



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

INIE

Instituto de
Investigación en
Educación

Trayectorias de la educación intercultural en Costa Rica y Colombia

Perspectiva sociocultural, socioeducativa y sociopolítica

Personas autoras:

Carol Morales Trejos - Ivannia Solano Ramírez
Aura Aguilar Caro - Belkis Vanegas Sprockel
Camila Carvajal Acuña - Ledis Campo Rivadeneira
Mónica Gutiérrez Hernández - Jeimy Trejos Salazar
Jorge Salmerón Ramírez - Angélica Orozco Idárraga
Reynaldo Mora Mora - Laura Ruiz Gutiérrez
María del Rocío Deliyore Vega - José Daniel Rodríguez Arrieta
Shirley Delgado Orozco

Compiladora: Dra. Carol Morales Trejos.



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

INIE Instituto de
Investigación en
Educación

370.117
M828t

Morales-Trejos, Carol

Trayectorias de la educación intercultural en Costa Rica y Colombia : Perspectiva sociocultural, socioeducativa y sociopolítica / Carol Morales Trejos, Ivannia Solano Ramírez, Aura Aguilar Caro, Belkis Vanegas Sprockel, Camila Carvajal Acuña, Ledis Campo Rivadeira, Mónica Gutiérrez Hernández, Jeimy Trejos Salazar, Jorge Salmerón Ramírez, Angélica Orozco Idárraga, Reynaldo Mora Mora, Laura Ruiz Gutiérrez, María del Rocío Deliyore Vega, José Daniel Rodríguez Arrieta y Shirley Delgado Orozco. -- 1a. edición -- San José, Costa Rica : INIE, 2025.

1 recurso en línea (88 páginas) ; PDF ; 1,50 mb. -- (Colección Yigüirro)

Formato de acceso: World Wide Web

ISBN 978-9968-527-70-5

1. EDUCACION INTERCULTURAL – COSTA RICA. 2. EDUCACION INTERCULTURAL – COLOMBIA. 3. PERSPECTIVA – SOCIOCULTURAL. 4. PERSPECTIVA – SOCIOEDUCATIVA. 5. PERSPECTIVA – SOCIOPOLÍTICA. I. Solano Ramírez, Ivannia, coautor. II. Aguilar Caro, Aura, coautor. III. Vanegas Sprockel, Belkis, coautor. IV. Carvajal Acuña, Camila, coautor. V. Campo Rivadeira, Ledis, coautor. VI. Gutiérrez Hernández, Mónica, coautor. VII. Trejos Salazar, Jeimy, coautor. VIII. Salmerón Ramírez, Jorge, coautor. IX. Orozco Idárraga, Angélica, coautor. X. Mora Mora, Reynaldo, coautor. XI. Ruiz Gutiérrez, Laura, coautor. XII. Deliyore Vega, María del Rocío, coautor. XIII. Rodríguez Arrieta, José Daniel, coautor. XIV. Delgado Orozco, Shirley, coautor. XV. Título. XVI. Serie.

RVB/672

Comité Editorial:

M.Sc. Melania Monge Rodríguez.

M.Sc. Irma Arguedas Negrini.

Dra. Tricia del Carmen Mardones Nichi.

Revisión filológica:

Natalia Castro Salgado, La Voz Activa.

San José, Costa Rica. 2025.

Índice

Introducción.....	5
Capítulo I. Trayectorias en Educación Intercultural. Perspectiva Sociocultural.....	7
Caso de Costa Rica.....	8
Caso de Colombia.....	26
Capítulo II. Trayectorias en Educación Intercultural. Perspectiva Socioeducativa.....	38
Caso Costa Rica.....	39
Caso de Colombia.....	50
Capítulo III. Trayectorias en Educación Intercultural. Perspectiva Sociopolítica.....	59
Caso de Costa Rica.....	60
Caso de Colombia.....	74
Capítulo IV. Avances y desafíos para la Educación Intercultural. Reflexiones finales.....	82

Índice de Tablas

Capítulo I.

Tabla 1: Clasificación de secciones culturales en Costa Rica.....15

Tabla 2: Prácticas Culturales de Costa Rica.....16

Capítulo II.

Tabla 1: Conmemoraciones del calendario escolar con carácter multiétnico y pluricultural.....43

Tabla 2: Instancias universitarias que brindan atención a la población con condiciones de discapacidad.....44

Índice de Figuras

Capítulo IV.

Figura 1: Palabras clave acerca del área sociocultural producto de la discusión grupal.....83

Figura 2: Palabras clave acerca del área socioeducativa producto de la discusión grupal.....85

Figura 3: Palabras clave acerca del área sociopolítica producto de la discusión grupal.....86

INTRODUCCIÓN

El libro *Trayectorias de la educación intercultural en Costa Rica y Colombia. Perspectiva sociocultural, socioeducativa y sociopolítica* es un trabajo colaborativo que pretende seguir fortaleciendo la discusión en temas de interés para la educación intercultural en perspectiva comparada. La idea de esta producción académica surge en el marco del proyecto PRY01-293-2021 *Seguimiento, consolidación y desarrollo de la Red Inter: Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios. Nodo Costa Rica*; inscrito en el Instituto de Investigación en Educación (INIE), de la Universidad de Costa Rica, al cual se vincularon durante 2021 y 2023 diferentes personas profesionales miembros de la Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios (Red Inter) de dos países.

La importancia de realizar esta revisión bibliográfica acerca de las trayectorias en educación intercultural en Costa Rica y Colombia radica en los siguientes puntos:

1. Estudiar las trayectorias de educación intercultural en ambos países permitirá comprender las diferencias y similitudes en los enfoques, políticas y prácticas educativas. Esto ayudará a identificar buenas prácticas, lecciones aprendidas y desafíos comunes, lo que enriquecerá las políticas y programas educativos en ambos países.
2. Promover la equidad y la inclusión, en tanto se podrán identificar los desafíos y barreras que enfrenta el estudiantado de diferentes grupos culturales y étnicos en ambos países, así como establecer recomendaciones y medidas específicas para abordar estas barreras y promover una educación más equitativa e inclusiva.
3. Fortalecer la educación intercultural en ambos países, como medio para promover el respeto, la valoración de la diversidad y la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas.
4. Fomentar el intercambio de experiencias y aprendizajes, mediante la colaboración entre personas investigadoras, académicas y profesionales de la educación de ambas naciones, fortaleciendo las redes y alianzas académicas.

En términos metodológicos, para la realización de esta compilación internacional comparada, se consideró pertinente partir desde la pregunta, como una forma de acercarnos al conocimiento y del diálogo colaborativo. Esto lo llevamos a cabo mediante grupos focales, con los cuales articulamos y construimos los saberes y haceres que se plasman en este libro. Así, al generar interrogantes para cada una de las áreas planteadas, se sistematizaron los principales antecedentes teóricos respecto a las áreas sociocultural, socioeducativa y sociopolítica. Además, se hicieron evidentes tanto los avances como las tareas pendientes en educación intercultural, con los cuales se pueden plantear los cuestionamientos a las políticas públicas de cada país aquí representado.

A lo largo de ese proceso de cuestionamiento, se consideró al sujeto como consciente, situado y capaz de generar reflexión para el cambio y a la educación intercultural como una herramienta a nivel político y pedagógico, que permite favorecer la justicia social, la construcción de una cultura de paz y de derechos humanos, basada en el respeto, la dignidad humana, el diálogo y la valoración de las diferencias como riqueza en todo proceso educativo, cultural y social.

El objetivo de este libro ha sido generar un documento que contenga una recopilación bibliográfica, contextual y empírica actualizada sobre la educación intercultural en América Latina, específicamente situada desde la perspectiva sociocultural, socioeducativa y sociopolítica en dos países: Costa Rica y Colombia.

La construcción de este aporte académico consideró el período 2021-2022 y parte del 2023. Se realizó por fases, que involucraron constantes reuniones tanto para el equipo de investigadoras principales y responsables del proyecto como de dos nodos participantes. La primera fase permitió establecer las interrogantes medulares a modo de ejes de sistematización. Los avances en esta construcción fueron socializados en diferentes momentos del proceso, mediante sesiones de retroalimentación y mejora. En la segunda fase, mediante los grupos focales, se establecieron puntos en común respecto a avances y tareas pendientes en educación intercultural por área y por país.

La propuesta académica del libro se plantea en cuatro capítulos. Los primeros tres capítulos muestran la trayectoria de la educación intercultural en tres áreas: sociocultural, socioeducativa y sociopolítica. Estos capítulos, a su vez, se subdividen por país participante (Costa Rica y Colombia), considerando los datos de los últimos 10 años, pero dando énfasis a los últimos cinco.

Como se señaló anteriormente, el uso de la pregunta fue el método con el que se construyó el libro, por lo que cada área contó con tres interrogantes base que permitieron sistematizar y dar respuesta al objetivo del libro de una manera más articulada entre sí, retomando especificidades de cada área y contexto país. De esta forma, en el capítulo I, que corresponde al área sociocultural, se muestra cómo se visualiza el reconocimiento y valoración de las diversidades, recalcando las prácticas que favorecen el desarrollo de la identidad y la cultura en cada país.

Seguidamente, en el capítulo II, relativo al área socioeducativa, se presenta cómo están plasmadas las diversidades en la transformación curricular y cómo se ejecutan en las buenas prácticas pedagógicas. El capítulo III, referente al área sociopolítica, se evidencia la relación entre individuo y sociedad plasmada en la política pública de cada país. Además, se subrayan las acciones que favorecen el desarrollo de la educación intercultural en el abordaje de las diversidades, dentro de la intervención intercultural.

Por último, como capítulo IV, se evidencian alcances y aspectos por fortalecer en cada área por país, desde una mirada intercultural. Para esto, se generó una reflexión comparada de los avances y desafíos de la educación intercultural, mediante un grupo focal por cada área para identificar, de manera colaborativa, coincidencias y divergencias. En el desarrollo de los grupos focales, se empleó la herramienta Mentimeter para identificar las palabras clave o ideas centrales que representan los puntos de encuentro en la discusión generada. De esta forma, el capítulo engloba las reflexiones finales sobre la trayectoria de la educación intercultural, con el fin de ofrecer una visión amplia e integral de las áreas abordadas en este libro.

El libro representa la importancia del trabajo colaborativo, no solo entre diversas disciplinas, sino también entre diferentes países y, por ende, realidades sociales que se entretajan y articulan para decir lo que acontece y para fortalecer

las comunidades científicas, avanzando de lo dado a lo indeterminado e introduciendo desde la pedagogía de la pregunta una interculturalidad crítica que movilice hacia la transformación y la movilidad social.



CAPITULO I

Trayectorias en Educación Intercultural.
Perspectiva Sociocultural.

ÁREA SOCIOCULTURAL

Caso de Costa Rica

Dra. Carol Morales Trejos
Dra. Ivannia Solano Ramírez

1. Introducción.

Respecto al área sociocultural, se realiza un recorrido por tres preguntas clave, de las cuales se señalan puntos relevantes para considerar. La primera de estas preguntas da cuenta del reconocimiento y la valoración de las diversidades en Costa Rica, destacando la “multiplicidad de formas en que se expresan las personas, grupos, pueblos y comunidades en su interior y entre ellos” (Ministerio de Cultura y Juventud [MCJ], 2013, p. 12).

Esta se relaciona con lo planteado en la reforma constitucional de 2017, en la que se señalan cuatro ejes centrales para definir la pluriculturalidad en Costa Rica (Rojas-Castroverde, et al., 2017): personas extranjeras o descendientes de foráneos residentes, identidades costarricenses, que implican la aceptación de cualquier otra cultura que ingrese a la soberanía nacional siempre y cuando no exista un roce con la identidad de la nación o con los preceptos del Estado Soberano, personas indígenas y afrodescendientes.

Sumado a lo anterior, garantizar el reconocimiento, la valoración y el ejercicio de los derechos de estas poblaciones se rige por lo planteado en el Artículo 6 de la Ley General de Derechos Culturales (2016), para lo cual se emplean cinco enfoques: derechos humanos, género; diversidad cultural y de interculturalidad; el etario, generacional y de discapacidad, y el de no discriminación. Así, se busca que las diferencias sean consideradas como una fuente de enriquecimiento social.

Asociado a la segunda interrogante, sobre ¿cuáles prácticas culturales favorecen el desarrollo de la identidad cultural en Costa Rica?, cabe señalar que, desde las políticas y leyes, se hacen esfuerzos para el reconocimiento de la diversidad cultural, así como por favorecer la participación de cada persona o grupo que conforma el entramado social. Dicha participación supone no solo la expresión de la propia cultura, sino también la construcción y apropiación de otras formas de vida, que nutran las culturas

presentes y que, a partir de ahí, se dé un desarrollo económico, político y social desde la interacción y el enriquecimiento mutuo que generan de las diferencias personales y grupales.

Vinculado a la tercera interrogante, la cual se cuestiona sobre la manera en que dialoga la política pública atinente a lo sociocultural con la investigación académica en esta misma área, se exponen una serie de aportes investigativos que guardan relación con el avance en política pública, así como las tareas pendientes.

Se finaliza este apartado, con algunas consideraciones que permiten visualizar de forma general los avances, las limitaciones y los aspectos claves para seguir avanzando en la construcción de una Costa Rica más justa y equitativa.

2. Desarrollo Temático.

Como se mencionó en el apartado anterior, a continuación, se presentan los principales aspectos que permiten visibilizar el reconocimiento y la valoración de la diversidad de las diferentes poblaciones que interactúan en Costa Rica, considerando las políticas y las leyes que facultan dicha diversidad, por ende, promueven el desarrollo de la identidad cultural en el país.

2.1. Reconocimiento y valoración de las diversidades en Costa Rica.

Para comprender la diversidad que se reconoce y valora dentro del contexto costarricense, es importante partir del concepto de cultura y cómo este aporta en la construcción de esa diversidad. Según el Ministerio de Cultura y Juventud (MCJ), se entiende por cultura a la “multiplicidad de formas en que se expresan las personas, grupos, pueblos y comunidades en su interior y entre ellos” (2013, p. 12). En ese sentido, es la expresión de las diferentes maneras de comprender y vivir en el mundo, según los grupos sociales que lo conforman.

Según Martínez-Otero (2021) la cultura es el conjunto de modos de vida, costumbres, producciones, entre otros, que se transmiten de una generación a otra y que expresan el grado de desarrollo artístico, científico, industrial, etc., de un grupo social concreto en una época en específica. Al igual que la identidad, las culturas son diversas; y son una concepción expresiva de

símbolos por los que las personas se comunican, perpetúan su desarrollo social y su conocimiento acerca de la vida. La cultura le otorga un sentido al mundo, y le hace ser comprensible (Geertz, 1973).

La identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, dicho concepto se define a partir de los comportamientos sociales del colectivo respecto al modo de vivir, a su vez, implica que la persona o personas se encuentra vinculada a entorno físico, social e histórico (Navarro- Hoyos ,2022). No es un concepto acabado, sino en constante construcción individual y colectiva, que está alimentándose permanentemente del exterior.

Esta interacción entre las personas y el medio que les rodea supone la consideración de una gran variedad de expresiones entre las diferentes etnias, sectores sociales, grupos etarios y de género, en la cual no se da privilegio a ciertas ideas filosóficas, religiosas, políticas y artísticas (Ley General de Derechos Culturales, 2016). Este principio de inclusión contempla que cada perspectiva tenga un lugar en el mundo desde una posición de respeto. Por esto, resulta fundamental comprender esta variedad de expresiones y su relación entre sí desde un nuevo concepto: la diversidad cultural.

De acuerdo con la Ley General de Derechos Culturales (2016), la diversidad cultural engloba la gran variedad de formas en que “se expresan, enriquecen y transmiten las expresiones culturales dentro y entre los grupos poblacionales y las sociedades” (p. 5), mediante las distintas maneras de creación, producción, difusión, distribución y disfrute de tales expresiones culturales. Es ante esta concepción de diversidad cultural que Costa Rica comienza a realizar esfuerzos desde el año 1999, mediante la Ley N° 13825, para declararse constitucionalmente como una nación pluricultural y multiétnica. Sin embargo, no es hasta el año 2015 cuando se firma la reforma constitucional que declara al país como un Estado pluricultural y multiétnico el cual, reconoce “la multiplicidad de costumbres de los pueblos originarios y las tradiciones foráneas que han ingresado al país” (Rojas-Castroverde, et al., 2017, p. 163).

Esta diversidad cultural es, al mismo tiempo, generadora de derechos y obligaciones que le competen a cada una de las personas que conforman estas comunidades culturales. Tal y como se señala en el artículo 27 de la

Declaración Universal de los Derechos Humanos, citado por el MCJ (2013), “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad” (p. 13). Por esta razón, corresponde al Estado asegurar el ejercicio de este derecho. Del mismo modo, la ciudadanía, los colectivos, las comunidades junto con los pueblos tienen la obligación de proteger e impulsar su cumplimiento.

En este sentido, se recopilan las diferentes políticas públicas, leyes o estrategias con las que cuenta Costa Rica, para garantizar los derechos en torno a lo sociocultural. Se pretende, con esto, comprender la manera en que se da el reconocimiento y la valoración de la diversidad en el contexto costarricense. Primero, se hace referencia a los recursos con los que cuenta el país a nivel general para el reconocimiento de la diversidad cultural. Luego, se ahonda en la situación particular de los diferentes grupos culturales que conforman el país. Ambos dan respuesta al qué y cómo se está haciendo esa valoración o visibilización de lo diverso en Costa Rica.

2.2. Reconocimiento de las diversidades en Costa Rica: Legislación.

La Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica ratifica, mediante el decreto ejecutivo N° 36439 del 15 de febrero del año 2011, la aprobación de la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Esta aprobación implica cumplir con los objetivos que plantea dicha convención, dentro de los cuales se pueden mencionar los siguientes, UNESCO (2005) Artículo 1:

- Promover el respeto de la diversidad de las expresiones culturales y hacer conciencia de su valor en el plano local, nacional e internacional.
- Reafirmar la importancia del vínculo existente entre la cultura y el desarrollo para todos los países, en especial los países en desarrollo, y apoyar las actividades realizadas en el plano nacional e internacional para que se reconozca el auténtico valor de ese vínculo.
- Reconocer la índole específica de las actividades y los bienes y servicios culturales en su calidad de portadores de identidad, valores y significado.

- Reiterar los derechos soberanos de los Estados a conservar, adoptar y aplicar las políticas y medidas que estimen necesarias para proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales en sus respectivos territorios.

Posterior a esto, en el año 2013, se establece la Política Nacional de Derechos Culturales 2014-2023. Esta busca reconocer que en el país existen, interactúan y se enriquecen mutuamente diversas culturas (MCJ, 2013), así como reconocer y visibilizar que las manifestaciones, bienes y servicios culturales generan significados, crean valores, son fuente de riqueza y contribuyen en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Esta política busca proteger, promover y tutelar los siguientes derechos humanos (MCJ, 2013, p. 14):

- Acceder, contribuir y participar de manera activa en la vida cultural, así como expresar libremente su diversidad cultural en equidad de condiciones.
- Realizar sus prácticas culturales particulares.
- Crear manifestaciones, expresiones, bienes y servicios culturales y que sean valorados, reconocidos, apoyados y estimulados.
- Preservar el patrimonio cultural material e inmaterial.
- Acceder, producir y difundir comunicación e información cultural.
- Disfrutar de una relación armónica con la naturaleza.

El primer eje de esta política, Autodeterminación Identitaria y Cultural desde la Diversidad, es el encargado de lograr el objetivo antes mencionado, por lo cual su desafío principal es “incrementar los esfuerzos que permitan construir un país que reconozca, valore y promueva la diversidad identitaria y cultural de las personas jóvenes y que facilite la construcción conjunta de proyectos de vida, en entornos libres de discriminación y violencia” (MCJ, 2020, p.120) Como resultados de este objetivo a través de este eje, se pretende un aumento de los siguientes aspectos (MCJ, 2020, p.120):

- El reconocimiento, promoción y ejercicio pleno de los derechos de las personas jóvenes, desde su diversidad cultural, identitaria y territorial: personas jóvenes indígenas, afrodescendientes, migrantes, refugiadas, con discapacidad, privadas de libertad, LGTBQ+ y personas jóvenes de las ruralidades.

- El reconocimiento, promoción y ejercicio pleno del derecho de las personas jóvenes a una vida sin violencias.

- El reconocimiento, promoción y ejercicio pleno del derecho de las personas jóvenes a las expresiones culturales, recreativas y deportivas.

Así, se esclarece que la incidencia política en la construcción de una identidad cultural costarricense está presente. Además, se evidencia un esfuerzo por valorar, fomentar y proteger la cultura nacional; particularmente, desde un plano que permite analizarlo, criticarlo y mejorarlo en función de su preservación desde la concepción diversa, multicultural y multiétnica presente en el territorio tico.

La promoción de cada uno de estos derechos se lleva a cabo desde el Ministerio de Cultura y Juventud (MCJ, 2013). Las actividades realizadas giran en torno a los programas de actividades centrales, conservación del patrimonio cultural, gestión y desarrollo cultural, Sistema Nacional de Bibliotecas y desarrollo artístico y extensión cultural. La misión de esta institución es la siguiente:

Fomentar y preservar la pluralidad y diversidad cultural, y facilitar la participación de todos los sectores sociales, en los procesos de desarrollo cultural y artístico, sin distinciones de género, grupo étnico y ubicación geográfica; mediante la apertura de espacios y oportunidades que propicien la revitalización de las tradiciones y manifestaciones culturales, el disfrute de los bienes y servicios culturales, así como la creación y apreciación artística en sus diversas manifestaciones. (MCJ, 2011 citado en MCJ, 2013, p. 17)

Acorde con lo anterior, en el año 2021 se destinó el monto de \$47 484.9 millones para los sectores turismo, educación y cultura, con la intención de alcanzar las metas establecidas para este periodo. En comparación con el 2020, este monto que decayó en un 6.4 %, situación que puede entenderse debido al recorte presupuestario nacional (Ministerio de Hacienda, 2021)

El MCJ destina este presupuesto a recursos para la remodelación de instalaciones para el Centro de Arte y Tecnología, La Aduana, al Sistema Nacional de Bibliotecas y actividades centrales que conservan el patrimonio cultural, promueven el desarrollo artístico y la extensión musical y permiten la gestión y desarrollo cultural (Hernández y González-Jiménez, 2012).

El 24 de agosto del año 2015 se firma la reforma constitucional que declara a Costa Rica como un Estado pluricultural y multiétnico, como una extensión de la no discriminación. Esta reforma constitucional, plantea la concepción de la pluriculturalidad desde cuatro ejes centrales, según lo retoma Rojas-Castroverde, et al. (2017):

A. Extranjero o descendiente de foráneos residentes: este eje está regulado por la Ley General de Migración y Extranjería, la cual busca el respeto, aceptación, garantía y protección de la persona extranjera o de ascendencia foránea, así como evita cualquier tipo de comportamiento segregacionista promovido por las autoridades estatales. **B. Identidades costarricenses:** los alcances de este eje se encuentran en la Constitución Política e implican la aceptación de cualquier otra cultura que ingrese a la soberanía nacional siempre y cuando no exista un roce con la identidad nacional o con los preceptos del Estado Soberano. Esto garantiza que no se discrimina a nadie por su cultura. **C. Aborígenes:** este eje cuenta con una iniciativa para preservar el lado nativo y autónomo de los pueblos originarios. **D. Afrodescendencia:** este es el eje con mayor fuerza ya que la población afrocostarricense es mayor que la población indígena. La iniciativa de este proyecto es fomentar el desarrollo comunal y la protección cultural de estos pueblos (pp.165-166).

Por último, el proyecto de Ley N° 20045 sobre la Ley General de Derechos Culturales cuyo objetivo es delimitar el “marco jurídico mínimo de protección de los derechos humanos culturales o derechos culturales, a partir de lo estipulado en el artículo 89 de la Constitución Política y en los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por Costa Rica” (Cambronero-Arguedas y Jiménez-Rojas, 2016, p.4).

Esta ley rige su aplicación desde cinco criterios de interpretación que se relacionan entre sí. Estos criterios, según el Artículo 6 de la Ley General de Derechos Culturales (2016), son los siguientes:

A. Enfoque de derechos humanos: consideración de los derechos humanos como inherentes, irrevocables, inalienables e irrenunciables.

B. Enfoque de género: analizar y comprender los mecanismos sociales que alimentan distintas expresiones de desigualdad entre mujeres y hombres y que generan brechas de oportunidad y discriminación, esto con el fin de reducir dichas brechas.

C. Enfoque de diversidad cultural y de interculturalidad: reconocer la diversidad humana y la necesidad de respetar las identidades culturales de las personas desde un plano de igualdad.

D. Enfoque etario, generacional y de discapacidad: reconocer la existencia de grupos etarios con intereses y necesidades específicas, que merecen ser reconocidas en su singularidad sin que eso signifique anulación, imposición o exclusión.

E. Enfoque de no discriminación: erradicar cualquier tipo de discriminación promoviendo la igualdad y la justicia, y viendo las diferencias como una fuente de enriquecimiento social.

Estos enfoques, o criterios de interpretación, se ven reflejados en la estipulación de los derechos humanos culturales planteados por esta ley: el ejercicio individual o colectivo de los derechos culturales, el derecho a la libre participación en la vida cultural, derecho de acceso efectivo a la vida cultural, derecho de contribución a la vida cultural, derecho a la libertad de expresión cultural, derecho a la información y a la comunicación, derecho

de protección en casos de discriminación o exclusión y, derecho de grupos específicos para realizar sus prácticas culturales particulares (Cambroner-Arguedas y Jiménez-Rojas, 2016).

Además, Costa Rica cuenta con la Ley 4788 que funda y establece al Ministerio de Cultura y Juventud (MCJ) desde 1971 como ente ejecutivo encargado “de las políticas nacionales en materia de cultura, le corresponde fomentar y preservar la pluralidad y diversidad cultural, mediante la apertura de espacios y oportunidades que propicien la revitalización de las tradiciones y manifestaciones culturales, así como la creación y apreciación artística” (Art. 1, 1791).

Como se puede observar, las políticas y leyes planteadas para el reconocimiento de la diversidad de lo cultural, buscan la participación de cada persona o grupo pertenecientes a las comunidades. Esta participación supone no solo la expresión de la propia cultura, sino además la construcción junto con la apropiación de otras formas de vida que enriquezcan las culturas actuales. De igual modo, a partir de esto, debe generarse un desarrollo económico, político y social, surgido desde la interacción así como el enriquecimiento mutuo, producto de las diferencias tanto personales como grupales.

2.3. Reconocimiento de la diversidad según el grupo social.

En este apartado, se dará énfasis a los grupos culturales mencionados por Rojas et al. (2017) con respecto a la reforma constitucional de Costa Rica como Estado pluricultural; a saber, población indígena, población migrante y población afrodescendiente.

2.3.1. Población indígena.

En Costa Rica, existen ocho pueblos indígenas distribuidos en 24 territorios, con una población que asciende a las 104 143 personas según el Censo Poblacional del año 2011 (MCJ, 2020). En el año 1973, se crea mediante la Ley N° 5251, la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI) con el fin de proteger los derechos e intereses de las comunidades indígenas de Costa Rica, así como “salvaguardar y velar por el respeto a las Reservas Indígenas del país, asesorando y protegiendo a los ciudadanos indígenas” (Ministerio de Hacienda, 2017, p. 4). Luego, en 1977, se aprueba la Ley Indígena N°

6172, que se encarga de conceptualizar a estas comunidades y de regular lo relacionado con los territorios que habitan.

Posteriormente, para el año 1992, se crea el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. En este, se establece que los gobiernos deben asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática para proteger los derechos de esos pueblos y de garantizar el respeto de su integridad; aspectos que actualmente siguen en tensión y discusión en tanto la adecuada participación de los pueblos indígenas es cuestionable (Ley N° 7316, 1992).

A raíz de estas leyes y consideraciones, en los últimos años comenzaron a realizarse cambios para poder cumplir con lo establecido. Por ejemplo, entre el año 2007 y el 2009, el Ministerio de Educación Pública (MEP) realizó un proceso de consulta sobre el decreto del Subsistema de Educación Indígena. Entre el 2012 y 2013, el MCJ consultó sobre la Política Nacional de Derechos Culturales y la propuesta de un proyecto de Ley General de Derechos Culturales en donde se integró un capítulo exclusivo sobre los derechos culturales de las personas indígenas. Por último, en el 2014, el Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados (AyA) promovió un proceso de consulta sobre la administración del acueducto del territorio indígena de Térraba (MCJ, 2020).

Estos procesos de consulta hicieron que en el año 2016 el poder Ejecutivo emitiera la Directriz Ejecutiva 042-MP para el establecimiento del Mecanismo de Consulta a Pueblos Indígenas. Este mecanismo, según el MCJ (2020), es una “norma que regula los procesos de consulta que son obligación del poder Ejecutivo” (p. 17) y, para su creación, 22 territorios indígenas dieron su consentimiento.

A pesar de esta normativa y del cumplimiento de sus derechos humanos, aún existe una brecha significativa en cuanto a los indicadores de desarrollo humano de las personas y pueblos indígenas. El MCJ (2020) señala que esta población se ubica en los rangos de pobreza más elevados del país, sus territorios cuentan con una escasa presencia de servicios públicos, tienen dificultades de acceso y sus mejores territorios y recursos naturales son ocupados ilegalmente por personas no indígenas. Lo anterior evidencia que,

aunque existe un marco legal que respalda la promoción de los derechos de las personas indígenas, hace falta una regularización y aplicación más eficiente con la cual se puedan identificar y disminuir las acciones que mantienen la exclusión y segregación de estas comunidades.

2.3.2. Población migrante.

En el último siglo, Costa Rica se ha caracterizado por un gran flujo de movimientos migratorios. Estos han estado marcados por dos rasgos principales: la recepción de migrantes, fundamentalmente, de la región Centroamericana y la emigración de costarricenses hacia países con alto grado de desarrollo humano (Dirección de Integración y Desarrollo Humano, 2017). También, se ha identificado que Costa Rica funciona como un país de tránsito.

Debido a lo anterior y al aumento de migración actual, en el año 2009 se aprueba la Ley N° 8764 Ley General de Migración y Extranjería. Esta ley tiene como finalidad regular el ingreso, la permanencia y el egreso de las personas migrantes, así como de fomentar su integración a la sociedad desde el principio de respeto a la vida humana, a la diversidad cultural y de las personas, a la solidaridad y a la equidad de género, y a los Derechos Humanos garantizados en la Constitución Política (Ley N° 8764, Artículo 3, 2009). A pesar de la existencia de esta normativa, permanece la preocupación las poblaciones más vulnerables dentro de los flujos migratorios: niñas, niños y adolescentes, mujeres, personas refugiadas y personas indígenas (Consejo Nacional de Migración, 2013).

Asimismo, a pesar de la existencia de políticas públicas que atienden de forma transversal a la población migrante y refugiada, tales como la Política Nacional para una sociedad libre de racismo, discriminación racial y xenofobia, la Política Pública de la Persona Joven, la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia, la Política Pública de la Persona Adulta Mayor, la Política Nacional de Sexualidad, la Política Nacional de Igualdad y Equidad de Género, la Política Nacional en Discapacidad y la Política Migratoria del Poder Judicial (Dirección de Integración y Desarrollo Humano, 2017), se mantienen los esfuerzos por implementar estrategias enfocadas directamente en los temas de migración.

En el año 2013, el Consejo Nacional de Migración desarrolla la Política Migratoria Integral para Costa Rica para los años 2013-2023. Esta tiene el objetivo de establecer un sistema de coordinación interinstitucional que promueva una efectiva gestión de la realidad migratoria, de acuerdo con las necesidades presentes desde una visión de desarrollo integral, seguridad y validación de los derechos humanos (Consejo Nacional de Migración, 2013). Esta política plantea estrategias en torno a la facilitación de condiciones de acceso a servicios, como la educación, la salud y empleo, a la agilización de los procesos migratorios, como trámites, control de ingreso y permanencia, y a la protección de poblaciones más vulnerables.

Posteriormente, en el año 2017, se establece el Plan Nacional de Integración para Costa Rica con un período de vigencia a partir del 2018 hasta el 2022. Este plan busca la integración e inclusión social de la población migrante y refugiada, a partir de la igualdad de oportunidades. Esto desde un trabajo conjunto con instituciones tanto públicas como privadas que permita mejorar los espacios sociales, económicos y culturales (Dirección de Integración y Desarrollo Humano, 2017). Sin embargo, aún se mantienen vigentes algunos desafíos que impiden la integración y el reconocimiento adecuado de estas poblaciones. Un ejemplo de esto es una mejor gestión migratoria, que atienda la alta demanda de las personas migrantes y refugiadas para evitar que su regulación en el país quede invisibilizada, con lo cual se pone en riesgo el cumplimiento de sus derechos humanos.

2.3.3. Población afrodescendiente.

Entendiendo la población afrodescendiente como aquellas personas que reconocen en su identidad cultural raíces africanas y afrocaribeñas, actualmente casi un 8% de la población costarricense es afrodescendiente, tanto personas negras como mulatas. Estas últimas son el segundo grupo étnico más grande del país (Ministerio de Salud, 2018). Sin embargo, a pesar de representar un porcentaje importante de la población costarricense, siguen experimentando desigualdad en torno a temas de pobreza, escolaridad y salud.

De acuerdo con la Política Nacional para una sociedad libre de racismo, discriminación racial y xenofobia del 2014, la población afrodescendiente de Costa Rica sufre discriminación histórica, tanto por parte de las personas como por la estructura del Estado, que ha invisibilizado y

negado la contribución de este grupo a la sociedad costarricense. Así, esta política busca generar prácticas sociales, intergeneracionales, inclusivas y respetuosas con la diversidad para garantizar un ejercicio pleno de los derechos humanos y erradicar todo tipo de discriminación, racismo o xenofobia (Decreto Ejecutivo N° 38140, 2013).

En el año 2015, en el Poder Judicial también se toman acciones con respecto a la discriminación hacia esta población. La Circular N° 176 sobre la Política Institucional para el Acceso a la Justicia de Personas afrodescendientes del Poder Judicial y su Plan de Acción busca incorporar en las actuaciones institucionales el principio de interculturalidad, basado en el respeto a la diversidad, en donde se tome en cuenta un acceso en igualdad de condiciones de acuerdo con el sexo, género, nivel educativo, grupo etario, condición de discapacidad, etnia y cultura de las personas. Esto con el fin de que el trabajo desde el Poder Judicial se brinde con una mirada de igualdad y no discriminación.

Por último, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la población afrodescendiente, el Ministerio de Salud desarrolla el Plan Nacional de Salud para Personas Afrodescendientes para 2018-2021. Este plan busca favorecer la participación y revitalización del conocimiento así como las prácticas culturales de las comunidades afrodescendientes, así como mejorar las capacidades institucionales con el fin de que puedan brindar una promoción, prevención y atención a la población afrodescendiente con pertinencia cultural (Ministerio de Salud, 2018).

Como se puede observar, cada una de estas políticas, leyes o normativas busca la visibilización, a partir de una adecuada y equitativa participación política. Así, los diferentes grupos socioculturales pueden elegir sobre los temas que les competen y que tienen una relación directa con la expresión de su diversidad cultural. Al mismo tiempo, incidir en su desarrollo pleno e integral desde el cumplimiento de sus derechos humanos.

2.3.4. Prácticas culturales que favorecen el desarrollo de la identidad cultural en Costa Rica.

Las prácticas culturales deben comprenderse desde una idea procesual, es decir, como acciones que constantemente se transforman y se resignifican

sin perder su valor, consagrado en la cotidianidad (Itchart y Donati, 2014). Esto dado que dichas acciones ocurren a través de la toma de decisiones que hace el individuo día con día, ordenando sus preferencias y escogiendo qué hacer, cómo hacerlo y dónde hacerlo; siempre en función de su identidad.

En Costa Rica, existen prácticas culturales con las que las personas costarricenses se identifican en su mayoría, a pesar de los años y los lugares en los que se encuentran. De este modo, mantienen una identidad cultural aivada. Las expresiones culturales en Costa Rica se clasifican en cuatro secciones y, a su vez, cada una de estas se divide en subsecciones, como se ve en la tabla 1.

Tabla 1.*Clasificación de secciones culturales en Costa Rica*

SECCIONES CULTURALES	SUBSECCIONES CULTURALES
Artistas y producción cultural	Artesanías - Artes Escénicas - Danza - Teatro - Cuentacuentos - Artes visuales - Audiovisuales - Diseño - Gestión y producción cultural - Literatura y editorial - Música - Patrimonio Cultural - Publicidad
Festividades culturales	Fiestas - Ferias - Festividades - Celebraciones - Conmemoraciones
Infraestructura cultural	Equipamientos culturales especializados - Establecimientos de educación artístico-cultural - Espacios con usos culturales - Locales de comercio artesanal - Inmuebles declarados patrimonio - Sitios significativos y espirituales
Manifestaciones culturales	Lenguas y tradiciones orales - Expresiones artístico-culturales tradicionales - Saberes y prácticas de medicina tradicional - Saberes y prácticas de comida y bebidas tradicionales - Oficios y técnicas tradicionales

Nota: adaptada de *Manual de Categorías. Sistema de Información Cultural en Costa Rica* (Ministerio de Cultura y Juventud, 2020).

Según el MCJ (2020), la cultura en Costa Rica abarca desde la producción artística, hasta la cotidianidad de las ticas y los ticos, la cual favorece la configuración de una cultura que identifica qué y cómo es el país. Sin embargo, es preciso aclarar que no es hasta la década de 1970 que Costa Rica voltea la mirada al estudio y análisis de la cultura como parte relevante en la identidad nacional. Este hecho se vincula con la fundación del Ministerio de Cultura y Juventud (MCJ), el cual establece la importancia de valorar y aprovechar la diversidad cultural que posee el país, así como la visión para hacerlo (Molina, 2001).

Costa Rica, al igual que muchos países alrededor del mundo, es y será un país que recibe la influencia de múltiples culturas. Por lo cual, existe en el mismo territorio una amplia gama de rasgos culturales que benefician y enriquecen la zona. Desde la colonización, el territorio nacional ha tenido la influencia de una cultura indígena, española y afroamericana, que, con el

tiempo, se empezó a expandir. Luego, tras distintos procesos de migración, se sumaron más culturas, por ejemplo la asiática, cuya presencia y aporte en el país es notable.

Como parte de esta diversidad, existen prácticas o manifestaciones culturales propias de una persona costarricense, que, probablemente, fueron enseñadas y aprendidas en conjunto con otras nacionalidades. Estas representan hoy en día la identidad “tica”. Se presentan en la tabla 2 algunos ejemplos que favorecen el desarrollo de la identidad cultural en Costa Rica.

Tabla 2.
Prácticas culturales de Costa Rica

SECCIONES CULTURALES	EJEMPLOS
Artistas y producción cultural	Punto Guanacasteco: es el baile nacional de Costa Rica, se baila en pareja a un rápido ritmo y con una especie de zapateo acompañado de un leve y decoroso brinco.
	Música costarricense: la música folklórica de Costa Rica se acompaña de las bombas, las retahílas e instrumentos musicales típicos como la marimba y el quijongo, el punto guanacasteco, el tambito más propio del Valle Central, la parrandera, los arranques terrones, las camperas y otros que se fueron fusionando con ritmos musicales extranjeros, lo que derivó es una composición propia del bolero, swing y calipso tico.
	-Calipso: La música calipso surgió en la isla de Trinidad y llegó a Costa Rica con los inmigrantes jamaquinos a finales del siglo XIX. Se arraigó con características propias en los sectores populares de esa población afrodescendiente
	Películas y producciones visuales: con la llegada del S.XXI, el cine costarricense se transforma en un auge inesperado con una producción audiovisual de largometrajes de ficción, sin precedentes. Diversas coyunturas, políticas y económicas permitieron este desarrollo, posicionando al país entre las grandes premiaciones de la zona y en las pantallas más importantes de Latinoamérica, donde se ha logrado presentar la belleza y diversidad natural del país, así como la cultura tica
	Obras literarias y escritores: para el siglo XX la literatura costarricense se convirtió en una invaluable expresión cultural para el país. Algunas personas escritoras representantes de este periodo son Joaquín García Monge, Carmen Lyra, Carlos Luis Fallas, Joaquín Gutiérrez Mangel y Fabián Dobles, y los poetas Aquileo Echeverría, Roberto Brenes Mesén, Isaac Felipe Azofeifa, Julián Marchena, Eunice Odio, Jorge Debravo y Julieta Dobles. Asimismo, algunas obras literarias destacadas son Mamita Yunai, El Moto, Cocorí, Historia de Tata Mundo, Los Cuentos de Mi Tía Panchita.
	Pintura: en cuanto a estilo pictórico se puede decir que el auge de la pintura costarricense yace en la década de 1930, basado en la idealización de la vida rural y el paisajismo. Hoy en día existe una mayor variedad de estilos y temáticas, desde la tradición académica hasta el impresionismo, el abstraccionismo, el expresionismo, la neofiguración y la pintura postmodernista.
	Escultura: para Costa Rica, la fuerte tradición escultórica tiene sus raíces en las esferas de piedra, esculturas en piedra, jade y cerámicas precolombinas; legado que posteriormente ha sido cultivado y continuado. Actualmente, este es mantenido vivo por escultores como Francisco Zúñiga, Juan Rafael Chacón, Juan Manuel Sánchez, Juan Portuguese Fucigna, Domingo Ramos, José Sancho, Max Jiménez, Ibo Bonilla y Jorge Jiménez Deredia.
	Danza:
	-Danza Los Diablitos: el baile de los diablitos es una tradición ancestral de los borucas. Los participantes o diablitos que representan a los indígenas se enfrentan al toro que simboliza a los conquistadores españoles.
	-Danza de Yegüita: todos los 12 de diciembre de cada año se celebra en Nicoya el día de La Virgen de Guadalupe acompañado del conocido “Baile de la Yegüita”, en el cual un lugareño baila la yegüita, otro toca la melodía en flauta, un tercero toca un tambor y un cuarto baila con la yegüita presentándole la imagen de la virgen.

Festividades culturales	Mascaradas: son personas disfrazadas con una máscara hecha a mano que representa a personajes importantes y reconocidos para el país. Normalmente, asisten a fiestas patronales, turnos o celebraciones familiares y persiguen a las personas invitadas, como en una especie de juego. Se asemeja a la fiesta de gigantes y cabezudos que se realiza en España.
	Celebraciones patronales: en Costa Rica la mayoría de los lugares llevan por nombre la mención de un santo o santa católica, así que se realizan fiestas en conmemoración del santo patrono, conocidas como turnos.
	Turnos: son festividades que se realizan en espacios públicos, con la intención de invitar a la comunidad a disfrutar de atracciones mecánicas para todas las edades, juegos tradicionales y venta de comidas. Los turnos son tan representativos en este país que para la celebración de Navidad, Fin y Principio de Año se realizan las Fiestas de Zapote, Palmares y Santa Cruz, que son turnos masivos a la espera de todo el pueblo costarricense. En los últimos años, se han unido zonas como Pedregal, Puntarenas y otros cantones.
	Romería a la Virgen de los Ángeles: En ella, la gente va caminando desde cualquier punto de Costa Rica hasta la Basílica de los Ángeles, en Cartago. Tal romería culmina con una misa celebrada el 2 de agosto en honor a la Virgen de los Ángeles, también conocida como la Negrita, patrona del país.
	Toros a la “Tica”: consiste en una corrida de toros en un redondel. En este, hay personas que evitan ser alcanzadas por el toro. Esta actividad se ha convertido en uno de los ejes centrales de los festejos populares, volviéndose en el tema de conversación de todos los años, especialmente en diciembre cuando las televisoras costarricenses le dan una cobertura especial y masiva. Incluso, hay toros que se convirtieron en tertulia diaria como lo fueron “El Chirriche” o “El Malacrianza”.
	Lagarteada: es otra de las expresiones culturales costarricenses. Consiste en la captura de cocodrilos durante los Viernes Santos y tiene una historia que ya supera los 150 años. Ocurre en Ortega de Bolsón Guanacaste y se inició por la necesidad que tenían los finqueros de proteger a sus reses de los cocodrilos, pero más tarde se sumó otro motivo: la creencia en que la grasa de ese reptil tiene propiedades curativas en casos de asma y reumatismo. Sin embargo, hoy en día está siendo condenada al igual que los toros a causa del maltrato animal.
	Desfile de faroles: es una celebración en la que estudiantes de primaria y secundaria confeccionan faroles para llevarlos en un desfile por las calles de todo el país. Se celebra el día 14 de septiembre.
	Festival de la Luz: Desde 1996, es costumbre que antes de la Navidad se haga un colorido desfile con carrozas y con las mejores bandas del país por el Paseo Colón y la Avenida Segunda.
	Rezo del Niño: las familias católicas en Costa Rica se reúnen con amistades y personas de la vecindad para rezar los misterios gozosos del Santo Rosario como una muestra de agradecimiento por las bendiciones recibidas durante el año anterior.

Infraestructura cultural	Patrimonio Cultural Costarricense reconocido como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO: -Reserva de la Cordillera de Talamanca-La Amistad/Parque Internacional La Amistad -Parque Nacional Isla del Coco -Área de Conservación Guanacaste -Asentamientos cacicales precolombinos con esferas de piedra de Diquís Patrimonio Cultural Inmaterial Costarricense: La tradición del boyeo y las carretas El boyeo y la carreta: Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. El boyeo es la actividad de criar animales y la carreta es un medio de transporte que existe en el país desde la época colonial; ligadas ambas a la vida campesina y rural de Costa Rica. Con el tiempo, la carreta se convirtió en una expresión artística de tradición, cada una hace un sonido distinto y se hacen a mano para decorar con gráficos propios del pañuelo guanacasteco y muchos colores. Museos nacionales: Costa Rica es un país de museos, espacios que resguardan, conservan, protegen y mantienen la cultura nacional a salvo, son los siguientes: Museo Nacional de Costa Rica, Museo del Oro Precolombino, Museo de Numismática de Jaime Solera Bennett (Museo de la Moneda), Museo del Jade, Museo del Arte Costarricense, Museo Histórico Cultural Juan Santamaría en Alajuela, Museo de la Cultura Popular en Barva de Heredia, el Museo de Arte y Diseño Contemporáneo y el Centro Costarricense de la Ciencia y la Cultura, que alberga el Museo de los Niños.
Manifestaciones culturales	Multiculturalidad costarricense: es importante recalcar que dentro del país existen diversas y múltiples culturales que conforman la cultura nacional, entre esas está: -Cultura indígena: se divide en ocho grupos distribuidos en 24 territorios a lo largo y ancho del país: •Borucas •Bribri •Cabécares •Chorotegas •Huetares •Malékus •Ngöbes •Teribes Cada uno de estos grupos tiene y representa su propia cultura -Cultura afrodescendiente: se ubica en la costa caribeña del país, en Limón. Celebra el Día de la Persona Negra el 31 de agosto y se caracteriza por su influencia con sus raíces musicales, culinarias y de danza.

Manifestaciones culturales

Lenguajes/Idioma: dentro de los territorios indígenas se destacan los siguientes idiomas: bribri, brunca (boruca), buglere (bocotá), cabécar, maleku (guatuso), nove (guaymí) y el idioma de brorán (térraba). En el espacio afrodescendiente caribeña se habla mekatelyu (por mekatelyu sometín, es decir déjame decirte algo), también se le conoce como limonense criollo o patois, por su derivación del patoi jamaicano.

Comidas tradicionales: tamal en hoja de plátano, alimentos hechos con masa de maíz como la chorreada, gallo pinto, chifrijo, el café, la tortilla con queso, el bizcocho salado, la mazamorra, el pozol y el aguadulce.

Tierra bananera: el banano se vincula con la costa. Esa zona costera, por su historia, se ha relacionado con la metáfora del “sueño americano” de los costarricenses. También, fue conocida como “tierra de hombres”, debido a que, durante la época del auge bananero, se llegó a calcular que había unos 1000 hombres por cada 10 mujeres allí. Además, ha aparecido en la literatura costarricense como un lugar de luchas para las clases sociales bajas.

Tico-Tica: en Costa Rica su gentilicio es costarricense, sin embargo, no es un secreto que se les reconoce mejor como ticos y ticas. Esta expresión proviene de la guerra centroamericana contra los filibusteros de William Walker (1856-1857). Los combatientes de los países aliados a Costa Rica advirtieron que los soldados costarricenses tenían la particularidad de utilizar a menudo el morfema diminutivo reduplicado -ic-, para sustituir las terminaciones -ito o -ita, de manera que era más frecuente escuchar en boca de los costarricenses patico, chiquitico, gatico en vez de ‘patito’, ‘chiquitito’, ‘gatito’, etc. El apodo se generalizó e incluso dio origen al topónimo Tiquicia, con el que los costarricenses designa coloquialmente a su país.

Expresiones populares: desde variaciones del propio español, hasta el arrastre fonético de la ‘r’, permiten que en Costa Rica existan palabras representativas y únicas del país que le presentan e identifican ante el resto del mundo. La más conocida de estas expresiones es ‘¡Pura Vida!’, que simboliza la simplicidad del buen vivir, el apego a la humildad, el bienestar, la satisfacción, la felicidad y el optimismo, asociadas al arte de apreciar la apostura en lo sencillo y natural. También, son conocidas ‘Mae’, ‘Tuanis’, ‘¡Y diay!’, entre tantas otras.

Nota: elaborada propia, a partir de: Agüero (1996), Monestel-Ramírez, (2003), Vargas-Cullell (2004), Vega-Jiménez (2006), Vargas-Pérez (2007), Gómez- Vargas, et al. (2010), Cortés (2011), Herzfeld (2012) y Sedó (2014).

Cada una de estas manifestaciones de cultura hacen que la persona costarricense se identifique con su país, ya sea que en algún momento la ha experimentado en su comunidad, porque lo ha escuchado de sus antepasados o lo han visto por los diferentes medios de comunicación. En resumen, son prácticas muy características de la vivencia en Costa Rica.

2.4. Diálogo entre la investigación y la política pública.

El diálogo del área sociocultural con la política es un aspecto muy importante en esta construcción. Por lo cual, se hace necesario realizar algunas precisiones desde la investigación, concernientes a la diversidad cultural

Retomando lo estipulado por la Asamblea Legislativa en la Ley General de Derechos (2016), la diversidad cultural engloba una gran variedad de formas, que “se expresan, enriquecen y transmiten las expresiones culturales dentro y entre los grupos poblacionales y las sociedades” (p. 5). Esto es posible gracias a las distintas maneras de creación, producción, difusión, distribución y disfrute de tales expresiones culturales.

Sin embargo, no es hasta el año 2015 que Costa Rica logra constitucionalmente denominarse una nación pluricultural y multiétnica, con la firma de la reforma constitucional, donde reconoce “la multiplicidad de costumbres de los pueblos originarios y las tradiciones foráneas que han ingresado al país” (Rojas-Castroverde, et al., 2017, p. 163).

Esta reforma constitucional plantea la concepción de la pluriculturalidad desde cuatro ejes centrales, según lo retoma Rojas-Castroverde, et al. (2017). Estos ejes, además de reconocer la diversidad, buscan generar prácticas que garanticen su expresión y valoración, así como erradicar las prácticas segregacionistas y discriminatorias. Aunado a esto, favorecer la identidad nacional, el rescate de costumbres, tradiciones, saberes originarios, proyección cultural y desarrollo comunal, tanto de extranjeros, personas indígenas, afrodescendientes y las denominadas identidades costarricenses.

Se advierte que dentro del eje “aborígenes” existen sesgos en la comprensión de las personas indígenas, ya que se emplean palabras como “preservar el lado nativo” cuando lo apropiado es hacer referencia a prácticas culturales, costumbres o tradiciones propias de su cultura. Esto puede deberse a la poca investigación en torno a temáticas relacionadas con las comunidades indígenas.

Dentro de las principales investigaciones que se han realizado en los últimos años, se enfocan en el reconocimiento de las luchas sociales de esta población y su acceso a diferentes actividades o recursos esenciales para su desarrollo pleno. Se identifican tres tendencias investigativas. La primera línea se centra en las luchas históricas de las comunidades indígenas, las cuales articulan tres dimensiones fundamentales: uso y tenencia de la tierra, acceso en la participación política para alcanzar el reconocimiento de sus derechos, y la protección a su legado cultural. Estos estudios evidencian que, en la actualidad, los procesos de consulta a pueblos indígenas siguen siendo ineficientes e ineficaces, incluso son nulos, en algunos casos. Esto se debe a que no hay protocolos de consulta a los pueblos indígenas sobre sus actividades, obras o proyectos a realizar en dichas comunidades y territorios.

La segunda tendencia investigativa es educación y comunidades indígenas. Este tema toma fuerza principalmente en torno a propuestas o recomendaciones que permitan favorecer una educación intercultural e inclusiva. La tercera tendencia es la de accesibilidad de las comunidades indígenas desde su idioma. Desde esta, se visibiliza que la exclusión y la invisibilización no se mantiene únicamente en el sector educativo, sino que se extiende a las demás áreas sociales en las que se desenvuelven las personas indígenas.

Las dos últimas líneas de investigación actualmente han cobrado fuerza en Costa Rica, en los espacios en los que se reconocen los derechos culturales de los pueblos indígenas. En ese sentido, cabe recordar que hasta el año 2016 se aprobó el proyecto de Ley N° 20045 sobre la Ley General de Derechos Culturales.

Con respecto a las personas afrodescendientes y en relación con la Ley General de Derechos Culturales, las investigaciones realizadas en los últimos años en Costa Rica muestran una línea temática en común: la vivencia de esta población del racismo y la desigualdad.

Bajo esta mirada, se destacan estudios como el de Hutchinson (2020) titulado Limón no es sólo “patty y rice and beans”, de Molina-López (2019) *Debajo de la piel: Implicaciones de discursos patriarcales y racistas percibidas por un grupo de mujeres afrodescendientes, del distrito central del cantón de San Ramón, Alajuela*, así como la de Madrigal- Rodríguez y Sequeira- Romero

(2019), titulada *“I’m black, woman, and proud”: Vivencias de la desigualdad, desde las pieles y voces de mujeres afrocaribeñas de Limón, Costa Rica*.

La investigación de Madrigal- Rodríguez y Sequeira- Romero (2019) buscaba explorar la desigualdad que viven las mujeres afrocaribeñas y la forma en que esa desigualdad es expresada en sus condiciones de vida. Uno de los aspectos que sobresalen con esta investigación es que la desigualdad que viven las mujeres afrocaribeñas se debe a la falta de datos estadísticos sobre su situación, ya que no se puede estudiar algo que no está cuantificado (Madrigal- Rodríguez y Sequeira- Romero, 2019). Esto hace que, a nivel país, se preste atención a otros sectores, como el Valle Central, y se excluyan las zonas rurales y costeras.

En consonancia con la investigación anterior, Molina-Chaves (2017) afirma que las mujeres son una de las poblaciones afrodescendientes más vulnerables. Este estudio se buscó “analizar desde la perspectiva decolonial las representaciones sociales y los imaginarios de las y los jóvenes afro-limonenses sobre su identidad y sus prácticas cotidianas” (p. 18).

Estudios recientes, acordes con las leyes y pronunciamientos mencionados, evidencian que en ocasiones la política pública no surte los efectos prácticos necesarios, en términos sociales, para favorecer la disminución de brechas sociales y el reconocimiento de la riqueza cultural. Antes de dichos pronunciamientos las diversidades eran parte del ser costarricense y, hoy, cinco años después, la lucha por reconocimiento y valoración desde las oportunidades, el acceso y la equidad están más vigentes que nunca.

Por otra parte, considerando el escenario actual de Costa Rica sobre migración, se identifica una tendencia investigativa: los nuevos flujos migratorios y las demandas de estos al país para un ajuste adecuado ante dicha situación. Se identifican investigaciones realizadas en los últimos dos años que pretenden ofrecer una visión del abordaje ante estas nuevas tendencias. Además, analizar las acciones de política social ejecutadas, las cuales dejan en evidencia que las instituciones no están prestando la atención adecuada a estos temas, así como la necesidad de contemplar otras dinámicas migratorias en el país. A pesar de que una gran cantidad de personas migrantes proviene de Nicaragua, las investigaciones han permitido visibilizar otros flujos que irán tomando fuerza, como personas desplazadas

venezolanas, haitianas, africanas y cubanas. Por lo tanto, es necesario crear políticas públicas pertinentes para un abordaje integral de las personas migrantes, sujetos de derechos y de responsabilidades sociales.

Vinculado a los antecedentes investigativos sobre prácticas culturales en Costa Rica, los estudios sitúan una diversidad de prácticas culturales asociadas al consumo, lo audiovisual, telecomunicaciones, la música, lo patrimonial y pocos estudios sobre tradiciones, costumbres costarricenses, así como identidad nacional, que guardan especial atención con lo que desde el Ministerio de Cultura y Juventud y la Ley General de Derechos Culturales, se ha gestionado para garantizar el goce de los derechos culturales y las expresiones culturales diversas del territorio nacional.

Morales-Trejos y Aguilar-Caro (2020) resaltan que los procesos de significación cultural avanzan y cambian constantemente en la regionalización e irrumpen en múltiples espacios variando el orden de la movilidad, transformando fronteras y dotando de nuevos sentidos al mundo y al ser. Además, se identifica el consumo cultural como un rol central para la apropiación cultural en la juventud, pues favorece la construcción de la identidad en tanto permite diferenciarse o sentirse parte de un espacio regional. Estos espacios regionales, en los cuales siguen existiendo brechas de acceso y equidad, no cumplen a cabalidad estos derechos.

Chang-Vargas (2017), por su parte, en su estudio *Diagnósticos del Patrimonio Cultural Intangible de Costa Rica: instrumento para reconocer la diversidad cultural*, reveló varios “elementos que afectan la salvaguarda de este tipo de bienes culturales, pero sobre todo nos mostró la diversidad étnica-cultural y sus particularidades, así como la debilidad de las instituciones públicas en la divulgación y seguimiento de acciones de las comunidades” (p.2). Estos hallazgos permiten situar la incidencia política en la construcción de la identidad cultural a nivel práctico, así como los aspectos sobre los cuales hay que seguir trabajando.

3. Consideraciones finales.

En materia de protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales en Costa Rica, acorde a los compromisos asumidos desde 2005, ratificados en 2011, 2015 y 2016 con la Ley General de Derechos Culturales,

ha habido avances asociados al reconocimiento a nivel político y a generar instrumentos legales para hacer valer estos derechos. Sin embargo, quedan tareas pendientes principalmente referidas a la promoción del respeto de la diversidad de las expresiones culturales y concientizar su valor en el plano local, nacional e internacional, así como al reconocimiento de que las personas son portadoras de identidad, valores y significado.

Un logro importante que interesa recalcar en este apartado es que, dentro de la Ley General de Derechos Culturales (2016), se visualiza claramente el enfoque de diversidad cultural y de interculturalidad, desde el cual se busca reconocer la diversidad humana y la necesidad de respetar las identidades culturales de las personas con igualdad. Sin embargo, el trabajo pendiente radica en posibilitar una educación intercultural e inclusiva en diferentes ámbitos, como el social y el cultural, no solo en lo asociado a personas indígenas y no solo en el trabajo en territorios indígenas, puesto que, la interculturalidad es para todas las personas.

Algunas de las tendencias investigativas actuales en el caso de las diversidades nos muestran que desde la investigación educativa y social existe apertura en su comprensión fenomenológica al respecto. En cuanto a la política pública, se evidencia avance, que tiende a operacionalizar acciones en favor de la no discriminación por aspectos culturales, sexuales, religiosos y étnicos.

Respecto al reconocimiento de los pueblos y los territorios indígenas, estas políticas se centran más en la tenencia de tierra y preservación de la cultura; pero, existen vacíos importantes asociados a la inscripción de las propiedades para una adecuada utilización del suelo que favorezca el crecimiento dentro de las comunidades indígenas, al fortalecimiento de la identidad cultural desde la sostenibilidad de los recursos y a la gestión cultural en los territorios.

El flujo de personas migrantes en Costa Rica muestra un incremento constante. Un porcentaje considerable de esta población se emplea en actividades laborales informales, que las expone a situaciones donde no se garantiza el cumplimiento a los derechos humanos; por otro, intensifica la precarización del empleo, junto con la irregularidad en las condiciones de trabajo e incluso la evasión fiscal.

Las comunidades afrodescendientes en el país constituyen un nicho cultural relevante, las investigaciones actuales han favorecido el reconocimiento y valoración cultural, sin embargo, siguen existiendo sectores de la población en las que aún se percibe rechazo y discriminación hacia esta población.

El estudio de las prácticas de apropiación cultural asociadas al consumo muestra rutas importantes por donde transitar en el fomento de la identidad cultural tanto de personas jóvenes como adultas. Algunas de ellas se visualizan en las clasificaciones que el Ministerio de Cultura y Juventud destaca, así como en las acciones que buscan promover. Específicamente sobre lo juvenil, aunque está conformado por múltiples rostros, sentidos y significados que crean y recrean lo cultural, preocupa desde estas nuevas configuraciones de lo juvenil, la exposición de esta población a lo que diferentes autores denominan precarización del empleo o subempleo. Pues estos tienden a vulnerar derechos humanos esenciales como la educación, el trabajo y la salud. Actualmente, los índices de personas jóvenes desempleadas son alarmantes en el país y desde la política pública no se visualizan acciones claras para solventar esta situación.

4. Referencias Bibliográficas.

- Agüero, A. (1996). *Diccionario de costarriqueñismos* [Archivo PDF]. http://www.asamblea.go.cr/sd/Otras_publicaciones/Diccionario%20de%20costarrique%C3%B1ismos.pdf
- Cambronero Arguedas, J.F. y Jiménez Rojas, O. I. (2016). Proyecto de ley N° 20 045 Ley General de Derechos Culturales [Archivo PDF]. <https://proyectos.conare.ac.cr/asamblea/20045.pdf>
- Chang Vargas, D. G. (2017). Diagnóstico del Patrimonio Cultural Intangible de Costa Rica: Instrumento para reconocer la diversidad Cultural. *InterSedes*, 18(37). <https://doi.org/10.15517/isucr.v18i37.28651>
- Consejo Nacional de Migración. (2013). *Política Migratoria Integral para Costa Rica* [Archivo PDF]. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9485.pdf>
- Cortés, M. L. (2011). El nuevo cine costarricense. *Revista Comunicación*, 20(2), 4-17.

- Decreto Ejecutivo N° 36439 de 2011. [Poder Ejecutivo] Costa Rica ratifica, la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. 15 de febrero del 2011. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=69647
- Decreto Ejecutivo N° 38140 de 2013 [Poder Ejecutivo]. Política Nacional para un Sociedad libre de racismo, discriminación racial y xenofobia 2014-2025 y su Plan de Acción. 26 de setiembre de 2013. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.
- Dirección de Integración y Desarrollo Humano. (2017). *Plan Nacional de Integración para Costa Rica 2018-2022* [Archivo PDF]. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=a218e87e-ffe2-955f-3809-9ca9206c3f8a&groupId=252038
- Geertz, C. (1973). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A
- Gómez Vargas, S., Álvarez Masis, Y., González Vásquez F. y Ruiz Briceño, Z. (2010). *Expresiones culturales de Escazú, Mora y Santa Ana*. Ministerio de Cultura y Juventud, Centro de Investigación y Conservación del Patrimonio Cultural. <https://bibliotecaina.janium.net/janium/DOCS/21085.pdf>
- Hernández, A. y González Jiménez, L. (2012). Producción Cultural en Costa Rica: nuevos aportes para su conocimiento en Programa Estado de la Nación, Informe Estado de la Nación 2018 (pp. 279-296). http://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/101/30.%20Producci%C3%B3n%20cultural%20en%20CR_XVIII%20Informe_capitulo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Herzfeld, A. (21-23 de marzo de 2012). *El criollo limonense en español-hablante Costa Rica: El efecto de la globalización en el espacio y en el contacto de lenguas*. V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica. La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3786/ev.3786.pdf
- Itchart, L., y Donati, J. I. (2014). *Prácticas Culturales*. (3ª ed.). Universidad Nacional Arturo Jauretche. https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/02/Practicas_culturales_2014.pdf
- Ley N° 4788 de 1971. Ley de Creación del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes. 05 de Julio de 1971. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.a
- Ley N° 5251 de 1973. Ley de Creación de la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas. La Gaceta N° 136, 20 de julio de 1973. <https://faolex.fao.org/docs/pdf/cos184253.pdf>
- Ley N° 6172 de 1977. Ley Indígena. 29 de noviembre de 1977. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=38110&nValor3=0&strTipM=TC#:~:text=La presente ley anula la,ser administrados por los indígena
- Ley N° 7316 de 1992. Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. 3 de noviembre de 1992. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=55652&strTipM=TC
- Ley N° 8764 de 2009. Ley General de Migración y Extranjería. 19 de agosto de 2009. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=66139
- Madrigal Rodríguez, N. y Sequeira Romero, A. (2019). *“I’m black, woman, and proud”: Vivencias de la desigualdad, desde las pieles y voces de mujeres afrocaribeñas de Limón, Costa Rica* [Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica]. <https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/handle/123456789/18844>
- Martínez Otero, V. (2021). La educación en contextos de diversidad cultural: un estudio sobre educadores brasileños. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2), 9-26. <https://doi.org/10.35362/rie8524061>

- Ministerio de Cultura y Juventud. (MJC) (2013). Política Nacional de Derechos Culturales 2014-2023. https://mcj.go.cr/sites/default/files/2019-12/politica_nacional_de_derechos_culturales_2014_-_2023.pdf
- Ministerio de Cultura y Juventud. (2020). Política Pública para la Persona Joven 2020-2024. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC¶m2=1&nValor1=1&nValor2=93053&nValor3=123355&strTipM=TC&lResultado=5&nValor4=1&strSelect=sel#:~:text=La Política Pública de la Persona Joven 2020-2024 impulsa,o cualquier otra condición social
- Ministerio de Hacienda. (2017). Comisión Nacional de Asuntos Indígenas. Informe de Presupuesto Ordinario 2018 DE-494-2017. https://cgrfiles.cgr.go.cr/publico/docs_cgr/2018/SIGYD_D_2018020112.pdf
- Ministerio de Hacienda. (2021). Ministerio de Cultura y Juventud. https://www.hacienda.go.cr/docs/5f4d3adc4d826_213-MCJ.pdf
- Ministerio de Salud. (2018). Plan Nacional de Salud para Personas Afrodescendientes 2018-2021 [Archivo PDF]. <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/biblioteca-de-archivos-left/documentos-ministerio-de-salud/ministerio-de-salud/planes-y-politicas-institucionales/planes-institucionales/5076-plan-nacional-de-salud-para-personas-afrodecendientes/file>
- Molina, I. (2001). Culturas y cotidianidades en la investigación histórica costarricense: un balance de fin de siglo. *Diálogos, Revista de História*, 2, (1), 1-27. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/6309>
- Molina Chaves, E. (2017). *Representaciones sociales e imaginarios de las y los jóvenes arolimonenses sobre su identidad y prácticas cotidianas en la provincia de Limón, durante 2016-2017. Una interpretación desde los Estudios Descoloniales* [Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica]. <https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/items/9fb12cc7-0b40-49aa-b823-46a23bc3f8dd>
- Molina López, F.M. (2019) Debajo de la piel: Implicaciones de discursos patriarcales y racistas percibidas por un grupo de mujeres afrodescendientes, del distrito central del cantón de San Ramón, Alajuela. [Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica]. <https://ts.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/edd/2023/05/tfg-l-sr-2019-05.pdf>
- Monestel Ramírez, M. (2003). Ritmo, Canción e Identidad: El Calypso Limonense [Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica]. [http://www.sinabi.go.cr/biblioteca%20digital/libros%20completos/Monestel%20Manuel/Ritmo,%20Cancion%20e%20Identidad.%20El%20Calipso%20Limonense%20\(1920-2000\)%20Cap.%20II,%20III,%20IV.pdf](http://www.sinabi.go.cr/biblioteca%20digital/libros%20completos/Monestel%20Manuel/Ritmo,%20Cancion%20e%20Identidad.%20El%20Calipso%20Limonense%20(1920-2000)%20Cap.%20II,%20III,%20IV.pdf)
- Morales Trejos, C. y Aguilar Caro, A. (2020). *Prácticas de apropiación cultural juvenil y su vínculo con la construcción de la identidad en población universitaria de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla* [Archivo PDF]. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/540>
- Navarro Hoyos, S. (2022). Identidad cultural en el Caribe colombiano. El caso del Carnaval de Barranquilla. Memorias. *Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano*, (46) 108-136. <https://dx.doi.org/10.14482/memor.46.394.25>
- Rojas Castroverde, E., Rodríguez Araya, J., González Méndez, M. y Alvarado Condega, R. (2017). La declaración de Costa Rica como Estado Pluricultural: reforma al artículo primero de la Carta Fundamental costarricense. *Revista Pensamiento Actual*, 17(29), 163-170. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/download/31587/31291/92484>
- Sedó, P. (2014). *El turno como vivencia colectiva y expresión sociocultural y gastronómica en las comunidades del Valle Central de Costa Rica* [Archivo PDF]. <https://kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/29343>
- Soto, J. (2014). *El carnaval como referente pedagógico* [tesis de maestría no publicada]. Universidad Simón Bolívar.

UNESCO. (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. <https://www.unesco.org/creativity/es/2005-convention>

Vargas Cullell, M. (2004). *De las fanfarrias a las salas de concierto: música en Costa Rica*. Editorial UCR. <https://editorial.ucr.ac.cr/musica/item/2625-de-las-fanfarrias-a-las-salas-de-concierto-m%C3%BAsica-en-costa-rica-1840-1940-versi%C3%B3n-impres.html>

Vargas Pérez, P. (2007). Dos festividades borucas: el baile de los diablitos y la fiesta de los negritos. *Inter Sedes*, 6(11), 137-143. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/956>

Vega Jiménez, P. (2006). *Con sabor a tertulia. Historia del consumo del café en Costa Rica (1840-1940)*. Editorial UCR. <https://editorial.ucr.ac.cr/en/ciencias-sociales/item/1714-con-sabor-a-tertulia-historia-del-consumo-del-cafe-en-costa-rica-1840-1940.html>

ÁREA SOCIOCULTURAL

Caso de Colombia

Aura Aguilar Caro
Belkis Vanegas Sprockel
Camila Carvajal Acuña
Ledis Campo Rivadeneira

1. Introducción.

Primeramente, para comprender el área sociocultural de Colombia, se parte de tres premisas o interrogantes importantes que exploran la relación entre la cultura, su práctica y el desarrollo en el país, siendo la primera el reconocimiento y la valoración de las diversidades en el país. Estos se remontan a la Constitución Política de 1991, en la cual fue reconocida la diversidad étnica y cultural de las personas habitantes, con la intención de fortalecer la identidad cultural y el valor propio como parte de un capital social y simbólico, que le presenta ante el mundo como un país multicultural y pluriétnico (Ministerio de Cultura [MC], 2013). Esto se traduce en normas y políticas, así como en numerosas acciones institucionales que cimientan el desarrollo activo de las poblaciones asentadas a lo largo del territorio nacional. Sin embargo, el MC (s.f) menciona en su Política de Diversidad Cultural que “estos esfuerzos son todavía insuficientes para crear una cultura de reconocimiento y respeto por la diferencia, y de diálogo y ejercicio de la interculturalidad en la solución de los problemas que conciernen o afectan a los grupos culturalmente diferenciados” (p. 372).

Debido a ello, se plantean los diferentes ejes que conforman la Política Cultural en Colombia: A) cultura de paz, que se refiere a trabajar la dimensión cultural y social para la paz, tanto como lograr que las voces del territorio resuenen en todo el país; B) culturas, artes y saberes para la vida, que responde al diseño de procesos de aprendizaje para la construcción de ciudadanías libres y sensibles, así como al reconocimiento de ecosistemas vivos de las culturas, las artes y los saberes; C) memoria viva y saberes, que alude a la gestión integral y territorial de los patrimonios para la vida y la paz, y a las memorias, saberes y oficios hacia una construcción diversa de nación, y, por último, D) Colombia en el planeta y en el mundo, que señala la defensa de la vida, el territorio y la diversidad biocultural del planeta, las culturas, las artes

y los saberes para la reconciliación del ser humano con el planeta y, a su vez, retoma el diálogo intercultural con el mundo (MCJ, 2023).

En la segunda interrogante o premisa, se abordan las prácticas culturales que favorecen el desarrollo de la identidad en Colombia. Estas se muestran como símbolos que dan sentido y son interpretados culturalmente por las personas habitantes del país, a fin de ser resignificados mediante la memoria, las experiencias y los procesos sociales, para que no se olvide y perdure entre las generaciones. Se caracterizan cada una de estas prácticas y la incidencia de la política en la construcción de la identidad cultural.

Como última interrogante de lo sociocultural en Colombia, se aborda el diálogo entre la investigación y la política pública, donde se retoman algunos estudios y avances investigativos vinculados a la evolución de la política pública en el país.

Para finalizar el apartado, se presentan algunas consideraciones finales vinculadas con alcances, limitaciones y aspectos por mejorar. Esto con el fin de aportar al debate intercultural, en tanto aún se encuentran en construcción las bases educativas de la ciudadanía y la política para la convivencia pacífica y el reconocimiento entre personas.

2. Desarrollo Temático.

En el siguiente apartado, se explora la cultura y la identidad forjadas en el contexto colombiano, a través del reconocimiento y la valoración de las diversas manifestaciones culturales. Se identifican las prácticas culturales que enriquecen la identidad nacional, se analiza la influencia de la política en la construcción de esta identidad cultural y se examina la interacción entre la investigación y la política pública en relación con este tema.

2.1. Reconocimiento y valoración de las diversidades en el país: Cultura e identidad colombiana.

En la actualidad, debido al proceso de globalización que atraviesa la sociedad moderna y los cambios resultantes, se evidencian múltiples desafíos que deben ser abordados tanto por los gobiernos como por las organizaciones sociales y culturales. En este sentido, es crucial reconocer la diversidad cultural

presente en las sociedades, donde es común la compartición de creencias y costumbres en las dinámicas y relaciones sociales, aunque en ocasiones las personas puedan no percibir la contribución de la cultura en su entorno.

Por lo tanto, para comprender el enunciado anterior, la cultura se define como el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que conforman la forma de vida de un grupo específico (Eagleton, 2001). Es importante destacar que existen elementos primordiales en la cultura que marcan un hito en su reproducción o estancamiento. Dentro de estos elementos, se incluyen el compartir el mismo lenguaje, las creencias religiosas, la importancia de las tradiciones-rituales, la arquitectura, así como también, el uso de la tierra. A su vez, dentro de lo intelectual, se encuentra la ciencia, arte, literatura y música (Warren, 2002).

Barrera-Luna (2013) añade que debe tenerse en cuenta como un concepto en constante cambio y evolución, que se acoge al tiempo y espacio en el que se define. Además, reconoce la importancia de destacar de los múltiples esfuerzos que se han hecho definir este concepto., En primera instancia, Tylor (1871), (citado por Harris, 2011, en Barrera-Luna, 2013) la define como “ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad” (p.3).

En este sentido, como se ha mencionado en la introducción, Colombia desde la Constitución de 1991 se destaca por ser un país pluriétnico y multicultural, que posee diversas manifestaciones de lo cultural que sobresalen por ser distintivas las unas de las otras y enmarcar su camino para la conservación. Sin embargo, según Bate (1984), existen diferencias entre las culturas, aunque se trate del mismo país, que se deben a las diferencias sociales. Al existir diferencias sociales, pueden manifestarse culturas distintas, lo que se puede simplificar en subculturas.

Las manifestaciones culturales, por su parte, coexisten en diferentes grupos sociales por la conformación económico-social, territorial, ideológica, identitaria, étnica, entre otras; características específicas que la distinguen de las demás, pero comparten a la vez aspectos comunes, que permiten un máximo común que es el ser colombiano.

Debido a esas diferentes manifestaciones culturales o subculturas, se hace necesaria la implementación de un modelo de educación inclusiva e intercultural que cumpla a cabalidad con las necesidades propias de las comunidades colombianas. La UNESCO (2021) considera que la educación es un derecho humano para todas las personas a lo largo de toda la vida y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad. Aunque en el apartado de políticas públicas se abordará más ampliamente, el aporte que se hace desde lo etnoeducativo abre caminos para un enfoque de reconocimiento desde lo intercultural.

Por tal razón, con el fin de cerrar las brechas sociales existentes entre los diferentes grupos y culturas de la sociedad, es importante implementar estándares de educación que permitan la aceptación desde la diferencia, el reconocimiento de la identidad, la no discriminación y la valoración del legado ancestral que poseen. Esto puesto que las comunidades han mantenido sus tradiciones y costumbres en la historia, pese a la modernidad, lo que permite la preservación del patrimonio cultural. En ese sentido, se destaca la importancia de la inclusión educativa. La UNESCO la define como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etario-adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños” (UNESCO, 2005, p. 5).

Por otra parte, Colombia reconoce la importancia de la diversidad cultural como forma de garantizar los derechos de todas las personas habitantes del país, así como permitir que la cultura sea un promotor de nuevos emprendimientos y de igualdad e inclusión para los grupos, mediante la paz, las artes y saberes para la vida; los ejes que conforman la Política Cultural en Colombia. Aunado a lo anterior, la comunidad, mantiene las tradiciones y las defiende en cada una de las prácticas sociales y culturales que reivindica sus niveles básicos de la cultura ancestral.

Respecto a los ejes del Compendio de Políticas Culturales de Colombia del MC (2023), este parte de una legislación que se encausa en los derechos humanos y culturales de las personas habitantes del país, de forma que se

reconoce la cultura ya no de forma hegemónica o vertical, sino de manera pluricultural, pluriétnica y multilingüe. Por ello, a partir de la construcción de estas políticas, proyectos y programas, se busca ir más allá de comprender la diversidad. Se pretende proteger, valorar y reconocer las culturas, las artes y saberes del país como herramientas esenciales para hacer de Colombia una potencia mundial de la vida, a fin de alcanzar una paz total. A continuación, se detalla cada uno de estos ejes y sus objetivos, según el MC (2023):

a. Cultura de paz.

Objetivos

-Trabajar la dimensión cultural y social para la paz.

- Transformarnos hacia una cultura en donde las personas menores de edad y las ciudadanías diversas comprendan, se apropien y respeten la libertad, la justicia, la democracia, los derechos humanos, la igualdad y la solidaridad. Rechazar todas las formas de violencia para que el potencial creativo del país nos encuentre como sociedad.

-Lograr que las voces del territorio resuenen en todo el país

- Expresándose libremente como son, como sean y cómo desean ser, desde sus sentires, sus saberes y sus prácticas reconociéndose, fortaleciéndose, usando el diálogo para contribuir a un nuevo relato de nación.
- Desmantelando los imaginarios violentos, activando su legado como fundamento de acciones para la transformación social.
- La cultura de la paz se integrará a la educación y al arte, contribuirá a la construcción de la memoria poética sobre el conflicto y fomentará su resolución alternativa y pacífica. Los escenarios para la creación, el pensamiento, el cuidado de nuestro patrimonio y sus diversos oficios serán esenciales para la expresión de la paz total.

- Impulsaremos acciones de creación artística y reparación simbólica con y para las víctimas, haremos de los dolorosos hechos vividos una memoria compartida, colectiva y transformadora bajo el principio del “Nunca más”.

- Crearemos alianzas con las instituciones del sistema integral de paz, justicia, reparación y no repetición para incluir la dimensión cultural en acciones, planes, programas y proyectos de estas entidades.

- Realizaremos la difusión del informe y los hallazgos de la Comisión de la Verdad y promoveremos el uso creativo de recomendaciones, testimonios y relatos para la transformación del imaginario ciudadano atrapado en la cultura de la guerra, del odio, de la venganza, de la estigmatización, del racismo, de la homofobia, de las violencias de género y el sexismo.

b. Culturas, artes y saberes para la vida.

Objetivos

-Diseñar procesos de aprendizaje para la construcción de ciudadanías libres y sensibles.

- Promover y acompañar el desarrollo de procesos de educación y formación cultural, artística y de saberes, reconociendo como son, como piensan y lo que quieren las comunidades y territorios.

- Promover el desarrollo integral, la reconciliación y el reconocimiento entre culturas por medio del fortalecimiento, fomento y activación de espacios de creación, formación y circulación de las culturas, las artes y los saberes.

-Ecosistemas vivos de las culturas, las artes y los saberes.

- Estimular la sostenibilidad integral de la creatividad de las culturas, las artes y los saberes, afianzando las economías solidarias y populares, así como procesos asociativos y de trabajo en red.
- Promoveremos la canalización de recursos mixtos y privados nacionales e internacionales para robustecer los procesos y dinámicas culturales y su proyección internacional.
- Reformularemos y potenciaremos las políticas de fomento para que la creación y circulación se diversifique con igualdad de oportunidades para los territorios y sus creadores.
- Diseñaremos modelos cooperativos para que las prácticas ancestrales, las expresiones artísticas, los eventos festivos y los bienes patrimoniales sean una fuente digna de valoración social.
- Desde la participación de la empresa privada recuperaremos la esencia creativa, festiva y popular de las culturas, las artes y saberes ancestrales.
- Apoyaremos a los artistas en la creación, producción y difusión de contenidos culturales de calidad, enfatizando en la radio y plataformas digitales públicas y comunitarias, como estrategia para la dinamización de la creatividad.

c. Memoria viva y saberes.

Objetivos

-Gestión integral y territorial de los patrimonios para la vida y la paz.

- Reconocer, cuidar y difundir el patrimonio cultural, bibliográfico, documental, museístico, archivístico, arqueológico y lingüístico como parte fundamental del cambio social que potencia los saberes, bienes y manifestaciones culturales desde el desarrollo sostenible y la revitalización de los territorios.

-Memorias, saberes y oficios hacia una construcción diversa de nación.

- Reconocer y proteger las memorias, los saberes y los oficios como elementos base del nuevo relato de nación incluyente y polifónico.
- Reconoceremos los lenguajes diversos con los que las comunidades comprenden sus entornos, entienden sus legados y proponen preguntas al presente, los escucharemos en clave de vínculo social, reivindicaremos el saber social y cultural.
- Ampliaremos la comprensión de lo patrimonial para reconocerlo como un lugar de visibilización de identidades y como un mecanismo que permita la valoración del conocimiento, la memoria viva, los oficios y saberes. Este enfoque se aplicará, por medio de la coordinación del Viceministerio de Patrimonio y Fomento, a todas las políticas, programas y proyectos de la Dirección de Patrimonio, Infraestructura Cultural, Museo Nacional, Biblioteca Nacional, Archivo General de la Nación, ICANH, Instituto Caro y Cuervo.

d. Colombia en el planeta y en el mundo.

Objetivos

-Defensa de la vida, el territorio y la diversidad biocultural del planeta.

- Luchar contra el cambio climático ampliando y estimulando las iniciativas, prácticas, saberes y conocimientos locales de las comunidades sobre la protección de la biodiversidad así como de los territorios bioculturales estratégicos.

-Las culturas, las artes y los saberes para la reconciliación del ser humano con el planeta.

- Promover un cambio cultural para la sostenibilidad ambiental y comprender el equilibrio necesario para una relación armónica entre el ser humano y la naturaleza que lo rodea. El medio ambiente es un asunto vital que debe tratarse desde la cultura.

- Convertir a Colombia en potencia mundial de la vida, de todas las vidas, de la vida humana, del agua, de los animales y las plantas. Incluiremos el saber de los pueblos afros e indígenas, del campo y los campesinos para aprender de ellos otras maneras de habitar y cuidar el territorio, iremos de la mano de las mujeres para aprender de la perspectiva de género, de la vida y del cuidado.

-Diálogo intercultural con el mundo.

- Promover la integración artística y cultural de Colombia con el mundo y en especial con los países de América Latina y el Caribe, mediante juntanzas y estrategias de cooperación.
- Priorizaremos la relación desde la cultura y el arte, para que transitemos como país hacia una nueva relación entre la sociedad y la naturaleza de cara a la crisis ambiental global. Promoveremos el trabajo creativo y colaborativo entre las comunidades, las instituciones de educación superior, los institutos de investigación y el reconocimiento intercultural de los saberes tradicionales y ancestrales.
- Incluiremos a la diáspora de colombianos, hombres y mujeres, que han tenido que partir al exterior, algunos por persecución, otros y otras, en búsqueda de mejores oportunidades para sus familias. Ellos y ellas serán reconocidos como la Patria Extendida. Desde sus lugares de acogida harán parte de la transformación social y cultural donde se afianzan los vínculos de su país de origen y el país de acogida a través de sus experiencias y prácticas interculturales.

Si bien estos ejes brindan una mirada más amplia sobre lo que la cultura representa para la legislación colombiana, también se encuentra la Política de Diversidad Cultural. Esta hace especial énfasis en grupos poblacionales específicos, al señalar que “las comunidades pertenecientes a los pueblos indígenas, las poblaciones afrocolombianas, palenqueras y raizales, el pueblo gitano o rom, y los grupos en situación de vulnerabilidad socialmente diferenciados especialmente las mujeres cabezas de hogar, los jóvenes y la primera infancia” (MC, s.f., p. 372). Aunque esta política toma como prioridad a estos grupos, ello no significa que no puedan incluir a otros. Estos grupos más representativos se caracterizan y puntualizan en

aspectos legislativos que enmarcan sus derechos culturales, los cuales son descritos en los siguientes subapartados (MC, 2013).

1. Comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales.

Estos pueblos afrodescendientes ostentan una serie de manifestaciones culturales que se han conservado entre generaciones. La comunidad raizal, es “nativa de las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, así su cultura tiene expresiones culturales propias: la religión bautista, lengua Creole y su tradición oral” (p. 6). Mientras que, la lengua palenquera es el medio de transmisión de conocimientos de medicina tradicional, rituales, rezos, cantos y fúnebres (MC, 2010) de la comunidad palenquera, que habita en San Basilio de Palenque. Este es un corregimiento del municipio de Mahates, en el departamento de Bolívar, a 50 km al suroriente de la ciudad de Cartagena.

En el Decenio de los afrodescendientes, que fue promulgado por la Asamblea General de Naciones Unidas en el 2011, mediante la Resolución A/66/460, se marca el camino de continuidad para el reconocimiento de la participación en la construcción de diferentes naciones a nivel internacional de las poblaciones afrodescendientes, así como en la necesidad de generar acciones planificadas para el goce de sus derechos y su presencia en distintos ámbitos de la sociedad, por su gran aporte a la historia humana (MC, 2013).

En la actualidad, viven gran cantidad de personas afrodescendientes en el continente americano. Específicamente en Colombia “habitan un total de 4311757 millones de afrodescendientes, incluyendo las categorías de raizal, palenquero, negro, mulato y afrocolombiano, que representan un 10.4% del total nacional” (MC, 2013, p. 8). Así que, el país ha avanzado considerablemente en materia de leyes y reconocimiento de derechos para la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal.

Como último aspecto importante, desde la MC (2013) se reconoce la importancia de la formulación del Plan de Desarrollo de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y Palenqueras 2010-2014, hacia una Colombia pluriétnica y multicultural con prosperidad democrática, el cual fue diseñado en el marco de las obligaciones contempladas en la Ley 70 de 1993.

De este, se despliegan ocho componentes, de los cuales uno en específico tiene relación con la cultura, la educación y el deporte. En función de este componente, el Ministerio de Cultura ha formulado programas para facilitar el diálogo cultural mediante diversas acciones. Este plan de desarrollo busca cumplir con un objetivo fundamental: “la inclusión estructural de estas comunidades en términos técnicos y financieros en las políticas, planes, programas y proyectos del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 Hacia una sola Colombia: Camino a la Prosperidad Democrática” (MC, 2013, p. 10).

2. Pueblos indígenas.

Estos se caracterizan por ser “los primeros habitantes de Colombia. Comparten por tradición un pasado histórico una forma de relacionarse con mundo desde la Ley de Origen, la Lengua, el Territorio y la Identidad del Pueblo.” (MC, 2013, p. 12) Así, según los datos registrados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el censo de 2005, el total de la población indígena de Colombia es de 1 392 623 personas, distribuidas en 93 pueblos indígenas (MC, 2013).

A partir del Convenio 169 de la OIT aprobado por la Ley 21 de 1991, se define en su artículo primero a los pueblos indígenas como los descendientes de:

poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (MC, 2013, p. 13)

A partir de esta definición, se pueden distinguir características similares entre los diferentes pueblos. Primero, en lo que respecta a su territorio ancestral y la importancia para la vida de los pueblos indígenas, puesto que, por su simbología, se determina como sagrado, fundamentado en el arraigo y dotado de sentido. Por lo cual, representa una gran influencia en la identidad y en la pertenencia étnica. También, este territorio se vincula con la naturaleza, es decir, todos los seres vivos, inertes y fenómenos naturales, como producto de sus cosmovisiones propias; a su vez, se relaciona con la subsistencia física de los pueblos, su dieta y de donde obtienen el alimento, así como el tratamiento medicinal para la variedad de enfermedades y males (MC, 2013).

3. Pueblo gitano o rrom.

El pueblo gitano o rrom remonta su origen hace más de 1000 años, proviene del norte de la India. Se ha consolidado y fortalecido como grupo étnico que hace parte de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, conservando así un alto bagaje cultural que lo diferencia de otros pueblos y de la sociedad mayoritaria (MC, 2013). Además, la pertenencia a este grupo étnico es por “derecho de nacimiento y se lleva la sangre gitana” (MC, 2013, p. 17).

Está respaldado constitucionalmente en la Carta Política, la cual le brinda a este grupo étnico una serie de derechos; entre ellos, el reconocimiento y la legitimación de sus propias formas de vida e idioma: la lengua romanés, entre otros (MC, 2013).

4. Personas con situaciones de discapacidad y grupos de interés.

Dentro de este grupo, según la MC (2013), se toman en cuenta a “personas con discapacidad, la primera infancia, niñez, adolescencia y juventud, comunidades campesinas, población en situación de desplazamiento, desmovilizados, damnificados, LGTBI, barras organizadas y no organizadas, y población en condiciones de vulnerabilidad” (p. 20). Se reconoce que el principal reto del Ministerio de Cultura y de la Política Cultural de Diversidad es la implementación de acciones culturales de inclusión, lo cual implica una respuesta colectiva para la sociedad colombiana (MC, 2013).

El MC (2013) plantea lo siguiente en torno a las personas con discapacidad:

Expresión fundamental de la riqueza y la diversidad cultural colombiana, su aporte cultural, traducido en sus diversas maneras de expresión y diálogo con el entorno, ha sido entendido como un campo de acción idóneo para la inclusión y participación de la población en el desarrollo social y cultural del país, inclusión que se fundamenta en el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, la independencia y la no discriminación hacia las personas con discapacidad (p. 20).

Sumado a esto, desde la Constitución Política de Colombia, el Artículo 13 plantea el derecho a la igualdad, que implica una obligatoriedad del Estado, así como de sus autoridades, de “promover las condiciones para la igualdad material, favoreciendo a los grupos discriminados o marginados” (MC, 2013, p. 20).

2.2. Prácticas culturales que favorecen el desarrollo de la identidad en el país.

En la Colombia cultural, tiene un valor fundamental la construcción identitaria. Al poseer cinco regiones, cada una aporta a la representación del país. Por ello, la música, el arte, el ritmo y otras manifestaciones religiosas-culturales son prácticas sociales que representan un ser y estar del colombiano en las regiones del Caribe, Pacífico, Andina, Orinoquía, Amazónica. Además, todas están transversalizadas por la guerra de distintos actores, como un reciclaje en un escenario del conflicto armado (Ronderos, 2014). Escenario, a su vez, articulado con la riqueza cultural que poseen los territorios y las ciudades, aunque aún el viraje decolonial circunde en búsqueda del desarrollo social (Correa De Andreis, 2016).

En ese sentido, Colombia representa un 9% de los 205 patrimonios de la humanidad que tiene Latinoamérica ante la UNESCO. En este país, suman un total de 19, de los cuales el 40% es dedicado a exaltar prácticas culturales dentro de celebraciones como carnavales, festivales, cantos, procesiones religiosas, expresiones étnicas (palabrerías); mientras que el otro 60% está dedicado a la gran extensión paisajística, vestigios de la colonia, parques nacionales y santuarios. Entre estos, se destacan, lugares con fama mundial, como Cartagena, Mompox y Palenque en el Caribe colombiano (ILAM, 2022).

En el Caribe, por ejemplo, hay cuatro patrimonios que son de gran dimensión. Dos hacen parte del patrimonio material, Mompox y Cartagena, y los otros dos del intangible, el Carnaval de Barranquilla y el Festival de la Leyenda Vallenata. Estos han ido ganando reconocimiento internacional gracias a que los cultores llevan dentro de sí este saber ancestral. Es un fenómeno social, como un aprendizaje significativo que se torna único en el mundo.

Así mismo, como parte de la particularidad del Caribe colombiano, dentro de las prácticas donde emerge lo representativo, se pueden describir cuatro representaciones sociales que están a la vista internacional y que forman

parte del país en general; allí donde se funde un horizonte común entre la tradición oral y el conocimiento que se universaliza (Aguilar-Caro, 2020).

-Musical: exponentes como Carlos Vives y Shakira, para ejemplificar solo dos, han marcado la música a nivel mundial, siempre guardando el regionalismo Caribe que busca su propio norte en la calidad de interpretación y que hoy se expande al mundo. En el caso de Carlos Vives, recoge en sus cantos al vallenato tradicional, como parte de una valoración que invoca al pasado en el presente, con lo cual aporta valor ancestral para las nuevas generaciones.

-Objetivada: hay tres objetos culturales que representan al Caribe en Colombia y de esta al mundo: la hamaca, el sombrero vueltiao y las mochilas wayuu. Estos objetos vienen de usos casuales en diferentes territorios entre campesinos, indígenas y personas comunes. Actualmente, su elaboración artesanal se ha vuelto una compra obligada, cuando se visita a lugares como San Jacinto (hamaca), Chinú (sombrero) y Riohacha (mochilas). Esto no solo promueve el emprendimiento desde el turismo, sino que salvaguarda los saberes de estas comunidades.

-Literaria: *Cien Años de Soledad* es una insignia para el Caribe y para Colombia ante el mundo. Gabriel García Márquez en 1982, al obtener el premio Nobel, no hizo más que representar al país con las tantas dificultades que le caracterizan en cuestiones económicas, ambientales, salubridad y convivencia pacífica. En su discurso al recibir este premio, se autodescribe como un colombiano errante, parte de una cifra equivocada de la historia y explicita lo que significa ser hijo de un telegrafista de un lugar remoto del Caribe profundo, sintetizado en Macondo. Además de Gabo, en letras sobresalen también del epicentro Caribe: Marvel Moreno, Germán Espinosa y Hazel Robinson, Orlando Fals Borda, entre otros, quienes plasmaron, a través de las letras, su visión particular del Caribe, destacando su cultura, su lenguaje y la idiosincrasia de sus habitantes (Universidad del Norte, 2018).

-Rítmica: el Caribe es un lugar de magia que encanta. El ritmo vive en la gente como una forma cultural de exorcizar la desventaja social. Por los flujos migratorios de la conquista, se unieron, lo negro y lo blanco. De

ahí, expresiones rítmicas como la cumbia, champeta, salsa y rituales indígenas variados son parte de las celebraciones cotidianas de los conglomerados. Hay una facilidad para el baile desde que se nace. Ahí el contraste con el europeo, en cuanto a lo cultural, se vivencia como una expresión máxima de originalidad e identidad.

Finalmente, en cada lugar del país, hay originalidad en sus manifestaciones, que se asumen como prácticas culturales. Estas hoy toman vigencia como parte de los activos del país, que, además, se enseñan en los territorios y ciudades de generación en generación. Tales acciones salvaguardan estas prácticas dentro de los grupos sociales y que también son refrendadas por al Ministerio de Cultura, que viene cumpliendo un rol fundamental en los programas y proyectos que se ejecutan cada año.

2.3. Incidencia de la política en la construcción de la identidad cultural.

En Colombia, fundamentalmente existen acontecimientos que marcan positivamente la planeación de la política pública a favor de las minorías sociales (indígenas, afrodescendientes y gitanos), a partir de la Constitución Política de 1991, donde se reconoce y protege la diversidad étnica y cultural, así como su participación en espacios de democracia participativa y cargos de elección popular. En sus Art 171 y 176, establece que el Congreso debe reservar dos curules para el Senado y cinco para la Cámara de Representantes como cuota para las minorías étnicas, afrodescendientes y gitanos. Esto proporciona una plataforma para visibilizar sus necesidades y hacerlas parte de la agenda social como prioridad (Constitución Política Colombiana, 1991).

Las minorías sociales en Colombia, según el último Censo DANE (2018), corresponden al 11 % de toda la población. Entre estas, se encuentran indígenas 4.4 %, afrocolombianos 6.7 % y comunidades raizales, pueblos rrom y palanquero 0.1 %. La Organización Nacional Indígena de Colombia ([ONIC] 1982-2022) tiene muchos años de lucha y resistencia en pro de su resignificación y la de los derechos fundamentales de 102 pueblos originarios. De la misma manera, recientemente, los afrocolombianos, desde la promulgación de la Ley 70/1993, donde se reconocen sus derechos jurídicos y legales, inician acciones mediante asociaciones y ONG que buscan soluciones a sus diferentes complejidades sociales.

La política pública elegida para dar respuesta a este interrogante es la etnoeducación, que tiene sus orígenes en el concepto de etnodesarrollo (Bonfil, 1995). Este concepto es definido como el ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando las enseñanzas de su experiencia histórica, tanto los recursos reales como los potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que defina sus propios valores y aspiraciones.

Partiendo de lo anterior, el análisis se enfocará en el proceso, que nos facilitará detallar los avances, retrocesos, limitaciones y dificultades que ha presentado la aplicación de la etnoeducación desde sus inicios.

La etnoeducación es una apuesta por la integración social. Su definición, como parte de las políticas públicas del sector educativo en Colombia, ha sido determinada por la necesidad de una educación referenciada en una perspectiva intercultural, donde la identidad y cosmovisión de las minorías sociales (indígenas, afrodescendientes y gitanos) estén intrínsecas en el currículo y la didáctica educativa. De esta manera, la participación de actores sociales dentro y fuera de la esfera del estado ha sido fundamental, elevándolo a problema público. Esto debido a que, primero, objetivamente los actores que hacen parte de la problemática (minorías sociales) lo han planteado, manteniendo sus férreas posiciones. Además, en segunda instancia, logran el salto en la participación directa a través de los cargos de elección popular, con lo que consiguen validación e instalación en la agenda social, implementándolo finalmente dentro de la gestión pública.

Institucionalmente, la ejecución del Programa de Etnoeducación (1992) del Ministerio de Educación Nacional, que es desarrollado en diferentes lugares del país, ha enfrentado aproximadamente 30 años de desafíos. Tales desafíos han sido sorteados por diferentes actores; inicialmente por las etnias, para que el tema estuviera dentro de la agenda social, como lo describiremos posteriormente. Luego, en su ejecución tuvieron parte actores formales (políticos) e informales (representantes de minorías, académicos, organizaciones sociales).

Desde la perspectiva del proceso, avanzamos en la observación de la política pública etnoeducativa en Colombia. Según este análisis, hemos encontrado que hay criterios en las decisiones basadas en los intereses tanto de los actores formales como informales, con lo que se distingue el cumplimiento efectivo de las etapas definidas (Olavarría-Gambi, 2007):

-Primera: mediante la Constitución del 1991, se otorga la participación social a las minorías sociales de ser elegidas en los cargos del Congreso Nacional, logrando un paso importante para hacer parte de la toma de decisiones en cuanto a política pública.

-Segunda: en 1992, mediante el decreto 2127 del Ministerio de Educación Nacional, se establece la división de Etnoeducación como parte del órgano ministerial. Sin embargo, desde 1976, se iniciaron aproximaciones cuando se les reconoce a los indígenas la posibilidad de una educación de acuerdo a sus particularidades, establecidas en el decreto 1142 de 1978 (Rojas-Curieux, 1998). En la década de los ochenta, a través de la misma entidad, se constituye el grupo de Etnoeducación (resolución 3454 de 1984). En 1985, a través del mismo ministerio, se inicia una política de capacitación de maestros de indígenas y no indígenas, se diseña y produce material educativo bilingüe y se recibe apoyo de la investigación desde áreas como la lingüística, la pedagogía y la antropología (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

-Tercera: posterior al 1992, se promueve significativamente la formación etnoeducativa al interior de las comunidades con mayor presencia de población étnica. Además, se incluye en la presencia indígena en 22 departamentos, las comunidades negras en dos comisiones regionales y una mesa con el pueblo gitano. La mayor significación de los pueblos indígenas se debe a que este grupo tiene mayor población, con las otras dos. También, se destacan la licenciatura en Etnoeducación y en algunos casos el nivel de maestrías. Por último, la inserción de población indígena en la educación superior, para lo cual algunas universidades asignan un cupo del 2 % por facultad.

Los tres pasos detallados anteriormente demuestran la forma como ha avanzado esta política en Colombia, instalándose en el debate con *argumentos basados en el estado de conocimiento*. Esto caracteriza la situación como una necesidad sentida que es validada por las minorías sociales y los actores de poder, quienes articuladamente participan construyendo un modo efectivo para su abordaje.

En este proceso, la ventana de oportunidades tuvo en su momento la apertura necesaria para emerger con fuerza dadas las condiciones establecidas en la Constitución de 1991, donde se reconoce la diversidad cultural, así como también la posición de poder que ostentan las minorías en el país, lo que facilitó la proposición de sus intereses, como minorías sociales, y la incorporación dentro de la plataforma gubernamental.

2.4. Diálogo entre la investigación y la política pública.

En los últimos lustros, “Latinoamérica como unidad cultural, ha llegado finalmente la categoría de pueblo-continente y se encuentra lista para tomar políticamente el rumbo de su propia historia” (Castro-Gómez, 2011, p. 78). Son las nuevas lecturas de la amplia diversidad que están presentes en el centro y sur de este continente, como expresión de mixturas ciudadanas, las que hoy son la base del desarrollo y es requerido que sean colocadas al centro, como parte de la apropiación cultural.

En Colombia, por ejemplo, a doscientos años de ser república, los procesos, como todo país en vía de desarrollo, son graduales. Antes de que tomaran las políticas públicas empezaran a consolidarse, que como mencionamos inicia con la Constitución de 1991, son la literatura, a través de *Cien Años de Soledad*, y los movimientos estudiantiles a finales de los ochenta quienes abren el escenario cultural a los desarrollos, que antes solo se habían visto como algo residual y extraño al tejido nacional (González, 2000).

En esta reflexión, se toma para el análisis el epicentro caribe, entre lo musical y lo festivo, definido a través de los patrimonios inmateriales de la música

vallenata y el Carnaval de Barranquilla. En este espacio, las investigaciones son muy recientes, pero son rigurosas y aportan tanto a los territorios como al país.

Propiamente, los estudios del vallenato clásico dan cuenta del posicionamiento del tema, el cual va ampliando el espectro cultural. Aquí, la visibilidad cultural devela su particularidad en su inmersión en las composiciones. Un ejemplo es el caso del singular Adolfo Pacheco Anillo, quien es objeto de estudio de varios investigadores, quienes retoman su vida y obra para buscar el enroque personal, familiar y contextual que da lugar tanto al ser como al artista, que recoge lo popular y lo universaliza. En las letras de las composiciones de este maestro, hay categorías interculturales y proyecta la defensa de la identidad Caribe. Este artista es toda una institución en recoger la cultura popular, a través de sus canciones (Gil, 2022; 2014; Aguilar, 2017).

La investigación sobre el carnaval va desde el análisis curricular hasta el patrimonial y territorial. Estas investigaciones, mediadas por lo festivo, el jolgorio, el disfrute, buscan establecer el vínculo educativo para su valoración y permanencia. Por lo que, revalorizan el carnaval como una hipnosis colectiva donde, durante cuatro días, cada año, quienes participan ofrecen toda su expresión dancística y colorida para mantener una tradición, que se repite de generación en generación, hace más de un siglo. Esta, además, es retomada en el epicentro educativo como objeto de estudio. Así, se preserva en distintos niveles (Soto, 2014; Solano-Alonso y Bassi-Labarrera, 2017; Bolaño, 2021).

También, desde profesiones como el trabajo social, se busca la esfera cultural para la construcción de paz. Se entiende como un nuevo abordaje, donde los sujetos sociales pueden cocrear conocimiento desde sus riquezas sociales, siendo esto una piedra angular que fortalece su capital social (Aguilar-Caro, 2020; Morales, 2021).

En la vivencia de su cotidianidad, en algunos estudios afros, se recogen las vivencias de estos grupos sociales a la luz de sus derechos y la preponderancia en la participación de la vida pública y privada. Eljach

(2017), en su tesis doctoral, abstrae las expresiones de afrodescendientes del Cauca, que interpreta a través de sus relatos de vida; el tejido de una representación simbólica, sostenido en la memoria, como estrategia para mantener la inacabada resistencia. También, la primera ministra de Cultura con ascendencia afrocolombiana narra en primera persona toda su experiencia en tal puesto, pese a su color de piel y con mucho que aportar desde su extenso currículo vitae.

De esa manera, Colombia guarda una alta valoración de sus raíces y de lo ancestral en sus prácticas. Así lo demostró un estudio entre jóvenes universitarios de Costa Rica y Colombia. Este constata que en ambos países existe identidad, siendo mayormente visible el caso colombiano, donde todas las manifestaciones culturales median para tener el sentido de lo propio como patrimonio intangible, que se desprende en muchos casos de las tradiciones orales (Morales-Trejos y Aguilar-Caro, 2021).

En suma, la cultura ha sido objeto de estudio de muchos investigadores en distintas disciplinas, que aportan a la comprensión del área sociocultural del país y que salvaguarda las identidades, las cuales son un prisma en cada una de las regiones.

3. Consideraciones Finales.

Entre dos mares, Colombia posee una de las biodiversidades más variadas del mundo. También, los flujos migratorios de la colonia en las construcciones triétnicas (España, África e indígena) dieron como origen al país que tiene una vida cultural tan rica. Sus distintas manifestaciones y expresiones culturales, que han sido refrendadas por la Constitución de 1991 y cada vez cobran más valor. En cuanto al reconocimiento, hacen parte de la vida cotidiana de cada una de las comunidades que le dan vida y que son una insignia para sus territorios, el país y el mundo. Son prácticas que, mediante la música, la literatura, lo rítmico, contrastan el ser y estar del colombiano, en su alegría y espontaneidad, así como la diferencia cuando están fuera de su lugar de origen.

Desde la política pública y la etnoeducación, que inicia en 1976, se trabaja en la integración curricular de lo étnico con sus propias bases culturales y el respeto que merecen esas comunidades; en contraste con épocas coloniales, cuando de forma abrupta se les había querido desligar de sus arraigos. La Constitución de 1991 fortalece las prácticas y la salvaguarda de sus tradiciones, usos y costumbres. Aún hay algunos límites en recuperación de lenguas y valoración de algunas etnias que viven en el país rural y que es requerido ir a su encuentro para su visibilidad.

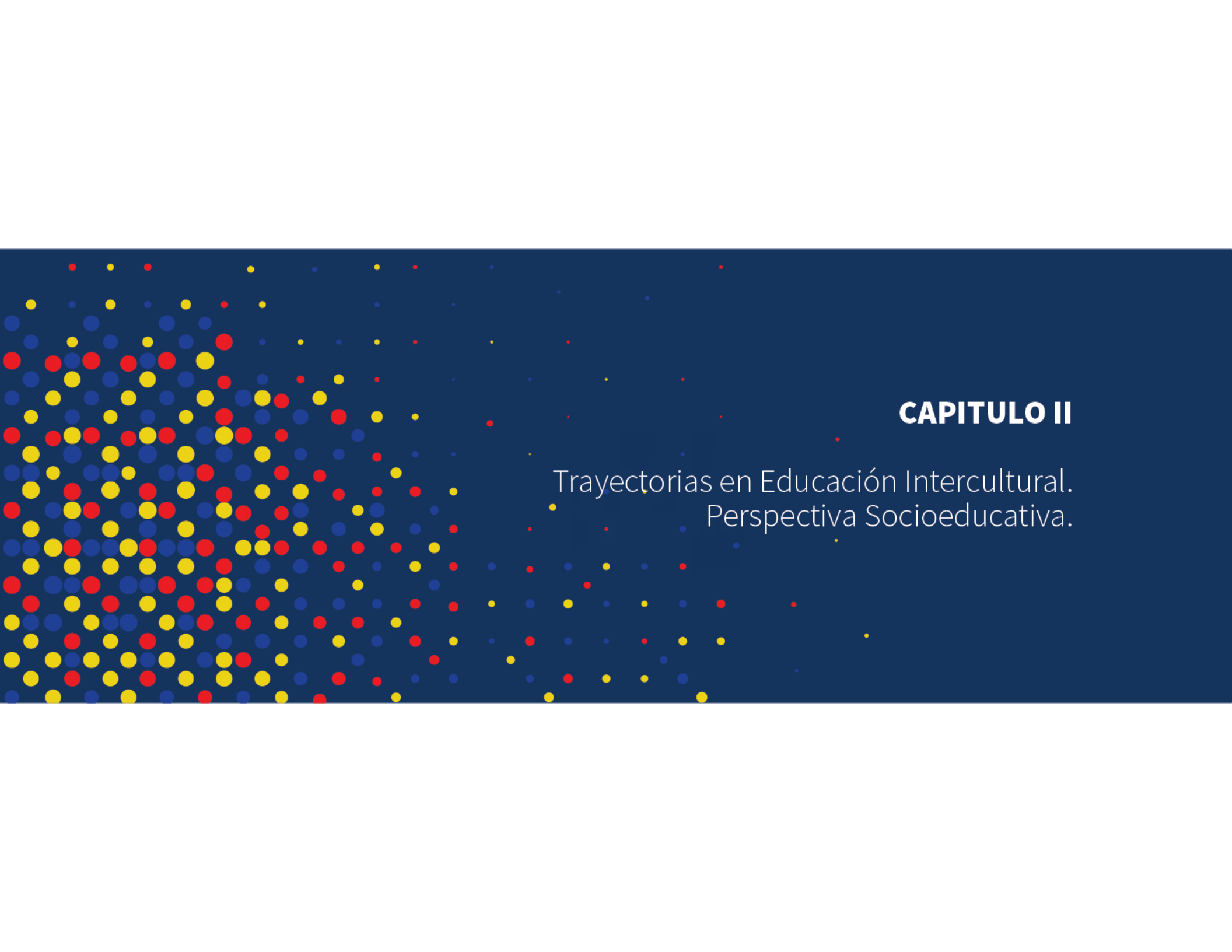
De acuerdo con lo anterior, los trabajos investigativos que se orientan desde lo cultural contribuyen a comprender estas manifestaciones como base para que, generación tras generación, se puedan colocar en círculos protectores lo que ha sido focalizado por la UNESCO como parte de la cultura mundial y que requiere sus cuidados.

Finalmente, el activo, que representa el área sociocultural, da identidad al país en medio de la diversidad territorial. La ciudadanía común ha empezado a dar valor a sus prácticas que son distintivas ante en el mundo: en lo simbólico, musical, literario y rítmico.

4. Referencias Bibliográficas.

- Aguilar, A. (2017). Mochuelos cantores: entre representaciones y reconocimiento. En J. Solano Alonso et al. (Comp.), *Polifonía Caribe: un concierto interdisciplinario* (pp. 85-110). Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Aguilar Caro, A. (2020). *Trabajo Social Caribe. Comprensiones culturales e investigativas*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstreams/92e91a0b-c8ab-4610-aea1-adfd8c0cdd24/download>
- Bate, L, M. (1984). *Cultura, clases y cuestión étnico-nacional*. Juan Pablo Editor.
- Barrera Luna, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Estudios de Historia y Sociedad*, (343), 1-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5173324>
- Bolaño, A. (2021). *Carnavaleando en mí pueblo*. (2ª edición). Litográficas JD.
- Bonfil Batalla, G. (1995). Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En F. Rojas Aravena (Ed.), *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio* (pp. 467-480). Ediciones Flacso. https://www.academia.edu/28109517/El_etnodesarrollo_sus_premisas_jur%C3%ADdicas_pol%C3%ADticas_y_de_organizaci%C3%B3n
- Castro Gómez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*. (2ª edición). Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/41311>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia). <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda. ¿Cuántos Somos?* <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos>
- Correa De Andreis, A. C. (2016). *Sociología desde el caribe colombiano: Mirada de un sentipensante*. Editorial Universidad del Norte. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1qft1t8>
- Eljach, M. (2017). *Las voces de las piedras que enfrentan sus dioses*. Universidad del Cauca.
- Gil, N. (23 de mayo de 2022). La explosión social obsidiana. Pensar en marcha. Filosofía y protesta social el Colombia. *Al poniente*. [https://alponente.com/filosofia-y-protesta-social-en-colombia/#:~:text=Filosof%C3%ADa%20y%20protesta%20social%20en%20Colombia%E2%80%9D%20\(2022\)%2C%20donde,y%20desconectados%20de%20la%20realidad.](https://alponente.com/filosofia-y-protesta-social-en-colombia/#:~:text=Filosof%C3%ADa%20y%20protesta%20social%20en%20Colombia%E2%80%9D%20(2022)%2C%20donde,y%20desconectados%20de%20la%20realidad.)
- González, A. (2000). Los estudios sobre música popular del caribe colombiano. En J. Martín Barbero et al. (Eds.), *Cultura y región* (pp. 152-179). Ces, Universidad Nacional y Ministerio de Cultura.

- ILAM. (2022). *Patrimonios Latinoamericanos*. <https://ilam.org/>
- Maestre, J., Hernández, J. y Oñate, C. (5 de mayo de 2014). Adolfo Pacheco: el sanjacintero mayor. *Universidad Popular del Cesar*. <https://ant.unicesar.edu.co/index.php/es/noticias/cultura/331-adolfo-pacheco-el-sanjacintero-mayor>
- Ministerio de Cultura. (2013). *Diversidad Cultural*. <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Cartilla%20Diversidad%20Cultural.pdf>
- Ministerio de Cultura. (23 de mayo de 2023). *Políticas Culturales*. <https://www.mcj.go.cr/el-ministerio/politicas>
- Ministerio de Cultura. (s.f). Política de Diversidad Cultural. https://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/de-diversidad-cultural/Documents/07_politica_diversidad_cultural.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en la política pública* [Archivo PDF]. <https://www.yumpu.com/es/document/read/13751144/estado-del-arte-de-la-etnoeducacion-en-colombia-con-enfasis-en->
- Morales, M (2021). *Diversidades sociales: una apuesta ética en trabajo social*. Consejo Nacional de Trabajo Social.
- Morales Torres, C., y Aguilar Caro, A. (2021). Relación entre las prácticas de apropiación cultural y la construcción de la identidad juvenil. Experiencias de Costa Rica y Colombia. *Cuestiones Pedagógicas*. Revista De Ciencias De La Educación, 1(30), 37-49. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.03>
- Moreno, P. (2018). *El poder de lo invisible. Memorias de solidaridad, humanidad y resistencia*. Rendón House.
- Olavarría Gambi, M. (2007). Conceptos básicos en el análisis de la política pública. *Documentos de trabajo*, (11), 1-92. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123548/Conceptos_%20Basicos_Politicas_Publicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rojas Curieux, T. (1998). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia Internacional*, (46), 45-59. https://www.researchgate.net/publication/327782750_La_etnoeducacion_en_Colombia_un_trecho_andado_y_un_largo_camino_por_recorrer
- Ronderos, M. T. (2014). Guerras recicladas. Una historia periodística del paramilitarismo en Colombia. *Aguilar*, 42(1), 1-402. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/61611>
- Solano Alonso, J. y Bassi Labarrera, R. (2017). *Carnaval de Barranquilla: Patrimonio musical y danzario del Caribe Colombiano*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/items/c4b131a7-bf5c-49bb-b361-2a4e83c9e940>
- Soto, J. (2014). *El carnaval como referente pedagógico* [tesis de maestría no publicada]. Universidad Simón Bolívar.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All* [Archivo de PDF]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2021). La educación transforma vidas. <https://www.unesco.org/es/education#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20transforma%20vidas%20y,lo%20largo%20de%20la%20vida.>
- Universidad del Norte. (25 de septiembre de 2018). Reflexión sobre el Caribe que narran sus escritores. Portal de noticias. <https://www.uninorte.edu.co/es/web/grupo-prensa/w/reflexion-sobre-el-caribe-que-narran-sus-escriitores#:~:text=Gabriel%20Garc%C3%ADa%20M%C3%A1rquez%2C%20Marvel%20Moreno,la%20idiosincrasia%20de%20sus%20habitantes.>
- Warren, K. (2002). *Culture and Identity*. Palgrave.



CAPITULO II

Trayectorias en Educación Intercultural.
Perspectiva Socioeducativa.

ÁREA SOCIOEDUCATIVA

Caso Costa Rica

Lcda. Mónica Gutiérrez Hernández

M.Sc. Jeimy Trejos Salazar

Mag. Jorge Salmerón Ramírez

1. Introducción.

La educación en Costa Rica es un derecho inalienable y de histórica tradición, según se establece en la Constitución Política en el artículo 78, el cual indica que “la educación preescolar, general básica y diversificada son obligatorias y, en el sistema público, gratuitas y costeadas por la nación”. Sin embargo, la diversidad que compone la ciudadanía fue contemplada hasta aproximadamente una década atrás. Por esto, no todas las personas tuvieron el mismo acceso a la educación y, mucho menos, una que estuviese acorde a sus necesidades, requerimientos, condiciones o a su visión de mundo, cultura, entre otros aspectos.

En este sentido, este capítulo abordará la trayectoria de la educación intercultural en Costa Rica, desde una perspectiva socioeducativa. Primeramente, se realizará una descripción sobre cómo desde la política educativa se plasma la transformación curricular que favorece el reconocimiento de las diversidades. Aspecto que da cuenta del avance que se ha tenido en los últimos años en la inclusión de las diversidades en el sistema educativo, desde un contexto macro como lo son las políticas educativas. Esto a pesar de que se evidencian grandes desafíos, retos y transformaciones pendientes, que posibiliten su traslado a los espacios micro, como los centros educativos, el espacio de las aulas y demás lugares de convivencia.

También, se esbozan algunas buenas prácticas pedagógicas en educación intercultural, que se desarrollan en el ámbito educativo estatal tanto en educación primaria, secundaria y educación superior. Estas dan cuenta de avances significativos que se han realizado en los distintos ámbitos educativos, con el fin de garantizar la incorporación de un enfoque inclusivo

de atención a la diversidad. No obstante, se evidencian desafíos en cuanto a una visión más integradora de la inclusión y la interculturalidad, que permita que en todos los centros educativos se implementen estas buenas prácticas y no sean exclusivas de los espacios en los que se atiende a una diversidad en específico, por ejemplo, población indígena o afrodescendiente. De manera que, se posibilite la permeación de toda la comunidad educativa.

Finalmente, se ahondará en el diálogo de la política pública con la investigación académica realizada desde las universidades estatales, en el área de la educación intercultural. A partir de esta revisión documental, se logra constatar que, si bien la política pública en el país ha venido impulsando una serie de reformas que han buscado impactar el sistema educativo en su conjunto, en las instituciones educativas aún se continúan dando prácticas excluyentes de las diversidades. Por esto, se requiere de reformas estructurales y curriculares más sustanciales, que permitan la atención de las diversidades de forma pertinente, con las que se asegure el acceso a una educación de calidad e inclusiva.

2. Desarrollo Temático.

El apartado que se presenta a continuación muestra la trayectoria de la educación intercultural en Costa Rica. Esta ha incurrido en procesos de transformación curricular que, de una u otra forma, han favorecido el reconocimiento de las diversidades tanto en la política pública como en el acto educativo. A su vez, lo anterior ha permitido construir y desarrollar buenas prácticas pedagógicas en educación intercultural, así como favorecer el diálogo entre la política pública y la investigación en el ámbito de la educación intercultural.

3. Transformación curricular que favorece el reconocimiento de las diversidades en la política pública.

El Ministerio de Educación Pública (MEP) en Costa Rica ha venido realizando en los últimos años cambios significativos en las políticas educativas que han conducido a una transformación curricular. Estas, entre otros

aspectos, han pretendido favorecer el reconocimiento de las diversidades en las instituciones educativas, en las diferentes modalidades y niveles, antecedidas y respaldadas por una serie de políticas públicas, legislación y decretos nacionales e institucionales.

Dentro de los antecedentes a las reformas en las políticas educativas, se tienen la de 1994, cuando el Consejo Superior de Educación aprueba la política denominada Hacia el Siglo XXI. Posteriormente, en el año 2008, se instaura la política que llevó por nombre El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense y, finalmente, en el año 2017 se consigna la política educativa La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad.

La política educativa actual, la última mencionada, se basa en los paradigmas de la complejidad, el humanismo y el constructivismo social. Como principios y ejes, se incluyen la educación centrada en la persona estudiante, la educación basada en los derechos humanos y los deberes ciudadanos, la educación para el desarrollo sostenible, la ciudadanía planetaria con identidad nacional, la ciudadanía digital con equidad social y la evaluación transformadora para la toma de decisiones.

Para el MEP, esta política educativa responde a las transformaciones presentes tanto en la sociedad costarricense como en el ámbito mundial, incluyendo principios de diversa índole, al respecto se menciona lo siguiente:

La política La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad asume la calidad como principio nuclear que articula otros principios clave como la inclusión y equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la igualdad de género, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad, así como las metas educativas que fomentan la formación humana para la vida, con el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores (Ministerio de Educación Pública, 2017, p.10).

En este sentido, y en correspondencia con la política educativa, en 2015 entró en rigor la política de transformación curricular denominada “Educar para una nueva ciudadanía”, la cual tiene tres pilares que la sustentan: la ciudadanía para el desarrollo sostenible, la ciudadanía planetaria con identidad nacional y la ciudadanía virtual con equidad social.

Este mismo ministerio (2016), a través de la transformación curricular, pretende una educación que aporte a los desafíos del siglo XXI, para lo cual establece lo siguiente:

La Educación para una Nueva Ciudadanía tiene como prioridad la formación de personas críticas y creativas, que reconozcan y respeten las diferencias culturales, étnicas, de género, de orientación sexual y de religión. Se busca, así, conformar una ciudadanía cuyo accionar se fundamente en principios y valores éticos, así como en el respeto y la responsabilidad por el medio ambiente. El sistema educativo procurará que el proceso educativo se enlace con la realidad social, cultural, ambiental y económica del contexto inmediato, así como del país y la región (p.8).

Tanto la política educativa como la transformación curricular incorporan en su sustento teórico y epistemológico la atención a la diversidad y la educación inclusiva, tal como se evidenció anteriormente. Prueba de esto es que, en esta política curricular, se integró una línea de trabajo que impulsa el fortalecimiento de la educación indígena, basada en el respeto de la cosmovisión y cosmogonía de los pueblos, así como la revitalización de las lenguas indígenas.

Además, este ministerio creó el Departamento de Educación Intercultural perteneciente a la Dirección de Desarrollo Curricular. Este departamento, según Estrada-Torres (2019), cobra relevancia ya que “para el Ministerio de Educación Pública, es una prioridad que el estudiantado sienta su valor como persona dentro de un contexto local, nacional y global. Es por eso por lo que el enfoque de educación intercultural cobra un sentido esencial para

tomar en cuenta la diversidad cultural como una realidad en los centros educativos” (p.6).

El departamento de Educación Intercultural del MEP, como parte de sus lineamientos, señala tres principios de educación intercultural a partir de las directrices de la UNESCO:

-La educación intercultural respeta la identidad cultural del estudiantado, impartiendo a todas las personas una educación de calidad que se adecue o adapte a su cultura (Estrada-Torres, 2019, p.8).

-La educación intercultural enseña a cada estudiante los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad (Estrada-Torres, 2019, p.8).

-La educación intercultural enseña a todo el estudiantado los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones (Estrada-Torres, 2019, p.8).

Por otra parte, Estrada-Torres (2019) señala que,

a partir de este punto, se crean políticas en las que se determinan los lineamientos dirigidos para dar respuesta a la diversidad del estudiantado y a mejorar su aprendizaje y su participación. Finalmente, en las prácticas se asegura que las actividades en el aula y fuera de ella promuevan la participación de las personas estudiantes y se tenga en cuenta su experiencia y conocimiento adquirido tanto en el centro educativo como en otros ámbitos (p. 9).

Como parte de esta atención a la diversidad, se reconocen diferentes poblaciones que se engloban en la valoración de estas políticas de educación inclusiva desde un enfoque de interculturalidad, Entre estas, se

pueden mencionar poblaciones culturalmente diversas, como colectivos indígenas, afrocostarricenses y migrantes, personas en condición de refugiadas y en riesgo de apatridia y grupos etarios. También, se cabe mencionar la población con condición de discapacidad, desde una perspectiva inclusiva.

Por su parte, las instituciones públicas de educación superior, por medio del Consejo Nacional de Rectores (CONARE), han incorporado, en el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal: PLANES 2016-2020 y, más recientemente, en el PLANES 2021-2025, diversas acciones que, desde las áreas sustantivas (docencia, investigación, extensión-acción social), la gestión administrativa y académica y en los procesos de vida estudiantil, pretenden la generación de espacios inclusivos y libres de discriminación en las cinco instituciones de educación superior; a saber: Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA), Universidad Estatal a Distancia (UNED), Tecnológico de Costa Rica (TEC) y Universidad Técnica Nacional (UTN).

Desde las universidades públicas, principalmente, se desarrollan labores de acción social, extensión e investigación, las cuales se pueden catalogar desde un enfoque de educación no formal o educación popular. Este enfoque permite identificar, reconocer, fortalecer y validar conocimientos, en ámbitos de cultura, diversidad e inclusión. Ejemplos de esto son los proyectos de trabajo comunal universitario, extensión docente, de extensión cultural, iniciativas estudiantiles y voluntariados.

En síntesis, se puede inferir que el sistema educativo estatal en los últimos años ha realizado esfuerzos significativos para que, desde la política educativa, se plasmen las transformaciones curriculares necesarias para favorecer el reconocimiento de las diversidades. Dado que, esta es una deuda histórica para con los colectivos diversos y con quienes, aún en la actualidad, se reconocen grandes retos y desafíos en la construcción y consecución de centros educativos inclusivos, tal como se evidenciará más adelante.

2.2. Buenas prácticas pedagógicas en educación intercultural que se desarrollan en el ámbito educativo.

El MEP, según señalan Estrada-Torres (2019), desde el enfoque de educación intercultural favorece la incorporación de buenas prácticas pedagógicas en el sistema educativo en sus distintos niveles:

A través del enfoque de educación intercultural, se pueden distinguir tres dimensiones que propician el fortalecimiento de centros educativos inclusivos: la cultura, las políticas y las prácticas. Una cultura intercultural e inclusiva implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora donde cada estudiante es valorado. A partir de este punto, se crean políticas en las que se determinan los lineamientos dirigidos para dar respuesta a la diversidad del estudiantado y a mejorar su aprendizaje y su participación. Finalmente, en las prácticas se asegura que las actividades en el aula y fuera de ella promuevan la participación de las personas estudiantes y se tenga en cuenta su experiencia y conocimiento adquirido tanto en el centro educativo como en otros ámbitos (p. 9).

Tal como se evidencia en la cita anterior, a partir del establecimiento y construcción de una cultura en los centros educativos que, entre otros aspectos, valore, reconozca y acoja la diversidad del estudiantado, se plasman las políticas educativas que responden al fomento de la inclusión en estos espacios. Esto, además, pretende propiciar prácticas interculturales en las que cada persona tenga la posibilidad de aportar desde su experiencia a la construcción conjunta de los aprendizajes.

En el caso específico del MEP, se identifican buenas prácticas pedagógicas que pretenden favorecer la educación intercultural. Al respecto, Estrada-Torres (2019, p. 17) refieren que este ente ha impulsado las siguientes:

- La contextualización curricular.
- La pertinencia cultural.
- La revitalización de la memoria histórica, en el nivel regional.

En este sentido, mediante el decreto N°18967-MEP-C del año 1989, se reconocen las lenguas indígenas costarricenses como lenguas locales. Unos años más tarde, en 1996, la Declaración universal de derechos lingüísticos, en lo referente a la educación, indica que esta “debe contribuir a fomentar la capacidad de autoexpresión lingüística y cultural de la comunidad lingüística del territorio donde es impartida” y que “debe contribuir al mantenimiento y desarrollo de la lengua hablada por la comunidad lingüística del territorio donde es impartida” (Artículo 23, incisos 1 y 2).

Lo anterior, da como resultado que, en el año 1997, se incorporan dos asignaturas de suma relevancia para las escuelas indígenas: lengua y cultura indígena, por medio del acuerdo 34-97, del Consejo Superior de Educación.

Más recientemente, en el 2013, se aprueba el Decreto N° 37801-MEP, en el que “se reconocen como idiomas maternos vigentes en los territorios indígenas reconocidos sin perjuicio de que otros puedan ser también incorporados en planes y programas del Ministerio de Educación Pública, el Cabécar, el Bribri, el Ngöbe, el Buglé y el Maleku. En proceso de revitalización el Teribe y el Boruca” (Programa de Estudios de Lengua Boruca, 2017, p. 7). Así, lo anterior da cuenta del reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural que el Estado costarricense ha adoptado en los últimos años y que ha impregnado el sistema educativo.

Por otra parte, este Ministerio incluye en el calendario escolar una serie de conmemoraciones que pretenden visibilizar el carácter multiétnico y pluricultural, así como el fomento de una cultura inclusiva en las instituciones educativas de primaria y secundaria, entre las cuales se encuentran las descritas en la Tabla 1.

Tabla 1.*Conmemoraciones del calendario escolar con carácter multiétnico y pluricultural*

Fecha	Conmemoración
26 de mayo	Día de la Persona Chiricana
04 de julio	Celebración de Pablo Presbere, líder indígena
24 de julio	Día de la Guanacastequidad
25 de julio	Día de la Incorporación del Partido de Nicoya
17 de agosto	Conmemoración del nacimiento de Marcus Garvey: líder por los derechos de la población afroamericana
31 de agosto	Día de la Cultura Afrocostarricense
12 de octubre	Día de las Culturas
31 de octubre	Día de la Mascarada Tradicional Costarricense
23-26 de noviembre	Juegos Nacionales de Olimpiadas Especiales
10 de diciembre	Día Internacional de los Derechos Humanos
18 de diciembre	Día Nacional del Migrante

Nota: Adaptado del calendario escolar del MEP.

Sin embargo, también se incorporan algunas actividades festivas que se contraponen con esta visión. Ejemplo de ello es la inclusión en el calendario escolar de la Semana Nacional de la Biblia y la Semana Nacional de la Educación Religiosa. Estas conmemoraciones contravienen la diversidad de creencias y la libertad de culto, dado el enfoque que se le da desde una perspectiva segregacionista.

En el año 2020, en el marco del mes histórico de la afrodescendencia, se difundió en los centros educativos un *Protocolo de actuación en situaciones de discriminación racial y xenofobia* y *Una guía didáctica para combatir el racismo y la discriminación racial en los centros educativos del país*. Estos textos fueron elaborados con el apoyo de diversas instituciones como la Universidad de Costa Rica, Comisión Nacional de Estudios Afro Costarricenses y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia de la Organización de las Naciones Unidas (UNICEF).

Aunado a esto, Pineda-Rodríguez et al. (2021), del Departamento de Educación Intercultural del MEP publica el documento *Educación sin fronteras: El tesoro de la interculturalidad* el cual brinda un marco de referencia para el abordaje de la migración en los centros educativos desde un enfoque intercultural. En este documento, se señalan buenas prácticas para la inclusión de población migrante en los centros educativos del país:

1. Conocer la comunidad educativa desde un enfoque de interculturalidad.
2. Establecer el enfoque intercultural como eje transversal del quehacer educativo.
3. Buenas prácticas a nivel administrativo:
 - a. Coordinación interinstitucional.
 - b. Levantamiento y registro de información.
 - c. Constante actualización del personal.
4. Buenas prácticas a nivel curricular:
 - a. Contextualización y pertinencia cultural.
 - b. Apoyo académico específico.
 - c. Diseñar e implementar actividades de motivación e inclusión a favor de la población migrante.
 - d. Promover las relaciones interculturales respetuosas y de reconocimiento del valor de la interculturalidad en el aula.
5. Buenas prácticas en las acciones curriculares complementarias:
 - a. Procesos de inducción y bienvenida.
 - b. Procesos de consulta y diseño participativo de acciones.

- c. Actividades recreativas, deportivas y culturales.
- d. Sensibilización y capacitación a líderes estudiantiles.
- e. Difusión de información.

Estas buenas prácticas en educación intercultural dan cuenta de la necesidad de generar transformaciones e impactar los diferentes niveles y sistemas que conforman los centros educativos. Por esto, se incluyen acciones desde lo curricular, lo administrativo y lo relacional, además de establecer un eje transversal que trastoque el quehacer educativo.

Lo señalado anteriormente son ejemplos de políticas, acciones y propuestas que el Ministerio de Educación Pública ha impulsado en los últimos años con el fin de favorecer una educación inclusiva, a través de un enfoque intercultural. Sin embargo, se reconoce la necesidad de continuar impulsando una cultura inclusiva e intercultural en todos los centros educativos del país, ya que algunas de estas prácticas se concentran, en mayor medida, en instituciones ubicadas en territorios indígenas, en las zonas donde predomina la población afrodescendiente y en la región Chorotega.

Por su parte, la educación superior estatal, también ha incorporado como parte de su quehacer el reconocimiento, valoración y atención a la diversidad, en el Plan Nacional de la Educación Superior (PLANES) 2021-2025. En este, se incluyen cinco ejes estratégicos. Tres de ellos referentes a favorecer la inclusión y posibilitar la atención de la diversidad en la gestión y vida universitaria, con el fin de generar igualdad de oportunidades y equidad en la educación superior estatal. Estos ejes son Calidad y pertinencia, Cobertura y equidad y Regionalización.

Por otra parte, y como reflejo del compromiso del CONARE con la democratización de la educación superior, creó en 2006 la Subcomisión Coordinación con Pueblos y Territorios Indígenas, con representación de las cinco universidades públicas. Esta tiene el propósito de “desarrollar un programa interuniversitario que facilite, coordine y ejecute proyectos y espacios articulados entre las IESUE y las comunidades indígenas del país, en temas tales como acciones de apoyo para el fortalecimiento de la educación secundaria en indígenas y proyectos socio productivos” (CONARE, 2006, párr.4.)

Un ejemplo concreto que da cuenta del trabajo interuniversitario, desde una perspectiva intercultural, es la carrera Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar y la salida lateral del Diplomado en Ciencias de la Educación en Lengua y Cultura Cabécar para I y II ciclos; impartidas por la UCR, la UNA y la UNED. Estas representan el único plan de estudios en el país que incorpora un énfasis en lengua y cultura específico para una de las poblaciones indígenas que habitan en el territorio nacional.

Sin embargo, cabe indicar que, de las carreras en el área educativa que se imparten en la educación superior pública, no todas cuentan en sus planes de estudios con asignaturas que acerquen a las futuras personas profesionales a una educación intercultural y que propicie la atención de las diversidades, desde una perspectiva inclusiva.

En adición, las instituciones estatales de educación superior cuentan con instancias que brindan asesoría y servicios a estudiantes con condiciones de discapacidad con el fin de garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades para esta población (Tabla 2).

Tabla 2.

Instancias universitarias que brindan atención a la población con condiciones de discapacidad

UNIVERSIDAD	CENTROS DE ATENCIÓN A PERSONAS EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD
UCR	Centro de asesoría y servicios a estudiantes con discapacidad (CASED)
UNA	Comisión Institucional sobre Accesibilidad y Discapacidad (CIAD)
UNED	Programa de Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas y Discapacidad
TEC	Programa de servicios para estudiantes con discapacidad y necesidades educativas
UTN	Servicios estudiantiles: ajustes académicos razonables

Las instancias descritas en la tabla 2 son solamente ejemplos, dado que todas las universidades han ejecutado e implementan actualmente diversas acciones desde sus áreas sustantivas. Estas iniciativas se alinean con las políticas junto con las normativas nacionales sobre atención a las diversidades, promoviendo tanto el reconocimiento como la valoración de la sociedad costarricense desde una perspectiva multiétnica además de pluricultural.

Las buenas prácticas pedagógicas que se desarrollan en los ámbitos educativos con el fin de favorecer una educación intercultural e inclusiva de las diversidades evidencian esfuerzos importantes que se realizan en los diferentes contextos educativos. No obstante, estas no son suficientes, tal como lo evidencia la investigación académica realizada y que se abordará a continuación.

2.3. Diálogo entre la política pública asociada al área con la investigación.

En este subapartado, se analizará cómo dialoga la política pública asociada al área de investigación académica realizada en los últimos siete años en el país, desde las instituciones de educación superior estatal.

En el área educativa, la investigación realizada da cuenta de la importancia de la mediación pedagógica con pertinencia cultural en el proceso educativo. Watson- Brown y Camacho-Brown (2015) concluyen que es significativo incorporar elementos culturales en el proceso de enseñanza de la niñez; por ejemplo, las historias que cuentan las personas mayores por medio de la oralidad. Así, se destaca a las personas mayores como las poseedoras del conocimiento y, a la vez, quienes enseñan las normas de comportamiento sobre lo que se puede y no se puede hacer. Tal como en la cultura cabécar, donde el aprendizaje se adquiere viendo y tocando, por lo que las madres y las personas mayores tienen una gran relevancia dentro del proceso.

Otros estudios, como el realizado por Vílchez-Durán (2019), llegan a la conclusión de las personas docentes utilizan una única estrategia didáctica de enseñanza de tipo tradicional-expositiva. Esta estrategia concentra su atención en la explicación del docente y en el uso de la pizarra como instrumento de enseñanza, lo cual “limita las posibilidades del alumnado

para desarrollar habilidades y destrezas para el aprendizaje de las Ciencias Naturales en un ambiente escolar inclusivo dirigiéndose hacia un aprendizaje de tipo memorístico de corto plazo” (Vílchez-Durán, 2019, p.13). Este tipo de estrategia se contrapone a los postulados de la educación intercultural.

Por otra parte, Quesada (2019), a partir del proceso de indagación realizado, reconoce el papel preponderante del personal docente indígena en el centro educativo, como personas mediadoras y promotoras educativas. Este papel es de suma importancia debido a su nexo social-cultural entre la comunidad y el centro educativo.

Otro aspecto que destacan estudios recientes es la necesidad de que en los centros educativos se reconozca la diversidad. Según señala Morales-Trejos (2018), este es el primer paso para su comprensión. De su investigación, recalca que las personas docentes reconocen la diversidad a través de los gustos, preferencias o procedencia. Así, uno de sus hallazgos es que el enfoque intercultural se puede encontrar en el cuerpo docente, principalmente, en el reconocimiento de la diversidad en el espacio educativo.

En este sentido, Brenes-Venegas, et al. (2019) señalan, en cuanto al reconocimiento de la diversidad en el espacio escolar, que las personas participantes en su estudio indicaron que la diversidad es la existencia de diferencias entre las personas, las diferencias físicas, de nacionalidad, de género, de crianza, de cultura, entre otras. Por su parte, la niñez “además de tomar en cuenta las cualidades personales específicamente como aquello que nos diferencia, incorporan el pensamiento, los sentimientos de la persona y su conducta” (p.17).

A partir de lo anterior, se evidencia un reconocimiento de la diversidad en los espacios educativos propios a fin de integrar enfoques interculturales en la mediación pedagógica. Sin embargo, Mondol-López (s.f.) analiza las principales acciones de política educativa dirigidas a la población indígena, así como las mejoras en la educación nacional que favorezcan a la población indígena a través de una educación pertinente y establece que siguen existiendo desafíos para ofrecer una educación óptima a toda la población indígena costarricense.

En cuanto a los desafíos, Vílchez-Durán (2019, p.13) concluye que “el papel pasivo del alumnado fue el común denominador de las clases observadas”, lo que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje. También, el estudiantado señala que hacen falta clases más activas y dinámicas. Sin duda, uno de los factores que influye en las metodologías de enseñanza propuestas por el Ministerio de Educación Pública es que no están adaptadas a los contextos indígenas.

Otro de los desafíos es señalado por Bell-Jimenez (2020), quien hace un estudio sobre las realidades y los desafíos de la educación intercultural bilingüe y la interculturalidad en el caso específico de las personas afrocostarricenses. La autora inicia evidenciando la ausencia de una propuesta curricular por parte del Ministerio de Educación Pública diseñada para apoyar el desarrollo del inglés limonense estándar. Lo anterior, a pesar de que, según las autoridades, se realizan actividades de capacitación docente para sensibilizar, fortalecer y mantener las lenguas que son parte de la cultura afrocostarricense (Bell-Jimenez, 2020).

La descontextualización de la educación, la poca relevancia que se le ha dado a las lenguas y la intención inicial de homogeneizar la educación y hacerla llegar a todos los rincones del país. Esta ha sido la constante en la educación costarricense y por esa razón la autora hace un llamado a reorientar la educación; a hacer cumplir el principio de interculturalidad que se señaló desde la década de 1990 y por el cual se creó el Departamento de Interculturalidad en el Ministerio de Educación Pública. La promoción de la diversidad étnica y lingüística debe resultar en educación bilingüe para las personas afro costarricenses e indígenas.

En este sentido, la experiencia sistematizada por Vázquez (2017), titulada *Textos escolares de matemática Kútkuok IChá: sistematización del proceso de construcción con los pueblos bribri y cabécar de Costa Rica*, da cuenta de un proceso, que, según la autora, fue bastante complejo debido a que se debió dar voz a todas las personas participantes por medio de un diálogo respetuoso de saberes y de prácticas ancestrales. Esto significó la elaboración de un material por parte del equipo de profesores de matemáticas, que se validó posteriormente en el aula y que se apoyó con la visión de personas mayores de las comunidades indígenas.

El producto didáctico es valioso no solo por lo antes descrito sino porque el estudiantado de ambos territorios lo validó y participaron en la elaboración de ilustraciones que mostraran la cosmovisión matemática de cada uno. Otro de los aportes significativos es que las personas docentes de Lengua y Cultura interpretaron parte del texto a su lengua materna. Actualmente, el material didáctico está disponible para que las personas estudiantes de séptimo año tengan acceso a una educación matemática más pertinente, contextualizada e inclusiva para los pueblos bribris y cabécares de Costa Rica.

A pesar de lo anterior, las investigaciones ponen de manifiesto algunos retos, desafíos y problemáticas persistentes en la educación en contextos diversos, tales como problemas en la infraestructura y con el escaso material didáctico, que debe ser compartido por el estudiantado, según lo indicado por Vílchez- Durán (2019).

Asimismo, se señala que los centros educativos no cuentan con recursos tecnológicos en el aula y, en muchas ocasiones, no se cuenta con acceso a internet en las comunidades. Autoras como Atencio y Gómez (2019) plantean el desconocimiento del uso de las tecnologías como una de las razones por las que el estudiantado indígena que ingresa a la Universidad Nacional no logra permanecer y concluir con éxito el proceso de formación. En contraposición, Astorga-Aguilar, et al. (2020) determinaron que el estudiantado utiliza el teléfono celular para todo lo que tiene que ver con comunicación entre pares, para transferencia de archivos, solicitud de información y consulta de dudas, aunque también hacen mucho uso del correo electrónico desde sus teléfonos, por lo que se reconoció el uso de las tecnologías como un recurso importante en el proceso educativo del estudiantado indígena.

Retomando a Atencio y Gómez (2019) con respecto a la permanencia de población indígena en la Universidad Nacional, señalan que el español representa una gran dificultad para las personas estudiantes indígenas. Además, plantean que otra dificultad que deben enfrentar es el choque cultural entre su lengua indígena, la lengua castellana y la lengua por adquirir, en este caso, el inglés, por lo que su permanencia en la carrera se ha visto reducida. Otra desventaja es que les falta cohesión con el resto del grupo, lo que también perjudica su desempeño académico. Por lo que, a la luz de sus resultados, recomiendan nivelar al estudiantado proveniente de territorios indígenas en el idioma español antes de ingresar a la Universidad.

Otro de los desafíos encontrados es el rezago educativo que presenta la población proveniente de territorios indígenas, tal y como se señala en el estudio de Moreira-Mora, et al. (2021), quienes analizaron el rezago en las asignaturas con contenido matemático en estudiantes de último año en perspectiva comparada entre colegios de territorios indígenas y del Gran Área Metropolitana.

Con lo que se evidencia que la educación inclusiva desde una perspectiva intercultural tiene aún bastos retos y desafíos a nivel nacional. La atención de la diversidad cultural, en particular, y las diversidades, en general, requieren reformas estructurales que posibiliten acoger, en los diferentes contextos, al estudiantado sin exclusión (Palma- Picado, et al. 2021; Moreira, 2021; Marín Arias y Meléndez Rodríguez, 2012).

Además, según Palma-Picado et al. (2021), “la inclusión requiere voluntad política y de normativas que respaldan a todos los actores y servicios; así como la coordinación interdepartamental para responder de manera eficiente a las necesidades del estudiante, docentes y personal de apoyo” (p. 149).

En síntesis, las investigaciones revisadas tienen puntos en común que reflejan la realidad actual, así como acciones de mejora para atender la diversidad desde un enfoque integrador. Destacan los siguientes aspectos:

- Las propuestas curriculares requieren ser contextualizadas para atender las particularidades de los contextos diversos.
- Los procesos de transición entre niveles requieren de planes de nivelación para equiparar condiciones, capacidades y conocimientos de las personas.
- Existe segmentación en las diferentes áreas que requieren propuestas de inclusión, lo que imposibilita una mirada integradora de la diversidad.
- Predominan tendencias para homogeneizar y estandarizar la educación, lo que contrapone la pertinencia de los procesos educativos pensados desde la diversidad.

-La educación intercultural bilingüe como enfoque debe retomar la promoción de la diversidad lingüística para reivindicar el derecho del estudiantado a aprender y consolidar su propia lengua.

-La implementación del enfoque intercultural depende de la capacidad del cuerpo docente para reconocer e implementar la atención a la diversidad en los espacios de mediación.

-La gestión educativa debe incorporar a la comunidad estudiantil desde sus cualidades, capacidades, diferencias, pensamientos y sentimientos.

3. Consideraciones Finales.

Se ratifica que existen políticas nacionales para trabajar temas de inclusión de las diversidades en la enseñanza general básica de Costa Rica y en la educación superior pública. Esto se puede catalogar como positivo, sin embargo, se requiere de ajustes en el sistema para generar una correcta transición de la teoría a la práctica.

Las personas docentes son clave para generar procesos inclusivos en los centros educativos, desde la gestión administrativa, docente y académica. Los centros educativos pueden potencializar la diversidad desde sus integrantes, para generar transformación en las personas diversas involucradas, así como en los contextos inmediatos: comunidad educativa, comunidad externa y regionales de educación.

Existen buenas experiencias de acciones afirmativas que pueden ser replicadas, sin embargo, es necesario resaltar que requieren ser contextualizadas y necesitan de la validación de los colectivos diversos involucrados, para evitar que se homogenice la diversidad.

Es necesario apostar por una educación inclusiva que transversalice los temas que se desarrollan en los contextos educativos, trabajar la inclusión desde todas las gestiones operativas y desde los contenidos curriculares. Lo anterior para evitar una segmentación de la diversidad, es decir, ver por separado a grupos, colectivos, culturas, condiciones de vida y talentos.

La investigación colaborativa entre universidades, entidades de educación y los grupos diversos es una herramienta para generar reflexión, crítica y búsqueda de alternativas para crear procesos más inclusivos en el entorno educativo, así como fundamento para respaldar las políticas públicas nacionales.

4. Referencias Bibliográficas.

- Astorga Aguilar, C., León Anchía, R., y Schmidt Fonseca, I. (2020). El teléfono celular como herramienta de apoyo en el proceso de aprendizaje para el estudiante no indígena y el estudiante indígena de la Sección Regional Huetar Norte y Caribe de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(2), 155-172. <https://doi.org/10.15359/rep.15-2.7>
- Atencio García D. y Gómez Rojas, M. (2019). La dificultad en la permanencia de estudiantes indígenas en la carrera de Enseñanza del Inglés, Campus Coto. *Revista Universidad en Diálogo*, 9(1) 47-62. <https://doi.org/10.15359/udre.9-1.3>
- Bell Jimenez, A. G. (2020). Realidades y desafíos de la educación intercultural bilingüe y la interculturalidad: el caso de las personas afrocostarricenses. *Revista Educación*, 44(2), 596-612. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39338>
- Brenes Venegas, J., Herrera López, Y., Méndez Elizondo, F., Morales Trejos, C., y Rodríguez Oviedo, I. (2019). Intervención desde orientación para el reconocimiento de la diversidad: Consideraciones interculturales en el espacio escolar. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35707>
- CONARE. (2006) *Subcomisiones: Comisión de Vicerrectores de Extensión y Acción Social*. <https://extension.conare.ac.cr/subcomisiones/>
- Decreto Ejecutivo. N°.18967-MEP-C. [Poder Ejecutivo] Asunto. 19 de abril de 1989. Publicado en La Gaceta No. 93 (16 de mayo de 1989)
- Estrada Torres, J. (2019). *Lineamientos de educación intercultural*. Ministerio de Educación Pública; Dirección de Desarrollo Curricular; Departamento de Educación Intercultural.
- Marín Arias, M. G., y Meléndez Rodríguez, L. (2012). Proyecto: Construyamos centros educativos inclusivos. Un modelo para evaluar actitudes, políticas y acciones institucionales. *Innovaciones Educativas*, 13(18), 1-9. <https://doi.org/10.22458/ie.v13i18.577>
- Ministerio de Educación Pública. (2016). *Política Curricular. Acuerdo 07-64-2016 del Consejo Superior de Educación*. www.mep.go.cr/politica-curricular
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Política Educativa La Persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. Acuerdo 02-64 2017 del 13 de noviembre de 2017 del Consejo Superior de Educación*. http://cse.go.cr/sites/default/files/documentos/folleto_politica_educativa.pdf
- Mondol, L. (s.f.). *Políticas Públicas en Educación y su impacto en la población Indígena costarricense* [Archivo PDF]. <https://principal.uned.ac.cr/images/ami/documentos/articuloeducacion.pdf>
- Morales-Trejos, C. (2018). Presencia del enfoque intercultural en representaciones docentes sobre lo juvenil, la diversidad y la cultura rural. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34401>
- Moreira Mora, T. E., Zamora Araya, J. A., Smith Castro, V., y Montero Rojas, E. (2021). Rezago en asignaturas de contenido matemático en estudiantes de último año: analizando resultados de colegios en territorios indígenas y del Gran Área Metropolitana de Costa Rica. *Revista Educación*, 45(1), 118-134. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41317>
- Palma Picado, K., Delgado Agüero, C., y Moreira Mora, T. (2021). Una Propuesta Práctica para la Inclusión de Estudiantes Ciegos en una Carrera de Ingeniería: Un Estudio de Caso. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 15(1), 139-154. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100139>

Pineda Rodríguez, V., Salazar Chacón, G. y Smith Castro, A. (2021) *Educación sin fronteras: El tesoro de la interculturalidad*. Ministerio de Educación Pública. Dirección de Desarrollo Curricular. Departamento de Educación Intercultural.

Vílchez Durán, C. P. (2019). Metodología para la enseñanza de las Ciencias Naturales empleada por docentes costarricenses de las escuelas Vesta, Jabuy y Gavilán pertenecientes a la comunidad indígena Cabécar. *Revista Educación*, 43(1), 451–467. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27673>

Watson Brown, H., y Camacho Brown, L. (2015). Acercamiento al proceso de socialización de la población infantil Cabécar de Chirripó. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18948>

ÁREA SOCIOEDUCATIVA

Caso de Colombia

Aura Aguilar Caro
Angélica Orozco Idárraga
Reinaldo Mora Mora
Laura Ruiz Gutiérrez

1. Introducción.

En Colombia, según el Ministerio de Educación Nacional (2022), existe una amplia normativa que sustenta la educación básica, media y superior. Esta es una carta de navegación para fortalecer el entramado educativo en esos tres niveles:

-La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal.

-La educación superior, por su parte, es reglamentada por la Ley 30 de 1992 que define el carácter y autonomía de las Instituciones de Educación Superior (IES), el objeto de los programas académicos y los procedimientos de fomento, inspección y vigilancia de la enseñanza.

-Estas dos leyes indican los principios constitucionales sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, por su parte, las condiciones de calidad que debe tener la educación se establecen mediante el Decreto 2566 de 2003 y la Ley 1188 de 2008.

-El Decreto 2566 de 2003 reglamentó las condiciones de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. Esta norma fue derogada con la Ley 1188 de 2008, que estableció de forma obligatoria las condiciones de calidad para obtener el registro calificado de un programa académico. Para esto, las instituciones de educación superior, además de demostrar el cumplimiento de condiciones de calidad de los programas, deben demostrar ciertas condiciones de calidad de carácter institucional.

-La normativa anterior, se complementa, con la Ley 749 de 2002 que organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, amplía la definición de las instituciones técnicas y tecnológicas, hace énfasis en lo que respecta a los ciclos propedéuticos de formación y establece la posibilidad de transferencia de los estudiantes y de articulación con la media técnica.

Es a partir de este marco jurídico, que el Estado colombiano se ha propuesto disminuir las brechas de desigualdad, en cuanto al acceso, cobertura y permanencia a la educación en sus diferentes niveles entre las zonas rurales y urbanas, regiones geográficas, grupos poblacionales en situación de extrema pobreza, así como la diversidad étnica (Pérez-Sáenz, 2018).

Es por ello por lo que el mayor desafío de la calidad educativa en Colombia se concentra en el cierre de brechas entre las zonas rurales y urbanas. Según el Ministerio Nacional de Educación ([MEN], 2022), en el 2015 el promedio de años cursados en zonas rurales fue de 5.5 años, inferior al de las zonas urbanas equivalente a 9.2 años, con el agravante que de cada diez personas graduadas en el ciclo de bachillerato en el sector rural solo dos ingresan a la universidad.

Lo anterior, en consonancia con el capítulo II de derechos sociales, económicos y culturales en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, al definir la educación como un servicio público y que desde su función social busca garantizar a toda la población colombiana sin distinción de raza, credo, etnia, estrato social y orientación sexual el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura (Constitución Política de Colombia, 1991, Art.67).

Por esto, en las últimas décadas, en materia de políticas educativas los gobiernos han presentado desarrollos significativos para que toda la población pueda disfrutar de este derecho. Entre estos avances, es importante señalar la descentralización del Sistema General de Participación mencionado en la en el Art. 357 de la Constitución de 1991 y la autonomía de los municipios en la administración y gestión de la oferta educativa.

Otro avance en materia de política educativa fue la gratuidad educativa decretada e implementada en Colombia por el MEN para el año 2011 desde los niveles de transición hasta el nivel de bachiller. Entre los más importantes logros de esta política, se resalta la tasa de cobertura alcanzada del 97 % en los niveles de preescolar, básica y media. Además, para el caso de la educación superior, más del 60 % de los estudiantes que ingresan a las universidades provienen de hogares de ingresos bajos (MEN, 2022).

Este estudio, se propone generar un aporte significativo, al entorno educativo colombiano, partiendo de una fundamentación legal y aplicándolo al contexto multicultural del país. Se enfoca en la transformación curricular, las prácticas pedagógicas y el diálogo en torno a la política intercultural. Las investigaciones consultadas constituyen una fortaleza que respalda este esfuerzo, contribuyendo a enriquecer el tejido educativo. Más allá de la satisfacción entre la oferta junto con la demanda, se busca promover tanto la permanencia como la educación desde la diversidad. Esto implica reconocer además de potenciar las identidades individuales, las cuales constituyen un factor fundamental para la convivencia así como la paz en Colombia.

2. Desarrollo Temático.

A continuación, se presentan diferentes elementos teóricos que permiten comprender la transformación curricular que se ha presentado en Colombia y que favorece el reconocimiento de las diversidades por medio de la política educativa. Del mismo modo, las prácticas pedagógicas que se han realizado en el contexto colombiano y que nutren la educación intercultural, así como el diálogo existente entre la investigación y las políticas educativas del país.

2.1. Política educativa que plasma la transformación curricular, en favor del reconocimiento de las diversidades.

El principal desafío, entre los 10 que plantea el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, se encuentra el de garantizar el derecho a la educación de la población colombiana. Un segundo desafío busca la descentralización de la educación, el tercero lineamientos curriculares pertinentes y flexibles, el cuarto formulación de política pública orientada a la formación de maestros, el quinto busca la transformación del paradigma dominante, homogeneizador

y memorístico, el sexto uso de las nuevas tecnologías en la generación de nuevo conocimiento, el séptimo ubica la equidad de género y la inclusión como camino para la construcción de paz, el octavo prioriza en la población rural en cuanto a educación, el noveno el incremento de presupuesto para la educación y el décimo el fomento de la investigación.

Desde estos desafíos, pensar la educación inclusiva, tanto hoy como en un futuro próximo en Colombia, implica ubicarnos en el sistema de educación homogenizante del país; además, requiere volver sobre la actual realidad colombiana, latinoamericana junto con la mundial, así como los retos que esta realidad cambiante, imprevisible, injusta además de desigual plantea a la educación en el siglo XXI.

De esa manera, la diversidad cultural constituye un reto para el currículo escolar y para el profesorado, se trata de un reto provechoso. A fin de poder gestionarla eficazmente, el currículo debe abordar cuestiones que en el mundo actual se han vuelto prioritarias y ya no se pueden eludir sin comprometer el futuro de las personas estudiantes ¿Cómo vivir la diversidad cultural en los espacios escolares de las instituciones educativas colombianas y, de manera particular, en la región Caribe? ¿Cuáles serían aquellas estrategias curriculares para promover una identidad regional, nacional, latinoamericana y caribeña? ¿Cómo integrar curricularmente los componentes de la diversidad cultural, a través de las áreas del conocimiento para hacer sentir a las personas menores de edad que pertenecen a una sociedad común y tienen un destino común? Estos aspectos, eminentemente formativos, son un llamado a los actores y sujetos de la educación, con franqueza y serenidad. Se les invita a reflexionar sobre la construcción de currículos con pertinencia cultural y sobre la manera en que pueden contribuir a la integración colombiana desde las regiones, de manera que nos logremos asumir la diversidad cultural con las herramientas de la educación, reconociendo su complejidad y esforzándonos en facilitarla a partir de acciones pedagógicas, didácticas y curriculares. Este criterio debe ser el hilo conductor de las reflexiones formativas-curriculares (Mora, 2018).

Así, estas cuestiones son y serán objeto de debate por parte de las instituciones educativas (básica, media y universitaria), presentes y futuras, para dar respuestas y proponer orientaciones posibles a los responsables de la educación, como la formación de niños, niñas y jóvenes. En tal sentido, las instituciones deben tener la firme convicción de que esta empresa,

como propuesta curricular con pertinencia cultural, es prometedora y, en particular, de que su gestión eficaz proporcionaría un modelo de educación indispensable para Colombia y sus regiones. Esto, desde nuestro punto de vista, es especialmente reconfortante.

Es así como, la curricularización de la diversidad es deseable y el currículo educativo debe plantearse interrogantes, por ejemplo, sobre la formación hacia la identidad regional y sobre la posibilidad de definir unos contenidos culturales sin caer en la exclusión, para que la región permanezca abierta a Colombia, Latinoamérica y el mundo. En este sentido, es a través de un enfoque formativo-pedagógico-curricular meditado desde la propia diversidad cultural como la región Caribe podrá abordar este reto de la forma más constructiva, mediante la educación.

Un punto para tener en cuenta es el que nos conduce a entender que la identidad cultural es como un texto que se escribe de manera permanente. Por ello, existe un patrimonio común, artístico, intelectual, material y moral construido por generaciones sucesivas y que merece ser preservado, reconocido y compartido tanto regional como nacionalmente. Cada habitante de la región debe poder apropiarse de este patrimonio y reconocerlo como suyo con legítimo orgullo. Cada generación tiene el deber de enriquecerlo en todos los ámbitos, según la sensibilidad individual y en función de las distintas influencias que, en nuestra época, nos llegan a partir de diversas culturas que conforman esta región.

Si bien resulta indispensable para el Caribe colombiano fomentar la diversidad de las expresiones culturales desde el currículo escolar, también es igualmente necesario afirmar la universalidad de los valores esenciales que la Constitución de 1991 promueve. Son estos dos aspectos de una misma fuente centrales, sin los cuales la idea de identidad perdería su sentido. La adhesión a determinados valores es la razón de ser de una gestión curricular-formativa. Valores que, a menudo, han sido formulados por pensadores latinoamericanos y caribeños en la búsqueda de la promoción de la diversidad cultural, a través de la educación y la formación. En una palabra, la identidad cultural como eje central del currículo escolar

debe estar basada en dos requisitos inseparables: la universalidad de los valores comunes y la diversidad de las expresiones culturales, donde esta identidad constituye, por razones históricas, un componente fundamental educativo-formativo y, también, una magnífica herramienta de integración y armonización regional, nacional y latinoamericana.

A la luz de estos principios, es importante lograr encontrar soluciones, a la vez ambiciosas y realistas. Ambiciosas, porque el objetivo que debe alcanzarse consiste en introducir la diversidad cultural de forma definitiva en la vida escolar, que pudiese ser aplicable independientemente a contextos culturales diversos. Se trata de trazar una vía que permita avanzar de forma significativa hacia el educar y el formar en y para esta diversidad, como manera de integración económica, política, etc. A lo largo de nuestros escritos, hemos tenido presente constantemente la idea de que nuestras reflexiones no tendrían ningún sentido si no desembocan en propuestas curriculares aplicables a nuestros contextos a partir de la educación. Con ello, se pretende que este enfoque sea lo más realista posible.

La promoción de la diversidad cultural en el currículo escolar se basa en dos ideas, que, de hecho, son dos caras de una misma manera de abordar el educar y el formar:

- a. La relación entre el contexto y los contenidos curriculares debe tener lugar en el encuentro de culturas que ocurre en los espacios de formación. Esto implica que la diversidad cultural tiene en cada una de las áreas del conocimiento escolar unos grupos de contenidos significativos, tanto cognitivos como socioafectivos, pertinentes y especialmente motivados para la construcción de la identidad cultural. Esto debería ser lo suficientemente importante para que el currículo abarque los aspectos económicos, políticos, culturales y demás de esta relación.
- b. Para que se forme desde tal requerimiento, las instituciones educativas deben promover el concepto de cultura identitaria. A través de este concepto, se animaría a cada integrante de las niñeces y juventudes a querer recibir esta formación. Tal como la concebimos,

esta cultura no sería una cultura más, sino más bien una cultura en interacción con otras, que, aprendida en profundidad, se integraría en el trayecto formativo de todo estudiante, así como en el currículo institucional. Su aprendizaje iría acompañado de una familiarización con los valores presentes en esa interacción, a partir de la literatura, la sociedad, la cultura y la historia vinculadas a los contenidos curriculares. Con esta propuesta, se motivaría al estudiantado a que, por lo que se refiere al aprendizaje de la diversidad cultural, asuman dos decisiones: una, determinada por las necesidades de una comunicación cultural más amplia y, la otra, guiada por un conjunto de motivaciones personales articuladas a la situación individual o familiar, a las relaciones afectivas, a las preferencias culturales, a la curiosidad del intelecto, etc.

La curricularización de la diversidad cultural proporcionaría a la formación una ventaja suplementaria. Esta tiene que ver con el hecho de que los contenidos curriculares se distribuyan entre todas las áreas señaladas por la Ley General de Educación colombiana de 1994, de forma siempre significativa y, sobre todo, sostenible para apoyar el desarrollo de habilidades interpretativas, argumentativas y propositivas, pensando la diversidad cultural en relación con el desempeño laboral de quienes se forman. Una de las principales consecuencias de esta promoción es que facilita los intercambios interdisciplinarios, para que ninguna área esté condenada a desaparecer ni a quedar reducida a la condición de una más, sin ningún significado cultural. Con ello, el currículo recrea esos contenidos para asegurar que la diversidad se respete y que la integración cultural regional o nacional contribuya al florecimiento de la identidad. Así, se evita que se desarrollen sentimientos que pongan en peligro la diversidad y la integración cultural de las regiones con la nación colombiana.

En este sentido, la diversidad viene a ser el producto de una experiencia histórica única, es la expresión de una memoria, de un patrimonio que constituye un fundamento legítimo de identidad cultural. Preservar y favorecer su promoción, como aspectos intrínsecos de la diversidad, es muy importante, en tanto hacen parte de la propia idea, para nuestro caso, de la región Caribe cultural.

Fiel a los ideales que constituyen la razón de ser de la identidad cultural, este desarrollo y fortalecimiento deberá tener efectos tangibles sobre la relación de nuestra región con el resto de las regiones colombianas, con Latinoamérica, el Caribe y el mundo, buscando siempre desde la educación y la formación la coexistencia armoniosa con la diversidad cultural en el seno de estas sociedades. Para ello, se requiere de la puesta en escena de estrategias pedagógicas, didácticas y curriculares diseñadas para la enseñanza y la educabilidad de los contenidos culturales y, más generalmente, sobre la consolidación de la construcción identitaria latinoamericana y caribeña.

Para las niñas, los niños y las personas jóvenes, el aprendizaje intensivo y profundo hacia la diversidad cultural constituye un factor notable de desarrollo ético-moral, aporta satisfacciones cognitivas y emocionales. Favorece una visión del mundo más abierta a los demás, fortalece el sentimiento de pertenencia a la región, a Colombia, a Latinoamérica y al Caribe. Esto no a costa del sentimiento de pertenencia a la tierra natal o a la cultura de origen, sino paralelamente a él, en tanto que, en sus encuentros con los otros, se puedan sentir naturalmente la disposición de dar a conocer su región, país y cultura. De ahí, es prácticamente indispensable incluir en el currículo estos aprendizajes, en cuanto proporcionan ventajas adicionales para ejercer autónomamente su personalidad.

Desde este punto de vista, una situación que actualmente es frecuente, pero que lo será mucho más en el futuro, es ofrecer múltiples habilidades dentro de la identidad cultural colombiana a quienes se forman. Esto con el fin de prepararlas como futuras personas dentro de un contexto ciudadano, con una riqueza cultural valiosa.

En este ejercicio, cada uno necesitará imperativamente conocer otras culturas para compartir la gama de valores que expresan y sustentan la diversidad cultural. Decimos que, si no se realiza un esfuerzo especial para promover, desde el preescolar, el aprendizaje intensivo sobre la cultura, la ventaja de la que se beneficiaría el estudiantado desaparecería rápidamente y la globalización de su cultura tendría efectos negativos sobre su inserción social tanto individual como colectiva.

A medida que se enfatiza el carácter multicultural de las relaciones escolares, lo propuesto aquí deberá tener un impacto positivo en la calidad de los contenidos que integran el currículo. Al hablar de esta calidad, nos referimos tanto a su eficacia como a la sutileza de los contactos humanos que puedan generarse desde la educabilidad del ser humano, así como a la intensidad y la solidez de las relaciones de los educandos en el seno de la familia caribeña y colombiana. Construir un currículo así, constituye un acto social y afectivo muy importante, tanto por su significado simbólico como por sus efectos prácticos. Para reforzar la diversidad cultural de las regiones no basta con que ella se enseñe, también es necesario que los vínculos de los contenidos curriculares estén cimentados en emociones y deseos para ser promovidos a través de la relación enseñanza-aprendizaje, para impactar social y culturalmente el contexto.

2.2. Buenas prácticas pedagógicas en educación intercultural que se desarrollan en el ámbito educativo colombiano.

A continuación, se comparte la exploración sobre los estudios que definen las prácticas pedagógicas en educación básica, media y superior en Colombia. Estas, desde aspectos étnicos y a la luz de la realidad del país, evidencian los desafíos existentes, los cuales pueden ser tanto una herramienta para la comprensión en la enseñanza como para la vida en la construcción ciudadana y cultural del país.

Existen dos estudios de educación primaria que sugieren los límites en las prácticas pedagógicas de manera específica. Por un lado, se evidencia un notable desfase entre lo que el gobierno plantea para la sociedad, especialmente para la localidad del estudio. Se han concebido planes desde principios de la década pasada, sin embargo, varias instituciones educativas carecen de conocimiento sobre el tema (Buitrago-Lozano, 2020). Por otro lado, el deterioro del tejido sociocultural y el proceso migratorio como consecuencia del conflicto armado y el narcotráfico que ha vivido el país, así como la falta de aplicación de un modelo educativo integrador generan pérdida de identidad cultural en las comunidades rurales (Álvarez-Ossa, et al., 2021). Además, otro estudio incluye los aportes de diversos actores, desde docentes, dinamizadores culturales, líderes indígenas de Bogotá, pedagogas y profesionales, los cuales poseen experiencia en procesos con comunidades indígenas a nivel nacional. Estos actores sugieren una propuesta pedagógica que incluye ejes de acción

para la transformación educativa, centrados en las políticas públicas y en el actual sistema educativo del distrito de Bogotá, con el objetivo de mejorar la atención de los indígenas Emberá en zonas urbanas (Ávila-Rojas, 2020).

En relación con los estudios en el nivel de bachillerato, estos adoptan un enfoque más práctico, enfocándose en compartir conocimientos a través de la aplicación de modelos vivenciales. En la práctica pedagógica intercultural, se plantea que no se trata tanto de seguir parámetros estructurados para guiar a la persona docente, sino más bien de proporcionar pautas para continuar tejiendo colectivamente. En este sentido, se realizan consideraciones desde una perspectiva intercultural, integrando los saberes tanto políticos como pedagógicos.

Los resultados se presentan a través de la metáfora de “la siembra” (Pérez-Romero, y Rivera-Rivera, 2020). Es así como, también, se evidencia que compartir saberes, experiencias, lenguas, culturas y formas de vida, con fundamento en principios de empatía, solidaridad y respeto a la diversidad, enriquece significativamente el trabajo en el aula y se constituye en una estrategia efectiva de interculturalidad en la escuela (Guzmán-Vargas y Muñoz Valencia, 2020). Por lo cual, es de gran importancia la implementación de un modelo educativo, que garantice una adecuada valoración de los dominios de aprendizaje cognoscitivo, procedimental y actitudinal. Estos son adquiridos durante el desarrollo de competencias de todas las áreas del conocimiento; hecho que permite proponer un modelo educativo intercultural acorde con las necesidades educativas (Ahue-Ruiz, y Peña-León, 2020).

En el ámbito de la educación superior, se observa una tendencia en las prácticas que se dinamizan en torno a los contenidos étnicos, coloniales y autónomos. Estas prácticas buscan integrar la experiencia intercultural como parte fundamental de la vida colombiana, lo cual se refleja en el entorno académico y se consolida en el aula de clases.

A la luz de lo anterior en Colombia, se evidencia la interculturalidad, bajo una lógica convencional, que sigue estando en deuda con comunidades étnicas y con la población en general; principalmente, cuando se precisa de la “ecología de saberes” como proceso integrador de la multiplicidad de discursos y de las divergencias epistémicas (Sepúlveda-Reyes, 2018). De esa manera, al interior de estas prácticas, aún se replican dimensiones de la

colonialidad del saber que es necesario revisar. Esto para poder llevar a la realidad los procesos de interculturalidad y que no solo queden limitados a situaciones o momentos específicos, sino que trasciendan y, por ende, permitan la reconfiguración de las estructuras institucionales, impactando el buen vivir de las comunidades a las que pertenecen las y los estudiantes (Acevedo- Velandia, 2020). En Colombia, el significado de ‘buen vivir’ es una construcción autónoma y alternativa de los pueblos y condicionante para el restablecimiento de la vida en condiciones de dignidad en territorios no solamente indígenas, sino multiétnicos y pluriculturales. (Cifuentes-Tarazona, 2018). Por ello, mediante algunas prácticas profesoras, en este caso, generación de conocimiento autónomo, es posible integrar en la investigación el tema intercultural, para instalar desde lo representativo, una forma de abstraer conocimiento dentro de la cultura popular del caribe colombiano (Aguilar-Caro, 2020).

Finalmente, se evidencia un notable interés desde la investigación en proporcionar aportes sustanciales al tema de la práctica pedagógica intercultural. En un contexto caracterizado por la diversidad existente en el país, estos estudios representan una valiosa contribución en los diversos niveles educativos, desde primaria hasta la universidad. Se reconoce su importancia en el intercambio de conocimientos para el bienestar colectivo. Asimismo, se enfatiza la necesidad de un compromiso ciudadano más allá de lo institucional como requisito fundamental para la construcción de la paz.

2.3. Diálogo entre investigación y política pública.

La interculturalidad promueve la integración de las sociedades, el respeto y comprensión de las diferencias, el diálogo, la eliminación de las estigmatizaciones y discriminaciones (Huertas- Díaz y Sánchez Fontalvo, 2014).

En la región Andina, se ha avanzado en el reconocimiento de la pluralidad y diversidad, pero aún queda pendiente atender la diferencia. Es vital incorporar las voces de la niñez, juventud y profesorado inmersos en ambientes escolares multiculturales, como insumo fundamental, para políticas y prácticas educativas que vayan más allá de la simple nominación de atención a la diversidad e interculturalidad. Estas políticas deben superar las políticas de compensación y tolerancia (Guido- Guevara, 2015).

Además, se encontró que el sistema de información sobre los niños, niñas y jóvenes indígenas vinculados a las instituciones educativas en Bogotá es deficiente. Existe un desconocimiento de sus historias familiares y escolares. Además, la falta de investigaciones que relacionen elementos de la práctica escolar con el contexto social y político actual destaca la necesidad de una mayor integración de la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad en las políticas educativas públicas (Guido-Guevara, 2015).

Por otro lado, es imprescindible abordar el concepto de etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar para no olvidar los valores de la afrocolombianidad. El personal docente debe motivar a las personas estudiantes a explorar y comprender el valor de cada cultura y su contribución a la educación del país (García-Araque, 2017).

En la región pacífica, la interculturalidad es una noción reciente en el departamento del Chocó. A pesar de las iniciativas de las personas docentes, no ha habido suficiente reflexión, investigación y acción crítica sobre cómo practicar la interculturalidad en el ámbito educativo. Materializar la política intercultural y multilingüe de Quibdó implica la divulgación de esta y contar con un cuerpo de educadores que tengan conocimiento sobre las etnias en Quibdó (Chocó). La propuesta es que los establecimientos educativos generen estrategias de participación que permitan acercar las diversas comunidades a la escuela, resignificar y deconstruir una propuesta educativa intercultural que responda a los principios de las comunidades indígenas que viven en la ciudad (Flórez- Enciso, 2018).

En la región Amazonía, las investigaciones muestran que el desarrollo de la etnoeducación en Colombia no ha avanzado al ritmo necesario y deseado por los pueblos indígenas. Los pocos logros en esta materia han sido por la iniciativa, sugerencia y presión de varios organismos multilaterales y la gestión de organizaciones indígenas tanto a nivel regional como nacional. Es necesario un nuevo modelo educativo articulado entre las dos culturas, bilingüe y situado, que promueva la identificación, rescate y promoción de los valores culturales (Ministerio de Educación, 2022).

La etnoeducación es un dispositivo de transformación social desde la participación en las comunidades y las instituciones educativas oficiales del país. Esto propicia el establecimiento de redes comunitarias entre occidente

y la ancestralidad, a través del intercambio de pensamientos y prácticas y en la construcción colectiva, como pilar de verdaderas producciones sociales (Campuzano-Villa, 2017).

A pesar de que existen algunas políticas de etnoeducación y que la educación intercultural está reglamentada en la Constitución de 1991, aún queda mucho trabajo por hacer en Colombia. Es necesario que todas las instituciones educativas se involucren en el proceso de interculturalizar el sistema educativo para una verdadera inclusión y educación intercultural. Esto implica construir currículos interculturales que flexibilicen los objetivos de aprendizaje, contenidos, planes y programas, para incorporar otras perspectivas, conocimientos o formas de ver el mundo, que tienen los pueblos indígenas (MEN, 2022).

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas establece que los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas y atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos (Naciones Unidas, 2007).

La labor de la escuela intercultural queda truncada si no promueve el cambio de todo el sistema a su alrededor. Es importante que los docentes reciban formación en educación intercultural y estén dispuestos a aprender diferentes idiomas para ofrecer un material bilingüe y diverso que respete los derechos lingüísticos de la población estudiantil indígena. Las personas docentes deben capacitarse en educación intercultural y enseñar en la lengua de estas etnias, para evitar que quienes lleguen a sus aulas de clases se vean en la obligación de solo hablar en español y olviden su lengua nativa.

3. Consideraciones Finales.

Colombia ha sido precursor de la etnoeducación, desde 1976, antes de la Constitución del 1991, esto permite que se abra paso a lo diverso que se ha ido consolidando con los distintos estudios y aportes de investigadores. En estos estudios, se van refrendando las prácticas pedagógicas, delimitadas en los currículos, que buscan la identidad regional y que unen lo contextual con lo académico, para ampliar el espectro de la vida escolar y universitaria. Todo

esto en pro de una ciudadanía afianzada en la paz, donde se integrando lo étnico como parte de la vida nacional y donde encuentra el reconocimiento.

En ese sentido, es pertinente propiciar espacios que conlleven a la reflexión y acción para aunar esfuerzos colectivos, que permitan la aplicación de la educación intercultural, a partir de las buenas prácticas educativas que garantizan la inclusión de la población multicultural del país en los planteles educativos. Así mismo, es indispensable que en el país surja un interés por llevar a cabo lo establecido en las normas como forma de asegurar la dignificación y poner fin a los desafíos vividos durante las últimas décadas por estos pueblos propios del territorio colombiano. De manera que, se conserve la cultura colombiana tan característica en toda Latinoamérica.

En definitiva, este apartado, presenta los avances, limitaciones y esfuerzos pendientes para construir una sociedad que, desde el ámbito de la educación, obtenga las bases necesarias para la comprensión del otro desde la diferencia. Por esto, es imprescindible la generación de investigaciones que develen el camino que ha tomado el tema, la puesta en marcha de la transformación curricular que se viene presentando en el país, aun cuando falta camino por recorrer. De esta manera, engranar las prácticas de educación intercultural a las realidades específicas de las personas estudiantes, permitiendo el agenciamiento e interiorización de la diversidad cultural. Por tal motivo, es importante la articulación a la política pública, desde donde Colombia ha sido ejemplo para otros países del continente, al tener en cuenta su multiculturalidad. Sin embargo, aunque sus políticas han sido de gran importancia y, en su medida, han dado respuestas, es pertinente dar continuidad y seguir potenciando estas acciones para el cierre de las brechas culturales existentes en el país.

4. Referencias Bibliográficas.

- Acevedo Valendia, C. (2020). *Educación y Buen Vivir: Hacia una educación superior intercultural Estudio de caso del programa licenciatura en etnoeducación de la UNAD* [tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/44315/u827100.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aguilar Caro, A. (2020). Profesor en A. Aguilar Caro (Ed.), *Trabajo Social Caribe. Compresiones culturales e investigativas* (pp. 63-106). Autoedición. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/6957>
- Cifuentes Tarazona, S. (2018). Buen vivir en Colombia, una apuesta de vida desde el campesinado catatumbero [tesis de maestría, Universidad Santo Tomas]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14474>
- Álvarez Ossa, M., Henao Franco, F., García Giraldo, J., Dávila Grisalez, A., Y Juspian Marín, J. (2021). Prácticas pedagógicas interculturales y formación de competencias ciudadanas en la educación rural. *Revista Boletín Redipe*, 10(11), 78-98. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1519/1431>
- Ávila Rojas, A. (2020). *La educación intercultural como apuesta pedagógica en la transformación de prácticas educativas en contextos urbanos: una experiencia con el pueblo embera* [tesis de grado, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78139>
- Buitrago Lozano, J. (2020). *Prácticas pedagógicas de interculturalidad en la Localidad Ciudad Bolívar de Bogotá, Colombia, tanto en instituciones de primaria y secundaria como por la comunidad organizada y/o por fundaciones durante los años 2007 - 2020* [tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repositorio.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/44748/jfbuitragol.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campuzano Villa, N. (2017). *La etnoeducación y la educación propia, encuentros y contradicciones en la institución educativa oficial los libertadores en el municipio Inírida- Guainía* [Archivo PDF]. <https://hdl.handle.net/11059/8362>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia). <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Flórez Enciso, A. (2018). *La educación intercultural en Quibdó: estado actual y estrategias de mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes* [tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/6440/1/TM.ISE_FlorezEncisoAngelaMilena_2018.pdf
- Pérez Romero, H y Rivera Rivera, A. (2020). *Propuesta Pedagógica Intercultural: Sembrando Saberes. Institución Educativa Bravo* [tesis de pregrado, Universidad pedagógica nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12044/TE-24103.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Araque, F. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre Educación*, 8(15), 1-21. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712017000100005
- Guido Guevara, S. (2015). *Interculturalidad y educación en ciudad de Bogotá: prácticas y contextos* [tesis doctoral, Universidad Pedagógica Cultural]. <https://equidaddiversidad.files.wordpress.com/2013/12/inteculturalidad-pdf.pdf>
- Guzmán Vargas, N. y Muñoz Valencia, A. (2020). *Tejiendo interculturalidad en una escuela para todos* [tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. https://repositorio.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/3224/Guzman_Mu%C3%B1oz_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Huertas Díaz, O. y Sánchez Fontalvo, L. (2014). Educación intercultural, socioeconómica y construcción de ciudadanía en Colombia: El caso del distrito de Santa Marta. *Revista de Economía del Caribe*, (14). <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/economia/article/view/7066/6460>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Normativa educativa*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-printer-184681.html>

Mora, R. (2018). Prácticas y discursos curriculares en los procesos de formación. *Ediciones Universidad Simón Bolívar*.

Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* [Archivo PDF]. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Pérez Sáenz, R. (2018). *Educación en emprendimiento y la cultura emprendedora de los estudiantes de las Facultades de Ciencias Económicas y de Economía y Negocios de la Universidad de Cartagena y la Universidad Tecnológica de Bolívar 2006-2015* [tesis doctoral, Universidad de Cartagena]. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/9445>

Ahue Ruiz, A. y Peña León, E. (2020). *Construcción de un modelo pedagógico intercultural* [tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4047/Construcci%c3%b2n%20de%20un%20modelo%20pedag%c3%b2gico%20intercultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sepúlveda Reyes, D. (2018). *La Interculturalidad Instrumento para Construcción de Saberes en la Educación Superior en Colombia* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/jspui/bitstream/11634/14650/1/2018didiersepulveda.pdf>



CAPITULO III

Trayectorias en Educación Intercultural.
Perspectiva Sociopolítica.

ÁREA SOCIOPOLÍTICA

Caso de Costa Rica

Dra. María del Rocío Deliyore Vega
M.Sc. José Daniel Rodríguez Arrieta

1. Introducción.

La educación inclusiva busca la calidad educativa para todo el estudiantado sin distinción, se opone a todo tipo de discriminación y propone la formulación de un sistema educativo que dignifique la diversidad, la interculturalidad y asegure la participación y el aprendizaje justo, equitativo y democrático, en el marco del aprendizaje colaborativo y la valoración de las diferencias individuales y colectivas. Todo esto, a su vez, es parte de principios coincidentes con los fundamentos propios del enfoque de derechos humanos (EDH) como se verá en el presente apartado.

A este respecto Echeita (2014) señala que la educación inclusiva es

un lugar en el que todos sus miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos y miembros de pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie, por aprender de una forma distinta o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación con sus intereses, capacidades y motivaciones (p.100).

Esto implica que la educación inclusiva es compleja y tiene “un carácter sistémico de un proceso que afecta tanto a la comunidad, en su más amplio sentido, como a los centros escolares con los que aquella cuenta” (Echeita, 2014, p.97). Lo anterior, en vista de que la educación inclusiva “se trata de un planteamiento que va mucho más allá de una mera cuestión de apoyos puntuales a determinados alumnos, y que tiene mucho más que ver con un proceso de reestructuración profunda de los centros escolares” (Echeita, 2014, p.97). Así las cosas, la educación inclusiva aboga por la eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje por medio del desarrollo de acciones afirmativas con voluntad política por parte de toda la comunidad educativa.

Ahora, si bien es cierto que la educación inclusiva se colocó en mesa de diálogo a partir de la reivindicación de los derechos de la población en condición de discapacidad, aproximadamente en 1994, como se verá más adelante, es importante aclarar que en la actualidad su abordaje se centra en atender a toda la población estudiantil sin distinción. De esta manera, se procura el diseño de un currículo universal que considere la diversidad y la interculturalidad del estudiantado para el enriquecimiento de los aprendizajes, asegurando la valoración positiva de las singularidades y la plena participación y pertenencia de todas las personas sin distinción.

Esta perspectiva se enriquece desde un enfoque intercultural, desde el que no se busca la integración o asimilación, ni mucho menos la separación o marginación; sino que, como lo plantea Escarbajal Frutos (2010), se apela a la habilidad para “reconocer, armonizar y negociar las innumerables formas de diferencias que existen en la sociedad, haciendo uso del respeto, el intercambio, la apertura, la aceptación de los valores y de los modos de vida de los otros” (p. 37).

Esto implica que todos los grupos presentes en un salón de clase ya sean mujeres, migrantes, personas pertenecientes a territorios indígenas, practicantes de diversas religiones, personas con discapacidad, entre otras, serán tomadas en cuenta a partir de la celebración de sus diferencias para el desarrollo de un currículo flexible, que parta del trabajo colaborativo para el desarrollo de aprendizajes de calidad.

En esta línea, merece la pena analizar las razones y las reacciones sociales que se han gestado, a partir de la intención de modificar los sistemas educativos hacia los estándares de la educación inclusiva e intercultural. Además, cómo el EDH es el adecuado para comprender y profundizar en la consolidación de este paradigma, así como, si es el caso, evidenciar sus falencias.

Para ello, se reconoce la evolución histórica del ordenamiento jurídico, así como las acciones políticas y colectivas en torno a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en equidad de las condiciones que llevaron al pueblo costarricense a desarrollar algunas acciones afirmativas y otras de resistencia hacia la educación inclusiva.

Lo anterior, nos lleva, en el presente capítulo, a centrar nuestra atención en la acción político-jurídica más reciente en torno a la educación inclusiva en Costa Rica. Esta llevó al Ministerio de Educación Pública (MEP) a desarrollar acciones afirmativas concretas, que generaron un tránsito importante desde las dimensiones del “deber ser” de la educación inclusiva a las del “ser y el hacer”. Es decir, pasó del discurso político y su concreción normativa a la materialización de la práctica docente y los cambios estructurales en el sistema educativo. Lo cual, fue el fermento de reacciones de la sociedad civil, discusiones académicas y acciones políticas que ocasionan un impacto importante en los efectos de la transformación.

Lo anterior, se cristaliza en el Decreto 40955-MEP publicado en el diario oficial La Gaceta, el 19 de marzo del 2018, sobre el “Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo costarricense”.

El decreto respondió, en parte, a las demandas que provenientes tanto del ordenamiento jurídico como de los actos sostenidos de discriminación y exclusión presentes en las aulas costarricenses. Tal coyuntura no termina por encontrar regulaciones concretas para solucionar las antípodas ideológicas sobre la educación inclusiva, en las que hay quienes prefieren que la población en condición de discapacidad reciba servicios educativos segregadores y quienes bregan por una educación en un mismo espacio y en equidad de condiciones. Esto, si bien responde a los intereses políticos en torno a la inclusión, no puede ser una realidad sin cambios estructurales del sistema segregador que precede la retórica de la educación inclusiva.

Es decir, mientras se sigan perpetuando estructuras que se yuxtaponen e incluso confrontan la educación inclusiva, como los centros de educación especial, los servicios de aulas integradas junto con agrupaciones de estudiantes asociadas a un diagnóstico clínico en lugar de criterios basados en valoración junto con respeto ante la diversidad además de los derechos humanos de las personas estudiantes, seguirán ensamblándose justificaciones para no cumplir con las políticas públicas ni la legislación que respalda la existencia de una educación inclusiva para todas las personas sin distinción.

Por esta razón, la emisión del decreto en cuestión representa un hecho catalizador de la educación inclusiva que acompaña los discursos al respecto, de planes de acción ejecutables que genera un cambio estridente

en el accionar del sistema educativo costarricense. Este cambio acucia algunas reacciones colectivas a favor y otras en resistencia de la educación inclusiva, las cuales serán analizadas en el presente capítulo.

Ahora bien, en esta misma coyuntura, el MEP desarrolló también otras iniciativas que favorecieron, en particular, la educación intercultural. La primera de ellas fue el proyecto del programa itinerante de educación indígena. Este programa atiende al compromiso jurídico que adquirió Costa Rica en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en el 2007, en el artículo 14.

El ordenamiento jurídico en este sentido reconoce “el derecho de los pueblos indígenas a contar con una educación que contemple la enseñanza de las lenguas autóctonas y de los valores culturales propios, que se han ido transmitiendo de generación en generación” (Gaete-Astica, 2020, p.22). Para ello, se nombra a una persona docente miembro de la comunidad indígena, quien es la encargada de brindar lecciones para asegurar la promoción y fortalecimiento de la lengua y la cultura indígena. Con ello, la persona docente debe incorporar en su práctica profesional “la enseñanza de elementos fundamentales de estas culturas, como lo son su historia, cosmovisión, organización sociopolítica, economía y su particular relación con la naturaleza” (p.22).

En 2020, el investigador Marcelo Gaete Astica del Departamento de estudios e investigación educativa del MEP, realiza una valoración preliminar de los logros alcanzados con este programa. En sus hallazgos el investigador reconoce que

aunque los y las docentes son personas cultural e idiomáticamente pertinentes para la enseñanza de la lengua y la cultura indígena propia esta condicionalidad no es suficiente para el ejercicio educativo. Al perfil de los y las docentes de lengua y cultura le hace falta adicionar mayor capacitación en la enseñanza de estos tópicos, que no son iguales a cualquier asignatura, sino radicalmente distintos. (Gaete- Astica, 2020, p.47)

En esta línea, el autor reflexiona en torno a la necesidad de concebir la cultura y la lengua como elementos que galvanizan la historia y vivencia

de los territorios indígenas y no como reducidas únicamente asignaturas curriculares. Al circunscribir la lengua y cultura a un quehacer didáctico sin una forma de evaluación pertinente para asegurar el ejercicio práctico de los contenidos en la realidad social del estudiantado, se pone en riesgo el alcance de tan ambicioso ejercicio cultural.

La siguiente iniciativa de educación intercultural que realizó el MEP en 2021 fue el desarrollo de herramientas didácticas para la promoción de la cultura afrocostarricense. Lo anterior, se da de cara al Decreto Ejecutivo N° 43191-MP-MCJ del 31 de agosto del 2021, en el que “se declaró de interés público a la población afrocostarricense, su identidad cultural, idioma, tradición histórica, cultura y cosmovisión y creación de la mesa para el proceso de reconocimiento de pueblos tribales afrocostarricenses” (p.1).

Para cumplir con el compromiso adquirido en el Decreto N° 43191-MP-MCJ, el MEP desarrolló unas guías didácticas en las que se ofrecen insumos acerca de los aportes de la cultura afrocostarricense a Costa Rica. Estos insumos se articulan en cuatro grandes categorías; a saber: migraciones, trabajo y educación, cultura e identidad y, finalmente, ciudadanía y participación política. En la plataforma del MEP, se encuentran cada una de estas áreas acompañadas de enlaces con videos educativos para el aprovechamiento del personal docente.

En esta misma línea, el MEP ha desarrollado documentos de consulta importantes para el fortalecimiento de la cultura afrodescendiente. Entre ellos, se puede mencionar el módulo Nuestra herencia afro, *La afrodescendencia en Costa Rica*, en el cual se detalla la historia de la cultura afro en nuestro país, así como aspectos relacionados con el racismo y la reivindicación de los derechos humanos.

Otro documento importante que desarrolló el MEP a fin de garantizar una convivencia pacífica de las diversidades fue el Protocolo de actuación en situaciones de discriminación racial y xenofobia. En este documento, se cuenta con una propuesta acción colectiva de la comunidad educativa para asegurar el bienestar de todas las personas implicadas en un conflicto a causa de discriminación.

A manera de síntesis, el gobierno ha tomado acciones importantes en beneficio de la comunidad educativa que históricamente ha visto vulnerados sus derechos. Esto es tanto con la población en situación de discapacidad, la de territorios indígenas como también con la afrodescendiente. No obstante, coinciden en los informes de valoración de estos esfuerzos los hallazgos de una sostenida inequidad educativa que perpetúa la segregación y discriminación por razones de diversidad. Esto justifica la necesidad de acercar la mirada al contexto sociopolítico en el que se han desarrollado estas acciones a fin de analizar detalladamente las causas de la desigualdad, así como sus posibles mejoras.

2. Desarrollo temático.

A continuación, se desarrollan una serie de interrogantes que enmarcan el diálogo de la teoría con los elementos contextuales presentes en Costa Rica, interrelacionando la educación inclusiva e interculturalidad con las políticas públicas.

2.1. Educación inclusiva desde una mirada sociopolítica y aproximaciones a la educación intercultural.

La mirada política hacia la educación inclusiva e intercultural genera un impacto social que desafía la constante mirada de un patrón de análisis fundamentalmente técnico y pedagógico, que ha cubierto las discusiones mayoritariamente en este espacio.

Sin embargo, la necesidad de tornar hacia una perspectiva política en relación con la educación inclusiva plantea:

la responsabilidad de no desconectar lo que ocurre o puede ocurrir puertas adentro de la escuela, con lo que acontece más allá de los muros escolares, en particular en el marco de un contexto económico gobernado por una economía de mercado desbocada que ha trasladado sus reglas y principios al interior de los sistemas educativos, con las consecuencias excluyentes que ello tiene para amplias capas de la población escolar. (Echeita, 2014, p.9)

En esta línea de pensamiento, la calidad de las políticas en una región en torno a la educación inclusiva tendrá injerencia sobre las competencias de formación del profesorado y la equidad de participación de la población en los entornos culturales, laborales y educativos, así como en el sentido de pertenencia y de valoración de la diversidad que se establezca en un país. Lo anterior dado que la etapa escolar, con la convocatoria social que ella supone, constituye una oportunidad óptima para gestar ese espíritu de reconocimiento y aceptación de la otredad.

En este sentido, podemos asociar otro paradigma, la educación intercultural, como un enfoque relacionado estrechamente con la educación inclusiva y, finalmente, se muestran reivindicadores de los derechos humanos en última instancia.

Al respecto, ambos paradigmas coinciden en tanto apelan por un reconocimiento del otro, ya sea individual o colectivo. Entendiendo reconocimiento como “la aceptación de los demás, de la singularidad y necesidades de cada individuo junto con la invitación a que participen en las diversas formas de relación social” (Puig et al., 2012, mencionado por Echeita- Sarrionandia, 2022, p. 38). Por tanto, el reconocimiento es un valor indispensable para asegurar la participación y la interacción en las que versa la construcción de aprendizajes y de socialización.

Desde ambas miradas, la educación inclusiva e intercultural, la dignidad humana se ve hurtada no solo ante injusticias “en las formas de distribuir bienes o derechos, sino también en la ausencia de afectos, de cuidado o de estima social” (Echeita- Sarrionandia, 2022, p.38). Así, la exclusión social, se convierte en una forma de maltrato que nace de la falta de reconocimiento.

Decara a esta coyuntura, “la reivindicación de una educación intercultural se ha justificado con la ya manifiesta incapacidad de la sociedad mayoritariamente de hacer frente a los nuevos retos que generan la creciente heterogeneidad de los alumnos, y a la cada vez mayor- complejidad sociocultural de las relaciones mayoría-minoría” (Dietz, 2018, p.2). Esta propuesta da a la cultura el lugar que merece, a través de la educación intercultural, pues se logra atribuir no solo significado a los aprendizajes, sino también un sentido cargado de afecto con valor personal que asegure una participación justa y una construcción más democrática y humana de la educación.

Ambas miradas, tanto la educación inclusiva como la educación intercultural, buscan transformar las barreras en oportunidades de participación tomando tanto los factores contextuales y personales, considerando que estos últimos, incluyan, tanto la cultura en su amplia complejidad como las capacidades y posibles condiciones de discapacidad presentes en cada miembro de la comunidad educativa.

Ahora bien, en particular, podríamos decir que la educación inclusiva como concepto pedagógico nace producto de un conflicto político que se impulsa inicialmente por las movilizaciones sociales de familias de personas en condición de discapacidad, quienes se sienten vulnerables frente a un entorno educativo que discrimina a sus miembros y les excluye del sistema escolar.

Específicamente en Costa Rica, el alumnado vulnerable que impulsó las luchas hacia una educación más equitativa fue el que estaba (y está en ocasiones) al abrigo de una organización segregadora de la educación especial, en la que se agrupa a la población en torno a diagnósticos clínicos, basados en el déficit, más que en su edad, sus competencias, su identidad cultural o sus propios intereses.

Esta mirada segregadora de la educación infiere que una persona que comparta una condición clínica aprenderá bajo estrategias pedagógicas semejantes a otra persona con la misma condición. De esta manera, se homogenizan los grupos estudiantiles y se niega la posibilidad de enriquecer el currículo con la diversidad.

Lo anterior, supuso que el resto del estudiantado se formase con el menor contacto posible de población en condición de discapacidad en su salón de clase. Tal hecho, implica el desarrollo evolutivo de sociedades que anulan la participación accesible para todas las personas, pues durante etapas vitales del desarrollo humano, no se gestó el reconocimiento por las necesidades ni el valor de los aportes culturales de esta población estudiantil.

La falta de calidad educativa para todo el estudiantado sin distinción y la organización homogeneizadora del sistema educativo derivó entonces en tensiones estructurales, causando desigualdades en la educación. Esta luego se refleja, también, en desequilibrios en la accesibilidad, el trabajo, la participación social, las oportunidades de recreación, salud y cultura en general.

La población en condición de discapacidad, sus familias, docentes y otra población relacionada con esta causa reaccionaron con las acciones colectivas y los movimientos sociales que se describen a continuación.

2.2. Acciones políticas que favorecen el reconocimiento y valoración de la diversidad desde la educación inclusiva.

Del 7 al 10 de junio de 1994, se reunieron en Salamanca, España representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, con el fin de establecer la Declaración de Salamanca acerca de la educación “integradora”, en miras a una participación más igualitaria y con mayor cobertura que respondiera oportunamente a la atención de las personas estudiantes en condición de discapacidad (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura, 1994).

Esto en virtud de reafirmar el derecho a la educación de todas las personas, establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) desde 1948; pero que aún no se garantizaba en igualdad de condiciones para la población estudiantil con discapacidad. En Costa Rica por su parte, la Constitución Política desde 1949 establece en su artículo 78 que “La educación preescolar, general básica y diversificada son obligatorias y, en el sistema público, gratuitas y costeadas por la nación”. (Asamblea Legislativa, 2011). Sin embargo, la población vulnerable, en especial aquella en condición de discapacidad, seguía siendo excluida o segregada de los centros educativos, sin ser garantes de su derecho a la educación de calidad.

En vista de lo anterior, se desarrolló la Declaración de Salamanca

reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldados además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994, p.10)

La Declaración de Salamanca, instó a los gobiernos participantes, entre otras cosas a “dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y

niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales” (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994, p.10). En esta línea, Costa Rica como una de las principales acciones políticas en respuesta a la Declaración supuso que

en el año 1999 fue aprobado el proyecto “Creación de un Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa” y gracias al apoyo de la oficina de la primera dama, la Fundación Mundo de Oportunidades, el Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell y las instancias propulsoras del proyecto, en abril del 2002 el CENAREC abrió sus puertas e inició la prestación de servicios en las áreas de Asesoría en Ayudas Técnicas, Capacitación, Información e Investigación. (CENAREC, 2021)

El objetivo principal de esta entidad es “cumplir su misión de ser El Centro Nacional de Recursos, que en el marco de la Educación Inclusiva y junto a las personas con discapacidad, potencia su desarrollo y participación en la sociedad, mediante la articulación con diversos actores sociales” (CENAREC, 2021).

La creación de esta institución generó un importante avance político en torno a la educación inclusiva, en primera instancia porque cuenta con el presupuesto, el recurso humano y material necesarios para la articulación de esfuerzos que deriven en investigaciones, atención a familias, asesoría y capacitación a centros educativos. Por otra parte, el CENAREC constituye un ente de consulta y un espacio para la reflexión académica en torno a la Educación inclusiva en comunicación abierta con el Ministerio de Educación Pública.

2.3. Ordenamiento jurídico costarricense que fortalece la educación inclusiva y delinea la posibilidad de creación de políticas interculturales.

Otra de las políticas públicas que impactó positivamente a la educación inclusiva, fue la aprobación de la Ley 7600 en 1996. Esta Ley nace con el objetivo de “servir como instrumento a las personas con discapacidad para que alcancen su máximo desarrollo, su plena participación social, así como el

ejercicio de los derechos y deberes establecidos en nuestro sistema jurídico” (Ley 7600, 1996). Para ello, la Ley 7600 se organiza en apartados que cubren los ámbitos de la salud, la educación, el trabajo, la vida familiar, la recreación, deportes y cultura, entre otros.

En relación con la educación inclusiva, esta ley, en su artículo 18, establece que “las personas con necesidades educativas especiales podrán recibir su educación en el Sistema Educativo Regular, con los servicios de apoyo requeridos” (Ley 7600, 1996). Así mismo, afirma en su artículo 17 que

los centros educativos efectuarán las adaptaciones necesarias y proporcionarán los servicios de apoyo requeridos para que el derecho de las personas a la educación sea efectivo. Las adaptaciones y los servicios de apoyo incluyen los recursos humanos especializados, adecuaciones curriculares, evaluaciones, metodología, recursos didácticos y planta física. Estas previsiones serán definidas por el personal del centro educativo con asesoramiento técnico-especializado (Ley 7600, 1996).

Lo anterior se consagra en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en el año 2008, la cual fue ratificada en Costa Rica a través de la Ley 8661 que afirma en su artículo 24 que

los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (Ley 8661, 2008).

Así mismo, la Ley 8661 establece entre sus objetivos asegurar que “las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones con las demás, en una comunidad en que vivan” (Ley 8661, 2008).

Ahora bien, en abril del año 2014, el Comité sobre los Derechos de las Personas con discapacidad realiza una revisión del informe periódico presentado por Costa Rica, acerca del cumplimiento de la Convención sobre los derechos

de las personas con discapacidad que justifican esta ley. En esta revisión, el Comité expresa en relación con el artículo 24, que

lamentaba que persista el modelo de educación especial y segregadora hacia los niños y jóvenes con discapacidad, quienes no tienen acceso a la educación inclusiva, y que la formación de docentes y profesionales continúe realizándose dentro del contexto especializado (Naciones Unidas, 2014, p.6).

Así mismo, el Comité recomienda a Costa Rica resarcir estas carencias al asegurar que

todas las personas con discapacidad tengan acceso a la educación inclusiva, en todos los niveles de la educación, incluyendo la educación para adultos y en todo el país, y garantice que esta educación reciba cobertura en las áreas más remotas y tenga enfoque de género, y pertinencia étnica y cultural (Naciones Unidas, 2014, p.7).

De cara a lo anterior, distintos grupos docentes, agentes reguladores en el MEP, familias y personas de la academia reaccionaron a esta desigualdad, promoviendo algunas acciones colectivas para asegurar la atención a la diversidad estudiantil en un mismo espacio y con las mismas oportunidades. Esto con el fin de alcanzar una alta calidad educativa para todo el estudiantado sin distinción.

El trato desigual en los procesos educativos resulta mucho más complejo en los grupos de estudiantes que cuentan con una condición de discapacidad y que por años han justificado su exclusión a la luz de condiciones internas de la persona, diagnósticos clínicos y características físicas que tienen poco que ver con su capacidad, sus intereses o ritmos y estilos de aprendizaje.

En este sentido, una de las consecuencias más perversas de la segregación es la construcción de representaciones sociales que esta supuso sobre la comunidad educativa. Esta ha establecido la creencia de que cuando dos o más estudiantes comparten una misma condición de discapacidad, ello implica que deban agruparse de manera homogénea y separarse de sus pares etarios a fin de que coincidan sus necesidades educativas.

Podría pensarse entonces que la Educación Especial, que constituye la disciplina gestora de la educación inclusiva, funge a su vez como una barrera para la plena participación de todo el estudiantado en un entorno democrático e inclusivo.

A este respecto Echeita (2014) señala que la Educación Especial, concebida como la educación del estudiantado en condición de discapacidad o de otros grupos vulnerables por su procedencia, situación familiar o condiciones emocionales, ha justificado que los grupos educativos que coincidan en estas vulnerabilidades han de requerir una respuesta educativa semejante, lo cual admite sin cuestionamiento, la presencia de prácticas educativas excluyentes, donde se emplean “currículums reducidos, centrados supuestamente en lo básico o elemental y, todo ello, con el triste logro de mantener, finalmente, el statu quo del sistema escolar establecido y, a la larga reproducir las desigualdades que se pretendían compensar” (Echeita, 2014,p.103).

Las múltiples resistencias a este ordenamiento jurídico han generado iniciativas que en el año 2018 derivaron en la formulación del Decreto Ejecutivo N°40955 sobre la Inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo costarricense.

Este decreto en su artículo 2, sobre el Sistema Educativo, inclusivo, equitativo y de calidad, señala que

El Ministerio de Educación Pública, en conjunto con el Consejo Superior de Educación como rector general de la enseñanza costarricense, implementará en todos los niveles y modalidades un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad que garantice el acceso a los servicios de apoyo que requieran las personas con discapacidad (Decreto Ejecutivo N°40955, 2018).

Lo anterior, impulsó un reordenamiento del departamento de Educación Especial del MEP repensando sus servicios y acciones a fin de garantizar la educación inclusiva en cada centro educativo. Ello implicó desagrupar al estudiantado que coincidía por causas deficitarias y velar por la heterogeneidad estudiantil en las aulas con el fin de realizar un diseño universal de los aprendizajes, con un currículo que se nutra de la diversidad.

Ahora bien, no es tarea sencilla realizar cambios estructurales tan complejos en grupos docentes polisémicos en sus interpretaciones de la educación especial y su epistemología. Algunos de ellos, arraigados a sus prácticas compensatorias y bregando por sus propios intereses de mantener la clasificación estudiantil, que justifica la consecuente segregación y discriminación.

Por tanto, diversos colectivos alzaron la voz ante un debate complejo, en el que algunas personas defienden temas que los acucian a apuntalar sus posicionamientos públicos en contra de la educación inclusiva, con el halo de la legitimación que brinda el corpus de saberes de su experiencia y, que al fin y al cabo responde también, a sus propios intereses de no modificar las prácticas segregadoras.

Estas antípodas ideológicas, principalmente enarboladas por personas profesionales de la educación, tienden a imbuir ambos posicionamientos en la retórica de los derechos humanos. Una parte se justifica mediante la calidad educativa de la población con discapacidad. Su argumento plantea que esta población requiere especialistas, que les ofrezcan estrategias de mediación pedagógica en un espacio aislado de otros colectivos para asegurar su aprendizaje. Mientras que la otra asegura que la educación que organiza al estudiantado considerando las condiciones de discapacidad para su aprendizaje es justamente el yerro que impide el desarrollo de una escuela inclusiva y una consecuente sociedad libre de discriminación.

Ante este doble posicionamiento, la educación intercultural toma un papel importante al ser un medio para alcanzar procesos educativos bajo un modelo integrado; es decir, se partiría de un enfoque basado en el respeto, la interacción y el diálogo. Este permite la puesta en práctica de acciones educativas desde la comprensión, valoración y gestión de la diversidad y, por ende, del desarrollo integral y en igualdad y equidad de oportunidades para las personas que forman parte del sistema educativo (Morales, 2015).

Desde esta mirada, se requieren políticas interculturales que promuevan las diferencias como parte inherente de los procesos de aprendizaje. Como lo señalan Sagastizabal et al. (2009), esa pluralidad será vista como riqueza y valorada como sobreabundancia. Sin embargo, para lograr este cometido, desde la educación intercultural, es indispensable contar con el elemento de reciprocidad, el cual marca el grado de concordancia entre lo que se plantea y se hace (Ortiz-Granja, 2015) como norma básica de la interacción.

Cuando no se cuenta con reciprocidad, se da paso a las desigualdades y las injusticias sociales, por lo que, al hablar de una verdadera educación intercultural también se está hablando de una reciprocidad. Esto implica equidad en todas las acciones llevadas a cabo para el desarrollo pleno de las personas y sitúa una tarea pendiente en materia cultural.

Coincidiendo con esta última perspectiva, subyacen las movilizaciones académicas que plantean una nueva epistemología de la educación a fin de crear sociedades más igualitarias, democráticas y enriquecidas con la diversidad.

2.4. Acciones desde la academia.

La persistente desigualdad educativa, articulada con la compleja desigualdad social que viven las personas en condición de discapacidad, pese a los esfuerzos jurídicos señalados, constituyó un hecho catalizador para que los grupos académicos se unieran a favor de una educación más justa, democrática y equitativa para todo el estudiantado.

Dos de las principales movilizaciones sociales que generaron un efecto de fermento para la producción de políticas públicas en materia de educación inclusiva, fueron, por una parte, los trabajos de investigación y publicaciones académicas del Observatorio Nacional de Educación Inclusiva (ONEI) y, por otra parte, el impacto de las reflexiones generadas en el I Congreso Nacional de Educación Inclusiva, celebrado en la provincia de Guanacaste durante el año 2015.

El ONEI como organización surge durante el año 2015 como una agrupación de personas comprometidas y sensibles ante la educación inclusiva, representantes de las tres universidades públicas costarricenses, en las que se investiga y forma en este campo. Así mismo, se integran al ONEI representantes del Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC), del Colegio de Licenciados y Profesores, asesores del MEP y miembros del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). Este equipo de trabajo se plantea como objetivo incidir positivamente en el desarrollo de la educación inclusiva en Costa Rica.

Para ello, el ONEI toma en consideración que la educación especial ha sido la disciplina que, en alguna medida, ha liderado las reflexiones y cuestionamientos en torno a la inclusión y ha iniciado las acciones de transformación en el sistema educativo. Ello, sin embargo, tomando en cuenta que, bajo el ala de su misma organización en la atención educativa compensatoria, se generan separaciones del cuerpo estudiantil que derivan en segregación, alcanzando lo opuesto al principio de equidad que enmarca la educación inclusiva.

En vista de lo anterior, el ONEI inicia su labor cuestionando la epistemología de la Educación Especial, por medio de una serie de jornadas de investigación con la participación de muestras significativas de docentes, representantes de familias, personas investigadoras y expertas internacionales, a fin de responder a los cuestionamientos sobre qué es y hacia dónde debe ir la educación especial en Costa Rica. Los diversos intercambios de saberes y sentires en torno a este análisis epistemológico de la educación especial se plasman en una producción científica, en la que se concluye que:

es necesario sacar a la Educación Especial de esa concepción reduccionista e instrumental que la ha encerrado dentro de un conjunto de apoyos para una población específica definida desde el déficit. Es necesario elevar la Educación Especial a un merecido rango de disciplina o campo de estudio, donde la adjetivación “especial” no refiera a aquello que se sale de la norma, sino a aquello que sea capaz de catapultar la superación de barreras para el aprendizaje y la participación, capaz de izar el derecho a la educación de calidad, equitativa y con sostenibilidad para todas y todos los estudiantes desde el currículo, la gestión y la práctica educativas, capaz de sostener un conocimiento actualizado mediante la investigación permanente por el mejoramiento (Castillo-Cordero, et al., 2018, p.15).

En esta transformación disciplinar, el ONEI reconoce entonces que el rol que debe asumir una persona profesional en Educación Especial, al contrario de desarrollar planes para resarcir el déficit centrado en el individuo, debe asumir un papel de gestora de la educación inclusiva de modo conjunto y

colaborativo con todas las áreas de la educación. Esto “mediante programas efectivos de interacción pedagógica colaborativa, que alcancen hasta el estudiantado que requiere apoyos extensos y generalizados” (Castillo-Cordero, et al., 2018, p.17).

Este repensar académico provocó un consecuente análisis de los perfiles de formación del profesorado para determinar qué tanto las casas de enseñanza superior efectivamente contaban con currículos que prepararan docentes para generar cambios socioculturales y gestaran entornos inclusivos en los diversos entornos educativos, desde el reconocimiento positivo y la valoración de la pluralidad.

Fruto de esto, en adelante el ONEI desarrolló un perfil de egreso de la persona profesional en Educación Especial, con el acompañamiento del CONARE y otras instancias vinculadas con esta ardua tarea de investigación.

En adición al desarrollo académico que se gestó en el ONEI a favor de la educación inclusiva, en el año 2015 se llevó a cabo el I Congreso de Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad (CEIPED), en la ciudad de Liberia de la provincia de Guanacaste. Esta actividad académica congregó a representantes de la sociedad civil, docentes en ejercicio, personeros del gobierno, incluyendo al presidente de La República, la ministra de Educación, conferencistas internacionales y académicos de las tres universidades públicas que forman a las personas educadoras nacionales. Este tenía el objetivo de generar intercambios de saberes y reflexiones en torno a los alcances y limitaciones de la educación inclusiva desde las diversas perspectivas de estos colectivos. En este congreso se logró:

avanzar tanto en la mirada diagnóstica, como en las orientaciones para fortalecer la política de Estado, que permitieron abrir camino y eliminar barreras para procurar el aprendizaje y la participación en todos los niveles, de la ciudadanía costarricense en igualdad de oportunidades (CEIPED, 2015, párr. 3).

A pesar del esfuerzo de la academia por gestar cambios sustantivos en mejora de la educación inclusiva, se encuentra que “parece haber una contradicción entre lo que las universidades quieren hacer y lo que en

la realidad se está presentando en los servicios educativos del MEP, por cuanto estos lucen aun apegados al modelo rehabilitador y los cambios se notan escasos y lentos (Castillo-Cordero, et al., 2018, p.20).

Contrario a las reflexiones de la academia y a los intereses de un país democrático comprometido con la justicia social, la igualdad de derechos y, por tanto, con la educación inclusiva, desde el ordenamiento jurídico, los servicios educativos que ofrece el MEP aún llevan títulos tan peyorativos como “Retardo mental”, “Retos múltiples”, “Problemas de aprendizaje”, entre otros.

Esto nos lleva a pensar que, pese al avance teórico y social en la lucha por igualdad de oportunidades, los servicios educativos constituyen la primera etiqueta social que recibe la población en condición de discapacidad y la justificación idónea para perpetuar la separación estudiantil que más adelante deriva en actos de exclusión y discriminación, por la falta de convivencia.

Para ejemplificar los efectos de esto en la sociedad, podemos empatizar en la experiencia de dos madres con personas menores en una misma edad. Ambas con las mismas expectativas de calidad educativa y formación humana para sus hijos o hijas, que coinciden en iniciar el caminar por el derecho a la educación de sus progenitores, pero siendo que una de ellas cuenta con un menor en condición de discapacidad. En este caso, la primera tendrá su encuentro inicial con el sistema educativo costarricense de cara a un aula rotulada como nivel materno-infantil, ingresando a un grupo con niños y niñas de su comunidad, que no cuenten con condiciones de discapacidad valoradas como complejas, en el centro educativo de su elección.

Mientras que la segunda será recibida en el sistema educativo costarricense, cargada de ansiedad y en pleno duelo por la noticia de la condición de su bebé, ante una clase titulada “retardo mental” en un centro segregador, donde sólo tendrá como compañeros y compañeras, a menores que cuenten con diagnósticos clínicos semejantes, alejando así a su pequeño de cualquier experiencia social con pares sin discapacidad.

Así de discordante puede ser la relación entre el ordenamiento jurídico, los actos del Estado contrarios a este por medio de las regulaciones del MEP y los movimientos sociales de la academia en el área de la educación inclusiva.

Aquí radica la importancia que otorgamos a ambos movimientos sociales que se desarrollan desde la academia, tanto a las producciones del ONEI en el marco del análisis epistemológico de la Educación Especial y el perfil docente como al I Congreso Nacional de Educación Inclusiva que se desarrolla en el año 2015 en la provincia de Guanacaste. Ambos logran coincidir en reuniones entre el personal del gobierno y las personas miembros de estos movimientos sociales.

Ello permite que se genere un intercambio que brinda insumos importantes para la posterior escritura del Decreto Ejecutivo N°40955 sobre la Inclusión y la Accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense. Este pretende materializar las prácticas educativas inclusivas y erradicar cualquier otra forma contraria de educación segregadora, que se haya sostenido pese a los acuerdos nacionales e internacionales plasmados en el pasado.

Asociado al área de educación intercultural, cabe señalar el trabajo del Instituto de Investigación en Educación (INIE) en la promoción de los derechos culturales, específicamente en población indígena, migrante y afrodescendiente. Desde el Programa Educación y Contexto Sociocultural, se abordan líneas investigativas que permiten la producción y difusión de conocimiento especializado en pedagogía intercultural, derechos humanos y cultura de paz, que generan espacios desde la academia abiertos a la comunidad no solo científica sino a la sociedad en general, que posibilitan datos para la toma de decisiones. En ese sentido político, se presenta según el recorrido realizado en este artículo un vacío importante desde la acción política en este tema, donde el reconocimiento a las diferencias está dado desde un plano teórico, pero no pragmático de su abordaje.

2.4. El enfoque de derechos humanos como promotor de políticas por y para la educación inclusiva e intercultural

Establecimos previamente que los derechos humanos son una exigencia moral que requiere un reconocimiento por parte de las normativas domésticas para que se tornen vinculantes. Sin este proceso de *positivización*, “los derechos no se completan, son solo ideales morales, valores que no lo son plenamente hasta que no se enraízan en la realidad” (Peces-Barba, 2004, p. 109).

Por otra parte, una política pública, entre muchos enfoques, implica “el establecimiento de una o más estrategias orientadas a la resolución de problemas públicos, así como a la obtención de mayores niveles de bienestar social resultantes de procesos decisionales” (González-Tachiquín, 2005, p. 110). Desde este punto de partida, las políticas públicas aquí referidas son, a las claras, estrategias enfocadas en la inclusión efectiva y definitiva de diversas poblaciones –mayor nivel de bienestar–, por lo cual el problema público es la exclusión existente. Cabe volver a apuntar eso sí, que varios de los decretos enfocan sus esfuerzos en la inclusión de la población en situación de discapacidad y no en la inclusión en general de toda persona estudiante al sistema educativo, lo cual plantea retos y reflexiones atinentes.

En definitiva, un EDH es el punto de partida más conveniente para formular y para evaluar los objetivos de una política pública, como los decretos mencionados. Esto se fundamenta, entre otros elementos, en los mismos valores de la inclusión y de la interculturalidad como inherentes a los derechos humanos, ello en virtud de los principios de universalidad, no discriminación y participación. Es decir, la inclusión de todas las personas pone en marcha la universalidad de los derechos humanos, negación de cualquier discriminación a partir de cualquier condición o característica y el respeto a la posibilidad de participación en las decisiones que atañen a todas las personas.

Así, hablar de un EDH en políticas públicas implica que las mismas deben basarse en su concepción y formulación inicial en los principios y normas internacionales de los derechos humanos. Esto reconoce, entre otras cuestiones, “la importancia de dotar de poder a los sectores más pobres y marginalizados: el enfoque de derechos humanos busca otorgarles ese poder a través del reconocimiento pleno de derechos” (Rodino, 2015, p. 214). Y, desde el punto de vista del Decreto 40955-MEP, por ejemplo, “todavía persisten distintas formas de discriminación, que limitan o impiden el efectivo ejercicio del derecho a una educación inclusiva y de calidad con equidad para esta población” (D.E. 40955-MEP, 2018), por lo cual existe una coincidencia en el enfoque y la propuesta.

Desde el EDH, se entiende este decreto como el respaldo a la positivización del derecho a la educación, es decir, el reconocimiento de este derecho como fundamental, reconocido en el Título VII de la Constitución de la República de Costa Rica llamado ‘La educación y la cultura’, artículos 77 y, en especial, 78.

3. Consideraciones finales.

A continuación, quisiéramos detallar algunas consideraciones que emergen a tenor de lo expuesto en este capítulo.

-En primera instancia, creemos que, si bien la educación inclusiva e intercultural reivindica la valoración positiva de la diversidad, también deriva de los movimientos de emancipación que impulsan los colectivos vinculados con la población en situación de discapacidad. Así mismo, el innegable recorrido histórico que ha articulado la educación inclusiva con la dignificación de la población con discapacidad en el sistema educativo, en ocasiones genera una interpretación reduccionista de la inclusión, refiriéndose únicamente a la participación equitativa de las personas con discapacidad en el sistema educativo. Cuando, por el contrario, la evolución del concepto de educación inclusiva tiene más relación con el desarrollo de una cultura educativa que valore y dignifique todas las formas de diversidad humana, que con el derecho de participación de un grupo específico en un entorno escolar.

En este sentido la educación inclusiva, ha de concebirse como “una proclama desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de las diferencias” (Corbett y Slee, 2000, p.34 en Echeita, 2014, p.125), que requiere de una colaboración interdisciplinaria de todas las áreas de la educación desde una vinculación cultural y actitudinal en favor de la diversidad, por parte de los actores implicados en el diseño curricular. Pero que, además, requiere de transformaciones sustanciales a ultranza, que dependen en mucho, de la voluntad política de miembros del gobierno y el MEP, para asegurar el cumplimiento del ordenamiento jurídico que no ha sido acatado en su totalidad.

-Considerando lo anterior, se logra observar que, desde la concepción de diversidad, la población en condición de discapacidad ha sido de mayor interés para las áreas sociopolíticas y educativas del país, dando como resultado un mayor esfuerzo para su atención desde la educación inclusiva. Sin embargo, esta población ha sido poco abordada a nivel sociocultural, siendo la población afrodescendiente y la población indígena las de mayor incidencia en aspectos socioculturales, pero teniendo poca presencia en las acciones y movimientos políticos del país a nivel educativo. Lo anterior sugiere que, hace falta fortalecer las acciones e intervenciones desde una educación intercultural en un plano sociopolítico, con el fin de atender a la diversidad como riqueza y no como un medio para crear nuevas etiquetas o formas de segregación.

-El Decreto 40955-MEP constituye un triunfo para los colectivos que se movilizaron en la lucha por una educación verdaderamente inclusiva. Este decreto provocó el diseño de estrategias de implementación en el MEP, a través del documento titulado *Líneas de acción para los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la Educación Especial en la Educación Preescolar, y en Primero y segundo Ciclos de la Educación General Básica* (MEP, 2018). En este documento se replantean algunos de los servicios segregadores, generando cambios sustanciales en la educación pública. Los cambios, por su parte, deberían tomar un tiempo en reflejarse en la medida en que estos ajustes provoquen un impacto cultural y políticamente positivo en la población estudiantil y la sociedad en general.

-La educación inclusiva “se trata de un cambio cultural relativo a principios en torno a los cuales quisiéramos articular nuestra convivencia y respeto al valor que atribuimos a la diversidad humana” (Echeita, 2014, p.108). Es decir, implica una articulación en valores, actitudes, conocimientos y destrezas en relación con la atención a la diversidad y al desarrollo de acciones afirmativas, desde cooperación para asegurar la calidad educativa de todo el estudiantado sin distinción. Por tanto, se plantea la educación inclusiva como una perspectiva filosófica que impulsa la voluntad política de todas las personas miembros del sistema educativo para

actuar a favor del desarrollo de una educación justa, equitativa y democrática que cubra a todo el estudiantado con la misma calidad sin distinción alguna.

-En este aspecto, es claro que el EDH aplicado a la formulación y evaluación de políticas públicas promueve una igualdad inherente de todas las personas, fundado en los mismos valores de dignidad y libertad. De allí, la educación verdaderamente inclusiva respeta y expande los derechos humanos de la población estudiantil, aportando así a una sociedad más inclusiva y a disminuir las brechas tradicionalmente impuestas.

-Los formadores académicos (universidades en su mayoría) deben comprender y asumir el decreto como parte de sus mallas curriculares, con el fin de formar personal docente en sintonía con los retos que este propone; es decir, deben formar docentes con un perfil en derechos humanos. Esto implica selección y capacitación de personas –antes que profesionales– con vocación inclusiva y de respeto y promoción de los derechos humanos. Esto supone un componente clave para el éxito del decreto, por cuanto la inclusión efectiva supone una comprensión y alineación de los principios y valores promovidos por este. En otras palabras, el decreto es letra limitada si no se cree en el cambio.

-Ahora bien, en términos más generales, la academia tiene una responsabilidad inherente con la sociedad por cuanto los integrantes de esta deben comprender el bienestar y los derechos humanos de todas las personas, su razón de ser. Ello obliga a que un componente fundamental, como la investigación, se vuelque sobre la consolidación de aportes con respaldo científico en función de esa sociedad.

Siguiendo el punto anterior, la labor de investigación tiene el potencial a su vez de convertirse en un insumo para la formulación de políticas públicas, pues existen proyectos y necesidades que se escapan de la acción de la academia y deben ser ejecutados por el Estado, por lo cual la relación entre estos debe ser siempre sólida y fluida. En este aspecto, cabe reconocer que la transferencia de conocimientos entre la academia y el ámbito político no tiene esa fluidez. De hecho, en

muchos casos se observa con recelo o escepticismo, lo cual obliga a una presencia más fuerte y decidida de la labor académica, para que la agenda política tome nota y, entre ambas arenas, generen un canal permanente entre la investigación académica y el ámbito político. Esto desde el supuesto de que el objetivo de ambos es el bienestar y el respeto de los derechos humanos de quienes integran la sociedad.

-La educación inclusiva y la educación intercultural tienen puntos de encuentro importantes. Por una parte, la educación intercultural plantea una modalidad educativa necesaria para lograr la inclusión de todo el alumnado en su diversidad cultural, lo cual exige que el acto pedagógico dignifique y valore las particularidades de cada miembro del centro educativo realizando un currículo con diseño universal. Por otra parte, la complejidad de cada persona, desde sus capacidades debe ser tomada en cuenta para el diseño de aprendizajes cooperativos que favorezcan la codependencia positiva y, así, generar un amplio sentido de pertenencia en el estudiantado.

-La reflexión que se desarrolla en este documento reconoce que, por su origen histórico, la educación inclusiva ha dejado una estela de atención centralizada en la población en condición de discapacidad. Sin embargo, las nuevas investigaciones en el campo identifican la educación inclusiva como aquella en la que se da la presencia, el aprendizaje y la participación equitativa de todo el estudiantado sin distinción de capacidades, género, cultura o cualquier otra agrupación de las diversidades presentes en el aula. Así las cosas, se propone la necesidad de profundizar en la articulación de la educación intercultural como una mirada que aporte de forma significativa en el alcance de la educación inclusiva.

4. Referencias Bibliográficas.

Castillo Cordero, K., Deliyore Vega, R., González Rojas, V., Madriz Bermúdez, L. M., Marín Arias, M. G., Meléndez Rodríguez, L., Montenegro Araya, F., Rodríguez Araya, R., Segura Castillo, M. A., y Solórzano Salas, J. (2018). Análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33066>

- Centro Nacional de Recursos para Educación Inclusiva. (2021). Historia del CENAREC. <https://www.cenarec.go.cr/index.php/quienes-somos/cenarec-y-su-historia>
- Constitución Política de la República de Costa Rica [Const.]. 7 de noviembre de 1949 (Costa Rica). <https://www.tse.go.cr/pdf/normativa/constitucion.pdf>
- Decreto Ejecutivo N° 40955-MEP [Poder Ejecutivo]. Asunto. 19 de marzo del 2019. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=86182=86181&nValor3=111664&strTipM=TC
- Decreto Ejecutivo N° 43191-MP-MCJ [Poder Ejecutivo]. Asunto. 31 de agosto del 2021. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=96963&nValor3=130218&strTipM=TC
- Dietz, G. (2018) Presentación Educación intercultural-enfoques, campos y actores emergentes: nota introductoria. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (50), 1-3. 2007-7033-sine-50-00001.pdf
- Echeita, G. (2014). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. (3ª edición). Editorial Narcea.
- Echeita Sarrionandia, G. (2022). *Educación inclusiva El sueño de una noche de verano*. Editorial Octaerdro.
- Escarbajal Frutos, Andrés. (2010). *Interculturalidad, Mediación y trabajo colaborativo*. Editorial Narcea.
- Gaete Astica, M. (2020). *Valoración preliminar de los logros de los recargos educativos del Proyecto del Programa Itinerante de Educación Indígena según la Resolución N° MEP-0393-2020*. Dirección de Planificación Institucional, Ministerio de Educación Pública.
- González Tachiquín, M. (2005). El estudio de las políticas públicas: un acercamiento a la disciplina.
- Quid Iuris* 2, 99-118. <https://biblat.unam.mx/hevila/Quidiuris/2005/vol2/6.pdf>
- Ley 7600 de 1996. Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. 29 de mayo de 1996.
- Ley 8661 de 2008. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. 19 de agosto del 2008. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Morales Trejos, C. (2015). Orientación educativa e interculturalidad: aportes teórico-prácticos al quehacer profesional en Orientación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17626>
- Naciones Unidas. (2014). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Observaciones finales sobre el informe inicial de Costa Rica. *Oficina de alto comisionado*. <http://18.188.26.221:8082/repositorio/handle/123456789/440>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. 7-10 de junio de 1994, 1-49. <https://www.uniovi.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3nSalamanca.pdf>
- Ortiz Granja, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 18, 91-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095006.pdf>
- Papacchini, A. (1995). *Filosofía y Derechos Humanos*. Editorial Universidad del Valle.
- Papacchini, A. (1998). Los Derechos Humanos a través de la historia. *Revista colombiana de Psicología* 1 (7), pp. 138-200.
- Peces Barba, G. (2004). *Lecciones de Derechos Fundamentales*. Editorial Dykinson.

Pérez Luño, A. (2007). *Los Derechos Fundamentales*. Editorial Tecnos.

Rodino, A. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH 61*, pp. 201-223.

Sagastizabal, M. Perlo, C. Pivetta, B. y San Martín, P. (2009). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Ediciones Innovaciones Educativas.

ÁREA SOCIOPOLÍTICA

Caso de Colombia

Aura Aguilar Caro
Shirley Delgado Orozco
Laura Ruiz Gutiérrez

1. Introducción.

En el presente apartado, analiza el área sociopolítica en Colombia, en cuanto al tema de estudio. Es importante indicar que, en la búsqueda de implementar las propuestas realizadas a nivel internacional desde los derechos humanos y cumplir con las expectativas sociopolíticas del pueblo colombiano, en el Gobierno se han tratado de instaurar nuevas políticas que apoyen el ámbito social con el propósito de reducir la desigualdad, la pobreza y la violencia.

En este último caso, la violencia ha sido un tema transversal al país. Ha habido interés por parte de distintos gobiernos para establecer de acuerdos de paz con distintos grupos, como por ejemplo con el M19 en 1990 y las FARCS en 2016, (Centro de Memoria Histórica, 2024). Sin embargo, actualmente el ELN aún no llega a la pacificación, por lo que es un desafío actual a la aplicabilidad de los Derechos Humanos y la potencia de la vida de la población nacional, que debería ser un común denominador para el desarrollo normal del proyecto de vida de la población colombiana.

De acuerdo con lo anterior, se responde a interrogantes que brindan una luz desde temas como los movimientos sociales, propuestas y enfoques para la búsqueda de la paz, así como también a partir de estudios que son un cúmulo de epistemes de distintos investigadores. Esto busca fortalecer la comprensión del aspecto sociopolítico con sus avances –porque los hay– y, en ese sentido, este trabajo se suma con el compromiso de entender la realidad colombiana y aportar desde la investigación para encontrar vías posibles de la convivencia y paz.

Finalmente, el reconocimiento de los distintos grupos sociales, junto con los cambios e ajustes logrados en materia de política pública, además de la identificación de la diversidad cultural, posicionan a Colombia como uno de los epicentros más relevantes en interculturalidad. Esto se refleja en

reformas legales junto con políticas públicas que responden a las demandas así como a los requerimientos de los movimientos, es decir, los avances que se han dado hasta hoy son producto de las luchas históricas junto con manifestaciones a lo largo de la historia de Colombia, para desarrollar ofertas que promuevan y mantengan la justicia social y participación de todos los actores sociales incluyendo las minorías.

2. Desarrollo Temático.

A continuación, se realizará un recorrido por los movimientos sociales que permitieron instaurar nuevas políticas públicas en pro de los derechos humanos, democracia y una cultura de paz en Colombia, así como por los enfoques políticos que guían la creación de políticas interculturales. Además, la manera en que la investigación académica refleja la transformación sociopolítica.

2.1. Movimientos sociales que iniciaron nuevas políticas públicas.

Los diferentes cambios sociales, culturales, políticos, educativos y económicos que han tenido lugar en la sociedad colombiana son producto de las luchas de los diferentes grupos sociales que han sido conformados a lo largo de la historia en el país. Cada grupo ha obtenido el logro de algunos de sus requerimientos que han permitido el ejercicio de la democracia.

Es menester destacar que Colombia, desde la colonización, es un territorio multicultural donde estaban asentados comunidades indígenas y pueblos aborígenes que hoy en día se constituyen como parte de su población, quienes a través de la historia han mantenido su cultura y han permitido el enriquecimiento ancestral que posee hoy en día el país.

Avanzando en el tema, el movimiento social de derechos humanos en Colombia tiene como objetivo principal la reivindicación de los derechos violados por parte del Estado y la reparación de forma integral, “surge a comienzos de la década del 70, en una relación de abierto conflicto con el Estado. En esta primera etapa, la labor de las organizaciones no gubernamentales se centra en la denuncia, la confrontación y la educación, ante las violaciones de los Derechos Humanos cometidas por agentes estatales” (Romero, 2003).

Es así como, el movimiento de derechos humanos permite la garantía de acceso al sistema penal del país. Puesto que en múltiples ocasiones las víctimas no conocen las rutas de atención de acuerdo con su caso, como afirma Gabón (2015), la labor de los defensores de derechos humanos es importante porque representa a estas personas que no tienen acceso por lo complicado y vulnerable de su situación. El trabajo del movimiento en la actualidad sigue teniendo una importancia significativa, lo cual es necesario en medio de épocas de manifestaciones y electorales para mantener en el país la tranquilidad y el goce de los derechos individuales y colectivos.

Por tanto, es de gran importancia conocer y asociar sus luchas como parte de las dinámicas sociales y culturales que han permitido que sean reconocidos por el gobierno y sociedad colombiana como sujetos de derechos y son regidos mediante leyes que respetan su autonomía y por una jurisprudencia especial.

Por otra parte, el movimiento indígena en Colombia es reconocido por su lucha a comienzos de los años 2000, cuando lograron manifestaciones de carácter social para el cumplimiento de sus derechos. Algunos de estos son derecho a la identidad, que asegura la libertad individual y colectiva de expresar e interpretar el sentido de la vida, los derechos a su territorio y tierra, que fue una de las principales privaciones a las que fueron sometidos en el marco del conflicto armado. Al respecto, el Gobierno trabaja para la no repetición de estos hechos que colocaron en riesgo sus costumbres y tradiciones. Además de los anterior, también están el reconocimiento de sus propias leyes, el registro de la lengua indígena como oficial de sus comunidades y la garantía al acceso de una educación intercultural y bilingüe, que siga preservando en el tiempo su cultura por el mantenimiento de sus prácticas sociales sin la exclusión de la sociedad.

Dentro de estos movimientos sociales, es indispensable hacer referencia a la comunidad afrocolombiana, negra, raizal y palenquera, así como el trayecto que han recorrido para obtener reconocimiento y tener incidencia política en un país como Colombia. En este sentido, son importantes las reivindicaciones relacionadas con educación y economía, propias de los pueblos, además las demandas en cuanto a la diversidad cultural y étnicas, el reconocimiento y posición en el país como garantes de la protección y cumplimiento de sus derechos.

Por su parte, es importante conocer el actuar del movimiento estudiantil colombiano, que se visualiza desde los inicios del siglo XX. En ese período, el país atravesaba la disputa por el poder entre los partidos conservador y liberal, muestra de esto es la Constitución de 1886, en la que se reflejan la inequidad y el empobrecimiento.

“En junio 1929, poco tiempo después de la masacre de las bananeras y de la gran crisis económica del 1928, se dan movimientos estudiantiles de protesta populares contra el gobierno de hegemonía conservadora de Miguel Abadía Méndez en Bogotá” (Gómez- Álvarez, 2018). Debido a las olas de asesinatos de estudiantes por parte de las fuerzas militares del país, en 1953 fundan la Federación Universitaria Colombiana (FUC), por iniciativa de la religión católica que reunía a un grupo de universitarios (Sánchez 2012). Sin embargo, por causa del recrudecimiento de estos hechos, el “8 y 9 de junio de 1954, los liberales y los comunistas se apartan de la FUC y fundan la Federación de Estudiantes de Colombia (FEC)” (Sánchez, 2012, párr.3.

Como parte de los alcances significativos del movimiento estudiantil en Colombia se puede mencionar la llamada “séptima papeleta”. Esta tenía como fin la constituyente, que daría paso a la Constitución de 1991. Además, su actuar influyó en la reforma de Ley 30 de educación que había sido creada en 1998. Sus modificaciones buscaban garantizar el derecho a la educación superior de toda la población colombiana.

En ese sentido, fueron una serie de grupos, quienes hicieron parte del proceso y cambio histórico en la carta magna del país. También, participaron el Ejército Popular de Liberación (EPL) y el Movimiento del 19 (M-19). La conformación del EPL fue en 1967, era un grupo de extrema derecha en Colombia, tuvo participación en la iniciativa de la reforma constitucional y su desmovilización se hizo pública en 1991. El M-19 debe su creación al inconformismo posterior a las elecciones que dieron la presidencia a la candidatura de Misael Pastrana y a quien se acusaba de fraude para llegar al poder. El 19 de abril de 1970 fue uno de los movimientos con mayor incidencia en la asamblea nacional constituyente y su desarticulación fue en 1990.

Otro movimiento con reconocimiento es el de mujeres en Colombia, que ha buscado la no vulneración de los derechos humanos infringidos. En ese contexto, su accionar comienza en “la década de 1923-1943, si bien no fueron

acogidos por los partidos políticos del momento (Liberal y conservador), lograron alzar su voz de protesta, para temas relevantes como; poder votar, autonomía e independencia, acceso a la educación superior y ejercer cargos públicos con el nombre de las sufragistas” (Rodríguez, 2019).

Una de sus iniciativas era el acceso al sistema educativo, político y la participación de elecciones, “en 1933, se les otorga el derecho a estudiar bachillerato en igualdad de condiciones que los hombres, desde ese momento y hasta 1954, se presentaron en el Congreso 11 proyectos de ley para el sufragio femenino, pero fue en el gobierno del dictador Rojas Pinilla, quien le otorgo ese derecho a la mujer”. (Rodríguez, 2019). En ese sentido, con el cambio de las leyes que rigieron hasta 1991, se permite en el país aceptar como residentes y reafirma las libertades civiles concedidas anteriormente (Rodríguez-Duarte, 2018).

Los diferentes movimientos que siguen luchando por la igualdad, dentro del marco de un patriarcado cultural en el que Colombia ha estado inmerso son las siguientes: Red Nacional de Mujeres, Liga Internacional de Mujeres por La Paz y La Libertad (Limpal)-Colombia, Colectivo de Pensamiento y Acción “Mujeres, Paz y Seguridad”-Colombia, Fondo Lunaria y la Asociación de mujeres Afrocolombianas.

En función de la manifestación y exposición de la violación de sus derechos, han obtenido respuestas por medio de diferentes políticas públicas, como Equidad de Género, el Plan Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencias, aprobados en 2012. También, la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, aprobada en 2011, con disposiciones importantes sobre la igualdad de género, así como la Ley 1257, Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, de 2008 y la Ley 1719 que adopta medidas para garantizar el acceso a la justicia de las víctimas de violencia sexual. Por último, se destaca que recientemente Colombia despenalizó el aborto hasta la semana veinticuatro, promoviendo la seguridad y garantías por las entidades prestadoras de salud para la prevención de muertes por dicho procedimiento.

En suma, en torno a las reivindicaciones estudiantiles, de género y derechos humanos, se transversaliza el conflicto armado que ha sido una máxima en este espacio social. Hasta nuestros días, sigue siendo una tarea pendiente dentro de las políticas públicas.

En el apartado sociocultural, se destacaba la importancia de la cultura, inherente al colombiano, que contrapone y, a su vez, suma para entender la complejidad del país: que es festivo y, al mismo tiempo, llora por la inclemente guerra. Solo a través de verdaderas políticas públicas que posibiliten la igualdad en la diferencia, se podrá obtener la tan anhelada paz.

2.2. Derechos humanos, democracia y una cultura de paz en Colombia.

En este punto, es importante anotar la transición de la Constitución de 1886 a la de 1991, en la que se proclama a Colombia como un estado social de derechos, en el que se garantiza el cumplimiento de los derechos humanos fundamentales para conservar la sana convivencia en sociedad. Por tanto, es deber del estado responder eficazmente ante los hechos de vulneración de derechos para cumplir con lo consagrado en la Constitución.

Además, la Constitución Política de 1991 presenta los derechos indispensables de la ciudadanía del país. Entre esto, el derecho a la vida (Constitución Política, 1991, Art. 11), todas las personas nacen libres e iguales ante la ley (Constitución Política, 1991, Art. 13), garantías a la libertad de conciencia y de cultos (Constitución Política, 1991, Art. 18-19), expresar y difundir su pensamiento (Constitución Política, 1991, Art. 20), derecho a la hora y a la paz (Constitución Política, 1991, Art. 22). Es decir que este texto da a conocer los derechos que deben ser protegidos y reclamados por las autoridades competentes. “Con instituciones como la tutela, las acciones populares, las acciones de cumplimiento y la acción pública de inconstitucionalidad, los ciudadanos han entendido que la Constitución es suya y que está para la garantía de sus derechos y libertades” (Hernández, 2016).

Por consiguiente, se habla de un antes y después, en torno a las constituciones que han dado las bases para gobernar al país, debido a que se pasa de un estado que defendía los derechos colectivos a un estado que permitió y asumió asegurar los derechos individuales y colectivos de su población. En este sentido, Hernández (2016) afirma que “por todas estas razones la de 1991 es una constitución humanista, democrática y genuinamente protectora de los derechos y su vigencia e intangibilidad deben ser defendidas con los mismos principios democráticos que inspiraron a los delegatarios hace veinticinco años” (párr.23).

En este contexto, la primacía de los Derechos Humanos, consagrados en la carta política colombiana, se consideran inviolables. Sin embargo, durante las épocas de guerra del conflicto en Colombia, estos derechos fueron vulnerados de manera significativa. Este conflicto, que inició en 1960, tuvo como principales actores a las guerrillas, el Estado y los grupos paramilitares. Estas fuerzas impusieron años de miedo e inseguridad en la población, especialmente en la población campesina, que fue despojada de sus tierras, cultivos y, sobre todo, de su tranquilidad. Muchas de estas personas se vieron obligadas a abandonar sus hogares y desplazarse hacia las grandes urbes colombianas en busca de oportunidades, sin comprender cómo pasaron de tenerlo todo en sus tierras a tener que adaptarse a nuevos entornos donde sus habilidades no eran reconocidas. Esta situación exacerbó el problema social de la pobreza en el país, generado por grupos que tomaron el control de las zonas rurales sin considerar las devastadoras consecuencias de sus acciones.

Asimismo, el conflicto aparece como estrategia de movimientos y su principal objetivo era el control de las tierras y la rebelión contra los gobernantes. Sus medios fueron represalias en contra de la población civil, como torturas, asesinatos, desaparición forzosa, violaciones, secuestros, amenazas, lo que recrudeció la época de violencia. Además, su accionar fue financiado por actividades como el narcotráfico y otras actividades ilegales.

En ese sentido, en el siglo XXI, la apuesta por la paz es uno de los enfoques máximos. Esta, pese a lo complejo de la situación y el cambio de gobierno, aún sigue en vilo, porque se ha recrudecido la violencia (2022). Así, la propuesta del acuerdo de paz, liderado y firmado entre el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del pueblo (FARC-EP) en 2016, buscaba la garantía de la no repetición de los actos de violencia en contra de la población civil, como forma de salvaguardar los derechos consagrados en la Constitución Política, así como la búsqueda y preservación de la paz en el territorio colombiano, que las poblaciones rurales recuperen los predios de los cuales fueron despojados y las víctimas obtengan su derecho a la verdad absoluta de lo ocurrido con sus familiares, justicia y reparación integral por los daños causados. Fue uno de los importantes logros del presidente Santos con el grupo de la guerrilla más antigua del mundo, como es las FARC. (Cancillería colombiana, 2016)

Finalmente, es un imperativo categórico, la práctica universal de los Derechos Humanos en Colombia. Es algo que marca la historia y la vida nacional. En 2022, nuevamente, una propuesta presidencial podría lograr esa alternativa para la construcción de paz. Sin embargo, las personas colombianas de a pie encuentran en la contracara de lo cultural una vía posible; lo festivo es una forma de distorsionar la realidad.

2.3. Enfoques políticos que guían la creación de políticas interculturales.

Colombia es conocido por ser un país multiétnico y pluricultural, un país con una gran diversidad cultural producto de las combinaciones raciales que tuvieron lugar en la época de la colonización. Es imprescindible reconocer que en el territorio nacional existen múltiples expresiones culturales en los pueblos. En ese sentido, para obtener resultados eficaces en la implementación de políticas de interculturalidad es indispensable la aplicación de enfoques que permitan un mayor alcance de los propósitos principales y que faciliten la articulación de la sociedad en general para lograr la inclusión y equiparación.

En este sentido, es pertinente la articulación del enfoque de género. Su implementación es importante, puesto que permite el cierre de brechas existentes entre hombres y mujeres como consecuencia de los roles designados por la sociedad. Según Londoño (2019), la perspectiva de género implica una transformación social de fondo para la búsqueda de condiciones de equidad, donde hombres y mujeres tengan la libertad de ejercer sus derechos y de construir contextos para el reconocimiento de las desigualdades, acogiendo a los marcos normativos, políticos y socioculturales que han evolucionado en materia de reconocimiento de derechos, interiorizando comportamientos, prácticas y costumbres incluyentes y respetuosas de la diferencia. Es decir, utilizar distintas metodologías para que las intervenciones permitan un acceso equitativo y para promover el cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible. Colombia ha avanzado en materia de género, actualmente, existen los lineamientos para la política pública de la equidad de género y el plan integral.

En esa línea, es pertinente el enfoque etnoeducativo, que busca configurar los contextos de aprendizajes de los estudiantes de los grupos indígenas

y afrodescendientes, lo que requiere la capacitación del cuerpo de docentes para permitir la integración de las enseñanzas con los estilos de vida de los pueblos y los saberes ancestrales. Es así como “la estrategia de etnoeducación parte de los principios de autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, diversidad lingüística, y cohesión social, fundamentada en la territorialidad” (UNICEF, 2019).

En ese sentido, con lo anteriormente expresado, se contribuye al objetivo 4 de Desarrollo Sostenible y a la política de autoeducación, en lo referido a la conservación de la cultura y las identidades, los proyectos educativos propios, la formación de docentes etnoeducadores, la investigación y el desarrollo tecnológico. Lo anterior, se consigue mediante el desarrollo de herramientas pedagógicas contextualizadas, la generación de espacios de encuentro e intercambio de experiencias a nivel regional y nacional y la facilitación de escenarios de concertación entre las autoridades territoriales y el gobierno en distintos niveles” (UNICEF 2019).

La implementación de estas medidas es crucial para garantizar el reconocimiento cultural en el país, aspecto fundamental en la preservación de su identidad. Esto implica proteger y promover las tradiciones y costumbres arraigadas en las comunidades, piezas clave en la memoria histórica y el patrimonio oral e inmaterial. Además, estas acciones aseguran la continuidad y transmisión del legado cultural a las generaciones futuras.

Del mismo modo, la aplicación del enfoque de derechos marca las pautas necesarias para que las políticas públicas no centren su accionar en las necesidades, sino que impulse a las comunidades la accesibilidad de sus derechos. En otras palabras, “el enfoque de derechos humanos es novedoso, pues tiene como objetivo trasladar al ámbito práctico el cumplimiento de los derechos humanos que se encuentran en tratados y convenios internacionales para lograr su verdadera realización, además prioriza los grupos vulnerables, intentando aplicar políticas públicas diferenciadas, por encontrarse en un riesgo mayor, eliminando las barreras de desigualdad que aún subsisten” (Niño-Patiño, et al., 2019).

De esta manera, los enfoques mencionados son la guía para la creación de políticas interculturales y serán las herramientas que se utilizarán para poner fin a las desigualdades y la falta de inclusión necesarias para el desarrollo,

bienestar y garantía de los derechos fundamentales de los pueblos ancestrales en Colombia, que forman parte de la riqueza cultural de la nación.

2.4. La investigación académica como reflejo de la transformación sociopolítica.

En cuanto a las investigaciones referentes a los movimientos sociales que han influido significativamente en la realidad social y política del país, los estudios dan las bases para comprender e identificar la evolución, retrocesos y cambios que han tenido a lo largo de su historia, quienes vislumbran como ha sido integrado el enfoque etnoeducativo a lo largo del territorio colombiano. En este sentido, el estudio de López (2012), que define que los movimientos sociales y su influencia en el ciclo de las políticas públicas se aplica a raíz del desarrollo de las denuncias y reclamos realizados ante el Gobierno. En este sentido, un diálogo desde el enfoque de estructura de oportunidades políticas y de las políticas públicas con el propósito de determinar los medios de relación y la capacidad esclarecedora en el estudio de situaciones ocurridas en la historia.

En esta perspectiva, se distingue el artículo de Jiménez-Grande y Echeverri-Gonzales (2013) *Movimientos sociales: lugares de lucha y construcción de sujeto*, el cual tiene como objetivo aceptar el significado pedagógico y político del ‘estar juntos’ y comprender el desarrollo, instrumentos y el trabajo de índole instructivo y político de los organismos sociales, los cuales pertenecen y fortalecen la conformación de la alianza de movimientos sociales en Colombia. En ese sentido, otro estudio que resalta es el de Álzate-Zuluaga (2010), *Interpretaciones y aportes recientes sobre las acciones colectivas frente a la violencia y el conflicto armado en Colombia*, que analiza las consideraciones y la universalización de la conducta de la población y la cultura política de cara a las circunstancias del conflicto, además de la contribución fundamental en el emerger y el proceso de los movimientos a nivel nacional.

Asimismo, Monroy et al. (2014) exponen los procesos de conformación del movimiento político estudiantil en seis países de América Latina, incluido Colombia. Dan a conocer el contexto histórico, su creación, las circunstancias que propiciaron su accionar a nivel económico, político y social y la implicación en la reforma de la Ley de Educación 30 de

2011, sostenida mediante las entrevistas de los líderes en tres nociones primordiales, recorrido, conformación y conjunto de tácticas para el reconocimiento e incorporación.

En adición, el estudio Circa-Yarce (2015), denominado *Los movimientos sociales y sus acciones de paz: estado actual de la participación de los movimientos sociales juveniles y culturales en procesos de paz de la región de Sumapaz (Bogotá D.C.)*, tiene como propósito registrar la contribución de los movimientos sociales culturales y juveniles a la construcción de la paz. Lo anterior, para hacer manifiesto y comunicar su labor, además de exponer los cambios comunitarios que han realizado estos grupos, puesto que han desencadenado el aseguramiento de las garantías individuales de las comunidades campesinas y la restauración de los lazos sociales que ha sido agrietados por el conflicto armado en los años 90.

También, Cruz-Rodríguez (2012) analiza el rol de los movimientos sociales en las sociedades democráticas, entre ellas Colombia. Estudia los desafíos de la democracia ilustrada en la manifestación de los estudiantes del 2011. Después, examina la vinculación entre democracia y movimientos sociales desde la noción de movimiento social, además aborda la afinidad entre democracia, gobernabilidad y movimientos sociales y las diferentes maneras en que los movimientos cooperan en la democracia y la democratización, basándose en distintas situaciones de la historia política de Colombia.

En la línea de educación y movimientos sociales, Aguilera-Morales y González-Terreros (2014) estudian las similitudes y diferencias en el conjunto de acciones de cuatro prácticas educativas de América Latina impulsadas por movimientos sociales. Distinguen elementos que aportan a la persistencia de las prácticas por encima de la inversión. Los aspectos inician desde la creación del lazo comunitario, prácticas educativas, vinculación de la rigidez, que se presentan en medio de la inversión del estado, la sociedad y el engranaje de organizaciones a nivel nacional e internacional. Estos son algunos elementos que se divisan en el desarrollo de perdurabilidad de los planes educativos analizados.

Por otro lado, el artículo *La movilización por la educación en Colombia: Apuesta por la construcción de globalización alternativa*, plantea como posibilidad la

participación de los renovados sujetos políticos y movimientos sociales por la educación en su agenciamiento y la elaboración de las políticas públicas. Esto como reflejo de una propuesta alternativa a la globalización, como el paradigma que ha alimentado las reformas a la educación en sacrificio de los derechos fundamentales de los marginados (Villegas, 2009).

Algo sorprendente, en el año 2021, en plena pandemia, una crisis social se desató en Colombia y la juventud dijo: basta ya. Cali fue el ejemplo a seguir y en todas las ciudades intermedias o más pueblos grandes y pequeños se tomaron las calles, parques, plazas y lugares de concentración masivas. Se reclamaba salud, educación de calidad gratuita, trabajo para la juventud y hacer lo más humanamente posible para que la dignidad se transformara en costumbre (Gil, 2022).

Fue decisivo para el cambio de paradigma político, donde la inclusión de los conglomerados que pertenecen a los contornos excluidos era la máxima. Se logró el cambio de línea política que había gobernado durante 212 años. Según el profesor Gil (2022), esta juventud en explosión social es una “Generación Obsidiana”, parecida a ese material clasificado como un mineraloide que ha brotado de la naturaleza y se caracteriza por ser filoso, crece en la boca de los volcanes cuando expulsan la lava y al enfriarse es el momento de su nacimiento.

En definitiva, cada uno de los estudios analizados permite entender la importancia y trascendencia de los movimientos sociales en el país, la forma como han permanecido a través del tiempo, las herramientas para hacerse visibles y la articulación de la academia con la realidad social. Estos permiten el análisis e investigación de los sucesos representativos, mediante los que han logrado cambios en la sociedad y en las decisiones tomadas por el Gobierno para el bien sociedad.

3. Consideraciones finales.

Todo el documento constata el enclave cultural colombiano, como una simbología, enmarcada dentro de aspectos políticos y educativos. En este caso, el aspecto sociopolítico definido aquí, dentro de una diacronía que marca la insuficiencia de políticas públicas, permite una mutación, a partir de los movimientos sociales, donde han participado especialmente estudiantes,

mujeres, grupos indígenas y afrocolombianos. Con ello, se busca una reivindicación de los derechos humanos. En esa vía, los enfoques enmarcan el género, la etnoeducación y la paz. Por ello, los estudios que dialogan con la política pública dan luces de comprensiones distintas y son ajustados a la realidad. Además, definen la necesidad de instalar los derechos humanos como una categoría fundamental para toda la población colombiana.

Por tanto, la conexión entre las políticas interculturales y la realidad cultural-social colombiana debe estar engranada. Así, lograr la inclusión y la preservación de los valores culturales necesarios para la conservación del patrimonio histórico, cultural e inmaterial, en el cual se sostienen parte de las tradiciones del país. Además, se destaca la importancia de los enfoques etnoeducativos, los cuales han sido aplicados al modelo de enseñanza-aprendizaje en diferentes instituciones para cumplir con las políticas culturales. Estos han dado a conocer los avances y retrocesos necesarios para comprender la trayectoria que ha tenido el país a lo largo de la historia.

4. Referencias Bibliográficas.

- Aguilera Morales, A., y González Terreros, M. I. (2014). Educación y movimientos sociales. La sostenibilidad de las propuestas. *Folios*, (39). <https://doi.org/10.17227/01234870.39folios117.135>
- Álzate Zuluaga, M. (2010). Interpretaciones y aportes recientes sobre las acciones colectivas frente a la violencia y el conflicto armado en Colombia. *Estud. Soc.* 18(36). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572010000200002
- Cancillería Colombiana. (2016). *ABC para el acuerdo final colombiano* [Archivo PDF]. <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabccdelacuerdofinal2.pdf>
- Centro de Memoria Histórica (2024). *Acuerdos de paz en Colombia*. [Archivo PDF]. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/tag/m19/#:~:text=El%209%20de%20marzo%20de,el%20gobierno%20de%20Virgilio%20Barco.>
- Circa Yarcé, Y. (2015). Los movimientos sociales y sus acciones de paz: estado actual de la participación de los movimientos sociales juveniles y culturales en procesos de paz de la región de Sumapaz (Bogotá D.C.). <http://www.bivipas.unal.edu.co/handle/123456789/715>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 11-22. 7 de julio de 1991 (Colombia). <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Cruz Rodríguez, E. (2012). Movimientos sociales y democracia: Una reflexión a propósito del caso colombiano. *Diálogos De Saberes*, (37), 115-128. <https://revistas.unilivre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/1841>
- Gabón, E. (27 de octubre de 2015). La lucha por los derechos humanos en Colombia. *Rebellion*. <https://rebellion.org/la-lucha-por-los-derechos-humanos-en-colombia/>
- Gil, N. (23 de mayo de 2022). La explosión social obsidiana. Pensar en marcha. Filosofía y protesta social el Colombia. *Al poniente*. [https://alponiente.com/filosofia-y-protesta-social-en-colombia/#:~:text=Filosof%C3%ADa%20y%20protesta%20social%20en%20Colombia%E2%80%9D%20\(2022\)%2C%20donde,y%20desconectados%20de%20la%20realidad.](https://alponiente.com/filosofia-y-protesta-social-en-colombia/#:~:text=Filosof%C3%ADa%20y%20protesta%20social%20en%20Colombia%E2%80%9D%20(2022)%2C%20donde,y%20desconectados%20de%20la%20realidad.)
- Gómez Álvarez, L. (26 de diciembre de 2018). Breve reseña del movimiento estudiantil colombiano Cincuenta años después se reinició la lucha por la defensa de la Universidad Pública. *La prula.net* <http://www.lapluma.net/2018/12/26/breve-resena-del-movimiento-estudiantil-colombiano-cincuenta-anos-despues-se-reinicio-la-lucha-por-la-defensa-de-la-universidad-publica/#:~:text=En%20junio%201929%2C%20poco%20tiempo%20despu%C3%A9s%20de%20la,movimiento%20estudiantil%2C%20Gonzalo%20Bravo%20P%C3%A1ez%2C%20%2C%20ABEl%20estudiante%20c-a%C3%ADdo%C2%BB.>

- Hernández, J. (11 de julio de 2016). La Constitución de 1991: 25 años de un proyecto humanista y democrático. *Razón pública.com*. <https://razonpublica.com/la-constitucion-de-1991-25-anos-de-un-proyecto-humanista-y-democratico/#:~:text=Es%20una%20constituci%C3%B3n%20que%20recalca,el%20trabajo%20y%20la%20familia>.
- Jiménez Grande, E. y Echeverri González, C. (2013). Movimientos sociales: lugares de lucha y construcción de sujeto. *Ágora U.S.B.*, 13(1). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312013000100004
- Londoño, A. (25 de enero de 2019). El concepto de Género en la construcción de una sociedad más justa y democrática. *Orientame*. <https://orientame.org.co/enfoque-de-genero-por-que-importa/>
- López Leyva, M (2012). Los movimientos sociales y su influencia en el ciclo de las políticas públicas. *Región y sociedad*, 24(55), 159-197. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252012000300005
- Monroy, C., Castillo, D., Corredor, N. y Rivera, J. (2014). Aportes del movimiento estudiantil a los procesos de movilización social en Colombia. *Cuaderno de Trabajo Social*, (6). <https://cuadernots.utem.cl/articulos/aportes-del-movimiento-estudiantil-los-procesos-de-movilizacion-social-en-colombia/>
- Niño Patiño, N., Aldana Gónzales, L. M. y Zuluaga, M. C. (2019). Una herramienta para la construcción de paz y un medio para el desarrollo de otros enfoques. Estudios de la Paz y el Conflicto. *Revista Latinoamericana*, (1), 27-42. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v0i0.9501>
- ONU. (2022). *Las mujeres en Colombia*. <https://colombia.unwomen.org/es/onu-mujeres-en-colombia/las-mujeres-en-colombia>
- Rodríguez Duarte, M. (2018). *Mirada a los movimientos de mujeres en Colombia* [Archivo PDF]. <https://observatorioddhhypaz.unicienciabga.edu.co/images/workingpapers/Miradas-a-los-movimientos-de-mujeres-en-Colombia.pdf>
- Romero, F. A. (2003). Emergencia de los Movimientos Sociales en la Región Andina: el movimiento de los Derechos Humanos en Colombia. Programa Andino de Derechos Humanos. *Boletín*, (5). <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/583/1/RAA-05-Romero-El%20movimiento%20de%20derechos%20humanos.pdf>
- Sánchez, D. (20 de enero de 2012). La organización estudiantil en Colombia. *Desde Abajo*. <https://www.desdeabajo.info/suplemento-educacion-y-economia/como-ha-sido-la-vuelta/item/la-organizacion-estudiantil-en-colombia.html>
- UNICEF. (2019). *Estrategia de etnoeducación* [Archivo PDF]. https://www.unicef.org/colombia/sites/unicef.org.colombia/files/2020-04/Brief_Etnoeducacion.pdf#:~:text=EL%20ENFOQUE.%20La%20estrategia%20de%20etnoeducaci%C3%B3n%20parte%20de,de%20la%20familia%20y%20la%20comunidad%2C%20en%20los



CAPITULO IV

Avances y desafíos para la educación
intercultural. Reflexiones finales.

Avances y desafíos para la educación intercultural. Reflexiones finales

Considerando los insumos previos, este capítulo sistematiza los avances y los desafíos que enfrentan los países participantes, según las áreas sociocultural, socioeducativa y sociopolítica, a partir de las apreciaciones comparadas de las personas investigadoras y autoras de los capítulos por cada área en el grupo focal realizado.

a. Área sociocultural.

En un primer momento, dentro de la discusión generada en el grupo focal, las personas participantes reflexionaron en torno a las principales ideas o palabras que representan el área en discusión. Estas fueron registradas por medio de la aplicación Mentimeter. En el caso del área sociocultural, las palabras clave o ideas centrales más sobresalientes se relacionan con la diversidad, la cultura y las costumbres o tradiciones (Figura 1).

Figura 1.

Palabras clave acerca del área sociocultural producto de la discusión grupal.



Nota: adaptado de los resultados del grupo focal acerca del área sociocultural, 2023.

Teniendo en cuenta esa visión sobre lo sociocultural, las personas participantes lograron identificar los puntos de encuentro y desencuentro, así como los avances y desafíos que enfrenta la educación intercultural en cada uno de sus países. Estos aspectos se presentan a continuación.

- Avances

En los países de Costa Rica y Colombia, se consideran como coincidencia en los avances, que exista normativa vigente en materia de interculturalidad, como legislación para pueblos indígenas y derechos culturales, lo que permite fortalecer el reconocimiento de las diversidades. Aunque, para cada contexto país, se destacan especificidades importantes.

Por ejemplo, en Costa Rica, se ha identificado un Estado pluricultural con diferentes leyes, planes o proyectos para salvaguardar a cada una de las poblaciones. Se cuenta con un convenio con la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas. También, la Ley General de Migración y Extranjería se vela por la condición de las personas migrantes y el Plan Nacional de Salud para Personas Afrodescendientes, donde se trata de mejorar la calidad de vida de la población afrodescendiente.

Entretanto, en Colombia destaca la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas, que propone incidir en las causas estructurales de la pobreza, combatir desigualdades y generar oportunidades para mejorar la calidad de vida de la población. Igualmente, el Programa Sectorial de Cultura 2020-2024 tiene entre sus objetivos prioritarios reducir la desigualdad en el ejercicio de los derechos culturales de personas y comunidades; prioritariamente, en contextos de vulnerabilidad, con su participación en procesos que fortalezcan los ciclos, prácticas e identidades culturales.

Igualmente, en Colombia, se trabajan los derechos culturales con la población infantil, desde el concepto etnoeducación y se ha considerado como política pública del sector educativo. Además, en el congreso cuentan con dos curules para senado y cinco para la cámara de representantes con cuota de minoría étnica, afrodescendientes y gitanos.

Para lograr un avance significativo desde el ámbito intercultural, es importante promover una pedagogía que fomente la comprensión, la reflexión crítica, la potenciación del ser y el diálogo entre culturas. Además, es importante fomentar la inclusión social de las personas de diferentes culturas, así como trabajar para reducir la discriminación y los prejuicios que, a menudo, surgen de la falta de comprensión y respeto hacia las diferencias.

En resumen, el avance en interculturalidad es un proceso continuo que implica el reconocimiento y la valoración de las diferencias culturales, la promoción de la pedagogía intercultural, la inclusión social y la eliminación de la discriminación, al contribuir en la construcción de sociedades más diversas, justas y equitativas.

- Desafíos

Entre los desafíos coincidentes en los dos países, se pueden mencionar la necesidad de fortalecer la educación intercultural en lo social y lo cultural, no solo en el sector educativo sino desde lo político. Además, la falta de impacto a nivel social para realizar cambios que garanticen la mejora en la equidad y el reconocimiento de las diferencias culturales entre poblaciones.

Se presentan desafíos comunes para ambos países, entre los que se encuentran:

-Barreras lingüísticas: La educación intercultural implica trabajar con estudiantes que pueden tener diferentes lenguas maternas o no poseer dominio del idioma en el que se imparte la educación. Por lo tanto, el profesorado y las instituciones educativas deben ser capaces atender estas barreras lingüísticas para asegurar acceso y éxito en el proceso educativo.

-Falta de recursos y apoyo financiero: Muchos centros educativos y comunidades no cuentan con los recursos necesarios para implementar programas de educación intercultural de alta calidad ni favorecer así procesos educativos inclusivos.

-Foros con estudiantes: Es necesario escuchar, en foros de discusión, las voces de las personas estudiantes sobre multiculturalidad, rescatando necesidades específicas de distintas poblaciones, como las afrodescendientes, indígenas, migrantes, entre otras.

-Educar y ser educados: Este proceso de interaprendizaje se convierte en una necesidad y en una oportunidad de reconocimiento mutuo de las diferencias desde la interculturalidad, con el fin de potenciar saberes y hacer no tradicionales de espacios no formales e informales como aporte a la educación formal.

-Regreso a su territorio: A las personas jóvenes indígenas muchas veces se les dificulta regresar a su territorio cuando salen a estudiar, por diferentes razones. Entre ellas, porque no saben cómo regresar con su nuevo bagaje cultural o porque en sus territorios no cuentan con espacios laborales para ejercer su disciplina.

-Favorecer la identidad cultural desde la sostenibilidad de los recursos y el emprendedurismo en territorios indígenas y comunidades vulnerables: Con el fin de que logren potenciar sus habilidades y minimizar las actividades laborales irregulares e informales que tienden a exponerles a situaciones en las que sus derechos son vulnerabilizados e irrespetados.

-Falta de formación del profesorado: A menudo, el personal docente no tiene suficiente formación en educación intercultural y, por lo tanto, no están preparados para abordar las necesidades socioculturales del estudiantado con diferentes prácticas, orígenes culturales y lingüísticos.

-Materiales educativos: Los libros de texto junto con otros recursos didácticos frecuentemente omiten una representación adecuada de la diversidad cultural. Esta carencia tiende a reforzar estereotipos además de prejuicios, impidiendo el desarrollo de una educación libre de sesgos así como de discriminación.

-Políticas educativas: Es importante tener claridad en lo que cada país requiere para la mejora educativa, en la que, lo político, lo social, lo cultural, lo educativo y lo económico se articule por el bien ciudadano, de pueblos necesitados de movilidad y bienestar social individual y colectivo.

b. Área socioeducativa.

Al igual que con el área anterior, las personas participantes identificaron los elementos clave que permiten diferenciar y comprender mejor lo que se entiende al hablar de lo socioeducativo. En este caso, sobresalen aspectos relacionados a la educación de calidad, lo que implica el cambio o las reformas educativas y educación inclusiva (Figura 2).

Figura 2.

Palabras clave acerca del área socioeducativa producto de la discusión grupal.



Nota: adaptado de los resultados del grupo focal acerca del área sociocultural, 2023.

Esta visión de una educación que responda a las diversidades y, que actúe desde la justicia social, permitió identificar los siguientes avances y desafíos que enfrenta la educación intercultural en materia socioeducativa.

- Avances

En el caso de Costa Rica, se ha tenido avances en cuanto a política educativa desde hace algunos años, incluso se han creado departamentos de educación intercultural dentro del MEP. El reconocimiento de la diversidad cultural es lo que ha permitido la incorporación paulatina del concepto de interculturalidad en las agendas educativas, políticas y sociales. Sin embargo, a pesar de identificar algunas buenas prácticas, aún existe la dificultad de cómo socializarlas y cómo compartirlas entre los diferentes contextos culturales del país.

Por otro lado, se logra identificar que, en Colombia, los avances más significativos han estado basados en la política pública como herramienta para atender la brecha en cuanto a acceso, cobertura y calidad de la educación tanto en las zonas rurales como urbanas. Este aspecto que se evidenció en la pandemia, principalmente con la conectividad. Es decir, los avances se ven reflejados en las políticas públicas orientadas a garantizar el derecho a la educación de las personas colombianas y, así, cerrar brechas de desigualdad.

-Desafíos

En cuanto a los desafíos del área socioeducativa, los dos países participantes identificaron que se comparte un mismo camino, con tareas pendientes para reforzar la educación intercultural de cada país. Estos puntos de convergencia fueron los siguientes.

-Garantizar el derecho a la educación, principalmente de aquellos grupos que están en desventaja social. Por ejemplo, en Colombia los que tienen mayor dificultad para acceder a la educación, y a una educación de calidad, son los de primera infancia. En el caso de Costa Rica, es el acceso de las personas indígenas a la educación superior.

-Como segundo desafío, se plantea la descentralización de la educación. Esto implica no encasillar la educación intercultural como exclusiva a los pueblos originarios, sino poner el énfasis en toda la riqueza y diversidad presente en el aula y en los diferentes contextos en donde se lleva a cabo el proceso educativo. Es decir,

se debe voltear la mirada a la diversidad en un sentido mucho más amplio. Esto no quiere decir que se deba descuidar a las poblaciones que han estado invisibilizadas por mucho tiempo.

-Por último, se plantea como desafío contar con lineamientos curriculares culturalmente pertinentes y flexibles según los contextos. Lo anterior implica apropiarse y ejecutar, desde una perspectiva crítica, las agendas educativas, políticas y sociales. Asumir este desafío requiere la transformación del paradigma dominante, homogeneizador y memorístico; nuevas políticas de formación docente y lograr trasladar las políticas a los espacios áulicos y de convivencia de la comunidad educativa.

c. Área sociopolítica.

En el caso del área sociopolítica, las ideas o palabras clave que representan la discusión generada son la falta de teorización y los movimientos o luchas sociales (Figura 3).

Figura 3.

Palabras clave acerca del área sociopolítica producto de la discusión grupal.



Nota: adaptado de los resultados del grupo focal acerca del área sociocultural, 2023.

Los elementos señalados en la figura anterior son los que permiten comprender los avances que se han obtenido en la educación intercultural de Colombia y Costa Rica, así como los desafíos o el trabajo por realizar para posicionar aún más dicha educación.

-Avances

En cuanto a los avances sociopolíticos, se identifica que, en Costa Rica, la educación inclusiva ha tenido un mayor avance en comparación con la educación intercultural. Esto ha permitido atender aspectos relacionados con la diversidad y la accesibilidad en los espacios del aula. En el caso de Colombia, se ha tenido un mayor alcance en el reconocimiento de la diversidad cultural presente en el país; sin embargo, se logra identificar la falta de teorización en cuanto a lo intercultural ha limitado o retrasado el posicionamiento de la educación intercultural. A pesar de estas particularidades en cada país, el trabajo realizado desde la inclusión y el reconocimiento de la cultura ha generado espacios de posibilidades para la educación intercultural, como una herramienta potenciadora de la equidad y justicia social.

Por otro lado, tanto en Colombia como en Costa Rica, el enfoque de derechos humanos ha permitido reconocer y operacionalizar con mayor fuerza la diada educación inclusiva y educación intercultural. De esta forma, se logran identificar acciones políticas que favorecen el reconocimiento de la diversidad. En el caso de Costa Rica, estas acciones han buscado fortalecer la educación inclusiva, mientras que, en Colombia, sus acciones políticas responden a promover una cultura de paz.

En ambos países, las acciones políticas que se han desarrollado nacen de las personas protagonistas. Esto es un aspecto fundamental. Al ser las mismas personas que han sufrido discriminación, rezago, situaciones de violencia, entre otras, las que han generado esa movilidad social, se evidencia una capacidad de lucha por el cumplimiento de los derechos humanos, marcando un camino importante hacia la transformación y el cambio social.

-Desafíos

Uno de los principales desafíos en el área sociopolítica es el reconocimiento de los derechos culturales en la política educativa y en la política pública. Tanto en Colombia como en Costa Rica, las acciones políticas y el ordenamiento jurídico no satisfacen adecuadamente las necesidades socioculturales y educativas de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad.

Este aspecto hace que se cuestione ¿qué está pasando a nivel social para que las acciones que tratan de atender las diversidades y necesidades educativas en los espacios educativos no se estén cumpliendo o no estén alcanzando el impacto esperado? Este es un punto que requiere una reflexión profunda desde la “pedagogía de la pregunta”. Surge, en este sentido, la siguiente idea para motivar la reflexión. En los escenarios educativos y políticos, emerge la justificante de que muchos enfoques o abordajes empleados son “incipientes” o “nueva tendencia”. De ahí, las personas e instancias tomadoras de decisiones se tienden a “dar el permiso” de “estar en proceso de alcanzar la meta”. Esto parece mantenernos “al filo de alcanzar”; pero, a la vez, en la imposibilidad de llegar a tan deseada meta. Llámese esta países más justos y equitativos, centros educativos inclusivos que favorezcan prácticas educativas interculturales, oportunidades de movilidad social para todas las personas, etc.

Si bien es cierto que existen acciones políticas en cada uno de los países orientadas a favorecer la equidad social, estos aún se están dando de manera aislada. No se registra articulación entre la educación intercultural y la práctica de aula, entre inclusión e interculturalidad. Es en este escenario que la educación intercultural se presenta como un modelo pedagógico necesario e imprescindible en un mundo cada vez más globalizado y diverso, que busca el respeto y la valoración de las culturas y la promoción de la justicia social.

Para lograr lo anterior, se debe apostar por micro transformaciones que se encaminen hacia una visión de igualdad y de respeto. En esta línea, se rescata el enfoque de cultura de paz utilizado en Colombia, que ha permitido la búsqueda de puntos de encuentro en lugar de situarse en las “discrepancias”, posibilitando un cambio intrínseco, ya que se ha evidenciado que los

cambios extrínsecos no han dado resultado. Es decir, más allá de continuar instaurando políticas o leyes, se requiere de una transformación personal que, poco a poco, dé paso a una transformación social.

Por otro lado, es importante dejar de separar la educación inclusiva de la educación intercultural en las acciones políticas, ya que los aportes que se realizan en cada una de ellas benefician los intereses de ambas, como lo es la no discriminación, la movilidad social, la convivencia posibilitadora del ser, la justicia social. En ese sentido, el encuentro y aporte de ambos enfoques permiten la configuración de centros educativos inclusivos, que favorezcan prácticas educativas interculturales, un aporte desde lo cultural hacia la educación inclusiva relevante en el contexto mundial actual.

Retomando el objetivo de este libro, cabe señalar que se ha destacado la legislación, políticas, programas y acciones socioculturales, educativas y políticas que han surgido en Costa Rica y Colombia, países latinoamericanos, que han dado de una u otra forma respuesta a la diversidad cultural y lingüística de la región. Los avances sistematizados tienen como objetivo fomentar la inclusión y el respeto por las diferencias en un contexto de igualdad y justicia social. El libro también destaca la importancia de que la educación intercultural se extienda a todos los niveles educativos, desde la educación primaria hasta la educación superior. La formación de docentes y la inclusión de materiales curriculares que aborden la diversidad cultural son elementos fundamentales para lograr una educación intercultural efectiva.

En cuanto a cómo lograr efectivamente una educación intercultural e inclusiva, el libro destaca la necesidad de fomentar el diálogo y la participación del estudiante en el proceso educativo, mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, que sitúan entre otros aspectos, el pensar nuestro rol en la sociedad, en un mundo interconectado, incierto, complejo y desigual.

En conclusión, la interculturalidad es una herramienta vital para construir un mundo más justo y equitativo. La diversidad cultural es un valor intrínseco de la humanidad que debe ser respetado y valorado. Para ello, es necesario fomentar la interculturalidad en todos los ámbitos de la sociedad, desde la educación hasta la política. Lo anterior, para construir una sociedad más

solidaria y pacífica, en la que trabajemos juntos para promover un mundo más inclusivo, donde todas las personas tengan las mismas oportunidades. Así, la interculturalidad además de ser una vivencia es un camino hacia el entendimiento, la empatía y el bienestar personal y social.

Agradecemos a todas las personas autoras de este libro miembros de la Red Inter especialmente al nodo Costa Rica y el nodo Colombia, que con sus aportes en cada capítulo fortalecen la educación intercultural nacional y regional y nos permiten situar que la educación intercultural a partir de los siguientes enunciados:

- No solo consiste en aprender hechos sobre otras culturas, sino en desarrollar la habilidad de comprenderlas y valorarlas.
- No se trata de aceptar o tolerar simplemente las diversidades, sino de desafiar las estructuras de poder que marginan e imponen una identidad única.
- No es solo para las minorías, sino para toda la sociedad.
- No es solo una cuestión de etnia o raza, sino que abarca todas las diferencias culturales y sociales existentes.
- Busca la construcción de una sociedad respetuosa, inclusiva y equitativa para todas las personas.
- Busca, además, la transformación de las estructuras sociales y políticas para construir una sociedad más justa y equitativa para todas las personas, independientemente de sus diferencias.

En este libro se extiende un especial agradecimiento a las personas autoras, miembros de la Red Inter nodo Costa Rica y nodo Colombia, por su constancia y compromiso en el camino; también, a la asistente Keylin Madrigal Valverde que acompañó el proceso de construcción de este producto.