



Abordaje pedagógico de la diversidad cultural en territorios indígenas de Costa Rica. Una experiencia de actualización profesional docente

Pedagogical approach to cultural diversity in indigenous territories of Costa Rica. An experience of professional teaching update

Volumen 23, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-26

Carol Morales Trejos
Ericka Jiménez Espinoza
Rocío Deliyore Vega

Citar este documento según modelo APA

Morales Trejos, Carol., Jiménez Espinoza, Ericka. y Deliyore Vega, Rocío. (2023). Abordaje pedagógico de la diversidad cultural en territorios indígenas de Costa Rica. Una experiencia de actualización profesional docente. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54679>

Abordaje pedagógico de la diversidad cultural en territorios indígenas de Costa Rica. Una experiencia de actualización profesional docente

Pedagogical approach to cultural diversity in indigenous territories of Costa Rica. An experience of professional teaching update

Carol Morales Trejos¹
Ericka Jiménez Espinoza
Rocío Deliyore Vega

Resumen: Este artículo científico aborda el tema de la pedagogía intercultural en territorio indígena, específicamente en el Cantón de Talamanca, Costa Rica. Los hallazgos forman parte del proyecto de acción social ED- 3430 Facilitando oportunidades de aprendizaje con pertinencia cultural en territorios indígenas, cuyo objetivo general consistió en favorecer la actualización profesional de las personas docentes de instituciones de educación formal en territorios indígenas, mediante un curso de actualización con pertinencia cultural al emplear la reflexión-acción. Como metodología, se realiza un estudio bajo el paradigma cualitativo, el tipo de acercamiento empleado fue la investigación-acción, para otorgar protagonismo al profesorado participante, conformado por 17 personas educadoras. Para la recolección de datos se realizó una fase diagnóstica con las técnicas de observación de campo, encuesta y grupo focal; dicho proceso permitió la elaboración del curso de actualización. Posteriormente, en equipos de trabajo, el profesorado diseñó y ejecutó un proyecto denominado “manos a la obra”, se realizaron informes finales que se sistematizaron para la construcción de este artículo. Dentro de los hallazgos, se sitúa el aporte de la Educación Intercultural en la construcción de nuevas prácticas pedagógicas que enriquecen la relación docente-estudiante, se reconoce la importancia de la actualización docente para el abordaje pedagógico de la diversidad cultural, en tanto representa un reto en la formación inicial docente. Como conclusión, pensar la educación nos debe mover a generar espacios efectivos de reflexión-acción educativa, así como a acompañar a los diferentes actores educativos desde una co-construcción intercultural de la teoría y la práctica, configurando nuevos espacios de pensar y de interactuar.

Palabras clave: educación, diversidad cultural, pedagogía intercultural, investigación-acción, territorios indígenas.

Abstract: This scientific article addresses the issue of intercultural pedagogy in indigenous territory, specifically in the Canton of Talamanca. The findings are part of the social action project ED-3430 Facilitating learning opportunities with cultural relevance in indigenous territories, whose general objective was to promote the professional updating of teachers in formal education institutions in indigenous territories, through a refresher course with cultural relevance by employing reflection-action. As a methodology qualitative, the type of approach that was developed in the field was action research, by virtue of giving the leading role to the participating teachers, made up of 17 educators. For the data collection, a diagnostic phase was carried out with the techniques of field observation, survey and focus group, a phase that allowed the development of the refresher course. Later, in work teams, the teachers designed and executed a project called “hands to work”, the products obtained through final reports were systematized for the construction of this article. Among the findings, the contribution of Intercultural Education is located in the construction of new pedagogical practices that enrich the teacher-student relationship, the importance of updating teachers for the pedagogical approach to cultural diversity is recognized, as it represents a challenge. In initial teacher training. In conclusion, thinking about education should move us to generate effective spaces for educational reflection-action, as well as to accompany the different educational actors from an intercultural co-construction of theory and practice, configuring new spaces of thinking and interacting.

Keywords: Education, cultural diversity, intercultural pedagogy, cultural relevance, investigation action, indigenous territory.

¹ Información de las autoras al final del artículo

Dirección electrónica de contacto: carolgraciela.morales@ucr.ac.cr

Artículo recibido: 30 de marzo, 2023

Enviado a corrección: 06 de junio, 2023

Aprobado: 28 de agosto, 2023

1. Introducción

El presente artículo muestra resultados del proyecto de extensión docente de la Universidad de Costa Rica ED-3430 *Facilitando oportunidades de aprendizaje con pertinencia cultural en comunidades indígenas*, cuyo objetivo general consistió en favorecer la actualización profesional de las personas docentes de instituciones de educación formal en territorios indígenas, mediante un proyecto con pertinencia cultural asociado a tres áreas temáticas a saber; el rol orientador de la persona educadora, pedagogía intercultural y la educación inclusiva.

Es importante destacar a modo de antecedente que, desde el año 2014, la Universidad de Costa Rica puso en marcha el Plan Quinquenal con el proyecto ED-3119 Piloto - Plan Quinquenal para la inclusión de Pueblos Indígenas en la Educación Superior Pública, proyecto que posteriormente se trasladó a la Sección de Extensión Cultural con el código EC-426. Durante estos tres años del proyecto, el trabajo ha permitido atender las condiciones previas de ingreso de la población estudiantil procedente de colegios en territorios indígenas mediante la implementación de un programa de tutorías en décimo y undécimo, orientación vocacional, giras a la feria vocacional, preparación en lógica verbal y matemática, así como asesoría en los procesos de ingreso a las universidades públicas.

El proceso de actualización surge gracias al interés y la necesidad del trabajo con personal docente, producto de la identificación de necesidades formativas en docentes, detectadas por la Dirección Regional Sulá de Talamanca, que fueron planteadas a las personas encargadas de los TCU en estos territorios, quienes formaban parte del proyecto nombrado anteriormente.

Este proyecto representa un esfuerzo y trabajo colaborativo entre diferentes disciplinas y diversos actores educativos, entre ellos el director de la Dirección Regional Sulá, personas asesoras, docentes y miembros de los Consejos Locales de Educación Indígena (CLEIs) y personas de la comunidad de Bribri y de Shiroles en Talamanca.

El primer grupo de profesionales de la educación a la que se dirigió la actualización estuvo conformado por 17 docentes de primaria, secundaria, personas indígenas y no indígenas, de Talamanca Bribri, Costa Rica. El curso tuvo una duración de 40 horas en las cuales la metodología empleada permitió el estudio y comprensión de aspectos teóricos asociados a las áreas temáticas de la actualización, la reflexión constante del rol docente y la puesta en práctica de una intervención docente acorde con los propósitos del curso y vinculadas a las necesidades de los diferentes Centros Educativos.

De esta manera, mediante el acompañamiento de las docentes encargadas del proyecto, el personal elabora, ejecuta y evalúa diversos proyectos con pertinencia cultural que son aplicados a sus prácticas docentes en las instituciones educativas y comunidades indígenas para las que laboran. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es reflexionar acerca de la importancia de la actualización docente para el abordaje pedagógico de la diversidad cultural en territorios indígenas de Costa Rica. Cabe señalar que las temáticas de los proyectos son producto de inquietudes que se reflexionaron de manera teórica, contextual y práctica durante las jornadas de trabajo con el profesorado en las cuales se situó la intervención intercultural desde un acto intencionado, reflexionado y planificado.

Este documento presenta además un breve referente teórico que busca situar a la persona lectora en cómo es comprendida la educación intercultural por las autoras retomando la relación entre cultura y educación, así como los principios básicos para el abordaje de la diversidad cultural desde la interculturalidad. Seguidamente, el marco metodológico hace referencia al paradigma y diseño desde el cual se llevó a cabo la intervención de actualización profesional, los resultados que se presentan retoman de todo el proceso de actualización docente dos ejes específicos, primeramente cómo comprende el profesorado la diversidad cultural y segundo cuáles son algunas de las estrategias implementadas por ellas y ellos para su abordaje desde la pedagogía Intercultural, que representa un eje de los abordados en este proyecto de actualización profesional citado.

Se concluye, de forma significativa, que la cultura aporta sentido y pertenencia, que favorecen la construcción de la identidad y el abordaje de la diversidad cultural como riqueza en el espacio educativo desde consideraciones amplias e inclusivas. Este es un aspecto clave ya que, como lo menciona Ortega Ruiz (2013), los espacios educativos deben fortalecer una educación que fomente el respeto hacia las otras formas culturales y así lograr la convivencia entre culturas y el reconocimiento del otro, aspecto que, como se evidencia en los proyectos presentados por el profesorado, es de relevancia dentro de la práctica educativa.

2. Referente teórico

A continuación, se presentan los principales aspectos teóricos que hacen referencia a los elementos centrales que la experiencia de actualización retomó, particularmente, desde el eje de educación Intercultural del cual se da cuenta en este artículo.

2.1. Educación e identidad cultural

Respecto al abordaje de la diversidad cultural en el ámbito educativo, específicamente el que se lleva a cabo en las comunidades indígenas, es pertinente comprender qué es la identidad cultural, así como aspectos relacionados con esta comprensión conceptual que influyen de manera directa en la práctica pedagógica de la persona docente. Por lo tanto, es necesario precisar cómo los constructos de cultura e identidad se interrelacionan de manera teórica y práctica.

La identidad es una explicación de los aspectos internos de una persona y su enlace con lo externo (el contexto), relación que favorece la expresión de la individualidad y su pertenencia (Rojas de Rojas, 2004). Por su parte, desde el constructo cultura, siguiendo a Arancibia Almendras (2016), se puede reconocer el aporte que cada cultura otorga a la conformación de la identidad de acuerdo con los valores aprendidos, los cuales se expresan en las prácticas sociales, culturales, colectivas, religiosas e individuales, a la vez, dichas prácticas se reflejan en los estilos de vida de los individuos que son parte de una cultura determinada.

Lo anterior lleva a establecer una estrecha relación entre cultura e identidad. Giménez (2012) resalta que ambos conceptos están íntimamente relacionados y que actúan de un modo entrelazado: la identidad como expresión de cultura y la cultura como la encargada de permitir o favorecer la construcción de la identidad.

La relación entre ambos constructos teóricos nos permite hablar de diversidad cultural, según Dietz (2008), que se refiere a las diferencias entre grupos culturales dejando claro que ninguna cultura es intrínsecamente superior a otra. Del mismo modo, el autor resalta que “la diversidad se debe concebir no como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y multi - perspectivista que estudia las líneas de diferenciación” (p.28). Esta consideración permite ampliar la mirada respecto a la diversidad cultural, ya que no queda vinculada únicamente a la etnicidad, sino que permite darle el valor que la cultura indígena, en este caso desde la interacción entre los diferentes actores educativos.

Al hablar de la identidad cultural y de la diversidad existente en ella, desde los espacios educativos, Ortega Ruiz (2013) señala que es necesario fomentar una educación que permita resaltar la necesidad del respeto de otras formas culturales a la convivencia entre culturas y al reconocimiento del otro. Esta consideración permitiría la apropiación y el reconocimiento de la memoria histórica y del pasado como una forma de entender y favorecer esa identidad cultural (Molano, 2007).

Vinculado a lo anterior, García Prieto y Morcillo Loro (2014) señalan que es importante tener en cuenta que dentro de los espacios educativos hay personas con formas de aprendizajes diversos, mediados por aspectos cognitivos, socioculturales y emocionales, por lo que se debe contar con una mediación pedagógica que ofrezca igualdad de oportunidades para todas las personas estudiantes.

De esta manera, la educación se transformaría en un espacio de reflexión que promueva verdaderas interrelaciones con el otro, en donde lo ajeno genere puntos de encuentro para comprender la diversidad y la identidad cultural, y así evitar aquellos espacios que separan y excluyen lo diverso, eje central de la reflexión llevada a cabo en el curso de actualización profesional desarrollado.

2.2. Educación Intercultural: principios básicos para el abordaje de la diversidad cultural

La educación intercultural y su aplicación es un aspecto fundamental en el sistema educativo. De acuerdo con Ortega Ruiz (2013), el sistema educativo es un espacio propio de la pedagogía de la diversidad que busca superar una visión limitada del conocimiento de las costumbres, estilo de vida y tradiciones de los grupos minoritarios con el fin de resaltar la necesidad del respeto hacia otras formas culturales, convivencia entre culturas y el reconocimiento del otro por lo que es, independientemente de la forma cultural en la que este se exprese.

Siguiendo esta línea, Leiva Olivencia (2010) recalca que la educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo. Por lo tanto, esta educación busca la “(...) erradicación de procesos de exclusión social, bajo un marco de equidad, respeto, justicia e igualdad de oportunidades” (Brenes Venegas et al., 2019, p. 2).

Por su parte, Morales Trejos (2015) señala que dentro de las nociones de la educación intercultural relevantes en las prácticas pedagógicas se encuentra aquellas que promuevan “espacios para el diálogo, la escucha, experiencias de trabajo colaborativo, de debate de ideas y criticidad, motivación y reflexión hacia el logro de metas y la importancia del respeto (p. 65).

Lo anterior permite situar la necesidad de retomar los principios en los que se fundamenta la educación intercultural, los cuales nutren la intervención docente y, desde la actualización profesional llevada a cabo en este proyecto, fueron ejes articuladores de la

intervención “manos a la obra” estos principios se articulan según los planteamientos de Arroyo González (2013, p. 194);

- El reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad cultural, sin etiquetar ni definir a nadie en función de esta, supone evitar la segregación en grupos.
- La lucha contra el racismo, la discriminación, los prejuicios y estereotipos mediante la formación en valores y actitudes positivas hacia la diversidad cultural.
- La toma de conciencia del propio bagaje cultural de los profesionales implicados.
- Implica metodologías de enseñanza cooperativas, recursos didácticos adecuados y la comunicación activa entre todo el alumnado.
- Favorece la convivencia entre personas y grupos distintos desde el respeto mutuo, la gestión de los conflictos, la simpatía y la compasión.

Estos principios se pueden relacionar con lo que plantea Morales Trejos (2015) sobre el tema del reconocimiento y valoración del otro, que implica “volver a conocer al otro”, provoca que las metodologías de enseñanza cambien y la convivencia en la comunidad educativa mejore al fomentar el respeto y valoración de las diferencias.

Ahora bien, Brenes Venegas et al. (2019) mencionan que un principio de la educación intercultural es “el intercambio y la interacción entre el Yo y el Otro” (p. 2), aspecto que le confiere relevancia a la reflexión respecto a la otredad. En este sentido, según Casco (2015), hablar de educación y el otro hace referencia al proceso de enseñanza que no reduce al otro, sino que lo considera y lo reconoce como existente. La finalidad de la educación desde la otredad es implementar un cambio verdadero en las prácticas educativas y pedagógicas para que exista un diálogo auténtico que erradique la división de lo que es nuestro y lo que es de “otros”, y así evitar la “exclusión y “olvido” de los otros y las otras (Vargas Manrique, 2016), elementos que enriquecen la mirada y el abordaje desde la interculturalidad.

Según Casco (2015) y Vargas Manrique (2016), una educación desde la otredad requiere de un lenguaje y una comunicación entre educadores – educandos que sea auténtica, pedagógica y didáctica, además, que permita siempre la interacción entre ambas partes, ya que solo de este modo podrá darse un conocimiento provechoso y significativo. Es necesario que exista un encuentro que no sea solo entre docente – estudiante (González Silva, 2008), sino uno que promueva nuevas prácticas de enseñanza en donde la persona tenga un encuentro consigo misma y con el otro que le permita propiciar el deseo de generar respeto por lo igual y lo diferente (Vargas Manrique, 2016). Educar desde la otredad requiere el

respeto, así como el reconocimiento de que no debe existir valores, creencias o contenidos únicos que deban ser aceptados por los otros o las otras.

De manera concreta con respecto al contexto educativo en territorios indígenas, Salinas González (2017) señala que “el modelo educativo costarricense bajo el marco de los objetivos de la educación indígena versa el respeto a los derechos humanos, como pilares de la expresión espiritual, autóctona, filosófica” (p. 10), además de la expresión cultural, del idioma y del acceso universal a los conocimientos de la diversidad. Un ejemplo de esto es la necesidad de incorporar en las prácticas pedagógicas las lenguas autóctonas, es decir, docentes que dominen la lengua materna. De esta forma, el conocimiento se transmite en la primera lengua y a la vez se acompaña en la transición de la segunda lengua, en este caso el español. Esto se vuelve indispensable ya que, como lo menciona Salinas González (2017), si la persona docente no reconoce y valora el saber indígena le es difícil poder desarrollar una pedagogía eficaz en los territorios indígenas.

Abordar la diversidad cultural desde referentes culturales e identitarios asociados a la diferencia en su sentido más amplio: etnicidad, condiciones asociadas a discapacidad, diversidad sexual, migración, entre otros elementos que complejizan y enriquecen los procesos educativos requiere precisar, de manera específica, una serie de recomendaciones teórico-prácticas que se han abordado en este breve referente teórico, pero que, a continuación, se sintetizan:

- Pedagogía intercultural desde la cual se busca fomentar “acciones concretas que impidan diversas formas de discriminación y exclusión” (Programa Buen Gobierno y Reforma del Estado de Perú, 2013, p.20), además de promover el diálogo horizontal entre las diferentes culturas y la cooperación entre ellas.
- Sensibilidad hacia la diversidad, la cual, según Morales Trejos (2015), es clave en el abordaje de la diversidad, ya que favorece “(...) la apertura a conocer el mundo del otro” (p.66). Leiva Olivencia (2010) agrega la importancia de establecer vínculos comunicativos de encuentro e interacción cultural, donde su participación e implicación en las acciones desarrolladas en el aula sean vistas como necesarias y enriquecedoras para la propia salud vital de un clima escolar positivo en un sentido amplio y posibilitador.
- Relaciones interpersonales positivas. Este se refiere a espacios de encuentro entre toda la comunidad educativa, para Lacunza y Contini (2016), suponen habilidades como la empatía, la cooperación y el compromiso por el bienestar de las y los demás.

- Desde el trabajo cooperativo, se busca fomentar una interacción entre el estudiantado con el fin de que esta interacción genere pertenencia a un grupo de trabajo que pueda basarse en intereses, habilidades, actitudes o un conjunto de otras características, ya sean heterogéneas y homogéneas (...). El agrupamiento heterogéneo es el más adecuado para trabajar de forma cooperativa porque al tener que trabajar con compañeras diferentes se ponen en contacto otras ideas, antecedentes y experiencias (Furió Recatalà, 2015, p.6).
- La autoaceptación, según Flecha García (2018), “implica la aceptación incondicional de los demás y de uno mismo, añadiendo al ser humano como el principal responsable de actuar para cambiar las cosas con el fin de vivir mejor, sin ignorar sus limitaciones y condicionamientos” (p.141).

En síntesis, cada una de estas recomendaciones a incorporar en el abordaje de la diversidad, desde la práctica pedagógica, constituyen un saber y un hacer dialéctico que permiten enriquecer, desde lo teórico, la mirada docente y, desde la práctica, favorecer procesos educativos más justos, equitativos y posibilitadores del ser.

3. Metodología

El presente estudio surge a partir del proyecto de extensión docente ED-3430 *Facilitando oportunidades de aprendizaje con pertinencia cultural en comunidades indígenas*. Durante el periodo de 2019 - 2020 se realizó el primer proceso de actualización profesional; sin embargo, para el 2020, debido a la pandemia por COVID-19, se comenzaron a realizar gestiones administrativas ante la Vicerrectoría de Acción Social para que el proyecto continuara con el proceso de actualización del segundo grupo de docentes de la Dirección Regional Sulá empleando módulos pedagógicos, los cuales son parte de un nuevo proyecto de investigación vigente a la fecha, lo cual evidencia continuidad en el abordaje pedagógico intercultural. En esta metodología se hace referencia al curso, que fue la experiencia de investigación-acción de la cual se desprenden los datos presentados en este artículo.

Para desarrollar el presente proyecto se realizó un estudio de tipo naturalista orientado a la práctica profesional de corte cualitativo. De esta forma, el método cualitativo da la posibilidad de estudiar la realidad “en su contexto natural, tal y como sucede, intentando (...) interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez et al., 1996, p.32).

Al considerar lo anterior, las personas investigadoras ingresaron a las comunidades indígenas del Cantón de Talamanca después de un largo proceso de diálogo con la Dirección Regional de Educación Sulá, CLEIS y personas docentes colaboradoras del proyecto, con el fin de favorecer la actualización profesional de las personas docentes de instituciones de educación formal en territorios indígenas. El equipo investigador estuvo conformado por tres personas académicas profesionales de la Universidad de Costa Rica en las áreas de Orientación, Educación intercultural y Educación Especial.

El diseño empleado es el de la investigación-acción en virtud de otorgar el protagonismo al profesorado participante. Lo anterior, por cuanto “la investigación-acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos” (Elliot, 2010, p. 25).

3.1 Fase I. Diagnóstica

Se realizó un diagnóstico que permitiera detectar las necesidades específicas del profesorado en torno al tema de Educación intercultural, como resultado de esta etapa se obtuvo como principal inquietud el *cómo abordar la diversidad en el contexto educativo*.

Se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de información:

- Observación participativa: se realizaron observaciones participativas, alrededor de 3 visitas a distintas instituciones educativas y agrupaciones comunales.
- Encuesta escrita: una vez finalizaron las visitas, se realizó una encuesta escrita al profesorado, en la cual se tenía que organizar, por orden de prioridad, necesidades de conocimiento en torno a las siguientes líneas temáticas de posible actualización:
 - Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural
 - Abordaje de la diversidad cultural en el aula desde el enfoque intercultural
 - Migración, inmigración y ciudadanías emergentes
 - Educando en contextos multiculturales, desafíos profesionales
 - Consumos culturales y prácticas de apropiación cultural
- Grupo focal: toda la información suministrada en las encuestas fue recolectada por medio de un grupo focal que permitió ampliar las respuestas de la encuesta y que generó una discusión de aproximadamente tres horas mediadas por las investigadoras.

3.2 Fase II. Planificación del curso

Se construyó para impartir el curso una metodología específica retomando elementos de la investigación -acción y de la interculturalidad crítica, que se desarrolló en tres momentos claves y relacionados entre sí, el primero de ellos “miremos la teoría” que busco de forma clara y sencilla provocar que el profesorado se interesara por los contenidos y se lograra articular de forma significativa con sus conocimientos previos, el segundo de ellos fue “re pensando nuestro rol docente” en el cual nos centramos en la pedagogía de la pregunta como eje central para generar reflexión del proceso educativo y de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo, el tercer momento fue “manos a la obra” para cual buscamos enlazar en el hacer la teórica con la práctica mediante la reflexión y el modelaje que fuimos realizando en un plano pedagógico en cada una de las jornadas de trabajo.

Estos tres momentos nos solo definen el curso como un todo sino las diferentes jornadas de trabajo se planificaban bajo esta misma lógica metodológica, desde la cual les solicitamos la construcción de su proyecto “manos a la obra” fase de acción que permitió al profesorado y nosotras pensarnos y repensar la práctica educativa desde su pertinencia e impacto en territorio indígenas y rurales.

3.3 Fase III. Implementación del curso de actualización profesional

La población participante estuvo conformada por 17 profesionales del área de educación, hombres y mujeres en edad adulta. Los criterios de selección de esta población versaron en su destacado compromiso como personas educadoras, calificados así por los asesores regionales de la oficina del Ministerio de Educación Pública de la Dirección Regional Sulá, quienes los designaron, en tanto pertenecían a núcleos de trabajo por circuitos, elemento clave para que fueran agendas multiplicadores en dichos espacios educativos.

Es importante señalar que se contó con el debido consentimiento informado para la participación del curso de actualización profesional.

El profesorado diseñó de forma gradual y con el acompañamiento de las facilitadoras, un proyecto llamado “manos a la obra” el cual, semana a semana, traían a las jornadas con el fin de reflexionar cooperativamente y transformar su propia realidad educativa, enfatizaban en cada jornada de trabajo en los tres momentos metodológicos del curso, señalados anteriormente.

Al finalizar una secuencia de 5 jornadas en un período de 2 meses, el profesorado participante completa el plan de acción llamado “manos a la obra”, que consistió en un proyecto

de investigación-acción en el que llevaron al campo, los conocimientos generados en el trabajo desarrollado durante las jornadas. Este proyecto fue deliberado, es decir, puesto en práctica a partir del conocimiento científico y cultural que se formó a lo largo del curso. Así mismo, cada proyecto registró y presentó las evidencias de su ejecución, y la reflexión dialógica de los resultados que llevaron al profesorado a problematizar y mejorar su práctica educativa.

A cada uno de los proyectos realizados por los equipos participantes, se le asignó un código para realizar la sistematización de la información, interesa mediante la Tabla 1 mostrar los temas abordados por el profesorado.

Tabla 1
Temáticas abordadas en el proyecto “manos a la obra” en diferentes centros educativos indígenas (Talamanca, 2019).

Proyecto “manos a la obra” Temáticas abordadas en los centros educativos	Código de Proyecto
1. Educación Inclusiva desde el reconocimiento de la diversidad y discapacidad	EIDD
2. Relaciones Interpersonales Positivas	RIP
3. Estrategias para mejorar la educación inclusiva a partir del trabajo cooperativo	EITC
4. Sensibilidad hacia la diversidad para favorecer la construcción de una Escuela Inclusiva	SDEL
5. Abordaje de la diversidad desde un enfoque intercultural para favorecer la inclusión educativa	ADEI
6. La autoaceptación como herramienta para mejorar la autoestima	AMA
7. Favoreciendo la Educación Inclusiva	FEI

Fuente. Elaboración propia (2020), datos retomados de los informes finales sobre los proyectos ejecutados por el profesorado.

Durante el plan de acción cada equipo diseñó su proyecto con la mediación pedagógica de las investigadoras a partir de la problematización crítica de su propia práctica, pues se considera que “la investigación educativa en el aula implica necesariamente a los profesores y a los alumnos como participantes activos en el proceso de investigación” (Elliot, 2010, p.37). Este protagonismo que asumen las personas participantes, como ejes de transformación de la propia práctica, responde a que “la investigación acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores” (Elliot, 2010, p.24). Esto hizo necesario que fueran ellos y ellas quienes establecieran objetivos materializables y actuaran en función de tales problemáticas.

3.4 Fase IV. Reflexión y procesamiento de los datos

Finalmente, en la reflexión que se da de modo transversal en todo el proceso de actualización, pero que se plasma en un informe escrito del proyecto, las personas participantes realizaron un abordaje desde la pedagogía crítica con el apoyo de las investigadoras. En este sentido, lograron reflexionar sobre su propia comprensión del fenómeno de modo autocrítico y cooperativo para provocar una verdadera transformación social a partir de su ejercicio docente. De este modo, emergen preguntas que generan un nuevo ciclo de investigación-acción que constituyen insumos para que las investigadoras planteen objetivos emergentes en el estudio y sobre todo en la forma en la que se realiza un proceso de esta naturaleza.

Una investigación-acción en la práctica docente no pretende ser contundente, generalizadora de hechos o conocimientos, ni finalizar; por el contrario, busca establecer la investigación como una práctica constante dentro de un entorno educativo que, en esta oportunidad, abrió la posibilidad de construir módulos pedagógicos que fueran implementados de forma autónoma en pandemia, por el segundo grupo del profesorado participante de la actualización profesional. Los resultados presentados y analizados en este artículo corresponden a los datos sistematizados de los informes realizados por el profesorado participante del curso presencial en 2019.

4. Discusión de los resultados

4.1. Comprensión de la diversidad cultural por el profesorado en comunidades indígenas

En este apartado se presentan los resultados por proyectos los cuales hacen alusión específicamente a la conceptualización acerca de la diversidad que maneja el profesorado y luego, aspectos vinculados a cómo caracterizan sus espacios educativos en términos culturales.

Cabe señalar como aspecto coincidente dentro de los discursos docentes lo siguiente; respecto a la diversidad, además de conceptualizarla, señalan críticamente aquellos aspectos que se atienden, aquellos que deberían abordarse o bien aspectos a considerar que tienden a dejarse de lado; aspectos sobre los cuales las discusiones en las jornadas de trabajo fueron muy provechosas. Así mismo, los referentes culturales que identifican sus comunidades son caracterizados desde las costumbres, la pertenencia y los sentidos que estos espacios les confieren, y cómo procuran, desde la mediación pedagógica, fomentar la valoración por la

diversidad cultural en su territorio. Para Rojas de Rojas (2004) lo cultural hace referencia a la “lengua, a las creencias religiosas, a los valores sociales y políticos, a las concepciones de lo que está bien y lo que está mal, de lo apropiado y lo inapropiado” aspectos que marcan pautas de comportamiento que reflejan esos elementos subjetivos .

Se puede apreciar de manera coincidente, en las consideraciones de las personas docentes, que diversidad es un constructo amplio que no solo hace referencia a diversidad sexual o etnicidad, por el contrario, se establecen críticas al respecto, como la señalada por el profesorado del proyecto EIDD; en cuanto al tema de diversidad, muchas personas e incluso los docentes confunden este término y lo asocian a la diversidad sexual únicamente, “con el taller se logró aclarar y los mismos docentes se retroalimentaron en cuanto a su conocimiento del tema, entendiendo que la diversidad incluye muchos aspectos tales como la cultura, etnia, pensamiento y otros” (EIDD). Esta frase permite apreciar cómo el profesorado jugó un papel de mediación crítica en sus centros educativos con la aplicación de sus respectivos proyectos, aspecto clave desde la metodología de investigación acción que se buscó favorecer, la cual instó a la transformación socioeducativa.

Pese a que el tema de la diversidad está mayormente asociado a la sexualidad, por ser la forma en la que más se ha abordado, sigue siendo un “tabú” según señala el profesorado. Ellas y ellos mencionan en su proyecto “manos a la obra” lo siguiente producto de su experiencia

El tema de diversidad sexual es visto por los docentes como un tema tabú, algunos de ellos mencionaban que estos temas no son originarios del pueblo y que algunas personas eligen su identidad sexual por seguir una moda ajena a las costumbres de los pueblos Bribri y Cabécar. (Proyecto EIDD)

En este sentido, el profesorado a cargo de este proyecto genera reflexión al respecto, y reconocen la importancia del respeto hacia las opiniones. Sobre lo anterior mencionan;

Se respeta la opinión del docente sin embargo se considera que el hecho que se hable del tema no significa que se obliga a la persona a elegir una de estas diversidades sexuales, de lo contrario se debe educar a la comunidad estudiantil para fomentar los valores y el respeto hacia los demás sin importar las diferencias. (Proyecto EIDD)

Estos aspectos se asocian con la propuesta de Ortega Ruiz (2013) sobre promover una educación que fomente el respeto por las formas de ser y pensar a través de puntos de

encuentro para generar puentes basados en el diálogo y trabajo colaborativo, principios claves dentro de la educación intercultural que se operacionalizan en la práctica docente.

Aunado a lo anterior, señalan;

Hoy en día en la realidad de los pueblos indígenas, los temas de diversidad sexual y discapacidad a estado aumentando por lo que en los centros educativos los educadores se encuentran con esta situación, de ahí surge la importancia de trabajar con los estudiantes el respeto hacia la diversidad. (Proyecto EIDD)

Dentro del constructo diversidad, también sobresalió el tema de las diferentes formas de aprendizaje, las cuales son vistas como riqueza por parte del profesorado. Específicamente, desde el proyecto FEI, se señala que no todo el estudiantado desarrolla sus habilidades uniformemente ya que los aprendizajes que se desarrollan en el proceso educativo deben enfrentarse de diferentes formas, “cada niño, niña, joven y adulto tienen diversas capacidades, intereses, ritmos, estilos, motivaciones y experiencias particulares que condicionan dicho proceso haciéndolo único e irrepetible”. Lo anterior permite reconocer, según García Prieto y Morcillo Loro (2014), el papel relevante que juegan las diferentes formas de aprender en el desarrollo integral del ser humano, no solo desde la adquisición de contenidos, sino de habilidades.

La diversidad respecto a condiciones asociadas a discapacidad se reflexiona desde la equidad, la justicia social y la igualdad, esto para favorecer la no discriminación en la práctica educativa. Puntualmente, desde el proyecto EITC, se enfatiza que “Los niños con diferentes condiciones merecen recibir una educación de calidad”, así mismo, desde el proyecto RIP se menciona que “se debe hacer un clima donde haya igualdad de condiciones para todos y las mismas oportunidades de aprendizaje” (Proyecto RIP).

Otra fuente de diferencias que integra el constructo diversidad, y que al no bordarse adecuadamente podría generar discriminación, lo configuran los aspectos culturales y étnicos, así como los de orden social o económico.

Ante esto, el profesorado del proyecto SDEL reflexiona que las diferencias por razones sociales, familiares, personales, étnicas y culturales son elementos que caracterizan los contextos educativos y que, como señala Dietz (2008), representan líneas de diferenciación, que deben ser empleados para enriquecer los procesos educativos y no para generar discriminación o acentuar diferencialismos. La diversidad cultural, según Dietz (2008), “se

debe concebir no como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y multi-perspectivista que estudia las “líneas de diferenciación” (p. 28).

En ese sentido, es importante considerar que la época que transitamos requiere del desarrollo de una conciencia ciudadana intersubjetiva, que proponga rupturas en búsqueda de una resignificación del espacio público-institucional, es imposible superar el desfase entre la aspiración y la realidad sin generación de pensamiento crítico.

Una crítica interesante respecto al abordaje de la diversidad en las aulas lo realizan las personas docentes que integran el proyecto CD, quienes señalan que la atención a la diversidad que se brinda en aulas del sistema regular de diferentes instituciones “ ha sido establecida, desde la práctica diaria, con conocimientos a veces obsoletos o sesgados, desde la subjetividad de cada profesional a cargo de materias y grupos principalmente ante el tema de la discapacidad” (Proyecto CD).

Asimismo, dentro de esta crítica se menciona la identificación de “actitudes etiquetadoras y poco respetuosas ante el tema” (Proyecto CD). Esta reflexión sobre la educación y la otredad en la que se considera, como señala Ortega Ruiz (2013), la pedagogía de la diversidad desde nuevas formas de gestionar la mediación pedagógica fue central en el proceso de actualización profesional. En el segundo apartado de esta discusión de resultados, se presentará, de forma más concreta, estos elementos que transitaron de la reflexión a la acción docente.

Respecto a la caracterización del centro educativo, muchos de los aspectos señalados dan cuenta del territorio indígena como un espacio heterogéneo con prevalencia de población Cabécar y Bribri que, al igual que otros escenarios educativos, hace frente a una serie de fenómenos como el de la migración, lo cual otorga nuevas lógicas de interacción a nivel comunal y escolar. Al respecto, el profesorado señala lo siguiente: “en la actualidad nos encontramos que, cada vez de manera más frecuente, las aulas son escenarios donde se concentran grupos de estudiantes con una gran diversidad” (Proyecto SDEL).

Por otra parte, se menciona que el grupo infantil con el que se trabajó “es un 99 % personas de la cultura Bribri, es decir son hijos e hijas de madres indígenas. En la cultura Bribri el clan es matriarcal. Es por esta razón que, “aunque un niño o niña tenga un padre indígena y la madre no lo sea, no tendría clan” (Proyecto RIP). Asociado a este dato, se encuentra que “otra característica del grupo es que, la mayoría de los y las estudiantes son hijos de madres jefas de hogar” (Proyecto RIP). Esto abre paso a una reflexión en torno a la variable género en la población indígena y su papel en cuanto a las oportunidades y responsabilidades que recaen en las mujeres a partir de esta forma de vida, tal y como sucede en diversas culturas.

Aunque se reconoce que en los territorios hay mayoritariamente población indígena, se está dando la presencia de población migrante, ante esto señalan lo siguiente: “estamos en un área indígena en donde las culturas Bribri y la cultura Cabécar son las dominantes, pero también tenemos personas de otras culturas tales como: nicaragüenses, hondureños, blancos” (Proyecto ADEI).

Reconocer la diversidad de los territorios, de sus centros educativos y del aula misma lleva al personal docente a reflexionar y a cuestionarse si la educación inclusiva es una realidad en sus espacios educativos. Desde el proyecto EIDD se plantea lo siguiente; “...se pudo observar que algunos profesores, desconocen o no están actualizado en cuanto al tema de educación inclusiva y diversidad...”. Respecto a este tema, también se considera que el centro educativo donde se labora “cuenta con código de servicio de problemas de aprendizaje y según lo que se ha ido analizando en el curso y la bibliografía proporcionada se está muy lejos de cumplir con lo que es la educación inclusiva” (Proyecto EITC).

Lo anterior permite ver que predomina una asociación directa entre diversidad y población en condición de discapacidad que reduce la concepción de lo diverso a una sola parte y deja la responsabilidad de una educación inclusiva, únicamente, al profesorado de educación especial. Esto posibilita que se desarticule el trabajo colaborativo que se busca desde la educación intercultural y que los esfuerzos por lograr una mayor inclusión se vean limitados.

Fomentar un trabajo colaborativo en el abordaje de las diversidades que confluyen en los espacios educativos (desde las reflexiones que este artículo muestra) implica el reconocimiento de la necesidad de formar ciudadanos interculturales en sociedades cada vez más multiculturales, así como la importancia de interactuar democráticamente mediante el liderazgo compartido como un vehículo para posibilitar el bienestar individual y colectivo.

Así mismo se reflexiona respecto a que “el desarrollo integral y personalizado implica enseñar a los jóvenes la capacidad de tomar decisiones significativas para su vida y específicamente, educar para aquellas decisiones que afectan a su futuro” (Proyecto AMA). Las reflexiones que se describen y contextualizan con la mirada intercultural del proyecto permiten situar el reconocimiento de la diversidad y la pertinencia cultural como principios claves para la intervención docente, al dejar en evidencia los impactos positivos que esta acción puede tener en diferentes áreas del desarrollo del estudiantado, profesorado, familias y comunidad.

4.2. Estrategias implementadas por el profesorado para abordar la diversidad, reflexiones desde la educación intercultural

Interesa, en este punto, retomar las estrategias implementadas por el profesorado según sus proyectos y poblaciones beneficiadas para identificar cuáles principios de la educación intercultural, abordados en el curso, fueron aplicados, así como los resultados obtenidos. Se reconoce, según León-León y Zúñiga-Meléndez (2019) en el que se citó a Pérez (2009) comprender que el acto de enseñar implica conocer el campo de acción acerca del cual se pretende desarrollar ese aprendizaje, por lo que cada proyecto que el grupo de docentes ejecutó, contempló como premisa base la pertinencia cultural, que se favoreció mediante la reflexión constante en y desde la práctica pedagógica y la lectura del contexto, punto de partida para diseñar la intervención intercultural a la que se hace referencia.

Por lo anterior, el reto para la intervención docente fue articular coherentemente el contexto con la teoría y la práctica procurando, como señalan León-León y Zúñiga-Meléndez (2019), “hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje un momento de gran interés para los y las aprendices que son también actores y actrices del proceso” (p.18).

Dentro de cada proyecto, el profesorado definió objetivos de aprendizaje que guiaron los propósitos de cada estrategia o herramienta desarrollada, los cuales se retoman en este apartado para situar las reflexiones desde la pedagogía intercultural como un acto intencionado, reflexionado y planificado.

Los proyectos abordaron diversas temáticas asociadas a los tres ejes de la actualización profesional, como se apreció en el apartado metodológico, cuyo abordaje estuvo muy relacionado entre sí. Por ejemplo, en el caso de la pedagógica intercultural, el abordaje buscó favorecer la convivencia desde el tema de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos, principio básico de la educación intercultural por cuanto, como señalan Aguado et al. (2018) y Brenes Venegas et al. (2019), es mediante el diálogo y el respeto que se favorece el intercambio e integración, espacios desde los cuales se construye la vivencia intercultural.

Esta experiencia con el profesorado en territorio indígena nos permitió como docentes e investigadoras reconocer que hoy el pensar la educación nos debe mover a repensar, comprender y acompañar a los diferentes actores educativos desde una co-construcción intercultural de la teoría y la práctica, que implique nuevas lógicas de comprensión de las realidades de nuevos espacios epistemológicos.

En el proyecto SDEL se realizaron talleres con un grupo de estudiantes de sexto grado y con el personal docente de la institución educativa de primaria, que buscaron favorecer la

construcción de una escuela más inclusiva mediante la sensibilidad hacia la diversidad de las relaciones interpersonales de la Escuela, así como sensibilizar al personal docente de la Escuela en la valoración de la diversidad dentro del proceso de aprendizajes, propósitos de intervención que nos permiten situar principios de la educación intercultural. Según Morales Trejos (2015,) como lo son el reconocimiento y la valoración de las diferencias en el proceso socioeducativo para enriquecer la interacción desde el respeto y el diálogo.

Propiamente desde el proyecto AMA se planteó desarrollar habilidades emocionales, mediante talleres y convivios que contribuyeran al mejoramiento de la autoestima, lo cual implicó enseñar a las personas jóvenes participantes sobre toma de decisiones significativas para su vida y específicamente, educar para aquellas decisiones que afectan su futuro.

El reconocimiento y valoración de la diversidad, como señala Morales Trejos (2015), así como la toma de conciencia del propio bagaje cultural favorecen metodologías de enseñanza otras basadas en la colaboración. Como indica Arroyo González (2013), el eje de la educación intercultural tuvo presencia en aquellos proyectos en los que se buscó favorecer el reconocimiento de la diversidad y promover, mediante lo intercultural, la educación inclusiva.

Por ejemplo, desde el proyecto CD se contribuyó a sensibilizar al personal docente de la institución en torno al tema de la diversidad asociado al aprendizaje diversos y discapacidad, para lo cual se empleó una actividad llamada “Cada pollo con su rollo”, donde el profesorado abordó el tema de los Derechos Humanos mediante 60 tarjetas con pollos descargadas de la página Human Rights. Por cada tarjeta que se les entrega, deben buscar con qué derecho se relaciona esa imagen y, posterior a eso, reflexionar acerca del cumplimiento y al acceso a estos derechos que tienen las demás personas, sobre todo la población estudiantil a la que atienden, para esto se retomaron aspectos como la equidad y la justicia social.

Desde este proyecto CD se abordó también el “generar discusión en torno al tema que permita derribar estereotipos en cuanto a la sexualidad de las personas con discapacidad”, elementos que permiten visualizar la relevancia de educar desde la otredad, como señala Ortega Ruiz (2013), la cual permite resaltar la necesidad del respeto hacia otras formas culturales, a la convivencia entre culturas y al reconocimiento del otro.

En este sentido, apoyar la formación continua y el desarrollo profesional del personal docente para que desarrolle las competencias que permitan evaluar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, contextualizar el currículo, utilizar recursos de apoyo e individualizar los procedimientos pedagógicos es de suma relevancia, así como fomentar la

participación activa y crítica del estudiantado mediante estrategias educativas y didácticas tanto en las actividades curriculares como en las co-curriculares.

Otro proyecto que favorece la educación inclusiva desde el reconocimiento de la diversidad es el proyecto EIDD, el cual trabajó, con el personal docente, la temática de la “diversidad sexual y discapacidad” por medio de un abordaje desde el enfoque de habilidades sociales. Específicamente, se realizó, desde el proyecto RIP, un taller con estudiantes que abordó el tema de las habilidades sociales para mejorar las relaciones interpersonales mediante la promoción de la empatía, elementos articuladores que favorecen la convivencia intercultural desde el diálogo, la escucha y el trabajo colaborativo (Morales Trejos, 2015).

De manera puntual y en relación directa con lo anterior, el profesorado del proyecto ADEI se planteó “promover el abordaje de la diversidad desde un enfoque intercultural para fortalecer la inclusión educativa; dirigido a estudiantes de sétimo y novenos del Liceo – Cindea”, desde el cual, siguiendo los postulados de la educación intercultural planteados por Muñoz et al., citados en Arroyo González (2013), le permitieron al profesorado favorecer los siguientes aspectos:

- Promover espacios de reflexión crítica acerca de la importancia del fortalecimiento de la inclusión de la diversidad cultural con docentes.
- Sensibilizar al estudiantado de sétimo y noveno año acerca de la importancia de la diversidad cultural dentro y fuera del centro educativo.
- Favorecer el reconocimiento de la importancia de la integración estudiantil a nivel de centro educativo para favorecer intercambios culturales y experiencias.

En cada uno de los proyectos se implementaron actividades creativas que consideraron, según Casco (2015), representar nuevas prácticas de enseñanza que permitieran educar en y desde la otredad, como lo fueron: juegos cooperativos, charlas y talleres con docentes, espacios de reflexión y mesas redondas cuyo eje central fue la reflexión y el diálogo.

En resumen, es importante reconocer en estas temáticas y formas de abordaje, a partir de Leiva Olivencia (2010) en el que se citó a Aguado (2003), la educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y la convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo.

Por lo tanto, dicha educación busca la “(...) erradicación de procesos de exclusión social, bajo un marco de equidad, respeto, justicia e igualdad de oportunidades” (Brenes Venegas et

al., 2019, p. 2). De esta manera, las prácticas educativas no se quedan en lo que “conviene enseñar” únicamente, sino que trasciende e integra su vínculo con lo cultural, lo que permite que las personas enriquezcan sus procesos de aprendizaje desde lo igual y, a la vez, desde lo diverso, evitando que lo ajeno se convierta en algo indiferente para las personas, aspecto que aumenta las brechas de desigualdad.

5. Conclusiones

Considerando cada uno de los aspectos abordados en este artículo se logra llegar a las siguientes conclusiones.

Respecto a la comprensión de la diversidad cultural, es la cultura la que aporta sentido y pertenencia, con lo cual se favorece la construcción de la identidad y el abordaje de la diversidad cultural como riqueza en el espacio educativo desde consideraciones amplias e inclusivas. Este es un aspecto clave ya que, como lo menciona Ortega Ruiz (2013), los espacios educativos deben fortalecer una educación que fomente el respeto hacia las otras formas culturales y así lograr la convivencia entre culturas y el reconocimiento del otro.

Los diferentes proyectos ejecutados por el profesorado permitieron construir espacios para el reconocimiento, la aceptación y la valoración de las diferencias, y la de los otros dejando de lado la segregación o exclusión de grupos.

Ortega Ruiz (2013) enfatiza que el sistema educativo es un espacio propicio para el desarrollo de una pedagogía de la diversidad, considerando esto, se logra identificar en las prácticas educativas llevadas a cabo que la educación intercultural es una herramienta que favorece la inclusión educativa, en tanto enriquece lo educativo desde otras nociones teóricas y principios prácticos vinculados a lo cultural, que efectivamente favorecen la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo.

Del mismo modo, la noción de alteridad como aspecto clave dentro de los postulados de la educación intercultural favorece que, en y desde la práctica pedagógica, se construyan nuevas prácticas de enseñanza que enriquezcan la relación docente – estudiante y a toda la comunidad educativa. Ante esto se vuelve indispensable que, en todo proceso educativo, se tenga en cuenta que hay personas con formas de aprendizajes diversos por aspectos cognitivos, socioculturales y emocionales (García Prieto y Morcillo Loro, 2014). En este sentido, contar con una mediación pedagógica que ofrezca igualdad de oportunidades permitirá generar espacios educativos críticos reflexivos, culturalmente pertinentes y cada vez más equitativos.

Una educación desde la otredad (Casco, 2015) requiere de un lenguaje y una comunicación entre educadores – educandos que sea auténtica, pedagógica y didáctica, aspecto que, desde esta experiencia, se pudo evidenciar en el proyecto “manos a la obra”, pues el componente dialógico, relacional y reflexivo fue constante en el proceso, el cual, según González Silva (2008) y Vargas Manrique (2016), permitió propiciar el deseo de generar respeto por lo igual y por lo diferente, y promovió el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza en donde la persona tenga un encuentro consigo misma y con el otro.

La metodología de investigación-acción, desde sus tres momentos “miremos la teoría, repensando nuestro rol educador y manos a la obra”, nos permiten comprender de forma vivencial que solo desde la articulación reflexiva y crítica de la teoría y la práctica se puede por medio de la educación, generar practicas educativas pertinentes cultural y contextualmente que movilicen a las personas y, en este caso particular, al profesorado participante de la experiencia hacia el cambio socioeducativo.

Esta experiencia de actualización profesional docente en territorios indígenas de Costa Rica nos ha permitido como investigadoras tomar conciencia de la necesidad país de formar nuevos ciudadanos con un discurso otro desde el pensamiento situado y crítico, para lo cual se hace indispensable impulsar una pedagogía otra, que favorezca una revaloración de la propia identidad cultural y las nuevas prácticas de apropiación cultural, que permitan impulsar una sociedad distinta.

El abordaje intercultural de la cultura requiere comprender que en la mediación pedagógica no solo consiste en conocer hechos sobre otras culturas, sino en desarrollar la habilidad de comprenderlas y valorarlas, de igual manera que no se trata de aceptar o tolerar simplemente las diversidades, sino de desafiar las estructuras de poder que no favorecen la equidad y la justicia social.

La educación intercultural no es solo para las minorías, sino para toda la sociedad, en tanto busca la construcción de una sociedad respetuosa, inclusiva y equitativa para todas las personas independientemente de sus diferencias.

6. Limitaciones

En cuanto a las limitaciones, el contexto de la pandemia por el COVID-19 y la suspensión de todo tipo de actividades debido a las medidas sanitarias adoptadas por el país generó una afectación considerable en el proceso de actualización del segundo grupo de las personas profesionales, ya que se pudo tener un alcance mayor, directo y presencial en cuanto a las

personas participantes a las que estaba dirigido el proyecto. Sin embargo, este aspecto plantea la oportunidad de continuar con las acciones de la investigación tomando en cuenta el primer proceso de actualización como un punto de referencia y de mejora, aspecto que se puede evidenciar en la construcción de módulos pedagógicos para el abordaje de este y otros temas en territorios indígenas.

7. Agradecimientos

Al profesorado participante de este proceso de actualización profesional, quienes, con sus inquietudes, ideas, sueños, entusiasmo, motivación y compromiso con la labor educadora nos permitieron vivenciar que el acto de educar puede seguir transformando vidas.

8. Referencias

- Aguado Odina, Teresa., Gil Jaurena, Inés, y Melero Sánchez, Héctor. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2), 1-21. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.131>
- Arancibia Almendras, Maribel. (2016). La "identidad", como una construcción cultural para la sociología. *Revista Sincretismos Sociológicos. Nuevos Imaginarios*, 1(2), 2-16.
- Arroyo González, María. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Brenes Venegas, Jislein., Herrera López, Yuzdany., Méndez Elizondo, Fredy., Morales Trejos, Carol. y Rodríguez Oviedo, Ingrid. (2019). Intervención desde orientación para el reconocimiento de la diversidad: Consideraciones interculturales en el espacio escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35707>
- Casco, María. (2015). *Hacia una "Pedagogía de la Otridad". Un ensayo sobre la relación entre maestros y alumnos desde los aportes de Emmanuel Lévinas.* https://www.academia.edu/24688277/Hacia_una_Pedagog%C3%ADa_de_la_Otridad._Un_ensayo_sobre_la_relaci%C3%B3n_entre_maestros_y_alumnos_desde_los_aportes_de_Emmanuel_L%C3%A9vinas_1_2
- Dietz, Gunther. (2008). *El paradigma de la diversidad cultural: Tesis para el debate educativo.* Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.egrupos.net/cgi-bin/eGruposDMime.cgi?K9U7J9W7U7xumopxCRMVQPYy-gnemo-CSWPXYRCvthCnoqdy-qlhhyCWXRegb7>
- Elliot, John. (2010). *La investigación-acción en educación.* Ediciones Morata.

- Flecha García, Ana. (2018). Auto aceptación y Sentido/Propósito Vital en Personas Mayores Institucionalizadas. *Revista Interuniversitaria*, 33, 139-151. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.10
- Furió Recatalà, Alejandro. (2015). *El Trabajo Cooperativo en Grupo: Formación y puesta en práctica*. [Trabajo Final de Grado, Universidad Jaume I] http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/165142/TFG_2016_FurioRecatalaAlejandro.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García Prieto, Francisco. y Morcillo Loro, Virginia. (2014). El aula en contextos diversos: algo más que distintos escenarios de aprendizaje. *Investigación En La Escuela*, (82), 59–71. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6887>
- Giménez, Gilberto. (2012). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- González Silva, Freddy. (2008). Educación y alteridad: una postura para un nuevo metarrelato. *Revista Educación en Valores. Universidad de Carabobo*, 2(10), 56-72.
- Lacunza, Ana. y Contini, Evangelina. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Psicodebate*, 16(2), 73–94. https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/598/pdf_9
- Leiva Olivencia, Juan. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 149-182. https://w.educatolerancia.com/pdf/La%20educacion%20intercultural%20entre%20el%20deseo%20y%20la%20realidad_Reflexiones%20para%20la%20construccion%20de%20una%20cultura%20de%20la%20diversidad%20en%20la%20escuela%20inclusiva.pdf
- León-León, Giselle. y Zúñiga-Meléndez, Adriana. (2019). Mediación Pedagógica y Conocimiento Científicos que utilizan una muestra de docentes de ciencias en noveno año de dos circuitos del sistema educativo costarricense, para el desarrollo vocacional de competencias científicas. *Revista Educare*, 2019, 1-24. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v23n2/1409-4258-ree-23-02-81.pdf>
- Molano, Olga. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84. <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>
- Morales Trejos, Carol. (2015). Nociones y Principios de la Educación Intercultural Presentes en Prácticas Pedagógicas Realizadas en Contexto de Interacción Juvenil Rural de la Región Metropolitana (Chile). *Diálogo Andino*, 47, 59-70. <https://www.redalyc.org/pdf/3713/371342280007.pdf>
- Ortega Ruiz, Pedro. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 401-442.

Programa Buen Gobierno y Reforma del Estado del Perú. (2013). *Guía Metodológica de Transversalización del Enfoque de Interculturalidad en Programas y Proyectos del Sector Gobernabilidad*.

<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Guia%20metodologica%20de%20transversalizacion%20del%20enfoque%20de%20interculturalidad.pdf>

Rodríguez Gómez, Gregorio., Gil Flores, Javier. y García Jiménez, Eduardo. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Rojas de Rojas, Morelba. (2004). Identidad y cultura. *Revista Educere*, 8(27), 489-496.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35602707.pdf>

Salinas González, Enoc. (2017). *Orientaciones contextuales del pensamiento local en la formación del educando desde el Subsistema en Educación Indígena Duchí*.
<https://www.mep.go.cr/educatico/orientaciones-educacion-indigena>

Vargas Manrique, Pedro. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228.
<http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v14n17/v14n17a08.pdf>

Información de las autoras

Carol Morales Trejos. Directora e investigadora del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Doctora en Educación Intercultural, por la Universidad de Santiago de Chile. Dirección electrónica: carolgraciela.morales@ucr.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0000-0001-9925-3320>

Ericka Jiménez Espinoza. Docente e investigadora del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Master en Orientación, por la Universidad de Costa Rica. Dirección electrónica: ericka.jimenez@ucr.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0000-0002-6660-2341>

María del Rocío Deliyore Vega. Docente e investigadora del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Dirección electrónica: maria.deliyorevega@ucr.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1702-1495>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

