

Construcciones Identitarias e Imaginarios Sociales



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

SEDE DE
OCCIDENTE



CIDICER

Centro de Investigaciones
sobre Diversidad Cultural
y Estudios Regionales

306.4

C756c

Construcciones identitarias e imaginarios sociales/ Centro de Investigaciones sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales (CIDICER). -- 1. ed.-- San Ramón, Alajuela : Centro de Investigaciones sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales (CIDICER), Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, 2019.

225 páginas: ilustraciones principalmente a color

ISBN: 978-9930578001

1. LITERATURA Y SOCIEDAD. 2. IDENTIDAD CULTURAL. 3. PATRIMONIO CULTURAL. 4. EDUCACIÓN -INTERCULTURAL I. CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL Y ESTUDIOS REGIONALES (CIDICER), comp.

ISBN: 978-9930-578-00-1





Créditos:

Instancia organizadora:

Centro de Investigaciones sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales, CIDICER.

Comisión Editorial

Dra. Luz Marina Vásquez Carranza
Dr. Mauricio Arley Fonseca
Dra. Magdalena Vásquez Vargas
Dra. Esperanza Gómez Hernández
Dr. David Figueroa Serrano
M.L. Minor Herrera Valenciano
Lic. Damián Herrera González

Imagen de la portada:

Simbiosis cultural de Ricardo Rodríguez Chaves

Diseño y diagramación:

Lic. Juan Gabriel Madrigal Cubero

CIDICER

Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente,
San Ramón de Alajuela
Lunes a Viernes de 8:00 a.m. a 5:00 p.m.
Correo Electrónico: cidicer@ucr.ac.cr

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS 2018 -2019
Universidad de Costa Rica

Índice

VIII Introducción

Capítulo I: Literatura e Imaginarios Sociales

- 12 El viaje al Norte: El proceso de reoccidentalización en la poesía hispano-magrebí - Ronald Campos López
- 28 Subjetividades, cuerpo y capital en la poesía de Mary Grueso - Silvia Elena Solano Rivera
- 46 Posmodernidad en crisis: un acercamiento a la propuesta intertextual y metafórica en "Fragmentos de la Tierra Prometida" de Fernando Contreras - Delia Campos Rodríguez
- 56 La caída del águila de Carlos Gagini: abordaje desde las funciones de la utopía y la construcción del espacio utópico - Minor Herrera Valenciano
- 69 Locuras migratorias: "Don Quijote y el caballero de los espejos" y lecturas de Leopoldo M. Panero - Mauricio Arley Fonseca

Capítulo II: Procesos Educativos Interculturales

- 80** Cultura, identidad y diversidad: conceptos fundamentales para pensar la educación intercultural- Silvia Elena Azofeifa Ramos
- 90** África en los textos de Estudios Sociales de la Secundaria costarricense, 1990-2010 - Jorge Ramírez Caro
- 106** Nuevas alfabetizaciones: limitaciones y oportunidades para el desarrollo de la juventud de Guanacaste - Allan Paul Siu Ko, Dania Patricia Duarte, Luis Arturo Castellón Zelaya, Maryluz Ruiz Mena
- 124** Gestión de conocimientos en las áreas rural y suburbana: antecedentes y propuesta de un modelo de análisis - Warren Crowther

Capítulo III: Patrimonio e Identidades

- 152** La música de los pueblos garífunas en Honduras, como expresión de identidad marcada por la resistencia - Alexander Barquero Rodríguez, Daniel Solano Ulate
- 164** Historia de una quijotada: La revista Trapiche en el contexto cultural sancarleño de los ochenta (Primera parte) - Erick Francisco Salas Acuña
- 178** Flujos mixtos de paso por Centroamérica (2015-2017) y la respuesta estatal costarricense: acciones similares, omisiones y coordinaciones con otros países del área - Cynthia Mora Izaguirre, Fabiola Miranda Jiménez
- 193** Obras costarricenses programadas por Jesús Bonilla con la Banda Militar de Alajuela entre 1942 y 1946. Difusión del patrimonio cultural costarricense - Mauricio Araya Quesada
- 212** Consideraciones para abordar la violencia de género y discriminación racial en mujeres afrodescendientes - Franciny Molina López

Introducción

El Centro de Investigaciones sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales (CIDICER) tiene como propósito principal el estudio de las diversidades culturales y los imaginarios regionales, desde perspectivas inter- y trans-disciplinarias. Como parte del trabajo académico realizado durante el V Coloquio Internacional, organizado por el CIDICER, en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica (22 al 24 de agosto de 2018), se desarrolló un trabajo editorial con el fin de publicar algunos de los escritos.

En esta publicación especial se recopilan catorce artículos científicos, que fueron expuestos en este evento académico, y se agrupan en tres capítulos: *Literatura e imaginarios sociales*, *Procesos educativos interculturales*, y *Patrimonio e identidades*. A manera de introducción, en este apartado se resumen los principales aportes de cada artículo.

En el Capítulo I, *Literatura e imaginarios sociales*, el artículo titulado 'El viaje al norte: El proceso de reoccidentalización en la poesía hispano-magrebí', escrito por el investigador Ronald Campos López, examina los imaginarios sociales plasmados en una serie de poemas hispano-magrebí (autores marroquíes, argelinos, tunecinos, saharauis, ecua-

toguineanos y cameruneses), quienes escriben en español, porque esta es su lengua vernácula. Campos identifica en ese corpus los migrantes, los nuevos espacios buscados más allá de las fronteras, las causas del viaje al norte (esencialmente a la Unión Europea), los medios para cruzar las fronteras o superar obstáculos, y las consecuencias de esa migración.

De manera similar, Silvia Elena Solano Rivera analiza dos poemas de la escritora de poesía afro-colombiana Mary Grueso Romero. La investigadora argumenta que el poema 'Negra Soy' consiste en una deconstrucción de lo negro como algo despreciable que resalta la negritud como motivo de orgullo, reflejo de un legado histórico de lucha y perseverancia. En el poema 'Pobreza negra' subraya el hecho de que la pobreza tiene color, y ese color es negro, cuando describe la realidad que viven las mujeres afro-colombianas y, también, sus hijos e hijas.

Delia Campos Rodríguez observa la intertextualidad en los microrelatos de 'Fragmentos de la Tierra' del escritor Fernando Contreras, y los describe como una distopía: un mundo imaginario indeseable que advierte sobre lo que podría ocurrir. Campos argu-

menta que en tales microrelatos se da cuenta de una crisis posmoderna y de sus implicaciones para la realidad; estos describen una decadencia humana, sin dejar de lado la esperanza.

Por su parte, Minor Herrera Valenciano se refiere a 'La Caída del Águila' del escritor Carlos Gagini, y la describe como una obra que resalta la utopía política y la utopía colectiva. Herrera resalta el deseo del autor por lograr la unificación y liberación de la región centroamericana, al vencer a la potencia imperialista que los amenaza; indica que la literatura utópica pretende mejorar la realidad de las personas y resalta ideas de identidad.

Finalmente, Mauricio Arley Fonseca describe los imaginarios planteados en 'Don Quijote' y 'Leopoldo Panero'; apunta que los dos escritores relatan historias ficticias de locura, basadas en sus propias vivencias (la de Don Quijote en prisión y la de Panero en un hospital psiquiátrico); ambas obras implican grandes batallas y se contraponen a la norma.

En el Capítulo II: *Procesos educativos interculturales*, Silvia Elena Azofeifa Ramos, en su artículo 'Cultura, identidad y diversidad: conceptos fundamentales para pensar la educación intercultural', argumenta que la cultura constituye parte inherente del ser humano y, por ende, del acto educativo; alega que en la actualidad los centros educativos del país reproducen discursos discriminatorios que promueven la segregación, los prejuicios y los estereotipos. Esto tiene como resultado inequidad y un limitado acceso a oportunidades para estudiantes de grupos minoritarios. Azofeifa señala la necesidad de repensar el concepto de cultura y su importancia en la conformación de la identidad, mediante un abordaje integral y ético de la diversidad cultural en el sistema educativo costarricense.

De manera similar, Jorge Ramírez Caro analiza cómo los textos de estudios sociales utilizados en la secundaria costarricense, entre 1990 y 2010, contemplan información sobre África y sus habitantes; reporta un silencio discursivo y gráfico en torno al periodo colonial y una visión eurocentrista en tales textos, donde se visualiza lo africano como algo negro, salvaje e incivilizado, lleno de conflictos y calamidades, ignorando su aporte a la civilización occidental. Así se ensalza la cultura europea y se invisibiliza otras culturas, tales como la cultura africana.

Desde otra perspectiva, Luis Arturo Castellón, Dania Patricia Duarte Sánchez, Alan Paul Siu ko y Mariluz Ruiz Mena reportan debilidades en centros educativos públicos de secundaria en Liberia, donde no se responde a las necesidades curriculares, estratégicas, tecnológicas y de alfabetización del estudiante; los autores reportan como principal déficit las habilidades de lectoescritura y el uso ineficiente de las tecnologías de información, y argumentan que tales condiciones limitan las posibilidades de acceder a oportunidades laborales para esta población.

Finalmente, con base en su propia experiencia de años de investigación y trabajo de campo, Warren Crowther describe una clara deficiencia en el área rural en lo que describe como el área suburbana en 35 cantones de Costa Rica, en cuanto a su propia incidencia inteligente para determinar sus transformaciones más importantes. Crowther argumenta que esta carencia implica desventajas en cuanto a que, entre otros, los diagnósticos, planes y reglamentos del cantón no reconocen sus potencialidades y problemática particulares; hay un manejo inadecuado de los conflictos y peligros sociales y socio-ambientales; existe poco aprovechamiento de la información empírica sobre la realidad local,

incluyendo la documentada; la educación colegial y universitaria no necesariamente encara estos retos.

En el Capítulo III: *Patrimonio e identidad*, Alexander Barquero Rodríguez y Daniel Solano Ulate analizan la música de la nación garínagu, la cual se encuentra principalmente en el Caribe hondureño, pero también a lo largo de la costa caribeña en países como Guatemala, Belice y Estados Unidos; los autores interpretan esa música como evidencia de una identidad afroindoamericana marcada por la resistencia. Se abordan aspectos culturales tales como la lengua y el simbolismo contenido en la música garífuna, en particular la punta rock y la parranda, los cuales son utilizados como parte de su identidad garífuna y como punto de contacto entre las diferentes naciones garínagu. En este contexto, las mujeres son trasmisoras de la lengua y cultura garífunas.

Por su parte, Erick Salas Acuña estudia, desde una perspectiva socio-histórica, la revista cultural *Trapiche* como fuente importante de conocimiento sobre lo que era trascendental para la vida intelectual en San Carlos en la década de los años 1980. Salas indica que *Trapiche* sirvió como un espacio de resistencia ante el desmantelamiento de modos de vida basados en la agricultura, que empezaron a ser sustituidos por el modelo de globalización. Asimismo, reporta que la revista nace como un intento por construir y visibilizar la cultura regional y por rescatar la cultura, el arte y la historia local.

Cynthia Mora Izaguirre y Fabiola Miranda Jiménez se refieren a los flujos migratorios mixtos en Costa Rica entre los años 2015 y 2017, constituidos por personas africanas, asiáticas, cubanas, haitianas y de países sudamericanos, quienes se dirigen a los Estados Unidos en busca del sueño americano. El artículo describe la respuesta acertada del Estado

costarricense para atender debidamente a estos grupos y reporta las medidas tomadas o evadidas por otros países de la región centroamericana.

Mauricio Araya Quesada, desde su formación como director de bandas, examina el aporte de las obras costarricenses programadas por la Banda Militar de Alajuela de 1992 a 1946; lo describe como una forma de difundir el patrimonio cultural costarricense a través de obras musicales inéditas. Analiza en detalle los autores de las obras más programadas durante ese periodo y aporta una corta biografía de cada compositor. Argumenta que dichas obras forman parte de la memoria colectiva de ese momento histórico en Alajuela y en el país y, por tanto, son patrimonio cultural al impactar en la felicidad y la calidad de vida de los habitantes de Alajuela.

Por último, Franciny Molina López describe manifestaciones de violencia infundadas por grupos dominantes, desde discursos que considera racistas, sexistas y clasistas, y que son percibidos de manera natural por la sociedad civil; resalta que las mujeres afrodescendientes cargan con sistemas de opresión y que existen vacíos legales y falta de investigaciones en el movimiento feminista y de lucha de clase. Asimismo, Molina argumenta que hay una ausencia en el reconocimiento de identidades afrodescendientes en Latinoamérica.

Capítulo II

Procesos Educativos Interculturales

Cultura, identidad y diversidad: conceptos fundamentales para pensar la educación intercultural

Silvia Elena Azofeifa Ramos²³

Resumen

Al hacer un repaso en las investigaciones realizadas en centros educativos costarricenses desde el 2005, se identifican estos como espacios en donde se reproducen discursos discriminatorios que promueven prejuicios y estereotipos que, en muchos casos, deviene en prácticas que generan inequidad y acceso limitado a oportunidades para los y las estudiantes de culturas “minoritarias”. Resultados como estos evidencian la necesidad de transversalizar la interculturalidad en la formación de los y las docentes, de manera que cuenten con herramientas para ofrecer una educación verdaderamente intercultural. Para ello, resulta indispensable estudiar el concepto de cultura, su importancia en la conformación de la identidad y el espectro de diversidad que puede abarcar según los criterios con que se estudie, así como diferenciar la perspectiva intercultural de otras corrientes teóricas e ideológicas con las que suele confundirse. Con esta ponencia, se apela a contemplar la categoría de cultura, como un elemento indisociable del ser humano y por ende del acto educativo, razón por la que es nece-

sario contar con las herramientas teóricas y metodológicas para hacer un abordaje integral y ético de la diversidad cultural en las instituciones destinadas a la educación.

Palabras clave: Cultura, Interculturalidad, Educación Intercultural, Diversidad, Multiculturalidad.

Abstract

By reviewing the research conducted in Costa Rican schools since 2005, these are identified as spaces where people reproduce discriminatory discourses that promote prejudices and stereotypes. In most cases, it implies practices that generate inequity and limited access to opportunities for the students of “minority” cultures. Such results show the need to mainstream interculturality in the training of teachers so that they have tools to offer a truly intercultural education. To achieve this goal, it is essential to study the concept of culture, its importance in shaping identity and the spectrum of diversity that can be covered according to the criteria used, as well as differentiating the intercultural perspective from other theoretical and ideological frames with which it is often confused. This publication aims at

²³ Licenciada en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Docente. Correo: silvia.azofeifaramos@ucr.ac.cr.

contemplating the category of culture as an inseparable element of the human being and, therefore, of the educational act, reason why it is necessary to have the theoretical and methodological tools to make an integral and ethical approach to cultural diversity in institutions intended for education.

Keywords: Culture, Interculturality, Intercultural Education, Diversity, Multiculturality.

I. Introducción

Esta ponencia surge dentro del desarrollo del Trabajo Final de Graduación de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, en el que se efectúa un análisis sobre las representaciones sociales que tienen docentes en formación sobre las categorías de cultura, interculturalidad y educación intercultural, a fin de poder realizar un diseño pedagógico que tome la cultura como un eje transversal de todo el acto educativo.

Como un fragmento de esta investigación, se realiza una revisión teórica que ayude a comprender el concepto de cultura, de manera que esta pueda ampliarse más allá de la folklorización de símbolos comunes asociados a una nacionalidad o un grupo étnico específico. También se analiza el vínculo que tienen el contexto sociocultural con la conformación de la identidad y las múltiples identidades que pueden converger en una sola persona, a partir de los diferentes elementos que cada individuo recupera de su cultura e incorpora en la construcción de su individualidad.

Posteriormente, se revisarán los principales elementos a considerar para una práctica pedagógica intercultural, que apunte a ser inclusiva y respetuosa de las diferencias, que permita la interacción,

el intercambio y principalmente el afecto, no sólo para las relaciones dentro del espacio educativo, sino para las relaciones interpersonales e intergrupales dentro de la sociedad.

A modo de conclusión se plantean algunos retos que presenta el contexto costarricense para completar la tarea de construir una sociedad intercultural a través de la educación, tanto para las generaciones que actualmente se encuentran en el lugar de estudiantes, como para quienes están y estarán en la función de docentes, y la responsabilidad de las universidades en el desarrollo de esta tarea.

II. Cultura: un concepto sobre el cual aún no hay consenso

El historiador español Raúl Barrera (2013) realiza un repaso histórico y disciplinar sobre el concepto de cultura, y encuentra que el primer concepto de cultura surgió de forma contestataria al binomio que categorizaba entre individuos con “Alta Cultura” (personas leídas, sensibles a las artes y con costumbres y prácticas del sector de la sociedad que tiene acceso a la mayoría de los recursos) y personas “incultas” (todas las demás) (Grimson, 2008 citado en Barrera, 2013). Esta acepción estaba ligada a la visión europea del siglo XVIII, la cual se encontraba aislada en sí misma y con una auto percepción de superioridad sobre las civilizaciones y pueblos originarios con los que se encontraba en los diferentes territorios que colonizaba.

Posteriormente, para 1871, Edward Tylor ofrece un concepto de cultura asociado a “todo aquel conocimiento, tradición, costumbre o hábito inherente a la persona dentro de una sociedad” (Barrera, 2013, p. 3), incluidos “conocimientos, creencias, arte, moral, derecho costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tan-

to miembro de la sociedad" (Harris, 2011 en Barrera, 2013).

Veinte años después, Franz Boas plantea el "relativismo cultural", que señala que cada sociedad tiene una evolución particular y por ende no existen culturas superiores o inferiores, sino que cada una tiene el mismo nivel de complejidad en sí misma (Harris, citado en Barrera, 2013), lo cual hace que se comprenda que la riqueza cultural es un valor que no se lleva en la sangre (sino que) se aprende en la vida social (Grimson, 2008 citado en Barrera, 2013). En tal caso, "para comprender una cultura resulta necesario comprender a los otros (y otras) en sus propios términos, sin proyectar nuestras propias categorías" (Harris, citado en Barrera, 2013).

Desde entonces han emergido diversos marcos teóricos que intentan definir qué es la cultura y cómo se transmite, entre las cuales se encuentran:

- *La perspectiva biológica*, que acusa a los modos de ser y hacer como respuestas a la interacción con el ambiente, como una inherente adaptación al medio.
- *La perspectiva cognitiva*, que interpreta la cultura como un sistema de conocimientos transmitido a lo largo de generaciones, y en el que el lenguaje juega un papel protagónico.
- *La perspectiva estructuralista*, como la de Lévi-Strauss, quien entiende a las culturas como un conjunto de "representaciones colectivas que reflejan y revelan las estructuras y procesos de las mentes individuales, de las cuales son creaciones acumulativas" (Barrera, 2013, p. 8).
- *La perspectiva simbólica*, en donde los significados no están pre-almacenados en la mente, sino que la cultura es un conjunto de códigos de significación compartidos, como

un conjunto de unidades o reglas sobre las relaciones y los modos de conducta, que tienen el componente normativo como base previa y fundamental que los actores sociales utilizan para interpretar el escenario (Keesing, 1993 citado en Barrera, 2013).

- *La perspectiva folclorista*: que representa la cultura como a una serie de "símbolos patrios" u objetos fetichizados que se han construido popularmente como "típicos" de un grupo social específico, sin revisar la memoria histórica que acompaña esas representaciones y dándolas por sentadas como si fueran elementos constitutivos de dicho grupo (Murillo, 1999).
- *La perspectiva etnicista*, la cual persiste debido a una deficiente delimitación de ambos conceptos, haciendo que el concepto de cultura se confunda con otras categorías como la nacionalidad o la etnicidad²⁴ (Dietz, 2012).

Algunas de estas perspectivas no son excluyentes unas de otras, sino que enfocan su objeto de estudio en una sección específica de todos los elementos que comprenden el estudio de la cultura en los seres humanos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que cualquier esfuerzo que se emprenda por conseguir una definición consensuada del concepto de cultura se topará con una amplia variedad de perspectivas, las cuales están histórica, geográfica y política e ideológicamente situadas.

De cualquier manera, para el objetivo que persigue esta ponencia, que es analizar la importancia de

²⁴Dietz (2012) la define como "aquella forma de organización de grupos sociales cuyos mecanismos de delimitación frente a otros grupos sociales con los que mantiene algún tipo de interacción, son definidos por sus miembros a partir de rasgos considerados distintivos de las culturas que interactúan y que se suelen presentar con un lenguaje biologizante, por ejemplo, recurriendo a terminología de parentesco y ascendencia" (p. 103).

este tema para una formación en Educación Intercultural, es necesario comprender tres puntos:

1. La forma en la que escogemos comprender la cultura propia y la ajena, es en sí misma producto del contexto histórico y geográfico en la que cada persona se encuentre.
2. Nuestra selección es un reflejo de la posición política e ideológica de quien la escoge, pues se realiza de manera arbitraria y sesgada.
3. Es esencial tener claro *cuáles son los elementos que la propia concepción de cultura excluye* y entender cómo esta selección condiciona la relación con el otro y la otra, especialmente si nuestro lugar en la sociedad nos coloca del lado de la cultura hegemónica o dominante.

III. La construcción social de la identidad y su relación con la cultura

Al estudiar la construcción psicosocial de la identidad, Pablo Páramo (2008) define la identidad como las características que posee un individuo, mediante las cuales es conocido y que son mayoritariamente adquiridas a partir de las interacciones sociales, lo cual implica que las identidades son construidas y no descubiertas. En este proceso, el lenguaje juega un papel fundamental, ya que gracias al lenguaje comenzamos a construir socialmente la identidad del individuo, pues es a través de éste que se crean las condiciones para identificar a las personas y para reconocerse a sí mismas mismas a partir de lo que se dice de ellas y de la diferenciación con respecto a los demás.

Entendiendo la cultura en su dimensión relacional y su peso en la construcción identitaria del ser

humano, al analizarla resulta indispensable tomar en cuenta estas relaciones sociales que se ven intrincadas en su desarrollo. Por esta razón, es que las identidades no son fijas, sino que están sujetas a la forma en la que nos relacionemos con el contexto. Justamente, la vida en sociedad involucra la búsqueda de un sentimiento de pertenencia y una identidad colectiva o una identidad social, entendida ésta como la que se deriva de la afiliación que hacen las instituciones sociales de los individuos a grupos sociales, en conjunto con el significado valorativo y emocional asociado a esa pertenencia (Páramo, 2008).

Una tensión que es importante tener en cuenta a la hora de comprender la categoría identitaria y su vínculo con la diversidad cultural, es la expuesta por Agar (2017) y Rother (2005), quienes analizan la *identidad nacional* como una construcción estatal en un esfuerzo por integrar distintas etnias que cohabitan en su territorio soberano, apuntando a una identidad específica, nacional y homogenizada que se incorpore en el imaginario colectivo como “la legítima”, mientras que la *identidad étnica* rechaza la conformación de los estados nacionales y la adscripción a grupos sociales o culturales a partir de los parámetros nacionales, que históricamente han negado, oprimido, rechazado y discriminado la diversidad cultural presente en los pueblos originarios. Si bien, las autoras analizan el caso de los pueblos indígenas específicamente, es también aplicable para otro tipo de categorías identitarias como la población LGBTIQ, los niños y niñas, la población adulta mayor, la población con discapacidad, etc.

En esta misma línea, Dietz (2012) menciona cómo en el caso de la población migrante, quienes “articulan este nuevo espacio social logran mantener un vínculo simbólico y afectivo entre sus miembros, las redes transnacionales se convierten en “comu-

nidades transnacionales" (Dietz, 2012, p. 145). Estas comunidades transnacionales actúan como grupos domésticos transnacionales (Levitt, 2001 citado en Dietz, 2012), en los cuales los lazos afectivos y comunales se mantienen trascienden el principio de territorialidad nacional o étnico-regional, tales como las que describe Caamaño (2010) al analizar construcciones de redes sociales y las formaciones simbólicas de nacionalidad a través del consumo por parte de migrantes costarricenses en Estados Unidos. En este proceso se da también una transnacionalización identitaria, la cual no está vinculada a un Estado-nación en particular o, mejor dicho, esta identidad se encuentra repartida entre más de un Estado.

Este escenario es particularmente pertinente en el caso costarricense, principalmente en centro educativos transfronterizos en donde los y las estudiantes que asisten y sus familias, desarrollan su cotidianidad a través de la frontera entre dos Estados diferentes, donde su identidad y principalmente sus prácticas culturales se adquieren y reproducen independientemente del país del que provengan. También es importante tenerlo en cuenta en aquellos centros donde hay un alto porcentaje de población migrante o hijos e hijas de migrantes, quienes cuentan con una nacionalidad o un bagaje cultural que no se limita a la cultura costarricense, lo cual no significa que también tengan incorporadas las prácticas culturales costarricenses, y que éstas influyan en la construcción de identidad que realizan.

Al comprender el peso que el contexto y la interacción con las demás personas tiene en la construcción de la identidad, es importante que los y las docentes en formación comprendan el peso que tiene su práctica docente en la forma en la que sus estudiantes se perciben a sí mismos y a sí mismas.

Además de la responsabilidad ética y pedagógica que se tiene de propiciar una relación horizontal y respetuosa de las diferencias entre el grupo de estudiantes. Si bien, este respeto por las diferencias debe aplicarse a cualquier tipo de diferencia, en el contexto costarricense resulta particularmente importante, que se tenga siempre presente la diversidad cultural como una de las dimensiones a las que se debe prestar una atención particular, especialmente cuando el docente pertenece a la cultura hegemónica o dominante, según cada contexto.

En síntesis, con miras a desarrollar una educación verdaderamente intercultural, es preciso contemplar la categoría identitaria como una adscripción a un "nosotros", que necesariamente hace que se descarte la pertenencia a "otros", mas esta elección no es aséptica e inocente. Lo asumido como propio, como "yo" o "mío", no son características inmutables adquiridas de manera constitutiva, sino que se refiere a "algún elemento cultural más o menos frágil e inestable que ha sido construido socialmente como principio de diferenciación" (Araya y Villena, 2006, p. 5).

El problema radica cuando se establece una jerarquía que considera más valiosas y dignas de preservar las expresiones identitarias (o culturales) "propias" que las expresiones de "los otros", y que a partir de esta jerarquía se realice una distribución desigual de recursos y oportunidades. "La formación de la identidad de una persona está estrechamente relacionada con el reconocimiento social positivo -la aceptación y el respeto- por parte de sus padres, amigos, seres amados y también de la sociedad en general" (Cervantes, 2006, p. 27).

IV. La función Política de la Diversidad Cultural

Finalmente, resulta indispensable tomar en cuenta la heterogeneidad que está presente no solo entre culturas, sino intraculturalmente, es decir, en un grupo que podríamos pensar que lo conforman sujetos con alguna similitud, es esperable que también encontremos una gran diversidad en otras dimensiones de su identidad a las que también siente que pertenece. “La pertenencia cultural está principalmente determinada por la etnia, la historia y la lengua, pero el hombre como ser social también pertenece a grupos conformados por su medio, su religión, su clase, su profesión” (Sagastizabal, 2004, p. 29), entre otras. Es decir, en un grupo que podríamos pensar que lo conforman sujetos con alguna similitud, es esperable que también encontremos una gran diversidad en otras dimensiones de su identidad a las que también sienten que pertenece.

Murillo (1999) lo apunta de manera más concreta al explicar que la diversidad cultural, es un espectro más amplio que la nacionalidad o la etnia. “Cuando hablamos de diversidad cultural nos referimos a expresiones de la cultura que son características a grupos humanos, los cuales pueden diferir entre sí en cuanto a número, profundidad histórica de existencia y relevancia política” (Murillo, 1999, p. 160). Entendida de esta manera la diversidad cultural puede apreciarse, al menos siete dimensiones diferentes, lo cual no descarta que puedan existir más:

1. Grupos que basan su identidad colectiva en el reconocimiento de una cultura ancestral, tal como ocurre con los diferentes grupos indígenas que habitan el país.
2. Grupos étnicos y nacionales producto de migraciones pasadas y recientes (población

negra, judía, china, hindú, judía, libanesa, europea, estadounidense, otros países latinoamericanos y centroamericanos, especialmente de origen nicaragüense).

3. Reconocimiento de una ocupación territorial.
4. Grupos con prácticas ocupacionales compartidas.
5. Grupos relacionados a prácticas específicas de género (tanto prácticas tradicionales ligadas al género binario, como al espectro más amplio de género) y/o orientación sexual.
6. Grupos etarios (niñez, juventud, adultos y personas adultas mayores).
7. Grupos que comparten capacidades físicas, deportivas e intelectuales y las correspondientes discapacidades que puede generar el tener alguna limitación de estas áreas.

Es abundante la bibliografía que enfatiza la importancia que tiene la cultura y el reconocimiento de diversidad en la construcción de una sociedad más equitativa y eventualmente más igualitaria, y brinda elementos para considerar que ésta constituye una gran riqueza en términos de la multiplicidad de formas en las que se interpreta el mundo 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).

Es a partir del reconocimiento de la diversidad que surgen categorías para nombrarla, dentro de las

cuales destacan dos: multiculturalidad e interculturalidad. Pese a que algunos autores suelen utilizar estos términos de manera indiscriminada como sinónimos, existen diferencias epistemológicas, políticas e ideológicas que acompañan cada acepción. Principalmente, la primera 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). Esta claridad conceptual también influye en la aproximación que se tiene con respecto al otro diferente, pues la visión multicultural promueve “una tolerancia definida de manera vertical y no de una que surgiera de la aceptación real de los otros distintos y de la reciprocidad de compromisos y cooperación con culturas distintas a la propia” (Cervantes, 2006, p. 25).

Por otra parte, un abordaje intercultural 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). La perspectiva intercultural 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).

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.

Los centros educativos representan un espacio en el que confluyen poblaciones de muy variadas procedencias, lo cual representa una oportunidad para el intercambio de saberes tanto para docentes como estudiantes. No obstante, más allá del centro educativo, cada estudiante procede de un contexto familiar y comunal en el que también se ponen en juego las tensiones que tienen lugar en un contexto culturalmente diverso. Por ello, resulta fundamental no sólo promover el intercambio y el afecto dentro del espacio educativo, sino que se deben reconocer, historizar y principalmente combatir las condiciones estructurales que perpetúan dinámicas de opresión, explotación, marginación y discriminación, de parte de un grupo hegemónico hacia otros grupos minoritarios.

Tal como señala Díaz de la Rada (2010 citado en Borrero y Blázquez, 2012) “una cultura no es independiente de otras culturas, ni puede serlo” (p. 21). Por ende, al estudiar la diversidad cultural se debe trascender una perspectiva que lo 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).

V. Conclusiones

A modo de conclusión, es importante recordar que, pese a que Costa Rica es un Estado constitutivamente pluricultural y multiétnico, no fue sino hasta agosto del 2015 que se aprueba unánimemente en la Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, la reforma constitucional al Artículo 1 de la Constitución, en donde se declara a Costa Rica como una República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural (Asamblea Legislativa, 2015).

No es de extrañar entonces, que en un Estado que no ha reconocido las diferencias en la composición de su población, sino hasta 167 años después de que se convirtió en República, exista un imaginario de homogeneidad e igualdad entre sus habitantes, el cual ha sido alimentado por décadas de escolarización en la que se usan libros de texto que enaltecen los valores un grupo cultural específico, mientras que invisibilizan al resto de grupos que habitan el país o que si la visibilizan, lo hacen desde una perspectiva que los presenta como piezas arqueológicas (en el caso de la población indígena), mano de obra explotable (en el caso de inmigrantes) o grupos folclóricos que celebramos un día al año mientras son menospreciados el resto del tiempo (población afro y china, entre otras).

El imaginario de homogeneidad repercute de dos maneras importantes. La primera, es que se parte de que la población costarricense es toda igual y vive en las mismas condiciones de quienes tienen

el acceso a la mayoría de los recursos, o sea: la población mestiza, habitante del Valle Central, en una condición socioeconómica media o alta, que habla español y tiene a la mano toda la institucionalidad y la infraestructura necesaria para ejercer su ciudadanía. La segunda, es que esta invisibilización además de esconder las diferencias, no permite comprender cómo éstas condicionan y limitan el acceso a oportunidades y recursos, depositando la mayoría de las inequidades sociales, políticas y económicas en capacidades individuales (o falta de éstas) de cada persona.

El desconocimiento, por parte de los y las profesionales en educación, de la importancia que la cultura y el contexto tiene en la vida de una persona, puede llevar a reproducir de manera acrítica discursos que perpetúan la exclusión de grupos sociales “minoritarios”, tales como los pueblos originarios o la población migrante y refugiada que habita el territorio costarricense. Es aún peor, si pensamos que la reproducción de estos discursos por parte de docentes se ve multiplica por cada estudiante que pasa por sus aulas, haciendo virtualmente imposible, la tarea de construir una sociedad más inclusiva, horizontal y respetuosa del otro y la otra diferentes, independientemente de en cuáles aspectos son “diferentes”.

Es importante no caer en el culturalismo, entendiendo éste como un discurso que deposita en la categoría cultural la explicación a todos los fenómenos que acontecen en la vida individual y social e igual de importante es tener presente cómo el elemento cultural a la hora de tomar otras decisiones, principalmente aquellas que van a afectar a la totalidad de la población, tales como políticas públicas, programas de estudio, programas de desarrollo, etc., con el fin de que se reconozcan las asimetrías

sociales, económicas y políticas que colocan a cada sujeto y a cada grupo cultural en el lugar social en que se encuentran, y que propicie el pensamiento crítico y las prácticas contraculturales necesarias para alcanzar la equidad.

VI. Referencias Bibliográficas

- Agar, C. (2017). Hacia una educación intercultural: Análisis comparativo de iniciativas estatales y de la sociedad civil. *Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión Cultural*. Santiago, Chile: Escuela de posgrado de la Facultad de Artes, Universidad de Chile.
- Araya, M., & Villena, S. (2006). *Hacia una pedagogía del encuentro cultural: discriminación y racismo*. San José: Editorial UCR.
- Asamblea Legislativa. (11 de junio de 2015). Constitución política de Costa Rica. *Reforma Constitucional 9305*.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (01 de octubre de 2015). *Constitución política de Costa Rica* (Ley 9305 de 2015) La Gaceta N°191. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm_articulo.aspx?param1=NRA&nValor1=1&nValor2=871&nValor3=111699&nValor5=4849
- Barrera, R. (2013). El concepto de cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Claseshistoria*.
- Borrero, R. & Blázquez, F. (2012). Educación para todos y todas. La Escuela Intercultural. En P. Gutiérrez, R. Yuste, & R. Borrero, *La escuela inclusiva desde la innovación docente* (págs. 19-64). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Caamaño, C. (2010). La ambigüedad como salud mental: la construcción de identidades nacionales entre migrantes transnacionales costarricenses. *Revista Procesos Psicológicos y Sociales*, 6, 1-25.
- Cervantes, C. (2006). Diversidad cultural y nociones relacionadas: Un análisis conceptual. En R. Mejía-Arauz, H. Rivera, & S. Frisancho, *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de la investigación para la educación y el desarrollo* (págs. 15-43). México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 29-43.
- Murillo, C. (1999). La identidad cultural costarricense antes la diversidad cultural: ¿un reto posible? 159-173.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (3), 539-550.
- Rother, T. (2005). Conflicto intercultural y educación en Chile: desafíos y problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el pueblo Mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 71-84.
- Sagastizabal, M. (2004). Diversidad cultural y educación. En M. Á. Sagastizabal, *Diversidad cultu-*

ral y fracaso escolar. Educación intercultural de la teoría a la práctica (págs. 21-65). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica. *Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité*. Santiago, Chile: UNESCO.