

**Universidad de Costa Rica**

**Facultad de Ciencias Sociales**

**Escuela de Sociología**

**Trabajo Final de Graduación**

**Exclusión simbólica-cultural y resistencia indígena ante la  
educación formal: El caso del Liceo de Térraba**

**Modalidad**

**Tesis de Graduación**

**Estudiante Javier Murillo Solís**

**A74504**

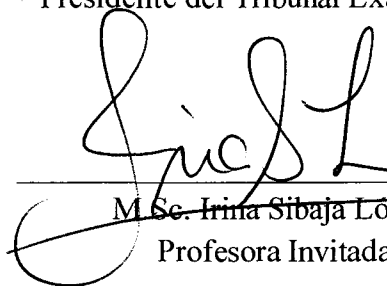
Firmas del Tribunal Examinador

Tesis de Licenciatura aprobada por:



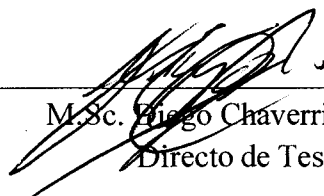
---

Dr. Orlando Guevara Villalobos  
Presidente del Tribunal Examinador



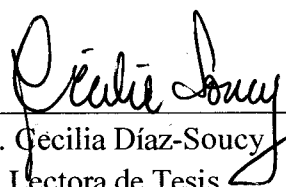
---

M.Sc. Irina Sibaja López  
Profesora Invitada



---

M.Sc. Diego Chaverri Chaves  
Directo de Tesis



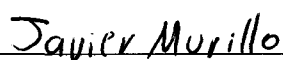
---

Dr. Cecilia Díaz-Soucy  
Lectora de Tesis



---

Dr. Marcos Guevara Berger  
Lector de Tesis



---

Javier Murillo Solís  
Sustentante

*Un agradecimiento especial a Alicia Rivera y Elides Rivera por su gran hospitalidad durante  
mis visitas a Térraba,*

*A Marcos Rivera por abrirme las puertas del Liceo de Térraba,*

*Y al Consejo de Mayores de Térraba por permitirme realizar este trabajo en su comunidad*

## Índice

|   |     |
|---|-----|
| - Siglas  | vi  |
| - Resumen   | vii |
| - Presentación  | 1   |
| - Justificación   | 3   |
| - Problema de investigación                                   | 6   |
| - Objetivos de investigación                                  | 7   |
| ○ Objetivo general  | 7   |
| ○ Objetivos específicos                                       | 7   |
| - Metodología   | 8   |
| ○ Antecedentes  | 8   |
| ▪ Sobre educación indígena                                    | 8   |
| ▪ Sobre resistencia en educación                              | 11  |
| ▪ Sobre exclusión simbólica-cultural                          | 14  |
| ○ Estrategia metodológica                                     | 16  |
| ▪ Etapas y técnicas de investigación                          | 18  |
| ○ Consideraciones éticas                                      | 23  |
| ○ Limitaciones  | 23  |
| - Primer capítulo: Térraba, el contexto                       | 27  |
| ○ Conquista de comunidades autóctonas en el sur de Costa Rica | 27  |
| ○ <i>Colonialidad y bio-políticas</i>                         | 29  |
| ○ Térraba en la zona del <i>no ser</i>                        | 40  |
| ▪ Térraba, territorio indígena en manos de no indígenas       | 41  |

|   |     |
|---|-----|
| ▪ De la <i>Asociación de Desarrollo Integral al Consejo de Mayores</i>  | 44  |
| ▪ Educación en la zona del <i>no ser</i>  | 47  |
| - Segundo capítulo: habitus y educación, colonialidad del ser y el saber  | 51  |
| ○ Saber y verdad, el poder del currículum   | 53  |
| ▪ Suprimiendo y deformando el pasado, conquista y colonización de Abya Yala en el currículum                                  | 56  |
| ▪ Imposición de saberes y seres mediante el currículum  | 64  |
| • Séptimo año   | 65  |
| • Octavo año  | 69  |
| • Noveno año  | 74  |
| • Décimo año  | 79  |
| ○ Educación colonial, características del habitus a imponer por medio del sistema educativo                                   | 88  |
| ○ Resultados de la colonialidad, características del habitus estudiantil y percepciones sobre el habitus a imponer por el MEP | 92  |
| - Tercer capítulo: resistencia bröran ante la educación formal costarricense  | 99  |
| ○ Resistencia estudiantil, de actores pasivos a sujetos activos   | 99  |
| ▪ <i>La educación del MEP es una porquería</i> , resistencia estudiantil en el Liceo de Térraba                               | 103 |
| ○ Resistencia docente, de profesionales técnicos a docentes autónomos   | 108 |
| ▪ <i>No me digan que no, hay que hablar idioma</i> casos de resistencia docente   | 116 |
| - Conclusiones y reflexiones finales  | 124 |

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| - Referencias bibliográficas | 132 |
| - Anexos                     | 145 |

## **Siglas**

- Proyecto de Ley sobre Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas (LDAPI)
- Asociaciones de Desarrollo Integral (ADI)
- Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI)
- Partido Liberación Nacional (PLN)
- Tratado de Libre Comercio (TLC)
- Proyecto Hidroeléctrico Díquis (PHD)
- Instituto de Desarrollo Agrario (IDA)
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI)
- Organización Internacional del Trabajo (OIT)
- Frente Nacional de Pueblos Indígenas (FRENAPI)
- Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ)

## Resumen

En este trabajo se realiza una crítica al Ministerio de Educación Pública, especialmente al Subsistema de Educación Indígena, el cual viene a funcionar como ente de imposición cultural perpetuando una colonización del ser, saber, naturaleza y poder para las distintas comunidades originarias que viven en Costa Rica y a su población en general. Dicha crítica se realiza tomando como estudio de caso la comunidad indígena de Térraba, analizando su historia y contexto actual visibilizando una serie de problemáticas que vive dicha comunidad a causa de resultados de la conquista española, el periodo colonial vivido posteriormente y el racismo que impera actualmente en el cantón de Buenos Aires de Puntarenas, donde se ubica el territorio indígena de Térraba.

Seguidamente se analiza el papel de la educación en dicho territorio, tomando como casos de estudio las lecciones de *Estudios Sociales* y *Cívica* en los niveles de séptimo, octavo, noveno y décimo año de secundaria, realizando observaciones no participantes durante dichas lecciones y analizando los libros de texto de dichos niveles. Como resultado de esto se demuestra la colonialidad en los currículums manifestada mediante supresiones, adiciones, deformaciones y distractores en los libros de texto de los niveles seleccionados, para luego señalar algunas consecuencias de ello en los hábitos de las y los estudiantes de secundaria de la comunidad de Térraba.

Después se desarrollan el concepto de *resistencia* en relación a la educación, para luego describir y explicar los casos de resistencia identificados durante el trabajo de campo (dos casos de resistencia estudiantil y uno de resistencia docente), describiendo un descontento por parte de los estudiantes y el profesor hacia la materia impartida por el Ministerio de Educación Pública, así



como hacia la situación actual de la cultura del pueblo téribe. A la vez, dichos actos de resistencia, aparte de denunciar un malestar sobre materia educativa, buscan la manera de hacerle frente a la imposición estatal de saberes proponiendo alternativas para recuperar y revitalizar los saberes y cultura del pueblo originario de Terraba. Esto a pesar de que el Ministerio de Educación cuente con un eje intercultural, sin embargo, dicha interculturalidad no es más que un multiculturalismo con una cultura hegemónica donde se reconoce una diversidad cultural pero con el afán de mantener siempre la hegemonía de la cultura occidental.

## **Presentación**

En el presente trabajo se analizará una de las áreas del sistema educativo costarricense: la educación a poblaciones autóctonas, con énfasis en la manera en que los y las estudiantes perciben la educación impuesta por el Estado costarricense a través del Ministerio de Educación Pública (MEP). Dicho análisis se logró estudiando los libros de texto y asistiendo a clases de las asignaturas de *estudios sociales* y *cívica* del Liceo de Térraba en los niveles de séptimo, octavo, noveno y decimo durante los meses de agosto, septiembre, octubre, noviembre y diciembre del curso lectivo del 2013. Durante este tiempo también se realizaron entrevistas semi-estructuradas a estudiantes, profesores y director de la institución educativa, personas miembros del *Consejo de Mayores de Térraba* y de la comisión de cultura de dicho consejo.

Para esto la estrategia metodológica partió de un enfoque cualitativo con una perspectiva constructivista crítica, donde las corrientes teóricas a tomar en cuenta fueron las de la pedagogía crítica (centrándonos en el tema de la resistencia), la exclusión simbólica cultural, la teoría del habitus de Bourdieu y el pensamiento decolonial. Estos diversos enfoques teóricos permitieron analizar el currículum y los habitus que se expresa en la cotidianidad del Estado costarricense a través del Liceo de Térraba, para luego contrastarlo con los habitus que cada estudiante posee de su campo extra-escolar. De esta forma se identificó la relación que se da entre los dos tipos de habitus y la manera en que los y las estudiantes térrabas perciben la educación formal costarricense y se averiguó si se perciben excluidos simbólicamente y culturalmente. Seguidamente se investigó si dichas y dichos estudiantes manifestaron actos de resistencia ante la educación impartida por el Ministerio de Educación Pública.

El documento inicia señalando la justificación de la investigación, seguidamente se expone el problema y los objetivos. Sigue la metodología donde se hará un repaso de una serie de trabajos que se han realizado sobre educación indígena, resistencia y exclusión simbólica cultural; descripción de la estrategia metodológica y las consideraciones éticas que guiaron la investigación. También se describirán algunas limitaciones que se presentaron antes y durante el trabajo de campo. Después continúan los capítulos: *Térraba: el contexto, Habitus y educación: colonialidad del ser y el saber* y *Resistencia bröran ante la educación formal costarricense*. A través de estos capítulos se describirá qué se encontró durante el trabajo de campo y los análisis de los libros de texto. Esto se hará a la vez que se tratarán los fundamentos teóricos desde los cuales se realizó la investigación. Y para el final del documento se compartirán las reflexiones finales y conclusiones de la investigación.

## Justificación

Las poblaciones autóctonas de Costa Rica a lo largo de la historia se han visto excluidas en múltiples campos y formas, y la educación es un claro ejemplo de ello.

Como prueba clara de la exclusión sufrida por dicha población podemos mencionar que es hasta el año 1993 que se crea en el Ministerio de Educación Pública el Subsistema de Educación Indígena con el objetivo de desarrollar en los territorios autóctonos una educación bilingüe y bicultural. Sin embargo, dicho subsistema se crea desde una cosmovisión no autóctona por lo que siempre se da una imposición cultural tal y como se puede apreciar en el siguiente inciso:

- Asegurar que los miembros de las Reservas Indígenas lleguen a comunicarse en forma oral y escrita en español, como idioma oficial de la Nación (MEP, 1993)

Ante tal situación es imposible hablar de una educación indígena ya que “la educación brindada es más bien un conjunto de instituciones con sede en los territorios indígenas” (Gaete, 2011: 34).

Por lo tanto el Consejo Superior de Educación para solventar tal problemática aprueba en el año 1997 los *Procesos educativos de contextualización para las escuelas indígenas*, que incluyen tres componentes básicos: la lengua materna, la cultura indígena y la educación ambiental (UNICEF, 2011).

Esos componentes básicos pasaron a formar parte del currículum a impartirse en los centros educativos de primaria en territorios indígenas, donde la lengua indígena cuenta con tres lecciones semanales y la cultura indígena con dos lecciones semanales. Por lo que muchas veces dichas lecciones se ven como una imposición cultural más por parte del gobierno costarricense, haciendo posible que estudiantes indígenas vean con desinterés tales lecciones sobre su cultura y lengua (Ramírez, 2003).

Ante la exclusión sufrida en el tema de educación, el lunes 13 de febrero del 2012 varios indígenas de Térraba tomaron el liceo de la comunidad exigiendo una educación más acorde a su cultura téribe, respaldándose en el decreto 22072 del Ministerio de Educación Pública, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre los derechos de los pueblos indígenas, todos firmados a favor de una educación con una cosmovisión indígena.

Como reacción a la toma del liceo de Térraba, el lunes 20 de febrero del mismo año, personas no indígenas llegaron a la institución educativa con el fin de “recuperar” el liceo mediante actos violentos. Sin embargo las y los indígenas se mantuvieron dentro de la institución educativa para hacer valer sus derechos. Al día siguiente se firma un tratado con el MEP acordando que los nombramientos de docentes y administrativos, tanto en la escuela como en el Liceo de Térraba, se registrarán bajo los términos del Convenio 169 de OIT y la resolución de la Asamblea de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. También el MEP se comprometió a iniciar la construcción de las nuevas instalaciones del liceo, por lo que las personas indígenas terminan con la toma de la institución<sup>1</sup>.

Bajo tal situación es que se consideró importante llevar a cabo esta investigación ya que, y a pesar de los intentos por parte del Estado costarricense por mejorar el aspecto de la educación en los territorios indígenas, las y los indígenas aún no perciben la educación formal costarricense como una verdadera educación indígena. Por lo que se planteó investigar de qué modo los y las indígenas de Térraba perciben la educación formal en secundaria, identificar las maneras en las que se han visto excluidos culturalmente e identificar si el estudiantado indígena del Liceo de

---

<sup>1</sup> Ver noticia en

[http://accionesocial.ucr.ac.cr/noticias/-/asset\\_publisher/aC8C/content/pueblos-indigenas-demandan-el-derecho-a-una-educacion-intercultural.jsessionid=D8D4241E582F0CC4861504983B285FA9?redirect=%2Fnoticias](http://accionesocial.ucr.ac.cr/noticias/-/asset_publisher/aC8C/content/pueblos-indigenas-demandan-el-derecho-a-una-educacion-intercultural.jsessionid=D8D4241E582F0CC4861504983B285FA9?redirect=%2Fnoticias) y [http://www.elpais.cr/frontend/noticia\\_detalle/1/62798](http://www.elpais.cr/frontend/noticia_detalle/1/62798)

Térraba desarrolla actos de resistencia para evitar ver que sus valores culturales sean eliminados o menospreciados por la educación que el Ministerio de Educación Pública imparte. Esto último para observar el papel, tanto de estudiantes como de profesores indígenas, como agentes sociales de la imposición occidental que a través del sistema educativo costarricense practica el MEP.

## **Problema de investigación**

En nuestro trabajo se investigó la educación formal costarricense a través del Liceo de Térraba, ubicado en un territorio cuya población indígena lucha por conservar su cultura y donde la mayoría de sus habitantes son personas no indígenas. Esto buscando responder de qué manera los y las estudiantes indígenas perciben y se perciben a sí mismos ante la educación formal en secundaria, específicamente ante los hábitos impuestos a través de la institución educativa, y si hay prácticas de resistencia, indagar en qué consisten estas prácticas de resistencia y la razón de tales prácticas. Ante esto se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿El estudiantado indígena considera que existen formas de exclusión simbólica-cultural en el Liceo de Térraba por medio del hábito impuesto en la institución educativa? ¿Existen prácticas de resistencia por parte de las y los estudiantes indígenas ante el hábito que la institución educativa ha generado como prácticas cotidianas y naturalizadas? Y si es así, ¿Cómo se llevan a cabo tales procesos de resistencia?

## **Objetivos**

Para responder a las preguntas de investigación planteadas se cubrirán los siguientes objetivos:

### **Objetivo General**

- Analizar los habitus impuestos a través del Liceo de Térraba así como la percepción y las prácticas de las y los estudiantes indígenas ante estos.

### **Objetivos Específicos**

- Contextualizar histórica y culturalmente la comunidad de Térraba
- Caracterizar los habitus impuestos a través del Liceo de Térraba y los habitus del estudiantado indígena que asiste a dicha institución educativa
- Identificar la forma en que el estudiantado indígena perciben los habitus impuestos por el sistema educativo desde las prácticas que se dan en el Liceo de Térraba
- Identificar si existen prácticas de resistencia de parte de las y los estudiantes indígenas ante los habitus impuestos a través del Liceo de Térraba



## **Metodología**

### **Antecedentes**

Debido a que la presente investigación contiene tres ejes temáticos; educación indígena, resistencia y exclusión simbólica-cultural en educación; en los siguientes subapartados se tratara como ha sido abordada cada temática y los resultados de investigaciones ya realizadas sobre dichos temas.

### **Sobre educación indígena**

El tema de la educación indígena ha sido abordado de distintas maneras. Varios estudios se basan en revisiones bibliográficas, se apoyan de esta forma en investigaciones empíricas que tratan temáticas específicas así como datos estadísticos y análisis las leyes referentes a la educación indígena y su cumplimiento para concluir en una contextualización de la situación indígena en educación (UNICEF, 2006; Programa Estado de la Nación, 2011; UNICEF, 2011).

Otro modo de abordar la temática consiste en realizar una revisión bibliográfica sobre el tema, llevando a cabo una discusión conceptual sobre aspectos de interés que deben ser considerados cuando se estudia la situación de las poblaciones indígenas (Barnach-Calbó, 1997; Cabrera, 1995; Salazar, 2009) y contextualizando históricamente la problemática (De la Peña, 2002; Morales, 2007; Vásquez, 2008).

También para estudiar la educación indígena se han realizado análisis de una sola comunidad o territorio indígena. Esto con el fin de comprender la problemática desde la perspectiva de las y los propios indígenas. Para esto se realizan análisis históricos, políticos y socioeducativos mediante datos etnográficos, realizando entrevistas y observaciones no participantes (García,

2004; Gutiérrez, 2007; Stocker, 2005; Ramírez, 2003).

También se han realizado estudios nacionales que comprenden a toda la población indígena en suelo costarricense. Por su parte, la Mesa Nacional Indígena de Costa Rica ha realizado diversos talleres, llevados a cabo de manera que todos los territorios indígenas se vieran representados. En dichos talleres la convocatoria se concentró principalmente en niñas, niños y adolescentes indígenas, donde la información producida en dichos talleres se sistematizó en un informe final (Mesa Nacional Indígena: 2009).

Respecto a resultados de investigaciones previas sobre la educación indígena, son diversas las investigaciones que afirman que realmente no existe una verdadera educación que incluya y respete la cultura indígena, esto por diversas razones. Se señala que en vez de desarrollar una educación intercultural bilingüe se aplican adecuaciones de pertinencia (Programa Estado de la Nación, 2011) pero solamente en el nivel de primaria, dejando el nivel de secundaria completamente descontextualizado (Gaete, 2011). También se recluta y selecciona personal docente no preparado para trabajar en territorios indígenas (Programa Estado de la Nación, 2011 y 2013).

Además, diversos estudios señalan que el Estado desarrolla planes educativos para poblaciones indígenas pero con un gran desconocimiento de la cultura indígena, de las particularidades locales y lingüísticas (Cabrera, 1995; De la Peña, 2002; UNICEF, 2011; Programa Estado de la Nación, 2011 y 2013; Gaete, 2011, García, 2004; Mesa Nacional Indígena, 2007 y 2009; Ramírez, 2003; Unicef, 2006; Vásquez, 2008).

El que la educación formal se brinde en una lengua que muchas personas indígenas no entienden (Programa Estado de la Nación, 2011; Unicef, 2006) significa un gran obstáculo educativo y una posible causa de exclusión simbólica-cultural para los pueblos originarios de Abya Yala que aún

hablan su idioma nativo. También significa que para recibir la educación formal ofrecida por el Estado se debe de sacrificar la lengua indígena (Barnach-Calbó, 1997; Vásquez, 2008). En el caso de Terraba lo anterior no significa un obstáculo ya que sus habitantes no dominan fluidamente su lengua ancestral, por lo que la diferencia de lenguas no representa ninguna dificultad a la hora de recibir lecciones.

A pesar de que en las escuelas ubicadas en territorios indígenas se brindan tres lecciones semanales de lengua indígena y dos lecciones de cultura indígena promoviendo una apropiación cultural, sucede lo contrario (Gaete, 2011), donde al no ser asignaturas en las cuales se reporte una nota que signifique la aprobación de un grado escolar, los padres y las madres de familia no les dan la debida importancia (Morales, 2007). Esto manifiesta un problema pedagógico en la educación formal brindada en los territorios indígenas, donde la educación formal se imparte desde una cosmovisión ajena a la indígena (Vásquez, 2008).

Con una educación indígena descontextualizada de las realidades indígenas se puede hablar claramente de una imposición cultural en busca de una homogenización a través de las instituciones educativas (Cabrera, 1995; Gaete, 2011; García, 2004; Gutiérrez, 2007; Salazar, 2009; Ramírez, 2003; Vásquez, 2008), donde dicha imposición puede llevar a procesos de exclusión (Gutiérrez, 2007).

Sobre las investigaciones revisadas sobre la educación indígena podemos afirmar que a pesar de los esfuerzos realizados por brindar una educación de calidad a poblaciones indígenas, esta lo cumple en parte, ya que no considera el contenido y la imparte considerando una visión de mundo excluyente, así la idea de contar con una “buena” educación es restrictiva y con ello se aleja de cumplir con sus objetivos. Queda claro además, que en el proceso de brindar una educación formal a poblaciones autóctonas éstas se ven excluidas simbólicamente y culturalmente, a la

vez que también se ven violentadas simbólicamente al tener que aceptar una imposición cultural a través de una educación que no está contextualizada para sus lenguas, culturas y costumbres.

### **Sobre resistencia en educación**

Para analizar el tema de la resistencia en educación se recurre muchas veces a la práctica de la etnografía (Alpert, 1991; Goldstein, 2005; Herrera, 1999; Martínez, sf; Stocker, 2005). Esto con el fin de conocer las diversas dinámicas educativas e identificar ante cuales las y los estudiantes muestran signos de resistencia.

Pero también hay trabajos que buscan profundizar un poco más sobre el tema, buscando la opinión de las personas involucradas en los actos de resistencia, es decir, de los y las estudiantes. Para lograr tal objetivo se realizan entrevistas semiestructuradas, a profundidad y grupos focales (Howarth, 2004; Lozano, 2007; Martínez, sf.).

Todos estos trabajos se concentran en lo que pasa dentro de la institución educativa, restándole importancia a la vida cotidiana de cada estudiante. Por lo tanto Erickson (1984) busca establecer una relación entre la vida cotidiana de cada estudiante y su vida dentro de la institución educativa, esto con el fin de encontrar nuevas explicaciones a los actos de resistencia por parte de las y los estudiantes.

Los resultados de investigaciones previas sobre resistencia identifican distintas formas en que la misma se expresa. Por ejemplo, tanto Espíndola y León (2002) como Lozano (2007) afirman que el fracaso escolar, manifestado en la deserción escolar, puede ser interpretado como un signo de resistencia ante los códigos socializadores que entrega la escuela en un contexto rígido y normalizador. Mientras que Stocker (2005) señala que el hecho de abandonar la escuela es un acto de resistencia donde las y los estudiantes huyen de diversos actos de discriminación raciales

por parte de estudiantes no indígenas. Un acto similar identificado por Stocker (2005) puede ser que un estudiante se aíse completamente de los demás, evitando ser discriminado por sus compañeros y compañeras.

Otro signo de resistencia identificado es la indiferencia hacia las lecciones impartidas en la institución educativa (Erickson, 1984; Herrera, 1999; Lozano, 2007). Al respecto también se puede explicar el analfabetismo indígena como una resistencia cultural (consciente o inconsciente) que históricamente han manifestado las poblaciones indígenas ante una integración a la cultura dominante (Cabrera, 1995).

Hay otros estudios que señalan que se pueden dar signos de resistencia hacia las lecciones impartidas, esto por las siguientes razones: el modo de impartirlas, donde se da un especial énfasis en la memorización de la materia (Alpert, 1991; Martínez, 2005); y por el rígido control disciplinario impuesto durante las lecciones (Herrera, 1999; Erickson, 1984).

Otra razón por la que se manifiestan signos de resistencia ante las lecciones es que en estas se da un choque cultural y de valores, ya que las instituciones educativas imponen valores contra los valores y prácticas culturales de las y los estudiantes (Erickson, 1984; Goldstein, 2005; Herrera, 1999; Howarth, 2004). Al respecto Gaete (2011) señala que se puede manifestar una resistencia por parte de estudiantes indígenas que se puede expresar como un problema de aprendizaje en la población atendida o como una negación a “aprender” el currículo.

Bajo esta circunstancia la imposición cultural y de valores es vista como un signo de violencia simbólica (Goldstein, 2005; Herrera, 1999), ya que justamente dicha imposición no se percibe como violencia en ningún sentido en la medida que los profesores y profesoras imponen sus definiciones de mundo y aquellas que realiza de los niños como verdaderas (Herrera, 1999; Stocker, 2005).

Pero no todos y todas las estudiantes son propensas a mostrar signos de resistencia. Quienes son más propensos de dar signos de resistencia ante choques culturales y de valores son aquellos estudiantes que no pertenecen a la clase y/o cultura dominante (Erickson, 1984; Howarth, 2004). Esto debido a su situación de clase o grupo cultural que se encuentran en desventaja en la lucha cultural que se lleva a cabo en la institución educativa. Este tipo de resistencia se lleva a cabo por parte de los y las estudiantes para que sus valores y cultura no se vea socavada por la cultura impuesta en la institución educativa (Erickson, 1984; Herrera, 1999), donde también se busca romper con estereotipos de representaciones sociales que se tienen sobre la cultura de las y los estudiantes (Howarth, 2004).

Este último tipo de resistencia se puede considerar como política, sin embargo existen otros actos que se pueden catalogar como de resistencia pero que sin embargo no lo son. Todo depende del origen y el fin del acto de resistencia, donde una simple mala conducta por parte de las y los estudiantes se puede identificar como resistencia no revolucionaria (Alpert, 1991) o resistencia apolítica (Herrera, 1999), mientras que el abandonar la institución educativa en vez de catalogarse como resistencia se puede catalogar como en busca del bienestar personal (Stocker, 2005).

Ante los actos de resistencia, sin importar el tipo de esta, las instituciones educativas no se comportan de una manera pasiva, sino que se valen principalmente de la violencia simbólica (Rodríguez, 2010) y las relaciones de poder simbólico (Goldstein, 2005) para contrarrestarlos. Todo esto en nombre de la educación de las y los estudiantes.

Para nuestro trabajo fue de suma importancia tomar en cuenta los actos de resistencia ya identificados (deserción, el fracaso escolar, no poner atención en clases), sus posibles causas (el modo de impartir las lecciones, un choque cultural, actos de discriminación, lucha contra la

integración a la cultura dominante) y sus posibles calificaciones (resistencia política, resistencia apolítica o no revolucionaria o en busca del bienestar personal). Esto así porque se utilizó lo ya identificado como una especie de guía a la hora realizar nuestra investigación, facilitando así una posible identificación y calificación de una resistencia indígena ante la educación formal costarricense.

También fue importante considerar que el hecho de realizar una etnografía se puede complementar con entrevistas semiestructuradas con el fin de profundizar y conocer las opiniones de las y los estudiantes sobre los actos de resistencia identificados mediante observación. Del mismo modo fue de suma importancia tomar en cuenta lo que acontece fuera de la institución educativa. Esto para tener una visión holística sobre lo percibido durante el trabajo de campo.

### **Sobre exclusión simbólica-cultural**

Para terminar con la sección de antecedentes, se encontraron diversas maneras para estudiar la exclusión simbólica-cultural en centros educativos. Una de ellas es la observación no participante que permite observar de manera directa las prácticas de exclusión simbólica-cultural, quienes las ejercen y hacia quienes van dirigidas (Goldstein, 2005; Rodríguez, 2010). Pero también se puede complementar sobre el tema realizando (aparte de la observación no participante) entrevistas semiestructuradas, a profundidad y grupos focales con estudiantes excluidos simbólica-culturalmente (Howarth, 2004; PNUD, 2011). Sin embargo, se puede profundizar aún más sobre la problemática. Esto se logra realizando un análisis histórico de la institución educativa, de la comunidad donde este se encuentra y de las leyes bajo la cual se rige

la institución (De la Peña, 2002; García, 2004; Gutiérrez, 2007; Stocker, 2005; Vásquez, 2008).

Aparte de esto también se pueden utilizar datos estadísticos sistematizados (UNICEF, 2006).

Respecto a los hallazgos de otras investigaciones, Stocker (2005) y el PNUD (2011) señalan que existe una relación entre ser excluido simbólica-culturalmente por sus pares y los ánimos por parte de estudiantes de secundaria de desertar de la institución educativa. Este tipo de exclusión entre sus pares tiene sus causas, entre las que resaltan la nacionalidad, el color de piel o raza, el lugar donde se vive y la forma de ser (Howarth, 2004; Stocker, 2005; PNUD, 2011).

Algo que señalan los estudios que analizan la exclusión simbólica-cultural entre pares es que esta ya no se da exclusivamente en el espacio educativo. Esto debido al desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación (en especial Internet), que ha contribuido a que muchos y muchas jóvenes se vean violentados simbólicamente fuera del espacio escolar, contribuyendo a que se manifieste una exclusión simbólica-cultural dentro del espacio educativo (Eljach, 2011).

Pero la exclusión simbólica-cultural no se da solamente entre grupo de pares, sino que también se da desde la institución educativa hacia los y las alumnas, mediante la selección implícita de estudiantes que muestran adaptación al sistema educativo y quiénes no (Eljach, 2011; Goldstein, 2005; Rodríguez, 2010) y también por pertenecer a una etnia indígena (Stocker, 2005). En este caso la exclusión simbólica-cultural se puede explicar analizando el tipo de capital cultural de los y las alumnas (Rodríguez, 2010) o la falta de adaptabilidad de la institución educativa con respecto a la comunidad donde se encuentre (Goldstein, 2005), donde la educación brindada en territorios indígenas se encuentra inadaptada tal y como lo señalan la mayorías de los estudios que tratan este tema (Cabrera, 1995; De la Peña, 2002; UNICEF, 2011; Programa Estado de la Nación, 2011; Gaete, 2011; Gutiérrez, 2007; Mesa Nacional Indígena, 2007 y 2009; Ramírez, 2003; Unicef, 2006; Vásquez, 2008). Donde muchas veces lo que se busca es una



homogenización cultural, excluyendo las diferentes culturas minoritarias (Cabrera, 1995; García, 2004; Ramírez, 2003).

Al respecto Rodríguez (2010) señala que mediante la exclusión simbólica-cultural el sistema educativo logra convencer al propio estudiante de su propio fracaso, persuadiéndolo de que no posee las características intelectuales necesarias o que no demuestra las habilidades o competencias previamente establecidas para el éxito escolar.

Concluyendo, para nuestro trabajo se tomó en cuenta los distintos modos de exclusión simbólica-cultural ya identificados (racismo, preferencia por parte de personal docente hacia estudiantes que muestran estar adaptados al sistema educativo), así como también sus posibles consecuencias (deserción por parte del estudiante excluido, renunciar a los propios valores culturales para evitar la exclusión simbólica-cultural), para contrastar lo que se encontró en el desarrollo de nuestra investigación. Para esto nos concentramos especialmente en la exclusión por parte de la institución educativa (por una falta de inadaptabilidad y un intento de homogenización cultural) y en la exclusión entre grupos de pares (estudiantes).

### **Estrategia Metodológica**

La estrategia metodológica de la presente investigación tiene como fundamento el ser una investigación de tipo explicativa. Esto así ya que nos interesa ir más allá de una descripción de nuestro problema de investigación, buscando responder por las causas de este (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010). Por lo que en nuestra investigación más que describir la percepción, por parte del estudiantado indígena, de los habitus impuesto por el sistema educativo, nos interesa explicar el modo en que el estudiantado indígena del Liceo de Térraba

percibe dichos habitus. Esto con el fin de averiguar si se perciben y consideran que existe en la cotidianidad dinámicas de exclusión simbólica-cultural. Y seguidamente, si es que se llegan a identificar, se explicarán los actos de resistencia por parte de las y los estudiantes térrabas. Todo lo anterior se analizará tomando como base la relación presente entre los habitus impuestos a través del Liceo de Térraba y los habitus del estudiantado indígena.

Todo esto se realizó bajo el enfoque cualitativo de investigación desde una perspectiva constructivista y crítica. Dicha perspectiva aprecia la realidad como una construcción social y humana donde no existe una única verdad, sino verdades que son relativas e históricas (Barrantes, 2007), donde no hay una verdad subjetiva absoluta, sino verdades subjetivas. De este modo vamos a dejar atrás la falacia de que una investigación científica se puede enfocar desde una perspectiva positivista, neutral u objetiva; aceptando que “la clase, la etnicidad y el género configuran el proceso de indagación, haciendo de la investigación un proceso multicultural” (Gurdián, 2007: 35).

Al aceptar que dichas variables configuran una investigación también estamos aceptando una especie de miopía epistemológica debido a la interseccionalidad de la *clase*, *etnia* y *género* en mi persona como investigador (Alonso y Díaz, 2012). Por lo tanto un aspecto que se debe de considerar de peso es mi presencia en el campo no solo como investigador sino también como hombre blanco, de clase media y proveniente de Heredia. Esto aceptando mi presencia desde una *objetivación participante*, la cual consiste en observarse observando donde no solo se estudia lo vivido durante la investigación sino también las condiciones sociales que interfirieron en dicho proceso, aceptando que “la objetivación científica no está completa si no incluye el punto de vista del sujeto que la opera y los intereses que él puede tener por la objetivación” (Bourdieu, sf.: 91). De este modo se busca una aproximación a la *objetivad reflexiva* aceptando la relación

dialéctica donde la subjetividad produce objetividad y viceversa (Jiménez, 2002). Por lo que en la presente investigación vamos a prestar especial atención al espacio vivido durante la investigación (comunidad de Térraba), el cuerpo vivido (mi presencia en la comunidad), el tiempo vivido (el contexto socio-histórico de Térraba) y las relaciones humanas vividas (mi interacción en la comunidad).

Pero para la presente investigación no nos quedaremos solamente con lo que sucedió en el contexto del trabajo de campo sino que también se prestará atención a lo global, a lo totalizante y holístico ya que es esto lo que da sentido al contexto donde “se trata de ver las partes –contexto– y la totalidad –globalidad– para analizar una situación dada. Para poder comprender un fenómeno, problema o tema de estudio, los hechos deben ser examinados de una forma multidimensional” (Guardián, 2007: 140-141). De este modo se prestará atención a lo que sucede en la comunidad de Térraba (contexto) y en sus alrededores, así como también a las políticas estatales e internacionales que tienen que ver con poblaciones autóctonas y su educación (globalidad).

### **Etapas y técnicas de investigación**

Para cumplir con los objetivos de investigación se cumplieron con las siguientes etapas de investigación, las cuales se desarrollaron de manera simultánea.

#### **Etapas 1: Contextualización**

En esta etapa se contextualizó histórica y culturalmente la comunidad de Térraba. Para esto se realizó una búsqueda bibliográfica y se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a actores claves

de la comunidad para conocer sobre la historia y cultura indígena de Térraba. De este modo se entrevistaron a cuatro mayores y al profesor de cultura de la comunidad.

También se hizo una contextualización de la situación contemporánea de la institución educativa, donde se describió la infraestructura, cantidad de personas indígenas y no indígenas en el personal docente y administrativo así como también la cantidad de estudiantes indígenas y no indígenas. Finalmente, y para complementar dicha contextualización, se analizaron tratados internacionales y decretos nacionales que tienen relación directa con la educación indígena. Con esto se pretendió averiguar el modo en que dichos tratados y decretos influyen en el Liceo de Térraba.

### **Etapa 2: Caracterización de habitus**

En esta etapa se caracterizó tanto los habitus impuestos por medio del Liceo de Térraba como los habitus de los y las estudiantes indígenas que asisten a dicha institución educativa.

Para la caracterización de los habitus impuestos a través de la institución educativa se estudió el currículum que se imparte en el Liceo de Térraba, específicamente en las lecciones de *Estudios Sociales y Cívica*. Se eligieron estas dos materias ya que en la primera es donde se estudia todo lo relacionado con la historia y sus implicaciones sociales hasta el presente, mientras que la segunda es parte del nuevo programa del MEP *Ética, Estética y Ciudadanía* que busca combatir el abandono de las aulas por parte de los y las estudiantes a la vez que “deben desarrollar tanto las destrezas y capacidades para aprovechar de la mejor forma los recursos disponibles en la solución de los problemas materiales o sociales que enfrente, como su sensibilidad y los valores necesarios para buscar siempre lo verdadero, lo correcto y lo bello” (Garnier, 2008: 126). Por lo que nos interesa la materia de *Cívica* para analizar la manera en que el MEP trata lo que es ser

una persona ciudadana con sus respectivos recursos para resolver los distintos problemas sociales que se puedan enfrentar.

Pero aparte del análisis de contenido del currículum, se estudió la manera en que este es impartido. También se analizó el modo en que se comportan los y las estudiantes no indígenas con los sí indígenas. Para lograr todo esto se utilizó el método etnográfico ya que este implica una observación directa durante el tiempo suficiente donde se puedan registrar lo que sucede repetidas veces (Rojas, 2008). Para tal fin se realizaron observaciones pasivas durante las lecciones y los recesos. La elección de dicha técnica de investigación tiene su fundamento en que el observador está presente pero no interactúa (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010) permitiendo realizar descripciones sobre los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan entre ellas (Gurdián, 2007). Pero la observación pasiva significa la presencia de una persona extraña en las acciones cotidianas de las personas, por lo que estas pueden sentirse incómodas y hasta llegar a variar su comportamiento (Taylor y Bodgan, 1987). Para solventar esta problemática la observación pasiva se realizó en la medida de lo posible de manera progresiva, es decir, se fue aumentando poco a poco el tiempo de la observación. Buscando de esta forma que tanto el personal docente como el estudiantado percibieran mi presencia como investigador de una manera natural en la rutina diaria de asistir al centro educativo.

Mientras que para la caracterización de los hábitos de las y los estudiantes indígenas aparte de realizar observaciones pasivas durante días lectivos se realizaron entrevistas semi-estructuradas con el fin de conocer más sobre su diario vivir y su cosmovisión. Para esto se entrevistó un hombre y una mujer de cada nivel que decidieran participar voluntariamente de la investigación, dando como resultado un total de 10 estudiantes entrevistados.

En esta etapa las observaciones pasivas se realizaron a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿De qué modo el personal docente imparte las lecciones? ¿De qué manera interactúa tanto con estudiantes indígenas como no indígenas?
- ¿De qué manera interactúan los y las estudiantes indígenas entre sí? ¿De qué manera interactúan las y los estudiantes no indígenas entre sí?

### **Etapas 3: Percepción del habitus que se ha impuesto por medio del Liceo de**

#### **Térraba**

En esta etapa se procedió a determinar la manera en que el estudiantado indígena percibe la imposición de un habitus. De este modo se identificó si el estudiantado indígena se siente excluido simbólicamente por los habitus impuestos en el Liceo de Térraba. Para esto se eligieron las lecciones de *Estudios Sociales y Cívica* en los niveles de séptimo, octavo, noveno y décimo año. Esto debido a la conveniencia para poder desarrollar observaciones durante dichas lecciones, sumado a la relevancia del contenido de cada lección en relación a la investigación. No se observaron lecciones de undécimo año debido a que cuando se inició el trabajo de campo dicho nivel estaba a punto de iniciar lecciones dedicadas a prepararse para los exámenes de bachillerato, por lo que su horario de clases vario notoriamente haciendo que los y las estudiantes de este nivel presentaran una asistencia fluctuante a la institución educativa.

Las lecciones de Estudios Sociales se observaron los lunes de 7:20am a 8:40am en un grupo de séptimo, de 8:40am a 10:20am en octavo año, y de 12:40pm a 2:00pm en el segundo grupo de séptimo. Los martes de 7:20am a 9:20am en décimo año, de 10:20am a 11:40am en octavo año, de 12:40pm a 2:00pm en noveno año y de 2:00pm a 3:20pm en séptimo. Los jueves de 10:20am a 11:40am en séptimo y de 3:00pm a 4:20pm en décimo año. Y los viernes de 8:40am a 10:20am en noveno año.

Mientras que las lecciones de Cívica fueron observadas los lunes de 10:20am a 11:40am en octavo, de 12:40pm a 2:00pm en un grupo de séptimo año y de 3:00pm a 4:20pm en el otro grupo de dicho nivel. Y los miércoles de 9:40am a 11:00am en noveno año y de 2:40pm a 3:40pm.

Todas estas lecciones se observaron ubicándose en una esquina en la parte de atrás del aula, esto buscando el mayor panorama posible para poder observar tanto a estudiantes como al personal docente.

También, en la presente etapa de investigación es cuando se identificaron actos de resistencia por parte del estudiantado indígena ante los hábitos escolares. Para esto se realizaron observaciones pasivas con el fin de analizar el modo en que las y los estudiantes indígenas perciben y actúan ante las lecciones. También se analizaron las interacciones del estudiantado indígena con las y los compañeros no indígenas, con los sí indígenas y con el personal docente. También, buscando una profundización y complementación sobre el tema, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a los y las estudiantes indígenas que hubieran mostrado algún tipo de resistencia.

En esta etapa las observaciones pasivas se realizaron a partir de las siguientes preguntas:

- ¿De qué modo el estudiantado indígena percibe y se comporta ante las lecciones impartidas, tanto por docentes indígenas como no indígenas?
- ¿De qué manera interactúan los y las estudiantes indígenas con los no indígenas? ¿De qué manera interactúan los y las estudiantes indígenas entre sí? ¿De qué modo el estudiantado indígena percibe y se comporta ante tales interacciones?

## **Consideraciones éticas**

En el desarrollo de la investigación se tuvo sumo cuidado con las siguientes consideraciones éticas:

- Contar con el permiso del personal docente y administrativo para las realizaciones de las observaciones pasivas.
- Contar con el consentimiento informado de las personas que participaron voluntariamente de las entrevistas a realizarse. Si se trataba de una persona menor de edad el consentimiento informado también se le solicitó a la persona encargada del menor de edad.
- Garantizar, si así lo deseasen, el anonimato de las personas mayores de edad que participaron en las entrevistas.
- Suministrar a las personas participantes y a quienes lo solicitaron la información sobre los objetivos y metodología de la investigación.
- Exponer los resultados finales de la investigación en la comunidad de Térraba.

## **Limitaciones**

Antes y durante el trabajo investigativo de campo se presentaron una serie de limitaciones que de una u otra forma afectaron el desarrollo y los resultados de la investigación. En este sentido, el trabajo de campo pudo iniciarse hasta julio del 2013, cuando tuvo que haber iniciado en marzo del mismo año. Esto debido a que el Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica no daba el visto bueno para iniciar la investigación solicitando una carta de aprobación por parte del



director del Liceo de Térraba. Dicha notificación la hicieron saber en abril y la carta con la aprobación fue entregada al mes siguiente. La aprobación final fue dada a inicios de junio del 2013. Sin embargo, y debido a todo un proceso de reivindicación cultural por parte del pueblo originario de Térraba, cada investigación, trabajo o casi cualquier actividad que se vaya a realizar por una persona no indígena dentro del territorio indígena de Térraba debe de contar con el visto bueno del Consejo de Mayores de dicha comunidad. Por lo tanto se respeta y apoya esta reivindicación cultural a pesar de atrasar el inicio del trabajo de campo de la investigación. El permiso por parte del Consejo de Mayores fue obtenido a finales de junio, después de un par de intentos fallidos para reunirse con dicho consejo ya que los y las mayores de Térraba debían atender asuntos más importantes para su agenda que la realización de esta investigación.

Otra limitación fue la falta de recursos, en el sentido de que no se tuvieron los recursos suficientes para realizar una observación continua, como solución a dicho problema se realizaron giras de una semana completa, semana de por medio. De éste modo quedaron muchas lecciones sin poder observar, generando lagunas en mi trabajo de campo. Dichas lagunas también se formaron durante las semanas en que yo realizaba las observaciones en las lecciones. Esto así ya que solamente podía observar las lecciones de *Estudios Sociales y Cívica* debido a una conveniencia con el horario lectivo del Liceo de Térraba, donde no podía realizar observaciones en otras lecciones ya que se realizaban a la misma hora que las lecciones elegidas para observar. Por lo que mi trabajo de campo se vio reducido a solamente dos lecciones de toda la malla curricular del Ministerio de Educación Pública.

También, durante mis observaciones pasivas de las lecciones se presentaron más limitaciones. La primera limitación estuvo relacionada con una falta de confianza de parte del estudiantado hacia mi presencia como un observador extraño durante las lecciones. La percepción de *observador* se

mantuvo durante todo el trabajo de campo, la de *extraño* se fue perdiendo con el paso del tiempo y el comportamiento del estudiantado se fue percibiendo más natural. Para esto también ayudó que ya se conociera a ciertos estudiantes de distintos niveles, por lo que para ellos y ellas no les resultó una persona extraña.

La segunda limitación fue percatada hasta que un estudiante me observó escribiendo en mi libreta de campo, ante lo cual él se acomodó bien el pupitre, se mantuvo en silencio mientras intentaba concentrarse en la clase a la vez que prestaba atención a si yo seguía escribiendo en mi libreta de campo. Esta reacción por parte del estudiante me dio a entender que me podían estar percibiendo como una extensión del personal docente, donde después de cada clase yo compartiera mis observaciones y anotaciones con los profesores. Para solucionar tal problema hice uso de otra limitación percibida durante las observaciones: el uso del celular. El que los y las estudiantes usaran sus celulares en clases lo único que me permitía observar era que no estaban concentrados del todo en las lecciones. Sin embargo, fue imposible identificar cuál de las múltiples funciones que tienen hoy día los celulares eran las que utilizaban los estudiantes. No se logró observar si estaban hablando entre sí y sobre un tema en particular, o si se encontraban navegando por internet, revisando sus redes sociales o simplemente jugando. En fin, lo único que se podía percibir era el uso del celular, por lo que también empecé a usar el celular para tomar los apuntes durante las observaciones, dándoles así la incógnita a los estudiantes sobre lo que se estaba haciendo. De este modo el comportamiento del estudiantado se fue mostrando cada vez más natural.

Una última limitación se presentó, esta vez relacionada a aspectos de lingüística. Esto en el sentido de que debido a las características de la comunidad de Terraba, donde no son muchas las personas que hablan su lengua ancestral además de que generalmente se utilizan palabras o

expresiones sueltas, lo poco que se pudo escuchar no se logró documentar y entender adecuadamente debido a un desconocimiento de dicha lengua. De este modo se presentaron aspectos durante el trabajo de campo que se analizaron superficialmente debido a una falta de conocimiento en la lengua originaria de Térraba. Sumado a esto, conversando con distintos miembros de la comunidad se encontró una discrepancia e inconformidad con la legitimación academicista lingüística realizada por Constenla (2007), generando un ambiente aún más turbio y confuso para analizar, esto tomando en cuenta las relaciones de poder que se presentan alrededor del lenguaje, las cuales se explicarán en el desarrollo del documento.

## **Primer capítulo: Térraba, el contexto**

Antes de concentrarnos en contextualizar Térraba es necesario hacer un repaso cronológico de la conquista española y colonización por parte de *occidente*. En este capítulo se describirán dichos procesos a la vez que se describirá la diferencia entre ellos. Seguidamente se describirán consecuencias de dichos procesos citando ejemplos con relación a la comunidad de Térraba, concentrándonos en los problemas sobre la tenencia de tierras dentro del territorio indígena, para luego tratar la destitución de la Asociación de Desarrollo Integral de Térraba y el surgimiento del Consejo de Mayores de Térraba.

### **Conquista de comunidades autóctonas en el sur de Costa Rica**

Los españoles iniciaron la conquista de Abya Yala en 1492 cuando Cristóbal Colón llega al continente por error. Antes de esto ya existían una serie de cacicazgos a lo largo del todo territorio costarricense: Aserri, Boruca, Coto, Curridabá, Garabito, Guarco, Pacaca, Pococí, Quepo, Suerre, Talamanca, Tariaca y Votos (Guevara, 2011).

Para la conquista, los españoles no exterminaron a toda la población autóctona, de lo contrario se hubiesen quedado sin mano de obra que explotar laboralmente. Por lo tanto tomaron control de sus vidas. En este sentido reubicaron y restringieron el espacio donde las poblaciones autóctonas podían vivir. Es así que para 1569 Pefarán de Rivera, gobernador y capitán general de la provincia de Costa Rica de aquel entonces, realiza el primer repartimiento de indígenas en encomiendas a cargo de españoles que habitaban Cartago y en los siguientes años, 1570-1575, se

fundaron las reducciones<sup>2</sup> de Barva, Aserri, Curridabat, Ujarrás, Pacaca y San Bernardino de Quepo (Guevara, 2011).

En la zona sur de Costa Rica la población autóctona brunca fue pacificada por los franciscanos cuando se funda como misión el pueblo de Boruca, funcionando como estancia del Camino de Mulas y como puesto de avanzada para la penetración misionera a Talamanca (Guevara, 2011). Luego, entre 1695 y 1697, se funda el pueblo de San Francisco de Térraba cuando téribes<sup>3</sup> fueron trasladados por el religioso español Pablo de Rebullida<sup>4</sup> desde Talamanca y la provincia de Bocas del Toro en Panamá<sup>5</sup>.

De acuerdo a conversaciones con el profesor de cultura de la comunidad de Térraba, la población téribe trasladada pertenecía al clan Bröran, que era reconocido por características bélicas por lo que la zona de Talamanca se estaba convirtiendo cada vez más en una zona hostil para los conquistadores españoles. Con esto los franciscanos pretendían tanto fortalecer la reducción de Boruca como a la vez apaciguar el ambiente violento en Talamanca<sup>6</sup> (Chavarría y otros, 2013; Guevara, 1992; Guevara, 2011; Quesada 2001). A raíz de esto para 1741 se funda Nuestra Señora de la Luz de Cabagra con indígenas teribes traídos de la zona atlántica de Talamanca.

---

<sup>2</sup> Las *reducciones* fueron espacios concebidos con el propósito de aislar y controlar las poblaciones autóctonas con la justificación de que con el aislamiento iban a mantener su cultura debido a la falta de relaciones con la cultura conquistadora. Eran manejadas por órdenes religiosas, en este caso por franciscanos.

<sup>3</sup> Los térrabas son un grupo de la etnia naso, denominada durante la época colonial con diversos nombres como texbi, terbi, térraba, térrebe y téjeba (Constenla, 2007).

<sup>4</sup> Quien es asesinado en 1709 durante una de las tantas sublevaciones instigadas por térrabas (Quesada, 2001).

<sup>5</sup> Sin embargo, distintas personas de la comunidad de Térraba señalan que hay otras versiones de la historia donde el pueblo téribe ya tenía asentamientos sobre los cuales se construyeron los de los conquistadores, por lo que ya vivían en la zona donde se fundó la reducción franciscana. Ante esto un mayor agrega que la fundación de Térraba se da bajo un estado doctrinal por parte de la iglesia católica.

<sup>6</sup> También hay otra intención con este traslado del clan Bröran, y es que “desde 1663 los Miskitos de la costa Atlántica de Nicaragua, incursionaron en Talamanca para capturar a Bribis, Cabécares y Téribes y venderlos como esclavos a los ingleses de Jamaica” (Guevara, 1992: 33). Es decir, les estaban robando mano de obra.

En 1747 y 1748 la orden franciscana organiza recolectas en lo que es hoy Buenos Aires y correrías en Talamanca para extraer indígenas. Como resultado sacan a la fuerza 437 personas, trasladando unas hacia Térraba y otras hacia Cartago. También fundan el pueblo de Tres Ríos en el Valle Central con unos 45 niñas y niños autóctonos raptados (Guevara, 2011).

En 1761 se dan una serie de revueltas protagonizadas por indígenas téribes quienes atraviesan la cordillera de Talamanca y atacan la reducción de Cabagra y Térraba para recuperar a quienes fueron secuestrados a la fuerza por los misioneros. En dichas revueltas se destruye por completo la reducción de Cabagra mientras que el pueblo de San Francisco de Térraba fue incendiado (Guevara, 2011).

Para 1829, por orden del Congreso Federal, los frailes franciscos dejan de estar a cargo de las parroquias de Orosi, Tucurrique, Térraba y Boruca.

Por el momento las poblaciones autóctonas de la región sur de Costa Rica no habían convivido con poblaciones no indígenas, hasta que en 1870 es fundado el pueblo de Buenos Aires<sup>7</sup> donde también llega una cantidad importante de inmigrantes no indígenas de Chiriquí, Panamá.

### ***Colonialidad y bio-políticas***

La conquista española terminó cuando inició el periodo colonial en 1509 en Costa Rica (Guevara, 2011), el cual concluye en 1821 con la independencia y surgimiento del Estado costarricense. Sin embargo desde épocas de la conquista española se vienen desarrollando otros procesos paralelos, tanto a la conquista como a la colonia, que también sirven como procesos de dominación. Nos referimos a los procesos de *colonialidad*.

---

<sup>7</sup> El cual las poblaciones autóctonas de la localidad lo catalogan como el cantón más racista de Costa Rica.

Estos procesos son diferentes a los del *colonialismo* en el sentido en que estos denotan relaciones políticas y económicas donde la soberanía de un pueblo está en poder de otro, mientras que la *colonialidad* no se limita a relaciones formales de poder entre dos pueblos o naciones sino que la dominación atraviesa diversas relaciones tales como trabajo, conocimiento, autoridad y relaciones intersubjetivas que se articulan entre sí por medio del mercado capitalista mundial (Walsh, 2013), donde la división internacional del trabajo, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones iniciada por el colonialismo *occidental*,<sup>8</sup> no se transformaron significativamente con el fin del periodo colonial y la formación de diversos Estados-nación, sino que se dio una transición del colonialismo moderno a una colonialidad global donde se transformaron las formas de dominación occidentales pero no las estructuras de dichas relaciones de dominación (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

La *colonialidad* son aquellos tipos de dominación que sobrevivieron a la colonización territorial (Walsh, 2013) donde hay Estados independientes pero con sociedades coloniales (Quijano, 2000), donde la dominación por medio de la colonialidad se presenta en heterarquías, es decir:

*“estructuras complejas en las que no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a coyunturas históricas específicas (...) donde existen procesos complejos, heterogéneos y múltiples, con diferentes temporalidades, dentro de un solo sistema-mundo de larga duración”* (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007: 18).

Las heterarquías se pueden representar en cuatro dimensiones de operación que se interrelacionan entre sí: *colonialidad del saber, colonialidad del ser, colonialidad de la*

---

<sup>8</sup> Cuando se hace referencia a este término se realiza bajo la lógica de una porción del mundo que impuso sus maneras de ver, pensar, decir y hacer al mundo entero (Foucault, 2012)

*naturaleza y colonialidad del poder*<sup>9</sup>. Dichas dimensiones surgieron en los distintos procesos de dominación por parte de España, representando a Europa y la cosmovisión occidental.

De este modo a las poblaciones autóctonas de Abya Yala se les colonizó el *ser* en el sentido de que son condenadas como razas “inferiores” debido a que poseían conocimientos diferentes a los occidentales (Quijano, 2000), por lo que también se les colonizó el *saber* mediante lo que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina *epistemicidios*, donde se eliminan visiones de mundo y formas de actuar en él, estableciendo el eurocentrismo como única perspectiva de conocimiento (Walsh, 2007a) imponiendo una hegemonía epistémica, política e historiográfica occidental evidenciando “una geopolítica del conocimiento, es decir, el poder, el saber y todas las dimensiones de la cultura comenzaron a definirse a partir de una lógica de pensamiento localizado en Europa” (Fernandes y Ferrao, 2013: 282). De este modo también se colonizó la *naturaleza* separando a las poblaciones autóctonas de la naturaleza impidiendo las relaciones milenarias entre seres, plantas y animales convirtiendo dichas relaciones en mitos, leyendas y folclor, interfiriendo también con la espiritualidad y cosmología de los pueblos originarios; esto a la vez que las cataloga como no racionales producto de seres primitivos (De Souza, 2013; Walsh, 2007a y 2007b). Todo lo anterior desemboca en la colonialidad del *poder*, la cual es “una poderosa matriz global que moldea las percepciones intersubjetivas y las estructuras de las relaciones de poder” (Grosfoguel y Maldonado-Torres, 2008: 126) donde imperan las estructuras subjetivas, los imaginarios y la colonización epistemológica efectuada por occidente (Quijano, 2000).

La colonialidad se ha desarrollado gracias a la imposición de la idea de raza como instrumento de legalidad de las relaciones de dominación (Foucault, 2000) donde se presenta una

---

<sup>9</sup> Estos conceptos y sus interrelaciones se irán desarrollando a lo largo del documento.



heteronomía, es decir, “la imposición de un poder artificial o ajeno sobre la colectividad social, a través de la idea falaz de que tiene un origen natural e inmutable” (Chavarría y otros, 2013: 22).

Debido a esto las construcciones de los Estados-nación en Abya Yala se realizan imitando los Estados-nación dominantes de Europa. Por lo tanto a la hora de establecerse los grupos dominantes dentro de los Estados provenientes de la colonia se siguieron los mismos patrones de dominación-exclusión coloniales en los que dichos Estados se encuentran inmersos. Con esto se desarrolló un colonialismo interno donde la población con la cultura más próxima a la occidental subordinó a las demás poblaciones con expresiones culturales diferentes a través de una serie de políticas y relaciones estatales hacia dichas poblaciones siguiendo una lógica *biopolítica* donde se “declara como enemigos de la sociedad a todas aquellas razas que no ajusten a la norma poblacional deseada” (Castro-Gómez, 2007: 157) donde las relaciones de dominación dejan de apreciarse como tal y pasan a mostrarse como procesos de estatización. En dicha transición se llevan a cabo procesos con objetivos particulares pero compartiendo el mismo sentido de que los grupos dominantes se establezcan. Uno de dichos procesos tiene que ver con las nacionalidades, estrechamente vinculada con la lengua oficial del Estado; otros procesos centrados en las clases sociales y otros procesos que se llevan a cabo alrededor de las razas (Foucault, 2000).

Estos últimos procesos se desarrollaron estableciendo nuevos mecanismos de dominación, donde se ocultó el ejercicio efectivo del poder. Para esto fue preciso que la teoría de la soberanía permaneciera en el aparato jurídico estatal y fuera plasmada en los códigos judiciales. De este modo las relaciones de poder se constituyen como verdaderas por estar presentes en dichos aparatos judiciales (Foucault, 2000), contribuyendo a que se logren enmascarar las relaciones de poder donde "su éxito está en proporción directa con lo que logra esconder de sus mecanismos" (Foucault, 1998: 104).

En este sentido se puede decir que se trata de “declarar la guerra declarando derechos” (Foucault, 2000: 74), donde en un inicio las élites echaron a andar el Estado-nación a través de unas prácticas de negación que se cimentaron en el no-ver, no-escuchar, no-nombrar y por ende el no-actuar a favor, sino en contra de los pueblos autóctonos y afro descendientes (Villa y Villa, 2013).

Paralelo a dichas prácticas se fue desarrollando en dichas poblaciones una *gubernamentalidad*, en el sentido de que a las personas son instadas a obedecer, no tanto por una coerción física sino por una especie de obligación moral de adecuar su conducta a la de un supuesto colectivo homogéneo (Foucault, 2007).

En este sentido el Estado costarricense ha desarrollado una serie de políticas (tanto de impulso local como por presión internacional) en relación a las comunidades indígenas pero que, en opinión de un *mayor* entrevistado, el Estado nunca se ha encargado de explicarles bien la implementación de dichas políticas perjudicando más a la población indígena que beneficiándola.

Así, hasta 1939 no había legislación alguna sobre la relación de las tierras estatales y las tierras de las poblaciones autóctonas. Esto hasta que se firmo la Ley de Terrenos Baldíos, la cual trataba el manejo de las tierras estatales donde las tierras indígenas se contemplaban como parte dé. Para 1956 se crea la Junta de Protección de las Razas Aborígenes de la Nación, la cual debía de administrar las reservas de Boruca-Térraba, Salitre-Ujarrás, Cabagra y China Kichá y es hasta entonces que se empiezan a fundar escuelas en dichos territorios. En 1957 se firma el Convenio 107 sobre Poblaciones Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el cuál es ratificado hasta 1959. En 1961 se crea el Instituto de Tierras y Colonización (ITCO)

mediante la Ley N° 2825 donde éste asumía la obligación de administrar los territorios indígenas.

En 1973 se crea la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI) y en 1977 se firma la Ley N°6172 o Ley indígena. Al año siguiente se crea el reglamento a la Ley Indígena por medio del decreto N°8487-6 donde se da la imposición de las Asociaciones de Desarrollo Integral (ADI) como forma organizativa autónoma dentro de los territorios indígenas. En 1982 el Poder Ejecutivo junto con el Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes y el Ministerio de Gobernación y Policía emiten el decreto N°13567-C-G Representación Legal y de las Comunidades Indígenas por Asociaciones de Desarrollo y Gobierno Local, mediante el cual ratifican las ADI como la representación legal en territorios indígenas.

Para el año de 1989 se firma el Convenio 169 sobre Poblaciones Indígenas y Tribales del OIT y se ratifica en 1992 por ser un requisito de un préstamo que se negociaba con el Banco Mundial (Chavarría y otros, 2013) y por presiones por parte de las distintas comunidades originarias para ver sus derechos reconocidos.

En 1994 se propone el Proyecto de Ley sobre Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas (LDAPI) y en el 2007 la Asamblea Legislativa ratifica la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI).

Luego, para el 2009, como parte de la agenda complementaria del Tratado de Libre Comercio (TLC) se reforma la Ley de Biodiversidad, la cual preveía de derechos sobre recursos y conocimientos tradicionales. Y para el año 2010 el Partido Liberación Nacional (PLN) quita su apoyo al LDAPI<sup>10</sup> ya que compromete el Proyecto Hidroeléctrico Díquis (PHD). Dicho proyecto

---

<sup>10</sup> Ante lo cual, como acto de protesta indígenas de Salitre, Rey Curré, Quitirrisí, Abrojo Montezuma, Térraba y Cabagra el 09 de agosto toman el Salón de Beneméritos de la Asamblea Legislativa. Como respuesta estatal ante este acto las personas indígenas fueron desalojadas violentamente la madrugada del día siguiente.

en el 2008 fue declarado por el ex presidente liberacionista Oscar Arias mediante el Decreto Ejecutivo No. 343123 como de conveniencia e interés público, el cual inundaría un 10% del territorio indígena Térraba. Esto sin una verdadera consulta previa al pueblo autóctono de Térraba haciendo caso omiso a la ratificación del Convenio N°169 del OIT. En abril del 2011 viene a Costa Rica James Anaya, Relator especial sobre la situación de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas y dicta que se debe de realizar una consulta con un ambiente de confianza y el consentimiento previo, libre e informado.

A lo largo de todos estos años los pueblos autóctonos han tenido problemas con sus tierras, ante lo cual en el 2011 el Tribunal Contencioso Administrativo dicta que el Instituto de Desarrollo Agrario (IDA) en coordinación con la CONAI debían de solucionar dichos problemas.

También, en el sentido de una *biopolítica*, si las poblaciones autóctonas querían defender o reclamar sus derechos debían de hacerlo bajo los mismos parámetros jurídicos occidentales en los cuáles estos habían sido declarados. De este modo para 1978 se realiza el I Encuentro Nacional Indígena en Boruca y en 1980 se funda la Asociación Indígena Pablo Presbere en contra de la explotación petrolera en Talamanca y el Proyecto Hidroeléctrico Boruca. En el año 2000 se realiza un Foro Nacional Indígena, donde uno de los objetivos fue el de volver a colocar en la agenda el proyecto LDAPI. Para el 2004 se crea el Frente Nacional de Pueblos Indígenas (FRENAPI), cuyos antecedentes datan de 1990 cuando en Térraba y Talamanca buscaban divulgación de sus problemáticas. Todo esto con ayuda del Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ) (Chavarría y otros, 2013). Con la aprobación del Convenio 169 de la OIT se forma la Asociación

---

En el 2012 los pueblos originarios entregaron una cédula en representación de los 18 años que lleva el LDAPI en la Asamblea Legislativa.

Indígena Tekra y en el 2006 se le nombra Mesa Nacional Indígena e inicia a trabajar bajo el principio del *buen vivir*.

En el año 2014 se cumplieron 20 años de que el LDAPI está en la Asamblea Legislativa esperando a ser aprobado. De este modo el Estado costarricense ha venido ejerciendo una *biopolítica* a través de leyes e instituciones controla la vida de las poblaciones autóctonas, donde la comunidad de Térraba no es la excepción.

Como extensión de dicha lógica de dominación, el sistema educativo costarricense, a través del MEP, también ejerce una serie de bio-políticas en relación a la educación dirigida a la población originaria.

Al respecto, Ferrao (2013) distingue varias etapas fundamentales en toda Latinoamérica. La primera va del periodo colonial hasta inicios del siglo XX, donde se desarrolla una explícita y clara imposición cultural donde la política era eliminar la identidad cultural de las poblaciones originarias de Abya Yala mediante prácticas de negación y exclusión, invisibilizando por completo a las poblaciones indígenas. En esta etapa la única lengua permitida en los centros educativos era el español.

En esta etapa se puede tomar en cuenta la creación de la primera escuela en un territorio indígena, fundándose en 1908 en Talamanca. En Térraba no fue sino hasta 1928 que se funda la primera escuela con la característica de ser unidocente.

Como segunda etapa se presenta un periodo de asimilación, en la cual esa eliminación cultural deja de ser tan explícita y pasa por procesos de “integración” por medio de procesos de asimilación donde la educación viene a cumplir con una homogeneización requerida para la construcción de los Estados modernos (Villa y Villa, 2013). Acá el reconocimiento a la diversidad cultural se convierte en una estrategia de dominación donde se busca un control étnico

y la conservación de la estabilidad social occidental (Walsh, 2010). En este sentido se empiezan a permitir el uso de las lenguas originarias en los centros educativos pero solamente como una especie de puente para imponer el español como el único idioma oficial de los Estados<sup>11</sup>.

Por lo tanto, el Estado costarricense al no tener mucho control sobre la educación dirigida a las poblaciones originarias, en 1994 (siguiendo con un pensamiento biopolítico de declarar la guerra declarando derechos) se crea el Departamento de Educación Indígena. En este momento es cuando la escuela unidocente ubicada en Térraba se caracteriza como escuela indígena (Chavarría y otros, 2013) a la vez que se da la apertura de las escuelas de Cabagra, Salitre, Ujarrás y Boruca (Elizondo, 2008).

Sin embargo, hasta el momento el personal docente que trabajaba en territorios indígenas no estaba capacitado para trabajar en dichos territorios, además de que eran personas no indígenas. Esto hasta “1980 que el MEP y la UCR establecieron un programa de capacitación para maestros en zonas indígenas de Talamanca y Buenos Aires, y en 1981 un programa de educación bilingüe y bicultural en Talamanca. Ambos programas funcionaron hasta 1983 y dejaron como resultado los primeros 27 maestros indígenas capacitados” (Borge en Programa Estado de la Nación, 2013: 174). En 1985 se inicia la formación de personal docente indígena a través de la Asesoría de Educación Indígena en conjunto con la División de Educación Rural de la Universidad Nacional y la División de Desarrollo Curricular del MEP.

Lo anterior se realizó en miras de mejorar la docencia con poblaciones autóctonas, pero aún desde el MEP no existían políticas claras sobre la educación en territorios indígenas. Esto así hasta 1993 cuando, como resultado de la ratificación del convenio 169 de la OIT, mediante el

---

<sup>11</sup> Tal y como se puede apreciar en el artículo 2 del Decreto Ejecutivo N°22072 del MEP que especifica como fin específico de la educación costarricense “Asegurar que los miembros de las Reservas Indígenas lleguen a comunicarse en forma oral y escrita en español, como idioma oficial de la Nación”.

decreto 22072 se crea el Subsistema de Educación Indígena teniendo como objetivo general desarrollar progresivamente una educación bilingüe y bicultural en los centros educativos ubicados dentro de territorios indígenas. Sumado a esto, en 1994, se aprueba la Ley del Día de las Culturas, reconociendo explícitamente el carácter multiétnico y pluricultural de Costa Rica, por lo que el sistema educativo público debía de adecuarse a dichas características. Para esto el MEP asignó a las direcciones regionales de educación la tarea de “realizar investigaciones y otras labores orientadas a facilitar la contextualización de los planes de estudio, no obstante el Decreto no pasó de ser un tigre de papel” (González, 2009: 68)<sup>12</sup>.

Sin embargo no es hasta 1997 que el Consejo Superior de Educación aprueba los *Procesos educativos de contextualización para las escuelas indígenas*, incluyendo tres componentes básicos: lengua materna, cultura indígena y educación ambiental. De este modo se intentó darle un carácter intercultural a la educación brindada en los territorios indígenas, aunque sean componentes que se incluyen solamente en los currículos escolares, perdiendo una continuidad cuando las y los estudiantes ingresan a secundaria.

En el año 1999 se reforma el artículo 76 de la Constitución Política, mencionando que el Estado deberá velar por el mantenimiento y la existencia de otras lenguas que se hablan en el país, manteniendo como oficial el español, mostrando siempre una imposición etnocéntrica dotando de oficialidad solamente a la lengua española (Chavarría y otros, 2013).

Para el año 2009 se publica el decreto 35513 reformando al decreto 22072, y con esto se crea la primera dirección regional del MEP ubicada en un territorio indígena. Dicha dirección regional viene a ser la de Sulá. Con este último decreto se busca acercar la educación en territorio indígenas a un enfoque más intercultural donde se establecen como funciones de dicha dirección

---

<sup>12</sup> La única acción ejecutada bajo esta tónica ha sido la puesta en práctica del *Programa Vivamos la Guanacastequidad*.

regional la contextualización y pertinencia educativa buscando conciliar el currículo nacional con las particularidades de la cultura indígena.

En el 2011 se crea el Departamento de Educación Intercultural, como resultado nuevamente de requisito impuesto por el Banco Mundial para brindar un préstamo para financiar el Proyecto de Equidad y Eficiencia de la Educación, aprobado en el 2007. Los objetivos de dicho préstamo eran reducir las brechas relacionadas con la calidad educativa en las áreas rurales del sistema educativo y mejorar la equidad y la eficiencia, con un especial énfasis en las poblaciones indígenas y afro caribeñas. Dicho préstamo consistió en el compromiso de que el Banco Mundial brindaba \$30.000000 y el Estado \$20.000000 para la construcción de instalaciones educativas en un lapso de cinco años. Para este fin se crea la Unidad Coordinadora del Proyecto y el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (PROMECE)<sup>13</sup>.

En el 2013, el MEP reconoce, mediante el decreto 37801, que el Subsistema de Educación Indígena no se venía adecuando plenamente a las necesidades de los pueblos originarios, alegando una falta de estructura, procedimientos y mecanismos de participación claros que promuevan el pleno cumplimiento de derechos, a la vez que reconoce las características pluriculturales y multiétnicas de la sociedad costarricense. Debido a esto se reforma el Subsistema de Educación Indígena, donde se sigue velando por el dominio del español como idioma oficial de la Nación. Sin embargo con esta reforma se busca un acercamiento a una educación intercultural promoviendo y facilitando la formación de educadores originarios de las comunidades indígenas, impulsando traducciones escritas de materiales educativos en los idiomas de los pueblos originarios, abarcar la historia, valores espirituales y conocimientos y

---

<sup>13</sup>En el 2009, 2 años después de aprobado el préstamo, “se remueve al director Carlos Barrantes Rivera, por el pago de capacitaciones inexistentes que sumaron los 65.000000 de colones durante el 2006 a dos empresas que nunca cumplieron” (Chavarría y otros, 2013: 280).



técnicas de cada pueblo originario. Para esto, parte de la reforma al Subsistema de Educación Indígena consiste en que el personal docente y administrativo de los centros educativos ubicados en territorios indígenas deberán de ser reconocidos como indígenas por sus propias comunidades y, en la medida de lo posible, deberán hablar la lengua correspondiente a cada pueblo originario. En este mismo sentido, se establece que en cada territorio indígena se conformará un Consejo Local de Educación Indígena, con el objetivo de velar por el cumplimiento de los derechos relacionados al tema de la educación brindada a poblaciones originarias.

### **Térraba en la zona de *no ser***

Como producto de las relaciones de colonialidad y siguiendo una lógica *biopolítica*, se crearon dos zonas abstractas: la del *ser* y la del *no ser*; donde las relaciones sociales se darán de una u otra forma dependiendo de la zona en la que cuál uno se ubique. Hay que recordar que la colonialidad se presenta en heterarquías, en las cuales hay múltiples causas para ubicar a una persona en una u otra zona donde dichas causas se cruzan formando entramados complejos, sobre todo cuando se cruzan con otro tipo de relaciones también diferentes entre sí como las de género, clase, raza y sexualidad<sup>14</sup> (Castro-Gómez, 2007). Por lo tanto uno puede *ser* o *no ser* dependiendo del lugar, la época y de múltiples variables: si se es hombre, mujer, latino, homosexual, indígena, afro descendiente, transexual, obrero, etc.; depende de la configuración de un mundo simbólico por parte de quienes se han establecido como dominantes, donde se distribuyen “las posiciones que en él ocupan los individuos y los subgrupos” (Araya y Villena,

---

<sup>14</sup> Al respecto, Farahmandpur y McLaren (2006) señalan que dicha distinción, entre *ser* o *no ser*, relacionada al racismo, sirve a la lógica explotadora capitalista en el sentido de que las personas al no sufrir las consecuencias de *no ser* se olvidan de las consecuencias de pertenecer a una clase explotada laboralmente.

2006:6) haciendo manifiesto diversos procesos de exclusión simbólica-cultural, es decir, procesos de rechazo o de no aceptación de diferencias, ya sean de ideas, valores, modos de vida o expresiones culturales (Araya y Villena, 2006; Xiberras en Baráibar, 1999).

Las implicaciones de *ser* o *no ser* también varían dependiendo del contexto y la coyuntura. Una de estas implicaciones gira alrededor del modo en que se ejercen los derechos predicados por el Estado, donde aplican dependiendo en la zona en la cual uno se ubique. De este modo se reproduce la *biopolítica* permitiendo una serie de agresiones y violencia hacia quienes no entran en la zona del *ser*.

Por lo tanto, y considerando que una de las variantes para determinar la *zona* de una persona es la raza y de acuerdo a la lógica del colonialismo interno, las poblaciones autóctonas han sido delegadas a la zona del *no ser* legitimando una serie de agresiones físicas y legislativas en su contra, donde quienes se ven ubicados en la zona del *ser* sienten la potestad para realizar tales acciones.

En este sentido han amenazado y golpeado a varios indígenas de Térraba por defender sus derechos y el medio ambiente; y a inicios del 2013 provocan un incendio el local del Museo Comunitario de la comunidad.

### **Térraba, territorio indígena en manos de no indígenas**

Térraba pertenece al cantón de Buenos Aires<sup>15</sup>, específicamente al distrito de Potrero Grande, y fue declarado como territorio indígena en 1956. Los pueblos localizados dentro de dicho territorio son Bijagüal, Ceibón, San Antonio, San Cristóbal, Volcancito, Bajo de Beragua y Alto de Beragua.

---

<sup>15</sup> En dicho cantón otras poblaciones autóctonas también tienen su territorio, tales como los brunkas en Boruca y Rey Curré, los bribris en Salitre y Cabagra y los cabécares en Ujarrás.

Para el 2011 en Costa Rica vivían unas 2656 personas que se autoreconocen como indígenas térrabas, de estas 1267 viven dentro del territorio indígena Térraba y 1389 fuera de él. Sin embargo dentro del territorio indígena viven aproximadamente 817 personas no indígenas.

Este territorio indígena cuenta con 9350 hectáreas, de las cuáles para el año 2007 un 88% (8228 hectáreas) se encuentran en posesión de personas no indígenas. De este modo las personas no indígenas poseen un promedio de 10.7 hectáreas cada uno, mientras que el promedio para una persona originaria es apenas 0.88 hectáreas (Chavarría y otros, 2013).

Esta usurpación de tierras se ha venido desarrollando gracias a la apertura de la carretera Interamericana donde “los bribis, cabécares y térrabas del Pacífico, sintieron las competencias de las migraciones de blancos hacia sus zonas a partir de 1936, principalmente, entre 1945 y 1960” (Bozzoli en Constela, 2007: 3).

Desde entonces el tema de posesión de tierra en manos de no indígenas ha generado una serie de conflictos donde los propietarios de dichos terrenos no deben pagar impuestos ya que se encuentran dentro de un territorio indígena. Sumado a esto el Estado costarricense se comprometió a reubicar a las personas no indígenas que vivían antes de que se declarara territorio indígena en 1977. Sin embargo las promesas estatales no se han hecho cumplir y los finqueros alegan haber obtenido la tierra por medio legales comprando los terrenos a personas indígenas a la vez que responsabilizan al pueblo originario de Térraba y al Estado de todos los problemas alrededor de la tierra. Pero a partir de 1977 los negocios realizados con tierras indígenas no tienen validez alguna debido a que desde que se declaran los territorios indígenas se genera un único título para el manejo de dicho territorio, el cual ejerce legalmente la Asociación de Desarrollo Integral.

Pero la ADI de Térraba estuvo administrada 12 años por Genaro Gutiérrez, una persona que se puede catalogar como *malinchista* en el sentido de que, tiene sangre originaria fluyendo por sus venas pero sus actos tienen la tónica de ir en contra del bienestar del pueblo al cual pertenece. En este sentido Genaro ha facilitado durante más de una década la ocupación de Térraba por parte de personas no indígenas, lo cual va en contra del artículo 3 de la Ley Indígena de Costa Rica<sup>16</sup> a la vez que es digno de elogios por parte de empresarios y personas no indígenas. La justificación de Genaro ante tales actos es que no existe una cultura indígena térraba que defender (Bolaños, 2013).

Ésta problemática de tierras no es exclusiva de Térraba sino que es una constante en los territorios indígenas que se encuentran dentro de Buenos Aires. En Salitre dicha problemática ha llegado a tal punto que en el 2012 el Consejo Municipal de Buenos Aires declara como *no grato* a Sergio Rojas, líder indígena y presidente de la Asociación de Desarrollo Integral de Salitre. La justificación de tal acto es una supuesta agresión a ciudadanos costarricenses y medios de comunicación por parte de Rojas. Pero también hay que tomar en cuenta que este líder indígena ha participado activamente en procesos de recuperación de tierras indígenas en manos de terratenientes; y que la moción fue votada a favor por los regidores José Odelín del Movimiento Libertario, Luis Mora Elizondo del Partido Acción Ciudadana y por Minor Mora del Partido Viva Buenos Aires. Dichas personas son conocidas por supuestamente ser ocupadores ilegales de

---

<sup>16</sup> El cual dicta lo siguiente: “Las reservas indígenas son inalienables e imprescriptibles, no transferibles y exclusivas para las comunidades indígenas que las habitan. Los no indígenas no podrán alquilar, arrendar, comprar o de cualquier otra manera adquirir terrenos o fincas comprendidas dentro de estas reservas. Los indígenas solo podrán negociar sus tierras con otros indígenas. Todo traspaso o negociación de tierras o mejoras de estas en las reservas indígenas, entre indígenas y no indígenas, es absolutamente nulo, con las consecuencias legales del caso. Las tierras y sus mejoras y los productos de las tierras indígenas estarán exentos de toda clase de impuestos nacionales o municipales, presentes o futuros”.

tierras en el cantón (Chavarría y otros, 2013). En este sentido Minor Mora, regidor de Buenos Aires, afirma abiertamente tener una finca de 50 hectáreas dentro del territorio indígena de Térraba. Además él forma parte de la Asociación de Agricultores y Poseedores de Buenos Aires de Puntarenas, donde se organizan cientos de personas que ocupan tierras en territorios indígenas dentro del cantón de Buenos Aires para reclamar sus derechos de propiedad. Esto lo hacen alegando que el pueblo originario de Térraba desea la presencia de los finqueros y ganaderos no indígenas ya que de otro modo se hundirían en la pobreza (Bolaños, 2013). De este modo las personas no indígenas se aprovechan de su condición racial y pertenencia a la *zona del ser*, mientras que las personas indígenas se mantienen a la espera de poder recuperar su territorio milenario.

### ***De la Asociación de Desarrollo Integral al Consejo de Mayores***

Como hemos visto anteriormente, las personas indígenas han sido delegadas a la *zona del no ser* dando paso a una serie de agresiones en su contra donde las entidades estatales han colaborado a que dicha violencia se siga llevando a cabo.

De este modo en 1985 un grupo de empresarios cartagineses se sintieron en potestad de entrar a territorio indígena para talar y extraer árboles ante lo cual 25 indígenas de Térraba, Boruca y Rey Curré fueron arrestados por no permitir tal atropello contra sus territorios, cuando en realidad tenían todo el derecho de defender lo que les pertenece<sup>17</sup>.

Otro caso fue el de la Asociación de Desarrollo Integral de Térraba que, como se mencionó anteriormente, bajo la administración de Genaro Gutiérrez (1998-2010) facilitaba terrenos a

---

<sup>17</sup> Estas personas las mantuvieron encarceladas un par de semanas. La madera no pudo ser extraída de los territorios indígenas.

personas no indígenas actuando en contra de la Ley de Autonomía Indígena. Sumado a esto a Genaro también se le vincula a:

*“casos de corrupción personales y de CONAI, principalmente fundar y asumir la vicepresidencia del “Proyecto Hidroeléctrico Dikís S.A.”, una sociedad anónima interesada en desarrollar obras de infraestructura y proyectos hidroeléctricos en territorios indígenas y a la vez haber sido presidente ejecutivo de la CONAI, por lo cual supuestamente desobedecía el artículo 14 de la “Ley contra la corrupción y el enriquecimiento ilícito pública (N°8422) que prohíbe a funcionarios como los presidentes ejecutivos ejercer cargos en empresas privadas”*

(Chavarría y otros, 2013: 234).

El inicio del fin de la ADI de Térraba se da en el 2010 cuando sale Genaro Gutiérrez y entra Geini Gutiérrez. Con ella en la presidencia el PHD tuvo problemas para seguir trabajando ilegalmente en territorio indígena, especialmente a partir del 11 de febrero del 2011 cuando la ADI mediante un comunicado de prensa le otorga ocho días al ICE para desalojar los territorios indígenas.

Sin embargo, a pesar del cambio de la Junta Directiva de la ADI, las personas indígenas cansadas de tener una representación legal ante el Estado que fuera en contra de sus derechos y que presentara diversas anomalías en relación a los recursos naturales, con la asignación de vivienda, concesiones a empresas extranjeras, con la venta y una constante intención de vender terrenos indígenas; se organizan y denuncian tales anomalías a la Dirección Nacional de Desarrollo a la Comunidad (DINADECO)<sup>18</sup>. Como resultado de dichas denuncias DINADECO paraliza la personería jurídica de la ADI de Térraba.

---

<sup>18</sup> Dicha institución es la encargada de coordinar y supervisar el funcionamiento de todas las ADI.

A la vez las personas indígenas se organizaron para pensar en una forma de jurisdicción y representación legal autónoma. Encontraron respaldo tanto en leyes nacionales<sup>19</sup> como en internacionales<sup>20</sup>. Como resultado en el 2012 desconocen a la ADI de Térraba y surge el Consejo de Mayores<sup>21</sup> retomando su propia organización mediante un ente más participativo y horizontal, para pertenecer a dicho consejo se debe ser indígena Bröran, tener más de 60 años, vivir en territorio indígena y no haber vendido tierras. Para el funcionamiento de dicho consejo se establecieron siete áreas de trabajo: cultura, salud, ambiente, educación, producción sana, administración de las tierras y administración financiera; donde no es necesario ser una persona mayor para poder participar en alguna de dichas áreas de trabajo.

Desde entonces se ha presentado toda una lucha para ver cuál es la representación legal de los habitantes de Térraba, donde los no indígenas y las personas indígenas *malinchistas* insisten en imponer de nuevo la ADI mientras que las otras personas indígenas luchan para que las entidades estatales reconozcan a su entidad legal. En este sentido, en marzo del 2013 la Defensoría de los Habitantes reconoce la legitimidad del Consejo de Mayores y en Junio del 2014 el Tribunal Contencioso Administrativo reconoce dicha entidad como estructura propia del pueblo indígena

---

<sup>19</sup> La Ley Indígena de Costa Rica dicta en su Artículo 4: Las reservas serán regidas por los indígenas en sus estructuras comunitarias tradicionales o de las leyes de la República que los rijan, bajo la coordinación y asesoría de CONAI.

<sup>20</sup> La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas dice:

Artículo 3: Los pueblos indígenas tienen derechos a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural.

Artículo 4: Los pueblos indígenas, en ejercicio de su derecho a la libre determinación, tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de medios para financiar sus funciones autónomas.

Artículo 5: Los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales.

<sup>21</sup> Esta entidad también existe en otras comunidades indígenas, solamente que de manera paralela a la ADI (Chavarría y otros, 2013)

de Térraba. El Consejo de Mayores de Térraba también ha sido reconocido por el Ministerio de Vivienda, Instituto Costarricense de Turismo, Ministerio de Educación Pública, Ministerio de Ambiente y Energía.

### **Educación en la zona de *no ser***

Como parte de las implicaciones de pertenecer a la zona del *no ser* en Térraba no se funda un colegio sino hasta el 2005, cuyos trámites fueron impulsados por las mismas personas indígenas de Térraba a partir del 2002 (Chavarría y otros, 2013). Sin embargo no es hasta el 2007 cuando se inauguran las primeras instalaciones del Liceo de Térraba, contando con ocho aulas improvisadas de las cuales tres son de cemento, tres de fibrolit y dos son edificaciones con madera, láminas de zinc y malla metálica. Una última aula se ubica dentro del comedor. Por lo que el colegio funcionó los primeros dos años trabajo con sus aulas repartidas en casas de la comunidad.

Aparte de una infraestructura inadecuada para una buena educación, el personal docente y administrativo también presentaban dificultades para las personas indígenas de Térraba. Esto debido a una falta de consciencia de que se ubicaban en una comunidad indígena, donde faltaba preparación para trabajar en un contexto multicultural y donde era evidente la falta de capacitación del personal docente. Sumado a esto diferentes personas del personal eran racistas. Dichas prácticas se daban mientras justificaban dificultades debido a una carencia de un currículo y textos adecuados debido a que los programas del MEP son estándares (Molina y Ramírez, 2009).

En buena teoría el personal docente y administrativo de la institución educativo, por ubicarse dentro de un territorio indígena, debían de ser personas de la misma comunidad o por lo menos



indígenas de otras etnias. El Subsistema de Educación Indígena era el encargado de dicha tarea, sin embargo la Dirección Regional le dio la potestad a la ADI de Térraba para manejar los nombramientos en el colegio, cuando en realidad la ADI solo podía dar recomendaciones (Chavarría y otros, 2013). Y como vimos anteriormente, la ADI de Térraba trabajaba más en beneficio de personas no indígenas que a favor de las personas originarias, por lo que las personas no indígenas tenían prioridad para trabajar dentro de la institución educativa sin importar que no tuvieran la preparación necesaria para hacerlo.

El 17 de febrero del 2009, como respuesta ante diversos actos de racismo y discriminación en el colegio, tales como burlas y tratos desiguales, las personas que luchan por una educación acorde a su cultura bloquearon la calle que llevaba al colegio exigiendo la renuncia del personal docente y administrativo racista. No obtuvieron los resultados esperados, sino que la discriminación étnico-cultural se hizo más tajante para los y las estudiantes del colegio que defendían una identidad indígena. Tanto así que en ese mismo año en la institución educativa no se realizó ningún acto ni celebración para la entrega de los títulos de bachillerato de educación media, suponiendo que la mayoría de las y los graduados eran estudiantes identificados con las luchas y demandas indígenas (Molina y Ramírez, 2009). En los siguientes años se siguieron dando actos de discriminación y hostigamiento hacia las personas indígenas que asistían a la institución educativa, tanto a estudiantes como docentes y personal administrativo.

La situación discriminatoria y racista continuo así hasta inicios del 2012, cuando la comunidad indígena se organizó y tomó las instalaciones del colegio<sup>22</sup> exigiendo la destitución de las personas no indígenas que trabajaban en la institución, a la vez que exigían que como director de la institución se nombrara a Marcos Rivera, quien contaba con toda la preparación y titulación

---

<sup>22</sup> Al respecto es importante señalar este hecho y el bloqueo realizado en el 2009 como pioneros en una comunidad originaria a la hora de realizar acciones colectivas exigiendo el cumplimiento de sus derechos educativos.

necesaria para tal puesto. Sin embargo debido al racismo presentado por parte del personal administrativo del sistema educativo, su puesto asignado dentro de la institución era de misceláneo.

Como respuesta ante dicha toma, ciertas personas no indígenas e indígenas que no estaban de acuerdo con la acción llevada a cabo, llegaron a la institución una semana después de iniciada la toma con el objetivo de sacar a quienes estaban dentro de la institución. Esto provocó una serie de agresiones físicas contra las y los manifestantes indígenas, quienes resistieron el ataque manteniendo la toma del colegio. Como resultado de esto se firma un tratado con el MEP acordando que los nombramientos de docentes y administrativos, tanto en la escuela como en el liceo de Térraba, se regirán bajo los términos del Convenio 169 de la OIT<sup>23</sup>. De este modo se destituye a la directora de turno y queda Marcos Rivera como el director del liceo de Térraba. También, como parte del tratado firmado, el MEP se compromete a través de PROMECE a construir un nuevo colegio para la comunidad, el cuál fue inaugurado en agosto del 2013.

Sin embargo, los padres y madres de familia que no estaban de acuerdo con la toma del colegio, tanto no indígenas como indígenas, hicieron que sus hijas e hijos dejaran de ir al Liceo de Térraba para que asistieran al Liceo de Buenos Aires. De este modo la cantidad de estudiantes paso de 259 a 124, con un total de 135 estudiantes que dejaron de asistir a la institución educativa debido a las reivindicaciones indígenas que en ella se estaban llevando a cabo.

---

<sup>23</sup> El cual dicta en su artículo 20: “Los gobiernos deberán hacer cuanto esté en su poder por evitar cualquier discriminación entre los trabajadores pertenecientes a los pueblos interesados y los demás trabajadores, especialmente en lo relativo a: a) acceso al empleo, incluidos los empleos calificados y las medidas de promoción y de ascenso.”

Tomando en cuenta todo lo anterior podemos decir que Térraba es una comunidad en un proceso de recuperación de su cultura que se ha ido perdiendo gracias a la falta de apoyo y colaboración institucional (Mesa Nacional Indígena, 2009), donde existe un racismo interiorizado por parte de personas indígenas y un racismo explícito por parte de no indígenas generando constantes tensiones y conflictos (Molina y Ramírez, 2009). Sin embargo es justo señalar claramente que actualmente son las propias colectividades indígenas quienes consideran que deben llevar a cabo las luchas por sus derechos y no otras entidades (Chavarría y otros, 2013).

En el capítulo siguiente veremos cómo se utiliza un currículum oficial para reproducir biopolíticas colonizadoras, caracterizando el habitus que se busca imponer por medio del sistema educativo y el habitus de los estudiantes que asisten al Liceo de Térraba.

## Segundo capítulo: habitus y educación, colonialidad del ser y el saber

Como vimos anteriormente, el Estado costarricense ha realizado una serie de políticas para tener bajo control a las poblaciones originarias. Como parte de esta lógica también se realizan políticas de control excluyentes en materia educativa. Al respecto relacionaremos la educación formal con la colonialidad a través de los *habitus*. Para entender dicha relación primero hablaremos un poco sobre este último concepto.

Para esto es necesario mencionar los distintos tipos de *capital*. Por dicho concepto vamos a entender “trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o *incorporada*” (Bourdieu, 2001: 131). Al respecto se pueden distinguir tres grandes tipos de capital: el económico, social y cultural. Este último puede existir en tres estados diferentes que se interrelacionan y respaldan entre sí: en estado objetivado (forma de bienes culturales, obras de arte, libros, etc.), en estado institucionalizado (como los títulos académicos que deben de garantizar ciertos privilegios respecto a quienes no lo tienen), y el estado interiorizado o incorporado que se refiere al habitus.

Interiorizar un capital cultural o habitus genera “esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada” (Bourdieu, 1997: 40). Pero el habitus es mucho más que saber comportarse, el habitus es todo un sistema estructurado de valores culturales (capital cultural incorporado) interiorizado de tal manera que determina el modo de percibir y realizar prácticas estructuradas y estructurantes, por lo tanto también excluyentes, distintivas y reproductoras de un capital cultural, en la medida en que se logra interiorizar o no las estructuras producidas por los habitus de determinados espacios sociales (Bourdieu: 1979, 1988, 1996, 1997, 2000a, 2000b, 2001, 2007).

Bourdieu teoriza dicho concepto para explicar la manera en que las personas pertenecientes a cierta clase o grupo social identifican a sus pares (Bourdieu: 1997) a la vez que se distinguen y excluyen a las demás clases o grupo sociales. De este modo la clase dominante se asegura de su hegemonía, ya que para pertenecer a dicha clase, estrato o grupo social se deben de poseer los capitales necesarios para forjar los habitus requeridos para diferenciarse de las demás clases, estratos o grupos sociales.

El habitus no puede ser traspasado de una persona a otra, sino que la interiorización del capital cultural conlleva una demanda de tiempo necesaria, la cual no todas las personas pueden cumplir. Aquí toma importancia la relación con el capital económico ya que “un individuo sólo puede prologar el tiempo destinado a la acumulación de capital cultural mientras su familia pueda garantizarle tiempo libre y liberado de la necesidad económica” (Bourdieu, 2001: 143), mientras que las personas que no poseen el respaldo del capital económico deben de gastar su tiempo en adquirir este último tipo de capital para su subsistencia. Esto viene a influir de manera significativa el capital cultural de cada persona ya que “los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus” (Bourdieu, 2007: 86) Por lo tanto, las personas pertenecientes a cierta clase, grupo social o etnia, van a poseer ciertos habitus que los van a distinguir de las demás clases, grupos sociales o etnias. Y las personas que quieran pertenecer a determinado grupo o clase social no les bastaran con poseer el capital económico y social necesario, sino que deberán de saber de qué manera comportarse y como percibir a sus grupos de pares. De este modo se reproducen a lo largo de la historia las clases y grupos sociales, donde el dominante se asegura de mantener su grupo cerrado a las demás clases. Y si las personas de clases ajenas a la dominante intentan comportarse como parte del grupo hegemónico van a tener severas dificultades ya que sus condiciones de vida les van a desarrollar habitus

distintos a los suyos, los nuevos habitus serán necesarios para identificarse dentro de una clase dominante (Bourdieu, 1988). Estas personas se van a ver excluidas por sus habitus.

En nuestro caso nos vamos a concentrar en el habitus escolar, es decir, en el habitus producido en las instituciones educativas. En nuestro caso analizaremos los habitus producidos en el Liceo de Térraba y de los estudiantes que asisten a él.

### **Saber y verdad, el poder del currículum**

Acá seguiremos manteniendo que el Estado costarricense ejerce ciertas biopolíticas para mantener bajo control a las poblaciones originarias de Costa Rica. En este sentido también vimos como dichas bio-políticas se han ido desarrollando a través del MEP. Ahora veremos cómo se desarrollan procesos coloniales mediante los habitus impuestos a través de las instituciones educativas.

La cultura occidental se ha valido de la educación como herramienta de dominación relacionándola con la noción de ser una educación cuyo proyecto es humanizar, donde para *ser* hay que tener cierto *saber* (Nathan, 2013), mostrando la íntima relación entre la colonización del *ser* y el *saber*. Para entender esto debemos tomar en cuenta la inseparable relación que hay entre *saber* y *poder*, donde "no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder" (Foucault, 2002: 34).

Para comprender cómo se constituyen las relaciones de *saber* en correlación de las de *poder*, debemos señalar que el *poder* no es algo que se pueda tener, sino algo que se ejerce mediante relaciones (Foucault, 2000 y 2002). En las relaciones el *poder* se ejerce en la capacidad de influir en las conductas de las demás personas, más específicamente en la capacidad de influir en

los habitus. Del mismo modo que los habitus crean estructuras estructurantes, el *poder* constituye los efectos inmediatos de las desigualdades que produce, a la vez que estas desigualdades producen las relaciones de fuerza que las constituyen (Foucault, 1998). El poder se ejerce en red (Foucault, 2000), la cual es parte de una heterarquía compuesta por diferentes redes de poder, cada una con lógicas distintas pero siempre interconectadas (Castro-Gómez, 2007) como si fuese una estrategia de control (Foucault, 2002), donde “el poder es tolerable sólo con la condición de enmascarar una parte importante de sí mismo. Su éxito está en proporción directa con lo que logra esconder de sus mecanismos” (Foucault, 1998: 104). Para esto es necesario producir la verdad, ya que el poder “la exige y la necesita para funcionar” (Foucault, 2000: 34), por lo que no se puede disociar lo que se catalogue como *verdad* de las relaciones de poder (Foucault, 2012) ya que el poder “cuando se ejerce en sus mecanismos finos, no puede hacerlo sin la formación, la organización y la puesta en circulación de un saber” (Foucault, 2000: 42). En relación a la educación, “la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible” (Foucault, 2002: 189).

En este sentido se presenta una estrecha relación entre las políticas coloniales del ser y la colonialidad del saber, tomando en cuenta que el MEP pone en práctica biopolíticas mediante los currículos y los modos de impartirlos en las instituciones educativas. De este modo el MEP impone cierto habitus, el cual debe de asegurarse de reproducir, entre muchas cosas, el status quo capitalista y opresor, donde “uno de los mejores mecanismos a través del cual se reproduce un orden social injusto es a través de la selección, organización, acumulación y control de tipos concretos de capital cultural” (Apple, 1994: 72). Tal acto se lleva a cabo mediante una arbitrariedad cultural impuesta mediante acciones pedagógicas (Bourdieu, 1996), donde el currículum juega un papel fundamental. Esto así ya que “el currículum nunca es un mero

agregado neutral de conocimiento que aparece de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una *tradición selectiva*, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo” (Apple, 1996: 47).

Por medio de este conocimiento *legítimo* se da una heteronomía donde se muestran los acontecimientos de la realidad y sus interpretaciones como algo natural e incuestionable. Esto mediante un poder disciplinario donde se seleccionan, normalizan, jerarquizan y centralizan los saberes (Foucault, 2000) generando una distorsión de la realidad plasmada en los libros de texto. Dicha distorsión se puede llevar a cabo mediante *supresiones*, descalificando saberes omitiendo o negando la existencia de personajes, acontecimientos u objetos de la realidad, con el fin de ocultar sus significados e importancia; *adiciones*, inventando la existencia de sucesos o características de acontecimientos, objetos o personas; *deformaciones*, seleccionando y ordenando los datos de tal forma que se alteran los significados de los hechos o personas; *desviando la atención*, llamando la atención sobre otros acontecimientos, personajes o lugares; y *aludiendo a la complejidad y dificultad*, cuando cierta temática es muy conflictiva y no es posible distorsionarla (Torres, 1998). De esta manera “no sólo se ordena el conocimiento en torno a diferentes principios, sino que su *uso* también cambia” (Apple, 1996b: 88).

Dicha selección, manejo y distorsión de la información están vinculados necesariamente a una posición ideológica y a procesos políticos (Apple, 1994; 1996b y Giroux y McLaren, 1998), tomando en cuenta que los procesos ideológicos son aquellos vinculados con la producción y la representación de las ideas, de los valores, de las creencias bajo las cuales las personas viven y construyen su realidad (Torres, 1998 y McLaren, 2001). Las ideologías se van a ver interiorizadas en la cultura, entendiéndola como un resultado histórico de diversas relaciones asimétricas de poder la cual “se encarga de la subjetividad de cara a las relaciones sociales como



también de las formas materiales y sociales de la subjetividad” (McLaren, 1998b: 247).

Esta selección arbitraria de saberes y su imposición como saberes legítimos por medio de la educación representan constantes actos de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996), donde se ejerce un poder simbólico, “ese poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o que lo ejercen” (Bourdieu, 2000c: 65). Esta complicidad provoca que la relación de violencia simbólica parezca natural (Bourdieu, 2000b), ya que dicha relación se ejerce sobre el habitus que, por ser éste una relación de dominación incorporada, se presenta como algo innato (di Pietro, 2002). De este modo la violencia simbólica logra pasar desapercibida.

Para todo lo anterior, el lenguaje juega un papel de suma importancia ya que el lenguaje utilizado “proyecta, impone y construye normas y formas particulares de significado. En este sentido, el lenguaje hace algo más que presentar una mera “información”; en realidad, se le utiliza como base tanto para “instruir” como para producir subjetividades” (Giroux, 2003b: 194), por lo que se puede apreciar el uso de cierto lenguaje como un acto de poder (McLaren, 1998). Dicho acto es manifestado en la historia, la cual es el discurso del poder (Foucault, 2000) ya que “el discurso transporta y produce poder” (Foucault, 1998: 123) a la vez que produce subjetividades que mantienen las relaciones de poder (Ball, 1993). De este modo se generan filtros del conocimiento académico constituidos por una violencia epistémica.

### **Suprimiendo y deformando el pasado, conquista y colonización de Abya Yala en el currículum**

A continuación veremos cómo a través de los libros de texto utilizados en el Liceo de Térraba se

da un manejo especial de la historia ejerciendo una colonialidad del saber. Prestaremos especial importancia al libro de texto asignado para octavo año ya que en dicho nivel el plan de estudios del MEP contempla los temas de las sociedades originarias de Abya Yala y su conquista.

Así, hay una unidad del libro de texto que hace mención a las llamadas “culturas madres”, específicamente a la olmeca en Mesoamérica y en el área Andina a la cultura chavín.

De la cultura olmeca se menciona que se ubicó en la zona sur de Veracruz y las inmediaciones de Chiapas y Tabasco, en México, cuyo florecimiento se sitúa aproximadamente entre los 1500 años a.C. Se señala que algunos de sus centros culturales se ubicaron en La Venta, Tres Zapotes, Cerro de las Mesas, y San Lorenzo. Se señala la construcción de cabezas colosales de piedra como parte de su arquitectura y la importancia del maíz para su economía.

Respecto a la cultura chavín, se hace mención que vivieron entre los 1500 y 500 a.C. en las regiones costeras del Pacífico en América del Sur, así como también en los altiplanos de la Cordillera de Los Andes en Ecuador, Perú y Bolivia. Su centro ceremonial más importante fue Chavín de Huantar y se menciona que sus dioses estaban relacionados con las fuerzas de la naturaleza. El trato a esta sociedad originaria es tan vago que en el libro de texto dice que “la cultura chavín sería la base para el desarrollo de otras civilizaciones en el área Andina” (Ballester, 2010: 111), pero sin especificar a cuales, suprimiéndolas de la historia.

Otras culturas que se mencionan, como parte de la unidad de las sociedades antiguas de América, son la maya, azteca e inca. De estas sociedades se describen sus características socio-políticas, actividades económicas, conocimientos científicos y legados culturales.

Al respecto de la sociedad maya, se menciona que habitaron zonas de lo que hoy es México, Guatemala, Belice, Honduras y El Salvador; que el esplendor de su civilización fue entre los

años 600 – 1200 d.C. En relación al conocimiento científico señalan la implementación del cero y su gran conocimiento de los astros y su relación con sus calendarios. Se señala que actualmente solo se conocen tres libros mayas precolombinos: los Códices de Dresde, Madrid y París. Entre los textos mayas resaltan el Popol Vuh.

Sobre los aztecas mencionan que fueron el grupo dominante en Mesoamérica durante la conquista española y señalan la importancia de sacrificios humanos como parte de sus rituales religiosos. Respecto a su política en el texto dice que “el último Emperador Azteca fue Moctezuma II quien recibió con honores a Hernán Cortés y sus soldados” (Ballester, 2010: 117). Señalan el calpulli como la unidad básica de su estructura socioeconómica, el cual era un conjunto de familias o clan que habitaba y trabajaba un determinado terreno. Resaltan su gran conocimiento en ingeniería y arquitectura, y su calendario tallado en la Piedra del Sol. En el texto afirman que “en la filosofía se adelantaron a muchos pueblos europeos de su época, desarrollaron la observación y la experimentación” (Ballester, 2010: 120), sin embargo no especifican más en el tema.

De la cultura Inca se menciona que se establecieron en el Cuzco alrededor del año 1200 d.C. De su sistema de gobierno señalan que era una monarquía absoluta, militar, hereditaria y teocrática. Su estratificación social consistía en alta nobleza, baja nobleza, artesanos y campesinos y por último los siervos que eran esclavos. Resaltan su gran capacidad para construir grandes puentes y caminos, que les permitía ejercer control sobre su territorio mediante los chasquis o corredores de relevos que transportaban mensajes. No desarrollaron una escritura sino que utilizaron el quipú, un instrumento de cuerdas de colores en el que representaban conceptos, objetos y cuentas. Señalan que a la llegada de Francisco Pizarro, conquistador en español, en 1532 el imperio Inca se encontraba en decadencia por una guerra civil contra los príncipes Huáscar y

Atahualpa, lo cual facilitó la conquista española. Lo preocupante acá es que solamente se mencionan estas culturas invisibilizando por completo las demás sociedades originarias de Abya Yala, suprimiéndolas de la historia.

La unidad siguiente del libro texto tiene como título *Expansión comercial Europea a América*, y es en la cual se debe ver lo relacionado a la conquista. Para esto primero se describe las características políticas y económicas de Europa Occidental de los siglos XV y XVI, así como el estado de la ciencia y tecnología. Seguidamente introducen los procesos de conquista refiriéndose a una dominación que conlleva la invasión territorial, el control político, religioso y cultural de los pueblos originarios, donde “en algunos casos el exterminio masivo de la población nativa desempeñó un papel decisivo en la conquista de América” (Balletero, 2010: 140). Esto sin especificar cuáles fueron los casos en que se presentaron los exterminios masivos, suprimiendo de nuevo elementos de la historia.

La conquista de América es dividida en dos etapas: una violenta y de choque, y otra un tanto más pacífica. Como ejemplo de la primera etapa identifican la conquista de los aztecas por Hernán Cortés y la de los incas por Francisco Pizarro. Como parte de la etapa “pacífica” se encuentra el dominio del resto de Abya Yala, señalando que en esta se necesitó más tiempo y recursos ya que los españoles tuvieron que reducir a cada tribu por separado, por lo que la resistencia fue mayor. Sin embargo, en el texto no van más allá de la simple mención de dichas conquistas como violentas, sin mencionar como fueron los enfrentamientos de los aztecas e incas contra los conquistadores españoles. También se suprimen las demás tribus de la historia, así como la manera en que estas se resistieron ante los conquistadores.

Respecto a la conquista inglesa también suprimen información del libro de textos. En este caso

señalan que los ingleses desarrollaron “expediciones con resultados negativos e infructuosos, debido a la hostilidad de los indígenas de la región” (Ballester, 2010: 143). En este caso no solo invisibilizan a los grupos que se resistieron, sino que los categorizan a todos como “indígenas de la región”, destruyendo las características presentes que los diferenciaban entre sí.

También mencionan el establecimiento de las trece colonias en las cuales practicaban una tolerancia religiosa ya que entre ellos habían puritanos, católicos, cuáqueros y anglicanos. Pero no cuestionan la razón por la cual no aceptaban los actos religiosos indígenas ni sus creencias. El segmento dedicado a la conquista inglesa concluye con lo siguiente:

*“Los indígenas eran excluidos de las colonias y de toda relación con los colonos; por ello no existía explotación laboral indígena. En cambio imperó el racismo, el “apartheid” y la discriminación. Grandes territorios arrebataron los ingleses a los indígenas, por medio de violentas luchas armadas. Muchas de ellas causaron graves matanzas de indígenas”* (Ballester, 2010: 144).

Acá una vez más suprimen información de la historia. En este caso los territorios arrebatados y las luchas sobre estos, así como la proveniencia de las personas indígenas que fueron asesinadas.

Esta unidad dedicada a la conquista termina señalando las consecuencias del proceso de dominación. Esto mediante los ámbitos demográfico, resumiendo las consecuencias de la conquista como una disminución de la población indígena, la llegada de miles de europeos y el mestizaje entre españoles, indígenas y negros; económico, al señalar el saqueo de los recursos naturales de Abya Yala; político, al decir que la conquista y colonización significaron la desestructuración de la organización política de los pueblos originarios como también que se perdieran prácticas como la reciprocidad y la redistribución que realizaban los indígenas;

cultural, afirmando que el sometimiento de los grupos indígenas fue acompañado por el desmembramiento de sus culturas, donde los españoles se ocuparon de inculcar la religión católica, el establecimiento del idioma español y la enseñanza de artes y oficios con el fin de explotarlos laboralmente; y ecológico al señalar un aumento en la deforestación y la desviación de cauces para riego.

Con lo anterior se concluye lo relacionado a la conquista, para seguidamente tratar la unidad de las sociedades coloniales en América. Al respecto señalan que en la época colonial se consolida el dominio de los países colonizadores, lo cual afectó a las sociedades nativas mediante transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Esto mediante intercambios de productos, objetos, costumbres, artesanías e idiomas; haciendo que el continente americano se caracterice por una diversidad étnica, ser pluricultural y multilingüe.

En relación a las políticas de apropiación de la tierra se mencionan las mercedes de tierras, donaciones por parte de la Corona hacia quienes realizaran actos de conquista; la composición de tierras, cuando se le compraban terrenos a la Corona; las tierras comunales de las sociedades indígenas, la cual afirman que se respetó y apoyó por parte de la corona española, pero también eran consideradas como tierras comunales las encomiendas, agrupaciones de personas indígenas que quedaban bajo el amparo de un encomendero español para el cual debían de trabajar a cambio de que se les enseñara la religión católica, a leer y a escribir; y las tierras desocupadas, que pasaban a ser propiedad del Rey.

Sobre la explotación de la mano de obra indígena, el texto indica que

*“los indígenas fueron declarados por la Corona española, como vasallos libres con derechos de propiedad sobre sus tierras, casas y animales, además, debían pagar tributos, al igual que los*

*españoles y criollos. El pago podía hacerse en oro o en productos agrícolas o animales. El pago de tributos y las instituciones de trabajo establecidas, se convirtieron en formas de explotación de los indios, por las cuales llegaron hasta a perder sus tierras”* (Ballester, 2010: 151).

De la cita anterior se puede notar la invisibilización de la esclavitud hacia las personas indígenas, así como una legitimación de la expropiación de sus tierras al no poder pagar los tributos impuestos por la Corona española. Siguiendo esta línea de legitimación por medio de la deformación, en el libro de texto se puede leer lo siguiente, donde se legitima la esclavitud por la forma indígena de trabajar comunalmente

*“A pesar de que las llamadas Leyes de Burgos y las llamadas Leyes Nuevas prohibían la esclavitud indígena, el interés de los colonos españoles de trabajar sus tierras con siervos, como en la Edad Media, y la visión de mundo de los indígenas, acostumbrados a un trabajo comunal bajo las órdenes de caciques y sacerdotes, motivó el desarrollo de varias formas de explotación de mano de obra indígena”* (Ballester, 2010: 152)

Otro caso de un manejo especial del libro de texto en relación con las encomiendas, deformando los hechos para apreciarlos de una manera específica, se puede ver cuando en el texto se lee “A pesar de las injusticias, la encomienda también permitió la asimilación cultural española por parte del indígena: el aprendizaje de la lengua, la religión y las costumbres, al estar en contacto con criollos y españoles” (Ballester, 2010: 152), como si tal asimilación fuese una parte positiva de las injusticias vividas en una encomienda.

También se mencionan los repartimientos, donde indígenas eran obligados a trabajar por temporadas en las haciendas españolas para luego volver a sus pueblos y seguir pagando tributos o impuestos al Rey; las reducciones, poblados exclusivos para las personas indígenas bajo el

mando de un religioso franciscano; la mita, donde eran forzados a trabajar en minas; y la naboría, que se trataba de indígenas que trabajaban en oficios domésticos.

Cuando se hace mención a la esclavitud, se refiere únicamente a la esclavitud de las personas afro descendientes (llamados negros en el libro de texto), cuyas condiciones eran peores que la de las personas indígenas.

Seguidamente en el texto se presenta un desvío de atención, dejando de lado las poblaciones originarias y sus condiciones de vida, para ahora tratar temas como la economía y agricultura durante la época colonial. Acá se señala la importancia de ciertos productos como el tabaco, caña de azúcar, cacao, papa y café, y su importancia para las economías de los Estados latinoamericanos.

En lo que sigue del texto las poblaciones originarias de Abya Yala quedan al margen debido a la descripción de la organización política del imperio español durante la época colonial, sin entrar nunca en las implicaciones de dichas organizaciones políticas para los pueblos originarios. De este modo se explica que América se dividió en Virreinos, los cuales se subdividían en capitanías generales y estas en gobernaciones o provincias.

Respecto a la sociedad durante la colonia señalan una estratificación social diferenciada en dos grandes grupos. El primero integrado por españoles y criollos mientras que el segundo lo integraron indígenas y mestizos.

En el libro de textos hay toda una unidad dedicada al papel de la Iglesia durante la colonia, donde señalan la importancia de dicha institución para el sometimiento de los pueblos originarios, así como para su defensa. La tarea de mayor relevancia para la Iglesia fue que los indígenas aceptaran la fe católica, para lo cual “una de las primeras cosas que hicieron los



clérigos fue conducir campañas de erradicación de las religiones indígenas acompañadas por la destrucción de los ídolos y de los lugares de culto” (Ballester, 2010: 185), sin mencionar jamás cuales ídolos y lugares de culto fueron destruidos. Del mismo modo el texto informa que la Iglesia transformó la calendarización de los indígenas, la cual estaba asociada a sus ritos. También se señala que para adoctrinar a las personas indígenas, los frailes fundaron una gran cantidad de escuelas, lo que implicó el desarrollo de un proceso educativo que impulsó la difusión del idioma español entre las personas indígenas. Esto sin dar detalle alguno de cómo fueron tales procesos educativos. Seguidamente de nuevo se dejan de tratar temas relacionados a los pueblos originarios para concentrarse en el papel económico y político de la Iglesia durante la colonia, sin mencionar nunca el papel de la Iglesia para fundar nuevos pueblos y controlar los territorios que habitaban las personas indígenas.

Con lo anterior se concluye lo relacionado a la conquista y colonización española, dejando lagunas significativas al suprimir y deformar información sobre la conquista y colonización, mostrando que “el colonialismo no se contenta con apretar al pueblo en sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado (...), lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila” (Fanon en Walsh, 2013: 54).

### **Imposición de saberes y seres mediante el currículum**

En el segmento anterior vimos cómo se da un especial manejo al currículum para borrar y desfigurar ciertos hechos. A continuación veremos cómo se imponen ciertos saberes con miras a colonizar el ser estructurando el habitus de las personas que asisten a secundaria, no solo en

Térraba sino en todo el territorio costarricense.

Pero antes de entrar en detalle de lo que se busca imponer en cada nivel, es necesario mencionar que en todos los niveles y asignaturas hay un eje transversal: los valores. De este modo se busca interiorizar en los y las estudiantes el respeto y la tolerancia hacia la diversidad existente, ya sea étnica, religiosa, social, cultural o económica. Así se busca interiorizar un habitus no racista, no sexista y no xenofóbico, generando un respeto tanto a la cultura hegemónica como a las demás expresiones culturales, asumiendo que se vive en un país pluriétnico y pluricultural, donde el estudiantado debe conocer y valorar tanto otras culturas como la propia.

### **Séptimo año**

En el nivel de séptimo año en Estudios Sociales se estudia cómo fue la formación del Estado costarricense, analizando los principales procesos políticos, culturales y económicos que intervinieron; describiendo la Costa Rica del período Republicano (1821-1914) definiendo las diferencias de la Costa Rica colonial. También explican el proceso de formación y fracaso de la República Federal Centroamericana. El texto explica la Guerra de Ochomogo y el resultado de establecer a San José como capital del país.

Se narra la anexión del Partido de Nicoya, así como la declaración de Costa Rica como República. Del mismo modo se describen los procesos mediante los cuales se fijaron los límites de la nueva República de Costa Rica.

Se describe la Campaña Nacional (1856-1857) contra los filibusteros, explicando las causas que originaron la llegada de estos a territorio centroamericano, para luego explicar y analizar las principales características y hechos relevantes ocurridos durante dicha campaña. Como antecedente mencionan la Doctrina Monroe establecida en 1823 “con el propósito de evitar que

alguna nación europea volviera a colonizar o a intervenir en alguna región de América, por ello propuso la frase *América para los americanos*” (Ramírez Alan, 2010: 126 ) para luego decir del Destino manifiesto lo siguiente: “propuesta en 1845, la cual establecía que los Estados Unidos tenían la designación divina de extender su cultura sobre el continente, con el fin de contribuir con el desarrollo, la libertad y la democracia” (Ramírez Alan, 2010: 126). Esto sin entrar en más detalle sobre las implicaciones de dichas afirmaciones.

Señalan la batalla de Santa Rosa, resaltando la poca duración que tuvo y la derrota de los filibusteros. Seguidamente mencionan la batalla de Sardinal para luego describir la batalla de Rivas resaltando la valentía en que actuaron los soldados costarricenses para provocar que los filibusteros se refugiaran en una casona, la cual fue quemada por Juan Santamaría. Al respecto el libro de textos dice que “la labor heroica le costó la vida a Juan Santamaría, convirtiéndose a partir de ese momento en el héroe nacional de Costa Rica” (Ramírez Alan, 2010: 130).

Otro personaje resaltado de la época es Francisca (Pancha) Cachasco, por su labor como mujer en el ejército, donde ayudó a rescatar el cañón costarricense.

Seguidamente se trata la formación del Estado liberal, señalando la importancia del ferrocarril en relación al enclave bananero, describiendo sus consecuencias en aspectos geográficos, socioeconómicos, políticos y culturales. En este último se mencionan las poblaciones originarias diciendo que “los grupos aborígenes se vieron desplazados de su territorio porque fueron ocupados por las plantaciones bananeras” (Ramírez Alan, 2010: 141), sin especificar nunca cuales fueron los grupos indígenas desplazados ni la ubicación de los terrenos arrebatados por la bananera.

El libro de texto concluye detallando el surgimiento del Estado liberal en Costa Rica y sus

consecuencias. De este modo describen los problemas que surgieron entre la Iglesia y el Estado debido a las reformas liberales, que le restaban cierta participación en el Estado. Después describen brevemente los partidos políticos de la época para luego mencionar los avances en aspectos democráticos, como el voto secreto aprobado en 1925.

Por último se señala la importancia de la Campaña Nacional de 1856, la creación de algunas instituciones, la letra del Himno Nacional para construir una identidad nacional. Al respecto también se menciona la consolidación de la frase e idea de que en Costa Rica existían más maestros que soldados, impulsando la idea de una Costa Rica pacifista, apegada a los principios democráticos e igualitarios. “Por su parte el culto a la Virgen de los Ángeles, más el folclor de la provincia de Guanacaste, contribuyeron a ir construyendo la identidad nacional” (Ramírez Alan, 2010: 151). Para tal identidad nacional, en el texto no mencionan a los pueblos originarios ni sus culturas. Y cuando hablan de un grupo originario no especifican cuál, invisibilizándolo a pesar de su mención, como es el caso de las personas indígenas desplazadas por la empresa bananera.

Por su parte, el libro de texto de la asignatura de Cívica inicia definiendo su campo de estudio, donde señala que la cívica es formación ciudadana, “reglas de conducta orientadas a que el ser humano asuma una determinada postura frente a la sociedad y al Estado” (Ramírez y Ruiz, 2010a: 6), teniendo como principal propósito la formación de buenos ciudadanos. Para esto en el libro de texto se definen los conceptos de nación, Estado, gobierno, derecho, habitante, ciudadano y deber. En relación a este último concepto el texto hace mención a la Constitución Política de Costa Rica, donde en el artículo 1 dicta que Costa Rica es una República democrática, libre e independiente para después señalar que en el artículo 18 se establece que las personas costarricenses deben observar la Constitución y las leyes, servir a la Patria, defenderla y contribuir para los gastos públicos. También mencionan el Código de la Niñez y la Adolescencia,

específicamente el artículo 11, designado a deberes, donde expresan que las personas menores de edad deben de honrar a la Patria y sus símbolos, respetar los derechos y las garantías de las otras personas, honrar, respetar y obedecer a sus padres, representantes o responsable, siempre que sus órdenes no violen sus derechos y garantías o contravengan el ordenamiento jurídico, ejercer activamente sus derechos y defenderlos, cumplir sus obligaciones educativas, respetar la diversidad de conciencia, pensamiento, religión y cultura, y conservar el ambiente.

Después el libro de texto trata el tema de la seguridad ciudadana, en relación a los conceptos de comunidad, organización comunitaria y barrio para luego pasar a tratar las causas y consecuencias de la inseguridad ciudadana.

La siguiente unidad tiene como nombre *Seguridad ciudadana en perspectiva nacional*, donde narran como fue que nació el Ministerio de Seguridad, citando hechos a partir de 1821. También describen el nacimiento del Organismo de Investigación Judicial y de la Policía Municipal, para después advertir sobre las consecuencias de transgredir la ley y sobre el consumo de sustancias ilícitas. Seguidamente se habla sobre la seguridad de las personas en su entorno, haciendo énfasis en la importancia en la organización comunitaria y los Comités de Seguridad de vecinos, explicando cómo se forman y funcionan.

El libro de texto continúa tratando los conceptos básicos para la seguridad vial, la Ley de Tránsito y el sistema vial en Costa Rica. Para concluir este libro de texto trata la prevención de los desastres, explicando la diferencia entre los eventos naturales y los causados por la especie humana, describiendo rápidamente la Ley Nacional de Atención de Emergencias y Prevención de Riesgos para luego describir las funciones de la Comisión Nacional de Prevención de Riesgos y Atención de Emergencias.

### **Octavo año**

En el nivel de octavo año, en la materia de Estudios Sociales, después de suprimir y deformar la historia en relación a los pueblos originarios a la vez que los invisibiliza, en el libro de texto se tratan los procesos de independencia en América Latina. Para esto resaltan las causas externas como el periodo de la ilustración, la revolución francesa, la independencia de las 13 colonias inglesas en América, las reformas borbónicas y la crisis de la monarquía española. Como causas internas mencionan el papel del criollismo y terminan la unidad describiendo las independencias de los distintitos virreinos.

La última unidad de este nivel está dedicada a procesos emancipadores en América Latina. Al respecto señalan que “la nación es el conjunto de personas unidas por las mismas creencias, lenguas, valores, visión de mundo y tradiciones que la distinguen de otros grupos sociales” (Ballester, 2010: 211) y que “la identidad nacional es la toma de conciencia por parte de los miembros de una determinada sociedad, de la posesión de ciertas características o elementos que los hacen sentirse diferentes de otros grupos” (Ballester, 2010: 214). En otras palabras, que para ser parte de las nuevas naciones debían de asumirse las nuevas identidades, de lo contrario no se formaba parte de la nación. También se estudia el papel desempeñado por el caudillismo y el militarismo en la formación de los Estados Nacionales, donde señalan las implicaciones de la europeización en la sociedad latinoamericana.

Por su lado, la materia de Cívica inicia definiendo identidad como un “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás” (Ballester, 2010: 6), para luego definir distintos tipos de identidad: la etaria, la comunal y la nacional. A esta última asocian los conceptos de tradición, folklor, costumbre, símbolo y acto

cívico; dando a entender que una identidad nacional impera sobre una identidad cultural.

Después se trata el concepto de comunidad, definiéndola como “un pequeño grupo humano, formado por familias con intereses comunes. Localizada dentro de un área territorial, con ciertas características que unen: idioma, religión, costumbre e intereses comunes” (Ramírez y Ruiz, 2010b: 44), para luego señalar que existen distintos tipos de comunidad: indígena, afrocaribeñas, religiosas, rurales y urbanas. Respecto a las comunidades indígenas el texto dice:

*“En la actualidad existen solamente ocho grupos indígenas que tienen rasgos y características propias en cuanto a costumbres, lengua y modo de vida. Otros en cambio, han perdido su identidad cultural. Cosa que no ha sucedido con los cabécares que todavía la conservan. Su centro cultural más importante es San José Cabécar. Otro grupo totalmente consolidado son los bribris que conservan su lengua en forma oral y escrita. Algunos de los factores que afectan negativamente a nuestras comunidades indígenas son: despojo de sus tierras; deficientes servicios de salud; falta de vías de comunicación; educación deficiente y mal orientada; falta de financiamiento y crédito.*

*Precisamente para proteger sus raíces culturales fue que se formaron las comunidades indígenas, de esta forma su legado permanece.”* (Ramírez y Ruiz, 2010b: 46)

Al respecto de la cita anterior hay que prestar atención al trato hacia las poblaciones originarias, donde mencionan que son ocho grupos sin especificar cuáles son; además al decir *nuestras comunidades indígenas* denota posesión sobre los pueblos originarios.

Luego el texto trata los elementos de la comunidad nacional, donde señalan que el ser costarricense es producto de un proceso histórico que inicio con los habitantes precolombinos, donde con la conquista y la colonización se introducen nuevos elementos para con la

independencia, en 1821, establecer una identidad nacional fortalecida por un poder central, un territorio definido y una historia común.

Seguidamente definen un símbolo nacional como “una figura que representa un concepto natural de una nación. Son los elementos que los países han concebido a efectos de identificarse y diferenciarse de los otros países” (Ramírez y Ruiz, 2010b: 64). En este apartado señalan los símbolos nacionales de Costa Rica, narrando brevemente la historia de cómo estos fueron constituidos como tales.

Después el texto continúa con una sección denominada *Héroes Nacionales*, donde se describen las razones por las cuales Juan Rafael Mora Porras, Juan Santamaría y Francisca Carrasco son catalogados como héroes nacionales. Luego de esto el texto define el concepto de patrimonio cultural como:

*“Es el conjunto de bienes y expresiones culturales que hemos recibido de nuestros antepasados y que atestiguan las relaciones de los seres humanos. Abarca el territorio del país y la historia que se desarrolló en él, acumulada en forma de leyendas, tecnologías, conocimientos, creencias, arte y sistemas de producción y organización social”* (Ramírez y Ruiz, 2010b: 81).

Después de esto se hace la distinción entre patrimonios culturales tangibles e intangibles. Entre los primeros se describe como bienes y expresiones culturales recibidas de los antepasados, como los distintos monumentos nacionales y los trajes folklóricos. Al respecto de estos últimos el texto dice que “habría que indicar que es importante que todo costarricense conozca que el traje folklórico constituye uno de los elementos más importantes de nuestro patrimonio histórico cultural” (Ramírez y Ruiz, 2010b: 84), donde para que un traje se considere folklórico debe ser tradicional, ser el resultado de un proceso de naturaleza dinámica, ser popular, ser de carácter



funcional, ser anónimo, ser de carácter empírico o espontáneo y ser propio de una región determinada. Mientras que por patrimonio intangible el texto entiende aquellas expresiones que no se pueden tocar, pero que nos identifican. Como ejemplos de este tipo de patrimonios señalan el origen histórico del Estado (a partir de 1821), el territorio, el idioma (mencionando únicamente el español), las leyendas, bombas, refranes, piropos, adivinanzas, creencias, la danza, el boyeo y por último a los pueblos indígenas. De estos últimos el libro de texto dice que:

*“Considerando que “todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad” y que “el respeto de los conocimientos, las culturas y las prácticas tradicionales indígenas contribuye al desarrollo sostenible y equitativo y a la ordenación adecuada del medio ambiente”, el 13 de septiembre de 2007 fue adoptada la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos indígenas que establece que “los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales”, “a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales”, “a practicar y enseñar propios idiomas y sus ceremonias espirituales; a mantener y proteger sus lugares religiosos y culturales y a acceder a ellos, a mantener su integridad como pueblos distintos, sus valores culturales e identidad étnica, así como a la restitución de los bienes culturales y espirituales de los cuales hayan sido despojados” (Ramírez y Ruiz, 2010b: 90).*

Al respecto, primero es inaceptable que categoricen a los pueblos indígenas como patrimonio ya que los hacen ver como una cosa del pasado donde hoy en día no interfieren con la realidad e imaginario del país, y segundo, a pesar de lo anterior, que los cataloguen bajo la denominación de *intangibles*.

La unidad continua, esta vez hablando sobre patrimonio natural, espacio donde definen los recursos naturales dividiéndolos entre no renovables y los si renovables, para luego describir brevemente el Parque Nacional Isla del Coco, las Reservas de la Cordillera de Talamanca y la zona de Conservación de Guanacaste. Para terminar esta unidad el texto trata la estética en relación al arte, música, literatura y simbología.

La siguiente unidad tiene como nombre *Reconstruimos nuestras identidades de género para la equidad e igualdad*, donde se estudian conceptos básicos sobre género, así como identidades de género y los principales agentes socializadores vinculados con dichas entidades, la legislación vigente a favor de la equidad e igualdad de género, la cotidianidad de las relaciones entre un mismo género y entre géneros diferentes para luego tratar la diversidad y la libertad de determinación.

Como última unidad de este año tenemos *Igualdad en la diversidad*, que inicia definiendo conceptos básicos del tema. Así, por *interculturalidad*, “se refiere básicamente a la relación entre culturas” (Ramírez y Ruiz, 2010b: 156); por *diversidad* entienden sinónimo de diálogo y de valores de pluralismo, autonomía y solidaridad; *respeto* consiste en el conocimiento de los intereses y sentimiento de la otra persona en una relación; *tolerancia* consistiendo en la capacidad de conceder la misma importancia al a forma de ser, de pensar y de vivir de las demás personas que a nuestra propia manera de ser, de pensar y vivir; *solidaridad* cuando se presta apoyo en los momentos de necesidades; *igualdad* significa dar las mismas condiciones, trato y oportunidades; *otredad* siendo lo que permite ser diferente; *migración* comprendiendo tanto la salida como la llegada de personas a una nueva comunidad; *racismo* cuando se defiende racialmente la supremacía de unos pueblos sobre otros; *xenofobia* como el odio hacia las personas extranjeras; y *discriminación* se refiere a un trato desigual.

Después de esto se describe un poco la normativa que regula los derechos y obligaciones en relación al racismo, citando desde el artículo 1 al 7 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. Después se citan artículos de la Ley Integral para la Persona Adulta Mayor y luego la Ley Indígena (Ley No. 6172), citando del artículo 1 al 7; de la Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad se citan del artículo 3 al 10 mientras que se cita el artículo 48 sobre la Ley General sobre VIH-SIDA, para luego concluir este apartado citando los artículos 7 y 11 de la Ley de Migración y Extranjería.

Seguidamente se habla de un enriquecimiento intercultural de la sociedad, donde por medio de la globalización se presenta una integración sin pérdida de la identidad cultural, para después describir cómo presentar un manejo pacífico de conflictos en una sociedad intercultural donde se debe de definir conjuntamente el conflicto, conocer las razones de cada una de las partes involucradas, mostrar empatía poniéndose en la perspectiva del otro, buscar alternativas de solución y llegar a un acuerdo satisfactorio para las partes.

El libro de texto concluye describiendo la diversidad presente en las manifestaciones culturales y artísticas en Costa Rica, tales como la música, literatura, pintura, cine y televisión; donde se especifica en qué consiste cada campo cultural sin entrar en detalle de la diversidad cultural que convergen en ellos.

### **Noveno año**

En noveno año se ve materia relacionada a la geografía, como el origen del planeta, el clima y las vegetaciones en el mundo. Se estudia el origen y evolución del ser humano para luego entrar en detalle de sociedades esclavistas de la antigüedad. De estas son detalladas el Egipto antiguo,

Mesopotamia, China antigua, India antigua, Grecia antigua y Roma antigua; ninguna sociedad de Abya Yala. Seguidamente se pasa a las sociedades medievales, estudiando sus tres sub-periodos: la edad media temprana, la alta edad media y la baja edad media; para después comentar la crisis del feudalismo. Después se habla de los tiempos modernos, refiriéndose al renacimiento mientras se mencionan sus principales pensadores y logros, así como su corriente artística con sus principales personajes. Se describe el expansionismo comercial que se vivió en esa época y se mencionan características del absolutismo monárquico.

Hay toda una unidad dedicada a la revolución francesa, donde el texto indica que “significó el triunfo de un pueblo pobre, oprimido y cansado de injusticias” (Chaves, 2010: 136). Resumen la biografía de los principales pensadores de la época como Charles-Louis de Montesquie, François Marie Arouet Voltaire, Jean Jacques Rousseau y Denis Diderot; a la vez que señalan su influencia para la revolución francesa. Seguidamente enlistan las causas de esta revolución para después ir describiendo como se fue gestando la caída del feudalismo. Para esto señalan los años de ciertos actos y a veces hasta la fecha de un acto de suma importancia, como la toma de la bastilla el 14 de julio de 1789. El texto continúa resumiendo la biografía de mas personajes franceses, en este caso se trata de Luis XVI, Napoleón Bonaparte y María Antonieta. Esta unidad concluye identificando las consecuencias de la revolución francesa, a la vez que señala su importancia para influir en el resto del mundo por medio de sus ideas políticas y democráticas.

El nivel de noveno año concluye con la Revolución Industrial, describiéndola desde 1760 hasta 1880. Así se señalan factores que determinaron dicha revolución en aspectos demográficos, invenciones técnicas, mejoras agrícolas y en relación a los medios de transporte; así como las características del proceso de industrialización en relación al impacto social, económico y ecológico. El libro de texto termina señalando los cambios suscitados a raíz de la sustitución del

hierro por el acero y el inicio del uso de energía eléctrica y del petróleo. Los cambios se enlistan en categorías como transportes, comunicación y consecuencias socioeconómicas y políticas. Describen superficialmente la relación que había entre el Estado y la burguesía, así como de esta última con el proletariado, señalando la creación de los sindicatos como producto de un movimiento obrero. Por último, el libro de texto de noveno año termina tratando la revolución industrial y el proceso de industrialización en el mundo, donde se lee lo siguiente:

*“La Revolución Industrial ha traído cambios significativos en el mundo, se ha dado un proceso de invenciones que han venido a facilitar la vida de las personas, ejemplos de los procesos que se han iniciado con la revolución industrial, se encuentra la energía atómica y la creación de armas de destrucción masiva, la creación de las computadores y más recientemente el Internet”*

(Chaves, 2010: 170)

Es inconcebible como la creación de armas de destrucción masiva viene a facilitar la vida de las personas, donde el único aspecto negativo señalado es que “la construcción de armas de destrucción masiva como la bomba atómica ha provocado grandes contaminaciones en el mundo” (Chaves, 2010: 171).

Pasando al libro de texto de Cívica, la primera unidad tiene como nombre *La participación y la representación de las personas jóvenes y adultas*, donde inician definiendo conceptos claves como asociación, ciudadanía, comunidad educativa, consenso, deliberación, diálogo, disenso, gobierno estudiantil, liderazgo, negociación, organización comunal, partido político, proceso electoral estudiantil, programa de gobierno, rendición de cuentas y representación. Luego de esto se trata las formas de representación y participación en la institución educativa, definiendo y explicando las funciones de los puestos en un comité ejecutivo o junta directiva, para después

estudiar las formas de representación de la persona joven y adulta en la comunidad. En este último aspecto se describen los gobiernos locales y las asociaciones de desarrollo, comentando la importancia y las funciones de DINADECO al respecto.

Después definen y describen las funciones de ciertos mecanismos y espacios de participación ciudadana local, como el sufragio, la audiencia pública y la consulta popular, para después continuar con la segunda unidad *Derechos Humanos para todas las personas*.

Esta unidad inicia con los conceptos de derecho, deber, derecho humano, declaración, igualdad, libertad, justicia, solidaridad, tolerancia, respeto, equidad y desarrollo humano. Los derechos humanos son definidos como “aquellas libertades, facultades, instituciones o reivindicaciones relativas a bienes primarios o básicos que incluyen a toda persona, por el simple hecho de su condición humana, para la garantía de una vida digna” (Ramírez y Ruiz, 2010c: 70) para luego describir su origen cultural en el occidente moderno. Esto narrando la evolución histórica del concepto, partiendo de la sociedad grecorromana, detallando la influencia del cristianismo y de las revoluciones burguesas para una mejora de los derechos humanos. El texto concluye este segmento describiendo los principios de los Derechos Humanos (universalidad, temporalidad, progresividad, irreversibilidad, transnacionalidad, integridad e intransferibilidad).

Después de esto se trata la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su clasificación, describiendo su evolución pasando por la primera generación cuando se establecieron los derechos civiles y políticos; la segunda generación cuando se incorporan los derechos económicos, sociales y culturales; y la tercera generación cuando se vincula la solidaridad con la intención de incentivar el progreso social en todos los pueblos.

Seguidamente se detallan la legislación que protege los derechos humanos y los mecanismos

para dicha protección. Para esto se describe como se establecieron y funciona la Declaración de los Derechos Humanos, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer y la Ley General de la Persona Joven

Luego el texto describe las obligaciones que tiene el Estado costarricense en relación a los derechos colectivos y los desafíos presentes velar por estos. Entre los desafíos encontramos la pobreza, el campo (refiriéndose a las zonas rurales), inequidad monetaria, segregación espacial y trabajo infantil.

La tercera unidad tiene como nombre *Trabajemos por fortalecer la democracia representativa y participativa*, donde al inicio definen conceptos claves como ciudadanía, deberes y derechos de los ciudadanos costarricenses, representación ciudadana, participación ciudadana, autoridad, poder, organización social y rendición de cuentas. Seguidamente hacen una distinción entre democracia y dictadura, para después señalar la importancia de la democracia griega del siglo V a. C. caracterizándola.

Luego caracterizan la democracia contemporánea dentro del sistema político costarricense, donde vuelve a definir los conceptos de representación y participación para después señalar como condiciones básicas para la democracia la participación, organización, solidaridad, cooperación, integración y un proyector unificador.

El libro de texto continúa con la descripción de las instituciones encargadas de garantizar la democracia. Las instituciones descritas son el Tribunal Supremos de Elecciones, la Procuraduría General de la República, Sala Constitucional, Defensoría de los Habitantes, Tribunal Ambiental Administrativo, Sistema Nacional de Evaluación, Autoridad Reguladora de los Servicios Públicos y la Defensoría del Consumidor.

Después el texto concluye hablando de los partidos políticos como organizaciones de intermediación democrática, donde caracterizan los partidos Liberación Nacional y Unidad Social Cristiana. Otras organizaciones intermediarias descritas son los sindicatos, las cooperativas, las asociaciones solidaristas, las organizaciones no gubernamentales y las cámaras patronales.

### **Décimo año**

El libro de texto asignado para el décimo nivel inicia con geografía humana para luego entrar de lleno en más historia europea. Esta vez bajo la unidad de *Geopolítica Mundial en el siglo XX*, donde el primer tema a tratar son los antecedentes políticos, económicos y geográficos del expansionismo europeo, a finales del siglo XIX. El texto señala que “los continentes de África, Asia y Oceanía se convierten en lugares de gran interés para los nuevos viajes y expediciones colonizadoras” (Solórzano, 2010: 44). Identifican al imperio británico como el mayor imperio colonial de la época por sus colonias distribuidas estratégicamente alrededor del mundo. Seguidamente señalan el imperio francés con su expansión en África y Asia. Se menciona que Estados Unidos en 1867 compra Alaska a Rusia y que en 1898 interviene militarmente en Cuba, México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Haití y República Dominicana; sin justificar ni mencionar las consecuencias de tales intervenciones militares.

Seguidamente se entra de detalle de lo que fue la primera guerra mundial, señalando las razones de por qué se formó la Triple Alianza entre Alemania, Austria-Hungría e Italia; y la Triple Entente con Francia, el Imperio Ruso y Gran Bretaña. Se señala que Rusia estaba amenazada por una revolución social; el Imperio austro-húngaro vivía a lo interno luchas entre nacionalidades que ya no podían ser controladas por el gobierno; Alemania paralizó sus políticas exteriores



debido a los enfrentamientos políticos internos mientras que los gobiernos parlamentarios de Gran Bretaña y Francia debían hacer frente a los reclamos de la clase trabajadora que exigían mejores condiciones de vida. Luego se presenta una descripción de la coyuntura vivida en el territorio de los Balcanes, dominado por el imperio turco y austro-húngaro pero donde los serbios querían constituir un Estado yugoslavo, por lo que se vivían constantes tensiones y conflictos. Aparte de esto, Alemania, Francia e Inglaterra querían dominar el estrecho de los Dardanelos, ocupado por el imperio turco, punto estratégico para la comunicación entre el Mediterráneo y Asia central.

En el libro de texto señalan que Francisco Fernando (heredero del trono de Austria-Hungría) y su esposa fueron asesinados por un estudiante serbio, ante lo cual Austria-Hungría justificaba su intención de aniquilar a Serbia, ante lo cual Rusia respondió movilizand o tropas para la defensa de los serbios. Ante esto la Triple Entente y la Triple Alianza se pusieron en funcionamiento, dando inicio a la Primera Guerra Mundial el 5 de agosto de 1914.

Como características de esta primera guerra mundial, el texto señala que duró cuatro años, tres meses y catorce días. También hacen referencia a las luchas en trincheras, las cuales provocaron cuantiosas pérdidas de vidas humanas, entre 10 y 13 millones de personas. Ubican a Estados Unidos como el país que menos consecuencias negativas obtuvieron de la guerra, tanto por la poca inversión que presentaron en términos militares y que la guerra se desarrolló en tierras europeas.

Seguidamente el texto dedica tres páginas para narrar superficialmente la Revolución Rusa, para después describir la geopolítica entreguerras, prestando especial importancia a la crisis económica de 1929 y la depresión que aconteció. Como consecuencias de la crisis señalan el

aumento en la producción industrial estadounidense sin un acompañamiento de una demanda suficiente para mantener el aumento productivo. Identifican el jueves 24 de octubre de 1929 como el *jueves negro*, el día que los precios de las acciones de la Bolsa de Valores de Nueva York cayeron estrepitosamente dando inicio a la crisis. Señalan al presidente Franklin Roosevelt como figura relevante para terminar con la crisis. De él se dice que “en 1921, cuando tenía 39 años de edad, enfermó de polio y queda sujeto a una silla de ruedas, situación que no fue obstáculo para llevar a cabo una destacada labor como gobernante” (Solórzano, 2010: 74), y que en 1933 pone en práctica políticas como *New Deal*, permitiendo al Estado intervenir en las actividades económicas y así buscar un fin a la crisis.

El libro de texto continúa ahora tratando lo que fue la Segunda Guerra Mundial, explicando causas y consecuencias del conflicto armado. Como causas mencionan el ascenso de los totalitarismos en Europa, específicamente el fascismo en Italia y el nazismo en Alemania; las condiciones impuestas a Alemania mediante el Tratado de Versalles; la formación del Eje Alemania-Japón-Italia y su deseo de expandir sus territorios. Indican el 1 de septiembre de 1939 como el inicio de la guerra, cuando Alemania ataca a Polonia, lo cual precipita la entrada en guerra de Gran Bretaña y Francia el 3 de septiembre. El texto divide la segunda guerra mundial en tres fases: dominio por parte del Eje entre 1939 y 1942, expansión e incorporación de nuevos países, y la victoria de los aliados en 1945.

Luego de tratar la Segunda Guerra Mundial se entra en detalle del surgimiento de un nuevo orden económico y financiero gracias a la Conferencia de Bretton Woods y la creación del Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y Organización Mundial del Comercio. Luego describen el surgimiento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) cuando Estados Unidos, Gran Bretaña y la Unión Soviética se reúnen en febrero de 1945 en la Conferencia de

Yalta donde “decidieron la creación de un organismo internacional en el que estuvieran representados todos los países soberanos, ese organismo debía garantizar la resolución de los conflictos internacionales en una forma pacífica” (Solórzano, 2010: 93). Enlistan los principales órganos de la ONU (Asamblea General, Consejo de Seguridad, Consejo Económico y Social, Consejo de Administración Fiduciaria, Corte Internacional de Justicia y el secretario General) para luego mencionar los organismos especializados con los que cuenta la ONU (Organización Mundial de la Salud, Organización Internacional del Trabajo, Fondo Monetario Internacional, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, Fondo Internacional de las Naciones Unidas para el Socorro de la Infancia, Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.

Continuando con la historia bélica, en el libro de texto cuando tratan el mundo de la posguerra lo hacen mencionando la guerra fría y la amenaza nuclear que significó. Se hace mención a la guerra de Corea en los 50 y a la guerra de Vietnam en los 60. En relación a dicha década el libro de texto indica que significó avances tecnológicos militares y la instalación del sueño americano generando una sociedad materialista y de consumo. A la vez señalan la importancia del movimiento hippie, la música rock, el movimiento feminista y el aumento en el uso de los anticonceptivos para la cultura occidental. En este sentido se refieren a la igualdad étnica, pero en relación a la población afro descendiente en Estados Unidos y el papel de Martin Luther King.

Después explican la guerra de los Balcanes y la de Chechenia en Europa. En Asia mencionan los casos de Cachemira, los conflictos Indo-Pakistaní y China-Taiwan, la Guerra del Golfo en Irak y el conflicto Israel-Palestina. Respecto a África hablan de Ruanda, Uganda y Etiopía. En América hablan de Colombia, específicamente en relación a las Fuerzas Revolucionarias de Colombia (FARC), y de México por el Movimiento Zapatista. Nada más.

El texto continúa pero esta vez tratando la formación de bloques y organismos económicos, políticos y militares, donde explican sus orígenes y funciones. Entre estas nuevas entidades mencionan la Organización Europea de Cooperación Económica, la Organización del Tratado del Atlántico Norte, la Liga de los Estados Árabes, la Organización de Estados Americanos, el Grupo de los 8, Grupo de los 77, Organización Mundial del Comercio, Área de Libre Comercio de las Américas, Unión Europea y la Organización de Países Productores de Petróleo.

Luego señalan los procesos descoloniales que se dieron después de la Segunda Guerra Mundial, donde mencionan los procesos de la India, Indonesia en Asia mientras que en África mencionan el caso de Ghana, Nigeria, Tanzania, Malawi, Zambia, Zimbabue, Congo, Argelia, Guinea, Cabo Verde, Mozambique y Angola.

El siguiente tema que se trata en el libro de texto de décimo año es la globalización, donde especifican que la globalización económica procura una eliminación de los aranceles que limitan la producción y el comercio, que el mercado mundial garantice una libre circulación de capital y que este se ubique en los países en condiciones favorables y durante el tiempo necesario para generar ganancias. Este tipo de globalización es impulsada por los bancos multinacionales, los consorcios o clubes y los organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Esto mediante tres estrategias: alianzas, apertura comercial y tratados de libre comercio. El libro de texto señala que gracias a la globalización aumentan la competitividad, la modernización empresarial, la eficiencia y la productividad en general, pero que para esto suceda se debe presentar una flexibilidad laboral y ampliar los mercados de consumidores por medio de la libertad de comercio, competencia e integración económica mediante tratados comerciales. Esto último implica programas de ajuste estructural, reformas del Estado y políticas de estabilización económica. Como consecuencias de la globalización

mencionan el avance tecnológico, la explotación laboral, el aumento del consumo, la destrucción de la naturaleza, la transculturación y la deshumanización. Este tema concluye mencionando las consecuencias de la globalización en Costa Rica, mencionando que en 1980 inicia la reforma de la estructura productiva eliminando algunos aranceles. Esto provocó que entre 1984 y 1995 las exportaciones crecieran en un 10 por ciento, especialmente gracias al establecimiento de la empresa INTEL. Mencionan tratados comerciales firmados, como el tratado de libre comercio con México en 1994 y en 1999 con República Dominicana y Chile. El libro de texto se imprimió antes de que se aprobara el TLC con los Estados Unidos, pero al respecto dice solamente lo siguiente: *“En el 2004, el Tratado de Libre Comercio entre Centroamérica y Estados Unidos había concluido la ronda de negociaciones. La aprobación de un proyecto de esta magnitud ofrece dos retos: brindar productos de calidad y satisfacer la demanda bajo el lema de “justo a tiempo”* (Solórzano, 2010: 156).

La siguiente y última unidad del libro de texto tiene como título *América Latina en el siglo XX*, donde el primer tema a tratar es el modelo agroexportador para luego hablar sobre las consecuencias políticas y socioeconómicas de la crisis de 1929 y la depresión de 1930. El siguiente tema serían los movimientos sociales y políticos, haciendo mención al reformismo y antiimperialismo, describiendo causas y consecuencias de la revolución mexicana a inicios del siglo XX y la revolución cubana a mediados de siglo. Después se habla sobre los procesos de urbanización de las ciudades latinoamericanas, con sus respectivas implicaciones sociales y económicas.

Este libro de texto continúa describiendo los procesos de democratización en América Latina, donde se narra el caso de Chile comentando la llegada de Salvador Allende a la presidencia de Chile y el golpe de Estado suscitado por Augusto Pinochet. Los otros dos países de América del

Sur que mencionan son el caso de Venezuela y Argentina. Respecto a Centroamérica mencionan los casos de Guatemala, El Salvador y Nicaragua; explicando superficialmente los golpes de Estado que apoyó Estados Unidos y señalando la importancia del ex presidente Oscar Arias Sánchez para lograr la paz centroamericana mediante el plan conocido como Esquipulas II.

Finalmente el texto asignado a décimo año concluye tratando 3 problemáticas en América Latina: el narcotráfico, áreas de exclusión y desafíos de la equidad. Respecto al primer tema mencionan a Colombia como uno de los principales productores de cocaína y se refieren a Centroamérica como un puente de acceso al norte del continente.

En lo que refiere a la exclusión en el texto se lee lo siguiente:

*“La desigualdad social en América Latina nos lleva a hablar de grupos de exclusión cuando encontramos personas sin acceso a bienes y servicios, escolaridad, crédito, vivienda, alimentación, condiciones necesarias para el desarrollo de una vida digna. La debilidad se presenta en ciertos grupos sociales: por edad (negros y ancianos, género (mujeres) inserción laboral (trabajadores informales) etnia (negros e indios) condiciones de salud (personas con discapacidad, portadores del SIDA)” (Solórzano, 2010: 201)<sup>24</sup>*

Y en relación a los desafíos de la equidad el texto señala que la salida a dichos problemas es la educación, donde en Latinoamérica se debe ampliar el acceso a la educación y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo para completar los ciclos, garantizar una educación de calidad y mejorar la eficiencia del sistema educativo para favorecer opciones de movilidad

---

<sup>24</sup> Al respecto es inconcebible como justifican la exclusión como una debilidad por la condición de género o por pertenecer a un sector social o etnia, ignorando por completo estructuras y mecanismos sociales del sistema capitalista que tienen como uno de sus fines la exclusión social.

social.

A lo largo de este libro de texto la historia de las poblaciones originarias es completamente omitida. Si bien es cierto que la temática se centra en historia europea, cuando se hace referencia a América Latina es para referirse a temas como golpes de Estado y principales problemáticas de Latinoamérica, sin ninguna mención o relación con las poblaciones originarias, quedando estas excluidas y al margen de la historia.

Respecto al libro de texto de Cívica, en el nivel de décimo la primera unidad trata sobre los regímenes políticos, donde al inicio definen conceptos básicos como régimen político, democracia, dictadura, autoritarismo e ideología. Luego de esto se hace las distinciones respectivas entre regímenes democráticos, totalitarios y autoritarios. Para esto usan de ejemplo la democracia vivida en Francia y Costa Rica, el nazismo que se vivió en Alemania y el populismo vivido en Argentina con el peronismo, para luego concluir describiendo el régimen político basado en el islamismo.

Después se describen biografías de personajes que han defendido los diferentes regímenes políticos. Los personajes tratados son Mijaíl Gorbachov, Nelson Mandela, Aung San Suu Kyi, Adolfo Hitler, Rafael Leónidas Trujillo, Fidel Castro, Deng Xiaoping, Juan Domingo Perón, Benazir Bhutto y Yasser Arafat.

Seguidamente describen los tipos de regímenes democráticos, haciendo mención al federalista, parlamentario, presidencialista y monárquico. Después el tema a tratar son las ideologías políticas, donde definen lo que es liberalismo, socialismo, anarquismo, socialcristianismo, fascismo, socialdemocracia, fundamentalismo y libertarismo.

La segunda unidad tiene como título *Participemos en el fortalecimiento de la organización y*

*funcionamiento del Régimen Político Democrático Costarricense*, donde se repasan conceptos como comunicación política, cultura democrática, cultura política, agenda política, ciudadanía, gobernabilidad, legalidad y participación ciudadana, para luego describir las características de la organización institución de Costa Rica por medio de la caracterización del Poder Judicial, la Asamblea Legislativa, el Poder Ejecutivo y el gobierno local.

Luego se habla se la cultura democrática en Costa Rica, definiendo los valores de la libertad, igualdad política, solidaridad, equidad, tolerancia, respeto, paz y honestidad; para después tratar la comunicación política que realizan las instituciones del Estado (específicamente el Instituto Costarricense de Electricidad, el Ministerio de Educación Pública, el Consejo Nacional de Vialidad y la Refinadora Costarricense de Petróleo), los discursos de las figuras políticas en Costa Rica y las agendas políticas.

La tercera unidad se titula *Mi participación fortalece el sistema electoral*, e inicia definiendo abstencionismo, bipartidismo, campaña electoral, código electoral, deuda política, elecciones, ideología, multipartidismo, opinión pública, participación ciudadana, pluralismo, política, programa de gobierno, propaganda, sistema electoral y sufragio o voto. Seguidamente se habla de la importancia de la cultura electoral en la formación de la ciudadanía, donde se especifica que “la ciudadanía costarricense resguarda mucho la democracia que practican” (Ramírez Achoy, 2010: 150). Después se narra la historia del Tribunal Supremo de Elecciones a partir del 7 de noviembre de 1949, describiendo sus funciones y los requisitos para ejercer la magistratura de dicha institución. Luego se definen lo que son unas elecciones para después hacer la distinción entre elecciones competitivas, semicompetitivas y no-competitivas, y concluir dicho apartado señalando la importancia de dicho proceso. Esta unidad y el libro de texto concluyen tratando lo que es la propaganda electoral, el abstencionismo en Costa Rica y sus posibles



causas.

### **Educación colonial, características del habitus a imponer por medio del sistema educativo**

A continuación se caracterizará parte del habitus a imponer por el MEP mediante el currículum. Debido a las limitaciones descritas al inicio del documento es imposible caracterizar todo el habitus a imponer mediante el sistema educativo, especialmente porque solo se pudieron analizar las materias de Cívica y Estudios Sociales. Por lo tanto el habitus que se caracterizará a continuación responde a la imposición por medio de solamente estas dos asignaturas. Es preciso señalar que el habitus a describir a continuación no es exclusivo para la comunidad de Térraba, sino que corresponde a todas las comunidades en general de Costa Rica, por lo que se presenta la imposición de un habitus homogéneo para diversas comunidades, cada una con sus respectivas particularidades culturales e históricas.

Tomando en consideración los apartados anteriores, se puede decir que el habitus que busca imponer el MEP es uno que intenta no contener aspectos sobre las poblaciones originarias de Abya Yala, tanto de las que aún resisten como de los pueblos ya extintos. Esto mediante un manejo especial del currículum donde se suprime dichas poblaciones no mencionándolas. Por ejemplo, de las culturas precolombinas solo son mencionadas tres: la olmeca, chavín y el pueblo maya. Mientras que los pueblos originarios mencionados que tuvieron un contacto directo con los conquistadores españoles son dos: aztecas e incas. En total son diferenciados solamente estos cinco pueblos originarios, y cuando se refieren a las demás poblaciones autóctonas lo hacen agrupándolas bajo una única categoría de *indígenas*, invisibilizando por completo a un importante número de poblaciones originarias así como las diferencias entre estas. Del territorio

conquistado por los ingleses o portugueses no se nombra ni un solo pueblo originario. Dicha supresión es tal que ni siquiera se nombran las culturas presentes en el territorio costarricense durante la conquista, cómo fue dicho proceso y cuáles aún resisten (bribris, cabécares, bruncas, térrabas, malécu o guatusos, huetares, chorotegas y los guaimíes o ngäbe-buglé). Además, para referirse a los pueblos originarios en resistencia también los identifican a todos como *indígenas*, omitiendo las diferencias entre dichos pueblos y así evitar su mención. Esto no solo invisibiliza dichas poblaciones originarias al resto de la sociedad sino que también a las personas originarias se les invisibiliza su ser, violentándolos fuerte y directamente.

El MEP, aparte de no nombrar a las poblaciones originarias invisibiliza otros aspectos de los procesos de conquista, como el trato que recibieron dichos pueblos por parte de los conquistadores, donde se mencionan los métodos de control hacia dichas poblaciones, pero nuevamente no especifican cuáles pueblos sufrieron de la encomienda, los repartimientos, la esclavitud o las reducciones.

Del mismo modo y con el mismo sentido se suprimen los casos de exterminio masivo por parte de los españoles así como el arrebato de terrenos y recursos naturales, disminuyendo la gravedad de dichos actos. Tampoco se mencionan actos de resistencia por parte de los pueblos originarios, invisibilizándolos por completo como si dichos actos jamás se hubiesen dado. Un claro ejemplo de esta supresión es la no mención de Pablo Presbere, indígena que durante la conquista lideró movimientos de sublevación contra los españoles, llegando al punto de quemar iglesias y otras edificaciones de los conquistadores en Costa Rica.

Tampoco son mencionados los ídolos y lugares de culto destruidos por los españoles, ejerciendo una colonización de la naturaleza de las poblaciones originarias al suprimir hechos y objetos

relacionados con su espiritualidad. De este modo, en el habitus a imponer por el MEP prácticamente las poblaciones autóctonas no existen, fueron cosa del pasado y al parecer no todas las poblaciones originarias son dignas de pertenecer a dicho pasado.

Sin embargo y a pesar de todo lo anterior, hay un grupo étnico que es aún más invisibilizado que las personas indígenas. Nos referimos a las personas afro descendientes, que solamente mencionan su condición de esclavitud.

Otra característica del habitus a imponer tiene relación con la interiorización de una identidad nacional homogénea. Para esto, aparte de lo anterior, narran la creación del Estado costarricense, nombrando, ahora sí, batallas llevadas a cabo y personajes claves, algunos bajo el título de héroes nacionales, donde no solo son mencionados sino que se entra en detalle de sus biografías. Esta narración se lleva a cabo precisando una gran cantidad de fechas, señalando que son acontecimientos dignos de recordar.

En este mismo sentido se describen los símbolos nacionales y su importancia para la identidad costarricense, así como la Virgen de los Ángeles como patrona de Costa Rica y la anexión de Guanacaste como hecho que vino a enriquecer la cultura nacional.

También se busca una interiorización de la ciudadanía costarricense, con una constante definición de conceptos como nación, identidad nacional, ciudadanía, Estado, gobierno, derecho, deber, comunidad, seguridad ciudadana, entre otros. También son definidos los valores de la democracia costarricense: libertad, igualdad política, solidaridad, equidad, tolerancia, respeto, paz y honestidad. Para dicha interiorización también son descritas un importante número de instituciones del Estado costarricense con sus respectivas funciones, mientras que las estructuras organizativas de los pueblos originarios no son mencionadas del todo, interiorizando la

estructura estatal.

Con esta misma lógica, en el habitus a imponer mediante el MEP se explica la manera de cómo las y los ciudadanos costarricenses deben de resolver, siempre apegados al Estado, sus conflictos. Esto señalando y explicando brevemente extractos de leyes relacionadas al racismo, género y población indígena. De este modo se busca la interiorización de como dichas poblaciones deben de defender sus derechos, demostrando el uso de biopolíticas por parte del Estado para tener siempre el control de cómo hacer las cosas, donde el Estado no siempre actúa siguiendo dichas normativas pero tampoco permite a dichas poblaciones actuar de otra forma para defender sus derechos.

Todo lo anterior tiene relación con características de un habitus nacional para un colonialismo interno, sin embargo dichas características responden a un habitus colonial donde se menosprecia lo latinoamericano y se realza lo occidental: lo europeo y estadounidense. Es por esto que mientras no se nombran a las poblaciones originarias si son señaladas otras civilizaciones antiguas y vistas en detalle como Egipto, Mesopotamia, China, India, Grecia y Roma. También se profundiza más en la historia europea describiendo las sociedades medievales, la revolución francesa y rusa, las dos guerras mundiales y los conflictos que vinieron después. A lo largo de esto se señalan diversas fechas y se describen brevemente las biografías de personas que influyeron en la historia europea.

Para este habitus colonial también se suprimen hechos de la historia, donde respecto a la historia latinoamericana, después de los procesos de independencia, se describen solamente los procesos de democratización en Argentina, Chile, Venezuela y Centroamérica. Y de conflictos latinoamericanos solamente son mencionados los casos de Colombia con la FARC y de México

con el movimiento zapatista.

Como parte de este habitus se describen cómo se establecieron y funcionan biopolíticas internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer y la Ley General de la Persona Joven. Del mismo modo se describe la importancia para el mundo de organizaciones internacionales como la Organización de Naciones Unidas, Fondo Monetaria Internacional, Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio.

Entonces, con base en lo anterior, podemos afirmar que mediante las asignaturas de Cívica y Estudios Sociales se busca imponer un habitus colonial, tanto interno donde lo indígena no existe, como uno occidental donde lo europeo predomina sobre lo latinoamericano. Para esto se busca interiorizar en el estudiantado las leyes que respaldan dichas imposiciones coloniales reproduciendo biopolíticas que, como se menciono anteriormente, declaran la guerra otorgando derechos.

### **Resultados de la colonialidad, características del habitus estudiantil y percepciones sobre el habitus a imponer por el MEP**

Ahora bien, tomando en consideración la historia de la conquista española narrada al inicio del documento, más el habitus que se busca imponer descrito anteriormente, sumado a la influencia de los medios de comunicación y de la vida misma, la percepción estudiantil sobre el habitus a imponer por el MEP y parte del habitus de los y las estudiantes del Liceo de Térraba presentan las siguientes características.

Como resultado de los procesos de conquista, colonización y educación estatal, en parte de la población originaria de Térraba se han interiorizados diversas características coloniales,

generando indígenas *malinchistas* que actúan en contra de su propia comunidad con una actitud propia de un *ladino de mierda*, intentando tanto ignorar las interacciones sociales como eliminar todos los aspectos de su vida que lo determinen como una persona originaria (Gallardo, 1993), mostrando colonizados fuertemente su ser. De esta manera, en Térraba se han formado dos grandes grupos entre las personas originarias: quiénes se reconocen como tales y quiénes no. Los primeros hacen todo lo posible por defender sus derechos y revitalizar su cultura, mientras que los segundos perciben los derechos indígenas como un obstáculo para su desarrollo mientras que alegan que ya la cultura autóctona se perdió y que no hay nada que hacer al respecto<sup>25</sup>.

Debido a esto, a lo largo de más de 500 años de conquista, colonización y colonialidad, poco a poco se ha ido perdiendo la lengua originaria por una constante falta de uso, provocando que el estudiantado y la mayoría de la población originaria desconozcan gran parte de su propio idioma, tanto así que no son más de cinco personas las que hablan dicho idioma con cierta fluidez. Esto a pesar de que en la escuela se cuenta con la lección de *idioma* en miras de revitalizar el idioma originario, pero las palabras ahí vistas dejan de ser utilizadas por el estudiantado cuando salen de la escuela ya que dejan de recibir dicha asignatura. Sin embargo, en las entrevistas realizadas, los y las estudiantes que afirmaron conocer palabras de su idioma comentaron que la mayoría de las palabras que conocen de su idioma originario las habían aprendido de sus madres y abuelas, no tanto de la escuela. También comentaron que su uso era sumamente limitado, restringiéndose al uso solamente de palabras sueltas, como nombres de animales, o pequeñas frases, como saludos, mencionados más que todo en espacios familiares.

Sobre este hecho, el estudiantado que defiende sus derechos indígenas alega que el MEP no da

---

<sup>25</sup> Una excusa para justificar dicha supuesta pérdida irrecuperable de la cultura es que, según un estudiante de cuarto año entrevistado, en Térraba “casi no hay nada propio porque la gran mayoría de nuestra cultura está en Panamá”.

cuenta de que Térraba es un territorio indígena y que la educación brindada en dichos territorios se debe de adecuar para darse en una comunidad con características propias. En palabras de un estudiante de cuarto año entrevistado: “la propia historia de nosotros acá que casi nunca se da, nuestra propia historia que no nos sabemos”. Esto conllevaría a incluir datos históricos y características propias de su cultura en el currículum pero sin que se eliminen otros. De acuerdo a otro estudiante entrevistado, se deben incluir personajes históricos originarios, como Pablo Presbere, que en palabras del estudiante “es uno de los héroes más míticos que tendríamos nosotros en cuanto a la resistencia indígena, pero así también podemos encontrar a un Garabito, encontrar a un Diriá, podemos encontrar a otros más”.

Según el primer estudiante entrevistado, la educación en Térraba y en los territorios indígenas en general “tiene que ser igual más bien, a la de todas, pero con la diferencia de que aquí tendrían que aprender nada mas a dar el idioma en que hablamos nosotros, eso sería la diferencia”. En los territorios originarios se debe de complementar la educación para que los pueblos indígenas sean realmente visibilizados, tanto haciendo uso de su idioma natal como incluyendo personajes originarios importantes de su historia.

Al respecto recordemos que ya otras investigaciones han señalado que el eje intercultural del MEP tiene serias deficiencias, tales como una falta de continuidad en secundaria dejando estos niveles descontextualizados de las realidades indígenas (Gaete, 2007), dando como resultados solo adecuaciones de pertinencia (Programa Estado de la Nación , 2011), donde muchos padres y madres, quizás por una identidad *malinchista de mierda* producto de una constante colonialidad de sus seres, no le dan la importancia debida a las materias del eje intercultural, donde se encuentra la asignatura de idioma (Morales, 2007).

Lo preocupante de lo anterior es que, en palabras del maestro de cultura de Térraba, “la base principal de un pueblo, de una cultura, es su idioma”, por lo que se puede decir que en el habitus de los y las indígenas térrabas lo interiorizado de su cosmovisión originaria es lo mínimo en comparación a la cosmovisión occidental impuesta. A esto hay que sumarle las constantes supresiones de la historia por parte del Ministerio de Educación Pública, donde a los pueblos originarias se les ha despojado de su pasado provocando que los y las estudiantes tengan una muy leve noción de cómo fueron los procesos de conquista que sufrieron, así como los actos de resistencia que se han llevado a cabo desde entonces.

Del mismo modo, la espiritualidad del pueblo bröran se ha visto suprimida e invisibilizada en los planes de estudio. Y de acuerdo a un mayor entrevistado, “cuando a un pueblo se le elimina su espiritualidad, también se le eliminan sus características culturales, perdiendo así gran parte de su identidad cultural”.

Como resultado de lo anterior en Térraba se ha generado un *analfabetismo cultural* donde los y las estudiantes poseen una leve idea de cómo fue que se fundó el pueblo de Térraba y del funcionamiento de sus estructuras organizativas autónomas. Así, en el habitus de las y los estudiantes la historia de sus antepasados no se manifiesta interiorizada en comparación con la historia del Estado costarricense y de su estructura organizativa. De este modo se reproducen características *malinchistas* en los habitus de ciertos estudiantes, mientras que las características de los habitus del estudiantado que sí se reconoce como bröran se ven restringidas a pocos campos tales como sus artesanías, el juego del *Toro y la mula*<sup>26</sup> y la defensa no solo de sus derechos, sino también de los de la naturaleza. Según un estudiante entrevistado, “para mi

---

<sup>26</sup> Este *juego* es una tradición que se lleva a cabo todos los fines de año donde se representa la resistencia originaria ante la conquista española.



significado, bröran significa prácticamente protector de tierra, porque eso es lo que siempre se ha luchado y lo que siempre hemos tenido”.

Pero por otro lado, las y los estudiantes en general si presentan interiorizado en su habitus la costumbre de recibir tratos desiguales y racistas, tanto fuera como dentro de Térraba. Del mismo modo, en el habitus estudiantil se encuentra presente el poco apoyo por parte de instituciones estatales como de la sociedad costarricense en general, por lo que se percibe desconfianza y resentimiento hacia las instituciones estatales. En palabras de un estudiante de cuarto año, “acá si nos violentan nuestros derechos agrediéndonos, nadie dice nada.”<sup>27</sup>

Hay que recordar que el MEP, mediante el eje transversal de los valores e interculturalidad, busca internalizar habitus tolerantes a la diversidad pero, en palabras de un mayor entrevistado, “se dan solo pequeños parches”. Por lo tanto, parece ser esta la característica para camuflar la violencia simbólica y epistémica, ya que los pueblos originarios viven dicha interculturalidad pero en el sentido de que se ven obligados a apropiarse de una cultura occidental a la vez que pierden su cultura originaria. Como comentó un estudiante entrevistado, “ya basta de estar hablando de una cultura de Guanacaste”, en el sentido de que en Costa Rica convergen más expresiones culturales que no son tomadas en cuenta por el sistema educativo. De este modo, la educación es vista como un proceso más de dominación y aculturación, en lugar de un proceso emancipador o defensor de las culturas autóctonas de lo que hoy es Costa Rica.

Así, desde una lógica occidental, cuando se dice que la educación estatal reconoce y respeta la diversidad cultural, no es más que una estrategia de dominación y reproducción de las diferencias raciales impuestas durante la conquista y perpetuadas hasta el día de hoy. Esto a

---

<sup>27</sup> Recordemos que Térraba se ubica en Buenos Aires, catalogado por sus habitantes originarios como el cantón más racista de Costa Rica.

través de una supuesta interculturalidad integracionista que no busca otra cosa más que el control étnico y la conservación de la estabilidad social capitalista, donde se habla de una multiculturalidad basada primero en el reconocimiento y luego en una supuesta inclusión o incorporación de la diversidad cultural (Walsh, 2009). Es por esto que en este trabajo por *multiculturalismo* vamos a entender “la existencia de una cultura dominante que coexiste con otras culturas pero sin mezclarse” (Cuevas, 2012: 4), donde se reconoce la diversidad cultural pero no para transformar las estructuras y relaciones de poder en las que se ven envueltas, sino para disminuir tensiones y conflictos surgidos a causa de dichas relaciones desiguales buscando administrar la diversidad (Ferraó, 2013; Walsh, 2007b y 2009).

Sin embargo, a pesar de que en ciertos aspectos el pueblo originario de Térraba ha visto colonizado su ser, saber y naturaleza (imponiéndoles un nuevo idioma y formas de resolver conflictos, suprimiendo e imponiendo saberes, y desvinculándolos de su espiritualidad), hay un aspecto que no han podido colonizar de una manera efectiva: el poder. Esto en el sentido de que en el estudiantado de Térraba, y de la comunidad originaria en general, se puede percibir un habitus donde la defensa de sus derechos está muy presente. Esto tomando en consideración las más recientes luchas y victorias de la comunidad bröran: el alto que le hicieron al Proyecto Hidroeléctrico Díquis, la destitución de la Asociación de Desarrollo Integral y la conformación del Consejo de Mayores de Térraba, el despido de personal no indígena y racista del Liceo de Térraba, así como la contratación de un director originario de la comunidad y la obtención de nuevas instalaciones para su centro educativo de secundaria.

A continuación veremos si se mostraron actos de resistencia, tanto por parte de estudiantes originarios como por personal docente, ante los habitus anteriormente descritos que se buscan imponer mediante el sistema educativo. Pero antes de eso se desarrollará el concepto de

*resistencia* y sus implicaciones en la educación.

### **Tercer capítulo: resistencia bröran ante la educación formal costarricense**

Como último capítulo tomaremos en cuenta todo lo anterior sumado a la experiencia de campo para analizar si se presentaron signos de resistencia ante el habitus a imponer por medio de la educación. Para esto primero trataremos antes el concepto de *resistencia* en relación con la educación, para después tratar la *resistencia* que pueda surgir de distintos actores sociales, específicamente de estudiantes y docentes.

#### **Resistencia estudiantil, de actores pasivos a sujetos activos**

Primero debemos recordar que el poder, en esencia, son relaciones y que toda relación de poder implica una relación de fuerza (Foucault, 1979 y 1988). Debido a esto las resistencias son inminentes a las relaciones de poder, no existen relaciones de poder sin resistencias ya que estas están presentes en todas partes de la red de poder (Foucault, 1979, 1988 y 1998). Todos mostramos signos de resistencia, pero éstos al verse envueltos en luchas tan asimétricas de poder muchas veces pasan desapercibidos hasta para uno mismo.

Ahora bien, dentro de esta gran red de poder se ubican los centros educativos, donde convergen distintas relaciones de poder (McLaren, 2000) manifestadas en el habitus a imponer por el sistema educativo y la reacción de cada estudiante ante este acto. Esto tomando en consideración que cada estudiante posee interiorizado un habitus proveniente de su entorno familiar y comunitario (Giroux, 1985 y McLaren, 2000).

Acá hay que recordar que mediante la educación gratuita y obligatoria se busca homogenizar los saberes, cultura y cosmovisión de quienes asisten a las instituciones educativas estatales. Dicha homogenización se lleva a cabo en diferentes comunidades con sus respectivas particularidades

culturales y socio históricas, por lo que la homogenización adquiere un carácter de imposición asumiendo a la vez el de eliminación, en el sentido de que el MEP solamente reproduce ciertos saberes, rasgos culturales y visiones de mundo. De este modo las relaciones de poder, o mejor dicho, las luchas de poder, se presentan entre las características comunales y locales y las características a imponer por el Estado mediante su sistema educativo. En este sentido no se puede reducir lo que sucede dentro de los centros educativos a las relaciones sociales que se dan a lo interno de dichas instituciones, sino que debemos considerar también el entorno que envuelve a la institución educativa y el de sus estudiantes, ya que ahí convergen más relaciones de poder (Giroux, 1985 y 2003a).

Entendiendo esto, bajo la perspectiva de resistencia se desconoce al estudiante como un ser pasivo que simplemente recibe formación y conocimiento en el centro educativo, para reconocerlo como un sujeto activo que no recibe lo impuesto por el sistema educativo de una manera pasiva. Esto tomando en consideración que los y las estudiantes no ingresan “desnudos” a la dinámica educativa, sino que ya traen un habitus interiorizado. Debido a esto, en los centros educativos se dan relaciones de poder entre el habitus a imponer y el habitus que cada estudiante ya posee, y cuando dichos habitus convergen y chocan es que se pueden presentar actos de resistencia por parte de los y las estudiantes.

Estos actos de resistencia pueden variar mucho dependiendo del contexto en el que surgen, por lo que no se puede afirmar si tal acto es resistencia y tal otro no. La resistencia estudiantil es posible identificarla cuando el comportamiento de un estudiante deja de apreciarse como inadecuado, de mala conducta o como rebeldía, para tener la posibilidad de ser apreciado como resistencia debido a una indignación moral o política (Giroux, 1985 y Torres, 1997). Entonces no mostrar atención en clases, realizar constantes interrupciones durante la clase, o un comentario

inadecuado o molesto para el personal docente, puede dejar de catalogarse como rebeldía del estudiante para ser interpretado como resistencia, que en ocasiones puede pretender hasta desestructurar la dinámica del proceso educativo manifestándose en contra del currículum escolar (McLaren, 1995).

La resistencia también se puede expresar como parte de una política cultural del cuerpo, por lo tanto para identificar posibles casos de resistencia también hay que tomar en cuenta los símbolos, signos y gestos del estudiantado (Giroux y McLaren, 1998).

Pero lo anterior no quiere decir que siempre que no se muestre atención en clases o que se realicen cualquier gesto o acto por parte de un estudiante para interrumpir la clase, sea esto un acto de resistencia por parte del estudiante ya que “no todas las conductas de oposición tienen un significado radical, ni toda conducta de oposición está enraizada en una reacción a la autoridad y a la dominación” (Giroux, 1985: 137). Para poder categorizar algo como resistencia hay que tomar en cuenta el significado del sentido común y naturaleza, la intencionalidad, conciencia, y valor del comportamiento del estudiante. Más aún, para catalogar un acto como de resistencia la intencionalidad del estudiante tiene que ir dirigida a confrontar las relaciones de poder, haciendo una crítica clara a los diversos procesos de dominación ubicando sus diversas causas y consecuencias, comprendiendo cómo las fuerzas de la reproducción y producción cultural operan en los centros educativos mientras estos funcionan como parte de una totalidad social más amplia; a la vez que ofrece una acción reflexiva y colectiva<sup>28</sup> ante las relaciones sociales de poder que se presentan en el centro educativo o en su entorno, desafiando la lógica escolar dominante buscando generar procesos de emancipación para dar forma a realidades mejores (Farahmandpur y McLaren, 2006 y Giroux, 1985 y 2004).

---

<sup>28</sup> En este sentido, una *acción colectiva* se refiere a la propuesta de un diálogo y aprendizaje participativo entre actores tanto de la institución educativa como de la comunidad y otros actores sociales.

Para identificar casos de este tipo, según Giroux (2004), la clave está en ir más allá de la inmediatez de la conducta hacia la noción del interés que subyace en una especie de lógica oculta, la cual debe ser interpretada tomando en cuenta mediaciones históricas y culturales que le dan forma. De este modo se podría identificar que los y las estudiantes también pueden ser totalmente indiferentes a la ideología dominante presente en los centros educativos, y que sus comportamientos pueden estar alimentados por inquietudes que no tienen nada que ver con el centro educativo, más que éste se convierte en el lugar donde se expresa la naturaleza de oposición de dichas inquietudes (Giroux, 1985).

Sumado a esta dificultad para entender e identificar posibles casos de resistencia, está el hecho de que no siempre la confrontación a un proceso de dominación es un hecho colectivo, o también que dicha confrontación consista en solamente expresarse disconforme ante una situación en particular se puede realizar, sin saber proponer una posible solución al origen de la indignación moral o política. “Naturalmente la resistencia a menudo carece de un proyecto político explícito y frecuentemente refleja prácticas sociales de naturaleza informal, desorganizada, apolítica y ateórica” (Giroux, 1990:214). Ante esto, en este trabajo tomaremos como resistencia ciertos hechos que mostraron una confrontación a las relaciones de poder de dominación, así como que también los actos que buscaron proponer una solución o reflexión ante cierta problemática sin que esto conllevara un acto colectivo. El hecho de que una acción se realice de manera individual es igual de reflexivo y crítico como cualquier hecho colectivo, sin discutir lo ideal que resultaría que todos los procesos de resistencia se manifestaran de una manera colectiva.

***La educación del MEP es una porquería, resistencia estudiantil en el Liceo de***  
**Térraba**

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, hay actos que pueden percibirse como resistencia sin que éstos tengan dicha intención. Hechos de este tipo se encontraron constantemente durante las observaciones pasivas de las lecciones. Al respecto podemos mencionar constantes salidas del aula para ir al baño o para tomar agua, y recostarse en el pupitre en una clara señal de aburrimiento o cansancio. Estos hechos no son catalogados como resistencia debido a que son acciones normales en estudiantes de secundaria, cuando se dan actos de rebeldía típicos de esa etapa de la vida. Además, cuando se presentaron este tipo de actos no suscitó nada particular durante las lecciones que pudiera justificar o motivar ese tipo de hechos por parte del estudiantado como actos de resistencia.

Sin embargo, hubo un hecho que no se catalogó como resistencia pero que bien pudo haber sido así. Nos referimos al uso del celular. El uso del celular por parte de estudiantes fue una constante durante todo el trabajo de campo, y al no saber para que era utilizado no podemos decir si fue en señal de resistencia o para algo más. Fue imposible identificar siquiera una función que se le dio al celular por parte de los y las estudiantes. Lo único que podemos decir al respecto es que con el uso del celular se distraían en clases y que el personal docente realizaba constantes llamadas de atención al respecto. Nada más.

Como resistencia estudiantil solamente fueron identificados dos casos sin relación alguna entre sí, mostrándose la resistencia como episódica y no de una manera constante. Esto no quiere decir que el estudiantado perciba y acepte de buena manera la mayoría del currículum a imponer, solamente que no siempre se muestran actos de resistencia ante tal imposición o que dichos actos



de resistencia fueron desapercibidos.

El primer caso percibido fue durante una lección de Cívica de cuarto año, aún cuando se usaban las instalaciones viejas del colegio, por lo que la clase de dicho nivel fue en lo que era el comedor estudiantil. El profesor estaba viendo materia relacionada con las instituciones estatales, ante cuando se inició a ver las funciones del MEP un estudiante exclamó “¡una porquería de educación!”, justificando que la educación brindada por el MEP no se encuentra adecuada para los territorios indígenas. Como respuesta a este hecho el profesor comentó y empezó a leer el decreto número 37801 del MEP sobre las nuevas políticas de educación indígena, mientras que los y las alumnas realizaban comentarios al respecto. Entre estos comentarios, el mismo estudiante que comentó que la educación del MEP es una porquería, agregó que la lengua nativa de ellos se debía integrar sí o sí en todos los niveles. Esto después de que el profesor comentara que el nuevo decreto busca que la educación impartida en territorios indígenas sea brindada en el idioma nativo de sus habitantes. En palabras del estudiante, “lo que se enseña en la escuela es pura basura si no se continúa en el colegio”. Luego, los y las estudiantes empezaron a intercambiar comentarios entre sí para ver quiénes de la comunidad conocen la lengua con miras de solicitarles ayuda para revitalizarla. Ante esto, un estudiante comentó que los padres y madres son los encargados de enseñarles la lengua a sus hijos, no tanto el sistema educativo. La lección continuó protagonizada por comentarios de las y los estudiantes sobre la importancia de este nuevo decreto hasta que finalizó la hora de clase y salieron al receso.

Lamentablemente el papel del profesor ante dicha situación fue sumamente pasivo, restringiéndose solamente a callar un poco a los estudiantes para poder seguir con la lectura del decreto, para al finalizar comentar que en Térraba la situación de dar todas las lecciones en el idioma originario era sumamente complicado, por no decir imposible, debido a que el idioma de

Térraba es catalogado como una lengua en vías de extinción o inclusive ya una lengua extinta. Con este hecho el profesor atacó directamente toda la motivación que generaron los y las estudiantes entre sí sobre recibir una educación un poco más acorde a su cultura y cosmovisión.

Lo anterior es catalogado como un acto de resistencia por parte de los estudiantes, primeramente debido a la crítica realizada al MEP por dar únicamente lecciones de idioma en la escuela y no incluir todos los niveles de secundaria. Ante esto es importante la reacción del grupo, donde se dio una participación colectiva, para buscar entre las personas mayores de la comunidad quién podría ayudarles y de dicha manera solventar el problema de la pérdida de su idioma ancestral. Pero más importante aún fue el comentario del estudiante que dijo que el idioma se debe de aprender de padre y madre, y no del sistema educativo. Dicho comentario no solo está alimentado por una falta de confianza hacia el MEP y su eje intercultural, que como se ha mencionado anteriormente a lo largo de los años se ha encontrado con serias deficiencias y dificultades, sino también por una especie de llamado de atención a sus compañeros y compañeras de que la solución a la pérdida del idioma se encuentra en el núcleo familiar, siendo responsabilidad de las familias revitalizar su idioma originario y no tanto del sistema educativo. Si en las familias se hablara cotidianamente en el idioma ancestral, la implementación de éste en el sistema educativo sería más sencillo e incluso natural<sup>29</sup>.

El comentario del estudiante fue una especie de llamado para que las personas indígenas se reconozcan como tales y se sientan orgullosos de ello, y de este modo no sientan vergüenza de hablar lo poco que se mantiene de su propio idioma. En este sentido, el acto de resistencia no solo iba dirigido en una crítica al método del MEP de revitalizar las lenguas originarias, sino que

---

<sup>29</sup> Al respecto recordemos que no solo las escuelas logran influir en la sociedad, sino que también son modeladas por ella (Giroux, 2003b).

también iba dirigido en contra de cualquier habitus *malinchista* que pudiese estar presente en sus compañeros y compañeras. Por lo que se podría decir que este acto de resistencia estuvo relacionado tanto con las dinámicas internas del sistema educativo, donde la enseñanza del idioma originario presenta serias deficiencias, como también estuvo relacionado con las interacciones sociales que se dan en los núcleos familiares, donde al parecer el idioma originario prácticamente no es utilizado con mucha frecuencia, ocasionando que poco a poco se vaya perdiendo más.

En este caso es importante señalar el interés que mostraron los y las estudiantes por querer recibir una educación en su idioma ancestral, donde buscaron el modo de involucrar a distintos miembros de la comunidad para contribuir a mejorar la educación impartida en Terraba. Así como también es importante el hecho de que un estudiante señalara que la responsabilidad de revitalizar el idioma es más de las personas indígenas que del Ministerio de Educación Pública. Lamentablemente el profesor no mostró apoyo alguno a la motivación de sus estudiantes, sino que más bien actuó en contra de dicho aspecto emocional.

El segundo caso de resistencia se percibió también durante una lección de Cívica, semanas después ya cuando utilizando las instalaciones nuevas del liceo, pero en este caso fue observando una lección de noveno año. Sin embargo el acto de resistencia no fue realizado por algún estudiante de dicho nivel, sino que fue realizado por el mismo estudiante de cuarto año que comentó que el MEP brindaba una porquería de educación y que a ésta se le debía incluir sí o sí el idioma originario en la mayor cantidad de materias y niveles. Lo que sucedió con este estudiante fue que previamente se había puesto de acuerdo con el profesor de Cívica para que le permitiera un espacio en sus clases de noveno y undécimo para realizar una exposición que

previamente había realizado como parte de un trabajo<sup>30</sup>.

La exposición de este estudiante consistió en la presentación del documental *Como se extermina a una comunidad de 150 años en 15 días*, el cual presenta como una comunidad mexicana es amenazada por la instalación de una represa hidroeléctrica en su territorio. El documental muestra tanto las amenazas sociales como naturales que conlleva una represa hidroeléctrica para una comunidad indígena.

El solo hecho de compartir este documental es un acto sumamente crítico, tomando en cuenta la coyuntura vivida en Térraba en su lucha contra el Proyecto Hidroeléctrico Díquis<sup>31</sup>. Sumado a esto, luego de visto el documental, el estudiante puso a participar al grupo con la siguiente pregunta motivadora: ¿de qué manera el PHD afectaría a Térraba? De este modo el estudiante no solo logró mantener la atención del grupo, sino que también hizo que participara activamente. Como parte del intercambio de comentarios, los y las estudiantes llegaron a la conclusión de que el PHD no es el verdadero problema, sino la lógica neoliberal que impulsa el desarrollo de este tipo de proyectos, donde con tal de mejorar la economía de unos se destruye la naturaleza afectando negativamente el modo de vida de muchísimas más personas y seres vivos. Como comentó un estudiante de noveno año, “(al neoliberalismo) sí le importa, pero solo la economía de ellos”. Mientras todo esto sucedía, el profesor se encontraba fuera de la clase ya que había

---

<sup>30</sup>Al estudiante se le consultó la razón por la cual la exposición iba dirigida solamente a estos niveles, a lo que él contestó que los estudiantes de grados inferiores no tiene la edad suficiente para mostrar un interés político en el contenido de la exposición, por lo que sentía que la exposición se realizaría en vano.

<sup>31</sup>El cual amenaza de inundar un 10% de Térraba y partes de otros territorios indígenas. El ICE no ha realizado la consulta respectiva a los pueblos originarios que se verían afectados. En dicha coyuntura la comunidad de Térraba se dividió en dos, quienes apoyaban dicho proyecto (mayormente indígenas malinchistas y personas no indígenas) y quienes se oponían rotundamente (mayormente indígenas que si se reconocen como tal).

salido apenas inició el intercambio de comentarios por parte de sus estudiantes.

Lo importante de que dicho estudiante mostrara el documental es que implica un grado de conciencia donde la intención iba más allá de lo que sucede dentro del liceo de Terraba. En este caso la intención iba más por el sentido de defender su comunidad de amenazas foráneas. Esto buscando la manera de generar conciencia entre sus compañeros y compañeras sobre todo lo que implica el proyecto de una represa hidroeléctrica.

Este acto de resistencia tuvo la característica de que fue planeado de antemano, mostrando gran capacidad de análisis por parte del estudiante donde aprovechó una asignación escolar (preparar una exposición) para contribuir a la lucha comunal en contra del PHD.

De este modo se puede apreciar la relevancia de la coyuntura comunal en el habitus de ciertos estudiantes, donde la interiorización de la defensa de sus derechos en sus habitus es tal que se manifiesta en diversos campos o aspectos de sus vidas cotidianas. En este caso el acto de resistencia no tiene mucha relación con la educación recibida, sino que la institución educativa fue el escenario ideal para que esta manifestación de resistencia se llevase a cabo.

### **Resistencia docente, de profesionales técnicos a docentes autónomos**

Sin embargo, la resistencia en el campo educativo no se reduce solamente a lo que puedan hacer los estudiantes, sino que también se toma en cuenta el rol del personal docente. En los centros educativos la resistencia docente se puede expresar como parte de una negativa a enseñar y aceptar los dictados de una cultura escolar dominante (Díaz, 2006; Farahmandpur y McLaren, 2006; Giroux, 2003b). En este sentido las profesoras y profesores también dejan de percibirse como actores pasivos, en este caso profesionales técnicos, para convertirse en sujetos activos rompiendo “los límites pedagógicos que los silencian en nombre del rigor metodológico”

(Giroux, 1997: 170). De este modo se pueden recalificar como docentes autónomos que, como sujetos críticos, pueden interferir críticamente en la educación de sus estudiantes produciendo nuevos conocimientos con una diversidad de enfoques y herramientas críticas (D'Antoni y otros, 2013). Dicha recalificación como docente autónomo lo convertiría en un educador progresista, en el sentido que “debe estar cambiando siempre, reinventándose continuamente y reinventando lo que quiere decir ser democrático en su particular contexto cultural e histórico” (Freire en McLaren, 2001: 219). Aceptando así que “el conocimiento crítico se entiende como algo persistentemente abierto, revelador, incompleto y abierto” (McLaren, 2001: 243).

Para esto, el personal docente debe “tener el coraje para cuestionar y analizar la intensificación de los antagonismos de clase, la reproducción de las divisiones del trabajo según el género, y la persistencia del racismo institucional que nutre a las decadentes raíces del capitalismo en su última etapa metabólica, o sea, el nuevo imperialismo” (Farahmandpur y McLaren, 2006: 23), y así darse cuenta de las relaciones de poder que están relacionadas con el Estado y su sistema educativo. De este modo se identificarían relaciones de poder a un nivel *macro*, para dicha identificación de relaciones de poder también hay que considerar reexaminar la educación pero en términos de relaciones de poder globales (Farahmandpur y McLaren, 2006); y así identificar las relaciones de poder a un nivel *supra*. Del mismo modo, el personal docente crítico también debe de conocer las particularidades culturales y socio históricas de la comunidad en la cual se ubica el centro educativo; y así poder identificar las relaciones de fuerzas y poder que convergen en la comunidad, considerando también otras posibles relaciones de poder que pueden atravesar a sus estudiantes. Con esto se identifican las relaciones de poder a un nivel *micro*, donde convergen las relaciones de poder de una comunidad con las relaciones provenientes de los otros dos niveles (*supra* y *macro*).

Tomando en cuenta como todas estas relaciones de poder se relacionan en el centro educativo, al personal docente le podría resultar más sencillo entender un poco a sus estudiantes y cómo éstos responden ante ciertas materias y lecturas específicas (Giroux, 2003b). En este sentido, los educadores que se rehúsan a reconocer las relaciones de poder que dan forma a la cultura<sup>32</sup> de sus estudiantes, desconocen a la vez dicha cultura como una base significativa de conocimientos de sus alumnos y alumnas, cayendo en procesos opresivos de “liberación” ya que no se utilizan las propias historias y culturas de los estudiantes (Giroux, 1990). Al hacer esto se dificulta la posibilidad de desarrollar una pedagogía que pueda enlazar las relaciones de poder provenientes del sistema educativo, influidas por relaciones de poder internacionales, con las de la comunidad. Es más, todo cambio en el currículum fracasará a no ser que dichos cambios estén fundamentados en una comprensión de dichas fuerzas de poder que influyen en las prácticas pedagógicas cotidianas del aula (Giroux, 1990).

En el mismo sentido, no se podrían identificar las relaciones de poder provenientes del sistema educativo como verdaderas luchas de poder (Giroux y McLaren, 1998), donde lo que se pretende es la imposición de unos saberes y la eliminación de otros buscando una homogenización cultural. Esto mediante la instrucción de un conjunto de habilidades que capacitará a los estudiantes a actuar eficazmente en una sociedad clasista, machista y racista (Giroux, 1990), a través de una alfabetización que representa una colección de nombres, fechas y acontecimientos que supuestamente significan la base de una alfabetización cultural necesaria, construida a través de un proceso selectivo de énfasis y exclusiones (Apple, 1994; Giroux, 1997)

El docente crítico autónomo, al notar las relaciones de poder que atraviesan el sistema educativo

---

<sup>32</sup> Recordemos la cultura es un producto histórico de diversas relaciones de poder (McLaren, 1998b).

puede darse cuenta de que dichas relaciones dominantes se expresan en el currículum que debe de impartir, donde mediante el lenguaje convergen relaciones de saber, verdad y poder (Giroux, 1997). Desde una perspectiva decolonial, entre estas relaciones fluyen relaciones de colonialidad del saber, ser y naturaleza, buscando converger en una colonialidad del poder.

Pero aparte de identificar los valores y saberes manifestados en el currículum, también es preciso que analicen y transformen los procesos mediante los cuales se producen y circulan, donde la importancia política y pedagógica de este modo de análisis consiste en someter el currículum a deconstrucción, analizándolo como parte de un proceso aún más amplio de producción e imposición cultural donde “sería útil identificar las relaciones de poder/conocimiento que determinan a qué temas culturales se da en principio prioridad intelectual” (Giroux, 1997: 142). Para esto es básico la necesidad de explorar el funcionamiento de la pedagogía como práctica cultural *productora*, más que *transmisora*, de conocimiento; y así, desenmarañar críticamente los modos en que ciertas voces son colonizadas y reprimidas bajo el principio de una identidad cultural nacional legítima (Giroux, 1990 y 1997).

En esta tarea, se deben de diferenciar y comprender la relación entre *macroobjetivos* y *microobjetivos*. Los primeros son bloques teóricos y procesos ideológicos<sup>33</sup> encargados de capacitar a los estudiantes para relacionar el contenido de un curso con la realidad social en general. En estos macroobjetivos se puede diferenciar entre conocimiento directivo y conocimiento productivo. También se puede hacer explícito el currículum oculto y ayudar a los estudiantes a desarrollar una conciencia crítica y política. Mientras que los segundos representan generalmente los objetivos tradicionales de una materia, en el sentido de que constituyen el

---

<sup>33</sup> Entendiendo por estos “aquellos vinculados con la producción y la representación de las ideas, de los valores y de las creencias, y con la manera en que se viven o “asumen” en la vida cotidiana” (McLaren, 2001: 146).



modo en que se aborda cierta temática ya determinada (Giroux, 1990).

Para comprender como se comportan las relaciones de poder en un currículum, según Giroux se debe de

*“tratar el texto como una construcción social producida a partir de un conjunto de discursos disponibles; ubicar las contradicciones y lagunas dentro de un texto educativo y situarlas históricamente en términos de los intereses que sostienen y legitiman; reconocer en el texto su política interna de estilo y el modo en que esta expone y restringe representaciones específicas del mundo social; entender cómo el texto opera activamente para silenciar ciertas voces, y, por último, descubrir cómo liberar posibilidades del texto que aporten nuevas ideas y lecturas críticas con respecto a la comprensión humana y las prácticas sociales”* (Giroux, 2003b, 201).

Para esto Giroux (1990) también propone intentar responder las siguientes preguntas:

- *¿Qué conocimientos entran a formar parte del currículum?*
- *¿Cómo se producen esos conocimientos?*
- *¿Cómo se transmiten esos conocimientos en el aula?*
- *¿Qué tipos de relaciones sociales del aula sirven para establecer una correspondencia y reproducir los valores y normas incorporados en las relaciones sociales aceptadas de otros ámbitos sociales dominantes?*
- *¿Quién tiene acceso a formas legítimas de conocimiento?*
- *¿A qué intereses sirve este conocimiento?*
- *¿Cuáles son las contradicciones y tensiones sociales y políticas mediatizadas a través de formas aceptables de conocimiento y relaciones sociales dentro del aula?*
- *¿Cómo interviene de hecho los métodos corrientes de evaluación para legitimar formas*

*existentes de conocimiento?*

De esta manera un docente crítico, al darse cuenta de los diversos procesos de dominación que concurren en el centro educativo, adquiere “una visión de por qué está haciendo lo que está haciendo” (Giroux, 1997: 181), y así puede mostrar interés de transformar dichas condiciones de dominación mediante estrategias de emancipación (Giroux y McLaren, 1998). Esto quiere decir que el personal docente crítico primero debe buscar cierta autonomía en su rol laboral, y mientras realiza dicha búsqueda no debe perder de vista el objetivo de ayudar a la formación de estudiantes críticos.

En este proceso, los y las docentes críticas deberán buscar la manera en ayudar a que también sus estudiantes identifiquen las relaciones de poder que hacen del centro educativo un lugar donde se presentan una gran cantidad de luchas de poder (Giroux, 2004). En este sentido, un docente autónomo al señalar los procesos de dominación, visibilizando las relaciones de poder-conocimiento con sus respectivas contradicciones internas<sup>34</sup>, ha de buscar la forma en hacerles frente mediante una crítica epistemológica al currículum, cuestionando cómo y porqué el sistema educativo reproduce ciertos saberes sobre otros, propiciando una mirada provisional de una nueva sociedad liberada donde el pasado de las voces silenciadas reverberan en el presente (McLaren, 2001). Sin embargo, las decisiones del profesor acerca de lo que debería enseñarse, de cómo un currículum podría responder a las necesidades de los estudiantes, van a quedar limitadas siempre y cuando se use como base el currículum oficial del sistema educativo, ya que éste ya va a estar previamente delimitado y definido intentando reducir al personal docente al papel de técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones de los manuales curriculares (Giroux, 1990).

---

<sup>34</sup> Contradicciones dadas entre el currículum oculto y el currículum oficial (Giroux, 1990).

Así, se puede decir que un docente crítico tiene un triple conjunto de tareas. En primer lugar, deben analizar cómo se organizan los centros educativos dentro de relaciones de poder asimétricas, abordando cómo las desigualdades, el poder y el sufrimiento humano están enraizados en las estructuras institucionales. Estudiar cómo dichas asimetrías se manifiestan en un currículum oficial, es decir, objetivos explícitos cognitivos y afectivos del sistema educativo; y también en un currículum oculto, o sea, normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que también se transmiten subyacentes al currículum oficial. Esto entendiendo el poder como una forma de producción cultural que se manifiesta en la estructura social a través de un control del currículum.

En segundo lugar, tienen que buscar el modo de construir estrategias de emancipación colectivas ante dichas relaciones de poder asimétricas, donde los textos dominantes y subordinados sean leídos de forma diferente<sup>35</sup> (Giroux, 1990; 1997 y 2003b).

Y en tercer lugar, estar atento a “los modos en que los estudiantes realizan implicaciones afectivas y también semánticas como parte de sus intentos de regular y dar sentido a sus vidas” (Giroux, 1997: 214) a la vez que examinan su propio capital cultural, o habitus, para comprobar de qué manera, para bien o para mal, influye en los estudiantes (Giroux, 1990).

Acá la meta de un docente autónomo debería ser aprender de y con los estudiantes, favoreciendo una interculturalidad *crítica*, en contraposición a un multiculturalismo donde una cultura hegemónica coexiste con otras culturas bajo una supuesta inclusión o incorporación de la diversidad cultural, la cual es administrada con el fin de disminuir tensiones y conflictos surgidos

---

<sup>35</sup> Una manera diferente podría ser “desarrollando una metodología destinada a enseñar a los estudiantes algo acerca de la naturaleza de la historia. Esto podría conseguirse mostrando a los alumnos cómo se ha de leer la historia haciéndoles ver primero cómo ha sido escrita la historia” (Giroux, 1990: 112).

de unas estructuras y relaciones de poder que no se pretenden transformar (Cuevas, 2012; Ferrao, 2013; Walsh, 2007b y 2009). En este sentido estaríamos hablando de una interculturalidad *funcional*, la cual “trata de promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes” (Tubino en Ferrao, 2013). Por el contrario, la interculturalidad *crítica* busca precisamente eso, interferir en las estructuras y redes de poder señalando un problema estructural-colonial-racial (Walsh, 2010). Esto orientando la pedagogía hacia el nombramiento, visibilización, comprensión y transformación de dicho problema por métodos políticos no violentos mediante los siguientes enfoques de acción: “el hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades política-éticas *otras* que se distancian de la razón moderna-occidental-colonial” (Walsh, 2013: 46).

Acá se pretende una construcción de una conciencia democrática, participativa, problematizadora y crítica (D’Antoni y otros, 2013), dialogando con sus estudiantes “las herramientas que necesitan para recuperar sus propias vidas, historias y voces” (Giroux, 2004: 285) y así “reivindicar identidades sociales que dan voz colectiva a las luchas de grupos subordinados” (Giroux, 1997: 194) mediante lo que Giroux (1990) denomina *memoria liberadora*. Con este tipo de memoria se pretende que los estudiantes, al utilizar sus propias experiencias, historias y discursos como herramientas de emancipación, puedan interpretar y reconstruir sus condiciones opresivas en acción políticas y sociales significativas; estimulando “a las comunidades y grupos marginados a forjar alianzas políticas y de esta manera erradicar la homogeneidad cultural al interpretar y (re)construir su propia historia” (McLaren en Farahmandpur y McLaren, 2006: 184).

Tomando en cuenta las características descritas anteriormente de un docente autónomo,

practicante de una pedagogía crítica, a continuación se describirá si se percibieron casos de resistencia, pero esta vez por parte del personal docente del Liceo de Térraba.

***No me digan que no, hay que hablar idioma, casos de resistencia docente***

Antes de iniciar este apartado debemos recordar que de todas las asignaturas solo se realizaron observaciones pasivas en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, por lo que solamente se percibió la manera de trabajar de estos dos docentes. Hay que señalar que ambos profesores son originarios de Térraba pero con características antagónicas entre sí, donde uno sí mostraba signos de resistencia y el otro cumplía al pie de la letra lo estipulado por el MEP. Por lo tanto, y de acuerdo a nuestro tema de estudio, nos concentraremos en el profesor que sí manifestó algún tipo de resistencia, el de Estudios Sociales.

Sobre este profesor se identificaron casos de resistencia en relación a diversos temas. El primer caso de resistencia identificado tiene que ver con una reivindicación de su cultura originaria. El profesor se encontraba viendo el tema sobre sociedades coloniales en el nivel de octavo, ante lo cual preguntó a sus estudiantes si sabían el nombre de los pueblos originarios que aún quedan de los tiempos coloniales. Al no obtener ninguna respuesta por parte de sus estudiantes él fue mencionando uno a uno los nombres de dichos pueblos mientras les motivaba a hacer un esfuerzo por recordar. Sin embargo ningún estudiante recordó ni un solo nombre por lo que el profesor terminó mencionándolos todos (bribris, cabécares, bruncas, térrabas, malécu o guatusos, huetares, chorotegas y los guaimíes o ngäbe-buglé)

Aparte de visibilizar las poblaciones originarias omitidas por el MEP, el profesor señala que es un error mencionar a estas comunidades bajo la categoría de *indios* o *indígenas* ya que estos son conceptos españoles impuestos. En vez de dichos conceptos el profesor menciona que hay que

referirse a esta población como pueblos originarios o autóctonos, percibiéndose como una indignación ante los conceptos impuestos mediante un lenguaje colonizador que les coloniza su ser directamente a las poblaciones originarias de Abya Yala.

Aproximadamente después de un mes de lo anterior, el profesor de Estudios Sociales invitó al profesor de español (quién tiene como formación base Historia) como invitado de su clase. Esta vez también se trató del nivel de octavo y el tema a estudiar eran las organizaciones políticas de América Latina durante la colonia, por lo que la invitación a dicho profesor tenía como objetivo el de brindar la lección con más información que la brindada por el MEP.

El profesor invitado inicio su participación incitando un debate con los estudiantes sobre el término de “descubrimiento” de América. Esto cuestionando el uso de dicho concepto como si en Abya Yala no vivieran ya una gran cantidad de comunidades a la hora de la llegada de los españoles. De este modo el profesor se trasladó del concepto “descubrimiento” para señalar el de “conquista” y así iniciar a tratar temas relacionados al período de conquista y colonización de Abya Yala, pero solo de lo que hoy es Latinoamérica, omitiendo el también a las poblaciones originarias de lo que hoy es Estados Unidos y Canadá. Al respecto el profesor se refirió a la importancia del rol de la Iglesia católica durante la conquista española, para luego señalar, mediante ejemplos relacionados al esclavismo, cómo durante dicho proceso y el de colonización se utilizó la mano de obra de las poblaciones originarias.

Como resultado de lo anterior el profesor invitado señala que a partir de dicha condición laboral es que se viene perdiendo el uso de lenguas autóctonas, imponiéndose la lengua española como el idioma oficial. Sobre esto hizo bastante énfasis ya que señaló que hoy en día en Abya Yala se estaría hablando el idioma de cualquier otra cultura que nos hubiera conquistado, aclarando que

estaríamos hablando mandarín en vez de castellano si en lugar de España hubiese sido China quien nos conquistó. Ante esto un estudiante pregunta que cómo sería el presente si no se hubiese dado una conquista. El profesor en vez de responder y compartir su opinión, permaneció en silencio invitando a los demás alumnos y alumnas a responder la duda del compañero. Como resultado de esto otro estudiante comenta que se mantendría la lengua autóctona, mientras que a otro alumno más bien le surgen más dudas sobre el tema y pregunta que si se estaría usando la misma tecnología. Otra estudiante, al parecer con más interrogantes que respuestas, pregunta si Costa Rica existiría si no se hubiese dado una conquista por parte de España.

Con lo anterior finalizó la intervención del profesor de Español, para luego continuar el de Estudios Sociales recalcando que ellos tienen una lengua propia que cada día se ha ido perdiendo. Seguidamente motiva a sus estudiantes para que se interesen por aprender más de su idioma para utilizarlo ojala cotidianamente, ya que esa es su verdadera lengua y no la impuesta por España durante la conquista. Sin embargo, esta intervención no caló en los estudiantes ya que estos mostraron los mismos gestos de desinterés que las demás lecciones.

Durante una clase en séptimo año, el profesor de Estudios Sociales volvió a salirse del libreto para interpretar el currículum. El tema visto era la formación del Estado costarricense y factores externos de la independencia, ante lo cual el profesor mencionó que en los diversos procesos de independencia murió una gran cantidad de personas originarias. Esto alegando que desde la llegada de los españoles los pueblos autóctonos han luchado por recuperar su independencia, por lo que dichos procesos iniciaron de manera paralela a la conquista y no tanto durante el periodo colonial según la historia “oficial” legitimada en el currículum. Con esto el profesor señala el rol invisibilizado de las personas originarias en la lucha por su libertad y no tanto por la independencia administrativa de los nuevos Estados que igual continuaron oprimiendo a las

comunidades originarias.

Lo anterior fue una semana antes del 15 de septiembre, fecha en la que la mayoría de países centroamericanos celebra su independencia de España, por lo que la materia de séptimo vista en clase calzaba perfectamente con las festividades patrias. Aún una semana después del 15 de septiembre la materia seguía teniendo relación con dichas fiestas, pero esta vez el tema en sí era la constitución del Estado costarricense. Para dicha clase de séptimo el profesor inició la lección realizando unas preguntas sobre la materia que se venía viendo con la intención de repasar. Entre estas preguntas el profesor preguntó “¿qué celebramos hace unos días? Bueno... supuestamente” para luego comentar que en Costa Rica no existe tal cosa como una verdadera independencia debido a procesos de globalización y políticas neoliberales donde los tratados comerciales pasan a ser las nuevas formas de dominación. Sumado a esto, el profesor recordó que con la independencia no basta para ser realmente libres, que para esto hay que vivir con una autonomía que el Estado no siempre les respeta a los pueblos originarios.

En este mismo nivel el profesor también intentó revitalizar su cultura bröran. Esto comentándoles “ustedes bailan eso pero no es propio nuestro, de nuestra identidad” a unas estudiantes, que ya llevaban más de dos semanas de estar preparándose para una presentación donde bailarían bailes típicos guanacastecos. Seguidamente el profesor agregó que con Guanacaste la cultura de Costa Rica se enriqueció, se hizo más grande, pero que no es lo único. Esto invitando a utilizar bailes propios en estas presentaciones<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> La presentación de las estudiantes se realizó durante el acto inaugural de las nuevas instalaciones del colegio, la cual fue abierta a toda la comunidad de Térraba. Mientras las alumnas se encontraban bailando una pieza guanacasteca se escuchó a una persona mayor preguntando en tono de crítica la razón de porque ellas bailaban eso en lugar de un baile propio de Térraba.



En otra ocasión, el profesor inició a impartir materia relacionada con la Campaña Nacional de 1856 comentando “no es un tema muy hermoso para mí, pero diay...”. Dicha clase el profesor terminó comentando como dicha campaña ha sido de importancia para la formación de una identidad costarricense con un gran patriotismo. Pero luego señaló que el tener esta identidad costarricense no significa que tengan que negar su parte autóctona. Esto diciéndoles que “es importante saber que son, sentirse orgulloso de sentirse Térraba, Bröran”.

Sumado a esto el profesor realizó una evaluación extraordinaria a sus estudiantes, la cual tenía como objetivo conocer el nivel de conocimiento de sus estudiantes respecto a su cultura originaria. La prueba, que no tenía ningún porcentaje, consistió en que el profesor empezó a preguntar como sí dicen ciertas palabras en *idioma* y viceversa, preguntó que significan ciertas palabras pronunciadas en su lenguaje originario. Ningún estudiante pudo responder alguna pregunta, y cada vez que el profesor preguntaba por una nueva palabra las y los alumnos respondían con risas y miradas entre sí mostrándose entusiasmados. “¿No saben o les da vergüenza hablar idioma?”- les pregunta el profesor intentando animar a sus estudiantes a participar y responder alguna pregunta. Ante una respuesta negativa el profesor continúa “no me digan que no, hay que hablar *idioma*, hay que hacer la revitalización de nuestro idioma.”

Ese mismo día, pero esta vez dando lecciones de octavo año, el profesor debía de ver el papel ideológico de la educación durante la colonia. El profesor en vez de impartir la materia magistralmente, como es lo usual, repartió un dibujo<sup>37</sup> que había realizado un docente originario de Salitre. En el dibujo se aprecia el mapa de América en el centro, para tener del lado izquierdo en la parte superior unos árboles y debajo de estos una cascada. A la par de ella se aprecia una espada que punza una cara dibujada que expresa gran tristeza. Al frente de ella se aprecia otra

---

<sup>37</sup> Ver anexo 1.

cara pero con una expresión de felicidad. Del lado derecho del continente se apreciaba una gran cruz, un libro y tres embarcaciones aproximándose a tierra firme. También se apreciaba un sol naciente. En la parte superior del dibujo está escrito en manera de título: *Distinguir el Papel Desempeñado por la Iglesia Católica en Hispanoamérica Durante la Colonia*.

El profesor repartió el dibujo y dividió el grupo en subgrupos para que los y las estudiantes colorearan mientras en subgrupos debían comentar las siguientes frases escritas en la pizarra:

- *El patronato de la iglesia protegió y evangelizó a los indígenas a través del clero*
- *España estableció la cultura europea en América*
- *La moral pública era vigilada celosamente por la Iglesia*
- *La Iglesia y capillas eran las principales escuelas*
- *Valores, normas y modelos de la sociedad metrópoli de España*
- *Erradicar la religión indígena y destrucción de los ídolos como monumentos culturales*
- *Imposición de una calendarización*

Sin embargo, los comentarios de las y los estudiantes estuvieron más relacionados con el dibujo en sí que con las frases escritas en la pizarra. Los comentarios consistieron en compartir sus interpretaciones del dibujo, donde unos decían que la cara triste representaba a las personas originarias que sufrieron de primera mano la conquista por parte de los españoles, representados por la cara sonriente. Las tres embarcaciones la relacionaron directamente con las calaveras en que llegó Cristóbal Colón por primera vez a Abya Yala. Respecto al libro, la opinión del grupo se dividió en dos, unos decían que se trataba de la Biblia mientras que otros alegaban que representaba el conocimiento traído por los españoles.

Después de coloreados los dibujos, los estudiantes los pegaron dentro del aula para decorarla. A

partir de ese momento los demás grupos de todos los niveles, al ver los dibujos, también intercambiaban comentarios entre sí sobre cuál es el significado de los componentes del dibujo.

Con este acto de resistencia podemos notar no solo cooperación entre docentes originarios de distintos pueblos. También podemos señalar la extensión del acto ya que no se limitó a solamente un grupo, sino que los dibujos quedaron a la vista tanto de todos los estudiantes como personal docente de la institución educativa. Además pareciera ser que se gana más la atención de los estudiantes con un dibujo que con una charla magistral.

Otro acto de resistencia por parte del profesor de Estudios Sociales se percibió durante una lección en el nivel de décimo año, donde el tema a ver era América Latina en el Siglo XX, específicamente sobre la época de los Estados liberales. La materia el profesor la impartió contrastando políticas de la época a estudiar con el presente. De este modo el profesor afirmó que hoy en día aún existe el esclavismo, solo que manifestado de una manera diferente usando el dinero como intermediario de la esclavitud. Profundizando en la analogía, el profesor mencionó que la esclavitud ha cambiado a lo largo de los años, poniendo como ejemplo los comisariatos utilizados en los enclaves. Al respecto el profesor agregó que hoy en día aún se manifiesta la esclavitud por medio de comisariatos solo que en vez de éstos se utilizan los bares, poniendo como ejemplo un bar ubicado en Buenos Aires llamado *El Trébol*, el cual es el club de los trabajadores de PINDECO, una empresa internacional exportadora de piña que apenas respeta los derechos laborales de sus trabajadores.

Lo importante de la analogía anterior es que PINDECO es una de las principales fuentes de empleo de la zona, por lo que una gran cantidad de personas de Térraba trabajan o han trabajado allí pero que por ser personas originarias han sido víctimas de tratos discriminatorios e injustos.

De este modo todos y todas las estudiantes realizaron gestos mostrando haber entendido la comparación del profesor. Esta comparación concluyó con el profesor motivando a sus estudiantes a mantenerse estudiando y así tener otras oportunidades laborales aparte de PINDECO.

Otra analogía crítica realizada por el profesor fue durante una lección de octavo año viendo los procesos de industrialización en América Latina. En este caso el ejemplo tuvo relación con el Proyecto Hidroeléctrico Diquís, señalando la manera en que se obtienen ciertos beneficios del desarrollo pero a costa de sacrificar los recursos naturales y todo lo que esto conlleva para la vida. Recordemos que a causa de este megaproyecto prácticamente el pueblo de Térraba se dividió en dos bandos, quienes apoyaban el proyecto y quienes se oponían rotundamente. Lo cual solo vino a revitalizar los conflictos raciales entre indígenas y no indígenas, ya que eran los primeros quienes se mostraban en contra del PHD. Y es justo esto lo importante de la analogía del profesor ya que mostró e incitó a compartir abiertamente, mostrando rasgos de autonomía docente, cual es su posición respecto al futuro de su comunidad: una más desarrollada dándole más cabida a occidente o una comunidad que busca convivir en armonía con la naturaleza negando una felicidad vendida por el desarrollo.

A continuación se expondrán las conclusiones y reflexiones finales, tomando en consideración todo lo expuesto anteriormente y sus implicaciones no solo para la comunidad de Térraba, sino también para los demás pueblos originarios y Costa Rica en general.

## **Conclusiones y reflexiones finales**

A lo largo de este trabajo hemos podido observar como la educación se encuentra en una posición particular dentro de una gran red de relaciones de poder. En dicha red la educación representa un vínculo oficial del Estado con todas las comunidades del país, esto a través del Ministerio de Educación Pública y mediante la implementación de un currículum oficial. Al respecto debemos recordar que los Estados también se encuentran inmersos en relaciones de poder, por lo que ciertos Estados responden a los intereses de otros.

En dicha heterarquía, o red de poder, se presenta una especie de jerarquía donde las relaciones coloniales se colocan en una posición de bastante importancia, tanto así que influyen en las relaciones de poder a un nivel macro donde las políticas estatales responden a las relaciones de poder de un nivel supra, por lo que las políticas del Estado en materia educativa responden a otras relaciones de poder. Al respecto podemos recordar cómo el Estado costarricense ha aceptado cambiar sus políticas educativas para la población originaria debido a presiones de tratados y préstamos otorgados por entidades internacionales.

Sumado a esto, hay que recordar que el Estado costarricense proviene de un proceso de conquista y colonización por parte de España, pero que a la hora de su independencia los procesos de dominación pasaron a darse en relaciones coloniales donde lo occidental siempre imperó sobre lo originario de Abya Yala.

Para esto fue de gran ayuda establecer una gubernamentalidad, esa obligación moral a obedecer, mediante una heteronomía, es decir, la idea que la imposición de una relación de poder tiene un origen natural e inmutable. Para poder interiorizar estas ideas en la población costarricense el

Estado se ha valido del sistema educativo buscando una colonización del ser, saber y naturaleza que resulten en una colonialidad del poder que responde a unos macroobjetivos previamente establecidos. De este modo las relaciones de poder se perciben como tolerables ya que se logra esconder gran parte de su funcionamiento, adquiriendo el carácter de violencia simbólica donde los y las estudiantes pocas veces perciben en su educación una gran lucha de poder por influir en sus habitus.

Así, las biopolíticas del Estado se han expresado en la educación a través del currículum a impartir a toda la población del país. Hay que recordar que los currículos nunca son neutrales ya que en ellos se presentan supresiones, adiciones, deformaciones y distractores para cumplir con la formación de un habitus en particular. Tomando esto en cuenta y con base en el segundo capítulo, podemos decir que el MEP busca interiorizar un habitus colonial en la población costarricense donde lo occidental predomina sobre lo latinoamericano, resultando en una marginación de todo lo que no sea occidental. Esto dejando grandes vacíos históricos al suprimir y deformar información. Por ejemplo, la historia latinoamericana expuesta en el currículum es mínima en comparación con la europea. También se omite información sobre la conquista y la colonización de los pueblos originarios de Abya Yala. Sumado a esto, el manejo del currículum respecto a los pueblos originarios de Costa Rica es especial, pero en el sentido que los suprime por completo del currículum al nunca mencionarlos ni una sola vez. Con esto no solo se pretende invisibilizar las poblaciones originarias al resto de la sociedad costarricense, sino que a los pueblos autóctonos se les invisibiliza completamente su ser, a la vez que se pretende la interiorización de un habitus colonial. Como parte de la invisibilización de su ser, se suprimen también hechos y objetos de su espiritualidad al no mencionar nunca algún ídolo o lugar sagrado destruido por los españoles.

A lo anterior hay que agregarle que mediante la asignatura de Cívica se pretende la interiorización de una ciudadanía costarricense, donde se explica la estructura administrativa del Estado y cómo los estudiantes deben recurrir a ella para resolver posibles conflictos. De esta manera se busca la interiorización de una biopolítica colonial, que aparte de otorgar derechos también busca una dominación. Esto mediante una interculturalidad donde “ya no es tan importante sostener a toda costa la especificidad cultural y lingüística, sino asegurar la participación ciudadana” (Vélez, 2007: 56). Como resultado de esto los y las alumnas de Térraba muestran naturalizado en su habitus la costumbre de recibir constantemente tratos injustos y discriminatorios, mientras que el Estado pocas veces hace valer los derechos de las personas originarias.

El MEP, con este trato que le da al currículum se encarga de generar un analfabetismo cultural pero funcional, utilizando la educación para interiorizar un habitus homogéneo que le permita ejercer un poder *blando*. Por esta faceta de poder nos referimos a la capacidad de “lograr que otros ambicionen lo que uno ambiciona” (Nye, 2003: 30), buscando una confluencia de actores que con sus actos, sus habitus, colaboren a cumplir, de una u otra manera, unos objetivos previamente establecidos. Mediante este poder blando se logra que la otra persona actúe de acuerdo a lo que yo quiera pero sin que ésta se percate de ello y sin utilizar ni una estrategia de legitimación o de coerción. Esto último representa una complicación para dicha faceta del poder, ya que una confluencia de habitus al ser una serie de factores inmateriales “no siempre son controlables por el entramado gubernamental” (Torres, 2005: 3). Sin embargo, lo preocupante de esta faceta del poder es que está teorizada para utilizarse en términos geopolíticos de dominación, donde una nación o grupo cultural puede dominar y utilizar a otro sin que este último se percate de ello.

Tomando en cuenta este último aspecto, podemos relacionar el habitus colonial que busca imponer el Estado mediante el MEP con un irrespeto y abuso de poder en contra de los pueblos originarios a causa de la faceta blanda del poder. Esto así ya que históricamente estas poblaciones han sido delegadas a una zona de *no ser*, donde el currículum oficial refuerza esta noción al no visibilizar a los pueblos originarios.

Con esto, el poder blando fluye en dos vías pero con el mismo sentido de dominación. Uno consiste en invisibilizar a las comunidades originarias al resto del país generando la noción de que dichas comunidades ya no existen y son cosas del pasado; mientras que el otro sentido está relacionado con colonizar el ser de las personas originarias buscando formar un habitus *malinchista de mierda* en ellos y ellas al señalarles que su cultura originaria ya no tiene cabida en un sistema capitalista. Con esto no solo se perpetúan las implicaciones de *no ser*, sino que también se busca que las poblaciones originarias no luchen por sus derechos.

De este modo, si la población de Térraba fuese toda malinchista y se desconocieran completamente como bröran, significaría que ya no tienen interiorizado un habitus donde la defensa de sus derechos y de la naturaleza represente su eje central; a la vez que también representaría la interiorización de un habitus occidental y capitalista. Así, sin un habitus bröran que defiende la naturaleza, el Proyecto Hidroeléctrico Díquis quizás no hubiese encontrado la gran oposición que mostró parte del pueblo de Térraba, al punto de lograr detener las operaciones de dicho proyecto. También, sin este habitus bröran la comunidad de Térraba no se hubiera organizado para eliminar tratos racistas en el Liceo de Térraba. Acá, este habitus que no ha logrado eliminar de las personas originarias representa una gran traba para los proyectos y objetivos estatales, que a la vez responden a otros objetivos internacionales.



Sin embargo, pareciera ser que el objetivo de transformar y dominar los habitus de las personas originarias sí está dando resultados. Esto tomando en cuenta que muchas personas originarias buscan las maneras de eliminar rasgos que los identifiquen como indígenas, donde la defensa de sus derechos y de la naturaleza cada vez tiene menos cabida dentro de sus habitus. Sumado a esto, hay que considerar que en el resto de la sociedad costarricense no se busca interiorizar en sus habitus aspectos relacionados a los pueblos originarios, promoviendo una invisibilización de sus historias, sus seres, sus cosmovisiones, sus derechos y sus luchas.

Esto a pesar de que el MEP contenga un eje intercultural buscando revitalizar las culturas autóctonas a la vez que busca generar tolerancia y respeto hacia una diversidad cultural. Sin embargo, dicha interculturalidad no es más que un multiculturalismo con una cultura hegemónica donde se reconoce una diversidad cultural, pero para poder mantener siempre la hegemonía de la cultura occidental. De este modo, dicho eje intercultural, pareciera ser el canal donde se ejercen biopolíticas educativas para formar habitus con rasgos eurocéntricos mientras se dice pretender revitalizar los habitus autóctonos.

Por lo tanto, si al Estado costarricense realmente le importara el bienestar de los pueblos originarios, el Ministerio de Educación Pública debería desapegarse de una interculturalidad funcional para asumir una postura intercultural crítica donde se agreguen elementos al currículum que nombren y visibilicen a las culturas históricamente colocadas al margen de la historia, a la vez que explican la razón de dicha situación. De este modo se interiorizaría una memoria liberadora en los habitus de los estudiantes y así buscaría una transformación en las relaciones de poder opresoras.

Además, el eje intercultural del MEP debe expandirse y aplicarse en todos los centros educativos

del país y no sólo en los ubicados dentro de territorios indígenas. El que dicho eje se aplique solo a territorios indígenas es una muestra más de que existe un grupo cultural hegemónico (Dietz, 2012). Hay que dejar atrás esa noción de que “interculturales deben ser sólo los indios” (Vélez, 2007:53), interpretando las reformas educativas como reformas sociales y no sólo como un cambio técnico pedagógico (Gleich, 2007). Así, se pretende interiorizar una competencia intercultural, entendiendo por esta “la habilidad que permite a una persona entender y comprender a otra persona que tiene otra cultura” (Raesfeld, 2007: 182) donde subyace la idea de aceptar y respetar que ninguna cultura es superior a otra (Dietz, 2012).

Sin embargo, lo anterior no parece que sea interés del Estado. Recordemos tan solo que el Proyecto por la Autonomía Indígena en Costa Rica ya lleva más de dos décadas esperando a ser aprobado en la Asamblea Legislativa y que este mismo Estado ha permitido una serie de agresiones contra los pueblos originarios. Por lo tanto motivamos al pueblo de Térraba, y las demás comunidades autóctonas, a que no dejen de presionar a las instituciones estatales para obtener una educación más acorde a sus culturas pero que a la vez no esperen que dichas instituciones les resuelvan las deficiencias en materia educativa. Esto tomando en cuenta “los riesgos y contradicciones de incorporar la diversidad en los espacios oficiales, ya que este proceso si bien nace en respuesta a las demandas indígenas, se consolida también en torno a la necesidad del Estado por constituir un sujeto visible de interlocución” (Vélez, 2007: 56).

En este sentido incitamos al pueblo de Térraba a trabajar independientemente por la educación que desean recibir en su comunidad, y así no limitarse solamente al currículum impartido por el MEP, sino que construyan de manera autónoma, colectiva, crítica y reflexivamente el currículum que desean recibir en miras de buscar la calidad de vida que desean en su comunidad. “La comunidad debería controlar la educación en todos los asuntos relativos a la lengua, la religión y

la familia, para los cuales en una sociedad multicultural el Estado ha de proporcionar los recursos financieros necesarios” (Rex en Dietz, 2012: 68).

Al respecto, acá es importante señalar que, y a pesar de todos los intentos estatales para colonizar los habitus de las personas originarias, en Térraba aún persisten personas que se interesan por conservar los habitus propios. Esto en el sentido de que hay estudiantes y personal docente que le brinda una gran importancia a su idioma originario y buscan la manera de revitalizarlo por medio del sistema educativo, el cual perciben como ineficiente en ese aspecto. Luchan para no ver excluido su idioma de su habitus.

También hay que mencionar la importancia de que el profesor de Estudios Sociales analice críticamente el currículum que debe impartir y muestre cierta autonomía ante él, sometiéndolo a un proceso de deconstrucción brindando interpretaciones alternativas del currículum a impartir, negándose a enseñar y aceptar lo establecido por una cultura escolar dominante mediante constantes casos de violencia epistémica.

En este sentido, los actos de resistencia identificados giraron alrededor de tres ejes: la revitalización del lenguaje bröran, interpretaciones alternativas a la historia impuesta por medio de un currículum, y en contra de políticas neoliberales. Este último eje tiene la característica de que los actos de resistencia que se dieron a cabo no fueron específicamente por lo que pasaba dentro de la institución educativa, sino que tenía relación con una coyuntura comunal de lucha contra el PHD, donde el colegio fue simplemente el escenario para un acto de resistencia.

De esta manera se hace visible la importancia de las relaciones de poder que suscitan en una comunidad y cómo estas influyen en el habitus de un estudiante. Por lo tanto motivamos a la población bröran de Térraba para reforzar sus habitus autóctonos y así trabajar en contra de los

habitus malinchistas interiorizados en sus vecinos y vecinas. “Si solamente pudiéramos cambiar los habitus que nos agobian por su malestar y entusiasmarnos en torno a un imaginario compartido, como el Buen Vivir, otra sería nuestra percepción de las cosas” (Jara, s.f.: 19).

## Referencias Bibliográficas

- Alonso, G. y Díaz, R. (2012). Reflexiones acerca de los aportes de las epistemologías feministas y descoloniales para pensar la investigación social. *Debates Urgentes*, 1(1), 75-98.
- Alpert, B. (1991). Student's Resistance in the Classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(4), 350-366.
- Alpízar, K. (10 de agosto de 2010). Chinchilla no convocará ley de autonomía indígena. *La Prensa Libre*. Recuperado de <http://www2.prensalibre.cr/pl/nacional/30125-chinchilla-no-convocara-ley-de-autonomia-indigena.html>
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1996a). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (1996b). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Araya, M. C. y Villena, S. (2006). *Hacia una pedagogía del encuentro cultural: discriminación y racismo*. San José: Editorial Costa Rica.
- Ball, S. J. (1993). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- Ballesteros Rojas, M. V. (Comp.). (2010). *Antología CONED: Estudios Sociales Octavo*. San José, Costa Rica: CONED/UNED.
- Baráibar, X. (1999). *Temas viejos en tiempos nuevos: aproximación al debate sobre exclusión social*. Montevideo: Universidad de la República y Universidad Federada de Río de Janeiro.

- Barnach-Calbó, E. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 13-33.
- Barrantes, R. (2007). *Investigación: un camino al conocimiento*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Bolaños, D. (06 de noviembre de 2013). Finqueros cavan tumba para la cultura térraba. *Semanario Universidad*. Recuperado de <http://www.semanariouniversidad.ucr.cr/noticias/pais/11829-finqueros-cavan-tumba-para-la-cultura-terraba.html>
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17.
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000a). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000b). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000c). Sobre el poder simbólico. En, *Intelectuales, política y poder* (pp. 65-73). Buenos Aires: UBA/Eudeba.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción*. México D.F: Editorial Laia S.A.
- Bourdieu, P. (s.f.). La objetivación participante. En, *Apuntes de Investigación*. (s.l): (s.e).
- Cabrera, O. (1995). Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, 67-99.

- Castro-Gómez, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa*, 6, 153-172.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.). (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Chavarría Sancho, D., García Barrenechea, V.; Gu Navarro, R. y López Arias, A. (2013). *Pueblos Indígenas y Acciones Políticas en Costa Rica: Los Conflictos de la Agenda (2002-2010)* (Seminario de Graduación de Licenciatura). Universidad de Costa Rica.
- Chaves Villalobos, W. (Comp.). (2010). *Antología CONED: Estudios Sociales Noveno*. San José, Costa Rica: CONED/UNED.
- Constenla, A. (2007). *La lengua de Térraba*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Cuevas, P. (2012). Interculturalidad crítica y “buen vivir”: el “otro” lugar del desarrollo. En, *De-construyendo la Educación para el Desarrollo: Una mirada desde Latinoamérica* (133-146). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Cunningham, M. y Paiz, C. (2003). La educación y los derechos de los pueblos indígenas. En, *II Congreso sobre pueblos indígenas*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica/SIEDIN.
- D' Antoni, M., Gómez Torres, J., Gómez Ordoñez, L. y Soto Arguedas, J. F. (2013). *La escuela en cuestionamiento*. San José, Costa Rica: Editorial Arlekin.
- De la Peña, G. (2002). La educación indígena: Consideraciones críticas. *Sinéctica*, 20, 46-53.

- De Souza, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe*. Panamá: UNICEF.
- Erickson, F. (1984). School Literacy, Reasoning, and Civility: An Anthropologist's Perspective. *Review of Educational Research*, 54(4), 525-546.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62.
- Programa Estado de la Nación. (2011). Tercer Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación (2013). Cuarto Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación
- UNICEF. (2011). EDNA en Costa Rica. San José, Costa Rica: UNICEF.
- Farahmandpur, R. y McLaren, P. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo: una pedagogía crítica*. Madrid, España: Editorial Popular
- Ferrao, V. (2013). Educación intercultural crítica. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (145-164). Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Fernandes, L. y Ferrao, V. (2013). Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas*



*insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (275-304). Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.

- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Edissa
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 03-20.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gaete, M. (2011). *Educación pública, viabilidad cultural y opiniones de los estudiantes y docentes de un liceo público indígena: ¿es posible la educación indígena?* (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica.
- Gallardo, H. (1993). *500 años: Fenomenología del mestizo (violencia y resistencia)*. San José, Costa Rica: Editorial DEI.
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 61-81.
- Garnier, L. (2008). Educar en ética, estética y ciudadanía. *Transatlántica de educación*, 4, 125-127.
- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michael Foucault. *Tabula Rosa*, 4, 103-122.

- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Giroux, H. A. (2003a). Repensando la política de resistencia. *Revista de Reflexión Socioeducativa*, 2, 17-25.
- Giroux, H. A. (2003b). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una analogía crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2006). El nuevo autoritarismo, la pedagogía crítica y la promesa de la democracia. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 1-19.
- Giroux, H. A. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, España: Niño y Dórolo.
- Gleich, U. (2007). La nueva formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia. En G. Dietz; R. Mendoza y S. Téllez (Ed.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas* 85-117. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Goldstein, R. (2005). Symbolic and institutional violence and critical educational spaces: in the name of education. *Journal of Peace Education*, 2(1), 33-52.

- González, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 83-87.
- González, M. (2009). Pluralidad, derechos humanos y educación intercultural. En Ministerio de Educación Pública (Ed.), *Educación e Interculturalidad: Lo propio, lo nuestro, lo de todos* (67-108). San José, Costa Rica: MEP.
- Grosfoguel, R. y Maldonado-Torres, N. (2008). Los latinos, los migrantes y la descolonización del imperio estadounidense en el siglo XXI. *Tabula Rosa*, 9, 117-130.
- Guevara, F. (2011). *Cronología Básica de los Pueblos Indígenas de Costa Rica: Desde los inicios del siglo XVI hasta el año 2000*. San José, Costa Rica: Comisión Siwā Pakö.
- Guevara, M. (1992). *Territorios indios en Costa Rica: orígenes, situación actual y perspectivas*. San José, Costa Rica: Hermanos García.
- Gurdíán, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: PrintCenter.
- Gutiérrez, D. Reproducción social y desigualdad en la educación indígena en México. *Convergencia*, 14(44), 125-154.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. Chile: McGraw Hill.
- Herrera, M. E. (1999). Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica. *Última Década*, 10, 1-9.
- Hollander, J. (2004). Conceptualizing Resistance. *Sociological Forum*, 19(4), 533-554.
- Howarth, C. (2004). Re-presentation and Resistance in the Context of School Exclusion: Reasons to be Critical. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 14, 356-377.

- Jara, C. (s.f.) *Interviniendo en la “flecha del tiempo”: ¿Son posibles los cambios estructurales en el corto plazo?* (s.l): (s.e).
- Jiménez, A. (2002). Jesús Ibáñez: investigación social, cibernética y utopía. En M. Velilla (Comp.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. (74-79): Corporación para el desarrollo Complexus.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Lozano Andrade, J. I. (2007). La disciplina en la escuela secundaria: significados de alumnos en riesgo de exclusión. *Actualidades Investigativas en Educación* (1-20). San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Costa Rica.
- Maroto, C. E. (2008). *Análisis de logros alcanzados mediante la implementación de las políticas de educación indígena en el contexto sociocultural de las escuelas en las comunidades indígenas de Boruca, Térraba y Rey Curré, Circuito 11, Dirección Regional de Educación de Pérez Zeledón* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Costa Rica.
- Martínez, R. (s.f.). La resistencia. En, *Cuadernos de pedagogía crítica No. 1* (43-58). México: Fundación Peter McLaren para la Pedagogía Crítica.
- Maya, A. (2010). *Realidad y mito de los temas transversales en educación*. San José, Costa Rica: Editorial Manuel Impresión Dinámicas.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1998a). *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe: HomoSapiens.

- McLaren, P. (1998b). Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza. En H. Giroux. Y P. McLaren. (Ed.), *Sociedad, cultura y educación* (215-257). Madrid, España: Niño y Dórolo.
- McLaren, P. (2000). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Rei Argentina.
- McLaren, P. (2001). *CheGuevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (2005). *Educación, poder y resistencia: Una mirada crítica*. México: Editorial Doble Hélice.
- Mata, E. (16 de junio de 2010). Gobierno frenó ley indígena por chocar con plan hidroeléctrico. *La Nación*. Recuperado de <http://www.nacion.com/2010-08-16/EIPais/NotasSecundarias/EIPais2481419.aspx/>
- Ministerio de Educación Pública, Costa Rica. (1993). *Decreto 22072*. San José, Costa Rica: MEP.
- Mesa Nacional Indígena, Costa Rica. (2007). *Informe alternativo presentado por los pueblos indígenas al informe presentado por el estado de costa rica al comité contra la discriminación racial de la convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. San José, Costa Rica: Mesa Nacional Indígena.
- Mesa Nacional Indígena. (2009). *Así vivimos los pueblos indígenas*. San José, Costa Rica: Mesa Nacional Indígena.
- Molina, A. y Ramírez, C. (2009). *Características sociales del proceso educativo en la zona de frontera cultural en la reserva indígena de Térraba* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Costa Rica.

- Torres Hernández, R., Morales Campos, J. y Ovares Barquero, S. (2007). La pedagogía intercultural en los territorios indígenas de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 2, 195-206.
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre derechos de los pueblos indígenas*. (s.l.): ONU.
- Moreno, H. (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. *Voces y contextos*, 2(1), 1-14.
- Nathan, S. (2013). Pedagogía y antropología filosófica del esclavo afroamericano. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (189-226). Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Nye, J. (2003). La paradoja del poder norteamericano. Chile: Editorial Taurus
- Di Prieto, S. (2002). Habitus, política y educación. *Política y Cultura*, 17, 193-216.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). *Convivir es mejor: Estudiantes hablan sobre el barrio, la casa y el cole*. San José, Costa Rica: PNUD.
- Quesada, J. D. (2001). *Teribes y Terrabas: Recuerdos de un reencuentro*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (201-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Raesfeld, L. (2007). Niños indígenas en escuelas urbanas en Pachuca, Hidalgo, México. En G. Dietz; R. Mendoza y S. Téllez (Ed.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas* 175-196. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Ramírez Achoy, J. (Comp.). (2010). Educación Cívica Décimo. San José, Costa Rica: CONED/UNED

- Ramírez Achoy, J. y Ruiz Chaves, W. (Comps.). (2010a). Educación Cívica Séptimo. San José, Costa Rica: CONED/UNED.
- Ramírez Achoy, J. y Ruiz Chaves, W. (Comps.). (2010b). Educación Cívica Octavo. San José, Costa Rica: CONED/UNED.
- Ramírez Achoy, J. y Ruiz Chaves, W. (Comps.). (2010c). Educación Cívica Noveno. San José, Costa Rica: CONED/UNED.
- Ramírez Alan, J. M. (Comp.). (2010). Antología CONED: Estudios Sociales Séptimo. San José Costa Rica: CONED/UNED.
- Ramírez, V. (2003). *Reconocimiento de la multiculturalidad en los sistemas de transmisión cultural* (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica.
- Rodríguez, R. (2010). *Habitus, violencia simbólica y exclusión del sistema educativo: El caso del décimo año de educación secundaria en una comunidad semi rural del Valle Central de Costa Rica, año 2009* (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica.
- Rojas, L. (2008). *Elementos conceptuales y metodológicos de la investigación cualitativa*. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Salazar, M. (2009). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México, D.F.: Ediciones Era.
- Solórzano Soto, M. (Comp.). (2010). Antología CONED: Estudios Sociales Décimo. San José, Costa Rica: CONED/UNED.
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stocker, K. (2005). *I won't stay Indian, I'll keep studying*. Colorado, Estados Unidos: University Press of Colorado.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós/Taylor.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, M. (2005). El poder blando: ¿una alternativa a la fuerza militar? *Política y Estrategia*, Núm. 100
- UNICEF. (2006). *Niñez y adolescencia indígena en Costa Rica*. San José, Costa Rica: UNICEF.
- Vásquez, A. C. (2008). Caracterización de la situación idiomática de los pueblos indígenas de costa rica y su influencia en su educación. *Revista Educare*, 12, 61-66.
- Vélez, C. (2007). La incorporación de la interculturalidad en las propuestas educativas oficiales ecuatorianas en la década de los 90. En G. Dietz; R. Mendoza y S. Téllez (Ed.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas* 45-59. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Villa, W. y Villa, E. (2013). Donde llega uno, donde llegan dos, donde llegan tres y llegan todos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* 357-402. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Walsh, C. (2007a). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? *Nómadas*, 26, 102-113.



- Walsh, C. (2007b). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial. *Entre palabras*, 3(4), 129-156.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y re (vivir)*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.

Anexos

Anexo 1



Fuente: dibujo realizado por un docente de Salitre y compartido por el docente de Estudios Sociales de Terraba durante una lección.