

Resignificar la interculturalidad en el sistema educativo costarricense

Resignifying Interculturality in the Costa Rican Educational System

Re-significar a Interculturalidade no Sistema Educacional da Costa Rica

Kenett Salazar Chavarría¹

Fecha de recepción: 23/01/2023 - Fecha de aceptación: 15/03/2023



Resumen:

Tomando como referencia el pensamiento crítico-decolonial, se realiza una revisión teórica de las políticas curriculares en Educación Intercultural desarrolladas en Costa Rica durante las últimas décadas; con el objetivo de problematizar los métodos seleccionados para su diseño y ejecución, al tiempo que aperturar un debate teórico desde el colectivo docente en torno al carácter hegemónico de los contenidos que pretende transmitir el Currículo Oficial. En consonancia con los objetivos propuestos, este ensayo teórico se apoya en la técnica de análisis de contenido, para demostrar que las reformas curriculares en materia de interculturalidad se enmarcan en el proyecto de globalización

neoliberal, cuya finalidad es la reproducción de lógicas de dominación histórica, en este caso a través de los sistemas educativos oficiales, solapados bajo discursos como la tolerancia y la inclusión. Ante estos escenarios, se hace hincapié en la necesidad de reivindicar el papel de las personas docentes en la construcción de propuestas colectivas que respondan a las diversidades presentes en las comunidades educativas del país.

Palabras claves: currículo; educación intercultural; hegemonía cultural; diversidad cultural, diálogo intercultural; inclusión; Estudios Sociales.

1 Costarricense. Licenciado en Educación con énfasis en los Estudios Sociales por la Universidad Internacional San Isidro Labrador (UISIL), San José, Costa Rica. Docente de Estudios Sociales y Educación Cívica en CINDEA Judas de Chomes, Puntarenas, Costa Rica. Correo electrónico: kenett.salazar.chavarría@mep.go.cr ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6133-3069>

**Abstract:**

Taking critical-decolonial thinking as a reference, a theoretical review is made of the curricular policies in Intercultural Education developed in Costa Rica during the last decades; with the objective of problematizing the methods selected for their design and execution, while opening a theoretical debate from the teachers' collective around the hegemonic character of the contents that the Official Curriculum intends to transmit. In line with the proposed objectives, this theoretical essay is based on the technique of content analysis, to demonstrate that the curricular reforms in interculturality are framed within the neoliberal globalization project, whose purpose is the reproduction of historical domination logics, in this case through the official educational systems, under the guise of discourses such as tolerance and inclusion. In view of these scenarios, emphasis is placed on the need to vindicate the role of teachers in the construction of collective proposals that respond to the diversities present in the country's educational communities.

Keywords: Curriculum; Intercultural Education; Cultural Hegemony; Cultural Diversity; Intercultural Dialogue; Inclusion; Social Studies.

**Resumo:**

Tomando como referência o pensamento crítico-decolonial, realiza-se uma revisão teórica das políticas curriculares em Educação Intercultural desenvolvidas na Costa Rica durante as últimas décadas, com o objectivo de problematizar os métodos seleccionados para a sua concepção e implementação, ao mesmo tempo que se abre um debate teórico do colectivo de professores em torno do carácter hegemónico dos conteúdos que o Currículo Oficial pretende transmitir. De acordo com os objectivos propostos, este ensaio teórico baseia-se na técnica de análise de conteúdos, para demonstrar que as reformas curriculares no domínio da interculturalidade estão enquadradas no projecto de globalização neoliberal, cujo objectivo é a reprodução da lógica da dominação histórica, neste caso através dos sistemas educativos oficiais, sob o disfarce de discursos como a tolerância e a inclusão. Face a estes cenários, a ênfase é colocada na necessidade de justificar o papel dos professores na construção de propostas colectivas que respondam às diversidades presentes nas comunidades educativas do país.

Palavras-chave: Currículo; Educação Intercultural; Hegemonia Cultural; Diversidade Cultural; Diálogo Intercultural; Inclusão; Estudos Sociais.

Introducción

Dentro de pocos años, posiblemente, el currículo oficial de Estudios Sociales incluirá el abordaje de la pandemia por Covid-19, como un evento histórico que marcó toda una generación a escala global, y si

bien aún no se termina de dimensionar las transformaciones desencadenadas por la atención de la emergencia y la postpandemia; críticos como Escobar (2020), aseguran que se trata “no solo como una crisis capitalista, sino como una crisis dentro de la modernidad, esto es, relacionada con una ontología o un modo de ser en el mundo particular” (p. 327).

Una crisis de la modernidad, es al tiempo una crisis de las instituciones que sustentan las relaciones de poder derivadas del proyecto moderno occidental, en las que, sin duda, los sistemas escolares se erigen como uno de los pilares en la construcción, reinención y reproducción de hegemonías.

Frente a este panorama, las personas docentes (con mayor urgencia que en otras coyunturas) están llamadas a intervenir en los debates sobre los fines que deben guiar la construcción de nuevos proyectos educativos. Siendo esta la principal motivación que orienta las siguientes reflexiones, se toma como punto de partida la revisión crítica, del proyecto de Educación Intercultural implementado por el Ministerio de Educación Pública (MEP), cuyo análisis se centrará en las memorias del *Congreso de Educación Intercultural-Costa Rica 2008*, recogidas en el texto “Lo propio, lo nuestro, lo de todos: Educación e interculturalidad”, así como del documento “Lineamientos de educación intercultural”, emitido por el MEP en 2019.

La revisión de las políticas curriculares en interculturalidad (enfaticando el caso costarricense) realizadas en este trabajo, se fundamentan en la teoría crítica y el pensamiento decolonial con perspectiva latinoamericana, al tratarse de un fenómeno que recorre el grueso de los sistemas educativos de la región.

Además, desde un enfoque interseccional, se busca conflictuar, el papel de los currículos escolares como producto de relaciones sociohistóricas que los convierten en territorios en constante disputa por los grupos que participan de su construcción, deconstrucción y reformulación.

Resignificar la interculturalidad en los ámbitos escolares, debe tener como requisitos el identificar antecedentes históricos que influyen en la definición de la propuesta oficial, así como las bases teóricas conceptuales que estructuran su diseño, para confrontarlas desde las elaboraciones críticas y decoloniales desarrolladas sobre la temática en otras regiones de Latinoamérica.

Son estas experiencias las que permiten afirmar que la interculturalidad no es un recetario metodológico impuesto mediante reformas curriculares, por el contrario, el reconocimiento de la interculturalidad es un reclamo de comunidades históricamente oprimidas y vulnerabilizadas a causa del patriarcado, la heteronorma y las violencias desencadenadas por modernidad colonial.

Por ende, cualquier proyecto de Educación Intercultural que apueste por transformación de las relaciones sociales que permiten la reproducción de las lógicas de dominación señaladas, debe fundamentarse en diálogos democráticos y horizontales, que reconozcan la diversidad como la piedra angular sobre la cual edificar otros futuros posibles.

La encrucijada de la escuela tradicional ante nuevos desafíos históricos

En junio de 2022, se publicaron los hallazgos del estudio sobre discursos de odio en redes sociales de Costa Rica 2021-2022, elaborado conjuntamente entre Naciones Unidas, el Observatorio de Comunicación Digital del Centro de Investigación en Comunicación de la UCR y la firma COES. La investigación arrojó datos alarmantes sobre algunas de las dinámicas presentes en las interacciones de las personas usuarias de distintas redes sociales; entre los que sobresalen los siguientes:

- 77 % de los mensajes tienen la intención directa de generar odio y discriminación (8 puntos porcentuales más que el año anterior).
- La campaña política electoral 2022, potenció el crecimiento de los discursos de odio y discriminación.
- Los temas con mayores expresiones de odio y discriminación son política y elecciones (37,39%), orientación sexual e identidad de género (15,31%), género (13,29%), xenofobia (11,97 %), choque generacional (9,86%), religión (5,7%), racismo (3,65%) y discapacidad (2,83%).
- Las publicaciones de medios, *influencers* y memes son detonantes de discursos de odio.

- Las personas usuarias ubicadas en la franja etaria 18 a 34 años, generaron 70% de las interacciones, predominando temas religiosos, choque generacional y género.
- El 64% de las conversaciones con lenguaje discriminatorio son generadas por hombres y 36% por mujeres.

Aunque sucesos como la campaña electoral 2022, pueden considerarse coyunturales, la realidad es que los resultados del estudio evidencian el alto grado de polarización social que se vive en el país, proceso del cual, las recientes campañas electorales no solo son reflejo, sino una forma de generar simpatías y consolidar un núcleo de votación.

Al apostar por estas maniobras, se pone de manifiesto la irresponsabilidad de clase política tradicional, pues las heridas abiertas durante los meses de campaña no se cierran con el anuncio de los resultados, por el contrario, trascienden esta coyuntura y se entrelazan con demandas irresueltas, resentimientos y diferencias ideológicas imposibles de canalizar mediante las vías tradicionales de la institucionalidad.

Por otra parte, vale la pena cuestionar qué utilidad tiene la elaboración y publicación de investigaciones como la citada anteriormente, sino se conciben como insumos para la generación de propuestas críticas que contrarresten dinámicas de odio y polarización social, tanto en entornos virtuales como en otros espacios de convivencia intercultural.

Esta tarea representa numerosos retos, al tiempo que la posibilidad de esbozar nuevas interrelaciones sociales, orientadas por la búsqueda de la convivencia pacífica y el bien común; proyectos en los que, sin duda, los sistemas escolares están llamados a desempeñar roles claves en el diseño de herramientas que fomenten diálogos horizontales, basados en el respeto y reconocimiento de las diversidades y necesidades, que a su vez fundamente nuevas expresiones de ser y hacer ciudadanía.

Los discursos de odio en redes sociales de Costa Rica, novedosos en cuanto sus formas y nuevos territorios de expresión, representan la continuidad de procesos sociohistóricos, cuya matriz se encuentra como afirma [Mignolo \(2008\)](#), en las relaciones de dominación patriarcal moderno-colonial, cimentadas en la imposición (a través de la fuerza) de un pensamiento universal, que sustenta “la construcción de la otredad

en base a la invisibilización de lo diverso y diferente” (Jiménez, 2012, p. 319), así como en el dominio de la naturaleza, sobre el que se fundamenta el “Progreso”.

Estas relaciones de dominación no desaparecieron al “finalizar” el periodo colonial, por el contrario, fueron adaptadas a las necesidades de los incipientes Estado-Nación latinoamericanos, para convertirse en uno de sus principales soportes institucionales desde la promulgación de independencia hasta la actualidad.

Al respecto Siede (2007), apunta que “la tarea civilizadora del nuevo Estado implicaba resolver los problemas que la colonia había dejado irresueltos” (p. 71), para lo cual se apoyó en instituciones como los sistemas escolares de corte iluminista, que, durante el transcurso del siglo XIX, fueron despojándose de sus fundamentos utopistas para adquirir un carácter utilitario al proyecto liberal de las élites latinoamericanas. El mismo autor agrega:

...en el mundo influido por Europa, los nacionalismos esencialistas ganan terreno frente a las ideas contractualistas y liberales. Por eso, en cada país, se afirma la búsqueda de homogeneidad étnica, lingüística o religiosa, como reaseguro frente a la diversidad cultural que es percibida como peligrosa debilidad. (Siede, 2007, p. 75)

En el caso costarricense, la concreción de estas orientaciones ideológicas dentro del proyecto educativo estatal, recibieron un fuerte impulso a través de la Reforma Educativa de 1886, en cuyo diseño destacan personajes como Mauro Fernández y Miguel Obregón Lizano. Este último, desempeñó un papel central en la tarea de consolidar a través de la escolarización, la autoimagen de una nación “étnicamente pura y territorialmente soberana” (Campillo, 2008, p. 115); al afirmar que “los costarricenses pertenecen casi por completo á la raza blanca pura [...] uno por cada veinte, á lo más, presentan algunos rasgos, raramente visibles, de mezcla de sangre india con sangre española” (Soto, 2005, p. 15).

Obregón Lizano acompañaba al mito de la pureza étnica; el también mítico origen compartido de la comunidad imaginada, al argumentar que “los costarricenses descienden principalmente de gentes venidas

de Galicia, y sabido es que los gallegos son los más laboriosos de los hombres que viven en la noble península” (Soto, 2005, p. 15).

Es manifiesta la intencionalidad de Miguel Obregón Lizano por construir mediante la instrucción escolar, referentes históricos hegemónicos; europeos y blancos, lo que en el contexto representaba estar más cercano al ideal civilizatorio occidental.

El mito de la supuesta particularidad racial, sobre el que diferentes instituciones del Estado han construido el imaginario de una Costa Rica homogénea étnica, lingüística y culturalmente; está influenciado directamente, por el desarrollo de las ciencias positivistas durante la segunda mitad del siglo XIX, proceso muy bien documentado por Soto (2003), a partir del estudio de las obras de Mackay, 1859; Herran, 1851 & 1853; Alcide d’Orbigny, 1853; Wagner y Scherzer, 1944; Squier, 1855 & 1858; Belly, 1860; Meagher, 1859-1860; Onésime Reclus, 1877 y Bates, 1882, entre otras.

Estos discursos, fundamentados en teorías sociobiológicas, fueron apropiados por buena parte de la intelectualidad costarricense que gobernó el periodo liberal², e introducidos en el sistema escolar a partir de textos que se convirtieron en referentes de la educación nacional; como por ejemplo *República de Costa Rica: apuntamientos geográficos, estadísticos e históricos*, de Joaquín Bernardo Calvo Mora, quien para 1887 realizaba la siguiente descripción:

En Costa Rica, si bien existe la raza primitiva, su número es exiguo y está completamente separada de la población civilizada. Esta es blanca, homogénea, sana y robusta, y une a estas buenas condiciones físicas las que son de un valor más estimable: su laboriosidad y afán por su cultura y prosperidad, su espíritu de orden y amor al trabajo y su denuedo y arrojo, cuando se trata de la defensa de la Nación. (Calvo, 1887; como se citó en Soto, 2008, p. 15)

2 La “historia oficial” de Costa Rica ha denominado “Periodo Liberal”, al conjunto de años que abarcan el último tercio del siglo XIX, hasta el inicio de la década de 1940. Como señala Soto Quirós, este grupo de intelectuales eran “llamados sarcásticamente miembros del Olimpo”; y formaban parte de la oligarquía que gobernaba el país.

Por supuesto, estas manifestaciones explícitas de racismo han desaparecido de los textos escolares gracias a las luchas realizadas por diferentes sectores de las comunidades históricamente racializadas, invisibilizadas y desposeídas; mediante dinámicas que **Aníbal Quijano (1992)** ha denominado la “colonialidad del poder”.

En esta misma línea, Rita Segato analiza cómo estas relaciones de dominación fueron instauradas en diferentes regiones del planeta a consecuencia de una victoria bélica que permite establecer “la desigualdad por medio de la sujeción y la fuerza, y luego se la fija, remitiendo esa desigualdad a una razón científica, biológica [...] Así, la raza es la «biologización» de la desigualdad” (Segato, 2018, p. 58).

A su propio ritmo, las luchas contra las diversas violencias y formas de opresión presentes en la sociedad costarricense continúan su marcha, pues cada avance representa nuevos retos y expresiones de resistencia por parte de grupos que han consolidado sus privilegios a través de siglos de dominación cultural.

En estos procesos de lucha, la escuela continúa siendo un territorio en constante disputa, tanto por las fuerzas que encuentran en la resistencia al cambio, una forma de mantener sus privilegios, como en aquellas que plantean la necesidad de construir propuestas educativas capaces de encontrar en la valoración de la diversidad, una senda para alcanzar sociedades donde prime el bien común.

Un paso adelante en esa búsqueda es el reconocimiento de centros educativos como espacios de conflicto, donde se construyen y reconstruyen las relaciones hegemónicas de poder, su evolución histórica, sus motivaciones y contradicciones; pero centralmente, el potencial emancipador de las pedagogías críticas como herramientas para la construcción de nuevos proyectos societales.

El currículo escolar: un territorio en disputa

Los sistemas escolares se desarrollaron históricamente, como fruto de contradicciones y exigencias de las diferentes fuerzas sociales que confluyen en torno suyo, constituyéndose en repositorios de un conjunto de valores (definidos *a priori*), como necesarios para la vida en la sociedad.

Actualmente, el sistema educativo costarricense atraviesa un pasaje histórico de reinención y redefinición de valores, marcado, principalmente, por los efectos de la globalización neoliberal, la aparición de nuevos grupos de presión y más recientemente, los efectos de la pandemia por Covid-19.

En este contexto, el actual gobierno (2022-2026), al igual que sus antecesores, busca a través de reformas educativas, delinear un nuevo modelo de país, que satisfaga las demandas de los grupos de poder que le llevaron a la presidencia, al tiempo que ejecuta las directrices de instituciones financieras internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM).

Las propuestas de reforma anunciadas por la actual ministra de educación Anna Katharina Müller Castro, comparten muchas similitudes, en fondo y forma, con las desarrolladas en administraciones anteriores; sin embargo, por motivos de extensión y los fines que persigue este trabajo, se intentará abordar dos elementos centrales en el análisis de dichas propuestas. En primer lugar, el estudio de los métodos elegidos para la elaboración de las reformas curriculares, y posteriormente, las formas en que se pretenden operacionalizar las prácticas cotidianas de las instituciones educativas.

En cuanto a su diseño, las reformas educativas de las últimas décadas tienen como característica general, no incluir en su formulación, un porcentaje importante de personas docentes, estudiantes, representantes de las comunidades u otras organizaciones sociales y culturales. Por el contrario, son elaboradas por un reducido grupo de intelectuales tecnócratas, tomando como referencia modelos educativos europeos y estadounidenses; así como las orientaciones de instituciones financieras internacionales.

Finalizada esta fase, los nuevos contenidos se llevan a la práctica, a través de reformas curriculares, sin que medien entre ambas etapas (diseño/ejecución) procesos de formación, retroalimentación o desarrollo de estrategias interdisciplinarias que permitieran adecuar su aplicación a los diferentes contextos educativos.

Estas metodologías, suelen chocar con el malestar y el rechazo de sectores excluidos de las diferentes fases del proceso de reforma curricular; llegando en algunos casos, a materializar su descontento a través

de confrontaciones directas con el gobierno. Un ejemplo reciente, son las movilizaciones estudiantiles del año 2019, contra la aplicación de las Pruebas Nacionales para el Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades (FARO), lo que motivó al calor de varias semanas de manifestaciones la renuncia del entonces ministro de educación Edgar Mora Altamirano y la suspensión transitoria de dichas pruebas.

Hacia finales de 2021, las FARO volvieron al centro del debate público, debido a la aplicación de un formulario de “factores asociados”, en el que estudiantes de sexto grado de la educación primaria (sin previo consentimiento de su núcleo familiar) debían contestar una serie de preguntas de índole personal y familiar, generando tal nivel de descontento popular que precipitó la renuncia de la ministra del ramo Giselle Cruz Maduro.

Los ejemplos expuestos, ponen de manifiesto las tensiones generadas a raíz de la imposición de reformas curriculares y la resistencia que enfrentan los gobiernos por parte de grupos excluidos, históricamente, de los espacios de toma de decisiones. En algunos casos, estas resistencias se cristalizan en procesos de organización y movilización que trascienden los espacios escolares y alcanzan exposición pública en el nivel nacional; mientras en otros momentos, el descontento adquiere expresiones más cotidianas en las dinámicas institucionales e involucra otros grupos.

Para Giroux, el grueso de estas reformas curriculares, no solo están cargadas de violencia “simbólica contra los alumnos, al devaluar el capital cultural con que ellos cuentan, sino que también restringen a los docentes a modelos pedagógicos que legitiman su papel de empleados administrativos” (Giroux, 2003, p. 180).

Al ser analizados desde la teoría crítica, los currículos son despojados de su aparente imparcialidad, para situarlos como territorios inateriales definidos y redefinidos de manera constante por las tensiones desarrolladas en torno suyo.

Esta línea de análisis entra en contradicción con los enfoques funcionalistas-esencialistas, que consideran a los sistemas escolares instrumentos utilizados históricamente, por las élites gobernantes, con el único fin de garantizar la reproducción de sus proyectos hegemónicos; negando con ello la posibilidad de “examinar las lógicas internas del

currículum a fin de revelar sus significados ocultos, silencios estructurados o verdades no previstas” (Giroux, 2003, p. 112).

Tomar distancia de las posturas funcionalistas, para ubicarse desde lecturas que reconozcan los conflictos diarios de las instituciones educativas como fuerza motriz de las políticas curriculares, abre la posibilidad de intervenir desde la cotidianidad del aula en la construcción de alternativas pedagógicas centradas en la libertad creadora de las personas, como requisito fundamental para su plena realización.

Algunas precisiones conceptuales sobre la construcción y disputa de los territorios inmateriales, pueden convertirse en herramientas útiles para fundamentar los debates críticos sobre la cuestión curricular. Para Mançano (2009), “los territorios inmateriales pertenecen al mundo de las ideas, de las intencionalidades, que coordina y organiza el mundo de las cosas y de los objetos: el mundo material” (p. 202).

Desde esta perspectiva, los territorios inmateriales estarían formados “por ideas y diferentes pensamientos: conceptos, teorías, métodos, ideologías, paradigmas” (p. 202), que se relacionan con “el control o dominio sobre el proceso de construcción de conocimiento y sus interpretaciones” (p. 202).

En este sentido, “el proceso de construcción de conocimiento es, también, una disputa territorial que acontece en el desarrollo de paradigmas o corrientes teóricas” (Mançano, 2009, p. 202); e influye en las diferentes nociones que se elaboran sobre los territorios materiales, entendiendo estos últimos como producto de relaciones sociales dinámicas e inacabadas.

Los enunciados anteriores, permiten visibilizar como en los procesos educativos se intersecan conceptos, teorías, métodos, ideologías, paradigmas; los cuales intervienen en la definición de las interseccionalidades que se entretienen en los diferentes contextos escolares.

La comprensión de estas intersecciones posibilita complejizar los análisis históricos respecto al papel desempeñado por los sistemas escolares como herramientas para la estructuración y sostenimiento de proyectos hegemónicos. Esto significa repensar la construcción y reproducción de las relaciones hegemónicas en términos Gramscianos, es decir “la compleja interconexión entre consenso y coerción, y no como una descripción de una forma concreta de poder” (Gramsci, 1999, p. 140).

Si bien las relaciones hegemónicas resultantes de las contradicciones moderno-coloniales, privilegian epistemologías que condicionan y moldean la comprensión de los contextos en que se desarrollan los procesos educativos; no definen un rumbo único del quehacer pedagógico, pues como sostiene Giroux (2003), las instituciones educativas “también son lugares donde las voces dominantes y subordinadas se definen y construyen unas a otras, en la batalla y en el intercambio, en respuesta a las condiciones histórico-sociales ‘acarreadas’ por las prácticas institucionales, textuales y vividas que definen la cultura escolar” (p. 192-193).

Por ende, el reconocimiento del conflicto como punto de partida en la construcción de nuevas pedagogías, pone al descubierto dimensiones poco exploradas de los currículos escolares, por ejemplo, su “permeabilidad”; característica que favorece la introducción de epistemologías locales y la validación de las experiencias individuales y comunitarias como fuente de conocimiento.

Este giro pone en entredicho al racionalismo moderno como única fuente válida de conocimiento, dando paso a nuevas interpretaciones del presente desde saberes históricamente marginados de la educación formal, potenciando el carácter dialéctico de los procesos escolares a través de diálogos entre diferentes matrices de conocimiento que se modifican constantemente a partir de sus interacciones, dando lugar a la formación de zonas liminales que posibilitan el esbozo de nuevas formas de convivencia.

En consecuencia, análisis colectivos sobre las potencialidades que ofrecen los currículos escolares en la construcción de resistencias y posturas contestatarias, abre camino a la estructuración de propuestas fundamentadas en las necesidades que tienen las bases docentes, estudiantiles (y en general los sectores subalternizados) de reivindicar la validez de sus experiencias y elaboraciones culturales como fuente de conocimientos educativos.

Por tal motivo, considerar los currículos únicamente como herramientas para la reproducción de los proyectos de control y dominación, representa, por un lado, desvincular cualquier transformación radical de las sociedades actuales del potencial emancipatorio de los sistemas educativos; al tiempo que subvalora las experiencias históricas de

comunidades educativas en el nivel global, que buscan a través de sus disidencias, construir un mejor presente y sentar las bases para otros futuros posibles. Son estas experiencias las que [Segato \(2018\)](#) define como procesos de aprendizaje:

Un camino de infracciones, de malas prácticas, de deslizamientos hacia fuera del orden y de errores constantes con los cuales podemos erosionar las jerarquías desestabilizadas, esa realidad que, tal como es, nos estructura la sentimentalidad y la cognición [...] es el camino del desmonte, de la erosión, de la movida de piso, con pequeños temblores y evitando el distanciamiento de las vanguardias. Porque no debemos reproducir los errores que ya cometimos y que nos llevaron a perder muchas vidas y a ser derrotados en innumerables batallas. (p. 62)

La interculturalidad crítica como herramienta de cambio social

Como se intentó demostrar en pasajes anteriores, el desarrollo de los sistemas educativos contemporáneos está intrínsecamente relacionado con la consolidación del modelo Estado-Nación, del arquetipo liberal europeo de la segunda mitad del siglo XIX. Así, los sistemas educativos formales y el Estado-nación han evolucionado de manera conjunta, sin subordinación de uno en función del otro; pues ambas instituciones resultan fundamentales para comprender los procesos históricos desarrollados en sociedades influenciadas por el pensamiento occidental durante los últimos dos siglos.

En lo que refiere al Estado-Nación costarricense, se debe señalar que desde su proceso fundacional ha orientado parte de las políticas institucionales a trabajar sobre la cuestión intercultural; no precisamente desde su aceptación, sino desde la negación a la diversidad; requisito fundamental para la construcción de la supuesta homogeneidad étnico-cultural, sobre la cual cimentar la identidad nacional.

Si bien es cierto, durante las últimas décadas se adoptaron nuevos paradigmas para el tratamiento institucional de las cuestiones interculturales, estos cambios son el resultado de dinámicas que [Williams \(1983\)](#), define como *presiones y límites* (como se citó en [Sandoval, Soto](#)

& Góonzales, 2020), para designar las tensiones “entre derechos fundamentales, como la educación, por ejemplo, y las políticas de los estados, que establecen las condiciones en que estos derechos son o no ejercidos” (Sandoval, Soto & González, 2020, 3).

Por tal motivo, es importante reconocer las tensiones generadas alrededor de la introducción de políticas interculturales en el currículo oficial, así como las disputas en torno a su conceptualización y operacionalización, con el objetivo de dimensionar sus potencialidades para la construcción de prácticas educativas contestatarias.

A partir de los trabajos de Dietz (2012), Mateos (2010) y Walsh (2012), se puede afirmar que no existe la interculturalidad como concepto abstracto, fijo y homogéneo; por el contrario, sus elaboraciones proponen un análisis dinámico, posicionándolo como una construcción sociohistórica, disputada por el conjunto de producciones simbólicas desarrolladas en torno suyo.

Este debate conceptual, cobra mayor relevancia en ámbitos escolares, pues gran cantidad de libros de texto, currículos oficiales y otros materiales utilizados en los procesos de mediación pedagógica, suelen disociar los conceptos de los procesos sociohistóricos en que se originan y de las fuerzas involucradas en sus resignificaciones, lo que contribuye a generar la impresión de encontrarse en sociedades estáticas, sin margen para intervenir en su redefinición.

En años recientes, el discurso intercultural tomó mayor fuerza dentro del sistema educativo costarricense³, proceso enmarcado dentro

3 Aunque desde 1994, a través del Decreto N.º 23490, se facultaba a las direcciones regionales del Ministerio de Educación (MEP) en el desarrollo de proyectos interculturales, principalmente a través de la contextualización curricular, no fue sino hasta el año 2007, en que se retomaron las políticas interculturales en educación, dando entre sus principales resultados la realización del Primer Congreso de Educación Intercultural-Costa Rica 2008, con la participación de altas jerarquías del MEP diferentes sectores académicos, docentes, estudiantes, mando medios, padres y madres de familia y otras agrupaciones sociales.

Fruto de esta actividad se publicó en 2009 el libro *Lo propio, lo nuestro, lo de todos: educación e interculturalidad*. Es importante resaltar que la producción y el tiraje del texto forma parte de las actividades del Convenio de Préstamo BIRF 7284 (Proyecto de Equidad y Eficiencia en la Educación) suscrito por el Gobierno de Costa Rica y el Banco Mundial.

Posteriormente, en el año 2019, se avanza en la operacionalización de la propuesta curricular a partir de la publicación de la directriz oficial denominada *Lineamientos de educación intercultural* a cargo del Departamento de Educación Intercultural del MEP. Este documento busca orientar la implementación de las políticas educativas interculturales a través

la corriente de reformas curriculares que abarca un número importante de países latinoamericanos.

Según Dietz, la adopción de las políticas interculturales en educación debe analizarse dentro “un proceso más amplio y profundo de redefinición y reimaginación del Estado-nación de cuño europeo, así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporánea” (Dietz, 2012, p. 13).

Por lo tanto, al pensar la interculturalidad es necesario resaltar su carácter polisémico, el cual radica en la variedad de “contextos, la cultura, la clase social y la tradición de conocimiento desde la que se enuncia” (Mateos Cortés, 2010, p. 7); reconocer esta cualidad contribuye al establecimiento diálogos transdisciplinarios que orienten el necesario replanteamiento del para qué, el por qué y el cómo de la Educación Intercultural.

Las reformas curriculares diseñadas por el Ministerio de Educación durante las últimas décadas con el objetivo de institucionalizar el proyecto de interculturalidad, cercena la condición dinámica y polisémica del concepto, afirmación que se desprende del hecho que dichas reformas no incorporan un análisis de la evolución histórica de las políticas interculturales en el nivel global.

Esta decisión invisibiliza luchas trascendentales para comprender la evolución del concepto, tales como las desarrolladas durante la segunda mitad del siglo XX, para exigir el cumplimiento de los Derechos Civiles, la descolonización y la autodeterminación; hechos que forzaron el reconocimiento del carácter intercultural y diverso de las sociedades humanas.

Al tiempo que evita posicionar el conflicto social en la base de las reformas, el proyecto oficial intenta inscribirse dentro la tradición democrática del país, al presentarse como fruto del diálogo entre los diferentes grupos que conforman el sistema educativo costarricense, según consta en las memorias del Primer Congreso de Educación Intercultural–Costa Rica 2008.

Por otra parte, no hay definición clara (dentro de los documentos analizados) sobre los referentes teóricos que guiaron el diseño de

del manejo de conceptos básicos, principios y beneficios, reconocimiento del marco legal, herramientas y estrategias de implementación y también, la diferenciación de las poblaciones culturalmente diversas a priorizar con el desarrollo de la política.

la propuesta, ni tampoco de las metodologías a través de las cuales se espera llevar a la práctica dichos lineamientos; aspectos que se ven reforzados por el carácter de “Eje Transversal”, dando por sentado que no se necesita formación específica en interculturalidad para su abordaje en espacios escolares.

Debe señalarse, que la imparcialidad sobre la cual el MEP intenta fundamentar la elaboración de su propuesta de Educación Intercultural, en la práctica significa adherir una opción política definida. Dicho de otro modo, invisibilizar las luchas y el papel de los grupos subalternos en el reclamo de sus derechos, es una manera de reproducir diversas manifestaciones de violencia y dominación.

Es imposible pretender la imparcialidad del Estado y sus instituciones, pues como afirma Mignolo “cuando la palabra interculturalidad la emplea el Estado en el discurso oficial, el sentido es equivalente a “multiculturalidad”. El Estado quiere ser *inclusivo*, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado” (como se citó en [Walsh, 2012, p. 73](#); subrayado original).

En este sentido, se comprende que las políticas interculturales desarrolladas por el Estado costarricense tienen un carácter “funcional” ([Walsh, 2012, p. 91](#)); pues, aunque en la teoría “promueve encuentros con base en el diálogo plural y el intercambio pacífico desde la equidad” ([Estrada, Smith, González & otros, 2019, p. 2](#)); “no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural” ([Walsh, 2012, p. 91](#)).

Así, la interculturalidad oficial, ejemplifica la capacidad de adaptación de los sectores hegemónicos para conservar sus privilegios ante nuevos escenarios de conflicto; por ello, no resulta novedoso el uso de la interculturalidad como “nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social [...] haciendo ‘incluir’ los grupos históricamente excluidos...”⁴ ([Walsh, 2012, p. 91](#)).

4 Como parte de los Lineamientos de la Educación Intercultural (2019; 2), se puede leer lo siguiente: “es indudable que “vivenciar la cultura local, es imprescindible para ser un ciudadano integrado al mundo, y es a través de la educación donde se constituyen los modos de adquisición de la identidad cultural y la competencia cultural, la que permite concebir personas capaces de posicionarse frente al mundo, frente a los demás, frente a sí mismo y

Más que un proyecto educativo que apunte a modificar radicalmente las relaciones sociales de desigualdad y opresión, las reformas impulsadas por MEP buscan aplicar un conjunto de políticas afirmativas con carácter compensatorio hacia grupos vulnerabilizados y excluidos de la historia oficial⁵.

A través de la ejecución de estas políticas, el Estado costarricense busca “reparar la mala distribución de los recursos resultante, dejando intacta la estructura político-económica subyacente [...] busca aumentar la porción de consumo de los grupos en desventaja económica, sin reestructurar de otras maneras el sistema de producción” (Fraser, 1997, p. 21), estrategias que resultan insostenibles a largo plazo; generando con ello nuevas formas de discriminación y exclusión, pues sin alterar el funcionamiento de la matriz histórica de las problemáticas actuales, señala Fraser:

...se debe hacer reasignaciones superficiales una y otra vez. El resultado es que la clase menos favorecida queda marcada como inherentemente deficiente e insaciable, como si siempre necesitara más y más. Con el tiempo, puede parecer incluso que se privilegia a dicha clase, por cuanto es objeto de un trato especial y de una generosidad inmerecida. (Fraser, 1997, p. 22)

Aunque para diferentes sectores, el proyecto de educación Intercultural oficialista representa un avance significativo en la construcción de sociedades más equitativas, capaces de valorar sus semejanzas y

mirar de otra manera la realidad y pensar en el lugar en que cada uno ocupa en ella”. Bajo esta lógica, la educación intercultural es concebida, dentro de un marco más amplio de construcción de ciudadanía, como elemento necesario para integrarse a las nuevas dinámicas de la globalización neoliberal.

- 5 El 10 de agosto del 2021, fue sancionada la Ley N.º 10001 “Acciones afirmativas a favor de las personas afrodescendientes”; la cual dispone que “durante un plazo de diez años, el país dará un trato diferenciado a la población afrodescendiente, con el fin de promover la justicia y la igualdad, asegurar su acceso al empleo, a la educación y promover la discusión cultural que permita el pleno goce de sus derechos”. La publicación de la dicha ley generó debates en la opinión pública, pues para algunos sectores, entre los que se encontraba la exvicepresidenta Epsy Campbell “es un avance en la dirección correcta”; para otros, el trato diferenciado es un privilegio hacia las comunidades afro costarricenses; también hay quienes ven este tipo de acciones como una expresión de discriminación positiva.

respetar sus diversidades; es cuando menos debatible que dichas metas se puedan alcanzar sin que medie un trabajo colectivo de resignificación crítica de las políticas curriculares de interculturalidad.

Sin embargo, la apertura de espacios democráticos para discutir otras formas de convivir interculturalmente, son opuestos a las dinámicas verticales que caracterizan la cultura institucional del MEP, y que explican, parcialmente, la reducida oposición hacia las reformas curriculares que impactan la construcción de prácticas ciudadanas tendientes a reproducir el ideal histórico de ser costarricense, es decir: heterosexual, blanco, religioso, civilizado, pacífico; perfil que en la realidad se corresponde con los intereses de una minoría de la población.

En consecuencia, reflexionar sobre los proyectos de ciudadanía intercultural que se pretenden alcanzar a través de reformas curriculares y los imaginarios que sustentan su elaboración, posibilita otros análisis de los discursos que atraviesan el conjunto de las propuestas oficiales.

Por ejemplo, el documento “Lineamientos de Educación Intercultural”, señala que “la educación intercultural promueve este encuentro con base en el diálogo plural y el intercambio pacífico desde la equidad, *conservando la especificidad de cada grupo*” (Estrada, Smith, González & otros, 2019, p. 2; subrayado propio).

Además, como propuesta para la generación de aprendizajes significativos se busca la incorporar experiencias, referentes culturales y lingüísticos de todas las personas beneficiarias del sistema educativo “*especialmente para quienes forman parte de pueblos culturalmente diversos con el fin de propiciar un buen desarrollo de sus capacidades y la construcción de nuevos conocimientos*” (Estrada, Smith, González & otros, 2019, p. 2; subrayado propio).

¿Cómo entender el “diálogo plural y el intercambio pacífico desde la equidad” en territorios atravesados por una multiplicidad de violencias e inequidades? ¿Cuáles son los puntos de partida o los requisitos “básicos” para el establecimiento de los diálogos interculturales? Como sostiene Giroux (2003) “Estos discursos excluyen por completo los conceptos de cultura «dominante» y «subordinada», con lo cual omiten reconocer el efecto de las fuerzas políticas y sociales [...] sobre todos los aspectos de la organización escolar” (p. 188).

Esta carga ideológica atraviesa la estructura de la reforma oficial, quedando expuestas en frases como “conservando su especificidad” o “para quienes forman parte de los pueblos diversos”; a través de las cuales se esencializa las personas, como si “su subjetividad está determinada por su pertenencia a una categoría específica, en este caso a su grupo cultural/étnico” (Dietz, 2012, p. 41).

Para Dietz, en estas argumentaciones “la cultura desempeña el papel que la raza y el sexo desempeñan en otros discursos”, y “la intervención pedagógica” indirectamente recupera y reactualiza su histórica misión de estigmatizar a “lo ajeno” para integrar y nacionalizar “lo propio” (Dietz, 2012, p. 41).

Frente a este panorama, se reafirma la necesidad de construir colectivamente prácticas docentes contrahegemónicas, capaces de valorar experiencias históricas de resistencia y reivindicar epistemologías transdisciplinarias, para el diseño de una interculturalidad verdaderamente inclusiva.

Por tal motivo, la resignificación de las bases conceptuales, sobre la que se estructuran los currículos oficiales, y por ende, buena parte los procesos educativos, no pasa únicamente por “analizar el conocimiento y las relaciones sociales en busca de las ideologías que los dominan o sus verdades subversivas inintencionales” (Giroux, 2003, p. 136); esta tarea debe ser complementada por la apropiación de estos elementos “a fin de reestructurarlos como parte de la producción de nuevas ideologías y experiencias colectivas” (p. 136).

Esta reinterpretación, implica romper moldes curriculares hegemónicos, que persiguen homogeneizar la interculturalidad en todos los centros educativos del país. Se trata de formular propuestas dialécticas desde las experiencias de cada centro educativo, lo que representa el reto de luchar de forma conjunta por la obtención de mayor autonomía para los sectores de base de las comunidades educativas, pues una verdadera Educación Intercultural, implica democratizar la toma de decisiones e incorporar multiplicidad de saberes en la construcción de propuestas abiertas al diálogo, capaces de pensarse y reformularse acorde a las necesidades de cada contexto.

En relación con estas orientaciones, es importante referenciar el bagaje teórico-práctico derivado de numerosas experiencias pedagógicas

latinoamericanas, sobre las cuales guiar la elaboración de proyectos alternativos de educación intercultural. A modo de ejemplo, los trabajos elaborados por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, utilizados como base en el desarrollo de este trabajo, así como las publicaciones de la profesora Katherine Walsh, que sitúan la interculturalidad como “una lucha, un proceso y un proyecto siempre en curso y continuos por naturaleza” (Walsh, 2012, p. 85).

En contraposición al “Multiculturalismo Liberal” (Plá, 2022, p. 301) usado como referencia en el diseño del proyecto educativo oficial, la teoría referenciada plantea la necesidad de elaborar una “Interculturalidad Crítica”, capaz de posicionarse como instrumento de los grupos subordinados para su organización y lucha en el nivel político, ético y epistémico, con el potencial de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización, discriminación [...] la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización” (Walsh, 2012, p. 92).

En consecuencia, la interculturalidad crítica simboliza un proyecto emancipatorio, que reconoce el potencial revolucionario de los sectores subalternos y aspira a transformar las relaciones históricas de dominación y desposesión; trastocando, al mismo tiempo, las dinámicas que dichas relaciones generan en los sistemas educativos.

Además, representa para las personas docentes, la posibilidad desprenderse de cargas simbólicas en torno a los roles autoritarios, enciclopedistas, jerarquizantes; así como de paradigmas tecnocráticos que privilegian lo parametral y el mérito individual como referente del éxito pedagógico. De igual forma es una oportunidad de potenciar la libertad creadora mediante la apertura de los centros educativos a otros saberes, otros sentires, otras utopías; reconociendo la capacidad de los sectores subalternizados de pensar y ejecutar sus proyectos de presente y futuro.

Conclusiones

En concordancia entre lo planteado en este ensayo y lo analizado por Plá (2022), se puede afirmar que las reformas curriculares

implementadas en Costa Rica aluden en la teoría a la interculturalidad, pero en la práctica no trascienden el Multiculturalismo Liberal; es decir, la diversidad cultural entendida como una característica de las sociedades actuales, una habilidad o una competencia curricular y “algo que hay que valorar y no necesariamente como forma de actuar y vivir [...] parte de un proceso histórico que, a pesar de sus dificultades, fue y ha sido positivo” (Plá, 2022, p. 301-302).

Estas orientaciones son complementadas por un diseño curricular que deja escaso margen de autonomía a las personas docentes, debido a las tecnologías de planificación y uso del tiempo escolar, a través de las cuales se pretende garantizar el abordaje de un inacabable número de contenidos, evaluados mediante la ejecución de pruebas estandarizadas como las PISA y las pruebas nacionales.

Si bien lo prescriptivo y tecnificado del currículo costarricense representa una gran limitante para el ejercicio de la docencia crítica, se necesita del trabajo colectivo docente para la construcción de nuevas formas de ver y hacer escuela. En este sentido, la pandemia y sus efectos posibilitó el ejercicio de una escuela más allá de los muros y portones que separan a las instituciones del resto de la comunidad y aumentó la exposición de las profundas desigualdades y violencias estructurales que conviven los diferentes contextos educativos del país; mostrando otra escuela muy diferente a la idealizada por las políticas educativas oficiales.

Las contradicciones entre realidades comunitarias y los escenarios imaginados por los currículos oficiales, abren nuevas posibilidades de fracturar los esquemas clásicos de la escuela acrítica, descontextualizada y estática, e introducir prácticas que reconozcan y validen los conocimientos-experiencias comunitarias como fuente de nuevos currículos escolares.

Reconocer la diversidad epistémica de los diferentes contextos educativos, implica romper con la visión esencialista y folklorizante de cultura que prima en los currículos oficiales y libros de texto. En su lugar, se debe trabajar en comprensiones dinámicas que permitan entrelazar historias de vida, territorialidades, sentimientos y aspiraciones personales y colectivas, con otras expresiones y formas de conocimiento.

Esta labor de traducción intercultural, de entretejer puentes (como señala Gunther Dietz) significa convertir las aulas en espacios de convivencia entre personas de zonas rurales, urbanas, migrantes, habitantes

de las costas y la montaña, comunidades indígenas, afrocostarricenses, hombres, mujeres, personas diversas sexualmente, con diferentes idiomas y prácticas religiosas; un reto en el que sin duda, las personas docentes están convocadas a desempeñar un rol fundamental, pues al tiempo que se abre a otras formas de ser y aprender, enfrenta desde su práctica la misión homogenizadora encomendada a la escuela por la modernidad, es decir, abrazar la interculturalidad como filosofía de la labor docente, es al mismo tiempo herramienta de emancipación de la comunidad y la escuela.

Transformar la tolerancia y la condescendencia en convivencia intercultural; así como el voluntarismo y el “vocacionalismo” en formación profesional, deben ser pasos por seguir en la ruta por asumir de manera crítica labor docente y decolonizar sus prácticas.

Al entrar en contradicción directa con los lineamientos oficiales, esta tarea recae sobre la organización de base a través de herramientas como colectivos docentes o de círculos de discusión y formación interdisciplinarios, apoyados en experiencias propias y otras desarrolladas en diferentes países del continente.

En esta misma línea, las universidades, especialmente las escuelas de Formación Docente están llamadas a reflexionar sobre su papel histórico y construir diálogos con los sectores de comunidades educativas excluidos de los espacios de toma de decisión, que permitan integrar a través de nuevas pedagogías las demandas históricas de “reconocimiento y redistribución” (Fraser, 1998, p. 18; subrayado propio), en sociedades marcadas por el aumento de las violencias estructurales que intentan disfrazarse de austeridad.

Referencias

- Campillo, A. (2005). Ciudadanía y extranjería en la sociedad global. En: A. Pedreño y M. Hernández. (cords)., La condición inmigrante exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia, (pp. 107-124). Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones. <https://doi.org/10.6018/editum.1768>
- De Sousa, B. (1997). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *Análisis Político* (31), 1-14. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis31.pdf>

- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G., Jiménez, Y., Mateos, L. y Mendoza, G. (2009). Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y Discurso*, (16), 57-67. <https://doi.org/10.5278/ojs.v0i16.862>
- Escobar, A. (2020). Política pluriversal: lo real y lo posible en el pensamiento crítico y las luchas latinoamericanas contemporáneas. *Tabula Rasa*, (36), 323-354. <https://doi.org/10.25058/20112742.n36.13>
- Estrada, J., Smith, A., González. M. (2019). Lineamientos de educación intercultural. 1er. ed. San José. Ministerio de Educación Pública.
- Fraser, N. (1997). Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”. *Revista de Estudios Sociales. UNIANDES*, (2), 17-54. <https://doi.org/10.7440/res2.1998.29>
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica* (Pons, 1er. ed.) Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1997)
- González, M. (2009). *Lo propio, lo nuestro, lo de todos: educación e interculturalidad*. San José, Costa Rica: MEP.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Era.
- Jiménez, C. P. (2012). Pensar un proyecto decolonial: la educación venezolana en perspectiva. *Ra Ximhai*, 8(2), 307-344. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/36776>
- Mançano, B. (2009). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. En Aurelio Saquet, M & Savério Sposito, E. (orgs.), *Sobre a tipologia de territórios* (pp. 197-215). Editora Expressão Popular. S/D. Traducción de Franci Álvarez. (Universidad Nacional de Córdoba).
- Mateos, L. S. (2010) La migración transnacional del discurso intercultural, su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México. [Tesis de Doctorado Universidad de Granada]. Archivo digital. <https://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/18893235.pdf>
- Mignolo, W.D. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, (8), 243-281. <https://doi.org/10.25058/20112742.331>
- Mora, D. (2022). Discursos de odio y discriminación crecen 71 % en Costa Rica durante el último año. Organización de Naciones Unidas. <https://costarica.un.org/es/187146-discursos-de-odio-y-discriminacion-crecen-71-en-costarica-durante-el-ultimo-ano>

- Plá, S. (2022). Interculturalidades y currículum en América Latina. En Gallardo, A & Rosa, C. (coord.) *Epistemologías e interculturalidad en educación* (pp. 291-316). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/epistemologias-e-interculturalidad-en-educacion>
- Presidencia de la República de Costa Rica. (2021). Personas afrodescendientes tendrán mayores oportunidades para acceder a empleo y educación. <https://www.presidencia.go.cr/comunicados/2021/08/personas-afrodescendientes-ten-dran-mayores-oportunidades-para-acceder-a-empleo-y-educacion>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20.
- Sandoval, C., Soto, A., & González, D. (2020). Migración, desplazamiento y educación en Costa Rica: inclusión y educación de nicaragüenses en Costa Rica. <https://hdl.handle.net/10669/84697>
- Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Editorial Prometeo.
- Siede, I. (2007). *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- Soto, R., (2005). Imaginando una nación de raza blanca en Costa Rica: 1821-1914. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, (15), 1-25. <https://doi.org/10.4000/alhim.2930>
- Walsh, C., (2012). *Interculturalidad, crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya-Yala.