



El Estado-nación en la construcción de las identidades culturales en América Latina

Edición:

Ana Sofía Solano Acuña

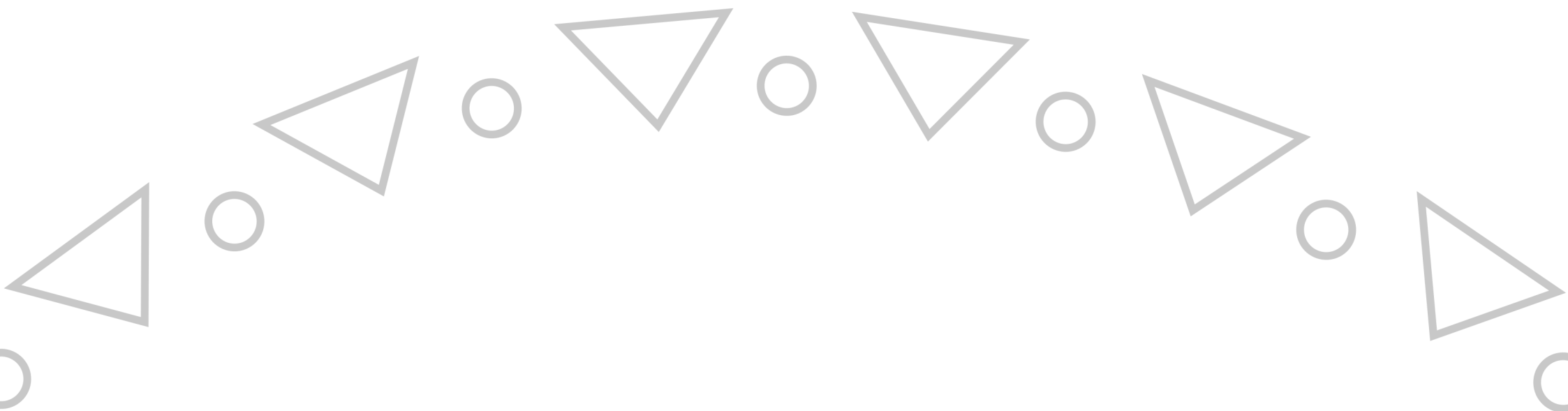
Sharon Rodríguez Brenes

José Heriberto Erquicia Cruz

María Amalia Penabad-Camacho



**El Estado-nación en la
construcción de las identidades
culturales en América Latina**



306
S684e

Solano Acuña, Ana Sofía.

El Estado-nación en la construcción de las identidades culturales en América Latina / edición: Ana Sofía Solano Acuña, Sharon Rodríguez Brenes, José Heriberto Erquicia Cruz, María Amalia Penabad-Camacho. – Heredia, Costa Rica : Instituto de Estudios Sociales en Población, UNA, 2021.
314 páginas

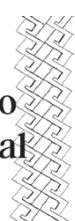
ISBN: 978-9977-48-004-6

1. IDENTIDAD CULTURAL 2. SEXUALIDAD 3. INDÍGENAS 4. FERROCARRILES I. Título.

**Universidad Tecnológica
de El Salvador**



Línea editorial
**Género
y diversidad
cultural**



2021
Año de las Universidades Públicas
por la conectividad como
derecho humano universal
BICENTENARIO DE LA
INDEPENDENCIA DE COSTA RICA

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA

Línea Editorial Género y Diversidad Cultural
Programa Nuevas lecturas de Centroamérica desde su mosaico cultural, relaciones de poder e inequidades
Universidad Nacional, Costa Rica
en colaboración con la
Dirección de Investigaciones de la Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social
Universidad Tecnológica de El Salvador

Comité Científico Internacional

Asunción Bernáñez Rodal, Universidad Complutense de Madrid, España
Itahisa Pérez-Pérez, Universidad de La Laguna, en Tenerife, Islas Canarias, España.
María Carolina Agoff, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
Wilson Picado Umaña, Universidad Nacional, Costa Rica.

Revisión de contenido

Ana Sofía Solano Acuña, Universidad Nacional, Costa Rica.
José Heriberto Erquicia Cruz, Universidad Tecnológica de El Salvador, El Salvador.
Sharon Rodríguez Brenes, Universidad Nacional, Costa Rica.
Gabriela De la Peña Astorga, Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC), México.
María Eugenia Bozzoli, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
Elisabeth Cunin, Institut de Recherche pour le Développement, Francia.
Mónica Martínez Mauri, Universitat de Barcelona, España.

Edición

Ana Sofía Solano Acuña, Universidad Nacional, Costa Rica
Sharon Rodríguez Brenes, Universidad Nacional, Costa Rica.
José Heriberto Erquicia Cruz, Universidad Tecnológica de El Salvador, El Salvador.
María Amalia Penabad Camacho, Universidad Nacional, Costa Rica.

Revisión filológica

Miriam Contreras Azpurua, Universidad Nacional, Costa Rica.

Revisión y traducción al inglés

María Paula Delgado Fallas, Universidad Nacional, Costa Rica.

Diagramación

María Amalia Penabad Camacho, Universidad Nacional, Costa Rica.

Publicación editada en Heredia, Costa Rica, Universidad Nacional, Campus Omar Dengo, Apartado 86-3000

Año de publicación: 2021

programa.genero.etnicidad@una.ac.cr



Esta publicación se comparte con una licencia Creative Commons de tipo Atribución-No comercial-Compartir Igual

Tabla de contenido

| | |
|--|-----|
| Presentación | 4 |
| <i>Ana Sofía Solano Acuña, Costa Rica</i> | |
| ¿Entretejiendo la exclusión? Normatividad social y ciudadanía de la diversidad sexual y genérica en El Salvador..... | 7 |
| <i>Gabriel Rosales y Amaral Arévalo, El Salvador</i> | |
| Bahía Blanca, una comunidad forjada entre dos mundos. Relaciones interétnicas en el sur bonaerense entre el 1850 y 1880..... | 27 |
| <i>David Díaz Baiges, España</i> | |
| Población indígena del resguardo de San Carlos de Cañasgordas (1880-1920)..... | 55 |
| <i>Elizabeth Karina Salgado Hernández, Colombia</i> | |
| La utilidad de las fuentes religiosas para el análisis histórico de las poblaciones indígenas en América Latina, siglos XIX y XX | 87 |
| <i>David Díaz Baiges, España</i> | |
| Perspectivas culturales en la formulación de la política social en salud dirigida al pueblo indígena maleku de Costa Rica, en el periodo 2002-2008..... | 105 |
| <i>Adriana Salazar Miranda, Costa Rica</i> | |
| Masacres indígenas del siglo XX en El Salvador | 133 |
| <i>Johanna Magdalena Marroquín Joachin, El Salvador</i> | |
| La influencia del estado modernista en el desarrollo del esoterismo popular salvadoreño. El caso del Hermano Maximiliano Hernández Martínez | 151 |
| <i>Antonio García Espada, México</i> | |
| Identidad Indígena y Defensa Territorial en la Construcción de la Relación con el Estado | 177 |
| <i>Carola Ramos Cortez, Canadá</i> | |
| Formación de Docentes en Educación Intercultural: una perspectiva desde la interculturalidad crítica | 213 |
| <i>Silvia Azofeifa Ramos, Costa Rica</i> | |
| El concepto de memoria Indígena y su importancia para el Subsistema de Educación Indígena del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica | 235 |
| <i>Rubén Andrés Ortiz Rojas, Costa Rica</i> | |
| Pasado excavado y palabra inaudita. Memorias, cuerpos y palabra q'eqchi' en el documental "Morir para ganar la vida" sobre la masacre de Panzós, Guatemala | 257 |
| <i>Rigoberto Reyes Sánchez, México</i> | |
| El ferrocarril como símbolo de progreso en la época liberal en El Salvador..... | 279 |
| <i>Cristina García Castro y Israel Cortez Ruiz, El Salvador</i> | |

Presentación

El Estado-nación se puede comprender como aquella idea, propuesta e incluso “*ilusión*” producto de la modernidad, que tenía como fin la organización del territorio, la población y los distintos poderes con la finalidad de afianzar un modelo político-cultural basado en la homogeneidad lingüística, étnica y cultural. Las múltiples contradicciones vinculadas a este modelo y la existencia material de conglomerados diversos, desquebrajan los imaginarios históricos, los grandes discursos y las políticas homogenizantes ante los cuestionamientos de pueblos indígenas, colectivos sexualmente diversos, comunidades de origen africano, y la migración interna y transfronteriza entre otros movimientos sociales.

A partir de esta idea y en el marco del Bicentenario de la independencia de España de varios rincones americanos, el Programa Nuevas Lecturas de Centroamérica (SIA: 0019-18) de la Universidad Nacional, en alianza con la Dirección de Investigaciones de la Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social de la Universidad Tecnológica de El Salvador, se permitió abrir una convocatoria para recuperar las voces desde distintas disciplinas, que permitieran reconocer la diversidad de nuestro continente y lo lejos que se encuentran muchos países de ser espacios homogéneos.

En este contexto la presente obra reúne discusiones variadas alrededor de cuatro grandes ejes. El primer eje está representado por el trabajo de Gabriel Rosales y Amaral Arévalo quienes ofrecen una reflexión sobre las experiencias de vida de personas lesbianas, gay, bisexuales, trans, intersexuales y otras identidades sexuales y de género (LGBTI+), en el contexto social y normativo de la sociedad salvadoreña actual.

El segundo eje está conformado por las contribuciones que tienen como sujetos centrales a comunidades indígenas del pasado y del presente, desde diversas lecturas. En cuanto a contribuciones que rescatan procesos históricos del pasado, David Díaz Baiges realiza dos contribuciones, la primera busca hacer un análisis de las relaciones interétnicas en el sur bonaerense entre el 1850 y 1880, y la segunda propone nuevos caminos metodológicos y documentales para el estudio de las identidades indígenas a través de la revisión y análisis de fuentes religiosas. A su vez, Elizabeth Karina Salgado ofrece un acercamiento al resguardo de San Carlos de Cañasgordas en Antioquia, durante la temporalidad que se correspondió con su disolución (1880-1920) y las implicaciones poblacionales y culturales de tal medida. En esta misma línea de análisis, Johanna Magdalena Marroquín rastrea la violencia vivida y recordada por las comunidades indígenas a través del estudio de las masacres de Izalco, Las Hojas y Santo Domingo de Guzmán en El Salvador.

Carola Ramos reflexiona alrededor de las protestas amazónicas de los años 2008-2009, en contra de la legislación neoliberal y las afectaciones que la misma trae para el territorio y el gobierno autónomo del pueblo Awajún que se ubican en el noroeste de la Amazonía peruana.

Dentro de las contribuciones que buscan rescatar las situaciones presentes de los colectivos indígenas, Adriana Salazar realizó un análisis de las políticas de salud desde una perspectiva cultural como punto de partida para la formulación de programas, proyectos y acciones dirigidas al pueblo indígena maleku en Costa Rica. Rubén Andrés Ortiz realiza una reflexión alrededor del Subsistema de Educación Indígena del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, con el objetivo de dimensionar los preceptos conceptuales que impulsan su accionar en contextos de hibridación cultural. También sobre el área de educación, Silvia Azofeifa Ramos, se ocupó de comparar las representaciones sociales del estudiantado de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y de docentes en ejercicio del Ministerio de Educación Pública (MEP) con el objetivo de rastrear posturas discriminatorias o xenofóbicas de cara a contextos diversos culturalmente.

Cerrando este eje, Rigoberto Reyes Sánchez, ofrece una mirada metodológicamente novedosa al abordar el documental “Morir para ganar la vida” realizado por la Asociación Comunicarte, como una fuente para el estudio de la memoria alrededor de los ataques que el Ejército perpetró contra la población maya q’eqchi en la localidad de Panzós (Guatemala) durante la guerra civil (1960- 1996).

El tercer eje está representado por el trabajo de Antonio García Espada, quien ofrece un acercamiento a la cultura popular latinoamericana a través de su estudio sobre la influencia del estado modernista en el desarrollo del esoterismo popular salvadoreño. En esta mirada el autor realiza una apuesta metodológicamente sugerente, conceptualmente enriquecedora y políticamente acertada al volcar su repaso a la capacidad de agencia del pueblo cuando de resolver necesidades específicas se trata. Este tipo de estudios permite concluir que las manifestaciones populares de la cultura, no son representaciones pasitas de imaginarios desarraigados de la experiencia vivida, sino que actualmente son una ventana a procesos de orden político y social que afectan a estos sectores de población.

Finalmente, el cuarto eje lo representa el trabajo de Cristina García Castro e Israel Cortez Ruiz, quienes estudian los proyectos de construcción de ferrocarriles en El Salvador de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En este estudio las personas autoras dimensiona la importancia de estas obras en la avanzada para la consolidación de del Estado en el territorio salvadoreño.

Ana Sofía Solano Acuña

Formación de Docentes en Educación Intercultural: una perspectiva desde la interculturalidad crítica

Teacher Training in Intercultural Education: a critical intercultural perspective

Silvia Azofeifa Ramos

silvia.azofeifaramos@ucr.ac.cr

Palabras clave:

Cultura; Interculturalidad; Educación Intercultural; Investigación educativa, Psicopedagogía

Keywords:

Culture; Interculturality; Intercultural Education; Educational Research; Psychopedagogy

Acercas de la autora:

Licenciada en Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR). Actualmente se encuentra cursando la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia y se desempeña como coordinadora del proyecto de Trabajo Comunal Universitario TC-652 *Migrantes como sujetos políticos: nuevas vías de expresión*, del Instituto de Investigaciones Sociales - UCR en donde ha desarrollado proyectos tanto de investigación como de acción social y docencia en temas de migración y refugio, interculturalidad, población indígena, población infantil y adolescente. San José, Costa Rica

Resumen

Al revisar investigaciones realizadas en centros educativos costarricenses desde hace 14 años, todos los resultados conducen a la misma conclusión: en los centros educativos se reproducen las mismas expresiones de discriminación y xenofobia que tienen lugar en la sociedad en general. Por esta razón, el objetivo principal de esta investigación consiste en analizar las representaciones sociales del estudiantado que cursa la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y compararla con la de docentes del Ministerio de Educación Pública (MEP). Esta información se analiza desde la perspectiva intercultural crítica, con una metodología cualitativa que compara las respuestas de cada uno de estos grupos, a través de ejercicios facilitados durante talleres sobre el tema. Este capítulo representa un avance parcial de los resultados e incluye un barrido teórico sobre el tema, así como los resultados de la comparación entre los y las estudiantes de la UNED y los y las docentes del MEP. Los resultados obtenidos hasta el momento reflejan una importante diferencia entre la perspectiva de quienes han recibido formación en Educación Intercultural y quienes no, así como dificultades por parte del personal docente para identificar la diversidad cultural en el centro educativo.

Abstract

By review the research carried out in Costa Rican educational centers during the last 14 years, all the results lead to the same conclusion: in the educational centers the same expressions of discrimination and xenophobia that take place in society in general are reproduced. For this reason, the main goal of this research is to analyze the social representations of the students of Social Studies and Civic Education career at the State Distance



University (UNED) and compare it with that of teachers of the Ministry of Public Education (MEP). This information analyzes the critical intercultural perspective, with a qualitative methodology that compares the responses of each of these groups, through exercises provided during workshops on the subject. This article represents a partial progress of the results and includes a theoretical sweep on the subject, as well as the results of the comparison between the UNED students and MEP teachers. The results obtained so far reflect an important difference between the perspective of those who have received training in Intercultural Education and those who have not, as well as difficulties by the teaching staff to identify cultural diversity in the educational center.

Introducción

Durante más de 12.000 años y hasta la actualidad, la composición cultural del territorio costarricense se ha caracterizado por ser ampliamente diversa (Murillo, 1999). Desde antes del periodo de la conquista española lo era, y posterior a ese periodo se sumaron: la llegada de población jamaquina a finales del siglo XIX a la costa atlántica, la llegada de población china a través de la costa pacífica y los emigrantes europeos que llegaron al país como parte del proyecto nación que se pretendía durante la segunda mitad del siglo XIX (Alvarenga, 2008).

Posteriormente, se debe contabilizar a la población migrante que con el paso de los años ha llegado a Costa Rica, huyendo de crisis específicas tales como el desempleo producto de la crisis económica que golpeó a los países más desarrollados en 2009 (Estefanía, 2012). También, a la gran cantidad de población nicaragüense que ingresa a este territorio en busca de oportunidades laborales y una mejor calidad de vida, ya sea dentro de Costa Rica o de regreso en Nicaragua, y que actualmente conforma el 75% del total de la población migrante en el país (Segura, 2016). Sumado a lo anterior, se encuentra el incremento de ingresos que ha habido de esta población producto de la crisis sociopolítica de Nicaragua, lo cual ha generado que entre junio y diciembre del 2018 se hayan registrado al menos 30.000 solicitudes de refugio de parte de nicaragüenses (Becerra, 2018).

Adicionalmente, se encuentran las poblaciones que huyen de contextos violentos producto de una guerra de más de 50 años de vigencia como es el caso de la población refugiada colombiana. Más recientemente, la población del triángulo norte de Centroamérica (Guatemala, Honduras y El Salvador) es de donde procede la mayoría de las solicitudes de refugio en el país en el último año (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], 2016) como consecuencia de la violencia desmedida a la que estas familias se enfrentan en su país de origen, producto de la inseguridad a causa de amenazas de pandillas y de las condiciones económicas de estos países.

Toda esta diversidad cultural y étnica, se ha visto reflejada en los centros educativos, tanto de primaria como de secundaria. Sólo en el año 2017, cifras del Ministerio de Educación Pública (MEP) contabilizaban 40.313 estudiantes de origen extranjero, distribuidos entre más de 23 nacionalidades diferentes, provenientes de casi todos los continentes del mundo (excepto la Antártida) (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2017). Por esta razón, es comprensible que la Política Educativa costarricense, titulada *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* (Consejo Superior de Educación, 2017) señale el fortalecimiento de una ciudadanía planetaria con identidad nacional como uno de sus pilares diversas investigaciones.

Pese a esto, diversas investigaciones han evidenciado que el personal docente y administrativo de los centros educativos, no cuentan con la formación ni con los recursos materiales para abordar de manera acertada los retos que supone una población estudiantil multicultural (Chinchilla, 2005; Araya, et al. 2010; Mesén, 2013; Obando, 2013 y Quirós, 2015). Por ejemplo, según el VIII Informe del Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, la población estudiantil inmigrante e indígena (que son costarricenses, pero poseen importantes diferencias culturales y lingüísticas con respecto al resto de la población) tienen el doble de riesgo de no asistir a centros escolares (Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, 2015).

Un escenario como el descrito ofrece muchas oportunidades para poner en práctica lo que Schmelkes (2006) denomina una educación para la interculturalidad, y hace que surja la pregunta: ¿Qué tipo de formación académica y profesional están recibiendo los y las profesionales en Educación en las universidades con respecto a Interculturalidad? Siendo la Universidad Estatal a Distancia (UNED) la universidad que procede la mayoría de los y las docentes que laboran en el MEP (Jofré, 2018), es válido preguntarse ¿cómo comprenden los y las docentes que se forman en la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Estatal a Distancia categorías clave tales como cultura, interculturalidad y Educación Intercultural?

Estado de la cuestión o antecedentes prácticos

Las investigaciones consultadas con respecto al tema (Chinchilla, 2005; Araya, et al., 2010; Mesén, 2013; Obando, 2013; Quirós, 2015 y Antolínez, 2011) concluyen que los centros educativos son uno de los principales espacios en donde se reproducen discursos discriminatorios que promueven los prejuicios y los estereotipos. Esto se traduce en prácticas xenófobas y discriminatorias, no sólo entre la población estudiantil, sino incluso de parte de docentes y personal administrativo hacia estudiantes de procedencia extranjera o de minorías étnicas.

Estas prácticas pueden ir desde lo más sutil (como afirmaciones imprecisas sobre un grupo poblacional basadas en estereotipos, generalizaciones o ideas preconcebidas) hasta prácticas abiertamente discriminatorias u omisiones que impiden la equidad y el acceso a oportunidades, como las de la cultura mayoritaria para estas poblaciones.

En el plano internacional, debido a que en el mundo hay varias regiones geográficas que se han visto impactadas por dinámicas migratorias que han cambiado la composición cultural y étnica de su población (Latinoamérica, Estados Unidos, Europa, África, etc.), se han realizado numerosas revisiones e investigaciones en torno a sociedades multiculturales y Educación Intercultural.

Una de esas revisiones es la que realizó Inmaculada Antolínez (2011) al hacer una comparación entre el contexto europeo, el contexto estadounidense y el contexto latinoamericano. La autora concluye que la atención educativa ha tenido una orientación culturalista, es decir, generalmente el sistema se ha encargado de reducir las diferencias a criterios culturales. Como consecuencia de lo anterior, muchas veces se ha instaurado una etnificación de las desigualdades sociales y económicas, las cuales se vacían de historia y simplemente se han promovido como diferencias, producto de atributos étnicos. Sumado

a esto, se tiende a tratar a las minorías étnicas como grupos homogéneos, al mismo tiempo que se espera de estas que actúen como si lo fueran, sin que el sistema deba tener en cuenta la diversidad intra-grupal que puede existir a lo interno de cada grupo cultural.

Esta visión tan limitada de la diversidad cultural y del lugar que los sistemas educativos tienen en su atención, ha derivado en una respuesta institucional compensatoria (Antolínez, 2011), es decir, que intenta compensar o “poner al día” a las personas con base en sus vulnerabilidades económicas, barreras idiomáticas, etc., sin embargo, la mayoría de las medidas de intervención no afectan al currículo general (Rodríguez, 2009).

En Costa Rica, se han realizado varias investigaciones en materia de Educación Intercultural o al menos, inclusiva con los estudiantes inmigrantes y sus familias. Estos esfuerzos han obtenido resultados importantes y ofrecen aportes considerables, tanto en términos teóricos como metodológicos; y la población participante han sido personas que ya se encuentran fungiendo como docentes en los centros educativos y no estudiantes en formación. Lamentablemente los resultados obtenidos no han sido alentadores.

Chinchilla (2005) en su análisis sobre las formas en las que se asume la diversidad cultural en la Escuela 15 de Agosto, enumera algunos de los retos que enfrenta la población nicaragüense a la hora de ingresar al sistema educativo costarricense, dentro de los cuales se encuentran: la extra-edad, desnivelación académica, analfabetismo y falta de motivación. A través de una serie de entrevistas conducidas a estudiantes de cuarto y quinto grado, docentes y personal administrativo, la autora encuentra que la población adulta relaciona al nicaragüense con violencia, delincuencia, pobreza y vagancia, mientras que el grupo de niños y niñas tienen mayor apertura hacia sus pares de esta nacionalidad, quienes lamentablemente sufren una triple victimización (pobres, extranjeros y “malos estudiantes”) y ven en la escuela la esperanza del ascenso social, pero que encuentran docentes poco o nada capacitados para abordar las particularidades que su educación requiere.

También coinciden en este punto, los hallazgos de Araya, et al. (2010), quienes, en su trabajo titulado *La interculturalidad en escuelas costarricenses con población migrante*, reportan que el personal docente manifiesta gran desconocimiento teórico, práctico y legislativo con relación a la Educación Intercultural, y que la desinformación es un factor que también afecta a los y las estudiantes inmigrantes, quienes asocian sus derechos con cuestiones básicas como ir a la escuela y jugar.

Además, hallan que las razones por las que las familias migran son muy variadas y la condición económica que adquieren en el país receptor es un factor determinante en la escogencia del centro educativo, pero aseguran que esta no incide en el rendimiento académico de los y las estudiantes en cuestión. Por último, en relación con las familias de los niños y niñas inmigrantes se constata una ruptura de la identidad cultural en cuanto se limita la posibilidad de compartir expresiones culturales propias, lo cual en ocasiones es propiciado por el centro educativo, ya sea activamente o por omisión.

Precisamente, este último punto también fue hallado por Obando (2013), quién analizó las estrategias que la administración de dos escuelas del sistema educativo público costarricense desarrollan para promover la interculturalidad. Esta investigación constata que no se elabora ni se pone en práctica un protocolo de recibimiento de inmigrantes, ni se establecen espacios

para presentarles a la comunidad educativa. No obstante, en estos dos casos en particular, existe el trabajo por comisiones, y se toma en cuenta las sugerencias de las familias inmigrantes para su incorporación y el respeto hacia sus prácticas culturales, aunque no se conoce si esto representa una mejoría, pues no existe una evaluación como tal del proceso.

Finalmente, Quirós (2015) analiza la inclusión de la población inmigrante en la construcción de la ciudadanía a través de la revisión de cuatro libros de texto de Educación Cívica de octavo año y la aplicación de un cuestionario a 35 docentes de tres secundarias diferentes. El autor constata que los chistes xenofóbicos provienen del personal docente y administrativo además del grupo de estudiantes, y que estos suelen tratarse de las personas inmigrantes, su comportamiento, su vestimenta, su color de piel, su fenotipo o el peinado. Además, de que el tema de la migración sólo se aborda en materias como Estudios Sociales y Educación Cívica, sin ser un eje transversal en las demás, y al igual que las demás investigaciones, coincide en que los y las docentes entrevistadas no han recibido ni formación ni capacitación en el tema de diversidad cultural.

De esta manera, se constata que las instituciones educativas costarricenses y el personal que labora en ellas no está capacitado para atender la diversidad cultural dentro del aula de una manera integral, que permita comprender las diferencias en términos didácticos, mucho menos desde una perspectiva histórica y política, que permita que el acceso equitativo a las oportunidades trascienda el espacio escolar y se extienda hasta la convivencia respetuosa y justa de la sociedad en general.

Referentes teóricos o referentes conceptuales

La Psicopedagogía: un repaso histórico de sus alcances y competencias

La Psicopedagogía se puede describir como una disciplina en sí misma, que se encarga de estudiar e intervenir en la educación, mediante la aplicación de las herramientas teóricas y metodológicas que ofrece la Psicología, para enriquecer la ciencia de la Pedagogía, como ciencia que estudia el fenómeno educativo en toda su amplitud. En el contexto latinoamericano específicamente, esta perspectiva se acompaña de ideas de liberación, emancipación, descolonización y concienciación desde la visión de pensadores como Paulo Freire, Eduardo Galeano, Gabriela Mistral y Enrique Dussel, entre otros (Cossio, 2016).

Justamente Dussel propone una filosofía latinoamericana que surja del análisis de las problemáticas del continente, basada en el diálogo y en la escucha de quienes han sido históricamente excluidos (Restrepo y Rojas, 2010; citados en Cossio, 2016). Así, la educación y la pedagogía tienen un carácter político, pues no sólo busca la transformación del ser humano, sino también de su realidad social. Al analizar la pertinencia que tiene para el campo de la Psicopedagogía el abordaje de la Educación Intercultural, y viceversa, se puede argumentar que, esta está llamada a estudiar el contexto socio-cultural en el que se desenvuelve su población estudiantil y a intervenir en ese contexto a fin de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las condiciones más integrales y éticas posibles.

Esta concepción amplia del contexto educativo, requiere además de una perspectiva ética, que tome en cuenta las especificidades culturales del contexto en el que se intervendrá, siendo en este caso específicamente, el contexto latinoamericano. En esta región, han surgido corrientes de pensamiento que plantean el acto educativo como un acto político, que busca interferir ideológicamente en miras de propiciar una transformación social, hacia una sociedad más horizontal, inclusiva y respetuosa de todas las personas y sus respectivas formas de vida. Así, la educación, no debe de ser pensada como un conocimiento instrumental y técnico/tecnológico, sino que debe tener su origen en la función social y la dimensión humana de quienes se forman. No conformarse con las técnicas, los instrumentos y los procesos, sino que se debe ampliar a los principios que mueven a la acción (Núñez y Romero, 2008 citados en Escarbajal, 2014, p. 31).

Conceptos necesarios para pensar la interculturalidad

La interculturalidad y la Educación Intercultural carecen de un cuerpo teórico consensuado y progresivo, pues se ve influenciado por el contexto geográfico e histórico y cómo se incorporan estos en la propuesta que se realiza para abordar las especificidades del campo educativo. Por ello es por lo que, al analizar la cultura en su dimensión relacional y su peso en la construcción identitaria del ser humano, resulta indispensable tomar en cuenta estas relaciones sociales que se ven intrincadas en su desarrollo. Tal como señala Díaz de la Rada (2010 citado en Borrero y Blázquez, 2012) “una cultura no es independiente de otras cultura, ni puede serlo” (p. 21).

Por ende, al estudiar la diversidad cultural se debe trascender una perspectiva que la reduce a los derechos de los migrantes o de las minorías en general, y en su lugar “debe centrarse en el lugar que ocupa la cultura en la vida humana, su significado político, las relaciones existentes entre culturas, etc.” (Borrero y Blázquez, 2012, p. 23).

La concepción constructivista aporta explicaciones acerca de cómo el individuo en un proceso interno incorpora, asimila, acomoda, se adapta y adapta al medio; la perspectiva sociocultural de la educación da cuenta sobre ese individuo como parte de una cultura y una sociedad determinada, en la cual se encuentra y en qué medida, de qué modo o forma puede desarrollar este proceso de aprendizaje como ser social. (Sagastizabal, 2004, p. 39)

Hasta este punto, toda la bibliografía revisada enfatiza en la importancia que tiene la cultura y el reconocimiento de las múltiples diversidades en la construcción de una sociedad más equitativa y eventualmente más igualitaria, y brinda elementos para considerar que la diversidad constituye una gran riqueza en términos de la multiplicidad de formas en las que se interpreta y construye la realidad. Esta es una de las principales razones por las que entre finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, la diversidad cultural aparece como una noción central en las perspectivas de desarrollo humano, tanto desde los gobiernos como desde los organismos internacionales como las Naciones Unidas (Cervantes, 2006).

Sin embargo, y justamente por la diversidad de conceptualizaciones e interpretaciones asociadas al tema de la diversidad cultural, es importante tener claras las implicaciones de

cada perspectiva con el fin de no cometer ninguna incongruencia teórica o metodológica. En el siguiente apartado abordaremos estas diferencias conceptuales y políticas.

Multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad: diferencias conceptuales

Bauman (2011) en su obra *La cultura en el mundo de la modernidad líquida* explica de manera puntual y precisa en qué consiste la perspectiva multiculturalista:

la nueva indiferencia ante la diferencia se presenta en teoría como una aprobación del ‘pluralismo cultural’: la práctica política formada y respaldada por esta teoría se define con el término ‘multiculturalismo’ (...) lo único que consigue es disfrazar la desigualdad social -un fenómeno que difícilmente obtenga aprobación general- de diversidad cultural. (p. 43-44)

Este planteamiento da pie a una aclaración muy importante en materia de diversidad cultural: la multiculturalidad y la interculturalidad no son sinónimos ni términos intercambiables uno por otro, sino que existen diferencias conceptuales (y epistemológicas) que resulta importantes tener presentes. Por ejemplo, Cervantes (2006) distingue el multiculturalismo de la multiculturalidad, al aclarar que el primer concepto, corresponde a un término acuñado por las comunidades académicas que producen perspectivas teóricas e ideológicas. Mientras que la segunda, se trata del fenómeno de existencia de múltiples culturas dentro de un país. De esta manera, el concepto que se antepone al de interculturalidad sería la multiculturalidad y no el multiculturalismo, sin embargo, tal como acusa la autora, es frecuente que estos términos se usen indistintamente.

De igual manera, hay quienes se centran en las diferencias políticas o ideológicas que existen entre utilizar el término multiculturalidad u optar por usar el término interculturalidad pues, el primero, atañe a la relación entre las culturas, sin embargo, no califica esta relación; y al no hacerlo, admite y facilita la reproducción de relaciones de explotación, discriminación y racismo (Schmelkes, 2006). La interculturalidad por su parte, además de reconocer la diversidad, busca contribuir al crecimiento mutuo, evita respuestas segregadoras y centradas en la diferencia o en el déficit, con el fin de garantizar igualdad y cohesión social (García-Fernández, 2012 citado en Escarbajal, 2014). Además, esta analiza críticamente el contexto histórico, social y político a partir de los cuales se han generado las desigualdades entre las diversas culturas. Por ello, resulta en un posicionamiento político, social y cultural frente a la realidad social, pues este concepto es un referente de significados histórica y políticamente producidos (Sartorello, 2009).

Así, el contacto entre grupos de distintas culturas o bagajes étnicos se produce en espacios institucionalizados donde ya se encuentran instaladas relaciones culturales hegemónicas, las cuales la mayoría de las veces, reproducen la marginación y la exclusión de uno o más de los grupos implicados. Por ello, es que para entender los procesos de desarrollo humano es necesario incluir de manera metodológica y sistemática el análisis de las relaciones de poder y de exclusión social (Cervantes, 2006) no sólo en el plano personal, sino también en el institucional.

En un análisis más estructural, Sartorello (2009) ofrece dos polos de interpretación sobre el concepto de interculturalidad: el primer polo es funcional al modelo estado-nación que consiste en mecanismos asistenciales que integran, de manera subordinada, a los grupos excluidos de las políticas públicas del Estado, y en el cual suelen intervenir organismos de financiamiento internacional como Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, en lo que el autor denomina una *oficialización de la interculturalidad*. El segundo polo de interpretación corresponde a un modelo crítico del sistema político y económico neoliberal, que considera la educación intercultural un derecho y un medio para lograr la reproducción de las minorías subalternas.

Borrero y Blázquez (2012) realizan una categorización similar a la de Sartorello (2009), sin embargo, al polo funcional, lo nombran enfoque técnico y al polo crítico le llaman enfoque global, y cada uno supone el modelo multicultural y el intercultural respectivamente. El primero parte de actuaciones esporádicas centradas en la presencia de alumnado de diversos orígenes étnico-culturales y los temas culturales son utilizados como estrategia de contacto. El segundo, rechaza categóricamente la jerarquización de culturas, aprecia la diferencia como valor y tiene claro que tener una perspectiva intercultural debe ser parte de todas las escuela y todas las comunidades educativas, no sólo aquellas con presencia de las minorías étnicas o migrantes.

Otro elemento conceptual que varía según la bibliografía revisada, es si la interculturalidad es un medio o un fin, pues por una parte Schmelkes (2006) afirma que, hasta ahora la interculturalidad es una aspiración, puesto que, socialmente no hemos alcanzado los criterios para decir que nos movemos en un medio intercultural y propone así que se habla de educación para la interculturalidad. En esta misma línea Alatorre (2018) propone comprender el interculturalismo como una eutopía, es decir, un proyecto de sociedad, un futuro deseable pero posible¹. Por su parte, Sartorello (2009) cita a autores como Gasché (2008, citado en Sartorello, 2009) para elaborar un concepto de interculturalidad que entiende ésta como la convivencia y los intercambios que se producen en el compartir de espacios comunes entre dos o más culturas, por lo que no es una aspiración futura, sino una realidad presente.

Educación Intercultural

A grandes rasgos, han habido cuatro orientaciones principales con las que se aborda la diversidad cultural dentro de la sociedad en general y que se ha extendido a los centros educativos también. Sagastizabal (2004) describe cada una de estas de la siguiente manera:

1. **Asimilación:** jerarquiza a las distintas culturas presentes, hay una sobredimensión de las diferencias, pero entendiéndolas como rasgos que deben desaparecer, a fin de mimetizarse con la cultura dominante.
2. **Compensación:** entiende las diferencias como sinónimo de deficiencias, por ende, asocia diversidad con carencias. Se percibe al alumno como un desposeído a quien se debe tutelar y enseñar todo, ignorando los conocimientos que ya cada infante

¹ A diferencia de la utopía, que corresponde a un mundo ideal al que se aspira, pero al que nunca se llegará.

trae. Algunos ejemplos de acciones compensatorias son: menores exigencias para graduarse, priorización de actividades sociales por sobre las de adquisición de conocimiento científico, entre otras.

3. **Educación Multicultural:** confunde diversidad con desigualdad, reconoce la heterogeneidad cultural de la sociedad, pero al exacerbar la diferencia y desestimular el contacto y la comunicación entre diversos grupos, termina creando guetos.
4. **Educación Intercultural:** es la teoría que supera los vacíos de las anteriores, tiene una visión pluralista y renuncia a los particularismos hegemónicos, aboga por la convivencia con el otro, el análisis de desigualdades estructurales entre cada cultura y el aprecio de la diversidad.

Xavier Besalú señala como objetivos de la Educación Intercultural:

ser una educación de calidad para todos y, en consecuencia, más eficaz (en el sentido de cumplir con lo que prescriben las leyes) y más justa (en la línea de hacer frente a todas las desigualdades que impidan o condiciones una verdadera igualdad de oportunidades educativas y sociales)” (Besalú, s.f. citado en Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios, 2017, p. 13).

Según este autor la Educación Intercultural es un proyecto pedagógico, en el sentido en que exige “profesionalidad, saber hacer, técnica y métodos, recursos y materiales, ejemplos y prácticas, oficio” (Besalú, s.f. citado en Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios, 2017, p. 14). Todas estas acciones deben orientarse hacia la construcción de competencias que permitan la convivencia con otros, con independencia de nacionalidades, etnias, religiones o lenguas (Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios, 2017).

Esto señala la importancia de tener presente el aspecto organizativo, pues la posibilidad de ofrecer una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumnado y atenta a las diferencias individuales requiere de mucha planificación y preparación de tareas. No es un proceso que se toma a la ligera o que se realice de manera improvisada.

Una Educación que pretenda ser intercultural e inclusiva, debe ser para toda la población estudiantil y no sólo para las personas migrantes. Echeita y Ainscow (2011 citados en Escarbajal, 2014) proponen cuatro elementos para “examinar” las aspiraciones de inclusión que se puedan tener en los centros educativos: 1) la inclusión es un proceso, 2) busca la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, 3) precisa la identificación y la eliminación de barreras y 4) pone particular énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

De igual manera, Sagastizabal (2004) ofrece cinco criterios que pueden ser útiles para poner en práctica una pedagogía intercultural, los cuales se pueden resumir muy brevemente en:

1. Organizaciones escolares conformadas por el estudiantado proveniente de la comunidad (entendida esta como “el barrio”) independientemente de su proveniencia étnico-cultural.

2. La organización institucional y curricular debe tener en cuenta la importancia del impacto de la cultura en la cognición (supone indagar concepciones respecto a la infancia, el aprendizaje, la escuela, el futuro, el trabajo, el tiempo, los proyectos, su destino, sus ideales, mitos y costumbres).
3. La organización curricular debe estar en permanente interacción en la reelaboración del currículum en el ámbito institucional, en el que se implemente una educación para atender las diferencias.
4. Debe intervenir tanto el ámbito escolar como el social, así las instituciones educativas deberían buscar vínculos y convenios con diferentes instituciones gubernamentales que apoyen el aspecto social.
5. Flexibilidad organizacional, entendida como adecuación a la diversidad, capaz de responder a las demandas de los sujetos que aprenden.

Representaciones sociales

Por último, para el análisis e interpretación de la información, se propone la teoría de las Representaciones Sociales, se recomienda para aquellos casos en los que “se parte de una perspectiva teórica para seguir la pista al modo en que se realizaba la transferencia de estos conceptos al conocimiento cotidiano en la práctica profesional” (Flick, 2015, p. 40).

Serge Moscovici, responsable de la formulación conceptual y teórica de las representaciones sociales, define una representación social como:

un sistema de valores, ideas y prácticas con una función doble; en primer lugar establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo y, en segundo lugar, permitir que tenga lugar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar de manera no ambigua los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y de grupo (Moscovici, 1973 citado en Flick, 2015, p. 41).

La teoría señala la concepción que cada persona tiene sobre la diversidad cultural y la interculturalidad en su vida, resulta indispensable que el análisis de sus prácticas profesionales inicie por su sistema de valores y las ideas que tienen sobre estas, para así poder comprender cómo se traducen en su formación y práctica académica y profesional. Después de todo, “la teoría de la representación social describe cómo los conceptos e ideas de una teoría científica se asumen en la vida cotidiana, cómo se hacen concretos y se anclan en rutinas y prácticas” (Flick, 2015, p. 41).

La investigación titulada “Lineamientos psicopedagógicos de formación en Educación Intercultural para el estudiantado de la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED)”, tiene la intención de comprender cómo los grupos profesionales en educación adoptan el conocimiento teórico con respecto a interculturalidad y cómo difieren en su modo de hacerlo. Por esta razón, es que esta será la teoría que oriente la forma de analizar e interpretar la información ofrecida por la población participante.

Referentes metodológicos

Esta investigación es orientada por el paradigma **sociocrítico** de investigación, cuyo núcleo central radica en el análisis de las transformaciones sociales hasta el ofrecimiento de respuestas a los problemas derivados de estos (Gómez, 2010). Dentro de los principios de este paradigma se encuentran: conocer y comprender la realidad como praxis, unir teoría y práctica, orientar el conocimiento a la emancipación y liberación del ser humanos e implicar al docente a partir de la autorreflexión.

El paradigma sociocrítico, se fundamenta en la Teoría Crítica y está dirigido principalmente a la “aplicación”, de manera que quien investiga se implique en la solución de los problemas a partir de la autorreflexión. La acción es considerada una fuente de conocimiento y la investigación se constituye en sí en una acción transformadora. En este paradigma se aborda la ideología de manera explícita, como consecuencia, su principal norte es la transformación de las relaciones sociales, para ello se centra en las diferencias y se pone al servicio del grupo o categoría social más desfavorecida (Gómez, 2010).

La investigación posee un enfoque cualitativo, el cual permite regresar a etapas previas de la investigación para redefinirlas en caso de los resultados preliminares lo hagan necesario. Además, su foco de interés generalmente lo tienen la vivencia de los y las participantes, información que se recaba a través de medios tales como discusiones grupales, interacción e introspección del grupo, todo esto con el propósito de “reconstruir” la realidad tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido (Hernández Sampieri, et al., 2010).

Este diseño corresponde a una investigación-acción, pues es de tipo práctico, estudia las prácticas locales del grupo, se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes, implementa u ofrece un plan de acción para generar el cambio y el liderazgo lo ejercen conjuntamente el investigador y uno o varios miembros del grupo, que en este caso correspondería a la dirección de la licenciatura (Hernández Sampieri, et al., 2010).

Esta investigación consiste en tres partes: la primera fue la encuesta en línea que se envió a la población docente y a la población estudiantil (una encuesta diferente para cada población), con el fin de identificar el perfil demográfico de la población con la que se trabajaba, así como conocer la diversidad cultural del contexto en el que se desempeñan. La segunda parte consistió en un taller que tenía dos objetivos: 1) recuperar información que permitiera ampliar el análisis de las respuestas brindadas a la encuesta y 2) compartir con los y las participantes algunos insumos teórico-metodológicos que fueron recuperados durante la elaboración de antecedentes y marco teórico de este trabajo.

Debido a que, tanto la población que llenó la encuesta como la población que participó en el taller, fue muy reducida, no hubo un margen suficientemente amplio de diversidad para hacer una comparación entre estudiantes de la UNED de diferentes regiones, los retos y prácticas que se implementaban en cada una de estas, tal como se había propuesto en el planteamiento inicial. Por esta razón, se tomó la decisión de brindar este taller en un centro educativo del Ministerio de Educación Pública de un área rural, para poder tener un punto de referencia con el cual contrastar los resultados obtenidos en el taller brindado a estudiantes de la UNED, al mismo tiempo que permite analizar el contexto real en el que la teoría se aplica.

Resultados, análisis y discusión

Representaciones sociales de cultura, interculturalidad, identidad y Educación Intercultural

Este capítulo, como una presentación de resultados parciales, se enfocará en un análisis comparativo entre las representaciones sociales que tienen cada uno de los colectivos participantes con respecto a los cuatro conceptos pilares de la investigación: cultura, interculturalidad, identidad y Educación Intercultural; el objetivo de este análisis consiste en identificar fortalezas y vacíos en la formación de docentes de educación primaria y secundaria con respecto al tema.

Para conocer lo que cada participante comprende por cada uno de estos conceptos se utilizó una técnica de apertura en cada taller, en el que se les brindó ejemplos del libro *La Casa de las Estrellas* de Javier Naranjo (2008), docente colombiano que durante 10 años solicitó a los niños y niñas de su clase dar definiciones de diferentes palabras, de manera espontánea y sin tecnicismos, para posteriormente convertirlo en una especie de diccionario infantil. Así se compartió con el grupo varios ejemplos de estas definiciones, tales como:

- **Dinero:** Cosa de interés para los demás con lo cual se hacen amigos y no tener esto, hace enemigos. Ana, 5 años
- **Tierra:** La Tierra es un sentimiento del espacio. Luis, 11 años (Naranjo, 2008).

Posteriormente, se les solicitó compartir con el grupo la definición que se le entregó, y una vez que el grupo tuvo una idea clara del tipo de definición que se le solicita, se procedió a que cada persona escribiera su propia definición de: cultura, interculturalidad, identidad y educación intercultural. A continuación, se comparte los principales resultados que se obtuvo de este ejercicio y el respectivo análisis comparativo de estos.

Cultura

Si bien entre las definiciones escritas hubo similitudes y diferencias, para analizarlas se agruparon a partir de las similitudes (aunque sea de manera parcial) que estas personas identifican que la cultura cumple. Así, entre los y las docentes del centro educativo del Ministerio de Educación Pública las definiciones se agrupan en cinco categorías principales. La cultura como:

1. **Práctica:** Costumbres, tradiciones, comportamientos, creencias, vivencias y rasgos que se poseen o que las personas comparten.
2. **Existencia:** Forma de actuar, forma de ser, forma de vivir.
3. **Procedencia:** Directamente asociada con un lugar, región, país, comunidad o el lugar donde se nace.
4. **Asociación:** Grupo de personas, comunidad, pueblo, antepasados y padres.
5. **Atributo:** que define, se aprende, se inculca, identifica o representa.

El grupo de estudiantes y docentes de la UNED por su parte, comparte algunas similitudes con los distintos conceptos aportados por el grupo de docentes del MEP. Sin embargo, en el segundo grupo aparece la variable histórica como un elemento inherente a la cultura: “todas las cosas que ha hecho el ser humano a través de la historia”, “Características que identifican a una persona con el resto, por sus antecedentes históricos, sociales, etc.”.

En el grupo de estudiantes y docentes de la UNED, también se recupera el factor de la socialización, especialmente como la vía para la transmisión de las tradiciones y costumbres. Así, se describe a la cultura como “todo comportamiento socialmente aprendido que se refleja en lo que pienso, digo y hago en mi entorno” o como las circunstancias sociales de un grupo humano en un lugar concreto.

También se encuentra quien asocia este concepto con la identidad, al afirmar que la cultura son las características que identifican a una persona con el resto...” o incluso, una participante vincula la cultura con la creatividad al afirmar que la cultura es “todo lo que crea el ser humano, desde hábitos cotidianos, lenguaje, relaciones sociales, espiritualidad”. Finalmente, algunos participantes representan la cultura desde un punto de vista que coincide con la perspectiva simbólica al definirla como una expresión de cómo viven las personas, que de alguna manera norma sus actos, ya que “les permite o no hacer determinadas cosas”.

Como ejercicio final del taller, se le solicitó a cada persona que reescribiera la definición de cultura, interculturalidad y educación intercultural a partir de los aprendizajes obtenidos durante el taller.

En el caso del taller con docentes del MEP, algunos docentes no estuvieron presentes durante este momento, por lo que no se cuenta con los datos para comparar sus respuestas, sin embargo, en aquellos casos en los que sí, la variación entre el concepto inicial y el concepto final, en muchos casos fue mínima, no obstante, algunas de estas pequeñas variaciones podrían representar un cambio en comprensión que se tiene del mismo y cómo incorporarlo en la práctica profesional dirigida hacia una Educación Intercultural.

Por ejemplo, un individuo afirma al inicio del taller que la cultura son las “costumbres y tradiciones de *un lugar*”, mientras que al final indica que “son las costumbres, tradiciones y formas de ser de *un individuo*, sin importar el contexto donde viva”.

Esto último hace a la cultura un elemento presente en todas las personas sin importar su ubicación o procedencia es un elemento muy importante, ya que, en varias de las respuestas posteriores al taller, se logra percibir que las principales diferencias con respecto al concepto ofrecido al inicio, tiene que ver con la inclusión y el respeto. Como ejemplo de lo anterior, una persona inicia indicando que la cultura es lo que aprendemos de nuestros padres y de la sociedad, pero al final del taller, menciona que cultura es “extraer todo lo necesario para *compartir* con diferentes personas, lo más importante donde todos aprovechemos *lo mejor para crecer* como sociedad”.

En otros casos, la cultura pasó de ser un elemento que define a una persona, región o país, a ser una forma de actuar, es decir, pasa de una condición a una práctica, al mismo tiempo que se asocia con costumbres. Más, en otros casos ocurre al revés, primero se indica que la cultura es “mi forma de vivir en la comunidad” (práctica) y posteriormente esta es asociada a un contexto geográfica “donde cada individuo se desarrolla”.

También ocurre que la definición se amplía a diferentes ámbitos o en diferentes escalas, es decir, no se limita únicamente a la diversidad regional o geográfica, sino también, que la cultura se puede comprender como “las costumbres, y tradiciones individualmente en cada familia, vecindario, comunidad y región”. Dentro de esta ampliación del concepto, hay quien indica que la cultura no es un concepto cerrado, sino que es un concepto abierto que cambia de un país a otro, o “incluso de una región a otra”.

Por último, entre los y las docentes del MEP, están quienes pasan de una visión colectiva de la cultura, a una perspectiva más individual e histórica, al iniciar afirmando que la cultura “son los rasgos que definen a un pueblo o país” a contestar que la cultura “es lo vivido y aprendido durante su vida, depende del lugar de donde procede y lo que aprendió en ese medio”.

Por otra parte, los estudiantes y docentes de la UNED, en las impresiones posteriores al taller, asocian a la cultura con manifestaciones sociales, lingüísticas, religiosas, tradiciones, costumbres, y formas de ver el mundo de un grupo específico. También cabe destacar que se menciona la naturaleza cambiante que tiene la cultura y al tratarse de un constructo social, es susceptible de ser cambiada por un grupo dominante a lo largo del tiempo. Aquí es importante la incorporación de la dimensión histórica, pero también la dimensión política de la cultura.

Otro elemento que adquiere relevancia en la definición que comparten posterior al taller es el espacio geográfico y la interacción con ese contexto por parte del individuo o del grupo cultural, pues la adquisición de la cultura es posible gracias a los elementos que se adquieren de ese contexto y que se reproducen sobre el mismo. Esta forma de entender la cultura pone de relieve que, así como la cultura es susceptible de ser manipulada por los grupos dominantes, también permite a los individuos interpretar y actuar sobre realidad inmediata en aras de transformarla, a través de la incorporación de nuevas prácticas y conocimientos y la depuración de otros.

Por último, una de las características que aparece con más recurrencia al finalizar el taller es el de evitar jerarquizaciones entre los diferentes grupos culturales, a pesar de que, históricamente, exista un grupo dominante, los demás no deben ser percibidos como grupos menos importantes.

Uno de los participantes ofrece como definición final una que tal vez sintetiza de mejor manera la mayoría de los elementos propuestos por sus compañeros y compañeras, al definir la cultura como: “conocimientos, tradiciones, contenidos, códigos de significación (a veces en código normativo) que caracterizan, junto a rasgos físicos y culturales específicos, a un grupo humano determinado en un contexto geográfico e histórico concreto, enunciados por cuestiones de orden político-legal”.

Interculturalidad

Con respecto al concepto de interculturalidad, los y las docentes del MEP de manera generalizada, lo asocian con la pluralidad:

1. **De:** culturas, grupo de personas, grupo de culturas, culturas en la sociedad, otras personas, culturas y tradiciones, vivencia, grupo de conceptos, nacionalidades o grupos étnicos.
2. **En:** lugares y países.
3. Que se mezcla, se comparte, de donde se procede o a la que se pertenece.

En cuanto a los cambios en la definición de interculturalidad, en algunos participantes se puede notar un cambio al pasar de una definición un tanto general y abstracta a una práctica más concreta. Por ejemplo, uno de los participantes indica al inicio que, la interculturalidad corresponde a “diferentes culturas”, mas en la definición final habla de “el intercambio de ideas y pensamientos respetando su origen”. La variable referida al respeto como parte de esta, aparece más de una vez y están quienes sostienen, tanto al inicio como al final, que la interculturalidad “es una mezcla de culturas, cómo se pueden complementar una con otra respetando sus características”.

Si bien algunos participantes comparten definiciones muy generales, las cuales podrían corresponder a otro tipo de conceptos o valores, además de la interculturalidad, se sostiene el elemento colectivo o de variedad en la definición que ofrecen. Por ejemplo “inculcar valores de todos y obtener la mejor información de manera de sacar el mejor provecho de lo obtenido”. Esa variedad no aparece únicamente entre personas, sino también entre culturas: “es la variedad de formas de vida entre las personas”, “diferentes culturas existentes”.

Finalmente están quienes se concentran en el elemento interactivo de la interculturalidad, incorporando el elemento de intercambio tanto interpersonal como intergrupales: “Es cuando interactuamos con personas de diferentes culturas”, “es relacionarse con las demás personas dentro del mismo contexto” y “compartir lo que sabemos y aprender de los demás”.

Por su parte, entre el grupo de estudiantes y docentes de la UNED, parece haber un consenso con respecto a que, la interculturalidad es un hecho que requiere pluralidad de grupos culturales, sin embargo, algunos lo definen como una relación o una conexión, mientras que otros lo caracterizan como una convivencia o una socialización entre estos. A pesar de que sólo un participante refiere que esta interacción entre los grupos culturales se da en un mismo espacio, son varias personas las que resaltan el respeto y la tolerancia a las diferencias como un componente básico de la interculturalidad.

Uno de los participantes comparte una definición que rescata el alcance que esta interacción entre múltiples culturas tiene, pues, no se limita a señalar la interacción, sino que define la interculturalidad como: “cuando se reconoce, valora y trabaja con las múltiples culturas presentes en la sociedad”, haciendo explícito el elemento de valor y de trabajo en conjunto lo cual, como señala la teoría, es una de las diferencias que separa la interculturalidad de la multiculturalidad.

Sin embargo, en las impresiones posteriores al taller, el elemento del respeto, la empatía y la tolerancia, toman lugar en siete de las ocho definiciones compartidas. Por ejemplo, el tema de inclusión aparece a través de posibilitar el aprendizaje entre grupos humanos que son culturalmente diferentes, sin que se discrimine a unos o a otros, mediante la puesta en

práctica de acciones que involucren a todas las personas. El intercambio y la interacción cotidiana y en igualdad de condiciones constante entre miembros de culturas diferentes, facilita que estas influyan mutuamente en sus valores y principios. No obstante, este tipo de relación o interacción debe darse en un marco de equidad, franqueza y asertividad.

Finalmente, algunos participantes mencionan explícitamente que el fin último de las relaciones interculturales con las características descritas, es poder desarrollar la capacidad de crear y mantener relaciones de tipo afectivas entre los miembros del grupo, independientemente de cuál procedan.

Identidad

Esta definición es la que encuentra más consenso entre el grupo de docentes del MEP, en donde al menos siete personas afirman que se relaciona con lo que se es o con la forma de ser, mientras otras personas afirman que se trata de lo que se sabe, qué son los valores, las creencias y costumbres; hay quienes consideran que la identidad está asociada al origen, el lugar donde vivo o donde me relaciono. Por último, otros afirman que la identidad es aquello que me define, que me identifica o que es algo que se tiene.

Entre el grupo de estudiantes y docentes de la UNED se identifica más variedad con respecto a aquellos elementos que componen la identidad. Por ejemplo, algunas personas vinculan la identidad con rasgos o características que determinan o diferencian a un individuo o a un grupo de personas, lo cual abre la posibilidad a diferenciar entre identidad individual e identidad colectiva.

Además, se menciona un componente de autopercepción en relación con los demás individuos o grupos con los que se interactúa, ya que un participante define la identidad a partir de: “cómo se percibe una persona ante los otros”, y otro lo define como “características o formas de ser que identifica a un grupo humano o cultural”.

Así, la identidad está vinculada a la diferenciación con respecto a otros grupos, pero dentro de estos elementos también se asigna un lugar importante a la cultura: “rasgos físicos y culturales tanto personales como heredados que presentan y exponen ante los demás”, “influenciada por la cultura, su lugar de origen, tiempo histórico, etc.”. Adicionalmente, una persona asoció la identidad con aspectos emocionales como: “aprecio y empatía hacia algo. Ser parte de o identificarse con...” y otra persona resalta una participación activa del individuo en la cultura, al asimilarla y reproducirla a través de la práctica.

Educación Intercultural

En el caso de la definición de Educación Intercultural, es el concepto que ofreció una mayor diversidad en las respuestas, pues no sólo varía el ¿qué es lo que hace la educación intercultural? Sino que también varía ¿sobre qué o sobre quiénes lo hace? Así, se puede observar la variedad de las definiciones al agrupar las respuestas en el **Cuadro 1**:

Cuadro 1. Definiciones de cultura. Elaboración propia con base en la respuesta de participantes.

| ¿Qué hace? | | Acercas de |
|--------------------|-----|--|
| Aprender | | Conocimientos y tradiciones |
| Enseñar | | Culturas |
| Conocer | | Cultura de los demás |
| Entender y valorar | | A los demás |
| Educar | | Interculturalidad |
| Transmitir | | Costumbres |
| Aprender | | Costumbres y tradiciones |
| Educar | Sin | Distinción de cultura |
| Defender | | Diferentes culturas |
| Conocer | | Diferentes formas de vivir |
| Lo que se aprende | | De otras culturas / otros países / otros lugares |

Nota: Elaboración propia a partir de las respuestas de quienes participaron en el taller.

También están quienes lo definen como normas y procedimientos, o como educación variada, pero en la mayoría se asocia con la diversidad humana procedente de otros países, otros lugares, demás personas, de otras tierras, o lugares, o para todas las personas.

En cuanto cómo definen la Educación Intercultural posterior a la sesión del taller, la mayoría conserva la noción de que la Educación Intercultural corresponde a un espacio; un espacio que facilita o promueve el diálogo y la convivencia, donde nos ayudemos unos a otros y en donde se tengan en cuenta las diferentes culturas que comparten el contexto y en donde se respete y valore a cada persona por igual.

También hay quienes se concentran en el intercambio de conocimiento con respecto a otras religiones, lugares de procedencia, culturas, tradiciones, o más específicamente: “enseñar, a partir del contexto de donde procede cada persona. Aprender lo que se vive en otro contexto distinto al mío”.

Por su parte, el grupo de estudiantes y docentes de la UNED al iniciar, relacionan la Educación Intercultural con la manera en la que se educa, especialmente con respecto a la diversidad dentro del grupo: “educar sabiendo que hay diferentes formas de ver y reaccionar ante lo que nos rodea y que debemos respetarnos mutuamente”, “brindar espacios para educar o enseñar para que se logre la convivencia de varias culturas, para lograr que todos nos respetemos”.

Algunos participantes lo asocian con un sistema o un enfoque teórico utilizado para orientar procesos de enseñanza-aprendizaje “tomando como punto de partida los diferentes grupos humanos que conforman la realidad local y mundial”, “una pedagogía, formación que fomenta la convivencia entre culturas”.

En la mayoría de las definiciones brindadas por el grupo universitario, la diversidad cultural es el elemento en común, ya sea entre individuos o entre grupos. Así, la Educación Intercultural brindaría un espacio que:

- promueva la socialización entre estas.
- contemple las diferentes culturas, sin privilegiar una sobre otras en su perjuicio.
- reconozca la diversidad de etnias y culturas.
- tome en cuenta y trabaje con las diversas culturas de las personas involucradas en la comunidad educativa.

En los conceptos compartidos al finalizar el taller, se conservan muchos de los aspectos mencionados en las definiciones iniciales, sin embargo, la mayoría amplía estos conceptos e incorpora diferentes elementos de los revisados durante la actividad.

Por ejemplo, se añade el componente de integralidad, dirigiendo la Educación Intercultural hacia una formación que permita incorporar la idea de que las personas y sus costumbres, tradiciones, expresiones lingüísticas y cosmovisión pueden ser diferentes a la propia, y que esta idea se extienda fuera del contexto educativo al resto de la comunidad y la sociedad. Desde esta perspectiva, el objetivo radicaría en el reconocimiento de la multiculturalidad y multietnicidad de la sociedad costarricense.

Otros participantes incorporaron la dimensión que se enfoca en el desarrollo, participación e involucramiento de todas las culturas representadas, no sólo con el fin de reconocer y respetar, sino también para identificar y aprovechar lo que se pueda aprender de cada una. De esta manera, la Educación Intercultural buscaría que todo el grupo o la comunidad educativa valore la dinámica de un grupo culturalmente diverso, así como las ventajas y aportes que esto ofrece para todo el proceso educativo en general.

Algunas personas, incorporaron una perspectiva que otorga a la Educación Intercultural un papel más crítico, en donde además de reconocer la diversidad, respetarla y apreciarla, se permitan espacios de diálogo para generar consciencia sobre las implicaciones que tiene la discriminación cultural y su impacto negativo en la sociedad. En este sentido, la Educación Intercultural tiene un papel político, no sólo por promover cierto tipo de relaciones sociales sino porque, además, se enmarca en una política educativa específica la cual dirige procesos de educación, tanto formal como informal, y que opera paralelamente en un contexto institucional y geográfico y que puede ser un propulsor o un obstáculo en los objetivos de esta.

Finalmente, dos participantes reconocen el papel de la Educación Intercultural como un espacio promotor de relaciones afectivas (diferenciándolas de las relaciones respetuosas). Con el fin de alcanzar este objetivo, se menciona la importancia que tiene el referirse a las diferencias como “insumos para la construcción de otredades constructivas de horizontes compartidos”.

Conclusiones

A través de este repaso sobre las representaciones sociales que tienen, tanto docente del MEP como profesionales en formación de la UNED, sobre cuatro categorías pilares a la hora de

abordar la diversidad cultural, se puede constatar que es un tema que no resulta completamente desconocido e incluso en algunos casos se refleja un dominio considerable de los conceptos, o al menos, de elementos importantes de considerar a la hora de referirse a estos.

No obstante, aún es necesaria mucha de formación en el tema y herramientas teórico-metodológicas que permitan incorporar la perspectiva intercultural, de manera transversal a toda una propuesta pedagógica integral y articulada. Este vacío en la formación de profesionales en educación y en la capacitación del personal docente de los centros educativos públicos, abre la oportunidad para que cada docente introduzca su propio sesgo en lo que se refiere a la manera adecuada de abordar la diversidad cultural dentro del aula. A pesar de que muchas personas pueden tener buenas intenciones, es necesario contar con criterios psicopedagógicos que orienten el trabajo docente a partir de buenas prácticas que se han identificado en contextos similares.

Es importante que la UNED, como universidad que más profesionales graduados coloca dentro del sistema educativo público, procure que el estudiantado de carreras de educación, reciba una formación que permita emplear pedagógicamente la diversidad cultural como oportunidad de aprendizaje y como enriquecimiento personal de una manera crítica, consciente reflexiva y compleja. Un primer paso para alcanzar este objetivo consiste en, revisar nuestros conceptos personales y tener apertura a la posibilidad de los conocimientos que vamos adquiriendo modifiquen estructuras de pensamiento muy arraigadas o que contradicen todo lo que hemos pensado a lo largo de nuestra vida.

El papel de los centros de educación (básica, diversificada y superior) resultan en escenarios ideales para la construcción de una sociedad verdaderamente intercultural, pues tal como lo señalan Borrero y Blázquez (2012) “la escuela es un espacio de contacto obligatorio entre personas de distintos orígenes, y se reitera continuamente su capacidad integradora ante el debilitamiento de otros espacios relacionales de socialización” (p. 31). Uno de los escenarios deseables a la hora de plantear una educación inclusiva, es que esta sea parte de un plan maestro de todo el centro educativo (y deseablemente, todo el país), no obstante, tal y como se constata en los resultados las ideas que cada persona tiene con respecto a la Educación Intercultural son muy variadas, por lo que articular el trabajo desde una perspectiva más amplia, puede resultar en intentos erráticos hasta que toda la comunidad educativa tenga cierto consenso sobre los objetivos que están persiguiendo y la manera de hacerlo.

La Psicopedagogía debe ser considerada como el estudio de un campo muy amplio, que involucra los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales en los que cada individuo se desenvuelve y que compartimos como sociedad. Esta ampliación del campo de estudio, también permite una ampliación del campo de acción y de las propuestas que pueden realizarse con los aportes que tiene para ofrecer esta disciplina. La meta debe ser modificar el concepto de cultura escolar, por uno que trascienda lo exclusivamente académico, para trabajar y elaborar a partir de todos los aspectos que ofrezcan la posibilidad de alcanzar lo que Borrero y Blázquez (2012) denominan una inclusión social efectiva.

Por último, es indispensable que en toda praxis que pretenda incorporar un enfoque intercultural, y especialmente la Educación Intercultural, incorpore una perspectiva histórica y política de la diversidad étnica y cultural, de manera que no sólo se expresen las diferencias, sino que además se analice críticamente cuáles de estas diferencias corresponden a fenómenos creados socialmente y se dejen de naturalizar las injusticias estructurales y sistemáticas. De esta

manera, el ámbito educativo permite poner en cuestionamiento estereotipos y prejuicios en torno a esos “otros amenazantes” y abre la posibilidad elaborar de forma progresiva, identidades compartidas y complejas en las que la diversidad tenga lugar como fortaleza y no como dificultad.

Referencias bibliográficas

- Alatorre, G. (2018). Sustentabilidad e interculturalidad como herramientas teórico-políticas para la transformación social. En B. Baronnet, J. Mercon, y G. Alatorre (Coord.), *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: aportaciones reflexivas a la acción*. Elaleph.com
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2016). *Personas refugiadas hoy en Costa Rica 2015: sus voces, retos y oportunidades*. <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/Publicaciones/2016/10908>
- Alvarenga, P. (2008). La inmigración extranjera en la historia costarricense. En C. Sandoval García, *El mito roto* (págs. 3-24). Editorial UCR.
- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 2(73), 1-37. <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>
- Araya, G., Blanco, M., Durán, N., Hernández, S., Lizano, G., y Solano, G. (2010). *La interculturalidad en escuelas costarricenses con población migrante*. [Memoria del Seminario de Graduación para optar por el Grado de Licenciatura]. Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica.
- Bauman, Z. (2011). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Becerra, M. F. (03 de diciembre de 2018). La crisis en Nicaragua trasciende fronteras. Así viven los refugiados en Costa Rica. *El Nuevo Herald*: <https://www.elnuevoherald.com/noticias/mundo/america-latina/article222363220.html>
- Borrero López, R., y Blázquez Entonado, F. (2012). Educación para todos y todas. La Escuela Intercultural. En P. Gutiérrez, R. Yuste, & R. Borrero (Coords.). *La escuela inclusiva desde la innovación docente* (pp. 19-64). Los libros de la Catarata.
- Cervantes, C. (2006). Diversidad cultural y nociones relacionadas: Un análisis conceptual. En R. Mejía-Arauz, H. Rivera, y S. Frisancho (Coord.), *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de la investigación para la educación y el desarrollo* (pp. 15-43). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Chinchilla, A. C. (2005). Multiculturalidad (migración Nicaragua - Costa Rica) y su impacto en la gestión educativa de la escuela 15 de agosto: aportes desde la educación no formal para una propuesta de abordaje intercultural. *Tesis para optar por el grado de licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de Programas de Educación No Formal*. Escuela de Administración Educativa. Universidad de Costa Rica.
- Consejo Superior de Educación. (2017). *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Obtenido de Folleto Política Educativa: http://cse.go.cr/sites/default/files/documentos/folleto_politica_educativa.pdf

- Cossio, J. A. (2016). Pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: la obra de Paulo Freire y Estela Quintar. *Tesis para optar por el grado de Maestría en Educación de la Universidad de Medellín*. https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/3492/T_ME_18.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Escarbajal Frutos, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 29-43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217031054004>
- Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia. (2015). *VIII Informe Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia*. UNICEF y Universidad de Costa Rica.
- Estefanía, J. (25 de Mayo de 2012). *Los "nordacas"*. *El País*: http://economia.elpais.com/economia/2012/05/25/actualidad/1337950357_092010.html
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gómez, Á. (29 de Julio de 2010). *Paradigmas, enfoques y tipos de investigación*. https://issuu.com/ahgr98/docs/unidad_1_iintf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Jofré Vartamian, A. (2018). *La calidad de la formación docente desde la perspectiva de los resultados*. San Pedro.
- Mesén, M. (2013). Gestión educativa de la interculturalidad en la implementación de estrategias pedagógicas para la integración de los estudiantes extranjeros y de ascendencia extranjera del Centro Educativo Luis Demetrio Tinoco Castro. *Tesis para obtener el título de Máster en Administración Educativa*. Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Costarricense*.
- Murillo Chaverri, C. (1999). La identidad cultural costarricense antes la diversidad cultural: ¿un reto posible? *Revista de Historia (Heredia)* 159-173.
- Naranjo, J. (2008). *Casa de las Estrellas. El universo contado por los niños*. Medellín. <https://es.scribd.com/doc/213249108/Casa-de-Las-Estrellas-el-universo-contado-por-ninos-Javier-Naranjo>
- Obando, G. (2013). Gestión de la interculturalidad en las escuelas Arturo Volio Jiménez y de Quircot. *Tesis para optar por grado de Maestría en Administración Educativa*. Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica.
- Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios. (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-facista y con perspectiva de género. Ideas, experiencias y herramientas*. Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios.
- Quirós, J. (2015). Inmigrantes, ciudadanía y la educación intercultural en los programas de octavo año de Educación Cívica. *Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Cívica*. Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica.
- Rodríguez, R. M. (2009). La Investigación sobre Educación Intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(4), 1-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727004>

- Sagastizabal, M. (2004). Diversidad cultural y educación. En M. Á. Sagastizabal, *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural de la teoría a la práctica* (pp. 21-65). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>
- Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica. *Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité*. UNESCO.
- Segura, G. (2016). *Acceso a la regularización migratoria e integración social de las personas migrantes en Costa Rica*. Programa Estado de la Nación.