

El discurso de la interculturalidad en los Lineamientos de Educación Intercultural y el Programa de Estudio de Educación Preescolar del MEP: Transitando hacia una epistemología crítica

The discourse of interculturality in the guidelines of Intercultural Education and the Preschool Education Study Program of the MEP: Moving towards a critical epistemology

Hilda Saavedra Plazaola*, Andrés Corrales Arce**,
Valeria Cascante Carmona***

Universidad Florencio del Castillo (UCA), Universidad Estatal a Distancia (UNED), Consejo Nacional de Producción (CNP)

Recibido: 15-05-2024; aceptado: 26-11-2024 **Resumen**

Objetivo: Analizar el concepto de interculturalidad y su aplicación en el ámbito educativo, específicamente desde los Lineamientos de Educación Intercultural y el Programa de Estudio de Educación Preescolar del Ministerio de Educación Pública. Se explora desde una perspectiva crítica las intenciones y discursos educativos promovidos en estos documentos, destacando sus vacíos y contradicciones. **Enfoque metodológico:** Cualitativo con alcance exploratorio. **Método-técnicas:** Análisis del discurso desde la perspectiva de Teun Van Dijk y la revisión bibliográfica. **Resultados:** Aunque los documentos educativos promueven un discurso educativo intercultural basado en el respeto, la inclusión y el intercambio pacífico, en la práctica persisten vacíos teóricos y metodológicos que limitan su implementación efectiva. Además, se observa que el concepto de interculturalidad es presentado desde una visión normativa, sin un reconocimiento real de las desigualdades estructurales que atraviesan las relaciones interculturales. **Conclusiones:** La interculturalidad no debe basarse en la validación del otro/a como diferente, ni en divisiones entre “nosotros” y “ellos”, sino en el reconocimiento de la diversidad cultural en su complejidad y en su antagonismo. Esto implica repensar la educación desde una interculturalidad crítica, cuestionando los modelos y los discursos asimétricos existentes.

PALABRAS CLAVE: INTERCULTURALIDAD, OTREDAD, DISCURSO, NACIONALISMO.

Abstract

Objective: To analyze the concept of interculturality and its application in the educational field, specifically from the guidelines of Intercultural Education and the Preschool Education Program of the Ministry of Public Education. The intentions and educational discourses promoted in these documents are explored from a critical perspective, highlighting their gaps and contradictions.

Methodological approach: Qualitative with exploratory scope. *Method-techniques:* Discourse analysis from the perspective of Teun Van Dijk and the bibliographic review. *Results:* Although educational documents promote an intercultural educational discourse based on respect, inclusion and peaceful exchange, in practice theoretical and methodological gaps persist that limit its effective implementation. In addition, it is observed that the concept of interculturality is presented from a normative vision, without a real recognition of the structural inequalities that permeate intercultural relations. *Conclusions:* Interculturality should not be based on the validation of the other as different, nor on divisions between "us" and "them", but on the recognition of cultural diversity in its complexity and antagonism. This implies rethinking education from a critical interculturality, questioning existing asymmetric models and discourses.

KEYWORDS: INTERCULTURALITY, OTHERNESS, DISCOURSE, NATIONALISM.

Introducción

La interculturalidad es un concepto ampliamente conocido y estudiado tanto en el campo de la educación como en el de las ciencias sociales. Este fenómeno responde a la necesidad de fomentar la sana convivencia y el respeto hacia —y no entre— las diferentes culturas, lo cual ha sido un elemento vital y el punto de partida para iniciar esta investigación.

Este esfuerzo académico acerca a las personas lectoras al reconocimiento de las desigualdades y jerarquías de poder normalizadas y justificadas desde el proceso, el discurso y la práctica pedagógica. El contenido educativo respecto a la interculturalidad puede jugar dos caras de la misma moneda, ya que puede reflejar y perpetuar desigualdades y relaciones de dominación, pero también puede ser una herramienta para desafiar y resistir las estructuras de poder existentes a través del cuestionamiento a los privilegios epistémicos. Este último es el principal objetivo de este artículo de investigación.

El ser humano es un sujeto social diverso; no existe una única forma de experimentar y construir la identidad cultural. En esta no solo permea su tiempo histórico, es decir, el tipo de sociedad en la que se nace; sino también las creencias, las tradiciones y los valores en los que fueron socializados.

Para Dietz, en América Latina, el concepto de interculturalidad es bastante reciente, ya que su abordaje inicia apenas en el siglo pasado (1). Sin embargo, a partir de 1990, el concepto empieza a ser tomado en consideración en la política pública y en las reformas educativas.

Algunos estudiosos del tema han explorado el concepto de interculturalidad desde una perspectiva que globaliza la idea de una sociedad homogénea, excluyendo así las luchas sociales por el reconocimiento a las diversas identidades culturales que se generan incluso a nivel interno de un mismo espacio geográfico. Sin embargo, la interculturalidad no se debe ni se puede asumir como armónica ni lineal.

Desde la visión teórica de Pierre Bourdieu (11) y su constructivismo estructuralista, esta problemática responde a que la sociedad estructura el comportamiento, el pensamiento, las reglas y las normas del agente y viceversa. Por ello, la construcción y la reproducción de la interculturalidad es el resultado de un entramado de estructuras objetivas y mentales de cada agente, lo que genera que la vivencia de la interculturalidad sea siempre heterogénea y fluctuante. Que el agente asuma que la "aceptación" de la otredad es la normalidad y que el otro o la otra es algo o alguien ajeno y diferente permite entrever que existe el imaginario de superioridad en el "yo" y el "nosotros" por encima del "ellos". Esto trae como consecuencia que se realicen prácticas y discursos que giran en torno a la

tolerancia de la otredad, concepto que resulta impreciso y excluyente, razón por la cual se explicará a continuación.

La otredad (el otro o la otra) es considerada siempre como alguien distinto que está por debajo de lo que se ha legitimado social y culturalmente como "natural o normal". El otro o la otra, es "nombrado/a" como portador de algún prefijo que lo minimiza en un sentido categórico y práctico. Por ejemplo, ser señalado como a-normal, in-válido, dis-capacitado, sub-alterno o sub-desarrollado supone, en esencia, un vacío, una falla, una carencia, una patología; cada sufijo resta, niega y reduce a cero a este grupo de personas (20). En otras palabras, el discurso puede generar un sistema de clasificación que produce ruptura y distancia social entre los sujetos (nosotros-ellos).

Por tal motivo, Vargas indica que las relaciones y prácticas con los otros y otras (incluido el acto pedagógico), referidas comúnmente en los discursos sobre interculturalidad como "aceptación", "tolerancia" y "respeto", suelen valorarse como actitudes y cualidades propias del huésped. Sin embargo, estas prácticas no se consideran en sus implicaciones reales en lo cultural, político, social, lingüístico y educativo en cuanto a sus relaciones con los otros y otras (23).

Por ende el problema reside en pensar que la interculturalidad está desvinculada de nosotros, porque nos(otros) también formamos parte de la diversidad cultural, y esto, por supuesto, tiene efectos a nivel práctico. Por lo tanto, es importante cuestionar lo siguiente: ¿por qué el intercambio cultural supone una cultura más legítima y normal que la otra? Y ¿por qué nuestra existencia como cultura implica *per se* la diferenciación entre los sujetos?

El *Programa de Estudio de Educación Preescolar* se conduce bajo la premisa "somos diferentes pero iguales" (18); sin embargo, se parte de la diferencia para reconocer(nos) como un grupo legítimo. Las actitudes que el programa pretende reforzar en los niños y las niñas en edad preescolar es la capacidad de comprender a otros/as sin discriminación, y reforzar el respeto por la diversidad humana y el valor por las ideas de otras personas. No obstante, en la praxis no existe una metodología claramente definida que permita comprender e incluir los diferentes esquemas de conocimiento de los grupos culturales que coexisten en un aula de preescolar. Por lo tanto, es fundamental analizar si el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* suministra las herramientas y las estrategias necesarias para que el personal docente pueda adaptar el currículo a las realidades específicas de sus estudiantes, y con ello evitar la imposición de una visión cultural única y absoluta.

Los niños y las niñas que se insertan en el sistema educativo formal desde muy temprana edad reciben reglas de comportamiento o de juego para construir su identidad y su conocimiento. Estas reglas, aunque intentan ser inclusivas, terminan por determinar elementos de diferenciación. Precisamente, es sobre estos espacios de socialización que se debe empezar un trabajo de visibilización, ya que, si no se reconoce como problema, no se puede trabajar sobre él. Es por esta razón que la interculturalidad crítica sigue siendo un trabajo en construcción. Walsh no se equivoca al apuntar que se requiere transformar las estructuras, las instituciones y las relaciones sociales para construir nuevas condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir (21).

La interculturalidad crítica se encuentra en su proceso de gestación. Por tal razón, se entiende de manera preliminar como una estrategia y un proceso permanente de negociación entre las condiciones de legitimidad y simetría. Sin embargo, desde un enfoque aún más importante, es un proyecto político, social, ético y epistémico —es decir, de saberes y conocimientos— que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras de poder que perpetúan la exclusión, la inferiorización, la racialización y la discriminación; de ahí que sea un proyecto inacabado. En este sentido, su objetivo no es simplemente tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz establecida, sino que, por el contrario, es implosionar desde las estructuras coloniales del poder como reto,

propuesta, proceso y proyecto; es reconceptualizar y resignificar la existencia y la construcción de saberes. Por ello, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad.

Por este motivo, la interculturalidad debe apuntar hacia una vinculación con la realidad más allá de lo educativo. Debe establecer un vínculo que constituya una visión crítica del nacionalismo, que nos englobe dentro de nuestra propia inclusión en diversidad cultural, que no haga una separación entre ellos-nosotros, que plantea una interacción horizontal entre los agentes y que, además, garantice que su propuesta no se quede en un acto protocolario ni discursivo. Por tanto, el problema de la interculturalidad debe ser leído en su complejidad y como un problema interseccional. Dicho esto, cabe formular la siguiente pregunta: ¿cuáles son los contenidos y prácticas discursivas y educativas que desde la primera infancia fomentan aprendizajes nacionalistas y que legitiman la idea del "otro/a" y, por ende, la exclusión?

Propuesta metodológica

De manera puntual, en cuanto a lo metodológico, cabe acotar que se partió de dos técnicas fundamentales: la revisión bibliográfica y el análisis crítico del discurso. En estos términos, este trabajo se propuso analizar de manera pormenorizada material bibliográfico cuyo contenido abarcó el posicionamiento del Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica sobre el tema en cuestión, lo que amplió sobre vacíos y aspectos de mejora. Posteriormente, se involucró el diálogo reflexivo de algunos autores afines a la perspectiva crítica, así como sus conceptos más pertinentes, aportes y puntos de encuentro en cuanto al abordaje de la interculturalidad.

El análisis crítico del discurso permitió, entre otras cosas, explorar la sintaxis discursiva e identificar las formas de dominación presentes en los discursos oficiales. Esta técnica abrió posibilidades para comprender cómo y por qué operan de manera legítima estas formas de opresión, y el análisis minucioso de estas últimas permitió esclarecer cómo estos discursos y sus bases históricas fundantes han construido significados que materializan dinámicas de exclusión de la "otredad" en múltiples contextos educativos.

Sumado a lo anterior, el enfoque metodológico es de corte cualitativo y el alcance del estudio es exploratorio, ya que permite explorar la construcción epistemológica de la interculturalidad desde el análisis discursivo, facilita la búsqueda de un nuevo abordaje teórico-epistemológico de la interculturalidad y permite el contraste entre el discurso, la teoría y la construcción epistemológica del concepto. Este resultado, a su vez, sienta las bases para que se continúe trabajando sobre la interculturalidad desde un nuevo enfoque, específicamente desde la teoría crítica.

Breve contextualización

Según Alavez, la cultura es aquella que distingue al ser humano de las demás especies, ya que está vinculada con el ser, la identidad, las condiciones sociales y las dimensiones políticas (2). Sobre esta línea, Williams, citado en Alavez (2), sintetiza la complejidad histórica en tres momentos: a) desde su raíz etimológica, especialmente desde la óptica del trabajo rural, la palabra cultura se aproxima al significado de civilidad; b) a partir del siglo XVIII, se asimila como un sinónimo de civilización, el cual era entendido como un proceso de progreso intelectual, espiritual y material; c) a partir del siglo XIX, la cultura deja de ser asociada como sinónimo de civilización y empieza tomar un camino contrario. La civilización, por un lado, denota indicios de sociabilidad, buen juicio, cordialidad, así como vínculos imperialistas. La cultura, por el contrario, se relaciona con lo espiritual y lo crítico, algo que no está en conformidad con el mundo.

Durante el siglo XVIII, la cultura se asociaba a actividades relacionadas con el arte, las letras y la música, las cuales solo se llevaban a cabo por personas que socialmente eran catalogadas como "instruidas". Por lo tanto, se comprendía que la cultura no era otra cosa más que la civilización, el progreso y la modernidad, pauta que, además, empezaba a marcar una diferencia de clase social (2). Sin embargo, para el siglo XIX, en Gran Bretaña se acuñó el concepto de cultura desde una óptica etnográfica más amplia, donde no solo se incluía el arte y el conocimiento, sino también las creencias, la moral, las leyes, las costumbres o cualquier elemento que reuniera la capacidad adquirida del individuo como parte de un ser social (2).

En 1952, Kroeber y Kluckhohn, antropólogos estadounidenses, encontraron al menos 200 definiciones de cultura, conceptualizaciones que, en su mayoría, eran reiteraciones de otras, por lo que, basados en este antecedente, decidieron reagrupar la cultura en una serie de tipologías, entre las cuales destacan la descriptiva, la histórica, la normativa, la psicológica, la estructural y la genética (2). En el siglo XX surge una nueva idea de cultura, que no se queda solo en un sistema simbólico, sino que también se empieza a consolidar como un mecanismo de control (2). Esto último sienta las bases del problema de investigación, ya que es precisamente este sistema de clasificación el que reproduce y legitima la división de las personas por tipos, basados también en una lógica occidentalizada que pone de relieve la construcción de la otredad como algo distinto a los "propios criterios".

Discusión analítica: hacia los principales resultados

Un análisis profundo de la interculturalidad resulta complejo, ya que, por lo general, los planteamientos están configurados de buenas intenciones, de una inclusión forzosa o con metas poco realistas e integrales que no trascienden de los documentos y sus discursos. Los *Lineamientos de Educación Intercultural*, así como el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* del Ministerio de Educación Pública, corpus discursivo de este trabajo, son ajenos a una perspectiva horizontal en términos de diversidad cultural. Aunque en algún nivel discursivo se aboga por un diálogo plural, horizontal y recíproco lo cierto es que existen vacíos de forma y de fondo en su planteamiento y su ejecución. Interesa, por tanto, poner en evidencia las dinámicas de poder implícitas en el discurso de dichos lineamientos, de forma que permita visibilizar las contradicciones discursivas en la inclusión intercultural y su impacto en la práctica docente.

En primera instancia, aunque el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* reconoce la importancia de contextualizar el currículo, las orientaciones prácticas para implementar una interculturalidad en el aula son limitadas, en tanto que "incluir" al "otro/a" puede terminar siendo una tarea compleja. El programa no proporciona recursos específicos para la formación continua de los docentes en temáticas de interculturalidad ni tampoco los métodos adecuados para abordar estos temas en la primera infancia. Tampoco refleja las particularidades culturales (tanto locales como regionales), sino que realiza una generalización del contexto a un ámbito nacional.

Por otra parte, sobre los *Lineamientos de Educación Intercultural*, se fomenta la valoración cultural propia y ajena. Sin embargo, en paralelo con el lineamiento, existe una homogenización curricular que no permite tener un abordaje crítico en la práctica educativa ni que la construcción de una complementariedad ontológica y epistémica. Desde el documento se promueve un diálogo plural, horizontal y pacífico, pero en la realidad no se incluyen en los contenidos aquellos valores culturales o cosmovisiones no tradicionales (o nacionales).

Este tipo de contradicciones teórico-prácticas pueden generar múltiples desafíos en la implementación efectiva y concreta de prácticas pedagógicas asociadas a la educación intercultural. Por este motivo, para traducir estas contradicciones en nuestro contexto nacional, se brindará una serie de ejemplos junto con un breve acompañamiento teórico de cada uno.

El discurso, para Van Dijk (3), es un fenómeno práctico, social y cultural. Para él, las personas usuarias del lenguaje están, al mismo tiempo, realizando actos sociales y siendo partícipes en la interacción social en su contexto. Cuando las personas hacen uso del lenguaje, no lo hacen únicamente como hablantes o escritores, sino también como miembros de categorías sociales. Al producir un discurso, los usuarios del lenguaje construyen y exhiben su rol e identidad. El texto y el habla son indicativos de su contexto y, en suma, el discurso, en tanto actividad controlada, intencionada y con un propósito, es una forma de acción (3).

En este mismo sentido, se involucra su noción de cognición social, la cual se entiende a grandes rasgos como un abuso de poder mediante la manipulación de los modelos mentales de los ciudadanos que no cuentan con los recursos para resistirse o la posibilidad de crear modelos alternativos (4). Las élites simbólicas construyen discursos persuasivos y manipuladores que forman modelos mentales “ideales” respecto a eventos concretos, lo que produce creencias generalizadas y socialmente compartidas respecto al nosotros-ellos. A esto Van Dijk lo denominó “representaciones mentales” (4).

La identidad nacional costarricense, por ejemplo, está construida sobre la base de un mundo colonial genocida y extractivista, el cual se impuso como el más fuerte y sentó las bases del estado nacional actual. En paralelo, en un proceso de varios siglos, se legitimaron discursos que sembraron ideas como la blanquitud costarricense en contraste con otras naciones mediante imaginarios occidentales históricamente construidos. Un ejemplo de ello es la denominación “la suiza de Centroamérica”, que pone en evidencia la referencia al mundo blanco, europeo y occidental como civilización; como algo que se aspira a ser, mientras que el resto es catalogado como lo bárbaro, lo que no se iguala o lo que no se debe ser¹.

Los *Lineamientos de Educación Intercultural* definen la interculturalidad como la “presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (5). Este acercamiento conceptual es contradictorio cuando se pone en perspectiva con la práctica. La revisión del documento sugiere que no existe un diálogo equitativo entre culturas, más bien, apunta hacia una abierta arbitrariedad respecto a cómo se educan los otros y las otras, los que no son hijos del país, los que no son propios, los diferentes. Como ejemplo, el enunciado “atención a poblaciones culturalmente diversas” de los lineamientos que señala que:

El Subsistema [de Educación Indígena] pretende el desarrollo de estudiantes indígenas, dentro o fuera de territorios, de una manera integral, sin perjuicio a su cosmogonía y cosmovisión y con la apertura a culturas distintas a la suya, eliminando la discriminación de todo tipo y aumentando la capacidad del diálogo plural y el respeto hacia los derechos humanos propios y de las demás personas (5).

En la sintaxis de este fragmento de texto se señala que la población culturalmente diversa debe tener apertura a culturas distintas a la suya y, a su vez, eliminar la discriminación de todo tipo y aumentar la capacidad de diálogo plural. Este discurso invierte totalmente los roles en la dinámica de poder. En este fragmento, el oprimido se proyecta como el opresor, pues son estas poblaciones las que estructuralmente han sido violentadas por siglos, y han sido saqueadas, invadidas, expulsadas de sus tierras y dejadas en abandono por el Estado durante gran parte de la historia de este país. Una de las evidencias de ello hoy día en temas es la ocupación de sus tierras, por ejemplo.

1 Existen múltiples trabajos que abordan la construcción de la identidad nacional costarricense. Como sugerencia, véase: Soto Quirós R. Imaginando una nación de raza blanca en Costa Rica; 1821-1914. Amérique Latine Histoire et Mémoire [Internet]. 2008; 15: 1-28. Disponible en: <https://doi.org/10.4000/alhim.2930>.

Dentro del mismo enunciado se plantea que "Todo grupo cultural posee una cosmogonía y cosmovisión propias, por lo cual, no se puede priorizar una sobre otras, ni calificar de mitos o leyendas a las que no correspondan a las personales" (5). Nuevamente, se encuentra un vacío entre lo que propone el discurso y lo que se practica. Costa Rica, como Estado, no es laico y su religión oficial es la cristiana católica. En este sentido, no es cierto que no exista una prioridad religiosa, puesto que inclusive algunos investigadores y académicos de Educación Religiosa se han encargado de señalar la necesidad de poner en cuestión la asignatura (24-26), ya que la misma no permite tener una apertura hacia otras religiones, ni siquiera, en algunos casos, a una posible rama del cristianismo.

Esto es una tradición que se había perpetuado hasta el 2010, cuando el MEP, mediante la Sala Constitucional, tomó las riendas de la asignatura, por lo que, en adelante, ya no estuvo a cargo de la Conferencia Episcopal, institución que se encargó de nombrar a estos docentes en el pasado. Pese a lo anterior, se señala que, en estos contextos, cuando se abordan las poblaciones originarias, se hace desde la conversión y la evangelización cristiana, con prejuicios como que son pueblos inmersos en lo "demoníaco" y, por ende, sin interés de rescatar su identidad cultural ni sus derechos (6).

Los *Lineamientos de Educación Intercultural* señalan lo siguiente: "Aunque constitucionalmente el español es el idioma oficial del país, también se declara que se trabajará por el cultivo y conservación de las lenguas indígenas" (5). Esto es medianamente cierto, pues, si bien existe un programa destinado a trabajar lenguas indígenas, estas se imparten solo en las comunidades respectivas a cada etnia. Asimismo, discursivamente se plantea un intercambio horizontal y plural, pero en el modelo y la práctica pedagógica estipulada en el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* ni siquiera se plantea la interculturalidad como parte de su enfoque.

En este sentido, podríamos mencionar que existe un plan educativo para "nosotros" y otro para "ellos", para los "otros/as". Así, remitiendo a la definición de interculturalidad de los lineamientos, se cuestiona lo siguiente: ¿realmente existe una interacción equitativa? ¿Existe la posibilidad de "generar expresiones culturales compartidas" que dignifiquen la historia de los "otros", así como se dignifica la historia nacional? Todavía, luego de dos décadas del siglo XXI, cada 12 de octubre, la colonización se presenta como un encuentro pacífico y de enriquecimiento cultural y no como la masacre humana que dio las primeras herramientas para la construcción de una identidad nacional. Por ello, no se puede asumir una interculturalidad crítica en el espacio educativo sin adjudicarse el problema desde el ámbito estructural-colonial-racial (21).

De manera complementaria, Van Dijk, haciendo un análisis del poder racista y su reproducción ideológicamente fundamentada, mencionó que, en este panorama, la reproducción del poder es del poder del "blanco" (7). Este último, en su posición dominante, busca beneficiarse de la posición dominada de la minoría étnico-racial. Este aspecto puede manifestarse tanto en circunstancias de vivienda, trabajo, educación, etc.; pero también en un sentimiento grupal de superioridad, control, hegemonía cultural, entre otras formas. Tal dominio implica un proceso de apropiación, competencia de grupos y defensa del poder, que también requiere ser enmarcado de forma ideológica.

En el siglo XXI, las relaciones de esta naturaleza, al menos en la cultura occidental, no admiten con normalidad la ejecución de poder directo y coercitivo. Van Dijk, para ejemplificar lo que él denominó "nuevo racismo y etnicismo", tomó como ejemplo la experiencia de los movimientos de los derechos civiles y el Black Power de los años sesenta y setenta en Estados Unidos. Con ello, mostró cómo estos movimientos plantearon un contra-poder y una contra-ideología que redujeron en gran medida la exclusividad del poder blanco y plantearon un escenario en donde también había que incrementar el poder político, económico, social y cultural de las minorías, con el fin de alcanzar una aparente igualdad (7). En tal dinámica, para que el grupo dominante mantuviera su poder, debía transformar sus relaciones de una forma más sutil e indirecta. Tanto para dominantes como dominados, las

formas de poder debieron cambiar de manera que fueran socialmente aceptables o que, como mínimo, no incitaran al conflicto directo y abierto. A este proceso lo denominó como "racismo nuevo, moderno y simbólico" (7).

El Ministerio de Educación Pública actúa como élite simbólica que dictamina de forma arbitraria la manera de relacionarse con los grupos minoritarios y culturalmente diversos. Esto, lejos de un diálogo horizontal, estipula las pautas relacionales y limita un intercambio cultural real y equitativo. Al respecto, Van Dijk menciona que "la ideología étnica de las élites blancas podrá recurrir a la estrategia de presentar la acción y las decisiones políticas, económicas o sociales como beneficiosas para todos nosotros" (7). Mientras se limite el poder de los exogrupos y se mantenga una estrategia amparada en la ley y una norma general de igualdad, este poder será ampliamente persuasivo, verosímil y, por consiguiente, aceptable para la mayoría de los miembros del grupo blanco (7).

En los *Lineamientos de Educación Intercultural*, llama la atención el enunciado "Relación de la educación intercultural con la política educativa y la política curricular", donde establece como uno de los principios y ejes el concepto de "Ciudadanía planetaria con identidad nacional". Esta perspectiva resulta problemática cuando la identidad nacional costarricense se construyó bajo la premisa de la blanquitud, la diferencia y la exaltación de la identidad nacional costarricense con respecto a otros países centroamericanos.

Como indica el documento *Educar para una nueva ciudadanía*, la ciudadanía planetaria es una vía para que el estudiantado "participe y asuma acciones a nivel local y global, tendientes a resolver los desafíos mundiales y a generar aportes proactivos para la construcción de sociedades más justas, pacíficas, tolerantes, inclusivas, seguras y sostenibles" (8). Según esta propuesta, la ciudadanía planetaria abarca tres dimensiones: cognitiva, socioemocional y conductual; asimismo, en el aspecto socioemocional, se plantea que "procura el desarrollo de un sentido de pertenencia a la comunidad humana, lo que implica asumir responsabilidades y fortalecer valores conducentes a la empatía, solidaridad y respeto por las diferencias y la diversidad" (8).

La ciudadanía planetaria se entiende en este trabajo desde una óptica cosmopolita. Alude, entre otras cosas, a la conciencia humana, la responsabilidad y la acción transformadora. Se refiere al compromiso con la solidaridad y la justicia, a la posibilidad de conectar varias dimensiones de la realidad y a la creación de actitudes que promuevan su transformación a partir de la subjetividad de los individuos. Coronado Marín la define de la siguiente manera:

aquella ciudadanía cuyos miembros se caracterizan por tener conciencia de especie y estar comprometidos con el buen vivir universal; a su vez poseen un conocimiento riguroso de los problemas ecosociales glocales, unas competencias específicas —sociales y cognitivas— que muestran mediante su participación democrática y compromiso activo basado en la responsabilidad. (19).

En el caso costarricense, las lógicas fundadas en la idea de la raza y la blanquitud son fundacionales de la identidad del país. De este modo, seguir reforzando la identidad nacional no hace más que disimular un problema de fondo que impide alcanzar conciencia de la necesidad de crear nuevas formas de relación social y política. Estas deben superar el metarrelato y tener un fin pragmático que, en lugar de reforzar la falta de sensibilidad y responsabilidad social, la discriminación y la xenofobia —elementos cada vez más acentuados en nuestros días—, humanice nuestras relaciones interpersonales, culturales y comunitarias.

Dicha postura resultaría problemática, pues no es una representación adecuada de las minorías, sino una forma de exclusión simbólica. Van Dijk planteó que "el propio país se agranda de un modo sistemático y se dejan de lado o mitigan sus honores pasados ante los ojos y mentes de los jóvenes"

(7). A esto agregó que “en los libros de texto, a las minorías se las representa como *ellos* y nunca como formando parte del *nosotros*, a pesar del hecho de que un creciente porcentaje de esos mismos chicos que usan esos libros de texto pertenecen al *ellos*” (7).

Sumado a esto, para Bauman, la identidad nacional representa obstáculos, por lo cual afirmó lo siguiente:

El “nosotros” del credo patriótico/nacionalista significa gente *como nosotros*; “ellos” significa gente *diferente de nosotros*. No es que “seamos idénticos” en todos los aspectos; existen diferencias entre “nosotros” a pesar de los rasgos comunes, pero las semejanzas tornan minúsculo, disuelven y neutralizan el impacto que podrían ejercer (9).

Bauman, de manera similar a Van Dijk, planteó un giro en la perspectiva, pero, a diferencia de lo planteado en los *Lineamientos*, Bauman ve en la semejanza una oportunidad de aprendizaje (9). El “somos iguales” es lo necesario para superar los límites de las diferencias. Para él, es más significativo lo que asemeja que lo que distingue. Inclusive, dentro del *Programa de Estudio de Educación Preescolar*, se inicia por reforzar el “somos diferentes” pero iguales, asumiendo esto último casi como un efecto rebote. Bauman cree que el nacionalismo cierra las puertas, ignora a quienes las tocan y se encarga de sabotear todos los timbres. El nacionalismo solo acoge a aquellos que están adentro y que son propios, pero no hay horizontalidad para los otros. “Ni el credo nacionalista ni el patriótico admiten la posibilidad de que los individuos puedan pertenecer al mismo sitio y seguir apegados a su diferencia, sin dejar de cultivarla y de amarla” (9).

En la sección “Revitalización de la memoria histórica: fortalecimiento de la identidad local” de los *Lineamientos de Educación Intercultural* se plantea que esta es una herramienta para rescatar sucesos y sujetos históricos que han sido excluidos de la historia oficial (5). Sin embargo, lo cierto es que en las aulas sigue predominando el exaltamiento a figuras como Juan Santamaría, personajes de la historia oficial y, en otros casos, se han utilizado sujetos históricos étnicamente diversos, sus simbolismos y coyunturas como parte de un discurso utilitarista para posicionar una hibridez mestiza innegable, pero con la misma aspiración históricamente construida de blanquitud. Esta es una realidad que se apropia de su pasado para intereses de la historia oficial y niega la historia de su presente².

En los *Lineamientos*, si bien se plantea esta intención de reconocimiento de la diversidad cultural, en el mismo texto se encuentran contradicciones notorias. Por ejemplo, se plantea que es fundamental educar en valores de pertenencia, valorar lo local y lo comunal en pro de la integración social, “donde la historia local contribuye al desarrollo de actitudes en correspondencia con valores como la solidaridad, ayuda mutua, cooperación, el orgullo por el terruño y por supuesto el amor a la patria” (5). Esta retórica claramente intencionada hace mención de una patria. ¿A qué patria se refieren? ¿La patria de quiénes? En efecto, esto es una intención de poder con implícito culto a lo patriótico, con acentuada diferenciación y sectorización entre el “nosotros” y el “ellos”.

En ese sentido, la interculturalidad puede convertirse en un concepto sin contenido si no se traduce en acciones concretas. Con frecuencia, se espera que las culturas minoritarias (aquí entendidos como “ellos-otros”) se adapten a la cultura dominante (“yo-nosotros”). Esto conduce no solo a la pérdida de identidad, sino también al rechazo, la anulación social y la exclusión dentro y fuera de las aulas, respaldada por documentos educativos protocolarios.

2 La historiadora costarricense Patricia Alvarenga Venutolo, explaya esta perspectiva desde el punto de vista histórico. Véase: Alvarenga Venutolo P. La construcción de la raza en la Centroamérica de las primeras décadas del siglo XX. Anuario de Estudios Centroamericanos [Internet]. 2011; 38: 11-40. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/1890>.

Proponer una integración-superación de la norma cultural establecida requiere de un esfuerzo dialógico entre distintos saberes teóricos y un análisis exhaustivo de los documentos que forman parte de la línea base para comprender la interculturalidad. Esta última, en nuestro contexto, se entiende como un proceso que celebra la diversidad o el intercambio cultural como un evento pacífico, sin abordar profundamente las desigualdades estructurales y los problemas sistémicos que se han derivado de las herencias históricas de clasificación y diferenciación y que se han instaurado en el imaginario colectivo desde las estructuras de enseñanza oficiales.

La interculturalidad no es un proceso neutro; para garantizar la participación plena del “otro/a”, este debe renunciar a su propia identidad cultural y dialogar, en el sentido más simple de la expresión. Esta renuncia no implica la conservación de las características propias, sino que representa una violación a su propia construcción como sujeto. Como seres sociales, nacemos, crecemos y morimos en sociedad, y se nos inculcan “sentimientos de solidaridad nacional y de disposición para sacrificarse por la nación” (10). Al adaptarse a la narrativa dominante, se abandona de forma simultánea su arraigo cultural, por lo que, en última instancia, se suprime su existencia a través de mecanismos discursivos sutiles y normalizadores.

El *Programa de Estudio de Educación Preescolar* reconoce la importancia de la convivencia como una expresión de respeto hacia los demás, promoviendo la atención a la diversidad como un principio pedagógico fundamental. En ese sentido, se enfatiza la necesidad de que el personal docente valore las diferencias como fuente de enriquecimiento y fomente la celebración de la diversidad cultural, mediante un intercambio intercultural pacífico (18). Sin embargo, surge la interrogante sobre si el currículo y las estrategias pedagógicas permiten un abordaje crítico y complejo de la diversidad. Si bien el Programa destaca valores como la inclusión, la atención y el respeto, no necesariamente incorpora un análisis profundo de las desigualdades estructurales que pueden influir en las experiencias educativas de los niños y las niñas de edad preescolar. Desde esta perspectiva, resulta relevante cuestionar de qué manera el MEP garantiza un abordaje desde la singularidad de cada infante, así como sus aportes concretos a la construcción de la identidad cultural nacional.

En concordancia con lo expuesto, dentro de los beneficios que plantean los *Lineamientos*, se encuentra el fomento de la interrelación entre lo propio, lo nuestro y lo de todos. Sin embargo, en términos estrictos, se dibuja una división imaginaria que es enseñada desde la primera socialización y que se refuerza en los sistemas educativos, y que marca las fronteras entre lo propio y lo ajeno. Si bien es cierto que en el documento se busca incorporar al “lado opuesto”; en la realidad, a este no se le permite apropiarse de lo nuestro. En nuestro contexto, es común escuchar que las personas extranjeras (especialmente nicaragüenses) quitan los espacios en los centros de salud, los empleos o las matrículas en las aulas; dicho de otro modo, quitan los recursos nacionales que deberían estar solamente para los y las que están dentro del grupo. Esta construcción del sentido de pertenencia recae en una dinámica que fomenta la exclusión, así como la violencia simbólica y sutil.

El modelo que hoy se conoce como Estado-nación sentó sus bases en el principio de negación y supresión de las comunidades autónomas, sus costumbres y dialectos, promoviendo una memoria histórica a expensas de las tradiciones comunitarias.

El discurso compartido y expuesto por medio de los *Lineamientos* del MEP, desde una óptica crítica, permite identificar estrategias construidas desde una visión elitista que busca la imposición de la perspectiva hegemónica. Esto puede verse ejemplificado en la arbitrariedad en las políticas educativas, así como en la escasa actualización de los contenidos educativos. Es necesario recordar que, por visión elitista, se hace referencia a las élites simbólicas que, en el marco de este trabajo y según la postura en Van Dijk, se pueden entender como “élites que literalmente ‘tienen la palabra’ en la

sociedad, así como sus instituciones y organizaciones, [y que] son un ejemplo de los grupos implicados en abusos de poder o dominación" (17).

Las líneas divisorias entre el grupo de pertenencia y los "otros" pueden ser parcialmente explicadas mediante el *habitus*, ya que este es un "sistema de esquemas adquirido que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción" (11). El *habitus* es el primer paso para la adquisición del capital social, cultural y simbólico; es el que establece y define una relación directa y dependiente con el campo.

El capital cultural está ligado al cuerpo, a la persona y su singularidad, e implica la interiorización y la incorporación de los comportamientos, la información y las habilidades oportunas de este capital. Según Bourdieu:

De ello resulta que la transmisión del capital cultural sea sin duda la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de capital y se le otorgue una incidencia mayor en el sistema de las estrategias de reproducción en la medida en que las formas directas y visibles de transmisión tienden a estar más fuertemente censuradas y controladas (12).

El capital simbólico es el capital percibido por un agente dotado de categorías de percepción; es decir, es el capital conocido y reconocido como natural (13). Asimismo, es una forma de ejercer poder, ya que impone pautas solapadas que deben ser cumplidas para el buen funcionamiento de la sociedad, las cuales aparecen como inherentes frente al agente y son un elemento fundamental para construir la cultura.

En paralelo, Bauman afirma que estamos frente a una sociedad líquida caracterizada por la segmentación y el desplazamiento de las estructuras sólidas por las relaciones sociales líquidas (9). Si bien es cierto que la estructura social se encuentra en constante cambio, dentro de esta fluidez se sigue heredando y reproduciendo el régimen de acumulación cultural, el mismo que oculta ideológicamente las desigualdades y los modelos socioculturales, políticos e históricos hegemónicos. Esta perspectiva tiene implicaciones epistémicas para el análisis discursivo de la interculturalidad, ya que plantea que las identidades y las relaciones culturales no son fijas, sino que están sujetas a constantes transformaciones. La naturalidad con la que se construyen los discursos de "nosotros-ellos" instaura los diferentes tipos de jerarquizaciones en el imaginario colectivo, que disfraza, a su vez, el encuentro antagónico de dos fuerzas como una interacción pacífica dentro del orden establecido.

Bourdieu (11), por otra parte, plantea que la fuerza y el poder son características y habilidades obtenidas por medio de luchas por algunos grupos de agentes que actúan de acuerdo con la estructura de las relaciones en las que se sitúan. Por lo tanto, existen grupos de agentes que, desde sus desventajas sociales, deben obedecer sin oposición a los agentes que se encuentran "por encima" de ellos.

Bourdieu y Passeron (14) analizan de manera exhaustiva el problema de la educación y concluyen que dentro del sistema educativo se lleva a cabo un fenómeno social que reproduce las desigualdades sociales desde el interior del aparato educativo. Así, estos autores señalan:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (14)

Por lo tanto, la violencia simbólica se entiende como una fuerza inherente que reproduce poder, dominación, sumisión y obediencia de manera oculta mediante reglas de comportamiento, tradi-

ciones socialmente establecidas, discursos, textos educativos y, en la actualidad, con los medios de comunicación y difusión.

Al respecto, Alegre menciona que toda dominación debió pasar por un proceso de legitimación por todos los integrantes del campo que, a su vez, forman parte del *habitus* que será heredado de generación en generación como un paquete de conocimientos, habilidades y capacidades acordes al espacio social (15). La brecha que existe entre la realidad que viven los niños y las niñas en su entorno social y el discurso que quieren expandir y popularizar los aparatos estructurales como el educativo es grande. En línea con el pensamiento de Bourdieu, se observa que la violencia simbólica inherente a este campo actúa de manera silenciosa, sin levantar sospecha alguna entre los grupos de agentes que, de acuerdo con su posición y sus posibilidades, tienen una visión del mundo limitada y estandarizada. En este contexto, toda oportunidad de conocimiento es absorbida sin cuestionar su validez ni ejercer algún tipo de cuestionamiento o crítica al respecto. La libertad de expresión se ve limitada y demarcada de acuerdo con la influencia de los grupos de poder.

Con respecto al análisis crítico del discurso (ACD), ampliamente desarrollado por Teun A. Van Dijk, conviene esclarecer que se trata de una perspectiva teórica que tiene como objetivo remarcar y evidenciar las relaciones de poder, la ideología subyacente y la dominación presentes en el discurso y los actos del habla (16). Esta tiene el propósito de estudiar el modo en que el abuso de poder, el dominio, la discriminación y la desigualdad son practicados, reproducidos y/o combatidos por los textos y el habla en contextos determinados (16). Según el autor, el discurso es una forma de poder y dominación que permite el control y la influencia sobre las representaciones y los significados. Asimismo, Van Dijk plantea que el poder se manifiesta en las estructuras discursivas, las estructuras léxicas y gramaticales, las estrategias retóricas y, al mismo tiempo, en la forma en que se organizan las ideas en el discurso. Un análisis crítico del discurso busca revelar cómo se ejerce y se perpetúa el poder a través del lenguaje, el texto y los actos del habla.

Por otro lado, la ideología y el discurso son aspectos estrechamente vinculados. Van Dijk sostiene que el discurso refleja, promueve y reproduce la ideología dominante, que se manifiesta en las estructuras discursivas y en las formas de representación (4). De esta manera, la ideología se entiende como un conjunto de creencias y valores que influyen en la forma en que se estructura y se representa el mundo en el discurso. El análisis crítico del discurso busca evidenciar estas ideologías subyacentes y cómo influyen en la construcción del significado y en la reproducción de las relaciones de poder (4). Van Dijk propone el análisis crítico del discurso involucrando aspectos como lo macro y lo micro, en donde toman relevancia el concepto de élites simbólicas. Estas son entendidas como todos aquellos entes que tienen acceso a la producción y la reproducción del discurso público, tanto en sus recursos materiales como simbólicos. De esta manera, el discurso no es solo un medio para la realización del poder, sino que también es un recurso de poder. Así, "las diversas élites de poder controlan [el acceso a] muchos tipos de discursos públicos, por ejemplo, en la política y la administración, los medios, la educación, etcétera" (3). En este sentido, se concibe el poder como un agente de control del discurso público que implica, en palabras del autor, "el control de la mente del público y, por consiguiente, indirectamente, el control de lo que el público quiere y hace" (17).

El discurso no prescinde del contexto, por decirlo de alguna manera, sino que está arraigado a este y se manifiesta en las estructuras sociales. El contexto sociocultural incluye aspectos políticos, sociales, históricos y culturales, e influye en la circulación, la producción y la reproducción del discurso. Se consideró oportuno involucrar esta perspectiva debido a las características propias del discurso del corpus seleccionado y porque adquiere correspondencia con las nociones allí expuestas y el análisis crítico del discurso.

La reflexión discursiva, en otras palabras, permite la apropiación existencial, pero se requiere pasar de la comprensión a la praxis.

Principales conclusiones: hacia una interculturalidad crítica

Tomando en consideración que la cultura no se reduce a lo migratorio, se concluye que nos(otros) no somos homogéneos; tenemos memorias históricas compartidas que, en este plano de complejidad, se vinculan con otros actores y otras aristas socioculturales.

La interculturalidad, como propuesta educativa, reproduce o destruye las fronteras entre lo ajeno y lo propio; sin embargo, estas oposiciones se complementan y se condicionan mutuamente. La interculturalidad no debe partir de un antagonismo, sino del desmantelamiento del yo/nosotros dentro de la diversidad cultural. La compleja tarea de deconstruir esa diferencia internalizada y generalizada es un reto que se debe asumir desde la educación.

Los términos “nosotros” y “ellos” no solo representan dos grupos separados de personas, sino la distinción entre dos actitudes muy diferentes; entre la vinculación emocional y la antipatía; la confianza y la sospecha; la seguridad y el miedo; la colaboración y la competencia. En otras palabras, “nosotros” representa el grupo al que pertenezco; la palabra “ellos”, por el contrario, representa un grupo al que no puedo ni quiero pertenecer (10). Por este motivo, promover un diálogo realista y una comprensión recíproca tal como se estipula en el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* del MEP se vuelve difícil de llevar a cabo en su practicidad, principalmente cuando se parte de ideas de “inferioridad-superioridad” constituidas a través de la naturalización de esta división. Por lo tanto, se deben cuestionar los contenidos de las unidades temáticas y su abordaje en la primera infancia, porque es en esta etapa donde se construye y afianza el sentido de pertenencia e identidad nacional. La interculturalidad, en este sentido, puede jugar un rol bifurcado y ambiguo, ya que se traza en un campo de batalla donde los grupos culturales, más allá de converger, compiten por recursos y reconocimiento. Por lo tanto, esa interacción social y cultural que propone el *Programa*, en función del reconocimiento de cada niño como miembro de una familia, centro educativo y comunidad (18), se desdibuja, y no queda clara.

El reto se constituye en cómo producir otra idea de interculturalidad que no parta de la división de las personas en tipos ni de la potenciación de prejuicios étnicos. Los límites entre esta bifurcación tienden a ser porosos, ya que los individuos cambian de lugar con mucha frecuencia y se trasladan de una categoría a otra (10). El establecimiento de las normas y las categorías que definen lo que es aceptable y lo que no se sostiene de la aceptación incuestionada del sentido de pertenencia; por otro lado, el contenido que está detrás de la palabra refiere a una falsa autoconciencia cultural del sujeto. En el contexto de la interculturalidad, esto genera que algunas expresiones culturales o identitarias sean privilegiadas y valoradas, mientras que otras son marginadas o excluidas. Del mismo modo, la interacción cultural existe no solo desde una perspectiva armónica, sino que trae consigo dinámicas complejas que, en reiteradas ocasiones, no brindan posibilidad de diálogo y que, por el contrario, generan tensiones y conflictos entre las partes involucradas, las cuales no siempre responden a violencias físicas propiamente, sino que traen consigo formas de despojo y extractivismo epistémico.

Se puede concluir con claridad que no es ético aceptar y celebrar “las diferencias” y universalizar una relación armónica entre “nosotros-ellos” (10). Para poder plantear un modelo integrado y participativo, es necesario abordar las desigualdades y promover el intercambio real entre las culturas. Para ello, es fundamental que ocurra un vuelco epistémico. La convivencia sana y equitativa no se garantiza solo con los *Lineamientos de Educación Intercultural*. Con ello no se pretende invalidar los esfuerzos por alcanzar la inclusión de la diversidad en nuestro contexto educativo; sin embargo, es menester que este documento se lea y se utilice desde una visión crítica para obtener mejores resul-

tados. Bauman aporta una base que permite entrever que las relaciones que se constituyen desde la primera infancia —es decir, desde que nos integramos a la sociedad— son asimétricas (10). Según el autor, en esta etapa se empiezan a constituir las primeras nociones de otredad, cuando se enseña la importancia del sentido de pertenencia; de este modo, en la medida que existimos nos(otros), existen ellos, y viceversa. Bauman agrega: “solo tienen sentido juntos: dentro de su oposición mutua” (10).

Una de las directrices de la educación intercultural impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en 2006, es el respeto a la identidad cultural del estudiantado impartiendo a todos una educación de calidad que se acomode o adapte a su cultura. No obstante, el abordaje discursivo de la adaptación refleja implícitamente que se está ingresando a un desconocido, un otro o un extranjero a la normalidad del “nosotros”. Es en la práctica que esto refleja efectos tangibles, ya que ciertas culturas son tratadas como inferiores, lo que genera la marginalización de estos “otros” y el aumento y/o la permanencia de las desigualdades.

La crítica de la otredad no enaltece el rechazo de la diversidad cultural, sino que ayuda a construir reflexiones sobre las formas en que se representan y se relacionan entre sí. Las jerarquías culturales perpetúan relaciones de poder desiguales y limitan la posibilidad de una verdadera interacción intercultural, porque, como bien indica Bauman, se prioriza la lealtad a la nación o al grupo de pertenencia por encima de otras lealtades (10).

La pretensión del fortalecimiento de los espacios educativos inclusivos recae sobre los lineamientos, protocolos y programas del Ministerio de Educación Pública ejecutados a través del rol docente y las estrategias de enseñanza. No obstante, el personal docente escasamente obtiene una formación con enfoque crítico, por lo que no cuenta con herramientas para desafiar las estructuras sociales tradicionales. Esto, en última instancia, dificulta trascender la mera transmisión para alcanzar el análisis y la construcción del pensamiento crítico.

A pesar de reconocer el ámbito complejo de aplicación de la interculturalidad en la dimensión socioeducativa, y tomando en consideración que es una herramienta en construcción, cabe sugerir algunas recomendaciones prácticas a nivel de la docencia y sus posibilidades disciplinarias: a) se requiere una formación crítica y continua que permita la reflexión docente y que, a su vez, los ayude a formular discursos y prácticas pedagógicas que desafíen las lógicas de poder constituidas desde la cultura; b) proponer la lectura de la historia a partir del otro lado de la moneda; es decir, desde la lucha y la resistencia, que articule a su vez, con la historia del despojo y la decolonialidad epistémica; c) visibilizar la necesidad de creación de currículos horizontales y con estrategias viables que se puedan traducir en el aula como un espacio de gestión cultural; d) se requiere que la construcción de políticas educativas siente sus bases teóricas bajo el entendimiento de que todos y todas somos el otro o la otra, y de que, tal como menciona Castro (22), todo depende de la circunstancia y el momento específico; e) fomentar el reconocimiento de la pluralidad y la visibilización de la convergencia de luchas sociales dentro de los procesos de interculturalidad; y f) resignificar el concepto de otredad tanto en el currículo como en las políticas educativas, a fin de validar el reconocimiento y el respeto de todas las personas sin ningún tipo de discriminación o de violencia (22).

Por último, se señalan algunos desafíos para la continuidad de este trabajo: a) proponer nuevas formas de adaptación y coexistencia cultural supone un reajuste estructural que no puede realizarse solamente desde las aulas o el rol docente, pero que puede iniciarse a través del análisis y la cautela discursiva; b) repensar la educación preescolar y la interculturalidad como una nueva tarea política, histórica y epistémica, fuera de los imperativos socioculturales, iniciando por la deconstrucción de la naturalización de la diferencia y la otredad; c) proponer lineamientos interculturales alternativos y críticos desde el cuestionamiento de la educación tradicional, en un contexto que la sostiene, la valida y la reproduce, d) incluir, desde la educación preescolar, contenidos y discursos educativos

conscientes de los efectos de la hegemonía colonial y de los modelos asimétricos de interacción cultural; y e) los *Lineamientos de Educación Intercultural* señalan que este enfoque no puede ser un simple "añadido" a los programas educativos; sin embargo, trascender a una praxis emancipadora requiere agentes socializadores contrahegemónicos, por lo que la reivindicación debe iniciarse con los procesos formativos de las carreras de educación.

Bibliografía

- (1) Dietz G. Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*. 2017; 39(156): 192-207. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>.
- (2) Alavez Ruiz A. Interculturalidad: concepto, alcances y derecho. México: Centro de Producción Editorial del GPPRD; 2014. Disponible en: <https://rm.coe.int/1680301bc3>.
- (3) Van Dijk TA, compilador. El discurso como interacción social. Buenos Aires (Argentina): Gedisa; 2000.
- (4) Van Dijk T. Discurso y dominación. En: Universidad Nacional de Colombia, Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas, N.º 4. Bogotá (Colombia): Universidad Nacional de Colombia; 2004. p. 1-27.
- (5) Estrada Torres JV, Smith Castro A, González Morales ME, Delgado Morales P, Pineda Rodríguez VA. Lineamientos de Educación Intercultural. San José (Costa Rica): Ministerio de Educación Pública; 2019. Disponible en: <https://mep.go.cr/educatico/lineamientos-educacion-intercultural>.
- (6) Campos Guzmán JG. Educación religiosa y espiritualidades indígenas en Costa Rica. 14 de febrero de 2021 [15 de mayo de 2024]. En: O Istmo [Internet]. Disponible en: <https://oistmo.com/2021/02/14/educacion-religiosa-y-espiritualidades-indigenas-en-costa-rica/>.
- (7) Van Dijk TA. El discurso y la reproducción del racismo. *Lenguaje en Contexto*. 1988; 1(1-2): 131-180.
- (8) Ministerio de Educación Pública. Educar para una nueva ciudadanía. Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular 2015. San José (Costa Rica): Ministerio de Educación Pública; 2015. 125 p. Disponible en: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-07/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>.
- (9) Bauman Z. Modernidad líquida. Argentina: Fondo de Cultura Económica; 2003.
- (10) Bauman Z. Pensando sociológicamente. Buenos Aires (Argentina): Nueva Visión; 1994.
- (11) Bourdieu P. Cosas dichas. Buenos Aires (Argentina): Gedisa; 1988.
- (12) Bourdieu P. Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires (Argentina): Siglo Veintiuno; 2013.
- (13) Bourdieu P. Sociología y cultura. México, D. F. (Méjico): Grijalbo; 1990.
- (14) Bourdieu P, Passeron JC. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México, D. F. (Méjico): Fontamara; 1996.
- (15) Alegre JR. Bourdieu y las condiciones sociales de la eficacia simbólica del lenguaje. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. 2018; 57(149): 119-131. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/32487>.
- (16) Van Dijk TA. El análisis crítico del discurso. *Anthropos*. 1999; (186): 23-36.

- (17) Van Dijk TA. *Discurso y poder*. Buenos Aires (Argentina): Gedisa; 2009.
- (18) Ministerio de Educación Pública. *Programa de Estudio de Educación Preescolar*. [Internet]. San José (Costa Rica): Ministerio de Educación Pública; 2014. Disponible en: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-06/programa-preescolarpresentado-cse.pdf>.
- (19) Murga-Menoyo MA, Bautista-Cerro Ruiz MJ, editoras. *Voces para una alfabetización ecosocial*. Madrid (España): Universidad Nacional de Educación a Distancia; 2022. Disponible en: <http://doi.org/10.5944/VAE28060>.
- (20) Fandiño Barros Y. *La otredad y la discriminación de géneros*. *Advocatus*. 2014; (23): 49-57. Disponible en: <https://doi.org/10.18041/0124-0102/a.23.4968>.
- (21) Walsh C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz, Bolivia; 2009. Disponible en: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>.
- (22) Castro Campos ML. *Reconocimiento de la otredad en los espacios formativos de la Educación y Formación Técnica Profesional de Costa Rica: abordaje pedagógico y curricular*. *Revista Actuaciones Investigativas en Educación* [Internet]. 2024; 24(1): 1-19. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55667>.
- (23) Vargas Manrique PJ. *Una educación desde la otredad*. *Revista Científica General José María Córdova* [Internet]. 2016; 14(17): 199-222. Disponible en: <https://doi.org/10.21830/19006586.9>
- (24) Montoya Hernández MA. *Hacia una educación religiosa en clave intercultural: recuperando la memoria*. *Siwo Rev Teol* [Internet]. 2019; 12(2): 89-103. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/siwo.12-2.4>.
- (25) Méndez Méndez JM. *La educación religiosa en Costa Rica: Aportes desde la interculturalidad*. *Siwo Rev Teol* [Internet]. 2020; 13(2): 9-26. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/siwo.13-2.1>.
- (26) Méndez Méndez JM. *Educación Religiosa en Costa Rica: confesionalidad, neutralidad, interculturalidad*. *Siwo Rev Teol* [Internet]. 2018; 8(2): 225-247. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/siwo.8-2.3>.

*** Hilda Saavedra Plazaola**

Licenciada en Sociología y egresada de la maestría en Formulación y Gestión de Proyectos Socioeconómicos de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Cuenta con una trayectoria en docencia universitaria, investigación, formulación de proyectos sociales, monitoreo y evaluación. Su experiencia abarca el diseño y la implementación de procesos socioeducativos, así como la facilitación de capacitaciones y espacios de sensibilización en diversas temáticas y poblaciones. Ha trabajado en consultorías especializadas en derechos humanos de las mujeres, derechos sexuales y reproductivos, prevención del VIH-ITS y promoción de la crianza positiva. Asimismo, cuenta con competencias en análisis con perspectiva de género y metodologías participativas con enfoque cualitativo. Actualmente, ocupa un puesto profesional en el área de Rectoría del Instituto Nacional de las Mujeres (Inamu) e imparte cursos de sociología educativa en la Universidad Florencio del Castillo (UCA) y participa en la construcción de investigaciones relacionadas a temas de educación preescolar.

Correo: sociologiaeducativa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4787-264X>

**** Andrés Corrales Arce**

Historiador, docente e investigador independiente sobre temas de educación, desigualdad social, minorías sociales, análisis de discurso, poder, neoliberalismo, entre otros. Ha ejercido como asistente académico en la Vicerrectoría de Vida Estudiantil de la Universidad Nacional de Costa Rica y actualmente se desempeña como consultor independiente.

Correo: ancoar14@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9458-3344>

***** Valeria Cascante Carmona**

Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Cuenta con un grado técnico en Administración de Proyectos. A lo largo de su formación académica y su experiencia, se ha interesado en temas relacionados con la seguridad, educación y desigualdad social.

Correo: valcas0201@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3963-4751>