ser parte del nosotros y quieren y aspiran a que sus hijos e hijas tengan lo que quieren todos los desheredados de la Tierra: no quieren dejar de ser indios, lo que sí quieren es dejar de ser pobres. Ellos tienen clara la educación que quieren. Y junto con la reforma del Decreto 22072 para que el MEP satisfaga mejor estas aspiraciones, es importante hacer notar la necesidad de reformar el Decreto 34075, que rige la organización de las oficinas centrales del Ministerio, con el fin de redefinir, a la luz de los cambios que se están formulando, el papel del actual Departamento de Educación Indígena.

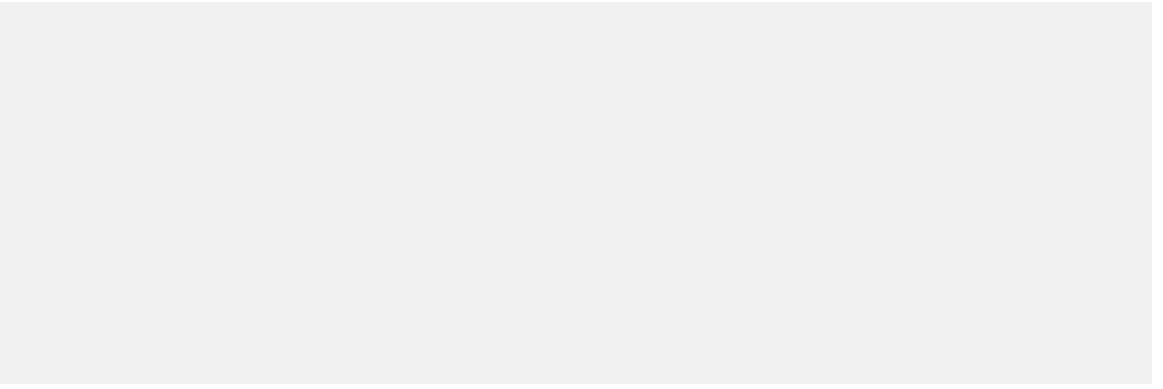
- Por último, el tema de la infraestructura escolar, que en los territorios indígenas se encuentra en un estado tan deplorable como los resultados mismos de la gestión académica. De ahí que el Gobierno de la República decidiera tomar una decisión extraordinaria para enfrentar el problema, asumiendo un préstamo por 30 millones de dólares con el Banco Mundial (Convenio de Préstamo CR – 7284/Ley N° 8555). Se espera que para finales del año 2010 alrededor de 100 comunidades vean reconstruidas en su totalidad las instalaciones de sus centros educativos. No obstante, pese a sentar las prioridades en el tema infraestructura, el préstamo también tiene componentes relacionados con los puntos anteriores y los recursos económicos también permitirán mejorar y actualizar el marco regulador de la educación indígena, la política curricular, los modelos pedagógicos y las prácticas educativas concretas, en consulta con los pueblos indígenas de todo el país.

La educación es siempre un proyecto político de una parte de las élites nacionales que, sobre todo en un sistema educativo tan verticalizado como es el nuestro, desde el centro deciden lo que se puede y no se puede aprender

en cada rincón el país (ministros, exministros de educación, representantes de universidades públicas, representantes de los gremios sindicales y representantes de los cargos de dirección administrativa del Ministerio). Hoy día ese proyecto político está obligado jurídicamente a pactar con el proyecto político educativo de los pueblos indígenas, así lo acordaron la mayoría de los países del mundo al aprobar el Convenio 169 de la OIT, así lo asumió el país cuando la Asamblea Legislativa aprobó la Ley N° 7316 del 3 de noviembre de 1992 con que quedó ratificado el Convenio, así lo saben los pueblos indígenas. La propia Sala Constitucional les da la razón, al decir que su permanente participación en la toma de las decisiones que les atañen, es la pura puesta en práctica de los principios democráticos correctamente entendidos, porque implica el ejercicio permanente del poder por el pueblo.

Y aún más, de la capacidad de los pueblos indígenas para generar profesionales responsables que se hagan cargo de luchar por la administración autónoma de sus territorios, parece depender buena parte del futuro del país en materia de sustentabilidad medio ambiental. Algunos de los territorios encierran no solamente escenarios naturales de belleza incomparable, también coinciden con parques nacionales y zonas protegidas, son escenarios de la más rica biodiversidad y, por supuesto, son reservorios forestales y minerales y fuentes de energía hidráulica y posiblemente de hidrocarburos. Todos esos auténticos tesoros que pueden formar parte de una opción nacional para el desarrollo sostenible, equitativo y justo, en el que los pueblos indígenas tendrían mucho que decir, representan también una tentación sin límites para la inercia insaciable de la modernidad depredadora. He ahí el desafío y la riqueza de la discusión acerca del presente y el futuro de la educación indígena en Costa Rica, que, vista desde esta perspectiva amplia, es mucho más estratégica que la bondad filantrópica de los espíritus solidarios, que el centralismo a ultranza del sistema educativo o el desinterés insufrible de los burócratas capitalinos.

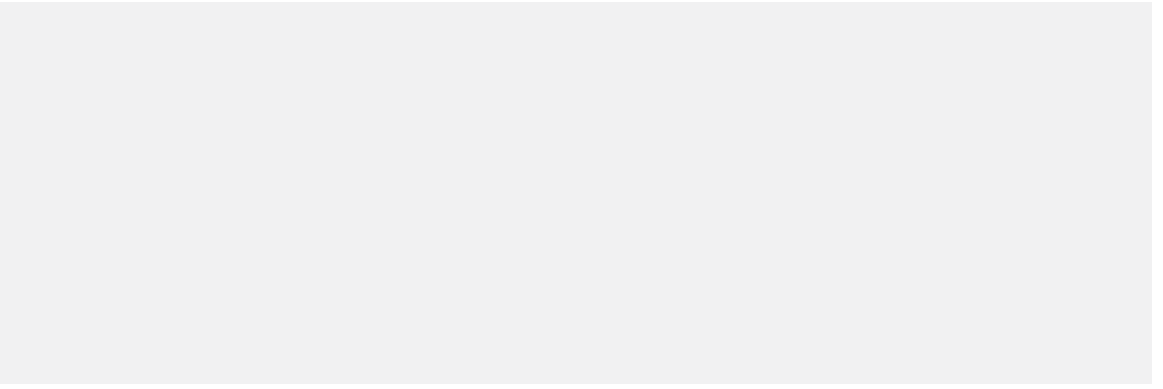




# TERCERA PARTE

---

*PEDAGOGÍA, PROYECTOS DE VIDA  
Y FILOSOFIA INTERCULTURAL*



## SOBRE LA CONDICIÓN MULTICULTURAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL DOCENTE EN UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

*Gineth Rojas*

*Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si uno puede pensar de forma distinta de la que piensa y percibir de una manera distinta a como se observa, es indispensable para continuar mirando o reflexionando.*

*(Michel Foucault, L'usage des plaisirs. Gallimard, 1984, p.14)*

Hoy, más que nunca, las niñas, los niños, las y los jóvenes, necesitan que sus maestros y maestras tengan una formación docente que refleje la valoración de la diversidad cultural, para que se logre una reforma educativa que incremente la equidad y se logre superar el racismo, la discriminación y la exclusión social, principalmente de aquellos y de aquellas estudiantes que provienen de grupos minoritarios, de zonas marginales o de ruralidad dispersa en el país.

El camino que ha seguido la escuela en cuanto a la presencia de estas poblaciones, ha sido de asimilación e integración de su cultura a una cultura de acogida, bajo la percepción de cultura dominante y superior en la mayoría de las ocasiones. En las aulas, el docente y la docente lideran una posición de transmisores de referentes culturales que han de ser

comunicados bajo un concepto erróneo de igualdad, pero que en realidad lo que se ha llevado a cabo son prácticas educativas que han dejado poco o ningún espacio a las expresiones culturales de estos grupos minoritarios.

Es común escuchar expresiones tales como *a todos los y las estudiantes los trato por igual*, dejando entrever que se está mirando a todos y todas con un prisma común que mira la igualdad como una forma de trato igualitario, con lo cual se irrespetan sus derechos a manifestarse como diferentes, a ser diferentes, por que es así: todos y todas somos diferentes. Cada uno de nosotros hemos sido socializados dentro de referentes culturales distintos, modelos de crianza, creencias, costumbres, construcción de valores propios de acuerdo con épocas, zonas geográficas e ideales familiares particulares. Si bien es cierto, compartimos dentro de algunos grupos sociales manifestaciones culturales que nos asemejan y nos permiten relacionarnos de manera segura, pero no siempre es así; principalmente, cuando se trata de grupos provenientes de núcleos desfavorecidos económicamente; como las minorías étnicas y los migrantes.

La mayoría de las veces, en las aulas estos grupos minoritarios ven su propia cultura como un tropiezo para relacionarse y ser aceptado, llegando en ocasiones a avergonzarse de sus propias raíces, de lo que comparten con sus familias y comunidades, sienten además que su manera de ver el mundo, de relacionarse, es inferior y optan por asumir patrones culturales ajenos que los distancian de las tradiciones y costumbres en las que han sido socializados.

Por su parte, los y las docentes, por la formación que han recibido, consideran que es necesario que sus estudiantes deban conocer y hacer parte suya la cultura de la sociedad de acogida. Se observan; por ejemplo, en los espacios educativos aulas ambientadas de acuerdo con el referente cultural dominante: la selección de libros de textos, materiales, juegos, material didáctico y ejemplificaciones basadas solamente desde el imaginario de la cultura dominante. Por que así han sido formados los docentes desde un concepto monocultural dominante.

Parafraseando a Aguado, la pedagogía es reflexión sobre la educación, sobre la práctica educativa: “La pedagogía intercultural sitúa la cultura en el foco mismo de dicha reflexión, considera que toda educación es proceso de construcción cultural, de cambio y transformación de referentes

culturales y también es producto de dicho cambio y construcción<sup>759</sup>; por lo tanto, no pueden seguir pensando los y las docentes en una cultura monolítica, desdeñando los significados compartidos, los acontecimientos, los fenómenos, las conductas de los demás y de uno mismo.

Es necesario que la formación docente, dentro del marco de la pedagogía intercultural, provoque y contemple nuevos replanteamientos, reconstrucciones y deconstrucciones de cómo realizar la práctica educativa de manera que los valores, creencias, expectativas, intereses y formas de ver el mundo de unos y de otros sean compartidas, respetados, valorados, ya que los grupos y las personas tenemos puntos en común y diferencias que van a influir en nuestro aprendizaje, en los procesos y los resultados.

Esta formación docente en pedagogía intercultural ha de romper con el esquema que se ha gestado por tanto tiempo, ya que la cultura que ha sido transmitida por el sistema educativo es la que excluye, discrimina e invisibiliza a aquellos y aquellas estudiantes de grupos socioculturales diferentes, teniendo solo ventaja aquellos niños, aquellas niñas y jóvenes que comparten o se acercan al patrón de la cultura de referencia dominante.

La formación del profesorado debe, además, contemplarse a través de prácticas educativas que no permitan continuar con estilos de enseñanza y aprendizaje que promuevan y tengan espacio para que se mantengan, acentúen y legitimen desigualdades sociales de los alumnos, como hasta este momento han sido elaboradas.

Los niños, las niñas y los jóvenes de grupos culturales diversos y diferentes, así como de diferentes clases sociales, han sido socializados por sus familias y comunidades con conocimientos muy diferentes a los que se ven enfrentados en la escuela, lo que provoca una contradicción en cuanto a pautas de comportamiento, motivación, valores, actitudes y estrategias educativas, estilos de enseñanza aprendizaje y disciplina.

---

59 Aguado, Teresa. (2003). Pedagogía intercultural. Madrid: McGraw – Hill.

Lo anterior, provoca que los estudiantes sean remitidos o referidos a ciertos programas, en el mejor de los casos, no en función de las necesidades de los y las estudiantes, sino en función de las necesidades del propio medio escolar, que ha fijado metas según la “cultura oficial”, bastante ajena a la comunidad estudiantil que ha de servir.<sup>60</sup>

Ante esta situación, es muy importante señalar la posición y la esperanza que tienen las familias de estos alumnos y alumnas, pues perciben la institución escolar como uno de los vehículos principales para alcanzar el éxito social de los hijos e hijas y salir así de su marginación, pero, muchas veces, quedan defraudados por la desvalorización y el estereotipo que sufren dentro de la escuela, igual o peor que el sufrido en el resto de la sociedad<sup>61</sup>.

Todo esto lleva a replantear la importancia de reconocer que, ante esta realidad de trabajar en los espacios educativos con alumnos y alumnas culturalmente distintos, es sumamente importante determinar las actitudes de las y los profesores hacia estos niños niñas y jóvenes, y más genéricamente hacia la diversidad cultural como tal, en instituciones educativas cada vez más multiculturales. Estas actitudes en los docentes han de revisarse a partir de espacios de reflexión, formación y capacitación continua, tanto de los próximos profesionales en formación, como los que están realizando su práctica educativa.

Espacios de formación en pedagogía intercultural han de favorecer actitudes y valores para que los y las docentes sean más sensibles, tengan una visión de mundo diversa, luchen constantemente en contra del etnocentrismo y la xenofobia, desarrollen la capacidad para la descentración propia, para que luego puedan llevar a los alumnos a la descentración, siempre con una actitud de alerta permanente, desarrollen la tolerancia activa, dismantelen los estereotipos que llevan a prejuicios, injusticia y exclusión.

---

60 Ibidem.

61 Rojas, G. (2007). Propuesta pedagógica en Formación Intercultural Fundamentada en Principios y procedimientos de Educación para la Paz en el Aula Preescolar. San José: Escuela León XIII.

La formación de los y las docentes puede alcanzar, en conjunto con el diálogo con las familias y los miembros de la comunidad, la realización de prácticas educativas abiertas, dinámicas y flexibles que darán pertinencia y contextualización a las propuestas curriculares que se han estado promoviendo en diferentes escenarios de nuestro sistema educativo.

Estas actitudes de los y las docentes con formación en pedagogía intercultural, responderán de manera eficaz a orientar y crear un clima educativo en que las personas se sienten aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades, aportaciones, motivaciones, gustos, preferencias, creencias y visión de mundo, lo que permitirá la interacción efectiva y justa entre todos los miembros y grupos, para intercambiar y valorizar marcos culturales diversos. Asimismo, con estas cualidades, el y la docente con formación en pedagogía intercultural logrará que los y las estudiantes de grupos con referentes culturales distintos, adquieran, a través del intercambio e interacción, la valorización y respeto del otro, aporten soluciones, asuman nuevos retos y desafíos de manera conjunta.

### ¿CUÁL DEBE SER EL ROL DEL DOCENTE ANTE LAS ESCUELAS CON DIVERSIDAD CULTURAL?

El concepto de interculturalidad supera una carencia conceptual con respecto a la perspectiva multicultural, pues ésta última no refleja suficientemente la dinámica social y las nuevas construcciones sociales. Lo multicultural, señala Aguado, refleja como una foto fija una situación social, se limita a describir una situación en la que coexisten diferentes grupos culturales<sup>62</sup>. A menudo los maestros y profesores constatan la situación de multiculturalidad en que les corresponde desarrollar sus programas educativos, obtienen la fotografía fija, y no pasa nada, sea porque no tienen la formación para hacer algo con ello o porque precisamente la formación que tienen está dirigida a observar la diversidad en procura de estandarizarla.

Al respecto, Jordan (1994), presenta los resultados de una investigación realizada por Sach (1989), en la que este expone que existe la tendencia de profesores y maestros a no cuestionarse su rol y el de la escuela tradicional de carácter monocultural y asimilacionista, ante la multiculturalidad presente

62 Op Cit. Aguado, Teresa. (2003). Pág.13.

en las aulas. Este autor expone otras investigaciones realizadas sobre el tema como las realizadas por Grant y Koskela (1996), quienes concluyen que existe reticencia a asumir de manera abierta y directamente el fenómeno de la multiculturalidad. El mismo autor menciona que los maestros y profesores muchas veces se frenan al poner en práctica una educación que reconozca la diversidad por diferentes razones como las siguientes: a) falta de contacto con otros profesores y maestros que han puesto en práctica la educación multicultural en otras escuelas, b) un propuesta pedagógica curricular sólida para enseñar a niños y jóvenes culturalmente diferentes y c) recursos inadecuados para poner en práctica la educación multicultural sugerida. No obstante, además de las razones citadas anteriormente, una razón sumamente central es la falta de reconocimiento del problema y la consecuente resistencia al cambio de actitudes en relación con el ámbito de la educación para la diversidad: “ninguno de los profesores verbalizó oralmente que eran las actitudes personales negativas o reticentes las que frenaban abordar y comprometerse en este ámbito”<sup>63</sup>.

La mayoría del alumnado pluricultural proveniente de etnias y culturas minoritarias, se concentra en centros educativos públicos y dentro de este sector en instituciones de contextos marginados. Así sucede en la mayoría de los países en mayor o menor medida, dependiendo de las políticas educativas que han asumido para dar respuesta a la diversidad cultural. Esta realidad sin duda incide en la visión que tienen los maestros y profesores respecto a esta diversidad cultural; por lo tanto, en el rol que debe jugar la escuela.

Al respecto, Jordan menciona los resultados de un análisis realizado en Francia por los investigadores Chaveau y Rogovas – Cahahuveau (1991) en las Zonas d’ Education Prioritaires (ZEP), en que la tónica general es el fracaso escolar y los conflictos dentro y fuera de la escuela. Estos investigadores concluyen que “en definitiva y cualquiera que sea el tipo de ZEP, en estas escuelas los profesores se han hecho a la idea de que se proporciona un enseñanza de menos calidad, menos estímulos para los aprendizajes cognitivos, menos saber – hacer escolares y menos ambición

---

63 Jordan, J. (1994). *La escuela Multicultural*. Buenos Aires: Paidós. Pág 24.

pedagógica. Los autores proponen que profesores y escuelas deben implicarse en proyectos que busquen hacer de estos centros educativos auténticos lugares de excelencia educativa.<sup>64</sup>

En un contexto educativo como el de nuestro país, puede que se estén presentando problemas análogos a los de Francia, lo que representa una gran responsabilidad y una importante necesidad de formación para nuestros profesores e instituciones educativas, así como el replanteamiento de políticas educativas que rompan con la imagen de una escuela para pobres, inmigrados e indígenas. Es muy importante recordar el papel y el rol que deben desempeñar los educadores, pues deben entender que la educación para la diversidad va más allá de un respeto puntual por los diferentes estilos de vida y significa acercarse lo más posible en la labor pedagógica, a una igualdad real de oportunidades educativas. No es tampoco pensar que lo más útil para ayudar a los estudiantes es adaptarse a sus ritmos lentos, escasas posibilidades y alicortadas motivaciones, porque lo que puede suceder es que los alumnos rindan aún menos.

Afirmando lo anterior, Rosenthal y Jacobson (1980), pioneros en el campo de la sociología citados por Jordan<sup>65</sup>, mencionan que los maestros de escuelas en barrios populares establecen criterios de exigencia a niveles inferiores que los de otros barrios mejores de la ciudad y se preocupan menos de hacer llegar a sus alumnos a nivel de curso. Además, existen indicios del predominio de una tendencia a considerar que los problemas internos de muchas instituciones educativas son el resultado de situaciones sociales desfavorables, como la deprivación sociocultural de las familias y las comunidades que rodean a las instituciones y, viceversa, que los problemas de la sociedad desbordan protagónicamente a los centros educativos y a los docentes.

Y es que detrás de la educación para la diversidad se descubren también todas las grietas que los Estados democráticos no han reabsorbido, por lo cual, es posible que la educación por sí misma sea una respuesta débil a las presiones y necesidades de las minorías. En este sentido, el Estado simplemente termina por escolarizar una problemática social de enormes

---

64 Ibidem

65 Ibidem

magnitudes y los docentes, muchas veces de manera inconsciente, hacen su aporte agrandando en las aulas esta realidad. Ante esta situación se vuelve a justificar la desconfianza de las familias de los estudiantes, al ver como la institución no da respuesta a las necesidades y a la esperanza que han puesto en la escuela para alcanzar el éxito social de sus hijos.

Es claro que la escuela no puede resolver todos los problemas de la sociedad, pero lo que sí es cierto es que los problemas entran a las aulas con los estudiantes y sus familias, de ahí que señala Vaille (1991), citado por Jordan), la necesidad de crear puentes pedagógicos que permitan ayudar a desbloquear situaciones que tienen fatales repercusiones sobre la escolaridad. La necesidad de que los educadores tomen conciencia de que no deben continuar limitando sus enseñanzas en un supuesto alumno medio, por los demás, quimérico. El docente debe ser consciente de que para facilitar el ejercicio de su labor, tanto la escuela como la estructura del Ministerio de Educación y otros agentes sociales deben realizar, con un sereno realismo, las coordinaciones para ayudar a enfrentar la compleja realidad social de sus estudiantes. Y en su rol de educador en el aula, debe tener claridad acerca de las responsabilidades que le competen en el éxito escolar y la calidad de la institución social que es la escuela.

Es necesario dejar atrás las concepciones tradicionalistas de educadores y pedagógos respecto a la teoría del “déficit cultural” de niños y jóvenes con referentes culturales diversos y minoritarios. Jordan ilustra muy bien este tema al mencionar las observaciones realizadas en Estados Unidos por Knapp (1990), quien aborda esta visión “deficitaria” dentro de algunos programas educativos:

“...en primer lugar, las ideas estereotipadas sobre las capacidades de un niño perteneciente a una minoría étnica desvirtúan la valoración realista del verdadero potencial y de los problemas educativos del alumno. En segundo lugar, al centrarse en los déficits familiares y comunitarios pueden hacer perder de vista los puntos fuertes y valiosos de las culturas de donde proceden muchos de estos niños desaventajados”<sup>66</sup>.

---

66 Op cit. Jordan. Pág. 28

Sin duda alguna los responsables de la política educativa y de la administración del Ministerio de Educación también deben considerar la necesidad de enfatizar la importancia de reconocer la complejidad de trabajar en las nuestras aulas con estudiantes culturalmente distintos y, desde esa conciencia inicial, contribuir a organizar los procesos de formación, actualización y desarrollo profesional para mejorar las actitudes de los maestros y profesores hacia los niños, niñas y adolescentes diversos y más genéricamente hacia la pluralidad cultural como tal. Al respecto, es importante lo planteado por Grant (1981 – 1983):

“Puede que haya muchos que crean que la presente generación de estudiantes de “magisterio”, son excelentes defensores de la diversidad humana. ¡No, en absoluto! En un reciente estudio, a una clase de estos estudiantes en su primer año de carrera se les impartió una formación básica de educación multicultural, en los años sucesivos fueron entrevistados para determinar (entre otras cosas)... si habían puesto en práctica, activa y sensiblemente en sus prácticas aquella educación multicultural en que habían sido iniciados (...). los resultados fueron negativos... Por lo tanto, debe afirmarse que, al igual que los profesores adultos, los estudiantes de magisterio necesitan remontar sus “viejas” creencias acerca de la diversidad humana cultural y de sus relaciones con los alumnos, el currículo y la escolarización”<sup>67</sup>.

Lo anterior refleja que para muchos profesores la educación para la diversidad no deja de ser una tendencia pedagógica más y en la vivencia diaria en sus escuelas y colegios imponen procesos, muchas veces inconscientes, de atracción – repulsión con respecto de los estudiantes diversos que no se aproximan al ideal del “alumno – modelo”, del supuesto promedio, al que aspira el currículo estandarizado de la cultura supuestamente mayoritaria. Por consiguiente, ven en los referentes culturales diversos solo aspectos deficitarios y problemáticos, en distintos planos de su realidad escolar. Wong (1980) citado por Jordan<sup>68</sup>, muestra con mucha claridad que la forma de “ver” o percibir a los estudiantes por parte de los docentes viene altamente mediatizada por el repetido referente del “alumno modelo”.

67 Op cit. Jordan. Pág. 30

68 Ibidem

Otro lado totalmente negativo, en cuando al abordaje de parte de los maestros y profesores con estudiantes diversos culturalmente, es el que consiste en ver a los niños, las niñas y los jóvenes como si fueran iguales, anulando sus diferencias. El evitar ser considerados como discriminadores les impide aceptar conscientemente cualquier asomo de discriminación. Grant y Sleder (1998), determinan en un estudio etnográfico realizado en una escuela con diversidad cultural, que de la ideología del trato igualitario, común al profesorado de la escuela analizada, “se esperaba relativamente poco de los niños minoritarios, asumiendo que estos alumnos estaban aprendiendo al límite de sus posibilidades, ahora bien, al creer esto, los docentes estimulaban poco a este tipo de niños, reforzando más bien su aburrimiento y desinterés escolar<sup>69</sup>”.

### ¿QUÉ REFLEXIONES SE VISLUMBRAN CON ESTOS ESTUDIOS?

Que el desarrollar un trato estandarizado a todos los niños, las niñas y jóvenes a lo largo de todo el país, es la primera negación de la diversidad cultural y por tanto se hace necesario promover cambios en el currículo del sistema educativo y también en todas las dimensiones del proceso: actitudes y formación del profesorado, estrategias de enseñanza, motivación y comunicación. Puede que esta falta de formación esté incidiendo en el desarrollo de inseguridades profesionales para practicar la enseñanza y el aprendizaje en aulas con diversidad cultural, como las que hay cada vez más en nuestros centros educativos.

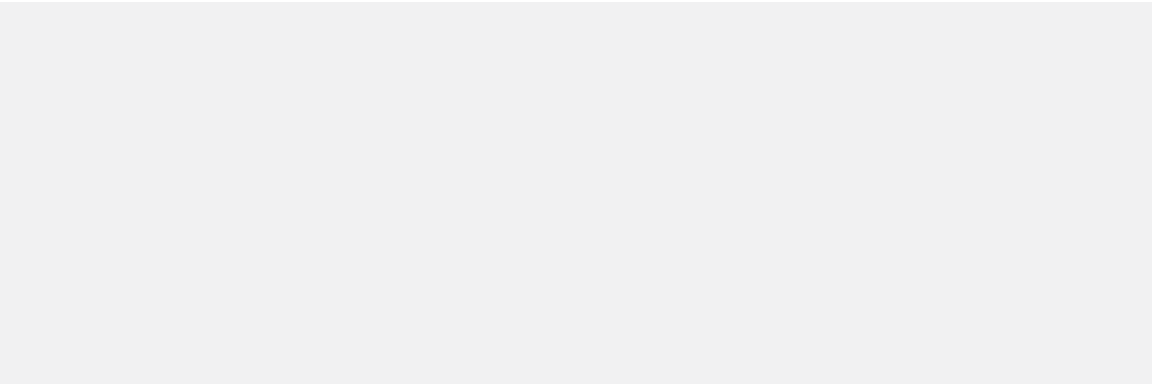
El cambio curricular debe abordar el planteamiento de objetivos considerados como básicos para tratar las cuestiones que refieren a la diversidad cultural y específicamente a la formación de los docentes. Asimismo, propiciar como meta la reforma de la educación en la que, prioritariamente, los docentes, la escuela y otras instituciones educativas permitan a los y las estudiantes de grupos diversos experimentar una educación equitativa, inclusiva en igualdad de oportunidades de entrada y salida del sistema educativo. Claro, esto implica proveer o permitir el desarrollo de recursos y materiales pedagógicos y de agrupamientos y evaluaciones, metas y normas adaptadas a la vivencia de cada centro educativo. Es preciso atender la integración de contenidos y los procesos por medio de los cuales se construye el conocimiento. Lo primero implica

---

69 Op Cit. Jordan. Pág. 50

el uso de ejemplos, datos, informaciones de los diversos grupos y referentes culturales que ilustran conceptos básicos, principios, generalizaciones y teoría. Lo segundo supone considerar las formas en que las asunciones culturales implícitas, los marcos de referencia perspectivas y sesgos dentro de una disciplina influyen en las formas en que el conocimiento se construye.

Una reflexión final de Teresa Aguado en búsqueda de una propuesta de pedagogía intercultural: ¿Podemos los docentes aplicar una propuesta de pedagogía intercultural que implica una relación entre iguales, en estructuras educativas (sistema escolar, centros educativos, universidades) basadas en relaciones de poder desiguales?



# PROYECTOS DE VIDA, SIMBÓLICA JUVENIL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

*Jaime Valverde, Carolina Padilla*

1. La cultura como concepción simbólica
  - 1.1 Simbólica social
  - 1.2 Interculturalidad
  - 1.3 Interculturalidad y educación
2. La simbólica social juvenil en Costa Rica desde el escenario de la interculturalidad
  - 2.1 La mirada de los/as jóvenes desde el mundo urbano
    - 2.1.1 Zonas Urbanas No Marginales
      - 2.1.1.1 Percepción de su realidad (situación actual)
      - 2.1.1.2 Futuro deseado  
(desarrollo social y realización personal)
      - 2.1.1.3 Percepción sobre el sistema educativo y la educación
    - 2.1.2 Zonas Urbanas Marginales
      - 2.1.2.1 Percepción de su realidad (situación actual)
      - 2.1.2.2 Futuro deseado  
(desarrollo social y realización personal)
      - 2.1.2.3 Percepción sobre el sistema educativo y la educación
    - 2.1.3 Referentes Comunes del Universo Simbólico de las Zonas Urbanas
  - 2.2 La mirada de los/as jóvenes desde el mundo rural
    - 2.2.1 Guanacaste
      - 2.2.1.1 Percepción de su realidad (situación actual)
      - 2.2.1.2 Futuro deseado  
(desarrollo social y realización personal)
      - 2.2.1.3 Percepción sobre el sistema educativo y la educación
    - 2.2.2 Zona Norte

- 2.2.2.1 Percepción de su realidad (situación actual)
- 2.2.2.2 Futuro deseado (desarrollo social y realización personal)
- 2.2.2.3 Percepción sobre el sistema educativo y la educación
- 2.2.3 Zona Indígena
  - 2.2.3.1 Percepción de su realidad (situación actual)
  - 2.2.3.2 Futuro deseado  
(desarrollo social y realización personal)
  - 2.2.3.2 Percepción sobre el sistema educativo y la educación
- 3. Conclusiones Generales
  - 3.1 Contexto y visión de futuro
  - 3.2 Percepción respecto al sistema educativo
  - 3.3 Educación y proyectos de vida juveniles
- 4. Recomendaciones Generales

La discusión acerca de la educación intercultural y, en general sobre la educación y el sistema que la administra no debe darse únicamente entre adultos. Usualmente la juventud es entendida a partir de un imaginario social que se crean los adultos sobre lo que es y lo que significa ser joven. Es a partir de esta representación adultocentrista que se elaboran las políticas y programas dirigidos a formar a las y los jóvenes otorgándoles poca o nula capacidad para decidir sobre su realidad e inclusive para expresar lo que piensan y sienten, sin valorar que su visión puede ser fundamental para cualquier programa gubernamental o no que los tenga como sujetos de intervención.

Por otra parte, la visión adultocéntrica tiende a considerar a la juventud como una unidad, es decir, como si las y los jóvenes de diferentes contextos sociales fueran iguales, lo que incide en que se legitime y reproduzca la incomprensión, la exclusión y la discriminación de jóvenes que no se ajustan con los imaginarios establecidos por los adultos desde oficinas ubicadas en la capital.

En este capítulo se asume como central la comprensión de la construcción simbólica de la realidad y la configuración sobre el sistema educativo y la educación, no sólo desde la visión que los adultos tienen de lo que esto *es* o *debe ser*, sino desde la perspectiva de los mismos jóvenes: ¿Cómo ven

los y las jóvenes el sistema educativo?, ¿Cómo viven su experiencia de formación?, ¿Cumple la educación con sus expectativas? y ¿Qué esperan de ella?

Tener clara la respuesta a estas interrogantes es fundamental en la perspectiva de generar políticas educativas con un asidero real y sostenible, en la medida que consideran las necesidades reales de formación de los jóvenes, no solo a partir de los elementos que dan la programación curricular, las propuestas pedagógicas y el conocimiento de los adultos sobre lo que es y debe ser la educación, sino también desde las sensibilidades de los sujetos más importantes del sistema educativo y del sentido que le dan al mismo en su proceso de crecimiento.

## 1. LA CULTURA COMO CONCEPCIÓN SIMBÓLICA

Definir *la cultura* siempre ha resultado difícil, debido a la complejidad que esta noción implica. En general, por *cultura* se hace referencia a los modos de vida de los seres humanos, lo que incluye sus manifestaciones materiales y no materiales. De esta forma, la cultura no sólo comprende el patrimonio cultural de un grupo, o los ritos, las tradiciones o prácticas determinadas que se realizan en torno a un evento específico o “especial”, sino que también abarca la forma en que estos grupos conciben y desarrollan su vida cotidiana, los hábitos y costumbres que utilizan a diario para enfrentar, expresar y comunicar su realidad.

Debido a las diferentes y muy variadas definiciones que se han elaborado sobre *la cultura*, y considerando que en la presente investigación se utilizó la simbólica social para acercarnos a la percepción de la realidad y la visión de las y los jóvenes sobre el sistema educativo y la educación, se define la cultura desde la concepción simbólica de la misma.

Siguiendo lo anterior, la cultura es definida por Geertz como “sistemas en interacción de símbolos interpretables”<sup>770</sup>. Por su parte, García Canclini indica que la cultura es “el conjunto de los procesos sociales de significación (...), [por lo que esta] abarca los procesos sociales de

70 Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa S.A. p. 27

producción, circulación y consumo de la significación en la vida social”<sup>71</sup>. Ambas definiciones hacen referencia a una concepción simbólica o semiótica de la cultura, entendida como el conjunto de hechos simbólicos de una sociedad.

Asimismo, para Giménez la cultura es la “organización social del sentido, como pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias”<sup>72</sup>. Siguiendo esta definición, el hecho de que las formas simbólicas de sentido y sus significados sean *históricamente transmitidos*, implica que dichas construcciones simbólicas deban vincularse a contextos históricos específicos y socialmente estructurados, porque sino se corre el riesgo de caer en una visión idealista y descontextualizada de la cultura.

### 1.1 SIMBÓLICA SOCIAL

La construcción simbólica que los grupos hacen de la realidad, no sólo le otorga sentido a las prácticas sociales, sino que las organiza y las moldea. Dicho en otros términos, detrás de cualquier acción o comportamiento, siempre hay una construcción simbólica que lo sustenta y lo media. El que las representaciones o las estructuras de significación sean socialmente establecidas, hace que se pueda acceder a ellas. Así, para Geertz, el análisis de la simbólica social consiste en “desentrañar las estructuras de significación”<sup>73</sup> que sustentan y orientan dichas acciones.

Por otra parte, para comprender adecuadamente la importancia y los alcances de la concepción simbólica de la cultura y de la simbólica social, es necesario definir a qué se hace referencia por *lo simbólico*, puesto que generalmente esto se asocia con una forma abstracta que no guarda relación directa con hechos sociales concretos; sin embargo, como sostiene Geertz, “lo simbólico (...) tiene una existencia tan concreta y una entidad tan manifiesta como lo material; las estructuras que lo simbólico trasunta

---

71 García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa S.A. p.34).

72 Giménez, G. (2005). *La concepción simbólica de la cultura*. México: UNAM/IIS.p.4.

73 Op cit. Geertz, 1973, p. 24)

(...) constituyen (...) hechos tangibles<sup>74</sup>. Así, se puede decir que lo simbólico hace referencia a formas sensibles materializadas a partir de representaciones sociales sobre hechos concretos. Siguiendo a Giménez estas formas simbólicas (o sensibles),

(...) pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación. En efecto, todo puede servir como soporte simbólico de significados culturales: no sólo la cadena fónica o la escritura, sino también los modos de comportamiento, las prácticas sociales, los usos y costumbres, el vestido, la alimentación, la vivienda, los objetos y artefactos, la organización del espacio y del tiempo en ciclos festivos, etc. En consecuencia, lo simbólico recubre *el vasto conjunto de los procesos sociales de significación y comunicación*<sup>75</sup>.

Esta definición de *lo simbólico*, lleva a Giménez a formularse las siguientes observaciones:

- I) Lo simbólico no puede abordarse como una parte integrante de la vida social, sino como “una *dimensión constitutiva de todas las prácticas sociales* (énfasis del autor), y por consiguiente, de toda la vida social. Ninguna forma de organización social podría concebirse sin esta dimensión simbólica” (p.7).
- II) La realidad del símbolo no se agota en su función de significación, sino que abarca también los diferentes empleos (...) [que los usuarios hacen de él] para actuar sobre el mundo y transformarlo en función de sus intereses. Dicho de otro modo: el símbolo y, por lo tanto, la cultura, no es solamente un significado producido para ser descifrado como un ‘texto’, sino también un instrumento de intervención sobre el mundo y un dispositivo de poder (p.7).
- III) A pesar de constituir sólo una dimensión analítica de las prácticas sociales (y, por lo tanto, del sistema social), la cultura entendida como repertorio de hechos simbólicos, manifiesta una relativa autonomía y también una relativa coherencia, incluso cuando se la entiende en su sentido plural (las culturas) (p.8).

74 Ibíd. p.10).

75 Op cit. Giménez 2005, p. 5; (énfasis del autor).

Considerando lo anterior, cabe enfatizar que actualmente la construcción simbólica se concibe no sólo como representaciones sociales de la realidad (o realidades), que pueden ser interpretadas, sino que también como principios de acción que intervienen esa realidad. Esto lleva a Giménez a sostener que en términos operativos, las construcciones simbólicas tienen por lo menos cuatro funciones esenciales, importantes de mencionar dentro del marco de la simbólica social juvenil e interculturalidad en la educación:

- I) **Función cognitiva:** en la medida en que constituyen el esquema de percepción a través del cual los actores individuales y colectivos perciben, comprenden y explican la realidad. (p.16)
- II) **Función identificadora:** puesto que las representaciones sociales definen en última instancia la identidad social y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos, [considerando que] la identidad resulta (...) de la interiorización selectiva, distintiva y contrastiva de valores y pautas de significados por parte de los individuos y de los grupos. (p.16)
- III) **Función de orientación:** en cuanto que constituyen guías potenciales de los comportamientos y de las prácticas [mediante] tres maneras: interviniendo directamente en la *definición de la finalidad de la situación*; generando un sistema de *anticipaciones y expectativas* que implican la selección y filtración de informaciones y de interpretaciones que influyen sobre la realidad para acomodarla a la representación *a priori* de la misma; prescribiendo, en cuanto *expresión de las reglas y de las normas sociales*, los comportamientos y las prácticas obligadas. (p. 16 – 17; énfasis del autor)
- IV) **Función justificadora:** en cuanto permiten explicar, justificar o legitimar *a posteriori* las tomas de posición y los comportamientos. (p.17)

Resumiendo: la cultura interiorizada en forma de representaciones sociales es a la vez esquema de percepción de la realidad, atmósfera de la comunicación intersubjetiva, cantera de la identidad social, guía orientadora de la acción y fuente de legitimación de la misma. En esto radican su eficacia propia y su importancia estratégica. Concluyamos, que la cultura no sólo está socialmente condicionada, sino que constituye también un factor condicionante que influye profundamente sobre las

dimensiones económica, política y demográfica de cada sociedad. Por todo ello la cultura [y su construcción simbólica] es una clave indispensable para descifrar la dinámica social<sup>76</sup>.

Respecto a lo anterior, se recalca que la construcción simbólica condiciona las distintas dimensiones de la realidad, a la vez que se encuentra condicionada por estas. Esto también implica que, como se mencionó anteriormente, se deba “tratar de mantener el análisis de las formas simbólicas lo más estrechamente ligado a los hechos sociales concretos, al mundo público de la vida común”<sup>77</sup>, lo que supone dar cuenta de las realidades políticas y económicas dentro de las cuales se encuentran contenidos los grupos sociales, de sus necesidades físicas y biológicas, y de la forma en que se desarrollo su cotidianidad, puesto que los símbolos cobran sentido con base en estos referentes socioculturales, ya que surgen dentro de un campo social determinado y un contexto particular.

## 1.2 INTERCULTURALIDAD

Los procesos de la globalización y mundialización han acelerado vertiginosamente la interacción entre distintas culturas. Hoy en día, no es posible seguir negando la diversidad de culturas que viven y se relacionan en un mismo espacio, dando lugar a lo que se ha denominado interculturalidad. Actualmente es común hacer referencia a la *interculturalidad* desde distintos ámbitos y con diferentes propósitos (políticas, programas de desarrollo, educación, entre otros); sin embargo, en muchas de estas referencias hay poca claridad sobre lo que se entiende por interculturalidad, sus alcances e implicaciones, confundándose con conceptualizaciones aparentemente similares pero que guardan grandes diferencias, como la de multiculturalidad.

García Canclini se refiere al proceso de la interculturalidad como la convivencia entre distintas culturas, sus relaciones y encuentros, considerando que dicha convivencia no es necesariamente armónica o en condiciones de igualdad; contrariamente, estas interacciones se encuentran

76 Ibíd. p.17; énfasis del autor.

77 Op cit. 1973, p. 39.

mediatizadas por relaciones de poder, en las que la cultura hegemónica se impone marginando, excluyendo, discriminando y explotando a otros grupos culturales.

Según los planteamientos de este autor, el espacio intercultural hace alusión a sociedades entrelazadas, híbridas, en las que la realidad se manifiesta como una trama de estructuras simbólicas proveniente de diferentes culturas. Esto supone que de la misma forma en que la interculturalidad proporciona “abundancia de opciones simbólicas, (...) enriquecimientos y fusiones, innovaciones estilísticas tomando prestado de muchas partes”<sup>78</sup> también origina confrontaciones, rechazos, contradicciones y *con – fusiones* (fusiones y confusiones, según el autor citado).

Siguiendo lo anterior, se puede decir que la interculturalidad se construye como un espacio complejo, en el que las diversas culturas que interactúan hacen que un mismo sujeto pueda tener existencias múltiples y con ello, distintas identidades, distintos códigos simbólicos. Asimismo, estas identidades hacen posible que las personas puedan “entrar y salir” de diferentes culturas, sin que con ello pierdan su identidad, a pesar de que en esta confluyen diversas construcciones simbólicas.

Para Degregori la interculturalidad se refiere a diferentes grupos estrechamente vinculados por interacción y relaciones sociales, de manera que no se puede comprender la dinámica y la construcción sociocultural de un grupo, sin entender sus relaciones con otros grupos<sup>79</sup>. En esto radica una de las principales diferencias con la multiculturalidad, puesto que esta entiende a los diferentes grupos socioculturales de manera individual o aislada, con fronteras claramente diferenciables, por lo que más que enfatizar en la forma en que interactúan y se relacionan las diferentes culturas, y la manera en que se pueda establecer el diálogo y la concertación entre ellas (como la interculturalidad), la multiculturalidad enfatiza el reconocimiento y la tolerancia a la diferencia, sin contemplar las relaciones sociales entre grupos. En este sentido, García Canclini señala que “la multiculturalidad supone la aceptación de lo heterogéneo;

---

78 García Canclini, N. (2004). Noticias recientes sobre la hibridación. En: Revista Transcultural de Música No.7. p. 22.

79 Degregori, C. (1998 – junio). Multiculturalidad e Interculturalidad. En: Educación y diversidad cultural. Lima: Ministerio de Educación.

interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” entre distintos grupos culturales<sup>80</sup>.

Así, la interculturalidad no sólo implica el reconocimiento de la diversidad cultural, sino que también supone acercarnos de manera dialógica a otras culturas, comprender otras formas de experimentar y manifestar la realidad; supone establecer relaciones más simétricas entre distintos grupos culturales, y supone garantizar la diversidad. En palabras de García Canclini los distintos grupos culturales deben “ser incluidos, llegar a conectarse, sin que se atropelle su diferencia ni se los condene a la desigualdad. En suma, ser ciudadanos en sentido intercultural<sup>81</sup>”

### 1.3 INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

“Es difícil imaginar algún tipo de transformación hacia un régimen más justo sin impulsar políticas que comuniquen a los diferentes (étnicas, de género, de regiones), corrijan las desigualdades y conecten a las sociedades con la información, con los repertorios culturales, de salud y de bienestar expandidos globalmente<sup>82</sup>”

La interculturalidad no sólo da cuenta de las relaciones entre distintos grupos culturales, sino que implica una visión de futuro en la medida en que pretende que dichas relaciones sean simétricas, incluyentes y no mediatizadas por discriminaciones y desigualdades de ningún tipo. Así, la interculturalidad se vincula con el desarrollo humano, en lo que la educación tiene un papel fundamental. Sin embargo, tradicionalmente la educación se construyó con base en un modelo homogenizante que no consideró las distintas concepciones culturales de la realidad, asumiendo así que todos los habitantes del país tenían las mismas necesidades educativas, las mismas expectativas sobre la educación, y la misma forma de aprender y de interiorizar el conocimiento. Esto no sólo ha incidido en la reproducción de las desigualdades, sino que también ha propiciado la aculturación de distintos grupos, especialmente de minorías culturales.

80 Op cit. García, 2004, p. 22.

81 Ibíd. p. 53

82 Ibíd. p.81

Tal como se indicó, generalmente en la educación no se considera que las formas de aprender varíen entre los grupos culturales, así como también varían las percepciones e interpretaciones sobre la realidad, y con ello, las actitudes, deseos y necesidades. Así, la educación basada en una unidad cultural – que de todos modos no es real –, fomenta la deserción, el menor aprovechamiento de los contenidos formativos por parte de determinados estudiantes, y la escasa correspondencia de lo que se enseña con el conocimiento y las habilidades requeridas para la vida cotidiana o la visión de futuro de los grupos socioculturales que viven en diferentes contextos.

Hoy, cuando en los distintos ámbitos de la cotidianidad se establecen relaciones con personas o grupos de diferentes culturas, no se puede seguir reproduciendo un modelo educativo que no reconozca la diversidad cultural y que no incluya la interculturalidad como eje transversal. Una educación de calidad que responda a las exigencias formativas de la interculturalidad, debe adecuar tanto los contenidos, como los métodos de enseñanza/aprendizaje, de manera que estos contemplen la construcción simbólica de la realidad y la visión de desarrollo y del futuro de diversos grupos culturales. Es decir, se debe contextualizar la educación a las distintas realidades socioculturales del país, para que responda mejor a las necesidades sentidas por la población en diferentes contextos, a sus creencias, expectativas y deseos, modos de vida y valores. Si el sistema educativo incluye estas particularidades, se puede lograr una educación intercultural que no reproduzca el imaginario de un país socioculturalmente homogéneo construido sobre una falsa unidad cultural.

## 2. LA SIMBÓLICA SOCIAL JUVENIL EN COSTA RICA DESDE EL ESCENARIO DE LA INTERCULTURALIDAD

Seguidamente se presentan los resultados y el análisis de los resultados sobre la simbólica social juvenil. Para esto, se establecieron – con base en los grupos focales realizados –, las siguientes zonas y subzonas de Costa Rica:

<p><i>ZONAS URBANAS</i> (<i>ÁREA METROPOLITANA</i>)</p>	<p><i>ZONAS RURALES</i></p>
<p>Zonas urbanas marginales</p> <p>Zonas urbanas no marginales</p>	<p>Guanacaste</p> <p>Zona Norte</p> <p>Zona Sur</p> <p>Talamanca</p>

Para cada zona se incluye la percepción de las y los jóvenes sobre su realidad (situación actual), su visión sobre el futuro deseado (desarrollo social y realización personal), y su percepción sobre el sistema educativo y la educación. Asimismo, se muestran los referentes de construcción simbólica que son comunes para la zona, y la construcción diferenciada que hace cada subzona a partir de esos elementos.

## 2.1 LA MIRADA DE LOS/AS JÓVENES DESDE EL MUNDO URBANO

La construcción simbólica que hacen las y los jóvenes de las áreas urbanas para darle sentido en la cual se hallan inmersos, presenta elementos comunes, puesto que comparten condiciones contextuales relativamente similares. Es decir, su vida diaria transcurre inmersa dentro de las características y dinámicas propias de los centros urbanos, provocando que sus habitantes se enfrenten a un contexto social particular y que compartan una cultura general, sus referentes y sus elementos de construcción simbólica.

Pese a lo anterior, las zonas urbanas no son homogéneas: En ellas convive población de diferentes condiciones sociales y procedencia, – entre otras características – , constituyendo distintos grupos sociales. Así, a pesar de que estos grupos comparten algunos elementos simbólicos, como se indicó anteriormente, su construcción sociocultural en torno a ellos difiere, causando que los perciban y/o representen de distintas maneras, orientando también de modo diferente sus actos y su visión de vida.

Por esto, es necesario distinguir entre la construcción simbólica de los sectores urbanos no marginales, de aquellos marginales, debido a que las y los jóvenes de estos sectores tienen diferentes necesidades, intereses, problemas y expectativas, según su realidad particular.

Con base en lo anterior, los resultados de las zonas urbanas se dividieron en dos subzonas: no marginales y marginales. Para cada subzona se presenta la percepción de las y los jóvenes sobre su realidad, su visión sobre el futuro deseado, y su percepción sobre el sistema educativo y la educación. También se muestran los referentes comunes de construcción simbólica de las zonas urbanas, y la construcción diferenciada que hacen las zonas marginales y las no marginales, a partir de esos elementos o referentes simbólicos comunes.

### 2.1.1 ZONAS URBANAS NO MARGINALES

#### 2.1.1.1 *Percepción de su realidad (situación actual)*

La construcción simbólica de las y los jóvenes de las zonas urbanas no marginales, se encuentra constituida por referentes socioculturales relativamente característicos de los centros urbanos. Sus referentes son variados, sin embargo, muchos de estos se relacionan con preocupaciones sobre su calidad de vida, la manera en que esta se ve afectada, y lo que consideran que necesitan para mejorarla.

Por otra parte, los elementos de la construcción simbólica de estos jóvenes también se relacionan con el mayor acceso a servicios, a instituciones, y a diferentes tipos de tecnologías. De cierta forma, esto se concibe como una ventaja sobre jóvenes de otras zonas; sin embargo, el vivir en zonas urbanas también hace que las y los jóvenes se vean expuestos a ciertas problemáticas que por lo general se concentran en las ciudades, como lo es la inseguridad ciudadana. Para abordar la percepción de la realidad actual de las y los jóvenes de las zonas urbanas no marginales, en el siguiente cuadro se presentan los principales elementos o referentes de su construcción simbólica, la manera cómo ellas y ellos lo perciben o lo representan, y la forma general en que esto orienta o afectan sus acciones y su vida diaria.

**CUADRO N°.1**  
**Principales elementos de la construcción simbólica de la realidad actual de las y los jóvenes de zonas urbanas no marginales**

<b>Elemento de construcción simbólica</b>	<b>Cómo lo perciben y/o representan las y los jóvenes</b>	<b>Cómo orienta o afecta sus acciones y su cotidianidad</b>
<b>Oportunidades de estudio</b>	El estudio se asocia con mejorar la calidad de vida; las y los jóvenes consideran que el gobierno da muchas oportunidades de estudio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayor acceso a diferentes opciones educativas, lo que se valora positivamente.</li> <li>▪ Amplía la visión temporal de las y los jóvenes, facilitando su proyección futura.</li> <li>▪ Valoración de la educación desde una perspectiva formal.</li> </ul>
<b>Calidad del empleo</b>	Los empleos disponibles no satisfacen las necesidades y expectativas de las y los jóvenes; son empleos con salarios bajos y con jornadas de más de ocho horas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Disminuye la calidad de vida de las y los jóvenes, y de la unidad familiar en general y con ello, la forma en que se desarrolla su cotidianidad.</li> <li>▪ El subempleo ocasiona cambios en la manera en que se percibe y valora la educación.</li> </ul>
<b>Inseguridad ciudadana</b>	Las zonas urbanas se perciben como espacios inseguros y peligrosos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reduce notablemente la calidad de vida de las personas: Afecta la vida diaria porque limita la libertad de circulación. Además, se vive con constante temor por la vida</li> </ul>
<b>Educación ciudadana y participación social</b>	Poca educación ciudadana, se percibe como necesaria, pero consideran que no se forman correctamente. No hay espacios en los que las y los jóvenes puedan decidir sobre los procesos que afectan su realidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reclaman la importancia de la responsabilidad ciudadana.</li> <li>▪ Procesos sociales, políticas, programas, proyectos o instituciones no acordes con la realidad y las expectativas de las y los jóvenes.</li> <li>▪ Intervención de todo lo referente a la juventud, desde una perspectiva adultocéntrica.</li> <li>▪ Fomenta la búsqueda de espacios no formales o alternativos en los que las y los jóvenes puedan expresarse</li> </ul>
<b>Medios de información</b>	Los medios de información se perciben de manera negativa, como “amarillistas”, con poca y mala cobertura de las noticias. No valoran las costumbres locales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fomento y reproducción de actitudes negativas en la población</li> <li>▪ Pérdida de valores y adopción de patrones culturales externos y ajenos a realidades locales</li> </ul>

<b>Gobierno deficiente</b>	El gobierno se percibe como ineficiente: Se considera que las decisiones no se toman pensando en el bien común, lo que limita y obstaculiza el bienestar social	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Solución lenta e inadecuada a los problemas que afectan a la población.</li> <li>▪ Pocos espacios para la participación; especialmente de las y los jóvenes, niños y niñas, que no se toma en cuenta su opinión.</li> <li>▪ Decisiones benefician a una minoría, aumento de la brecha social entre ricos y pobres.</li> </ul>
<b>Contaminación</b>	El espacio urbano se percibe como un lugar contaminado, desordenado y sucio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reduce la calidad de vida de las personas que habitan las zonas urbanas.</li> <li>▪ Amenaza el crecimiento económico y el desarrollo de las zonas urbanas, afectando así a todos sus habitantes.</li> </ul>
<b>Dimensión cultural</b>	Las actividades culturales se perciben como necesarias, pero se considera que hay poco espacio para participar en ellas. Además, perciben que la identidad cultural es débil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Menor desarrollo de creatividad y de habilidades artísticas</li> <li>▪ Pérdida de cultura local y adopción de elementos culturales de otros países</li> <li>▪ Valoración de la cultura desde una perspectiva folclorista y típica</li> </ul>
<b>Recreación</b>	La recreación se percibe como necesaria para la calidad de vida, pero consideran que no hay espacios sanos para la recreación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fomenta problemas como el alcoholismo y la drogadicción, puesto que según las y los jóvenes, hay muchos bares, pero no hay centros de recreación.</li> </ul>
Fuente: Elaboración propia con base en los grupos focales realizados		

Como se aprecia en el cuadro anterior, para las y los jóvenes de las zonas urbanas no marginales, el estudio se asocia con la calidad de vida, puesto que consideran que esta les permite optar por empleos de mejor calidad y lograr el futuro deseado. Sin embargo, como se indicó anteriormente, en los centros urbanos se concentra la mayoría de las instituciones; esto hace que las y los jóvenes consideran que existen muchas oportunidades para estudiar, debido a que por lo general tienen mayor facilidad de acceso a diferentes centros educativos, sin que para ello deban desplazarse distancias considerables. Esto hace que desde su perspectiva, el gobierno brinde muchas opciones de estudio, por lo que según ellas y ellos, “el que quiere estudia”.

Este mayor acceso a diferentes opciones educativas, no sólo es valorado positivamente por las y los jóvenes, sino que también amplía su visión temporal y facilita su proyección futura. En este sentido, en los centros urbanos también se da una mayor posibilidad de acceder a diferentes centros universitarios, por lo que las y los jóvenes se preocupan de formar un proyecto de vida en el que se le concede importancia al estudio universitario, preocupándose por ello desde el colegio. Asimismo, esto hace que las y los jóvenes de las zonas urbanas no marginales, valoren la educación desde una perspectiva formal, y no tanto de una manera técnica e informal.

Lo anterior se relaciona en gran medida con la calidad del empleo, otro de los elementos de la construcción simbólica sobre su realidad actual, y como se verá posteriormente, sobre su futuro deseado. El valorar la educación como un medio para mejorar la calidad de vida, y desde una perspectiva formal, con proyección a educación universitaria, hace que las y los jóvenes no se muestren conformes con muchos de los empleos que existen en su zona. Para ellas y ellos, en las zonas urbanas hay muchas oportunidades de empleo, lo que no deja de ser una gran ventaja con respecto a otras zonas del país, pero consideran que la mayoría de los empleos disponibles son de baja calidad, por lo que no satisfacen sus necesidades y expectativas<sup>83</sup>.

De esta forma, los empleos afectan su calidad de vida y con ello, su cotidianidad. Al respecto, las y los jóvenes mencionan que las jornadas laborales son por más de ocho horas, lo que limita en gran medida el que se puedan realizar otro tipo de actividades, como recreativas, de ocio o culturales. Asimismo, indican que muchos de los empleos exigen cierto nivel de desempeño físico, debido a que son trabajos pesados. Otra crítica a la calidad de los empleos, es que estos son mal pagados y “la plata no alcanza” para mantener a una familia.

Por otra parte, las y los jóvenes mencionan que otro problema es que el subempleo ocasiona cambios en la manera en que se percibe y valora la educación: al no conseguir trabajo en lo que era su opción de estudio, las y los jóvenes van concibiendo que es mejor cursar otras carreras, que aunque

---

83 Problema planteado por el niño Esteban, de V grado de la Escuela de Cedros, San Pedro de Montes de Oca.

tal vez no les brinde la misma satisfacción o realización personal en cuanto a intereses personales, si les puede dar la oportunidad de conseguir un mejor empleo.

En lo que se refiere a la inseguridad ciudadana, las y los jóvenes la perciben como un problema que ha venido aumentando notablemente, y que reduce su calidad de vida. Según manifiestan, el peligro y el miedo a ser víctimas de la delincuencia, limita su libertad de circulación, puesto que “ya no se puede caminar en la calle, porque a uno lo asaltan en la puerta de la casa”. Otro problema que menciona son las guerras internas, con lo que se refieren a la violencia que se da entre “barras”; así como problemas de violencia entre estudiantes de diferentes colegios.

Aparte de peligroso, las y los jóvenes también perciben el espacio urbano como un lugar contaminado, desordenado y sucio. Al respecto, indican que casi no hay consciencia sobre la contaminación urbana, en muchas zonas se acumula la basura y los gobiernos locales no son eficientes con respecto a esto. Esto no sólo trae riesgos para el ambiente y para la salud de las personas, sino que también es un problema de contaminación visual que aleja a los turistas que visitan las ciudades, reduciendo así el crecimiento económico y el desarrollo de las zonas urbanas.

Otro elemento de su construcción simbólica es la falta de educación ciudadana y de espacios para la participación. En este sentido, mencionan que no hay espacios en los que las y los jóvenes puedan decidir sobre sus realidades; sus opiniones y sus deseos no son respetados ni considerados en los procesos sociales que los afectan indirecta o directamente. Esto hace que muchas de las medidas o decisiones que se tomen sobre las y los jóvenes, no respondan a su realidad, ni a sus necesidades y expectativas, sino a lo que los adultos consideran que ellas y ellos deben hacer. Al respecto reclaman esos espacios y valoran lo importante de su participación en la solución de los problemas.

Los medios de información se perciben de manera negativa, puestos que fomentan el miedo y la violencia en el país con noticias “amarillistas”. Asimismo, no valoran la cultura local, dándole más importancia a costumbres y prácticas extranjeras. Esto hace que muchos jóvenes

adopten patrones culturales externos y ajenos a la realidad local, lo que se ve facilitado por una identidad cultural débil en las zonas urbanas, según mencionan las y los estudiantes.

El hecho de que los jóvenes consideren que la identidad cultural es débil, es muy significativo, porque muestra que la concepción de *cultura* que se maneja no es lo suficientemente amplia como para incluir elementos culturales propios de los centros urbanos, es decir, no se visualiza la cultura urbana como tal, sino que más bien se tiene una concepción folclorista de la misma, que no responde a su vida diaria ni a su creación de sentido sobre la realidad. Sin embargo, es *la cultura* que se les enseña en actos cívicos y otras actividades educativas.

Para las y los jóvenes de esta zona, muchos de los problemas de su situación actual se deben a la ineficiencia del gobierno, que no soluciona rápida y adecuadamente los problemas que afectan a la población, puesto que toman decisiones que sólo benefician a una minoría.

Por otra parte, en las zonas urbanas no marginales, por lo general hay mayor y mejor acceso a distintos medios de comunicación. Esto amplía su visión espacial más allá de lo local y lo regional, permitiéndoles cuestionarse de manera crítica sobre la realidad mundial y cómo eso afecta tanto a la humanidad, como a su cotidianidad. Así, el desarrollo tecnológico y científico es percibido positivamente, porque permite mejoras a la calidad de vida y además posibilita el intercambio cultural.

### **2.1.1.2 Futuro deseado (desarrollo social y realización personal)**

El futuro deseado se refiere a cómo las y los jóvenes quieren que sea su realidad en el futuro, es decir, qué quieren para sus comunidades, región y país, y para ellas y ellos como individuos y miembros de una sociedad. La visión de futuro que construyen las y los jóvenes, es importante porque pone en evidencia lo que asocian ellos consideran como desarrollo social, además de que determina su realización personal, que a su vez responde a pautas sociales de la zona en que viven.

Con base en esto, en el Cuadro No.2 se muestran los principales elementos o referentes socioculturales, que las y los jóvenes de las zonas urbanas no marginales utilizan para la construcción simbólica de su futuro deseado;

en el mismo cuadro también se presenta cómo las y los jóvenes perciben o representan dichos referentes simbólicos, así como la forma – previsible – en que estos orientan o afectan sus acciones y su vida diaria.

## CUADRO N°. 2

### Principales elementos de la construcción simbólica del futuro deseado de las y los jóvenes de zonas urbanas no marginales

<b>Derecho de libertad de tránsito</b>	Se relaciona con la disminución de la delincuencia y otros problemas sociales; además, se percibe como una forma de recuperar espacios urbanos y vivir sin miedo constante por la seguridad.
<b>Participación ciudadana</b>	La participación ciudadana se concibe como una forma para alcanzar el futuro deseado y poder decidir sobre su realidad
<b>Gobierno eficiente y para el bien común</b>	Se vincula directamente con el futuro deseado, y con los otros elementos de su construcción simbólica.

Fuente: Elaboración propia con base en los grupos focales realizados

La construcción simbólica del futuro deseado de las y los jóvenes de las zonas urbanas no marginales, también se encuentra conformada por elementos diversos, que tienen implicaciones desde lo local, hasta lo nacional, lo que también demuestra que su visión espacial no se encuentra centrada en lo local. Asimismo, estos son elementos que las y los jóvenes consideran como fundamentales para poder mejorar su calidad de vida.

Uno de estos elementos, se refiere a los empleos de calidad. Como se puede ver en el cuadro, al igual que en la construcción simbólica de la situación actual, el empleo continúa percibiéndose como una forma de mejorar la calidad de vida. Sin embargo, las y los jóvenes mencionan que para eso, los empleos deben ser mejor pagados, además de tener jornadas laborales de ocho horas.

La posibilidad de optar por un empleo que satisfaga las expectativas de las y los estudiantes, hace que ellos le concedan mayor valor a la educación y que se esfuercen por concluir los estudios. Así, la educación representa un

elemento fundamental de la visión de futuro de las y los jóvenes. Además, esta se relaciona con los otros elementos de su construcción simbólica, debido a que es un medio que puede – y debe – transmitir y/o generar los conocimientos, las capacidades, valores y actitudes necesarias para producir los cambios que se requieren para construir un país más justo y desarrollado; según expresan, “desde la educación es donde se puede hacer el cambio”.

La visión de futuro de las y los jóvenes, se basa en el desarrollo sostenible del país, al que asocian diferentes aspectos, como mejoras en la economía, eliminar o reducir la contaminación ambiental para tener “un país verde”, revalorizar la cultura, garantizar la libertad de tránsito, fomenta el turismo seguro y atractivo, igualdad de género, responsabilidad ciudadana, entre otros.

Con respecto al futuro deseado, es interesante notar que la mayoría de los elementos de su construcción simbólica no sólo hacen referencia a lo local (su zona o comunidades), sino que se refieren directamente al país, dentro de lo que incluyen su zona, pero sin hacer distinción o separaciones. Esto se evidencia por la forma en que comunican su visión de futuro, con expresiones como “entre todos”, “el bien de todos”, “para todos”.

### ***2.1.1.3 Percepción sobre el sistema educativo y la educación***

Como se indicó en la percepción sobre la situación actual, las y los jóvenes de las zonas urbanas no marginales consideran que en su zona hay muchos centros educativos y con ello, mayor acceso a distintas opciones de estudio; asimismo, el estudio continúa percibiéndose como una forma de superar las condiciones actuales y mejorar la calidad de vida. Sin embargo, y como se menciona en el siguiente cuadro (Cuadro No. 3), las y los jóvenes muestran disconformidad con la educación que reciben actualmente.

Entre los principales elementos negativos que las y los jóvenes encuentran al sistema educativo, están los métodos de enseñanza que se utilizan, así como los contenidos. Según las y los estudiantes, estos son inflexibles y no fomentan el desarrollo de la creatividad y de actitudes críticas, sino que por lo general se limitan a transmitir información y no a generar verdadero conocimiento y comprensión. Asimismo, también se critica la actitud de las y los docentes, que pareciera que no tienen verdadera vocación para

enseñar. En este sentido, las y los jóvenes mencionan que a pesar de que los profesores “saben mucho”, algunos no logran transmitir adecuadamente dichos conocimientos, ni despertar el interés o la curiosidad por los temas tratados. De esta forma, enfatizan la necesidad de complementar los métodos utilizados, con métodos más creativos que estimulen a las y los estudiantes a poner en práctica de manera crítica lo que se les enseña.

En lo referente a las modificaciones que harían al sistema educativo y a la educación, la mayoría se encuentran orientadas a procurar una educación más flexible y que responda mejor a lo que actualmente viven y enfrentan las y los jóvenes. De esta forma, indican que los métodos de enseñanza deben ser más didácticos, dinámicos y divertidos, lo que no significa que dejen de lado la autoridad y la disciplina, puesto que también es importante, pero que permitan expresar y/o desarrollar actitudes creativas y críticas, así como capacidades que les sirvan para la vida diaria y para el futuro. En este sentido, es interesante destacar que las y los jóvenes resaltan que estas capacidades no deben ser sólo analíticas o racionales, sino que también emocionales y sensitivas. Asimismo, creen que se debe impartir una educación más humana que respete a las y los estudiantes, y que se preocupe por transmitir valores como el respeto, el esfuerzo, la solidaridad y la tolerancia, condiciones fundamentales para lograr un mejor país.

Un aspecto importante, es que las y los jóvenes consideran que los métodos de enseñanza y evaluación fomentan actitudes individualistas y competitivas, que de seguir reproduciéndose, pueden representar un problema para la convivencia y para la sociedad, como se observa en la actualidad. Por esto, insisten en que es necesario que la educación impulse otro tipo de actitudes más positivas, lo que puede hacer mediante el trabajo en equipo.

Para las y los jóvenes de las zonas urbanas no marginales, hace falta que los centros educativos incluyan charlas, debates o foros de discusión sobre temas de actualidad, “variados y emocionantes”, en los que puedan expresar sus opiniones libremente y sin prejuicios, y que además les brinde la información que necesitan para estar preparados para diferentes situaciones que se les pueden presentar en la vida diaria. Al respecto, se mencionó la necesidad de implementar una adecuada educación sexual tanto en escuelas como en colegios, en la que se aborden los temas claramente y como son, y que no utilice ejemplos “de abejitas” para expresar

algo que debe ser visualizado de forma sana y natural. Con respecto a los docentes, deben ser personas con vocación, que sean pacientes con las y los estudiantes, que no tengan prejuicios sobre la juventud, que traten de comprenderlos mejor, y que sean sensibles a la realidad actual de ellos como jóvenes, y a la realidad del país y el mundo.

Por último, las y los jóvenes consideran que se debe mejorar la educación en idiomas, sobretodo en inglés, puesto que la dinámica mundial exige cada vez un mejor conocimiento de otros idiomas para desempeñarse laboralmente y tener un mejor futuro. En el caso de los idiomas, se debe enfatizar en la parte conversacional.

**CUADRO N°.3**  
**Percepción sobre el sistema educativo de las y los jóvenes**  
**de zonas urbanas no marginales**

Elementos propios del sistema educativo y la educación		Elementos sociales y/o personales		Modificaciones que harían al sistema educativo y/o a la educación
Negativos	Positivos	Facilitan la educación	Obstaculizan la educación	
Métodos y contenidos que no desarrollan la creatividad y actitudes críticas  Docentes sin vocación	-	Apoyo a los estudiantes no sólo en el ámbito académico	Disminución de ayuda del Gobierno para la educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Métodos de enseñanza más didácticos y dinámicos</li> <li>▪ Fomentar el trabajo en equipo y no sólo individual, “trabajar entre todos”</li> <li>▪ Métodos más creativos y que fomenten actitudes críticas en los estudiantes</li> <li>▪ Desarrollar el liderazgo</li> <li>▪ Implementar charlas sobre temas atractivos y de actualidad, dejando de lado los prejuicio (como educación sexual)</li> <li>▪ Profesores con vocación, pacientes y de buen carácter, sin prejuicios hacia las jóvenes y que sean sensibles a la realidad actual</li> <li>▪ Mejorar la educación en idiomas, especialmente del inglés</li> <li>▪ Mejorar la educación en arte (música, danza)</li> <li>▪ Mayor énfasis en ciencias</li> <li>▪ Uso de lenguaje coloquial, accesible a los estudiantes</li> </ul>
Fuente: Elaboración propia, con base en los grupos focales realizados				

## 2.1.2 ZONAS URBANAS MARGINALES

### 2.1.2.1 *Percepción de su realidad (situación actual)*

Lo primero que mencionan las y los jóvenes sobre su contexto local, es la pobreza; asimismo, esta se relaciona directa o indirectamente con las demás circunstancias y características de su realidad, así como con la concepción de su situación actual, y del futuro deseado por ellas y ellos. Esto hace que la pobreza sea uno de los principales elementos de su construcción simbólica, debido a que no sólo parten de la situación de pobreza para explicar los acontecimientos que viven a diario, sino que también orienta gran parte de sus acciones y cotidianidad.

Por otra parte, las y los jóvenes de las zonas urbanas marginales vinculan con la pobreza otros elementos que conforman su construcción simbólica, como la delincuencia, la violencia, y la falta de espacios para la recreación en sus comunidades. En el Cuadro No. 4, se muestran los principales elementos que conforman la construcción simbólica de las y los jóvenes de estas zonas, según la forma en que los perciben o representan, y la manera en que incide en sus acciones y su cotidianidad.

### CUADRO N° 4

#### Principales elementos de la construcción simbólica de la realidad actual de las y los jóvenes de zonas urbanas marginales

Elemento de construcción simbólica	Cómo lo perciben y/o representan las y los jóvenes	Cómo orienta o afecta sus acciones y su cotidianidad
<b>Pobreza</b>	Las comunidades son percibidas como “feas” y “muy pobres”, con muchos problemas sociales, y pocas opciones para progresar. Los trabajos a los que se dedican las personas que viven allí, son relacionados por las y los jóvenes como trabajos inestables e informales, que no ayudan a superar las condiciones de pobreza en que viven.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visión de mundo y acciones orientadas a resolver necesidades inmediatas o urgentes</li> <li>▪ Visión temporal centrada principalmente en el presente</li> <li>▪ Visión espacial centrada en lo local o en la comunidad</li> <li>▪ Valoración de la educación desde una perspectiva más técnica y/o informal</li> <li>▪ TIC se valoran en la medida en que mejoran las posibilidades de optar por trabajos</li> </ul>
<b>Delincuencia y violencia</b>	Se acepta la delincuencia y la violencia como problema social complejo, a pesar de esto, las y los jóvenes perciben que esta “no es tan grave”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Insensibilización o invisibilización de realidades cotidianas</li> <li>▪ Desarrollo de actitudes o acciones para no involucrarse en pandillas (“no seguir malos pasos”)</li> </ul>
<b>Convivencia</b>	La interacción social entre miembros de la comunidad, se percibe como normal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lo cercano les brinda seguridad.</li> </ul>
<b>Recreación</b>	Necesaria para el bienestar individual y para la interacción social, pero las y los jóvenes de zonas urbanas marginales, indican que en sus comunidades no existen o hay muy pocos espacios para la recreación de niñas, niños, jóvenes y adultos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fomenta o potencia el consumo de alcohol y de otros problemas sociales: Según las y los jóvenes, no hay parques ni centros recreativos, pero si muchas cantinas, lo que ocasiona “mucho tomadera de guaro” en las comunidades.</li> </ul>
Fuente: Elaboración propia, con base en grupos focales realizados		

Según el cuadro anterior, la pobreza orienta y afecta de distintas maneras la forma en que las y los jóvenes de las zonas urbanas marginales perciben su vida. Una de las principales, es que la pobreza incide en que tengan una visión de mundo y acciones orientadas a resolver necesidades inmediatas o urgentes.

Esto hace que su visión temporal esté principalmente centrada en el presente: A diferencia de las y los jóvenes de otras zonas y regiones, ellas y ellos prácticamente no hacen referencia al pasado como base para valorar o comparar el presente, ni como medio portador de sentido para entender los procesos del presente. Además, – y como se indica en el siguiente cuadro –, el centrarse en el presente hace que las y los jóvenes tengan poca proyección a futuro, o dificultad para visualizar lo que quieren ser y hacer en el futuro.

Por otra parte, su visión espacial se centra fundamentalmente en lo local, en la comunidad: muchos de estas y estos jóvenes, no muestran inquietud u opinión crítica ante la realidad regional, nacional o global. Esto se relaciona con lo anterior y con la pobreza, en la medida en que sus preocupaciones, expectativas, percepciones, y acciones (su simbólica social), responde más a realidades concretas e inmediatas, a realidades urgentes que se deben resolver a diario (necesidades básicas). Esto hace que otros espacios y su problemática, se perciban más alejados, distantes o ajenos a su realidad.

Con respecto a lo anterior, se puede decir que su vida cotidiana existe dentro de la problemática que las y los jóvenes de otras regiones creen que la globalización puede traer (pobreza, desarraigo cultural, alienación, etc.), y por lo que se sienten amenazados y tratan de defender *su espacio*, o lo que consideran que les pertenece o les es propio (tradiciones, costumbres, etc.). Sin embargo, para los jóvenes de las zonas urbanas marginales, los problemas de la globalización no son una amenaza, sino una realidad con la que se enfrentan y a la que “se acostumbran” todos los días: Si su preocupación diaria es tratar de satisfacer – en la medida de lo posible –, las necesidades básicas, poco van a poder ocuparse de cuestionar la globalización o los cambios culturales a los que se enfrenta el país.

Esto puede ayudar a explicar por qué no reaccionan de manera más crítica ante los cambios, puesto que:

- I) Sienten que no tienen nada que defender, y
- II) Globalización o no globalización, su vida siempre ha transcurrido dentro de esa problemática, entonces ¿por qué van a preocuparse por eso cuando hay necesidades básicas urgentes que deben tratar de satisfacer?

En lo referente a la educación, la situación de pobreza incide en que las y los jóvenes de estos sectores valoren la educación desde una perspectiva más técnica y/o informal. A ellas y ellos, las profesiones y ocupaciones que más les atraen son aquellas en las que no se requiere mucho tiempo para su formación académica, u ocupaciones que generalmente sólo demandan formación técnica. Desde su visión, esto les daría la posibilidad de ingresar antes al mercado laboral. También en este caso, la educación y los conocimientos se valoran en la medida que puedan ser utilizados para percibir beneficios en un período de tiempo más corto.

En concordancia con lo anterior, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), se valoran en la medida en que mejoran las posibilidades de optar por trabajos (en oficinas, como secretarías), y no como forma de adquirir nuevos conocimientos o como medio de interacción con otras realidades socioculturales.

Aparte de la pobreza, la delincuencia y la violencia son otros de los elementos de la construcción simbólica que se mencionan constantemente por las y los jóvenes de zonas urbanas marginales. Estos las perciben como problemas sociales complejos, pero a la vez minimizan sus impactos al afirmar que no son tan graves, puesto que se dan entre bandas o pandillas. Sin embargo, la frecuencia con que se menciona la delincuencia en los temas tratados por las y los jóvenes, denota que sí afecta distintos ámbitos de su realidad.

Minimizar y hasta cierto punto negar los impactos y alcances de problemas como la delincuencia y la violencia, se puede deber a dos razones fundamentales:

- I) Una reacción de defensa por parte de algunos jóvenes, debido a que generalmente, las personas que no viven en áreas marginales tienen como imaginario social creer que la mayoría de los habitantes de zonas marginales son delincuentes. Los que no son así, tienen que vivir con esos prejuicios, y de ahí que sientan que deben defenderse
- II) Muestra la tendencia a insensibilizarnos o invisibilizar lo cotidiano; en este caso, las y los jóvenes se van acostumbrando (así lo manifestaron ellos mismos), a los problemas sociales a los que se enfrentan a diario, pues su frecuencia hace que se incorporen como un elemento más de sus referentes socioculturales

### ***2.1.2.2 Futuro deseado (desarrollo social y realización personal)***

El futuro deseado se refiere a cómo las y los jóvenes quieren que sea su realidad en el futuro, es decir, qué quieren para sus comunidades, y qué quieren para ellas y ellos como individuos y miembros de la sociedad. Esto es importante porque determina lo que ellos asocian como desarrollo social, y su realización personal, que a su vez responde a condiciones sociales.

Con base en esto, en el Cuadro No. 5 se presentan los principales elementos de la construcción simbólica de la visión de futuro de las y los jóvenes de áreas urbanas marginales, según la manera como lo perciben y orienta su vida diaria.

**CUADRO N.º 5**  
**Principales elementos de la construcción simbólica del futuro deseado de las y los jóvenes de zonas urbanas marginales**

<b>Elemento de construcción simbólica</b>	<b>Cómo lo perciben y/o representan las y los jóvenes</b>	<b>Cómo orienta o afecta sus acciones y su cotidianidad</b>
<b>Fuentes de empleo locales</b>	Independencia, bienestar y mejoría de las condiciones de vida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valoración del estudio, desde una concepción más técnica e informal.</li> </ul>
<b>Colegio en las comunidades</b>	La no existencia de un centro educativo en la comunidad, se percibe como una de las principales carencias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Afecta o pone en riesgo su realización personal, debido a que muchas veces no pueden asistir a lecciones por falta de plata.</li> <li>▪ El no asistir a clases incide en la poca proyección a futuro de las y los jóvenes, debido a que limita sus posibilidades de ser profesionales y tener empleo.</li> </ul>
<b>Ser profesionales</b>	Se percibe como una forma de surgir o mejorar sus condiciones de vida. También como una forma de independizarse de sus padres.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Querer ser profesionales, hacen que se valore la educación formal e informal.</li> <li>▪ Motivación para terminar de estudiar y “no corromperse”.</li> <li>▪ Fomenta y potencia actitudes que las y los jóvenes consideran positivas, y que facilitan el ser profesionales.</li> </ul>
<b>Disminución de la delincuencia</b>	La delincuencia se percibe como un obstáculo para su realización personal, debido a que representa la posibilidad de “seguir un mal camino”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fomenta actitudes positivas en los y las jóvenes, para tratar de no involucrarse en pandillas.</li> <li>▪ La territorialidad de las pandillas hace que se vayan perdiendo espacios de la localidad, debido a que hay sectores más problemáticos, con mayor riesgo de verse afectados.</li> </ul>
Fuente: Elaboración propia, con base en los grupos focales realizados.		

En la visión de futuro de las y los jóvenes, se encuentra la creación de fuentes de empleo. Para estos jóvenes, el empleo se percibe como una mejoría de las condiciones de vida de ellos y de sus familias, además de la posibilidad de independizarse de sus padres. Con respecto a la clase de empleo que visualizan, estos son en oficinas (como secretarías), fábricas, mecánicos, entre otros. Algunos jóvenes mencionaron otras profesiones como arquitectos y nutricionistas, pero inmediatamente los acompañaron de otras opciones como las primeras que se mencionaron.

La posibilidad de empleo hace que las y los jóvenes valoren el estudio como media para ser profesionales, otro de los elementos que forman parte de su futuro deseado. Esto también orienta las acciones de las y los jóvenes en el presente, al fomentar y motivar actitudes positivas para seguir estudiando para ser profesionales y trabajar, y “no corromperse”, entendido por ellas y ellos como unirse a pandillas o caer en drogadicción.

Sin embargo, para alcanzar su futuro deseado, las y los jóvenes sostienen que es necesario que exista un colegio en su comunidad: Para asistir a clases, se ven obligados a trasladarse a centros educativos ubicados fuera de las zonas marginales donde ellos viven. La falta de recursos económicos, provoca que muchas veces deban faltar a clases, debido a que no tienen plata para pagar los pases del bus, mucho menos para almorzar o sacar fotocopias. No terminar de estudiar pone en riesgo su realización personal, puesto que no podrían llegar a ser profesionales, limitando sus posibilidades de emplearse o trabajar en lo que perciben que ellas y ellos pueden hacer, arriesgando también mejorar sus condiciones de vida y enfrentarse más a la opción de “corromperse” o “seguir un mal camino”.

Por otra parte, el hecho de que las y los jóvenes no puedan asistir a los centros educativos por falta de recursos económicos, también evidencia lo indicado antes en la construcción simbólica de su realidad actual, acerca de que la pobreza incide en que su visión espacial se centre en lo local: no poder salir de sus comunidades por falta de plata, y a pesar de que estas se localizan en las mismas zonas urbanas, a pocos kilómetros de diferentes servicios e instituciones, provoca que las distancias se perciban aún más lejanas de lo que geográficamente son. Esto aleja otras realidades (regionales, nacionales y globales), otros contextos y modos de vida, causando que sus referentes socioculturales se basen fundamentalmente en lo local. De aquí también la menor visión crítica ante los cambios socioculturales a los que se enfrenta el país.

Es importante mencionar que a las y los jóvenes de las zonas urbanas marginales se les dificultó determinar lo que querían para su comunidad y para ellos; inclusive, algunos manifestaron que no habían pensado en eso, o que no iban a hacer nada. Esto es significativo porque también refuerza lo anteriormente sostenido, sobre la manera en que la pobreza y las necesidades inmediatas condicionan en gran medida a que las y los jóvenes de estos sectores se orienten por una visión temporal centrada en el presente, en lo urgente e inmediato.

### ***2.1.2.3 Percepción sobre el sistema educativo y la educación***

En términos generales, y como se puede ver en el Cuadro No.6, las y los jóvenes perciben la educación como buena y necesaria, dado que para ellos representa la posibilidad de “surgir” y tener mejores condiciones de vida. De esta forma, la educación es un elemento clave para alcanzar su futuro deseado, y con ello, lo que asocian con desarrollo y con su realización personal.

No obstante, las y los jóvenes no muestran conformidad con el sistema educativo y la educación que reciben actualmente. Muchas de sus críticas se atribuyen a que la educación no presenta flexibilidad, y tanto los profesores como los contenidos y los métodos de enseñanza y evaluación, son percibidos como inflexibles. En este sentido, lo que más se critica es el predominio de clases teóricas y métodos basados en la memorización. Esto hace que muchas de las modificaciones que harían se enfocan en procurar una mayor flexibilidad.

Además, se menciona la falta de motivación de las y los profesores, quienes no se identifican con los problemas de las y los jóvenes, ni con su realidad, asistiendo a dar lecciones sólo porque es su deber. Según los jóvenes, esto afecta su educación porque no explican ni enseñan adecuadamente.

Con respecto a los elementos sociales y personales que consideran que les facilitaría la educación, las y los jóvenes de las zonas urbanas marginales mencionan dos áreas principales: apoyo y actitudes personales. Por apoyo se refieren tanto al ámbito económico, como al familiar (este último, no necesariamente implica apoyo económico). Por su parte, las actitudes personales hacen referencia a aspectos valorados positivamente por las y los jóvenes para poder terminar de estudiar, como interés, confianza, creer en ellos, y enfocarse en lograrlo.

Entre los elementos sociales y/o personales que obstaculizan o pueden llegar a obstaculizar su educación, señalan la falta de apoyo, los problemas sociales de la comunidad (pobreza, delincuencia y alcohol), y actitudes personales negativas que los alejen del estudio y los hagan “seguir un mal camino”, como las pandillas, malas compañías, y drogas.

**CUADRO N°. 6**  
**Percepción sobre el sistema educativo de las y los jóvenes**  
**de zonas urbanas marginales**

Elementos propios del sistema educativo		Elementos sociales y/o personales		Modificaciones que harían al sistema educativo
Negativos	Positivos	Facilitan la educación	Obstaculizan la educación	
Clases teóricas	La educación es percibida como buena, debido a que se asocia con un mejor futuro, con ser profesionales y “poder surgir”	Apoyo económico	Problemas sociales de la comunidad (delincuencia, pobreza, alcohol, drogas)	Talleres de estudio para comprender mejor la materia y aclarar dudas
Memorizar				Profesores más capacitados
Profesores inflexibles				Profesores más identificados con la realidad local y con las y los jóvenes
Profesores no motivados, van “por cumplir el deber”				Profesores con actitud positiva y motivados para enseñar
Actitud negativa de los profesores				Diferentes mecanismos de evaluación, no basados en exámenes y memoria
Métodos no adecuados de enseñanza				

Fuente: Elaboración propia, con base en los grupos focales realizados

Con respecto a su construcción simbólica, se debe hacer notar que algunos de los elementos que la conforman son percibidos contradictoriamente por los jóvenes. Así, por ejemplo, por momentos manifiestan que la delincuencia y los problemas sociales no son tan graves, pero su mención constante y otras percepciones de las y los jóvenes, demuestra que no sólo son importantes,

sino que también constituyen una parte central de su cotidianidad. Esto puede mostrar su dualidad o ambivalencia ante su realidad, porque en parte su realidad es así, haciéndolos oscilar entre la problemática y los aspectos negativos de su entorno, y la defensa de esa realidad, porque es lo que conocen, “es lo que hay”, y a lo que se “acostumbran”, como ellos mismos expresan.

Por otra parte, es importante mencionar que las y los jóvenes de las áreas urbanas marginales, en ningún momento se refirieron al ámbito cultural de su realidad, ni a los cambios culturales en general. La falta de referencia y actitud crítica ante los cambios socioculturales que enfrenta el país por los procesos de la globalización, se explicó anteriormente por su visión centrada en el presente y en lo local.

Sin embargo, tampoco se menciona la cultura local. En parte, esto se puede deber a la dinámica de las zonas urbanas, en las que interaccionan individuos de diferentes zonas de origen, costumbres y modos de vida, que al establecerse en las urbes, no sólo aportan su acervo cultural, sino que adoptan y toman de otras culturas, constituyendo mezclas en las que “lo propio”, “lo tradicional” o “autóctono” característico de otras zonas, se encuentra mediado por muchos y muy variados referentes socioculturales, resultando en una cultura particular y característica de zonas urbanas, que hace difícil reconocer la cultura “original”. Precisamente, esto es la interculturalidad.

Además, también se puede deber al concepto de cultura que se maneja oficialmente, y que en gran parte es reproducido por la educación (además de otras instituciones). Por lo general, el concepto de cultura que se transmite hace referencia a costumbres o prácticas tradicionales o típicas, que en su mayoría se asocian con una sola provincia o región del país: Guanacaste. Así, la cultura nacional (oficial), se ha construido sobre elementos tradicionales de esa región, excluyendo otras manifestaciones culturales y reproduciendo una visión estática de la cultura que no corresponde con la realidad.

Lo anterior causa que muchas personas asocien *lo cultural*, con *lo típico*, que a su vez se asocia con *lo guanacasteco*. Esto hace pensar a otros grupos culturales que ellos “no tienen cultura” o que “perdieron su cultura”, desvalorizando o restándole importancia a sus propias costumbres y prácticas, sin ser conscientes de que ellos también tienen cultura. Con base en lo expuesto, en resumen se puede decir que los principales elementos que constituyen la simbólica social, y que orientan las acciones y la cotidianidad de las y los jóvenes de zonas urbanas

marginales, son: la problemática social (delincuencia, violencia, pobreza), las necesidades básicas concretas e inmediatas que deben solucionarse diariamente, el presente como tiempo de referencia para orientar sus acciones, la visión espacial centrada y prácticamente limitada a lo local. Esto influye notablemente en que las y los jóvenes muestren dificultad para definir sus expectativas y proyección a futuro, y en la menor visión crítica en relación con jóvenes de otras regiones del país y otros sectores urbanos, inclusive.

### 2.1.3 REFERENTES COMUNES DEL UNIVERSO SIMBÓLICO DE LAS ZONAS URBANAS

Como se indicó en la introducción de la presente sección, el universo simbólico de las y los jóvenes de las zonas urbanas comparten algunos elementos o referentes, debido a que su cotidianidad se desarrolla dentro de dinámicas y características que son propias de zonas urbanas. Sin embargo, también existen particularidades que hacen que la construcción simbólica en torno a esos referentes sea muy diferente.

Es importante mostrar los referentes comunes, puesto que estos son elementos generales de la realidad de las y los jóvenes de las zonas urbanas sobre los que el sistema educativo y la educación pueden adecuarse para responder mejor a su situación actual y a los eventos diarios a los que se enfrentan estos jóvenes. De esta manera, en la educación se pueden incluir aspectos que les ayuden a las y los jóvenes a desarrollar capacidades y actitudes para enfrentarse mejor a dicha realidad, así como a proponer soluciones viables, lo que también les permitiría desarrollar sus actitudes críticas y creativas.

Con base en esto, en el Cuadro N°.7 se presentan los elementos comunes de construcción simbólica de la situación actual, del futuro deseado, y del camino para llegar al futuro deseado de las y los jóvenes de las zonas urbanas. Cabe mencionar que los espacios vacíos se deben a que la construcción simbólica sobre la correspondiente variable no es compartida por las y los jóvenes de zonas no marginales, y de zonas marginales.

**CUADRO N<sup>o</sup>.7**  
**Referentes comunes de la construcción simbólica**  
**de las y los jóvenes de las zonas urbanas**

<b>Referente común de construcción simbólica</b>	<b>Percepción de su realidad (situación actual)</b>	<b>Futuro deseado (desarrollo social y realización personal)</b>	<b>Camino para llegar al futuro deseado</b>
<b>Empleo</b>	Se percibe como medio para mejorar la calidad de vida, sin embargo, los salarios no son suficientes para mantener a las familias. Los empleos son mal pagados.	Empleos que les permita mejorar la calidad de vida. Mejor remunerados. Creación de fuentes de empleo.	Trabajos que permitan mejorar la calidad de vida de las y los jóvenes, y de su familia.
<b>Inseguridad ciudadana (delincuencia/ violencia)</b>	Representa una amenaza a la vida de las y los jóvenes, afecta su vida diaria y pone en riesgo su futuro deseado.	No verse afectados por problemas de delincuencia y violencia.	-
<b>Estudio</b>	Se percibe como el principal medio para mejorar su calidad de vida, puesto que abre la posibilidad a optar por trabajo o mejor trabajo.	Conocimientos que les sirvan para trabajar; métodos de enseñanza flexibles y no basados en clases teóricas y evaluaciones memorísticas.	Educación como medio para cambiar la realidad social e individual, para mejorar la calidad de vida de las y los jóvenes.
<b>Espacios para la recreación</b>	Se perciben como necesarios para la calidad de vida, pero hay pocos espacios sanos, la mayoría son inseguros, sólo hay bares y cantinas.	Creación de espacios para la recreación, pero que sean seguros, a donde se pueda ir y estar tranquilos.	-
<b>Medios de comunicación y tecnología</b>	Se perciben como necesarios para optar por un mejor futuro.	-	Posibilidad de enfrentarse mejor a los desafíos y requerimientos del futuro.
Fuente: Elaboración propia, con base en grupos focales realizados			

**CUADRO N° 8**  
**Construcción simbólica diferenciada en torno a los referentes comunes de la realidad actual de las y los jóvenes de las zonas urbanas**

Elemento común de construcción simbólica	Percepción de su realidad (situación actual)		Futuro deseado		Camino para llegar al futuro deseado	
	Marginales	No marginales	Marginales	No marginales	Marginales	No marginales
<b>Empleo</b>	<p><b>Falta de fuentes de trabajo:</b></p> <p>No hay fuentes de trabajo, los trabajos que se consiguen son inestables, o en el sector informal. No posibilitan salir de la pobreza. Tienen que salir a trabajar a otras zonas urbanas porque en los sectores en que ellos viven no hay empleo.</p>	<p><b>Muchas posibilidades de empleo:</b></p> <p>Lo que los afecta no es la falta de fuentes de trabajo, porque para ellos hay muchas oportunidades. El problema para ellos es la calidad del empleo, puesto que son mal pagados y con jornadas laborales de más de 8 horas; además, mencionan que muchos de los empleos "exigen desempeño físico".</p>	<p>Que haya fuentes de empleo, y mejor si se crean lugares para trabajar en sus comunidades, por que "no hay nada". La visión que tienen sobre las fuentes de empleo, son oficinas y fábricas.</p>	<p>Empleos mejor pagados, con jornadas laborales de 8 horas, que no exploten ni discriminen a los trabajadores. Empleos en los que se pueda trabajar en la carrera que se estudió.</p>	<p>El estudio puede facilitar acceder a un empleo, pero en este sentido, valoran la educación técnica o informal, que les permita terminar rápido de estudiar y poder trabajar (en oficinas como secretarías, fábricas, mecánicos).</p>	<p>La educación formal les puede ayudar a acceder a empleos de mejor calidad, pero se requieren carreras universitarias en las que se pueda conseguir trabajo en lo que se estudió.</p>

<p><b>Inseguridad ciudadana (delincuencia)</b></p>	<p>Para ellos, el problema de la delincuencia no es tanto que los asalten, porque desde su perspectiva, la delincuencia se da más entre pandillas. El mayor riesgo que perciben con la delincuencia es que pueden “<i>corromperse o seguir un mal camino</i>”, es decir, unirse a una pandilla o banda.</p> <p>“<i>la delincuencia no es tan grave... se da más entre ellos...</i>” (pandillas).</p>	<p>Su preocupación en torno a la seguridad ciudadana, es ser ellos víctimas de asaltos. La ciudad se percibe como espacios urbanos peligrosos. Les quita tranquilidad y el derecho de circular libremente, sin miedo a ser víctimas de asaltantes, y sin presenciar problemas de drogadicción y prostitución.</p> <p>“<i>Ya no se puede caminar en la calle, a uno lo asaltan en la puerta de la casa</i>”.</p>	<p>No unirse a pandillas o bandas y dejar así los estudios y la posibilidad de conseguir trabajo.</p>	<p>Derecho de libertad de tránsito. Seguridad ciudadana para que no se alejen los turistas que visitan las zonas urbanas.</p>	<p>Desarrollar actitudes positivas, como la autoestima, la responsabilidad, valorarse ellos y creer que pueden lograr sus metas.</p>	<p>Gobierno debe tener mejor legislación al respecto, y tomar decisiones rápidas y eficientes.</p>
--	--	---	---	---	--	--

<p><b>Educación y sistema educativo</b></p>	<p><b>Falta de oportunidades de estudio y dificultad para estudiar:</b></p> <p>El estudio también se percibe como necesario para progresar y surgir, pero hacen falta oportunidades de estudio. Se les dificulta estudiar porque no tienen plata para pagar los pasajes del bus, y trasladarse a donde están los centros educativos. Muchas veces tienen que faltar a clases por falta de plata.</p>	<p><b>Muchas oportunidades de estudio:</b></p> <p>El gobierno da muchas oportunidades de estudio, y desde su perspectiva, "el que quiere estudia". Hay muchos centros de estudio disponibles, lo que hace falta es mejorar el inglés para tener un <i>mejor</i> empleo.</p>	<p>Que haya un colegio en sus comunidades, para no tener que desplazarse a otros sectores, porque por falta de recursos económicos a veces no lo pueden hacer, lo que provoca deserción. Que el gobierno los apoye económicamente.</p>	<p>Educación humana e integral, que no sólo transmita información, sino que se preocupe por la formación integral de las y los jóvenes (valores, emociones).</p>	<p>Educación que no sea un obstáculo para llegar a ser profesionales. Que se incluyan contenidos que son requisitos para trabajar, como la computación "<i>que se pide siempre en los trabajos de secretaría y de oficinas</i>".</p>	<p>Educación sobre cultura propia, mejor las artes, el inglés y enfatizar las ciencias. Métodos más creativos, que fomenten o desarrollen el trabajo en equipo y las actitudes críticas.</p>
---	--	---	--	--	--	--

<p><b>Medios de comunicación, información y tecnología</b></p>	<p>Se valoran en la medida que son requisitos para poder trabajar, pero como muchos de los jóvenes de estos sectores no tienen acceso a ellos, no los asocian con otras utilidades o funciones.</p>	<p>Se valoran en la medida que ayudan a la calidad de vida, además de que sirven para adquirir conocimientos e interactuar con otras personas o culturas.</p>	<p>Tener mejores conocimientos de computación, porque es lo que primero se pide en todos los trabajos y el colegio sólo enseña lo básico.</p>	<p>Medios de información y comunicación que no fomenten el consumismo, que ayuden a valorar la cultura propia. Pueden servir para provocar cambios sociales: Inversión en tecnologías para ayudar a la gente.</p>	<p>-</p>	<p>-</p>
--	---	---	---	---	----------	----------

Fuente: Elaboración propia, con base en grupos focales realizados.

## 2.2 LA MIRADA DE LOS/AS JÓVENES DESDE EL MUNDO RURAL

De la misma forma como se indicó para las zonas urbanas, las zonas rurales tampoco son homogéneas. Estas comparten ciertas características generales que se puede decir que son típicas o propias de estos espacios, como la mayor interacción de las personas con la naturaleza, predominio de actividades vinculadas al sector primario, mayor dispersión de la población en comparación a zonas urbanas, entre otras. A pesar de las transformaciones a las que se ha enfrentado el medio rural en el transcurso de las últimas dos décadas, muchas de las características indicadas siguen siendo referentes socioculturales centrales de la construcción simbólica de sus habitantes.

Sin embargo, cada zona, como parte de una región o de un contexto más amplio, ha tenido diferentes procesos históricos y socioculturales que le confiere una identidad y un universo simbólico propio y que la diferencia de otras zonas rurales. Además, las transformaciones socioculturales de los espacios rurales tampoco se han desarrollado de manera homogénea en todas las zonas, habiendo diferencias notables en lo que se refiere al ritmo, la orientación y el alcance de estos cambios. Por otra parte, el creciente contacto e interdependencia con otros grupos sociales no sólo presenta diferencias entre zonas, sino que ha provocado que se amplíen los referentes socioculturales tradicionales para incluir nuevos elementos de construcción simbólica.

Esto ocasiona que no se pueda – ni se deba – abordar *lo rural* como si fuera una unidad sociocultural. Por esto, los resultados de las zonas rurales se dividieron en tres subzonas: Guanacaste, Zona Norte y Zona Sur. Para cada subzona se presenta la percepción de las y los jóvenes sobre su realidad, su visión sobre el futuro deseado, y su percepción sobre el sistema educativo y la educación. También se muestran los referentes comunes de construcción simbólica de las zonas rurales, y la construcción diferenciada que hacen las diferentes subzonas establecidas, a partir de esos elementos o referentes simbólicos comunes. Por último, se incluyen consideraciones finales y algunas recomendaciones generales obtenidas a partir de la simbólica social de las y los jóvenes de las zonas urbanas, para considerar en la inclusión de la interculturalidad en la educación.

### 2.2.1 GUANACASTE

Dentro de la construcción simbólica que las y los jóvenes de Guanacaste hacen de su realidad, la tierra ocupa un lugar esencial o central, debido a que prácticamente todos los elementos que perciben como su situación actual, así como los cambios que se están dando en la Región, y su visión del futuro deseado, se relacionan directa o indirectamente con la conservación y el control de la tierra por parte de los pobladores locales. Esto significa que gran parte de la forma como orientan sus actos, así como el sentido que le dan a su realidad, se encuentra fuertemente vinculado con este recurso.

#### *2.2.1.1 Percepción de su realidad (situación actual)*

En el Cuadro No.9, se presentan los principales elementos de la construcción simbólica de la realidad de las y los jóvenes de Guanacaste, según la manera como los perciben, y la forma en que estos orientan sus actos e influye en su cotidianidad.

**CUADRO N° 9**  
**Principales elementos de la construcción simbólica de la**  
**realidad actual de las y los jóvenes de Guanacaste**

<b>Elemento de construcción simbólica</b>	<b>Cómo lo perciben y/o representan las y los jóvenes</b>	<b>Cómo orienta o afecta sus acciones y su cotidianidad</b>
<b>Venta de tierras</b>	<p>La tierra se percibe de dos formas principales: Como un medio de reproducción cultural, y como forma de control y conservación de los recursos locales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valoración de la tierra y las actividades que en ella se realizan</li> <li>▪ Preocupación para conservar las tierras, y actitud crítica hacia los adultos que las venden.</li> <li>▪ Preocupación por la pérdida de valores locales, costumbres y modos de vida tradicionales de la zona, puesto que consideran que gran parte de su cultura se encuentra vinculada a la tierra.</li> <li>▪ Proyección a futuro de las y los jóvenes, mediante la búsqueda de opciones para conservar las tierras</li> <li>▪ Fomenta actitudes críticas de las y los jóvenes ante la realidad local, nacional y global, así como la búsqueda de soluciones.</li> </ul>
<b>Pérdida de la cultura local</b>	<p>Se percibe como una amenaza a su modo de vida, debido a la pérdida de la identidad local y de costumbres y valores tradicionales, para adoptar pautas culturales extranjeras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El cambio de costumbres locales para adoptar modos de vida extranjeros, hace que las y los jóvenes concedan mayor valor a la cultura local, así como resaltar su aporte a la cultura nacional.</li> <li>▪ Rescate de costumbres, tradiciones, y valores locales, tratando de incorporarlos a su realidad actual</li> <li>▪ Defensa y apreciación de lo local y regional, ante lo nacional y lo global, incitando actitudes críticas ante la globalización y sus consecuencias para el país y para su región.</li> </ul>

<p><b>Turismo de masas y presencia de empresas extranjeras</b></p>	<p>Se perciben como una amenaza, puesto que adquieren y controlan los recursos locales, y excluyen a la población del desarrollo. Representan los cambios a los que se enfrenta la región, relacionándose de manera directa con la venta de tierras y la pérdida de costumbres, prácticas y valores tradicionales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Causa preocupación e incertidumbre, dado que amenaza el futuro deseado por las y los jóvenes de la Región.</li> <li>▪ Estimula el cuestionamiento crítico de su realidad local y regional, a la vez que propicia actitudes de defensa y valorización de la cultura y los recursos locales. Afecta su vida diaria en la medida que se les exige determinados conocimientos (inglés), para trabajar, valorándose o viéndose excluidos a partir de esto.</li> <li>▪ Generan empleos poco calificados y de baja remuneración para la población local, causando incertidumbre a las y los jóvenes sobre su futuro.</li> <li>▪ Mayor presencia de extranjeros estadounidenses y europeos en la región, que incide en que las y los jóvenes adopten o deseen adoptar nuevos estilos de vida, creando necesidades que difieren de la realidad local.</li> </ul>
<p>Fuente: Elaboración propia, con base en grupos focales realizados</p>		

El medio rural en general, y las actividades agrícolas, se han venido enfrentando a importantes cambios sociales, económicos, culturales y políticos, debidos en gran parte a los procesos de la globalización. Entre las principales consecuencias que han tenido estas transformaciones, se puede mencionar el declive de la agricultura tradicional, y en general, de las actividades agropecuarias de los campesinos y de las y los pequeños y medianos agricultores. La pérdida de rentabilidad de la agricultura tradicional, además de otros factores, ha provocado cambios notables en el uso del suelo de las áreas rurales, intensificando el mercado de tierras e introduciendo cambios en los modos de vida de estas zonas.

Particularmente en la zona de Guanacaste, muchos de estos cambios se vinculan con el fomento del sector turístico, que en esa zona se ha enfocado en una oferta de sol y playa, bajo el modelo de turismo de masas. Con el turismo, se empieza a dar una competencia con los pobladores locales

por la posesión y el control de los recursos; además, llegan extranjeros de diferentes procedencias que introducen sus modos de vida en la realidad local, originándose así que los referentes socioculturales de los pobladores locales se amplíen para incluir elementos de otras culturas, formándose de esta forma, culturas híbridas. Sin embargo, estos procesos no están exentos de relaciones de poder, por lo que generalmente se tienden a favorecer las pautas culturales de los grupos hegemónicos, en detrimento de otros grupos culturales.

Dentro de este contexto, la situación actual de las y los jóvenes de Guanacaste se articula alrededor del creciente mercado de tierras en su región, en la que cada vez más pobladores locales venden sus tierras a extranjeros, especialmente a estadounidenses. Este hecho marca su realidad de distintas formas, debido a la importancia y a la significación simbólica que le conceden a las tierras.

Como se puede ver en el cuadro anterior, la tierra se percibe de dos formas principales: como un medio de reproducción cultural, y como forma de control y conservación de los recursos locales. Esto tiene varias implicaciones en la vida de las y los jóvenes, puesto que para ellos la tierra representa la posibilidad de mantener su identidad, sus costumbres locales, y su idiosincrasia, así como prácticamente la única forma que conciben para poder participar en los procesos de desarrollo de la región y mejorar sus condiciones de vida.

Esta problemática hace que las y los jóvenes vuelvan a la tierra, que la valoren, y que se enfrenten críticamente a los adultos que las venden sin considerar su valor simbólico y social, pensando únicamente en el valor económico. Asimismo, esto no sólo los hace cuestionarse y preocuparse por su situación actual y por su futuro, sino que también causa que las y los jóvenes vuelvan su mirada al pasado para valorar su realidad actual, y determinar qué clase de vida quieren para ellos.

Como se mencionó, la venta de tierras, unido a la creciente presencia de extranjeros que se establecen definitiva o temporalmente en la región (como segunda residencia), repercute en la pérdida de la cultura local que preocupa a las y los jóvenes. Esto hace que valoren y traten de recuperar costumbres y modos de vida; sin embargo, también hace que esta recuperación o rescate se de desde una concepción folclorista de la cultura.

Por otra parte, la presencia de extranjeros no sólo es relacionado con la pérdida de cultura. Las empresas extranjeras y los hoteles que se establecen en la zona, también representan para ellos la pérdida de recursos locales y la exclusión de los pobladores de los procesos de desarrollo de la región. Esto los afecta porque aparte de controlar y explotar sus recursos, generan empleos de baja calidad y poco remunerados. Asimismo, se les exige que dominen el idioma inglés, valorando sus capacidades y su potencial para progresar a partir de eso, llegándose inclusive al punto de considerarse que “sin inglés, no son nada”.

### ***2.2.1.2 Futuro deseado (desarrollo social y realización personal)***

Los mismos referentes socioculturales que constituyen la construcción simbólica de la realidad actual de las y los jóvenes, son los que utilizan para construir su visión de futuro, dado que son los que causan sus preocupaciones y tensiones en el presente. Por esto mismo, la forma en que estos elementos orientan o afectan su cotidianidad es muy similar, puesto que su vida diaria se enfoca en buscar opciones o alternativas que les permitan cambiar su situación actual para llegar a su futuro deseado. Obviamente, la diferencia radica en que en su futuro deseado estos referentes se solucionan y se proyectan de manera positiva, acorde con su realización personal y el tipo de desarrollo que quieren.

Seguidamente, en el Cuadro No.10 se incluyen los principales elementos de la construcción simbólica del futuro deseado de las y los jóvenes de Guanacaste, la forma en que los perciben y/o representan.

**CUADRO N° 10**  
**Principales elementos de la construcción simbólica del futuro deseado de las y los jóvenes de Guanacaste**

<b>Elemento de construcción simbólica</b>	<b>Cómo lo perciben y/o representan las y los jóvenes</b>
<b>Tierras</b>	Representa la conservación y control de los recursos, así como la reproducción de la cultura local tradicional.
<b>Turismo comunitario</b>	Representa la posibilidad de la población local para no quedar excluidos de los procesos que se están dando en la región.
<b>Participación</b>	Se concibe como vía fundamental para decidir sobre los procesos que afectan su realidad, y poder lograr el futuro deseado.
<b>Conservación de la cultura local</b>	Representa la forma de reproducir su identidad, de seguir “siendo ellos”, de reconocerse y diferenciarse ante una realidad global que impone modelos de desarrollo y tendencias homogenizantes y que no valora ni respeta las particularidades locales.
Fuente: Elaboración propia, con base en grupos focales realizados	

Como se indicó anteriormente, la situación actual y los cambios socioculturales que afronta la región, hacen que las y los jóvenes se enfrenten a distintas realidades: La propia, que asocian con un modo de vida que aun conserva elementos culturales tradicionales; y la ajena o la de *los otros*, representada por las tendencias homogeneizantes que impone la globalización, y la creciente presencia de extranjeros en Guanacaste, y percibida como una amenaza para la reproducción de la cultura y los modos de vida locales.

Esto tiene sus consecuencias y manifestaciones en la realidad de las y los jóvenes. A pesar de que ellos tratan de valorar, rescatar y poner en práctica la cultura tradicional, el convivir con otras realidades hace que se amplíen los referentes socioculturales que conforman su universo simbólico para incorporar y adaptar nuevos referentes, como se mencionó anteriormente. Esto resulta en la construcción de realidades e identidades mixtas, que se

quiera o no, se tenga consciencia o no, media lo que se considera como su cultura y modos de vida tradicionales, que al incorporar otros referentes se constituyen como culturas y modos de vida híbridos.

Por otra parte, esto también lleva a buscar puntos de encuentro que minimicen las contradicciones y tensiones que originan las diferentes visiones de esas realidades, buscando su conciliación.

Ahora, como se puede ver en el cuadro anterior, la tierra es el elemento articulador de la construcción simbólica del futuro deseado por las y los jóvenes. Para ellas y ellos, esta sigue representando la conservación y control de los recursos necesarios para participar en el desarrollo de la región, así como la reproducción de la cultura local tradicional. Sin embargo, se puede observar que a pesar de que las y los jóvenes constantemente la vinculan con la reproducción de su cultura tradicional, su visión de desarrollo y realización social y personal no hace referencia a actividades tradicionales de uso de la tierra, como la agricultura. En este sentido, resulta llamativo que a pesar de que la cultura tradicional de la región se relaciona con actividades agropecuarias (haciendas ganaderas, agricultura de granos básicos, productos elaborados a base de maíz, entre otros), las y los jóvenes en ningún momento mencionan dichas actividades.

De esta forma, se puede decir que estas actividades dejaron de ser una opción de vida (o cuando menos la opción de vida principal), para estos jóvenes: Las nuevas realidades que irrumpen en la región desde hace aproximadamente tres décadas, han ido cambiando los referentes simbólicos de la población. Actualmente (y como lo indica el cuadro), la forma que encuentran los jóvenes para conciliar las distintas realidades que confluyen en la región, es mediante el turismo rural comunitario. Desde su perspectiva, el turismo comunitario fomenta el desarrollo basado en la participación de la población local, que también se beneficiarían de los recursos económicos generados por las actividades turísticas; además, les permitiría conservar sus recursos, y reproducir – en la medida de lo posible, claro está –, los modos de vida y cultura tradicional.

Aun así, la conservación de los modos de vida y la cultura tradicional se sigue concibiendo desde una visión estática y folclorista, puesto que a pesar de que el turismo comunitario se basa en conocer y experimentar los modos de vida y las costumbres locales, se debe considerar que los

extranjeros también han creado un imaginario social sobre cómo *es* o *debe ser* la cultura y las costumbres locales, a lo que le atribuyen una serie características o elementos que generalmente se encuentra asociado a manifestaciones típicas y folcloristas, a pesar de que la vida diaria actual de los pobladores locales no transcurre de esa forma, ni se base en las mismas concepciones de la realidad. De esta forma, muchas veces se terminan reproduciendo los elementos culturales que los turistas quieren ver, y es lo que se tiene a identificar o asociar como *cultura*.

Por otra parte, es importante el hecho de que las y los jóvenes busquen actividades y modos de vida que les permitan conciliar las distintas realidades de su contexto. Esto no solo les permite participar de los beneficios económicos y del desarrollo de las realidades emergentes, sino que es una forma de interiorizar con menos conflictos las identidades múltiples que supone la interculturalidad.

### ***2.2.1.3 Percepción sobre el sistema educativo y la educación***

Para las y los jóvenes de Guanacaste, la educación sigue siendo un elemento importante tanto en el presente, como para alcanzar su futuro deseado. Sin embargo, no se muestran conformes con la educación que reciben actualmente, así como con diversos aspectos del sistema educativo. Para ampliar lo anterior, en el siguiente cuadro se presenta la percepción de las y los jóvenes de Guanacaste sobre la educación, así como las modificaciones que harían al sistema educativo y a la educación.

**CUADRO N°.11**  
**Percepción del sistema educativo de**  
**las y los jóvenes de Guanacaste**

Elementos propios del sistema educativo		Elementos sociales y/o personales		Modificaciones que harían al sistema educativo y a la educación
Negativos	Positivos	Facilitan la educación	Obstaculizan la educación	
<p>Los programas del Ministerio tienen poco espacio para la creatividad.</p> <p>Poca flexibilidad de los profesores y de los contenidos de la educación.</p> <p>Poco espacio para la participación de las y los jóvenes, en lo referente a su educación.</p> <p>Falta de correspondencia de los contenidos con las necesidades locales y con la realidad mundial actual.</p> <p>Falta de identificación de los profesores con la realidad local.</p>		<p>Apoyo e involucramiento de la familia en las actividades relativas a la educación</p>	<p>Poco o nulo apoyo de la familia en los procesos relacionados con la educación, que ven los centros educativos como una forma “de deshacerse de ellos” (como guardería).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clases más dinámicas, con espacios que fomenten la creatividad y actitudes críticas.</li> <li>▪ Inclusión de costumbres y de la realidad local a las actividades educativas.</li> <li>▪ Clases más prácticas.</li> <li>▪ Profesores que se preocupen por la calidad de la educación.</li> <li>▪ Profesores con más conocimientos de otras regiones y zonas del país.</li> <li>▪ Mayor participación de las y los jóvenes en los procesos educativos.</li> <li>▪ Sistema educativo que valore las diferentes culturas y realidades locales.</li> <li>▪ Contenidos o actividades que involucren no sólo a las y los jóvenes, sino que también a su familia y comunidad.</li> </ul>
<p>Fuente: Elaboración propia, con base en grupos focales realizados</p>				

Según lo anterior, las críticas que se hacen al sistema educativo y a la educación, se centran en cuatro aspectos:

- I) Poco espacio para la creatividad
- II) Poca flexibilidad (de los profesores, de los contenidos y de los métodos)
- II) Poca participación de las y los jóvenes
- IV) Falta de adecuación a las realidades actuales
- V) Falta de conocimiento e identificación de los profesores a la realidad local

Con base en esto, las modificaciones que harían buscan solucionar dichos aspectos, por lo que reclaman clases más dinámicas y prácticas, que permitan la creatividad y el desarrollo de actitudes críticas, de manera que se puedan encontrar soluciones a los problemas de la realidad local actual.

Asimismo, un aspecto que enfatizan es la inclusión de la cultura local, que se enseñen y valoren las prácticas y costumbres de su zona, pero también de otras zonas del país. En este sentido, las y los jóvenes mencionan que esto se puede hacer de manera vivencial, es decir, experimentándolo por ellos mismos, lo que les permite lograr un mejor conocimiento, y divertirse en el proceso.

Un aspecto fundamental, es que las y los jóvenes consideran que los profesores no sólo se deben de preocupar por la calidad de la educación – lo que muchas veces no hacen –, sino que también deben conocer y sobre todo, identificarse y sensibilizarse ante la realidad y los modos de vida locales, de manera que esto les permitiría adecuar mejor los contenidos a su situación actual, y con ello, obtener un mejor provecho para su vida diaria.

Entre los elementos que consideran necesarios para la educación, se menciona el apoyo e involucramiento de la familia en la educación, especialmente los padres. Esto resulta interesante porque evidencia la importancia que le conceden a la familia en su formación personal y social. Así, las y los jóvenes proponen que los centros educativos desarrollen actividades que involucren a la familia y a la comunidad.

### 2.2.2 ZONA NORTE

En la construcción simbólica de la realidad de las y los jóvenes de la Zona Norte, se puede notar que las actividades agropecuarias continúan ocupando un papel importante como referente sociocultural. Sin embargo, los otros elementos que constituyen su universo simbólico hacen suponer que su realidad está cambiando (tal vez a un ritmo más lento a como se expuso en Guanacaste), dando paso a los mismos procesos que se manifiestan en otras regiones rurales, como el abandono de actividades agropecuarias y la creciente presencia de empresas extranjeras.

#### 2.2.2.1 *Percepción de su realidad (situación actual)*

La simbólica social de las y los jóvenes de la Zona Norte, se muestra muy variada, con diversos elementos sobre varios aspectos de la realidad que no necesariamente se articulan en torno a un elemento considerado como central. No obstante y como se mencionó anteriormente, a pesar de las transformaciones a las que se enfrenta la región, los referentes a las actividades del sector agropecuario siguen teniendo considerable importancia para las y los jóvenes, como se puede ver en el siguiente cuadro.

Como se indica en el cuadro anterior, la venta de tierras también es un referente sociocultural importante de las y los jóvenes de la zona norte. En su caso, la venta de tierras también representa una amenaza a sus medios de vida actuales y a su futuro deseado; sin embargo, a diferencia de Guanacaste, en la Zona Norte la venta de tierras se relaciona más con la presencia de empresas extranjeras dedicadas a la agricultura.

**CUADRO N.º.12**  
**Principales elementos de la construcción simbólica de l**  
**a realidad actual de las y los jóvenes de la Zona Norte**

<b>Elemento de construcción simbólica</b>	<b>Cómo lo perciben y/o representan las y los jóvenes</b>	<b>Cómo orienta o afecta sus acciones y su cotidianidad</b>
<b>Emigración</b>	Se concibe como una forma de progresar y de conseguir mejores condiciones de vida. La migración se asocia con desarrollo, pero también con desarraigo cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepción de que en la región no hay medios para progresar.</li> <li>▪ Desvaloriza los recursos y medios locales, así como los modos de vida y costumbres asociados a estos.</li> </ul>
<b>Actividades agropecuarias para grandes productores</b>	Se conciben como un problema que amenaza su medio de vida, tanto para agricultores, como migrantes que llegan a la zona y venden mano de obra a fincas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Agricultura basada en siembra de extensas áreas con monocultivos.</li> <li>▪ Exclusión de campesinos y pequeños productores de la producción.</li> </ul>
<b>Presencia de empresas extranjeras</b>	Se perciben también como una amenaza a la población local y a sus medio de vida, debido a que estas absorben y controlan los recursos locales, y no generan beneficios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Agricultura basada en siembra de extensas áreas con monocultivos (piña y banano,, especialmente).</li> <li>▪ Exclusión de pequeños productores y campesinos de la producción, puesto que sus costos de producción no les permite competir con el mercado.</li> <li>▪ Deforestación de extensas áreas para dedicarlas a banano y piña. Pérdida de fertilidad del suelo.</li> <li>▪ Fomenta la venta de tierras, puesto que estas empresas van adquiriendo cada vez más tierras para incrementar área de siembra.</li> <li>▪ Malas condiciones laborales y explotación de trabajadores de las fincas, especialmente de los nicaragüenses, quienes aceptan el trabajo por necesidad.</li> </ul>

<p><b>Venta de tierras</b></p>	<p>Se vincula directamente con las empresas extranjeras y los cultivos orientados a grandes productores. Se percibe también como una amenaza a sus medios de vida y a su visión de futuro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pérdida de recursos de la población local</li> <li>▪ Empobrecimiento y fomenta la emigración de la población.</li> </ul>
<p><b>Falta de fuentes de empleo</b></p>	<p>El empleo se asocia con mejores condiciones de vida. Según los jóvenes, en la región sólo se consigue empleo como dependiente y en el sector agropecuario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Limita las opciones de vida de las y los jóvenes de la región, puesto que es más factible conseguir trabajo si se emplean en actividades agropecuarias.</li> <li>▪ Fomenta la emigración a otras regiones.</li> </ul>
<p><b>Cultura autóctona como elemento excluyente</b></p>	<p>Algunos jóvenes Malekus conciben su cultura autóctona como causa de discriminación y exclusión social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pérdida de cultura, adopción de pautas culturales ajenas. Hace que las y los jóvenes se avergüencen y nieguen su origen étnico.</li> </ul>
<p>Fuente: Elaboración propia, con base en los grupos focales realizados</p>		

De esta forma, las empresas extranjeras también son percibidas como una amenaza, puesto que acaparan la propiedad y el control de los recursos locales. Además, estas siembran extensas áreas de productos orientados para el mercado internacional, lo que perjudica a los campesinos y a los pequeños y medianos productores de la zona, puesto que los costos de producción de sus parcelas son muchos más altos que los de estas grandes empresas, por lo que no pueden competir en el mercado. Esta situación ocasiona que muchos productores se vean forzados o tentados a vender sus tierras, las que son adquiridas por las empresas extranjeras y los grandes productores para incrementar sus áreas de siembra, dando lugar así a un círculo de exclusión y venta que obliga a muchos pobladores locales a emigrar hacia otras zonas.

Así, para las y los jóvenes de la Zona Norte la emigración es percibida como una forma de progresar y de mejorar la calidad de vida. Sin embargo, directamente vinculada a la emigración se encuentra la concepción de que en la zona no existen los medios necesarios para progresar, lo que

hace que la población desvalorice los modos de vida tradicionales, y en general, a *lo local*. De esta forma, la emigración se percibe de dos formas contradictorias o que crean conflictos en las y los jóvenes: se visualiza como una forma de desarrollo y de mejorar las condiciones de vida; pero también significa desarraigo cultural.

Otro referente de la construcción simbólica de las y los jóvenes de la Zona Norte, es la falta de empleo. Para estos jóvenes, el empleo también se asocia con mejorar la calidad de vida. Como se ha mencionado, las actividades del sector agropecuario siguen teniendo relativa importancia en la zona; sin embargo, también se ha mencionado que por diversos motivos las actividades y modos de vida tradicionales – como la agricultura – , han venido perdiendo valor. Esto tiene implicaciones en la realidad actual de las y los jóvenes, porque la mayoría de los empleos disponibles son en el sector agropecuario, actividad que debido a los problemas mencionados como altos costos de producción, dominio de la actividad por parte de empresas extranjeras y grandes productores, inseguridad, y la creciente valoración social negativa que se le da, ya no resulta tan llamativa para ellas y ellos. Esto hace que se vuelve a la misma opción de “desarrollo” percibida por las y los jóvenes: emigración.

Dentro de la construcción simbólica de las y los jóvenes de la Zona Norte, se hacen dos aportes claros y directos sobre interculturalidad: El primero hace referencia a los inmigrantes nicaragüenses que llegan a la zona especialmente a vender mano de obra en las fincas agropecuarias. Al respecto, se menciona que estos por lo general son víctimas de las malas condiciones laborales y de la explotación, pero que se ven obligados a trabajar bajo esas condiciones por necesidad, ya que tanto para los inmigrantes como las muchas de las personas que ya vivían en la zona, las actividades agropecuarias continúan siendo un importante medio de vida.

Asimismo, dentro de la zona se dan problemas de aculturación porque se percibe la cultura autóctona como un elemento excluyente. En este sentido, algunos de los jóvenes Malekus mencionan que son discriminados por su cultura y por ser indígenas, lo que causa que sean socialmente excluidos. Esto hace que las y los jóvenes se avergüencen de sus costumbres, tradiciones y modos de vida, que nieguen su cultura y su origen étnico como mecanismo para poder “integrarse” socialmente a la dinámica de la zona, adoptando así los patrones culturales dominantes.

A pesar de que la construcción de la simbólica social de las y los jóvenes indígenas se presenta en una sección aparte, debido a las particularidades que se exponen más adelante, es importante que en cada zona o región se desarrollen mecanismos para enfrentar los conflictos y tensiones de la interculturalidad, de manera que cada grupo sociocultural se pueda integrar a los diferentes procesos de las zonas sin ser discriminados ni excluidos, y que sigan manteniendo su identidad y su cultura, a pesar de que amplíen sus referentes para incluir elementos de otras culturas.

### ***2.2.2.2 Futuro deseado (desarrollo social y realización personal)***

En concordancia con la percepción de su situación actual, la visión del futuro deseado por las y los jóvenes de la Zona Norte se basa en una proyección positiva de los elementos que conforman su realidad actual y que se perciben negativamente.

En el Cuadro N°. 13 se presentan los principales elementos de la construcción simbólica del futuro deseado por estos jóvenes, así como la forma en que los perciben y que orientan o afectan su vida diaria y sus acciones.

**CUADRO N.º.13**  
**Principales elementos de la construcción simbólica del futuro**  
**deseado de las y los jóvenes de la Zona Norte**

<b>Elemento de construcción simbólica</b>	<b>Cómo lo perciben y/o representan las y los jóvenes</b>	<b>Cómo orienta o afecta sus acciones y su cotidianidad</b>
<b>Fuentes de empleo</b>	El empleo sigue representando un medio para mejorar la calidad de vida. Además, se percibe como una forma de disminuir la emigración.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Disminuir la emigración hacia otras zonas del país.</li> <li>▪ Valorar lo local o concederle mayor labor, en la medida que deja de percibirse que en la región no hay medios para progresar.</li> </ul>
<b>Actividades agropecuarias alternativas, orientadas a pequeños y medianos productores</b>	Las actividades agropecuarias se siguen visualizando como un medio de vida importante de la zona, tanto para inmigrantes como para no inmigrantes. Las actividades agropecuarias alternativas, son una forma de que los pequeños y medianos agricultores sigan produciendo y no vendan sus tierras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interés y búsqueda de sistemas alternativos de producción.</li> <li>▪ Búsqueda de formas de darle valor agregado a la producción agropecuaria.</li> <li>▪ Sistemas de producción diversificados y que disminuyan el impacto al medio ambiente.</li> <li>▪ Menor venta de tierras a extranjeros y grandes productores.</li> <li>▪ Disminución de la emigración hacia otras zonas del país.</li> </ul>
<b>Mejora de condiciones laborales</b>	Se percibe como un trato más justo y humanitario a los trabajadores, especialmente hacia los inmigrantes que trabajan en fincas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reducción de los conflictos y las tensiones con los inmigrantes.</li> <li>▪ Disminuir la emigración..</li> </ul>
<b>Reconocimiento y respeto de la diversidad cultural</b>	Se percibe como no avergonzarse de la cultura y las costumbres propias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valor lo local, lo autóctono, lo propio.</li> <li>▪ Menor aculturación y adopción de costumbres y comportamientos que no responden a las realidades locales.</li> <li>▪ Disminuir la tensión, los conflictos y la discriminación hacia otros grupos socioculturales, ya sean indígenas o inmigrantes.</li> </ul>
Fuente: Elaboración propia, con base en los grupos focales realizados		

Según el cuadro anterior, la creación de fuentes de empleo en la zona es un elemento fundamental de la construcción simbólica de las y los jóvenes de la Zona Norte, debido a que no hay muchas opciones de empleo que satisfagan sus necesidades y su visión de futuro. Para ellas y ellos, el empleo en su zona es importante porque les permitiría permanecer en sus comunidades, lo que asocian con no emigrar y con no perder su cultura local, es decir, con seguir siendo ellos mismos.

Otro referente de construcción de su futuro deseado, son las actividades agropecuarias orientadas a los pequeños y medianos productores. Esto es importante porque al igual que sucede con las fuentes de empleo, este referente también se entrelaza con los otros elementos de su construcción simbólica. En este sentido, se puede decir que la agricultura y el vínculo con la tierra continúan siendo importantes en el futuro deseado de las y los jóvenes, puesto que no vender las tierras significa permanecer en su zona, además de seguir poseyendo y controlando los recursos y “no venderle el país a los extranjeros”.

Pese a lo anterior, las actividades agropecuarias son atractivas para las y los jóvenes, en la medida en que se busquen sistemas alternativos de producción y formas para darle valor agregado a los productos. De esta forma, se percibe la agricultura orgánica como una opción que puede resultar ventajosa para los pequeños y medianos productores; asimismo, también se da mayor valoración a la diversificación de la producción.

Al tema de las condiciones laborales también se le concede gran valor, sobretodo si se considera que la mayoría de los que son víctimas de la explotación laboral son inmigrantes de origen nicaragüense, los que tienen una presencia importante en la zona. En relación con esto, se menciona que se deben implementar programas sobre los derechos de los trabajadores, mejorarles los salarios, y eliminar la represión sindical.

Además, es importante valorar y respetar la cultura y las costumbres de las y los inmigrantes, para no discriminarlos. Lo mismo sucede con los indígenas, quienes reclaman se que reconozca y se respete la diversidad cultural, y que no se les discrimine por ser Malekus.

### 2.2.2.3 *Percepción sobre el sistema educativo y la educación*

Uno de los principales elementos negativos del sistema educativo y de la educación mencionado por las y los estudiantes, se refiere a la desactualización de la educación, por lo que creen que la educación debe ser actualizada, tomando como base la realidad diaria y los desafíos que presenta el futuro. Para ellas y ellos, “se deben tomar ejemplos de la actualidad, no crisis viejas sino actuales...” Asimismo, sostienen que no les brindan espacios para desarrollar la creatividad y la originalidad, no les dan oportunidad para realizar más actividades relacionadas con el arte. En este sentido, consideran que la educación debe ser más flexible, más “libre”, más dinámica y práctica, y debe tomar en cuenta las necesidades y las expectativas de ellas y ellos.

Otro aspecto importante, se refiere a la actitud de los profesores. Para las y los estudiantes, estos tienen actitudes negativas, no estimulan a los estudiantes a aprender, sino que por lo general se limitan a pasar fotocopias y a obligarlos a aprenderse la materia de memoria para hacer los exámenes. Además, muchos profesores también tienen prejuicios contra los estudiantes.

Relacionado con lo anterior, creen que las y los profesores, así como la directora o el director de los centros educativos, por lo general no se preocupan por la realidad local, puesto a que la mayoría no son de la región. Esto hace que no conozcan su problemáticas y su modo de vida, lo que ocasiona una menor o nula comprensión sobre su realidad.

Finalmente, las y los estudiantes consideran que se deben incluir aspectos sobre la cultura de otros grupos, como de los indígenas y de los inmigrantes, debido a que en la zona en que viven diariamente interactúan con ellos y es necesario conocer mejor su cultura para poder comprenderse mejor.

**CUADRO N<sup>o</sup>. 14**  
*Percepción del sistema educativo de las y los jóvenes de la Zona Norte*

Elementos propios del sistema educativo		Elementos sociales y/o personales		Modificaciones que harían al sistema educativo y a la educación
Negativos	Positivos	Obstaculizan la educación	Facilitan la educación	
Educación desactualizada.  Poco espacio para la creatividad.  Actitudes negativas en los profesores.  Profesores que no estimulan o motivan a los estudiantes.  Directores y/o profesores que no se preocupan por la realidad local.		Poco apoyo para estudiar.  Inconstancia de las y los jóvenes.  Prejuicios hacia las y los jóvenes.	Valorar sus capacidades como jóvenes.  Respeto a las y los jóvenes.	Educación más actualizada, que responda a los desafíos y necesidades actuales.  Incorporar elementos culturales, de los grupos étnicos y de los inmigrantes.  Creación de espacios para la creatividad de las y los estudiantes.  Actividades que motiven a los jóvenes a seguir estudiando.
Fuente: Elaboración propia, con base en los grupos focales realizados				

### 2.2.3 ZONA INDÍGENA

Las comunidades indígenas del país se localizan en el medio rural, participando de las características y la dinámica propia de estos espacios. Así, las y los jóvenes indígenas comparten algunos referentes socioculturales comunes a la vida en las zonas rurales. Pese a esto, cabe recalcar que su realidad contextual presenta particularidades sociales, históricas y culturales, que difieren notablemente de los otros espacios rurales, inclusive de aquellos pertenecientes a una misma zona o región. Esto ocasiona que la construcción simbólica que hacen las y los jóvenes de

las zonas indígenas para explicar y darle sentido a su realidad, también se diferencie considerablemente de la construcción simbólica de los demás jóvenes rurales.

Con base en lo anterior, se evidencia que debe diferenciarse entre la construcción simbólica de las zonas rurales, y la de las zonas indígenas, puesto que las y los jóvenes de estos espacios tienen diferentes percepciones y representaciones de la realidad, lo que hace que orienten de manera diferente sus actos y su visión de vida; además esto también incide en que tengan distintas necesidades, intereses, problemas y expectativas, según su realidad particular.

Con base en lo expuesto, los resultados de la zona indígena se presentan en una sección aparte, pero teniendo presente que constituyen una parte integral del medio rural, por lo que su dinámica también debe ser comprendida dentro de un marco más amplio y global. Considerando esto, seguidamente se presenta la construcción simbólica que hacen las y los jóvenes indígenas sobre su realidad. Para esto, se incluye la percepción que tienen cómo jóvenes, acerca de la situación actual que viven en sus comunidades y/o región; también se muestra su visión sobre el futuro deseado, y por último, su percepción sobre el sistema educativo y la educación.

### ***2.2.3.1 Percepción de su realidad (situación actual)***

En la construcción simbólica sobre la realidad actual que hacen las y los jóvenes de la zona indígena, la cultura, como dimensión, constituye uno de sus principales referentes simbólicos. De esta forma, se evidencia que gran parte de los demás elementos de su construcción simbólica, tanto del presente como del futuro deseado, la forma para alcanzar el futuro deseado, y de su visión sobre la educación y el sistema educativo, se articulan directa o indirectamente con la dimensión cultural.

Según lo anterior y de manera general, se puede decir que en la situación actual de las y los jóvenes indígenas, uno de los mayores aspectos que les causa incertidumbre e inquietud, es la pérdida de su cultura autóctona, situación que experimentan o viven – hasta cierto punto –, de manera contradictoria. Asimismo, el tema de la educación también es un elemento

fundamental de su construcción simbólica sobre la realidad, puesto que ellas y ellos la perciben como uno de los principales medios aculturadores a los que se enfrentan en su cotidianidad.

Aparte de lo anterior, la construcción simbólica de las y los jóvenes de zonas indígenas, también presenta otros referentes importantes, que igualmente se relacionan en mayor o menor medida, con la dimensión cultural. Entre estos, se señala el valor que le conceden a los recursos naturales y productivos, especialmente a la tierra, base de su reproducción socioeconómica, pero también de su reproducción cultural. Los otros referentes socioculturales son la pobreza, la gestión territorial, y el liderazgo y la participación juvenil.

Para ampliar lo anterior, en el Cuadro N°.15 se presentan los principales elementos de la construcción simbólica que las y los jóvenes de la zona indígena hacen sobre su realidad actual, la forma en que los perciben o representan, y cómo esto orienta o afecta sus acciones y su vida diaria.

**CUADRO N.º 15**  
**Principales elementos de la construcción simbólica de la realidad actual de las y los jóvenes de las zonas indígenas**

<b>Elemento de construcción simbólica</b>	<b>Cómo lo perciben y/o representan las y los jóvenes</b>	<b>Cómo orienta o afecta sus acciones y su cotidianidad</b>
<b>Autopercepción negativa de la cultura y la identidad indígena</b>	<p>Para las y los jóvenes, ser indígenas es percibido de manera negativa. La identidad y la cultura indígena la asocian como causante de discriminación y exclusión. Según ellas y ellos, esto hace que se sientan “menos que los demás”, y que traten de “olvidar lo de ellos”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Problemas de aceptación con ellos mismos, con su cultura autóctona y con su identidad, lo que afecta todos los ámbitos de sus vidas.</li> <li>▪ Percibir negativamente su cultura e identidad, hace que no valoren adecuadamente “lo propio”; que desestimen sus costumbres, sus conocimientos y su modo de vida. Esto los hace estar más vulnerables o susceptibles a adoptar elementos culturales externos.</li> <li>▪ Lo anterior les genera tensión, conflictos y contradicciones, oscilando entre “olvidar lo de ellos” como un mecanismo para sentirse aceptados o parte de otros grupos sociales, y la consciencia y necesidad de rescatar su cultura tradicional, sus historias, sus prácticas, costumbres y valores, puesto que son los que les da sentido de pertenencia a sus grupos culturales específicos.</li> </ul>
<b>Pérdida de cultura autóctona</b>	<p>La pérdida de la cultura autóctona y de valores tradicionales, es percibida por las y los jóvenes indígenas como una amenaza a su modo de vida y a su idiosincrasia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La pérdida de su cultura y la adopción de patrones culturales externos, los hace sentir que “no hay una identidad clara”, lo que les crea confusión.</li> <li>▪ Cuestionamiento y actitudes críticas ante la realidad y el modelo de desarrollo que se les ha impuesto, dado que creen que de cierta forma se han visto obligados a dejar su cultura.</li> <li>▪ Inconformidad con el sistema educativo y la educación que reciben, ya que no considera ni respeta la diversidad cultural.</li> <li>▪ Revaloración e intentos de visibilizar su cultura tradicional; reconocimiento y respeto a los ancestros, a los ancianos, sus conocimientos y todo su acervo cultural.</li> <li>▪ La pérdida de valores tradicionales, hace que las y los jóvenes se concienticen de la necesidad de estos valores (organización, trabajo comunal), para el desarrollo y bienestar de su grupo socio-cultural, y de la sociedad en general, ante una realidad que incentiva el individualismo como modo de vida.</li> </ul>

<p><b>Sistema educativo aculturador</b></p>	<p>El sistema educativo y la educación, se perciben como un medio que produce y fomenta la pérdida cultural. Para las y los jóvenes de las zonas indígenas, el sistema educativo tiene parte importante en la responsabilidad de la aculturación de los grupos étnicos; en que ellas y ellos nieguen y se avergüencen de su cultura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hace que las y los jóvenes tengan una posición contradictoria ante la educación y el sistema educativo, además de que no estén conformes con la educación que reciben.</li> <li>▪ Actitud crítica sobre la realidad nacional, el sistema educativo, y todas las instituciones del Estado, puesto que realmente no consideran la diversidad cultural, mucho menos la cosmovisión de los grupos indígenas, en la formulación de políticas y programas que los afectan directa e indirectamente.</li> </ul>
<p><b>Tierras</b></p>	<p>La tierra es un elemento esencial de la cosmovisión indígena; no sólo representa la base de su reproducción social y económica, sino también cultural. La introducción de personas no indígenas en sus territorios debido a la venta de tierras, se percibe como “peligrosa”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preocupación por el aumento en la venta de tierras dentro de la zona indígena; esto pone en riesgo la reproducción socioeconómica y cultural de los grupos étnicos.</li> <li>▪ Aumento de la pobreza entre los habitantes indígenas, puesto que estos “venden tierras y después ya no tienen dónde vivir”.</li> <li>▪ Preocupación por el crecimiento poblacional en los territorios indígenas, que ocasiona presiones por los recursos, especialmente por la tierra.</li> </ul>
<p><b>Pobreza</b></p>	<p>La pobreza la asocian con la falta de trabajo en su territorio, con actividades agropecuarias de baja rentabilidad, y con una injusta distribución de los ingresos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La pobreza amenaza el futuro deseado de las y los jóvenes, puesto que les limita el acceso a oportunidades que ellas y ellos consideran necesarias para “surgir”.</li> </ul>
<p><b>Liderazgo y falta de participación de las y los jóvenes</b></p>	<p>La participación la perciben como fundamental para la superación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Muchos jóvenes no se enteran de los procesos que se desarrollan en su territorio; tienen poco interés. Esto les causa consternación, puesto que son las y los jóvenes quienes deben asumir el liderazgo y tomar las decisiones en el futuro.</li> </ul>

<p><b>Planificación y gestión territorial</b></p>	<p>La gestión territorial y ambiental actual de la zona indígena, se percibe como una amenaza para su calidad de vida, su visión de desarrollo, y con ello, para su futuro deseado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incertidumbre e inquietud en la vida diaria de las y los jóvenes, debido a que no hay un modelo definido de gestión territorial y ambiental, lo que consideran un obstáculo para alcanzar el desarrollo deseado.</li> </ul>
<p>Fuente: Elaboración propia, con base en los grupos focales realizados</p>		

Según el cuadro anterior y como se mencionó con anterioridad, la dimensión cultural es uno de los principales referentes de construcción simbólica, puesto que orienta y afecta la vida cotidiana de las y los jóvenes de las zonas indígenas. En este sentido, se puede sostener que ya sea que ellas y ellos perciban su cultura de manera positiva o negativa, que rescaten y visibilicen la necesidad de sus valores tradicionales para vivir mejor en el mundo actual, o que su cultura los haga sentirse menos con relación a los demás y por ello traten de olvidarla, es evidente que la cultura es una dimensión que siempre tienen presente en su interacción con los demás, ya sea con miembros de su propio grupo (ancianos, adultos, otras y otros jóvenes), o con personas externas a ella.

Asimismo, se puede observar que la percepción sobre la situación actual muestra claramente los procesos de aculturación que viven las y los jóvenes de zonas indígenas, y el modo en que ellas y ellos los sienten o experimentan. Según indican, se ha perdido y se está perdiendo la cultura autóctona, lo que en gran parte se debe a que ésta es percibida como una categoría excluyente: Históricamente, su cultura (o el ser indígenas), ha hecho y hace que los discriminen y los excluyan de los procesos sociales, por lo que ellas y ellos mismos tratan de olvidarla o ignorarla, para adoptar otros patrones socioculturales que los hagan sentirse parte del sistema y de la cultura dominante, y, desde una perspectiva subjetiva, para tratar de no “sentirse menos”, como ellas y ellos dicen.

Sin embargo, las y los jóvenes consideran que en gran medida han sido llevados a perder su cultura, debido a la negación de los otros a aceptar y valorar su cosmovisión. Así, el sentimiento de “verse obligados” a cambiar sus costumbres y cultura, les genera conflictos y contradicciones. Esto se

evidencia en el hecho de que lo primero que comentaron las y los jóvenes sobre su situación actual, fue que muchos jóvenes no valoran la cultura, y más bien tienen una autopercepción negativa por ser indígenas. Al respecto, mencionan que se creen menos que los demás por ser indígenas, lo que también hace que desprecien sus capacidades y sus conocimientos, “teniendo que venir alguien de afuera para creerle... sólo porque es de otro lado, sí puede”.

Asimismo, el tener que olvidar su cultura y su modo de vida como mecanismo de aceptación social, también los hace cuestionarse su realidad y la interacción que establecen con otros grupos sociales, desarrollando actitudes críticas ante la realidad y el modelo de desarrollo que se les ha impuesto, y que ha llevado a su aculturación, como ellas y ellos mismo señalan “la cultura dominante nos está llevando al abismo...”. A su vez, esto también les hace ver la necesidad de valorar su cultura, sus costumbres y tradiciones, y resaltar los elementos positivos que esta les ofrece en contraste con la cultura occidental, como por ejemplo los valores tradicionales de organización y trabajo comunal, ante una cultura dominante que incentiva el individualismo como modo de vida. En este sentido, mencionan:

[La] debilidad es la parte de la cultura. Más [muchos] jóvenes de ahora, que ya no practican sus costumbres, les gustan los atractivos de afuera. Deberíamos sentirnos orgullosos de ser Bribris, pues somos los originarios. Recordar nuestro pasado que ha cuidado los bosques y los ríos (...), con el desarrollo, se van perdiendo valores que se deben recuperar.

Por otra parte, la frase: “*teniendo que venir alguien de afuera para creerle... sólo porque es de otro lado, sí puede*”, resulta por sí misma muy significativa y reveladora. Esta frase no sólo reafirma lo anteriormente expuesto, sino que también da cuenta de gran parte de la historia de los grupos indígenas, y la forma en que se desarrolló – y en cierta forma, se sigue desarrollando, su relación con el Estado, y con otros grupos sociales y culturales.

En relación con la anterior se puede decir resumidamente, que para los grupos indígenas, el Estado y sus instituciones han sido tradicionalmente aculturadores, lo que se debe en parte al proceso de constitución de los

Estados Nacionales a partir de imaginarios homogeneizantes de unidad cultural. En el caso de las zonas indígenas, la intervención se hacía desde la visión occidental de desarrollo y progreso que promulgaba el Estado Nacional.

Pese a que los enfoques actuales contemplan la diversidad cultural y el respeto por otros modos de vida, y que se trata que los programas y proyectos surjan a partir de las necesidades sentidas por la comunidad, cuando las y los jóvenes expresan que se sienten menos que los demás y que “[tiene] *que venir alguien de afuera para crearle... sólo porque es de otro lado sí puede*”, aunque se diga en actitud crítica, esto no sólo hace ver que de cierta forma se continúa asociando *lo externo* (ese alguien que llega de afuera), con progreso y mejoras, sino que evidencia la forma en que se ha vivido o experimentado la interculturalidad en estas zonas, y los profundos efectos que ha tenido y sigue teniendo en las personas.

En relación con todo esto, las y los jóvenes consideran que el sistema educativo y la educación, son de los principales medios aculturadores, aunque no los únicos. Con respecto a esto, mencionan que “en educación hay ventajas y desventajas... la educación no es totalmente adecuada a la realidad”. De esta forma, consideran que los contenidos sobre su cultura son muy superficiales, “lo que se da, es por encima”, y no toma en cuenta los saberes tradicionales y sus costumbres. Esto genera tensión y conflictos en las y los jóvenes, puesto que consideran que la educación es necesaria para progresar y para tener mejores condiciones de vida, pero a la vez la rechazan porque es un modelo educativo y formacional que no responde a sus necesidades contextuales, y que además les niega el derecho a ser diferentes, en cuanto transmite los mismos valores y la misma visión de mundo a las y los jóvenes de todo el país.

Aparte de lo mencionado, otro referente sociocultural fundamental para las y los jóvenes indígenas, es la tierra, puesto que esta es esencial en la cosmovisión e ideología indígena. En este sentido, la tierra no es solamente un recurso que permite su reproducción socioeconómica, sino que es vital para su reproducción cultural; asimismo, la cultura también media su relación con la tierra, por lo que cultura, tierra y uso del suelo, son aspectos que se encuentran estrechamente interrelacionados, por lo que

la introducción de cambios o transformaciones en uno de estos, ocasiona modificaciones en los otros aspectos mencionados. Cabe recordar que por tierra no sólo se hace mención al suelo, sino a todo el ecosistema.

Por lo anterior, las y los jóvenes de la zona indígena perciben como “peligrosa” la permanencia de personas no indígenas en sus territorios, que llegan debido a la creciente venta de tierras. Como se mencionó anteriormente, ellas y ellos consideran que esto pone en riesgo la reproducción socioeconómica y cultural de los grupos étnicos, ocasionando aculturación y pobreza; así, mencionan que las y los indígenas “venden las tierras y después no tienen donde vivir”. Sin embargo, las tierras no sólo se ven amenazadas por “gente de afuera”, sino también por el crecimiento poblacional indígena; esto les genera incertidumbre e inquietud, porque aunque sienten que en la actualidad en la zona indígena hay más recursos y oportunidades, también “se está llenando de gente”.

Con respecto a la pobreza, las y los jóvenes la vinculan con la falta de trabajo en su territorio. De esta forma, mencionan que la agricultura es el principal modo de vida de las y los indígenas, es decir, la base de su reproducción socioeconómica actual, por lo que dicen que “laboralmente, la gente sobrevive cultivando la tierra”. Pese a esto, las actividades agrícolas que se desarrollan son de baja rentabilidad, atribuido principalmente al sistema de producción predominante (manejo convencional de los cultivos, con alta dependencia a insumos químicos, e incremento de monocultivos, especialmente en banano y plátano), y a la comercialización, en la que la mayor parte de las ganancias queda en manos de los intermediarios; esto se evidencia cuando dicen que “no hay trabajo, se produce banano pero se vende muy barato”.

En concordancia con lo anterior, las y los jóvenes también asocian con la pobreza la falta de oportunidades y equidad social, además de una injusta distribución de los ingresos. Asimismo, esta la relacionan con el ámbito cultural, en la medida que cambian sus patrones culturales por modelos de la cultura dominante, como el consumismo. En este sentido, señalan lo siguiente:

Entra mucha plata, pero no disminuye la pobreza (...). En lo que respecta a la comercialización, se habla de pobreza, pero sin tomar en cuenta el valor incalculable de la riqueza comunal. En Talamanca semanalmente,

200 toneladas de banano salen por el puerto; también entra una gran cantidad de inversión, pero ¿dónde está esa plata? Nos hemos hecho un pueblo de consumidores.

Por otra parte, el liderazgo y la participación de las y los jóvenes es otro aspecto de la situación actual que les causa preocupación. Así, mencionan que muchas veces las y los jóvenes se aburren por las actividades a las que son convocados, pero así perjudican a toda la comunidad, puesto que en ellas y ellos reside la responsabilidad de tomar las decisiones en el futuro y asumir el liderazgo. Pese a esto, muchos de las y los jóvenes no se enteran de los procesos que afectan sus comunidades, por lo que ven la necesidad de formular propuestas para que las y los jóvenes participen más y se integren a los procesos organizativos, para formar líderes que “mantengan una posición firme (...), y [poder] reponer a los líderes más fogueados”.

La planificación y gestión territorial es otro aspecto que preocupa actualmente a las y los jóvenes de la zona indígena, debido a que consideran que la gestión actual obstaculiza lograr el desarrollo local deseado. En este sentido, mencionan que no existe un plan estratégico común para todo el territorio, lo que los está llevando a una confrontación de intereses; además, las y los jóvenes indican que en el ámbito organizacional hay “una gran saturación de grupos con intereses comunes (...), [pero también] hay muchos proyectos mal socializados que tienden a dividir personas con base en intereses particulares”.

Una de las dimensiones de la gestión territorial que más causa preocupación a las y los jóvenes, es la ambiental. Así, mencionan:

Hay problemas a nivel de medio ambiente, como tala y contaminación. También de minería (...), la minería es una ilusión, después vienen los problemas, hay problemas de agua y de tierra (...); hay amenazas de proyectos como las hidroeléctricas y la minería (...). Se requiere usar los recursos, no destruirlos; hay que prestar atención a la conservación de los recursos naturales.

Todo esto les genera angustia, puesto que consideran que “todavía no tienen las herramientas necesarias para llevar a cabo su desarrollo”.

### **2.2.3.2 Futuro deseado (desarrollo social y realización personal)**

De la misma forma que en las otras zonas establecidas, la construcción simbólica sobre el futuro deseado de las y los jóvenes de la zona indígena, se basa en los elementos que les causan conflictos y tensión en el presente; claro está, ellas y ellos visualizan un futuro en el que estos elementos son resueltos favorablemente. En concordancia con lo anterior, el futuro deseado de estas y estos jóvenes, se construye tomando la cultura como uno de los principales referentes.

Según lo anterior, para su proyección futura es fundamental la valoración de la cultura y la identidad indígena, tanto por parte de ellas y ellos mismos, como del resto del país. Asimismo, exigen una verdadera educación intercultural. Como mecanismo para llegar a esto, las y los jóvenes indígenas creen que debe haber una verdadera participación social, de modo que puedan tomar parte en las decisiones que los afectan.

Aparte de lo anterior, las y los jóvenes también visualizan un futuro en el que exista mayor diversidad laboral y de fuentes de ingreso, para que dependan exclusivamente de las actividades agropecuarias; asimismo, con respecto a estas últimas, ellas y ellos manifiestan la necesidad de implementar modelos alternativos de producción.

Además, su realización personal y social se base en el desarrollo sostenible de su territorio, por lo que considerar que debe haber una adecuada planificación y gestión territorial, de manera que se logren manejar adecuadamente los conflictos de intereses y trabajar de manera conjunta por una misma visión de territorio.

En el Cuadro N°.16 se presentan los principales elementos que conforman la construcción simbólica de la realidad actual y del futuro deseado de las y los jóvenes indígenas.

**CUADRO N.º 16**  
**Principales elementos de la construcción simbólica del futuro**  
**deseado de las y los jóvenes de las zonas indígenas**

<b>Elemento de construcción simbólica</b>	<b>Cómo lo perciben y/o representan las y los jóvenes</b>	<b>Cómo orienta o afecta sus acciones y su cotidianidad</b>
<b>Valoración de la identidad y la cultura indígena</b>	Se percibe como una necesidad para estar bien con ellas y ellos mismos, con su realidad, y con su origen étnico. La valoración se debe dar tanto por personas externas a su cultura, como por sus mismos integrantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La necesidad de valorar la cultura y la identidad indígena, hace que las y los jóvenes traten de buscar actividades que les permita rescatar su cultura. Además, esto los hace ver la importancia de los conocimientos tradicionales, así como de valores como el trabajo comunal y los vínculos con la tierra y la naturaleza, en la dinámica mundial actual.</li> <li>▪ Los hace sentirse bien con ellos mismos, aceptarse y confiar en sus conocimientos, destrezas y capacidades para superarse, y no depender de personas externas.</li> <li>▪ Menor disposición o susceptibilidad a adoptar patrones culturales externos, puesto que son más conscientes del valor de su cultura y refuerzan su identidad.</li> </ul>
<b>Liderazgo y participación social</b>	El liderazgo y la participación social se conciben como una forma para de poder decidir e intervenir sobre su realidad, según sus expectativas, y lograr así el futuro deseado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valoración de la participación ciudadana como medio para provocar cambios en su realidad.</li> <li>▪ Búsqueda de espacios para hacerse valer y escuchar como jóvenes, y que ellas y ellos mismos puedan participar de las decisiones que afectan su realidad; de aportar a la situación actual de sus comunidades o regiones.</li> <li>▪ Disconformidad y actitud crítica ante los gobiernos, que no consideran su opinión como jóvenes.</li> <li>▪ Interés en capacitaciones que les permitan potenciar o desarrollar actitudes para el liderazgo; en formarse para ser líderes.</li> </ul>

<p><b>Educación intercultural</b></p>	<p>Se percibe como una de las formas de no seguir perdiendo su cultura; además, para ellas y ellos, la educación intercultural es fundamental para recuperar, valorar y reproducir su cultura y su cosmovisión, así como para reforzar su identidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valorar y respetar su cultura y su modo de vida, sus tradiciones. Les permitiría desarrollar mayor consciencia sobre la importancia de su cultura y todo lo que esta aporta y enriquece al país y a los otros grupos sociales.</li> <li>▪ Transmitir el respeto a las diferencias, el derecho tanto de ellas y ellos, como de los otros, a ser diferentes, es fundamental para establecer relaciones igualitarias.</li> </ul>
<p><b>Desarrollo sostenible y gestión territorial</b></p>	<p>Se percibe como una forma de poder incidir en su realidad, con un desarrollo que les permita reproducir su cultura e identidad, su cosmovisión y formas de vida, tomando en cuenta la conservación ambiental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inconformidad ante modelo de desarrollo actual, en el que no pueden decidir sobre los procesos que los afectan; además que no responde a su visión de mundo.</li> <li>▪ Búsqueda de alternativas de desarrollo que concilien sus necesidades económicas y las demandas de la realidad actual, con su cultura y su modo de vida, de manera que puedan seguir reproduciendo su identidad, sus costumbres y tradiciones autóctonas. En este sentido, las y los jóvenes mencionan el turismo educativo como opción de desarrollo.</li> </ul>
<p><b>Fuentes de ingreso diversificadas</b></p>	<p>Las y los jóvenes lo perciben como un aspecto esencial para mejorar su calidad de vida, y para su realización individual y social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El deseo de diversificar las fuentes de empleo e ingresos en la zona indígena, hace que las y los jóvenes busquen alternativas ocupacionales y/o profesionales.</li> <li>▪ Valoración de la educación formal e informal, puesto que se considera el medio para adquirir las capacidades necesarias para su desempeño ocupacional y/o profesional.</li> </ul>
<p>Fuente: Elaboración propia, con base en los grupos focales realizados</p>		

Para la construcción simbólica del futuro deseado de las y los jóvenes indígenas, lo primero que se menciona y que reclaman, es la necesidad de que su cultura sea valorada tanto por personas indígenas, como por no indígenas. Esto es fundamental porque les permitiría aceptarse a ellas y ellos mismos, y aceptar y fortalecer su identidad y cultura, lo que incidiría

en una menor adopción de patrones externos a su cultura y cosmovisión, que como se mencionó en la situación actual, hacen como mecanismo para sentirse integrados al resto de la sociedad.

Según ellas y ellos, son muy pocas las personas que se interesan realmente por acercarse y comprender la cosmovisión indígena, y cómo esta influye y se refleja en el valor que le conceden a los distintos aspectos de la vida, aspectos que pueden beneficiar a todos y no sólo a las comunidades indígenas, como por ejemplo, los vínculos con la naturaleza y su conocimiento de la misma. Por esto, en su construcción sobre el futuro consideran importante que se rescaten y se divulguen estos conocimientos y su cultura, de modo que puedan tener “una cultura más fuerte y definida (...), robustecida”.

Por otra parte, el hecho de reconocer la importancia y la utilidad de sus conocimientos, y visibilizar los aportes y beneficios que estos dan (o podrían dar) a sus comunidades y al país, los haría confiar más en sus capacidades para incidir sobre su realidad, y no creer que para surgir y provocar los cambios que ellas y ellos desean, deben depender de agentes externos, como lo expresaron en su situación actual.

Para las y los jóvenes, la educación tiene un papel primordial en el valor y el respeto hacia su cultura y su modo de vida. Por eso, claman por una educación intercultural, porque sienten que los intentos que se han realizado para adecuar la educación a la interculturalidad, no han sido suficientes. En este sentido, se menciona que la interculturalidad y la educación intercultural, permanecen más a nivel discursivo, ya que la realidad sigue tendiendo a la homogeneización. Con todo esto, las y los jóvenes manifiestan que se debe respetar su derecho a ser diferentes, sin que esto signifique que sean excluidos o discriminados, y que la educación debe servir para esto. Es decir, la educación debe adaptarse a ellas y ellos, y no ser los grupos indígenas quienes se adapten a un modelo educativo estandarizado y ajeno a su realidad.

Otro elemento de la construcción simbólica del futuro deseado de las y los jóvenes, se refiere a que debe haber mayor participación social de las y los jóvenes, y que debe procurarse una verdadera participación ciudadana. Al respecto, mencionan que las y los jóvenes no son considerados en los procesos de toma de decisiones, que sus opiniones no son escuchadas,

y que muchas veces ni siquiera son considerados en los procesos de sus propias comunidades, puesto que los adultos no los toman en cuenta porque no creen en sus capacidades. Sin embargo, enfatizan en que esto debe cambiar porque en el futuro ellas y ellos son los responsables de enfrentar los desafíos y de decidir sobre los procesos sociales de sus comunidades y de su país, por eso, deberían prepararse y adquirir conocimientos y destrezas desde ahora. En relación con esto, consideran que es fundamental desarrollar sus capacidades para ser líderes.

Lo anterior también lo aplican en lo referente a la educación, puesto que sostienen que esta sólo podrá lograr ser intercultural, cuando los sectores sujeto – con todo y sus particularidades – , sean realmente escuchados y tomados en cuenta en la definición de políticas y estrategias referentes a la educación y al sistema educativo, y que sean ellos quienes expresen sus necesidades y expectativas.

Por otra parte, un aspecto central en la visión de futuro de las y los jóvenes, es la diversificación de fuentes de ingreso. De este modo, consideran que deben de existir más oportunidades de empleo, y no sólo relacionadas con el sector agropecuario. Para ellas y ellos, es importante desarrollar microempresas en sus comunidades, de manera que puedan trabajar en sus comunidades o territorio. Asimismo, sostienen que en la zona indígena deben haber personas formadas en diferentes áreas, como médicos, ambientalistas, ingenieros agrónomos, administradores y contadores, además de profesionales especializados en turismo comunitario. Esto es importante para ellas y ellos, porque les permitiría depender menos de personas externas a su realidad, pudiendo ellas y ellos mismos “resolver los problemas productivos, de saludo, de educación”.

En lo referente a las actividades agropecuarias, las y los jóvenes de la zona indígena desean un modelo de producción alternativo, y que esté “en armonía con la naturaleza”, por lo que proponen la agricultura orgánica, para “acabar con la contaminación y con tanto químico que afecta la salud de las comunidades”.

Finalmente, enfatizan que deben trabajar para lograr una “estructura de gobernabilidad consolidada, porque de eso depende el éxito de los proyectos de desarrollo”.

### 2.2.3.2 *Percepción sobre el sistema educativo y la educación*

Para las y los jóvenes de la zona indígena, la educación “es importante, porque sin educación no hay nada”. Sin embargo, la percepción de ellas y ellos sobre el sistema educativo y la educación, se basa en el hecho de que a pesar de los esfuerzos por adecuar la educación a la interculturalidad, esta continúa siendo un medio que propicia la pérdida de culturas propias para adoptar patrones homogéneos o estandarizados de cultura. En relación con esto, mencionan que el sistema educativo no reconoce los conocimientos tradicionales y ancestrales, como la medicina tradicional, los valores del trabajo comunal, el valor que le conceden a la naturaleza, entre otros. En este sentido, indican que “se dan más horas de inglés que de Bribri”. Además, consideran que los contenidos se ven superficialmente, sobretodo los que se relacionan con su cultura.

Asimismo, enfatizan que la educación que se les da no responde con las necesidades ni con la realidad actual, tanto local como global. Para las y los jóvenes, esto debe adecuarse, ya que uno de los propósitos primordiales de la educación debe ser el formar ciudadanos competentes para sus comunidades y para el país; referente a esto, mencionan que “se busca crear ciudadanos para la comunidad, no para ir a Estados Unidos”.

En lo referente a las modificaciones que ellas y ellos harían, se reitera que deben incluirse contenidos de su realidad local y de su cultura, lo que debe hacerse de una manera práctica y dinámica. Para esto, las y los jóvenes indican que el sistema educativo y la educación en sus comunidades, debe tomar en cuenta a los ancianos, pues son ellos quienes conservan el conocimiento tradicional; esto, porque los maestros actuales desconocen sobre estos saberes y prácticas, y no le consultan a los ancianos.

Además, se menciona que se deben incluir materias historia, de arte y folclor indígena, porque “sólo en Guanacaste se hace”. Asimismo, consideran que las y los profesores deben ser “dinámicos, innovadores, para que los estudiantes se sientan con ganas de estudiar y continuar sus estudios (...)” Algo importante, es que para ellas y ellos:

El sistema educativo no llena las expectativas, se abandona porque no está siendo atractivo. De ahí que [las y los jóvenes] caigan presas de las drogas (...). La educación ha sido ineficiente, la dan por darla, pero no hace que

el estudiante se meta más de lleno. Por ejemplo, no se trata el tema de la cultura, el idioma [Bribri], el ambiente... no se lo toman en serio. La educación es mediocre y eso determina un modo de pensar mediocre.

Por otra parte, un aspecto importante es que las y los jóvenes indican que la educación debe servir para formar capacidades y actitudes que los ayuden a enfrentarse y a estar preparados ante los desafíos de la realidad nacional y de la globalización, y cómo esta repercute en sus territorios. Por esto, consideran que la educación debe servir para formar líderes.

**CUADRO N<sup>o</sup>. 22**  
**Percepción del sistema educativo de**  
**las y los jóvenes de las zonas indígenas**

Elementos propios del sistema educativo		Elementos sociales y/o personales		Modificaciones que harían al sistema educativo
Negativos	Positivos	Obstaculizan la educación	Facilitan la educación	
<p>Sistema educativo aculturador.</p> <p>Sistema educativo que no reconoce los conocimientos tradicionales.</p> <p>Sistema educativo que no considera la realidad ni las necesidades locales.</p> <p>Sistema educativo que no forma ciudadanos para el país ni las comunidades, sino para el extranjero.</p> <p>Contenidos se ven superficialmente.</p> <p>Profesores sin conocimiento de costumbres y cultura local.</p> <p>Educación que da más horas de inglés, que de idiomas autóctonos.</p>		<p>Los adultos no fomentan el éxito, los logros, ni la motivación en las y los jóvenes.</p> <p>Falta de disciplina de las y los jóvenes.</p>	<p>Apoyo de los adultos y de la familia.</p>	<p>Educación que contribuya a la formación de líderes.</p> <p>Inclusión de contenidos sobre su realidad local, su cultura y modo de vida.</p> <p>Educación que considere a los ancianos y sus conocimientos, de modo que contribuya a rescatar y valorar la cultura autóctona.</p> <p>Educación que responda y aporte a la realidad actual de los territorios indígenas, ya los desafíos a los que estos se enfrentan.</p> <p>Contenidos de arte y folclor indígena.</p> <p>Fomentar el trabajo en equipo y no el individualismo y egoísmo.</p>
<p>Fuente: Elaboración propia, con base en los grupos focales realizados.</p>				

## CONCLUSIONES GENERALES

### 3.1 CONTEXTO Y VISIÓN DE FUTURO

Con mayor o menor intensidad, las distintas zonas del país muestran cambios importantes. Dentro de los mismos, cabe indicar el desplazamiento de las actividades y modos de vida tradicionales, y la adopción de distintos patrones socioculturales, otro cambio importante es que la diversidad cultural de las zonas ha aumentado notablemente – tanto en la zona urbana como en la rural –, ya sea por la presencia de inmigrantes que llegan a trabajar en distintas labores, y/o por la presencia de turistas extranjeros, algunos de los cuales optan por comprar tierras para desarrollar proyectos turísticos, o para usarlos como segunda residencia. Hay quienes han llegado a establecer grandes empresas relacionadas con actividades agropecuarias. La inseguridad ciudadana es también un nuevo elemento con el que tienen que lidiar los pobladores.

Lo anterior tiene implicaciones negativas en la percepción de la situación actual de las y los jóvenes. De manera reiterada surgen algunos temas que los preocupan:

- a) Venta de tierras que amenaza su principal medio de vida para generar ingresos y que conduce a la migración y al desarraigo cultural.
- b) Falta de oportunidades en las zonas en que viven, que les permitan mejorar su calidad de vida, considerando las distintas concepciones de calidad de vida y de oportunidades, lo que varía notablemente según el contexto social y cultural del que se trate.
- c) Cambio de costumbres y valores tradicionales por estilos de vida y elementos de otras culturas.
- d) Incremento de conflictos y tensiones por las diferentes posiciones, intereses y visiones de la realidad de los grupos socioculturales que cohabitan el mismo espacio.
- e) Sentimiento de pérdida de identidad y de desarraigo cultural.
- f) Otros.

Todo esto repercute en la construcción simbólica que las y los jóvenes hacen sobre su situación actual, en cuanto introduce desafíos a su realidad y genera incertidumbre ante el futuro, además de provocar la adopción

de referentes simbólicos de distintas culturas. En este sentido, las y los jóvenes deben contar con conocimientos y capacidades para enfrentar estos cambios, como por ejemplo; capacidad para dialogar con otras culturas y llegar a “soluciones concertadas” sobre nudos problemáticos, dominio de idiomas extranjeros (especialmente inglés) y manejo de tecnologías; reforzar las identidades locales y visibilizar o recuperar su cultura; y buscar actividades que les permita conciliar su modo de vida tradicional con el que se sienten identificados, con las demandas y los desafíos globales que plantea el futuro.

Estos elementos constituyen, en mayor o menor medida y dependiendo de la zona o región del país, aspectos centrales de la visión de futuro de los y las jóvenes del país, que deben ser considerados. De manera general y pese a las obvias diferencias y particularidades contextuales, son estos elementos los que dan sentido a su realidad, y con ello, los que orientan muchas de sus decisiones, necesidades y expectativas.

### 3.2 PERCEPCIÓN RESPECTO AL SISTEMA EDUCATIVO

Tanto el sistema educativo como la educación que reciben actualmente las y los jóvenes de las distintas zonas del país, se perciben de manera crítica (negativa). Efectivamente, en la visión de los jóvenes existe una asociación entre lo educativo como una esfera necesaria pero poco estimulante (creativa).

De los ejercicios realizados con los jóvenes, y el distinto material producto de los talleres, se puede concluir lo siguiente.

- a) El sistema de enseñanza en general es poco flexible, tanto los métodos de enseñanza como los contenidos y la forma de evaluación, no dan espacio a la creatividad, a la innovación y al desarrollo de actitudes críticas. Esto hace que no se interioricen ni se apropien de los conocimientos.
- b) Muchos profesores y profesoras no motivan ni estimulan a los estudiantes para aprender; no se preocupan por la calidad de lo que enseñan y no se identifican con la realidad local.
- c) El sistema educativo no contempla las particularidades culturales, como las distintas lenguas, las diferentes formas de concebir la realidad, la manera en que los distintos grupos aplican la lógica,

y el valor que le conceden a sus costumbres, tradiciones y formas de percibir la realidad. Así, la educación se basa en un modelo estandarizado que tiende a homogenizar y a aculturar (especialmente a los grupos étnicos). Esto también ocasiona desertión de algunos estudiantes, puesto que no se adaptan al sistema educativo. De esta forma y en este sentido, el sistema educativo contribuye a la reproducción de la exclusión y la desigualdad.

- d) Los contenidos, los valores y las actitudes que la educación transmite, no son los que se perciben como necesarios para desenvolverse adecuadamente en la realidad actual, ni les brinda herramientas óptimas para enfrentarse al futuro y los desafíos del mundo globalizado. Muchos de los contenidos y temáticas no se relacionan con las condiciones ni los modos de vida de los diferentes contextos.
- e) Por lo anterior, se concluye que la educación y el sistema educativo, no responden ni cumplen con las necesidades, exigencias y expectativas de las y los jóvenes. De esta forma, se puede sostener que la educación y el sistema, tal cual funciona en la actualidad, contiene una carga negativa en la construcción simbólica que hacen los jóvenes sobre su realidad actual y su visión de futuro.

### 3.3 Educación y proyectos de vida juveniles

De manera general (sin entrar en particularidades por región), se puede concluir que para las y los jóvenes de las distintas zonas del país, el estudio y la educación (formal e informal), continúa siendo un medio fundamental para mejorar sus condiciones de vida y forjar un mejor futuro para ellas y ellos, y para la sociedad en general. Cabe aclarar que en particular en las zonas marginales es valorada la educación informal.

En su visión, la educación que se imaginan como ideal, para que realmente se constituya en una herramienta útil en su proyecto de vida, tendría las siguientes características:

- Utilizar métodos de enseñanza flexibles, que permitan a las y los estudiantes investigar, proponer, y ser creativos.

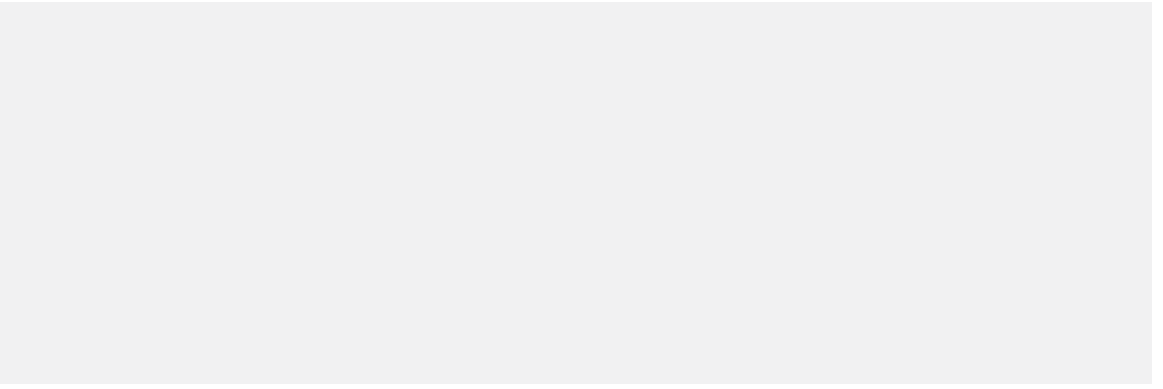
- La evaluación no debe basarse en métodos de memoria, puesto que de esta forma no se apropian de los conocimientos.
- Estimular la investigación sobre su realidad en los planos local, regional y nacional.
- Relacionarse con la cotidianidad de las y los estudiantes de los diferentes contextos socioculturales del país, responder a sus necesidades y a su realidad. Debe servir para que ellas y ellos se desenvuelvan mejor ante las disímiles situaciones que deben enfrentar.
- Sensibilizar sobre las diferentes formas de vivir y de entender la realidad, respetar la diversidad cultural y adecuarse a las pautas culturales de los distintos grupos, de manera que se respete su integridad y su derecho a ser diferentes, sin que eso implique desigualdad.

#### 4. RECOMENDACIONES GENERALES

- a) La cultura no debe mostrarse o ser incorporada en los currículos sólo a nivel folclórico, no se debe reproducir la concepción folclórica u oficial de la cultura. A pesar del reconocimiento de los distintos grupos culturales que interactúan en una misma zona, las y los jóvenes de las distintas zonas del país mostraron tendencias a asociar la cultura con elementos folclóricos. Estos elementos también son importantes y deben ser valorizados y mostrados, pero concebir la cultura sólo de esta forma la reduce y la empobrece.
- b) Se debe transmitir *la cultura* bajo una concepción más amplia, flexible y dinámica, que valore también los modos de vida de los distintos grupos, que visibilice la cultura de la vida diaria, las mezclas, los cambios y las nuevas pautas culturales. Se deben fomentar actitudes críticas y discusiones sobre cómo o cuáles de estos cambios enriquecen, y cómo o cuáles empobrecen.
- c) En todas las zonas la presencia de inmigrantes de distinta procedencia (nicaragüenses, colombianos), es un tema recurrente. La interculturalidad implica no sólo desarrollar tolerancia por su cultura, sino valorar los aportes socioculturales que hacen a las zonas a las que inmigran. En todos los centros educativos hay

- presencia de inmigrantes, por lo que en el currículo se deberían incluir actividades orientadas a valorar su cultura y sus aportes al país y a las diferentes regiones o zonas.
- d) Desarrollar e incluir actividades prácticas, dinámicas y en equipo, orientadas a eliminar los prejuicios hacia distintos grupos socioculturales. Para esto, se pueden identificar en la comunidad o zona, las actitudes xenofóbicas o discriminatorias hacia estos grupo, o bien se pueden presentar estudios de caso a ser investigados, lo esencial es preguntarnos ¿cómo vemos o percibimos a los otros? ¿Por qué? Estos prejuicios deben ser discutidos a fondo, haciendo ver no solo los aportes, sino la indispensabilidad de estos grupos para la construcción y el desarrollo del país (como el trabajo realizado por los inmigrantes, conservación ambiental de grupos étnicos, entre otros).
  - f) La interculturalidad también implica conflictos debido a diferentes formas de percibir la realidad, diferentes posiciones o intereses por parte de los grupos socioculturales que interactúan y comparten espacios. Esto implica que se deban incluir actividades orientadas a desarrollar comportamientos, habilidades o actitudes que puedan ser aplicadas en la vida cotidiana de las y los jóvenes, como capacidades para dialogar, para la resolución de conflictos, para la negociación y la búsqueda de soluciones concertadas.
  - g) Para comprender otras realidades y otros modos de vida, no es suficiente con conocer los problemas sociales y/o culturales que enfrentan otros grupos, sino que es necesario sensibilizarse ante estos problemas y realidades.
  - h) Para esto, se pueden desarrollar actividades en las que las y los jóvenes se pongan en el lugar *del otro*: ¿Qué haría en determinada situación si fuera...? ¿Cómo mi cultura (costumbres, valores, prácticas diarias, entre otros) me ayuda a enfrentar esta realidad o situación? ¿Cómo mi cultura o identidad me obstaculiza o limita acercarme a los otros? ¿Cómo me perciben los otros y cómo los percibo yo a ellos? ¿Por qué? Esto puede ayudar a sensibilizarse ante otras realidades (inmigrantes, indígenas, jóvenes de zonas marginales, jóvenes de zonas urbanas o rurales, mujeres, entre otros), y comprender el por qué de diferentes actitudes, valores, reacciones, visiones, etc.
  - i) Involucrar de manera más activa, a la familia de las y los estudiantes en el proceso de educación.

- j) Creatividad: Las y los jóvenes le conceden un valor central a la creatividad. En todos los casos, si criticó al sistema educativo y a la educación por ser rígido y dejar poco espacio a la creatividad. Se puede vincular con temas de actualidad de las y los jóvenes.



## DE LA IMPORTANCIA DE LA FILOSOFÍA INTERCULTURAL PARA LA CONCEPCIÓN Y EL DESARROLLO DE NUEVAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA\*

*Raúl Fornet – Betancourt*

### 1. LA FILOSOFÍA, ¿ES IMPORTANTE TODAVÍA?

Puede resultar un tanto extraño o sorprendente, y quizás incluso desconcertante, que un artículo que se propone argumentar a favor de la vigencia del significado de la reflexión filosófica, particularmente en su orientación intercultural para afrontar los desafíos educativos que se plantean en las sociedades latinoamericanas de hoy, comience tratando una pregunta cuyo problema parece apuntar a una situación crítica de la filosofía en nuestro tiempo que contradice o, al menos, cuestiona la afirmación central que quiere defender con su argumentación.

Pues se pensará, y con razón, que si nos proponemos hablar de la importancia de la filosofía intercultural para una nueva educación en América Latina y en el mundo contemporáneo en general, es porque de hecho estamos convencidos de que la filosofía sigue teniendo importancia todavía para la existencia humana o, dicho con más rigor, para discernir la calidad de la existencia que queremos protagonizar, así como para aprender a intervenir en el curso de la historia en el mundo histórico que

---

\* Texto revisado y ampliado de la conferencia presentada en el II Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía, Migración e Interculturalidad, celebrado en Cutzalan del Progreso, Puebla (México) del 1 al 3 de diciembre de 2005.

constituye la situación contextual mayor de nuestras existencias. Pero, justamente, si estamos convencidos de ello, ¿por qué entonces empezar con una pregunta que parece quitarle fundamento al propio discurso al sugerir que nos encontramos en una época para la cual la filosofía ha dejado de ser un referente teórico – práctico con significación? Vista desde ese convencimiento nuestro pareciera, por tanto, que la pregunta de si la filosofía es importante todavía no pudiese tener más sentido que el de una función retórica en el desarrollo de nuestra argumentación. Mas no es así.

La pregunta no es meramente retórica. Es cierto que para nosotros su respuesta no es una cuestión abierta: sabemos y reconocemos que buena parte de la filosofía que se produce hoy en las instituciones acreditadas para ello, se ha alejado de la vida de la gente y da vueltas sobre si misma convirtiéndose en algo de lo que se puede prescindir, con excepción acaso de alguna exigencia curricular<sup>84</sup>. Pero, a pesar de ello, mantenemos que la filosofía es aún importante; y que, por eso, esta pregunta no es una figura retórica en nuestro discurso.

Comenzar con esta pregunta nos permite contrastar nuestro convencimiento y repuesta con un proceso de desarrollo socio – político cuya dinámica de expansión global resta realmente importancia a la filosofía en cuanto que, en el mejor de los casos, le deja en lugar fijo y acomodado en su sistema de funcionamiento. De esta suerte, comenzar por esta pregunta nos abre la posibilidad – y tal es la razón por la que comenzamos con ella – de preguntar a su vez si esa supuesta pérdida de importancia de la filosofía tiene su explicación sólo en la filosofía misma en tanto que ésta, por ocuparse de sí misma, ha olvidado la realidad humana y se ha bloqueado para estar a la altura de los tiempos, o si tiene también su razón en los intereses propios de un modelo de civilización y de desarrollo humano que ve en la filosofía una fuerza de resistencia y de innovación alternativa que debe ser neutralizada o marginalizada.

Por lo que anotábamos antes a propósito de la filosofía de las instituciones oficiales, se comprende que para nosotros la respuesta a la pregunta por las razones de la supuesta pérdida de relevancia de la filosofía en nuestros días debe considerar ambos aspectos. En el marco de este trabajo no podemos

---

84 Cf. Raúl Fomet – Betancourt, *Transformación intercultural de la filosofía*, Bilbao 2001; y *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*, Aachen 2004.

detenernos en un análisis detallado de esas dos posibles explicaciones. De hecho todo el proyecto de rehacer y redimensionar la reflexión filosófica desde un horizonte intercultural es un intento concreto de reaccionar ante las consecuencias que se desprenden del análisis de esas dos explicaciones de la supuesta pérdida de importancia de la filosofía.<sup>85</sup>

Teniendo en cuenta los límites de este trabajo y dando además por aceptado ese remitir a los esfuerzos ya realizados por el movimiento de la filosofía intercultural, se nos permitirá pues que resaltemos ahora únicamente el segundo de los aspectos mencionados, reteniendo lo siguiente.

Comenzamos nuestra argumentación preguntando si la filosofía es importante todavía porque, de cara a defender su relevancia para afrontar los desafíos de una educación alternativa, nos parece fundamental subrayar sobre todo que afirmamos la relevancia de la filosofía como resultado de un análisis de crítica ideológica que nos hace ver precisamente que, además de las ya reconocidas razones que son responsabilidad de la filosofía misma, su pérdida de importancia, supuesta o real, viene de que nos movemos en el contexto mayor de un proceso social y científico – tecnológico que tiene un interés específico fuerte en declarar que la filosofía es un saber obsoleto, en difamarla como una sabiduría inútil o como un residuo de cultura anticuada que ya no tiene relevancia alguna ni en el plano social ni en el ámbito personal humano, argumentando que el saber de la filosofía

85 Para una visión de conjunto de la labor que se está realizando en este campo nos permitimos remitir a la documentación de los Congresos Internacionales de Filosofía Intercultural: Raúl Fornet – Betancourt (ed.), *Kulturen der Philosophie. Dokumentation des I. Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie*, Concordia Reihe Monographien, tomo 19, Aachen 1996; *Unterwegs zur interkulturellen Philosophie. Dokumentation des II. Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie*, Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität, tomo 4, Frankfurt /M 1998; *Kulturen zwischen Tradition und Innovation. Stehen wir am Ende der traditionellen Kulturen? Dokumentation des III. Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie*, Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität, tomo 11, Frankfurt /M 2001; *Culturas y poder. Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización. Documentación del IV. Congreso Internacional de Filosofía Intercultural*, Bilbao 2003; *Interculturality, Gender and Education. Interkulturalität, Gender und Bildung. Interculturalidad, Género y Educación. Interculturalité, Genre et Éducation. Dokumentation des V. Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie*, Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität, tomo 19, Frankfurt /M 2004; *Dominanz der Kulturen und Interkulturalität. Dominance of Cultures and Interculturality. El dominio de las culturas y la interculturalidad. Hégémonie culturelle et interculturalité. Dokumentation des VI. Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie*, Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität, tomo 23, Frankfurt /M 2006 (en prensa).

ya no es necesario para el manejo en y de las sociedades modernas ni tampoco para la formación de los seres humanos que requiere el buen funcionamiento de dicho tipo de sociedades.

Para decirlo claramente: en el contexto de lo que se ha denominado “el asalto al poder mundial”<sup>86</sup> por la expansión totalitaria de políticas financieras, económicas, militares, culturales, etc. para globalizar el espíritu neoliberal y su mundo, constatamos por parte del proyecto civilizatorio hegemónico y su consiguiente modelo de desarrollo social un claro interés ideológico en expulsar la filosofía de la realidad de nuestros mundos, si es que ésta, resignándose y claudicando ante la fuerza de las cosas, no acepta su domesticación y se retira al lugar previsto para ella.

En ese mundo, programado como globalización del neoliberalismo, la filosofía, en efecto, no tiene un lugar propio. Su tarea parece superflua y pierde importancia. Pero reparemos en el hecho de que no es el mundo ni la humanidad ni nuestra época como tales quienes manifiestan esa supuesta pérdida de importancia de la filosofía, sino más bien el proyecto de mundo y de humanidad que hoy afirma su hegemonía. Es la defensa y la consolidación de la hegemonía de dicho proyecto los que propagan que la filosofía es irrelevante. Por eso hablábamos de un interés ideológico.

Mas, ¿de dónde viene este interés ideológico en domesticar o, en su defecto, marginalizar la filosofía? Tratemos de apuntar una respuesta en la brevedad debida.

Ese interés ideológico del sistema hegemónico por silenciar la filosofía encuentra su explicación, por una parte, en el tipo antropológico que necesita promover la globalización del neoliberalismo como garantía elemental de su predominio; un tipo antropológico que agudiza la inversión efectuada por la modernidad europea capitalista en la manera en que el ser humano entiende sus relaciones consigo mismo, con la naturaleza, con sus semejantes o la trascendencia, al cortar todo nexo con la comunidad

---

86 Cf. Franz J. Hinkelammert. *El asalto al poder mundial y la violencia sagrada del Imperio*, San José 2003.

y la tradición que de hecho lo sostienen, y proyectarse como un centro indeterminado de acelerada eficacia en función de la globalización de sus posibilidades de apropiación.<sup>87</sup>

Y, por otra parte, se debe también a la inversión cosmológica que, como complemento de la antropológica, conlleva el proyecto civilizatorio hegemónico al que nos estamos refiriendo. Se trata, en síntesis, de la substitución de la idea del mundo como un cosmos que puede sentirse universal porque refleja el equilibrio de los elementos diversos que lo componen, es decir, de la idea del mundo como armonía de diversidades, por la idea de un mundo global en el que el crecimiento de lo global es directamente proporcional con la pérdida de diversidad y de armonía o, si se prefiere, con el aumento de la monotonía del único ritmo que se admite para marcar el compás de la historia de la humanidad, a saber, el de la cosmovisión neoliberal.

Ahora bien, la defensa de ambos supuestos como pilares necesarios para la realización del mundo y de la humanidad que quiere el neoliberalismo, implica justamente que el sistema hegemónico tenga que declarar obsoleto el saber que trasmite la filosofía. ¿Por qué? Porque la filosofía, a pesar de las complicidades de que se ha hecho culpable a lo largo de toda su historia y de haber jugado en particular un papel nada despreciable en la justificación teórica de la ideología del eurocentrismo, ha sabido con todo conservar y transmitir en muchas historias paralelas su carácter de sabiduría subversiva que nos recuerda siempre que no hay que hacer las paces con la constelación dada de lo real porque lo que es real pudo haberlo sido de otra manera. Y es que la filosofía narra y alienta a la vez la memoria de la búsqueda de la verdad y la justicia en los seres humanos y en los pueblos.

Es sabiduría memorial de esa memoria que nos impulsa a no contentarnos con el llamado estado de cosas, porque sabe que es racional esperar lo mejor para la humanidad y lo sabe justo porque tiene memoria de los muchos caminos por los que la humanidad ha buscado y busca alcanzar la real humanización de cada ser humano.

87 Ver sobre las consecuencias antropológicas de la globalización el análisis y la bibliografía que ofrecemos en los capítulos X (“La globalización como universalización de políticas neoliberales: Apuntes para una crítica filosófica”) y XI (“Para una crítica a la crítica del sujeto en los años 60 – 70s”) de nuestro libro: *Transformación intercultural de la filosofía*, Bilbao 2001, pp. 309 – 348 y 349 – 370 respectivamente.

Como sabiduría memorial de caminos subversivos la filosofía recuerda, pues, frente a un sistema hegemónico que fragmenta a los seres humanos y reduce su subjetividad a un punto egoísta, que lo primero es la relación y que el principio de comunidad es irremontable e insustituible. Pero, por eso mismo, la filosofía no olvida que el ser humano necesita contextualidad y vecindad, que necesita referencias identitarias concretas para apoyar su búsqueda de universalidad, es decir, para no extraviarse por el camino o quedar suspendido como un fantasma en el aire.

Con esta memoria antropológica, la filosofía contradice el tipo de ser humano que el sistema hegemónico necesita promover como condición para su funcionamiento. Nada tiene de extraño, por tanto, que se predique la irrelevancia de la filosofía y que se pretenda dar por demostrado lo obsoleto de su memoria. Tendencia ésta que se ve reforzada en su interés ideológico porque la memoria de la filosofía contradice igualmente el curso de la inversión cosmológica, que conlleva la globalización del proyecto neoliberal. La filosofía recuerda, en efecto, que el mundo no puede ser reducido a un mercado mundial sometido a la dictadura del ritmo único que marca la aceleración de la ganancia de dinero, porque es memoria cosmológica de una humanidad plural que habita el mundo en muchas casas, y memoria que cultiva además la conciencia de la sabiduría de que la casa en que habitamos el mundo, sea ésta una cultura, una religión, una epistemología o una ética, son precisamente eso, moradas en el mundo, y no *la* casa del mundo y que nos dan una óptica para ver el universo y para empezar a caminar por sus dimensiones.

De esta forma, como decíamos, la filosofía también contradice la uniformidad, la monología y la monotonía de un mundo global en el que su globalidad es la trampa de la expansión desmedida de una sola de las posibilidades humanas de habitar el mundo.

Resumiendo podemos retener que, vista desde el proyecto antropológico y cosmológico que subyace en las políticas neoliberales para hacer un mundo a su medida, la filosofía representa en *ese* tiempo y lugar ocupados por el espíritu del neoliberalismo una sabiduría *intempestiva*, una sabiduría

que está literalmente fuera de tiempo y lugar.<sup>88</sup> Con razón entonces, por la globalización los tiempos y lugares, el saber que ocupa hoy la humanidad tiene que decretar la irrelevancia de la filosofía. Pero justamente en ese carácter intempestivo que tiene su memoria para el mundo y la humanidad, que programa el sistema capitalista occidental con su actual hegemonía, radica la vigencia de la filosofía en tanto que memoria subversiva que no se acomoda, que no baila al ritmo de la música de moda, sino que más bien interfiere e interrumpe el compás impuesto al mantener vivo precisamente el recuerdo de la diversidad y la esperanza de vivir en pluriverso que armoniza tiempos y espacios diferentes, sin tener que someterlos a un ritmo único.

Sobre el trasfondo de estas reflexiones tratemos ahora de concretizar la importancia intempestiva de la filosofía mostrando cómo, especialmente la corriente que se caracteriza por su orientación intercultural, es una filosofía que *importa* hoy, que nos *conviene*, y ello no para estar a la altura del tiempo acelerado que impone el orden hegemónico, sino justo para recuperar y reactivar la memoria subversiva de los tiempos no sometidos a la cronología occidental<sup>89</sup> y que nos recuerdan, por consiguiente, proyectos alternativos de humanización del ser humano y de universalización de nuestros tiempos y mundos contextuales. Pero la explicación de esta *importancia* de la filosofía intercultural es el asunto que queremos tratar en nuestro segundo punto. Pasemos a él.

---

88 El adjetivo “intempestivo” lo usamos aquí inspirándonos en el uso que hacen de él filósofos como Nietzsche y Heidegger. Cf. Friedrich Nietzsche, *Consideraciones intempestivas*, en *Obras Completas*, tomo I, Madrid 1962; y Martin Heidegger, *Einführung in die Metaphysik*, Tübingen 1953, pp. 6 y sgs.

89 Cf. Jean – Paul Sartre. “La temporalité chez Faulkner”, in *Situations, I*, Paris 1947, pp. 65 y sgs.

## 2. SÍ, LA FILOSOFÍA INTERCULTURAL TIENE IMPORTANCIA PARA LO QUE TODAVÍA PODEMOS SER Y HACER EN EL MUNDO DE HOY

Por el objetivo que nos hemos propuesto en este trabajo, que está anunciado en el título del mismo, se comprende que nos limitaremos a esbozar la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina. Esa es en concreto la aportación que deseamos proponer. Y por las reflexiones avanzadas en el punto anterior, se ve además que enmarcamos esa aportación en el contexto del proyecto antropológico y cosmológico que implica a nuestro juicio la globalización del neoliberalismo. Esto significa que el foco de nuestra explicación de la importancia de la filosofía intercultural para una nueva educación en América Latina, se concentrará en el intento de aclarar las posibilidades subversivas que abre la reflexión intercultural en vistas al desarrollo de prácticas educativas antropológica y cosmológicamente alternativas. O sea, dicho en breve, buscamos perspectivas de educación que sirvan de contrapeso al modelo antropológico y cosmológico que se impone con la hegemonía del espíritu neoliberal.

Este enfoque supone, evidentemente, una fuerte limitación del discurso que se podría desarrollar sobre el tema que nos ocupa. Somos conscientes de ello, pero pensamos que tocamos un ámbito fundamental para toda política educativa alternativa en nuestra actualidad: el campo antropológico – cosmológico. Pues, en el fondo, lo que decide sobre el carácter y la calidad de la realidad que cada día hacemos real o que ayudamos a continuar en su realidad, es la respuesta que damos a la pregunta por la calidad del tipo humano que queremos ser y por la configuración del mundo en que deseamos habitar.

En el cuadro del enfoque escogido cabe señalar que la importancia de la filosofía intercultural para un proceso educativo al servicio no de la globalización, pero sí de la universalización real de los seres humanos, se expresaría, en un primer momento, en el reclamo de recuperar la diversidad temporal de la humanidad y de reactivar su memoria como eje central de procesos de formación personal y de aprendizaje local.

Para comprender el alcance de este primer aspecto conviene tener en cuenta lo siguiente. En la óptica pluralista de la filosofía intercultural, la diversidad cultural no representa un residuo que espera su eliminación ni un monumento para la simple contemplación.<sup>90</sup> Su afirmación de la diversidad cultural de la humanidad es, por el contrario, reconocimiento de una memoria que confirma su vigencia en la historicidad corporal de la gente y en los contextos de la vida cotidiana de los pueblos. Así, educar desde esa memoria significa activar tanto los diferentes tiempos biográficos que van marcando la vida de las personas, como los ritmos que generan los mundos locales en sus prácticas de compartir la vida.

De aquí que este primer momento se concrete en una pedagogía que combate el analfabetismo biográfico, tanto a nivel personal como comunitario. Se trata, pues, de enseñar que la vida de la gente y de los pueblos tienen sus propios tiempos y que hay que aprender a leer sus biografías, con sus tradiciones y sus saberes, desde su propia historia. Es, en otras palabras, educación para la recuperación del calendario; para poder fijar los recuerdos que dan fecha a nuestras diferencias, eso es, marcar los momentos memorables que dan sentido a lo que somos y que nos orientan en lo que hacemos.

En este sentido, la filosofía intercultural opone a la cronología del calendario global la diversidad temporal de la historicidad concreta de la vida personal, que tiene su tiempo, y de la memoria comunitaria, que conoce sólo el ritmo del recuerdo.

Educar para recuperar la autonomía en el uso del tiempo, requiere como complemento indispensable la recuperación del espacio. Por eso, en un segundo momento, la filosofía intercultural propone que una educación para la capacitación de los seres humanos a ser universales tiene que contemplar prácticas que enseñen competencias contextuales. La lucha contra el analfabetismo biográfico que incapacita para generar un tiempo con ritmo propio, debe complementarse así con una pedagogía contra el analfabetismo contextual, que es olvido de los saberes situados que se generan justo como la manera de saber vivir y convivir en un espacio o lugar determinado. La interculturalidad insiste, en consecuencia, en la

---

90 Sobre la diferencia entre “residuo” y “monumento” ver: Jean – Paul Sartre, “Villes d’Amérique”, en *Situations, III*, Paris 1949, pp. 93 y sgs.

necesidad de promover una pedagogía que, en lugar de despreciar los llamados saberes tradicionales generados en y para los diversos mundos de vida de la humanidad, recupere esos saberes contextuales como parte indispensable de la diversidad cognitiva que debemos seguir fomentando de cara a la universalización de la humanidad.

Hagamos un alto para intercalar la observación de que estos dos momentos que hemos señalado hasta ahora, para mostrar la importancia de la filosofía intercultural en este ámbito, no son en realidad nada nuevo. Recordemos, por ejemplo, que ya José Martí a finales del siglo XIX había insistido en la necesidad de reajustar la educación en América Latina a partir de los tiempos de sus pueblos y de las necesidades contextuales de su realidad específica. Así reclamaba como hilo conductor de la enseñanza para América Latina: “El premio de los certámenes no ha de ser para la mejor oda, sino para el mejor estudio de los factores del país en que se vive. En el periódico, en la cátedra, en la academia debe llevarse adelante el estudio de los factores reales del país... La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas”<sup>91</sup>.

Y, como se ve por el final de la cita de José Martí, esa pedagogía de la recuperación de la propia historia y de la propia contextualidad, nada tiene que ver con el fomento de nacionalismos provincianos o de regionalismos fragmentarizantes que condenarían a la humanidad a vivir en islotes supuestamente autosuficientes. Pues su finalidad es la de capacitar para la comunicación y el intercambio. Al otro no se le ofrece lo banal ni lo global, que ya lo tiene, sino lo memorable; la memoria de lo que nos ha hecho diferentes y que por eso es justamente memorable, es decir, como testimonio y documento de la diversidad. El intercambio de esas memorias es lo que nos enriquece y hace universales. La condición de posibilidad para ese intercambio es precisamente memoria. Pero sigamos.

---

91 José Martí. “Nuestra América”, en *Obras Completas*, tomo 6, La Habana 1975, p. 18.

Sobre la base de los dos aspectos anteriores, propone la filosofía intercultural una tercera pista para la renovación de las políticas educativas en América Latina, a saber, desquiciar los programas educativos actuales tanto en cuanto éstos tengan su quicio en los intereses económicos, sociales, políticos, culturales o científicos del sistema hegemónico y contribuyan por consiguiente a consolidar la arrogancia y la soberbia del proyecto civilizatorio hegemónico. En este sentido, desquiciar la educación dominante quiere decir buscar otros centros de gravitación para los procesos educativos que se ofrecen, ajustándolos a la diversidad cultural y a la pluriperspectividad que ésta conlleva.

La educación, tanto en la escuela como en la universidad, tiene que dejar de ser un instrumento al servicio del fortalecimiento de la asimetría epistemológica que reina en el mundo actual. Si tomamos en serio la diversidad cultural, tenemos que pluralizar epistemológicamente la educación para que ésta sea un servicio a favor del equilibrio de los saberes. La educación misma debe convertirse en crisol de diversidad, ser gestora de pluralidad epistemológica enseñando a reaprender lo que sabemos con el saber del otro. Esto supone, sin embargo, que se desarrollen políticas educativas que no expandan una epistemología, sino que narren las biografías de las diversas epistemologías que explican lo que la humanidad sabe y cómo lo sabe, de manera que en el proceso de educación se aprenda también la contingencia e inseguridad de nuestros mundos epistémicos y no sólo las supuestas certezas duras de los saberes duros.

Promover en la educación una formación epistemológicamente pluralista es además importante, porque sin una verdadera integración del diálogo entre diversas epistemologías en los programas educativos, no hay base sólida para el replanteamiento del ideal del conocimiento. Mas éste sería ya un cuarto aspecto en el que se muestra la importancia intempestiva de la filosofía intercultural para los procesos educativos en la sociedad actual. Lo explicamos brevemente.

Apostando por el equilibrio epistemológico en el mundo, como condición indispensable para que la diversidad cultural pueda encarnarse en los procesos cognitivos y de innovación que deciden en el fondo sobre la manera en que se hace realidad y se planea la configuración futura del mundo, la filosofía intercultural considera necesario discutir con la participación de todas las tradiciones cognitivas de la humanidad, la

cuestión que en la memoria de la humanidad se conoce con el nombre de ideal del conocimiento, a saber, la cuestión no sólo del para qué realmente queremos saber lo que sabemos o se trasmite como lo que hay que saber hoy, sino también de la prioridad en la transmisión del saber que a la humanidad le importa conocer. Esta cuestión debe ser, por tanto, renegociada interculturalmente y los programas educativos creemos que son el medio adecuado para hacerlo, a condición naturalmente de que busquen su referencia en la diversidad de las cosmovisiones del género humano y no en el proyecto civilizatorio hegemónico. De esta forma, los programas educativos serían el espacio en el que se efectúa el diálogo con muchos saberes y se aprende a sopesar el lugar que les corresponde en nuestras vidas y en el mundo que queremos habitar. Con esto, dicho sea de paso, contradice la interculturalidad el aserto tradicional que dice que “el saber no ocupa lugar”. El saber sí ocupa lugar y requiere, además, tiempo. Tener presente esto es interculturalmente de importancia decisiva, porque el caso hoy es que en los programas educativos, sobre todo a nivel de formación profesional o de las carreras universitarias, *no hay lugar* para los saberes alternativos, contextuales o de tradiciones orales. Y es que la educación hegemónica capacita para un tipo de profesional que no tiene tiempo para esos saberes, porque, en definitiva, capacita para un mundo que no tiene lugar para los mismos y que los arrincona en los museos regionales.

El saber occidental dominante, es decir, sobre todo el que se produce a la sombra de la “empresa” y de la lógica del capital, ocupa los tiempos y los lugares fundamentales de los programas educativos actuales porque tiene el mundo ocupado<sup>92</sup>. Por eso, la interculturalidad contradice la ideología del aserto de que “el saber no ocupa lugar” y reivindica el tiempo y el lugar que le corresponde a cada tradición de saber, tanto en la vida de las personas como en los mundos sociales en que viven. Hay que reclamar, por consiguiente, que los saberes tengan sus tiempos y lugares reales en el mundo. Éste es un requisito necesario para el diálogo simétrico de las epistemologías y para que los programas educativos en concreto puedan ser

---

92 Eske Bockelmann, *Im Takt des Geldes. Zur Genese modernen Denkens*, Springe 2004; Gernot Böhme, *Alternativen der Wissenschaft*, Frankfurt /M 1993; Walter Mignolo (compilador), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*, Buenos Aires 2001; Michael North, *Das Geld und seine Geschichte*, München 1994; y Edgar Zibel, *Die sozialen Ursprünge der neuzeitlichen Wissenschaft*, Frankfurt /M 1976.

espacios de participación en los que se discierne, interculturalmente, qué es lo que *debemos* saber y transmitir para la universalización humanizadora de cada ser humano.

Proponer que en la educación los programas se hagan cargo del replanteamiento de la cuestión del ideal del conocimiento es, sin duda, denunciar las políticas educativas que propagan una “educación embudo”, que filtra y estrecha el horizontes de producción y transmisión del saber. Sin embargo, la interculturalidad no se opone únicamente a esa “educación embudo” que, confundiendo la globalización de conocimientos o valores seleccionados con el lento proceso de la universalización participativa, se ha convertido en uno de los pilares básicos de la creciente exclusión social y epistemológica que caracteriza al mundo contemporáneo. Como consecuencia de ello, la interculturalidad se opone también a la expansión de una cultura científica de y para expertos.

La desautorización cognitiva de la humanidad y sus culturas es interculturalmente intolerable, porque no se concilia con el reconocimiento de la diversidad cultural. De aquí que, en un quinto momento, se nos muestre la importancia de la filosofía intercultural para una renovación de las políticas educativas en la contribución que hace a la fundamentación de la reivindicación de la *autoridad* contextual y cultural en los procesos de conocimientos de la gente y sus prácticas comunitarias. Es, en el mejor sentido de la palabra, la reivindicación de la *democratización* y de la *comunitarización* del saber y sus dinámicas de producción y transmisión. Evidentemente, este aspecto implica la pluralización de la forma en que se organiza la educación, o sea, una reforma de las instituciones y de los criterios de acreditación que haga justicia a la diversidad cultural de la humanidad.<sup>93</sup>

Por último, mencionemos un sexto paso que ayuda a ver la pertinencia de integrar la perspectiva de la filosofía intercultural en la educación de hoy. Nos referimos a que por su opción a favor de saberes contextuales que se complementen y nos impulsen a visiones cada vez más universales, la filosofía intercultural ofrece un apoyo importante para una educación que obedece al ritmo de los cuerpos y de los lugares de la tierra, que carga

---

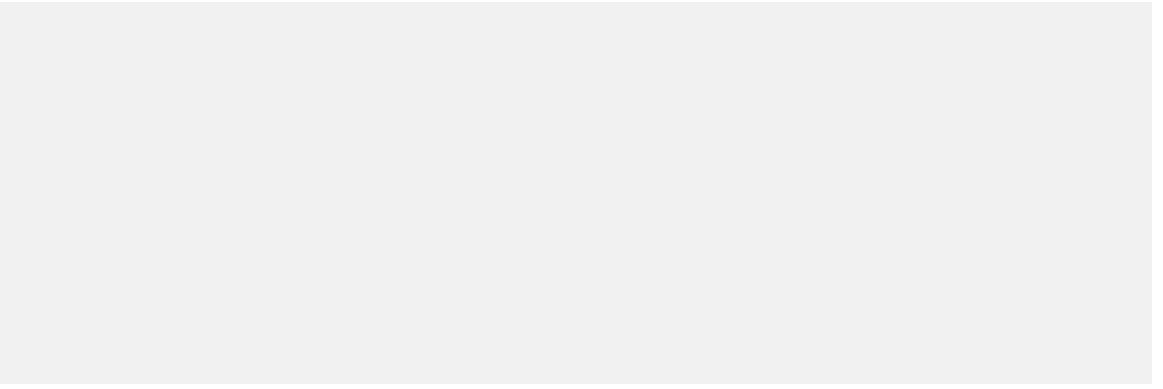
93 Ver sobre este punto nuestras propuestas en: *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Madrid 2004.

con la pesadez de lo contextual y que, lejos de desrealizar lo real o de sustituir su *experiencia* por el espectáculo mediático, se articula como un medio para realizar realidades, que quiere decir que es educación que contribuye al crecimiento real de la realidad; o sea, a la universalización por la capacitación para participar con el otro en y de su real diferencia.

### 3. NOTA FINAL

Se habrá notado que en nuestra argumentación para mostrar o ilustrar la importancia de la filosofía intercultural en nuestro mundo de hoy, hemos recurrido a momentos que podrían parecer arcaicos. Y se habrá notado bien, si es así. Pues hemos querido subrayar que la actualidad intempestiva de la filosofía viene precisamente de que es una sabiduría *obligada* (consciente de la relación) por la memoria de lo originario, de aquello que, como la lucha por la justicia y la igualdad o por la *vida buena* para todos y todas, no debe caer en el olvido en ningún tiempo y lugar, si es que no queremos extraviar el camino.





## LISTAS DE PARTICIPANTES DEL CONGRESO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL 2008

### 1 FORO TALAMANCA, VALLA DE LA ESTRELLA Y CHIRRIPO 8/9/2008

1. Abel Pereira Pereira, Colegio Saluyöm de Amubri
2. Agripino Iglesias López, Escuela Soki
3. Alejandro Rodríguez Romen, Talamanca Esc.
4. Arnulfo Fernández M., Gavlán
5. Aurora Fernández, Talamanca
6. Betsy Rodríguez, Esc. Volio
7. Betty Hernández T., Esc. Coroma
8. César Jiménez Poez, Talamanca
9. Dariana Rodríguez I., Inst. Coroma
10. Dónifan Carpio Zúñiga, Cabécar – Bajo Chirripó
11. Eleuterio Fernández Marín, Circuito 03, Talamanca
12. Flor Morales Fernández, Orochico
13. Francela Gabb Vargas, Talamanca
14. Franklin Morales López Ruchábli
15. Gabriel Morales Ruiz, Cabécar Valle de la Estrella
16. Gilbert Espinoza Sánchez, Talamanca
17. Gilberth Reyes Morales, Cabécar – Bajo Chirripó
18. Guillermo Nelson R., Amubri
19. Harvey Gómez P., Cabécar – Bajo Chirripó
20. Henry Morales Jiménez, Colegio Telec. Gavlán
21. Hugo Céspedes Morales, Cabécar Valle de la Estrella
22. Igndio Nercis Sánchez, Amubri, Talamanca
23. Iorven Hernández S., Talamanca
24. Iris Ríos Hidalgo, Talamanca Esc.
25. José Noel Morales Ruiz, Circuito 03, Talamanca
26. Juanita Alvarado Jiménez, Esc. Chasp

27. Judith Uva Fernández, San Vicente
28. Katti Orozco Martínez, Telec. Gavilán
29. María Morales Morales, Esc. Jabuy
30. María Villanueva Fernández, Talamanca
31. Maribel Pita Rodríguez, Esc. Bibri
32. Marina Martínez Mora, Comunidad Gavilán
33. Odilia María Morales, Catsi, Talamanca
34. Ramón Buitrago Salazar, Salamanca, As. Sup.Circ.07
35. Raquel Vargas Buitrago, Talamanca
36. Rodrigo Torres, Esc. Chasp
37. Saicha Buitrago Cambroner, Colegio Saluyöm, Amubri
38. Sandro Rodríguez L., Talamanca
39. Valeria Morales, ADITICA
40. Víctor Iglesias López
41. Xiomara Cabraca, ACOMUITA Salamanca

## 2 FORO DEL SUR 23/9/2008

1. Adrián Pérez Retana, Palmar Norte, Docente
2. Alberto Rojas U., Ciudad Neilly, Estudiante
3. Alfonso Pasilla, Canoas, Comunidad
4. Ana Cecilia Vásquez, Buenos Aires, Docente
5. Ana Isabel Campos, Ciudad Neilly, Docente
6. Ana Montero, Ciudad Neilly, UNED
7. Benjamín Montezuma, Abrojo Montezuma, Estudiante
8. Carmen Elizondo Maroto, Boruca, Docente
9. Damaris Guadamuz, Buenos Aires, Docente
10. Daniela Torres, Buenos Aires, Docente
11. Dayana Gómez Villalobos, Coto Brus, Docente
12. Elizabet Carvajal, La Cuesta, Circuito 3, Docente
13. Emilia Jiménez Golfito, Estad, Golfito, Estudiante
14. Esmeralda Alcocer, Palmar Norte, Docente
15. Fabiana Marino Arias, Buenos Aires, Docente
16. Fernando Mendoza, Coto Brus, Estudiante
17. Francisco Salomón Ortiz, Ciudad Neilly, Comunidad
18. Gerardo Nájera, Térraba, Estudiante
19. Gustavo Pimentel, Abrojo Montezuma, Estudiante
20. Jasmín Porras Mendoza, Ciudad Neilly, Docente

21. Jason Fernández, Buenos Aires, Docente
22. Joncerth Quirós, Térraba, Estudiante
23. Juan Carlos Muñoz , Buenos Aires, Docente
24. Ligia Rojas, Buenos Aires, Docente
25. Margoth Mora Navarro, Buenos Aires, Docente
26. Mariluz Calderón, Buenos Aires, Docente
27. Mario Umaña, Golfito, Docente
28. Marta Elizondo Ortiz, Buenos Aires, Docente
29. Maylin Eusebia González Morales, Ciudad Neilly Docente
30. Miriam Castillo, Ciudad Neilly, Docente, directora regional
31. Nelly Jinesta, Paso Canoas
32. Orman Camacho, Buenos Aires, Comunidad
33. Óscar Valverde, Buenos Aires, Docente
34. Pablo Ortiz, Coto Brus, CCSS
35. Pauli Noje, Térraba, Comunidad
36. Roberto Guerra, Comte – Burica, Comunidad
37. Roberto Rojas Matamoros, Canoas, UNA
38. Sharon Porras Barquero, Osa, Comunidad
39. Sonia Aragón Hernández, Coto Brus, Docente

### 3 FORO TÉCNICO DEL SUR 24/9/2008

1. Ana Cecilia Vásquez, Buenos Aires
2. Ana Isabel Campos Ciudad Neilly
3. Carmen Elizondo Maroto, Boruca
4. Cecilio Martínez, Ciudad Neilly
5. Dayana Gómez Villalobos, Coto Brus
6. Elizabet Carvajal, La Cuesta, Circuito 3
7. Jasmín Porras Mendoza, Ciudad Neilly
8. Jason Fernández, Buenos Aires
9. Luis Emilio Rojas, Ciudad Neilly
10. Margoth Mora Navarro, Buenos Aires
11. Marta Elizondo Ortiz, Buenos Aires
12. Maylin Eusebia González Morales, Ciudad Neilly
13. Sonia Aragón Hernández, Coto Brus

#### 4 FORO CARTAGO Y TURRIALBA 29/9/2008

1. Armando León Morales, Cartago, Docente
2. Cecilio Torres, Turrialba, Docente
3. Daniel Hidalgo, Turrialba, Estudiante
4. Dayana Castro, Cartago, Estudiante
5. Dinarch Gito, Cartago, Docente
6. Esteban Camacho , Turrialba, Docente
7. Franco Fernández, Cartago, Docente
8. Gilberto Víquez, Cartago, Docente
9. Grettel Vargas Solano, Turrialba, Comunidad
10. Jesús Vidal, Turrialba, Docente
11. Juan Pablo Soto, Cartago, Docente
12. Julio César Navarro, Cartago, Docente
13. Jurgeen Quesada Cordero, Cartago, Estudiante
14. Kevin Villanueva Cordero, Turrialba, Estudiante
15. Luis Loaiza, Turrialba, Docente
16. Manuel Vargas, Cartago
17. María de los Ángeles Gómez, Cartago
18. Maribel Karpinsky, Turrialba
19. Mauricio Soto, Cartago, Docente
20. Minor Alonso Ellis, Turrialba, Docente
21. Nicodemo García, Turrialba, Estudiante
22. Roberto Vargas, Cartago, Estudiante
23. Rodolfo Villanueva, Turrialba, Docente
24. Rogelio B., Turrialba, Comunidad
25. Róger Granados, Turrialba, Docente
26. Ulises Ortega Meza , Cartago, Docente
27. Wálter Matarrita, Turrialba, Comunidad
28. Yoices Fernández Solano, Turrialba, Estudiante
29. Zuleidy Cordero Cordero, Cartago

#### 5 FORO GUÁPILES Y SARAPIQUÍ 1/10/2008

1. Alfonso Zúniga Morales, Guácimo, Docente
2. Anger Smith Castro, Sarapiquí, Docente
3. Carmen Sánchez, Docente
4. Ester Cubero, Guápiles, Docente

5. Fidel Picado Atencio, Guápiles, Docente
6. Flor Ramírez Núñez, Guápiles, Docente
7. Gerardo Mendoza Villafuerte, Cariari
8. Gobed Quesada López, Guápiles, Estudiante
9. Grettel Arias Azofeifa, Sarapiquí, Docente
10. Iris López V., Sarapiquí, Docente
11. Jorge Vega Pérez, Sarapiquí, Estudiante
12. Katty Miranda, Sarapiquí, Estudiante
13. León Santana, Sarapiquí, Comunidad
14. Luis Arrieta Salas, Guápiles, Comunidad
15. Luis Diego Umaña, Sarapiquí, Docente
16. Mariela Durán Vega, Jardín, Estudiante
17. Mario Núñez A., Sarapiquí, Comunidad
18. Melissa Rodríguez, Sarapiquí, Estudiante
19. Omar A., Guácimo, Comunidad
20. Pablo Acuña López, Guápiles, Docente
21. Paola Soto, Sarapiquí, Estudiante
22. Rafael Chaves Álvarez, Sarapiquí, Docente
23. Ricardo Martínez, Heredia
24. Rolando Cruz, Cariari, Docente
25. Ronald Marín Castillo, Guápiles, Docente
26. Rosa Anita Porras, La Virgen, Comunidad
27. Roxana Abarca, Guápiles, Docente
28. Susan Sánchez Monge, Guápiles, Estudiante
29. Waylleer Vargas Sandoval, 4 esquinas, Estudiante
30. Yocdaniel Hurtado, Sarapiquí, Estudiante

## 6 FORO ALAJUELA, HEREDIA Y SAN RAMÓN 8/10/2008

1. Adrián Hernández, Alajuela
2. Alexander Castro, Heredia, Docente
3. Ana Victoria Rodríguez, San Mateo
4. Andrés David Villalobos, Heredia
5. Aryeri Monge Rojas, Alajuela
6. Elesías Artavia, Alajuela
7. Fernando López Contreras, Alajuela, Docente
8. Franklin Ávila, Alajuela
9. Gener Mora Zúñiga, Heredia, Docente

10. Gilber G., Alajuela, Comunidad
11. Gladys Vargas, Grecia
12. Herson David Alfaro Umaña, Alajuela
13. Isaac Álvarez Ramírez, San Ramón
14. Javier Cambronero San Ramón, Docente
15. Jenny Fernández Rojas, Alajuela, Docente
16. Jisburth Castro Esquivel, Alajuela
17. Jorge Eduardo Rojas, Alajuela, Comunidad
18. José V. Estrada, San José, Docente, DDC, MEP
19. Juan Carlos Rojas, Alajuela, Docente
20. Luz González, Orotina, Docente
21. María Elena Herrera U., Alajuela, Docente
22. Marilyn Bolaños Oviedo, Alajuela
23. Marlen Alfaro Alfaro, Grecia
24. Miguel Morales Doubleday, Alajuela
25. Nancy Madrigal, Heredia
26. Nurice Arias Zúñiga, Alajuela, Docente
27. Peter Umañan Batón, Alajuela
28. Roberto Montero, Heredia, Docente
29. Stephani Córdoba, Heredia
30. Thelma Caamaño Polini, Alajuela
31. Warner Rojas Arias, Orotina, Comunidad
32. Zulay Tellini Duarte, Heredia, Docente

## 7 FORO GUANACASTE 13/10/2008

1. Adriana Ramírez Soto, Cañas, Docente
2. Aleida Recio Rodríguez, Liberia, Docente
3. Ana Patsy Palma Zapata, Liberia, Docente
4. Betza Méndez Castillo, Cañas, Estudiante
5. Carlos Álvarez Arrieta, Santa Cruz, Comunidad
6. Carlos Antonio Mejía Mata, Liberia, Estudiante
7. Carlos Manuel Mejía Oporto, Liberia, Docente
8. César Loáiciga Delgado, Cañas, Estudiante
9. Cindy Rodríguez López, Liberia, Estudiante
10. Doris Murillo Boniche, Cañas, Comunidad
11. Erick Espinoza Hernández, Liberia, Docente
12. Erik Rodríguez Villafuerte, Santa Cruz, Docente

13. Erling Patricia Ugalde Pérez, Cañas, Docente
14. Faty María Cubillo Fajardo, Nicoya, Comunidad
15. Flor Alvarado Ordoñez, Cañas, Docente
16. Gina Acevedo Acevedo, Cañas, Comunidad
17. Iris de la O Vargas, Liberia, Docente
18. Ivette Salinas Rodríguez, Nicoya, Docente
19. Jeannette Obando Calvo, Cañas, Docente
20. Jessendry Vanessa Umaña Villegas, Liberia, Estudiante
21. Jéssica Morales Jiménez, Liberia, Estudiante
22. Jorge Solano G., Cañas, Docente
23. José Fabián Olmazo Barrantes, Cañas, Estudiante
24. Julián Villegas Enríquez, Nicoya, Comunidad
25. Ka4rin Aymerich Ortega, Santa Cruz, Estudiante
26. Karen Briceño Barrantes, Santa Cruz, Estudiante
27. Kenbly Villafuerte Barrantes, Santa Cruz, Estudiante
28. Laura Guadamuz Porras, Cañas, Estudiante
29. Leidy Vargas Jiménez, Liberia, Estudiante
30. Lidia Clachar Mendoza, Liberia, Docente
31. Lidia Marín Jiménez Marín, Liberia, Comunidad
32. Lilliana Madrigal Arguedas, Nicoya, Docente
33. Luis Alejandro Zúñiga Bustos, Santa Cruz, Estudiante
34. Luis Fernando Briceño Castillo, Santa Cruz, Comunidad
35. Marco Tulio Gardela Ramírez, Liberia, Docente
36. María Auxiliadora Obando , Liberia, Docente
37. María Etelvina Arrieta Gutiérrez, Cañas, Docente
38. Mario Pizarro Pizarro, Santa Cruz, Docente
39. Marisela Torres Cavaría, Santa Cruz, Estudiante
40. Marjorie Barrientos Acosta, Nicoya, Docente
41. Marjorie Segura Rodríguez, Cañas, Comunidad
42. Maylyn Mena Mora, Nicoya, Estudiante
43. Mireya Briceño Pizarro, Santa Cruz, Docente
44. Moisés Rocha Rodríguez, Santa Cruz, Docente
45. Odilí Obando Álvarez, Nicoya, Docente
46. Patricia Soto Ramos, Liberia, Comunidad
47. Reiner Briceño Obando, Nicoya, Docente
48. Rodolfo Núñez Arias, Santa Cruz, Docente
49. Rolando Mejías Moreira, Cañas, Docente
50. Rommel Fransechi, Santa Cruz, Comunidad
51. Roxana Izabá Duarte, Cañas, Docente

52. Silvia Álvarez Leiva, Santa Cruz, Docente
53. Solanlly García Castillo, Nicoya, Estudiante
54. Steven Serrano Mora, Nicoya, Estudiante
55. Trinidad Paniagua Ruiz, Liberia, Comunidad
56. Vanessa Gamboa Acosta, Liberia, Docente
57. Verónica Briceño Mora, Nicoya, Docente
58. Waikit Chipsen Angulo, Cañas, Estudiante
59. Xinia Caravaca Rodríguez, Santa Cruz, Docente
60. Yamileth Baltodano Díaz, Nicoya, Comunidad
61. Yessenia Jirón Briceño, Cañas, Docente
62. Zulay Salas Valenciano, Nicoya, Docente
63. Zully Moraga Zúñiga, Santa Cruz, Docente

## 8 FORO TÉCNICO, GUANACASTE 14/10/2008

1. Ana Patsy Palma Zapata, Liberia
2. Ana Virginia Berrios Ruiz, Santa Cruz
3. Carlos Manuel Mejía Oporto, Liberia
4. Erik Rodríguez Villafuerte, Santa Cruz
5. Erling Patricia Ugalde Pérez, Cañas
6. Flor Alvarado Ordoñez, Cañas
7. Ivette Salinas Rodríguez, Nicoya
8. Lidia Clachar Mendoza, Liberia
9. Lilliana Madrigal Arguedas, Nicoya
10. Marco Tulio Gardela Ramírez, Liberia
11. María Auxiliadora Obando, Liberia
12. María Etelvina Arrieta Gutiérrez, Cañas
13. Mireya Briceño Pizarro, Santa Cruz
14. Odilí Obando Álvarez, Nicoya
15. Reiner Briceño Obando, Nicoya
16. Rodolfo Núñez Arias, Santa Cruz
17. Rolando Mejías Moreira, Cañas
18. Vanessa Gamboa Acosta, Liberia
19. Zulay Salas Valenciano, Nicoya

## 9 FORO DEL NORTE 16/10/2008

1. Ana Lopez O., Upala, Docente
2. Anger Smith Castro, Sarapiquí, Docente
3. Aracelly Pérez A., Guatuso
4. Armando Olivas, Upala
5. Chen Qian Kun, Upala, Estudiante
6. Cristian Calvo Campos, Upala, Docente
7. Deiny Loría, Sarapiquí, Docente
8. Didier Urbina, Upala, Estudiante
9. Eduardo Dávila Elizondo, Guatuso
10. Eliécer Velas, Maleku
11. Estefana C. M., Guatuso
12. Fanny Blanco Acosta, Guatuso
13. Franklin Solano Castro, Sarapiquí , Docente
14. Hugo López G., Upala, Comunidad
15. Jorge E., San Carlos, Comunidad
16. José Vargas MENA, La Virgen, Docente
17. Juan Pablo G., Upala, Docente
18. Karen Vargas Sibaja, Upala
19. Katty Miranda, Sarapiquí, Estudiante
20. León Santana, Sarapiquí
21. Leónidas Elizondo, Guatuso
22. Lucía Ubau Hernández, Upala, Docente
23. María Julia Castro, Sarapiquí , Docente
24. Mario P., Upala, Docente
25. Mauricio T., Estudiante
26. Máximo Ruiz G., Upala, Docente
27. Melissa Rodríguez, Sarapiquí, Estudiante
28. Minor Castro Castro, San Carlos, Docente
29. Nelson Espinoza, Buenos Aires, Estudiante
30. Nelson Ledezma Ugalde, San Carlos
31. Norma Campos, Upala, Docente
32. Paola Soto, Sarapiquí, Estudiante
33. Pedro Pablo, Guatuso, Comunidad
34. Raquel Guillén G., Upala, Docente
35. Rosa A., La Virgen
36. Rosaante B.
37. Tito Somarribas, Upala, Comunidad

38. Vilma González, Sarapiquí, Comunidad
39. Virgilio Villegas González, Guatuso, Docente
40. Wálter Mora A., San Carlos, Docente
41. Warner Rodríguez R., Upala, Docente
42. Wilson Campos Cerdas, Guatuso, Comunidad
43. Xiomara Gutiérrez, San Carlos, Docente
44. Yacdaniel H., Sarapiquí, Estudiante
45. Yorleny Rojas J., San Carlos, Docente

## 10 FORO TÉCNICO, NORTE 17/10/2008

1. Ana Lopez O., Upala
2. Anger Smith Castro, Sarapiquí
3. Cristian Calvo Campos, Upala
4. Deiny Loría, Sarapiquí
5. Franklin Solano Castro, Sarapiquí
6. Grettel Arias Azofeifa, Sarapiquí
7. José Vargas MENA, La Virgen
8. Juan Pablo G., Upala
9. Lucía Ubau Hernández, Upala
10. María Julia Castro, Sarapiquí
11. Mario P., Upala
12. Máximo Ruiz G., Upala
13. Minor Castro Castro, San Carlos
14. Norma Campos, Upala
15. Raquel Guillén G., Upala
16. Virgilio Villegas González, Guatuso
17. Warner Rodríguez R., Upala
18. Xiomara Gutiérrez, San Carlos
19. Yorleny Rojas J., San Carlos

## 11 FORO PUNTARENAS 20/10/2008

1. Alejandro Castillo, Puntarenas, Estudiante
2. Alfredo Villegas Méndez, Jicaral, Estudiante
3. Blanca Iris Quesada, Jicaral, Docente
4. Carlos Calvo Chaves, Miramar, Estudiante

5. Carmen Cecilia Jiménez, Aguirre, Docente
6. Claudia Ruiz Carmona, Aguirre, Docente
7. Clemencia Barrientos Ortiz, Aguirre, Docente
8. Daisy Artavia C., Puntarenas, Docente
9. Dario Segura, Cubano, Estudiante
10. David M. Aguirre, Estudiante
11. Ericka Suárez, Miramar, Estudiante
12. Estefany Berrocal, Jicaral, Estudiante
13. Estela González, Miramar, Comunidad
14. Fernando Quesada, Cubano, Estudiante
15. Fernando Soto A., Barranca, Estudiante
16. Gerardina Fonseca, Garabito, Estudiante
17. Ginette Castro Paniagua, Puntarenas, Docente
18. Jhonny Murcia Fernández, Aguirre, Docente
19. Jocelyn Pérez H., Aguirre, Estudiante
20. Katherine Séller, Garabito, Estudiante
21. Kenneth Cháves M., Aguirre, Estudiante
22. Lande Ledesma, Esparza, Comunidad
23. Lorena Obando M., Paquera, Estudiante
24. Luis E. , Puntarenas, Docente
25. Luis M. Cavaría, Puntarenas, Docente
26. Magdalena Venegas, Puntarenas, Docente
27. María del Socorro Jiménez, Paquera, Docente
28. Maribel Segura, Cubano, Docente
29. Marlene González, Cubano, Docente
30. Natalia Guzmán, Puntarenas, Docente
31. Rafael Valle Orellana, Aguirre, Docente
32. Randall Espinoza, Puntarenas, Docente
33. Ronny Garita, Puntarenas, Docente
34. Sadie Tenorio Vega, Jicaral, Estudiante
35. Sonia Quirós Vargas, Esparza, Comunidad
36. Susy Pizarro, Jicaral, Docente
37. Yadira Segura Picado, Aguirre, Docente
38. Yalile Umaña Castillo, Aguirre, Docente

## 12 FORO TÉCNICO PUNTARENAS 21/10/2008

1. Blanca Iris Quesada, Jicaral
2. Carmen Cecilia Jiménez, Aguirre
3. Claudia Ruiz Carmona, Aguirre
4. Clemencia Barrientos Ortiz, Aguirre
5. Daisy Artavia C., Puntarenas
6. Ginette Castro Paniagua, Puntarenas
7. Jhonny Murcia Fernández, Aguirre
8. Luis E. , Puntarenas
9. Luis M. Cavaría, Puntarenas
10. Magdalena Venegas, Puntarenas
11. María del Socorro Jiménez, Paquera
12. Maribel Segura, Cóbano
13. Marlene González, Cóbano
14. Natalia Guzmán, Puntarenas
15. Rafael Valle Orellana, Aguirre
16. Randall Espinoza, Puntarenas
17. Ronny Garita, Puntarenas
18. Susy Pizarro, Jicaral
19. Yadira Segura Picado, Aguirre
20. Yalile Umaña Castillo, Aguirre

## 13 FORO PURISCAL Y LOS SANTOS 22/10/2008

1. Alice Fallas Salas, Puriscal, Docente
2. Arianna Hernández E., Puriscal, Estudiante
3. Christian Mora Madrigal, Puriscal, Docente
4. Édgar Martínez, Puriscal, Docente
5. Enrique Jiménez Hernández, Dota, Comunidad
6. Fany Calvo, San Marcos de Tarrazú, Docente
7. Fernando Hurtado, León Cortés, Comunidad
8. Francella Jiménez, Dota, Estudiante
9. Francisco Porras, León Cortés, Estudiante
10. Ivo Calderón Valverde, S. M.de Tarrazú, Comunidad
11. José Castro Ch. , León Cortés, Estudiante
12. Keylor Mora Garro, León Cortés, Estudiante
13. Laura Riveras Rojas, Puriscal, Estudiante

14. Lindsay Gómez, Tabarcia
15. Luis Agüero Umaña, Dota, Docente
16. Luz María Chacón, Ciudad Colón, Docente
17. Manuel Rojas Mata Dota, Comunidad
18. Marcela Valverde Porras, Dota, Docente
19. María Isabel Jiménez, Tabarcia, Estudiante
20. Marian Vargas G., Tabarcia, Estudiante
21. Milena Elizondo, San Marcos de Tarrazú, Estudiante
22. Olga E. G., Puriscal, Estudiante
23. Randall Vargas Barra, Piedras Blancas, Estudiante
24. Róger León Guzmán, Puriscal, Docente
25. Roy Flores Quirós, Puriscal, Docente
26. Sergio Garro Mora, León Cortés, Docente
27. Víctor Hugo D., San Marcos de Tarrazú, Docente

#### 14 FORO PÉREZ ZELEDÓN 27/10/2008

1. Alban Villegas Ruiz, S. I. de El General, Comunidad
2. Áurea Nury Lara Blanco, S. I. de G., Docente
3. Brandon Solórzano Alfaro, S. I. de G., Estudiante
4. Brayan Hidalgo Fallas, S. I. de El General, Docente
5. Btayan Cordero Acuña, S. I. de El General, Estudiante
6. Edward Ureña Valverde, S. I. de El General, Docente
7. Emily Chacón Céspedes, S. I. de El General, Estudiante
8. Fernando Montero Muñoz, S. I. de El General, Comunidad
9. Fernando Mora Navarro, S. I. de El General, Docente
10. German Atilio Ureña Solís, S. I. de El General, Comunidad
11. Guido Delgado Quesada, S. I. de El General, Comunidad
12. Iván Mora Hernández, S. I. de El General, Docente
13. Jorge Barrantes Ureña, S. I. de El General, Docente
14. José Luis Fernández Beita, S. I. de El General, Docente
15. Magdalena Badilla Venegas, S. I. de El General, Estudiante
16. María Elena Montero Gamboa, S. I. de El G., Comunidad
17. Marilyn Gómez Céspedes, S. I. de El General, Estudiante
18. Marta Montero Marín, S. I. de El General, Docente
19. Marylin Suárez Zúñiga, S. I. de El General, Docente
20. Miguel Ángel Solís Mora, S. I. de El General, Comunidad
21. Noily Mata Delgado, S. I. de El General, Docente

22. Oldemar Calderón González, S. I. de El General, Docente
23. Valeria Durán Solís, S. I. de El General, Estudiante
24. Xinia Zúñiga Esquivel, S. I. de El General, Docente

## 15 FORO SAN JOSÉ 28/10/2008

1. Ana María G., San José, Docente
2. Antonio Umaña, Curridabat, Comunidad
3. Beatriz Jiménez, Santa Ana, Comunidad
4. C Chaves, San José, Comunidad
5. Catalina Marigal, Curridabat, Estudiante
6. Daniela Mora, San José, Estudiante
7. Danilo Rodríguez López, San Pedro, Estudiante
8. David Esquivel, Moravia, Estudiante
9. Doris Soto Obando, Pavas, Estudiante
10. Edwin Venegas C., Heredia, Docente
11. Emilia Ramírez, Alajuelita, Docente
12. Esteban Loaiza L., Cedros de Montes de Oca, Estudiante
13. Ezequiel Medina, Barrio Córdoba, Comunidad
14. Heiner Mora, Moravia, Docente
15. Isabel Flores W., Coronado, Docente
16. Jimena Solís A., Zapote, Estudiante
17. Jorge Delgado, Barrio Cuba, Estudiante
18. José Antonio Brenes, Moravia, Comunidad
19. José Leonardo, Santa Ana, Estudiante
20. Karen Salas Campos, San José, Docente
21. Laura Suárez, Alajuela, Estudiante
22. Lindberg Canales, Curridabat, Docente
23. Lisandro Fallas Mora, Guadalupe, Docente
24. Loly Rojas Madriz, Barrio Córdoba, Docente
25. M. Ángel Zeledón, Barrio Córdoba, Comunidad
26. María Antonieta Grijalva, Escazú, Docente
27. María Ortiz, Docente
28. Mariana M. G., Zapote, Estudiante
29. Ricardo Reyes Robles, Heredia, Docente
30. Rocío Jiménez Rodríguez, Montes de Oca, Docente
31. Ronald Ugalde, Heredia, Docente
32. Ronny Gutiérrez, Hatillo, Docente

33. Valeria Castro, San Pedro, Estudiante
34. Vito Bonilla, Pavas, Docente
35. Zion Soto U., San José, Docente

## 16 FORO TÉCNICO SAN JOSÉ 29/10/2008

1. Ana María G., San José
2. Edwin Venegas C., Heredia
3. Emilia Ramírez, Alajuelita
4. Georgina Jara LeMaire
5. Heiner Mora, Moravia
6. Isabel Flores W., Coronado
7. José V. Estrada
8. Karon Salas Campos, San José
9. Lindberg Canales, Curridabat
10. Lisandro Fallas Mora, Guadalupe
11. Loly Rojas Madriz, Barrio Córdoba
12. María Antonieta Grijalva, Escazú
13. María Julia Picado Blanco
14. María Ortiz
15. Ricardo Reyes Robles, Heredia
16. Rocío Jiménez Rodríguez, Montes de Oca
17. Ronald Ugalde, Heredia
18. Ronny Gutiérrez, Hatillo
19. Vito Bonilla, Pavas
20. Zion Soto U., San José

## 17 FORO TÉCNICO DOCENTE MIXTO 3/11/2008

1. Alexander Castro Mena
2. Alfonso Zúñiga Morales
3. Alice Fallas Salas
4. Ana Isabel Cerdas
5. Andrea Rojas Vargas
6. Daisy Artavia Cortés
7. Elesias Artavia Rojas
8. Elvia María Espinoza

9. Ester Cubero Carvajal
10. Fanny Calvo Vargas
11. Franklin Ávila
12. Gener Mora Zúñiga
13. Gilberto Víquez Córdoba
14. Gioconda Mora
15. Grace Rojas Alvarado
16. Henry Arce Ramírez
17. Ileana Ruiz Rodríguez
18. Ingrid Bustos Rojas
19. Ingrid Vargas Rodríguez
20. Javier Cambronero
21. Jenny Fernández Rojas
22. José V. Estrada
23. Josefina Rivera
24. Leopoldo Brenes Quirós
25. Lisbeth Castro Esquivel
26. Luis Agüero Umana
27. Luis H. M.
28. Marcela Valverde Porras
29. María A. Contreras M.
30. Martha Quesada Elizondo
31. Mauricio Soto Díaz
32. Quebelle Venegas Fernández
33. Rigoberto Corrales Zúñiga
34. Roberto Montero Guzmán
35. Rocío Alfaro Ulate
36. Róger Granados
37. Rolando Cruz castro
38. Sergio Garro Mora
39. Thelma Caamaño Polini
40. Trudy Poiser Johnson
41. Ulises Ortega Meza
42. Víctor Durán Abarca
43. Viviana Salazar Jiménez
44. Yamileth Álvarez Vargas
45. Doris Salas Suárez
46. Zullay Tellini Duarte

**18 JORNADA FINAL 7/11/2008**

1. Abel Pereira Pereira, Sula, Estudiantil
2. Alexander Castro Mena, Heredia, Técnico
3. Alice Fallas Salas, Puriscal, Técnico
4. Allan Quiel Castro, Coto, Técnico
5. Amalia Umaña Arce, MEP, Dirección Planificación
6. Ana Isabel Campos Centeno, Coto, Técnico
7. Ana Isabel Cerdas González, MEP, Dirección Curricular
8. Ana P. Palma Zapata, Liberia, Técnico
9. Ana Virginia Berrios Ruiz, Santa Cruz, Técnico
10. Anabelle Venegas Fernández, MEP, Dirección Curricular
11. Andrea Rojas Vargas, MEP, Dirección Curricular
12. Andreina Zúñiga Bermúdez, Desamparados, Estudiantil
13. Andrés Villalobos Villalobos, Heredia, Estudiantil
14. Andy Peralta Artavia, Coto, Técnico
15. Anger Smith Castro, Sarapiquí, Técnico
16. Armando Jiménez Villegas, Upala, Técnico
17. Armando Olivas, Upala, Comunal
18. Arnulfo Hernández Morales, Sula, Técnico
19. Benjamín Montezuuma Guerrero, Coto, Estudiantil
20. Bryan Calderón Acuña, Pérez Zeledón, Estudiantil
21. Carlos Barrantes, MEP, Promece
22. Carlos Bravo Matarrita, Santa Cruz, Comunal
23. Carlos Ml. Mejia Oporto, Liberia, Técnico
24. Cesar Loáiciga Delgado, Cañas, Estudiantil
25. Cinthya Villalobos A., San Ramón, Técnico
26. Claudia Ruiz Carmona, Aguirre, Técnico
27. Cristina Ovaes Struyf, Coto, Técnico
28. Cristina Powell Aird, Limón, Técnico
29. Custodio Segura Morales, Pérez Zeledón, Técnico
30. Damaris Guadamuz Castro, Grande De Térraba, Técnico
31. Damaris Solís Valverde, Coto, Técnico
32. Daniel Murillo Rojas, San Carlos, Estudiantil
33. Dayana Abarca Brenes, Desamparados, Estudiantil
34. Delroy Barton, Limón, Comunal
35. Didier Urbina Ortiz, Upala, Estudiantil
36. Doris Murillo Boniche, Cañas, Comunal
37. Eduar Ureña Bonilla, Pérez Zeledón, Técnico

38. Elibeth Venegas Villalobos, Guápiles, Técnico
39. Eliécer Velas Álvarez, San Carlos, Comunal
40. Elizeth Padilla Duarte, Heredia, Comunal
41. Elsy Campos, Guápiles, Técnico
42. Ericka Suárez Anchía, Puntarenas, Estudiantil
43. Erling Patricia Ugalde Pérez, Cañas, Técnico
44. Esmeralda Alcoser Obando, Grande De Térraba, Estudiantil
45. Esteban Camacho Hidalgo, Turrialba, Técnico
46. Esteban Loaiza Loaiza, San José, Estudiantil
47. Estefani Berrocal Morera, Peninsular, Estudiantil
48. Estela González Cortes, Puntarenas, Comunal
49. Ester Cubero Carvajal, Guápiles, Técnico
50. Fabiana Marino Arias, Grande De Térraba, Estudiantil
51. Fanny Calvo Vargas, Los Santos, Técnico
52. Fanny María Blanco Acosta, San Carlos, Comunal
53. Francela De Los A. Jiménez Ureña, Los Santos, Estudiantil
54. Franco Fernández, Cartago, Comunal
55. Franklin Ávila Chaves, Alajuela, Técnico
56. Fressia Zúñiga C., Cartago
57. Gabriela Chinchilla, MEP, Instituto Desarrollo
58. Gabriela Delgado R., MEP, Despacho Del Ministro
59. Gabriela Monge, MEP, Instituto Desarrollo
60. Gener Mora Zúñiga, Heredia, Técnico
61. Gerardo Nájera Rivera, Grande De Térraba, Estudiantil
62. Gerardo Sánchez Hidalgo, Desamparados, Comunal
63. Gilberth Espinoza Sanchez, Sula, Técnico
64. Gilberto Víquez Córdoba, Cartago, Técnico
65. Gina Acevedo Acevedo, Cañas, Comunal
66. Ginneth Rojas Segura, MEP, Instituto Desarrollo
67. Gioconda Mora Monge, MEP, Dirección Curricular
68. Grettel Arias Azofeifa, Sarapiquí, Técnico
69. Guillermo Rodríguez Romero, Sula, Comunal
70. Hannia Ortiz Godínez, Aguirre, Comunal
71. Henry Arce Ramírez, Desamparados, Técnico
72. Hugo Orlando Villalobos Alvarado, San Ramón, Técnico
73. Ivette Salinas Rodríguez, Nicoya, Técnico
74. Jessica Morales Jiménez, Liberia, Estudiantil
75. Jesús Maria Bonilla Vargas, Turrialba, Estudiantil
76. Jhonatan Gutiérrez Umaña, Santa Cruz, Estudiantil

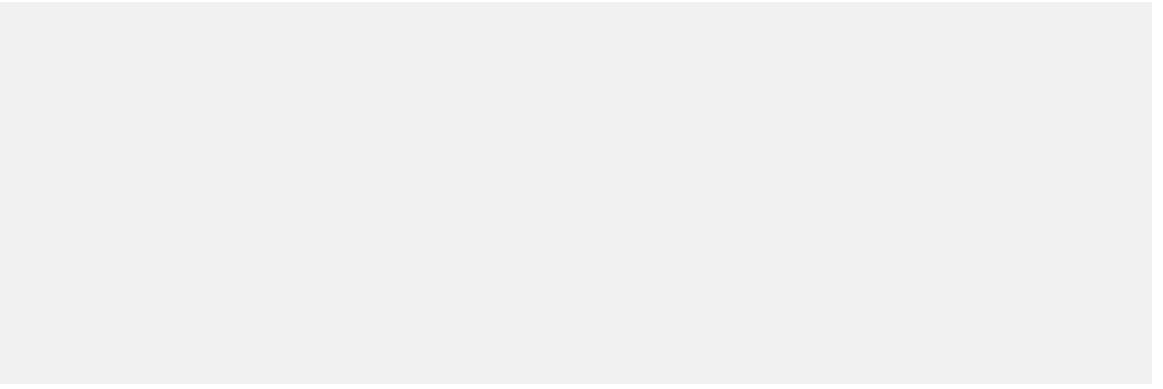
77. Joaquín Rojas Bolaños, Heredia, Comunal
78. Jorge Alb. Fernández Delgado, San José, Estudiantil
79. Jorge Barrantes Ureña, Pérez Zeledón, Técnico
80. José A. Castro Chacón, Los Santos, Estudiantil
81. José A. Chévez León, MEP, Dirección Curricular
82. José F. Olmazo Barrantes, Cañas, Estudiantil
83. José Manuel Vargas MENA, Sarapiquí, Técnico
84. José Noel Morales Ruiz, Sula, Estudiantil
85. Jose Plummer Allen
86. José Víctor Estrada Torres, MEP, Dirección Curricular
87. Josefina Badilla Vargas, MEP, Dirección Curricular
88. Juan Gustavo Pimentel Chacón, Coto, Estudiantil
89. Julián Villegas Enríquez, Nicoya, Comunal
90. Jurgeen Quesada Cordero, Cartago, Estudiantil
91. Karen Aymerich Ortega, Santa Cruz, Estudiantil
92. Katherine Díaz, MEP
93. Kattia Miranda, Sarapiquí, Estudiantil
94. Kenneth Chaves Morales, Aguirre, Estudiantil
95. Laura C. Riveros Rojas, Puriscal, Comunal
96. Laura Mora Knight
97. León Santana Méndez, Sarapiquí, Comunal
98. Leonela Carmona, Coto, Técnico
99. Leonidas Elizondo Elizondo, San Carlos, Comunal
100. Leydi Raquel Guillen Corea, Upala, Estudiantil
101. Lidia I. Clachar Mendozas, Liberia, Técnico
102. Lidia M. Jiménez Marín, Liberia, Comunal
103. Liliana Madrigal Arguedas, Nicoya, Técnico
104. Lillian Otárola R., San Ramón, Técnico
105. Lucia Moreno Herrera, Limón, Técnico
106. Lucrecia González Zumbado, Heredia, Comunal
107. Luis A. Agüero Umaña, Los Santos, Comunal
108. Luis Díaz Leiva, Grande De Térraba, Técnico
109. Luis H. Loaiza Madriz, Turrialba, Técnico
110. Luis Mora Vega, Puntarenas, Técnico
111. Luis Ricardo M. V., MEP
112. M. Del Socorro Campos Jiménez, Puntarenas, Estudiantil
113. Magdalena Badilla Venegas, Pérez Zeledón, Estudiantil
114. Magdalena Venegas Porras, Puntarenas, Comunal
115. Manuel López Corrales, MEP, Dirección Planificación

116. Manuel Rojas Mata, Los Santos, Comunal
117. Marcela Torres Chavarría, Santa Cruz, Estudiantil
118. Marcela Valverde Porras, Los Santos, Técnico
119. Marcos Soto Blanco, Aguirre, Comunal
120. Margoth Mora Navarro, Grande De Térraba, Técnico
121. Maria E. Arrieta Gutierrez, Cañas, Técnico
122. Maria E. Jiménez Chacón, Coto, Técnico
123. Maria Gerardina Fonseca Araya, Aguirre, Estudiantil
124. María Julia Picado Blanco, San José, Técnico
125. Marianela Flores Jiménez, San Ramón, Técnico
126. Marilyn Gomes Céspedes, Pérez Zeledón, Estudiantil
127. Mario Antonio Umaña Gómez, Coto, Estudiantil
128. Mario Rivera Vargas, Upala, Técnico
129. Marisol Mora Campos, Coto, Técnico
130. Marisol Vidal, MEP, Promece
131. Maritza Martines Barrientos, Limón, Comunal
132. Marjorie Segura Rodríguez, Cañas, Comunal
133. Marta Rosalía Villegas Alvarado, Liberia, Comunal
134. Martha Quesada Elizondo, Puntarenas, Técnico
135. Mauricio González, MEP, Despacho Del Ministro
136. Mauricio Rivera Taleno, San Carlos, Estudiantil
137. Maylin E. González Morales, Coto, Técnico
138. Melissa Rodríguez Vásquez, Sarapiquí Estudiantil
139. Milena De Los A. Elizondo Zúñiga, Los Santos, Estudiantil
140. Minor A. Ellis Leandro, Turrialba, Comunal
141. Minor Ramírez Vásquez, Coto, Técnico
142. Mireya Briceño Pizarro, Santa Cruz, Técnico
143. Nancy Madrigal Morales, Heredia, Estudiantil
144. Naria Aux. Contreras Mendoza, Desamparados, Técnico
145. Natalia Delgado, Upala, Estudiantil
146. Nelson Ledesma Ugalde, San Carlos, Estudiantil
147. Nitzzi Picado De León, MEP
148. Norma Campos Cruz, Upala, Comunal
149. Odilie Sancho Álvarez, Nicoya, Técnico
150. Omar Sancho Fuentes, Guápiles, Comunal
151. Paola Soto González, Sarapiquí, Estudiantil
152. Patricia Lopez Martinez, Limón, Comunal
153. Patricia Soto Ramos, Liberia, Comunal
154. Patrick David Madrigal Segura, Aguirre, Estudiantil

155. Patrick Rodríguez Canales, Limón, Estudiantil
156. Paulino Nájera Rivera, Grande De Térraba, Comunal
157. Rafael Guzmán Chinchilla, Desamparados, Comunal
158. Rafael Valle Orellana, Aguirre, Técnico
159. Ramón Buitrago Salazar, Sula, Técnico
160. Randal A. Vargas Barrantes, Puriscal, Estudiantil
161. Reinier Briceño Obando, Nicoya, Técnico
162. Rigoberto Corrales Zúñiga, MEP, Dirección Curricular
163. Roberto Granados Cavaría, Grande De Térraba, Técnico
164. Roberto Guerra Tugri, Coto, Comunal
165. Roberto Montero Guzmán, Heredia, Técnico
166. Rocío Loaiza Soto, San José, Estudiantil
167. Rodolfo Núñez Arias, Santa Cruz, Técnico
168. Roger León Guzman, Puriscal, Técnico
169. Rolando Mejías Moreira, Cañas, Técnico
170. Roxana Abarca Sánchez, Guápiles, Técnico
171. Roy Flores Quiros, Puriscal, Técnico
172. Rubén Paolo Flores, Cañas, Técnico
173. Sadie Tenorio Vega, Peninsular, Comunal
174. Sandra Villalobos, MEP, Instituto Desarrollo
175. Sergio Garro Mora, Los Santos, Comunal
176. Sergio Muñoz Leó, San José Estudiantil
177. Sirlene Cháves V., MEP, Instituto Desarrollo
178. Sonia Aragón Hernández, Coto, Técnico
179. Sonia Quirós Vargas, Puntarenas, Comunal
180. Tatiana López Vásquez, Santa Cruz, Comunal
181. Teresita Rosales Escalante, Alajuela, Técnico
182. Tito Somarribas Larios, Upala, Comunal
183. Trudy Poyser Jonson, Limón, Técnico
184. Ulises Ortega Mesa, Cartago, Técnico
185. Ulises Vargas Hernández, Puntarenas, Estudiantil
186. Valerio Morales Morales, Sula, Comunal
187. Víctor Agüero Méndez, Coto, Técnico
188. Víctor Hugo Duran Abarca, Los Santos , Técnico
189. Vilma Arroyo García, San Ramón, Técnico
190. Vilma González Guerrero, Sarapiquí, Comunal
191. Virgilio Villegas González, San Carlos, Técnico
192. Viviana Salazar Jiménez, Turrialba, Técnico
193. Waikit Chispeen Angulo, Cañas, Estudiantil

194. Walter Mora Alfaro, San Carlos, Técnico
195. Warner F. Rodríguez Ramos, Upala, Técnico
196. Wilson Campos Cerdas, Upala, Comunal
197. Wisler Sandoval Vargas, Guápiles, Estudiantil
198. Xiomara Cabraca Cabraca, Sula, Comunal
199. Yalile Umaña Castillo, Aguirre, Técnico
200. Yamileth Baltodano Díaz, Nicoya, Comunal
201. Yarith Rivera Sánchez, MEP Dirección Curricular
202. Yessendry V. Umaña Villegas, Liberia, Estudiantil
203. Yorleny Rojas Jiménez, San Carlos, Técnico
204. Zulay Moraga Zúñiga, Santa Cruz, Comunal
205. Zulay Salas Valenciano, Nicoya, Técnico
206. Zulay Tellini Duarte, Heredia, Técnico
207. Zuleid





## DE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS

### COSTA RICA Y LA UNIDAD DE LO DIVERSO

**Leonardo Garnier** es actualmente el Ministro de Educación Pública de Costa Rica. Entre los cargos que ha ocupado están: Ministro de Planificación de Costa Rica, profesor universitario, escritor, investigador y consultor para diversos organismos internacionales. Se doctoró (Ph.D.) en Economía, con especialidad en Economía Política y Desarrollo Económico, Graduate Faculty of the New School for Social Research, New Cork, donde también obtuvo su maestría. Se licenció en Ciencias Económicas en la Universidad de Costa Rica.

### ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

**Participantes del Primer Congreso de Educación Intercultural  
– Costa Rica 2008  
(Lista adjunta).**

### CONSENSO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA POR UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

**Jorge Alberto Rojas.** Sociólogo, graduado de la Universidad de Costa Rica, además cuenta con estudios de postgrado en comunicación. Se ha especializado en participación pública y de gestión del desarrollo dentro de perspectivas interculturales y sustentables. Cuenta con experiencia en investigación social, sistematización, PMA, facilitación de procesos participativos, incidencia y mediación pedagógica.

**Melania Núñez.** Socióloga, graduada en la Universidad Nacional, actualmente cursando la carrera de psicología. Consultora en el área ambiental y social, con más de 10 años de experiencia, en la realización de diagnósticos sociales y evaluaciones de impacto ambiental y social, utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas, en todo el país.

**Rocío Guzmán.** Bachiller en Sociología, graduada en la Universidad de Costa Rica, actualmente cursando la Maestría en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo en IDELA, Universidad Nacional. Consultora en área ambiental y social, con 4 años de experiencia en asistencia de realización de diagnósticos y evaluaciones ambientales y sociales.

**Yesenia Morales.** Socióloga, graduada en la Universidad de Costa Rica, egresada de la Maestría de Administración de Medios de Comunicación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Con experiencia en el área de hábitat, vivienda social y cooperativismo. Así como en sistematización de experiencias, monitoreo y evaluación de proyectos de desarrollo. Coordinadora por parte de Culturas y Desarrollo en Centroamérica (CUDECA) del Proyecto de “Educación Intercultural” realizado por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

#### PLURALIDAD, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL/ PUEBLOS Y TERRITORIOS INDÍGENAS: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

**Mauricio González.** Sociólogo con postgrado en Ciencias Políticas en la Universidad de Costa Rica. Con experiencia en derechos humanos de la niñez y la adolescencia, incursionó recientemente en el campo de las relaciones interculturales, con énfasis en el campo de la política educativa. Ha servido como consultor y oficial de diversos organismos de Naciones Unidas en diferentes países y actualmente de desempeña como asesor del Ministro de Educación Pública de Costa Rica.

VOCES DE LA EXPERIENCIA PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

**Catalina Crespo.** Doctora en Fundamentos Sociológicos de la Educación, graduada de la Universidad del Estado de Nueva York en Búfalo. Se ha especializado en el área de migración global, más específicamente la migración transnacional y los efectos sociales que conlleva este proceso. Además, cuenta con experiencia en el área de desigualdades sociales, étnicas y raciales y como éstas afectan la educación, la familia y la comunidad.

GUANACASTE: UNA Y DIVERSA, GUANACASTECOS:  
¿QUIETOS Y PACÍFICOS?

**Rodolfo Núñez.** Académico de la Universidad Nacional, Coordinador del Proyecto de Historia Regional Comparada, Sede Chorotega, Coordinador del Programa “Vivamos la Guanacastequidad”, Sede Dirección Regional de Educación de Santa Cruz. Autor de varios artículos de historia local en Guanacaste.

SARAPIQUÍ, SARAPIQUEÑIDAD E INTERCULTURALIDAD

**León Santana.** Folklorólogo autodidacta y especialista en estudios de cultura popular costarricense. Autor de escritos en revistas, periódicos y libros relacionados con el tema de la cultura popular, ganador de varios concursos literarios y promotor cultural a nivel nacional e internacional. Es jubilado por la Universidad Nacional, donde fungió por muchos años como director de protocolo de la institución. Ha sido director de varios grupos de proyección folklórica en Costa Rica, entre ellos: el grupo Nacaome, el ballet folklórico Nayuribe y el grupo Curime, de éstos dos últimos grupos fue director artístico.

CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL  
EN LA REGIÓN EDUCATIVA DE COTO

**Redacción principal:** Ana Isabel Campos. **El trabajo de investigación, sistematización y análisis a cargo del Departamento de Desarrollo Educativo de la Dirección Regional de Educación de Coto:** MSc. Ana Isabel Campos Centeno, Msc. Mailyn González Morales, MSc. Alejandro Concepción Quintero, MSc. Ariel Gómez Hidrovo, MSc.

Luis Emilio Rojas Madrigal, Licda. Jasmín Porras Mendoza, Licda. Iris McQuiddy Gómez, Lic. Julián Castillo González, Lic. Yorleny Sibaja Salazar, Licda. Kathia Barrantes Sánchez, MSc. Carmen Barrantes Jiménez, MSc. Cecilio Martínez Concepción, Licda. Seidy López Contreras, Licda. Dayana Gómez Villalobos, Licda. Ana Lorena Solano Núñez, MSc. María Isabel Rojas Gutiérrez.

## NUEVA RURALIDAD, VIEJOS DESAFÍOS DE EQUIDAD Y PERTINENCIA EDUCATIVA: CULTURA CAMPESINA Y EDUCACIÓN EN LA REGIÓN NORTE – NORTE

**Wilson Campos.** Líder campesino y comunitario, con experiencia en procesos de desarrollo rural a nivel local, nacional e internacional. Es miembro de la Asociación de Productores de Guatuso – APRODEGUA – . Fundador y uno de los líderes principales de organizaciones como la Mesa Nacional Campesina de Costa Rica y de la Vía Campesina Internacional. Ha tenido una destacada participación – como líder social – en el impulso de los procesos de diálogo político en la etapa post – bélica en Centroamérica a lo largo de la década de los años noventa. Fue fundador y presidente del Consejo Consultivo del Sistema de Integración Centroamericana y Coordinador de la primera instancia de articulación de actores sociales en esta región: La Iniciativa Civil para la Integración Centroamericana – ICIC – . En la actualidad vive en su finca en La Cabaña, Buena Vista de Guatuso, Alajuela y participa de importantes iniciativas locales, entre ellas la Plataforma Campesina e Indígena de Desarrollo del Territorio Norte – Norte.

## HACIA UNA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD EN LA PROVINCIA DE LIMÓN

**Delroy Barton Brown.** Postgrado en Educación Primaria, experto en educación no formal.

**SOBRE LA CONDICIÓN MULTICULTURAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL**

**Gineth Rojas.** Profesora de Educación Preescolar en Jardines de Niños, Públicos y Privados. Profesora de Educación Primaria Pública I y II Ciclo. Profesora Universitaria en la Carrera de Educación en I y II Ciclo. Supervisora de Práctica Dirigida y Seminario de Graduación en Educación Preescolar. Asesora Regional de Educación Preescolar. Dirección Regional de Enseñanza de San José. Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en docencia, especialidad preescolar, Maestría en Pedagogía con énfasis en diversidad en los procesos educativos.

**DIVERSIDAD CULTURAL Y PROYECTOS DE VIDA JUVENILES**

**Jaime Valverde.** Máster en Sociología, graduado de la Universidad de Costa Rica. Doctorante Sociología (Candidato Doctor) Universidad Católica Lovaina La Nueva, Bélgica. Se ha especializado en el acompañamiento y facilitación de procesos de desarrollo rural y socio – ambiental en comunidades campesinas e indígenas en Mesoamérica. También ha realizado varios estudios en el área de simbólica campesina y juvenil. Actualmente es consultor internacional y coordinador de Culturas y Desarrollo en Centroamérica (CUDECA).

**Andrea Padilla.** Ingeniera Agrónoma graduada de la Universidad Nacional, egresada del Programa Regional de Maestría en Desarrollo Rural de la misma Universidad. Actualmente cursando el cuarto año de la carrera de Antropología en la Universidad de Costa Rica. Investigadora y extensionista de la Universidad Nacional, Sede Chorotega, Campus Nicoya. Experiencia en el trabajo participativo con organizaciones de base en diversas áreas del desarrollo rural.

## DE LA IMPORTANCIA DE LA FILOSOFÍA INTERCULTURAL PARA LA CONCEPCIÓN Y EL DESARROLLO DE NUEVAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

**Raúl Fornet – Betancourt.** Es doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Salamanca y doctor en Filosofía con la especialidad en Lingüística y Teología por la Universidad de Aachen. Desde 1985 inició un Programa de Diálogo entre la Ética del Discurso de Apel y Habermas y la Ética Latinoamericana de la Liberación. Ha promovido y coordinado los Tres Congresos Internacionales de Filosofía Intercultural, llevados a cabo en distintas latitudes (México, 1995; Brasil 1997; Aachen, 1999). Así como los Seminarios para el Programa de Diálogo Interdisciplinar, que se iniciaron en 1990. En 1982 fundó y desde entonces edita la revista *Concordia, Revista Internacional de Filosofía*. En 1984 comenzó a editar *Concordia Reihe Monographien*. En 1994 inició la publicación de la serie *Denktraditionen im Dialog*. En la actualidad cuenta con más de un centenar de trabajos publicados, artículos, compilaciones y recensiones, escritos en castellano y alemán principalmente, que también han sido traducidos a varias lenguas.

o

**Ilustración de la portada. Wen Hsu,** Licenciada en Arquitectura (Universidad de Costa Rica '00) y BFA con honores en Ilustración (Rhode Island School of Design '06), galardonada en el 2008 con el NOMA Concours Gran Prix del ACCU/UNESCO, ha ilustrado portadas y material para Coffea Consulting, Geolatina, Prodesis, CATIE y UICN. Trabaja actualmente como ilustradora independiente, especializada en temas de diversidad cultural, conservación y desarrollo, además de crear ilustraciones para niños y editoriales internacionales.

**Diagramación y Diseño Gráfico. Luis Alonso Alfaro Sibaja.** Diseñador Publicitario.





*“Cada uno lleva encima la marca de su tiempo,  
cada uno lleva encima la huella de su sueño”*

Rubén Blades

La producción de este libro forma parte de las actividades del Convenio de Préstamo BIRF-7284 (Proyecto Equidad y Eficiencia en la Educación) suscrito por el Gobierno de Costa Rica y el Banco Mundial.

**mep**  
Ministerio  
de Educación Pública

