

# **Universidad Nacional de Costa Rica**

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Informe Final de Trabajo de Graduación

Tema:

El concepto de “ciudadanía” implícito en el Programa de Estudio de Educación Cívica (2009) del Ministerio de Educación Pública en secundaria académica y su relación con las vivencias políticas de las comunidades indígenas Rey Curré y Térraba: una crítica desde la teoría decolonial

Modalidad: Seminario de Graduación

Sometido a consideración del Tribunal Evaluador para optar por el grado de

Licenciatura en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica

Susana Álvarez Ramírez

Arturo Meléndez Montero

Alejandro Pérez Corrales

Katherine Vargas Gutiérrez

Heredia, julio, 2021

EL CONCEPTO DE “CIUDADANÍA” IMPLÍCITO EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN CÍVICA (2009) DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN SECUNDARIA ACADÉMICA Y SU RELACIÓN CON LAS VIVENCIAS POLÍTICAS DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS REY CURRÉ Y TÉRRABA: UNA CRÍTICA DESDE LA TEORÍA DECOLONIAL

Postulantes:

Susana Álvarez Ramírez

Arturo Meléndez Montero

Alejandro Pérez Corrales

Katherine Vargas Gutiérrez

Seminario de Graduación

Sometido a consideración del Tribunal Evaluador para optar por el grado de Licenciatura en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica

**Miembros del Tribunal Examinador**, mediante sesión virtual por excepcionalidad producto de las instrucciones de Rectoría comunicadas mediante circulares instrucción UNA-R-DISC-009-2020 del 17 de marzo y UNA-R-DISC-010-2020 del 19 de marzo y la alerta sanitaria emitida por el Ministerio de Salud, por medio de la plataforma zoom que garantizó la simultaneidad de participación de los miembros del jurado y los estudiantes desde sus respectivas casas de habitación.

#### MIEMBROS DEL TRIBUNAL

Tutores.

M Sc. Marvin Bonilla Céspedes

M Ed. Jonathan Fonseca Carballo

Lector interno

M.Sc. Alejandra Barquero Ruiz

Lector externo

Dr. Geovanni Beluche Velásquez

Directora de la Escuela de Historia:

M Sc. Yolanda Zúñiga Arias

Dra. Ana Sofia Solano Acuña  
Representante del Decano  
Facultad de Ciencias Sociales

## Resumen Ejecutivo

El presente proyecto de investigación trata sobre el concepto de ciudadanía implícito en el Programa de Educación Cívica (2009) y su relación con las vivencias políticas de las comunidades Rey Curré y Terraba, una crítica desde la teoría decolonial.

Este se enmarca en la investigación socioeducativa y parte de la Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, bajo la modalidad de Seminario de Graduación.

El proyecto presenta por eje de investigación: *Los Estudios Sociales y La Educación Cívica para el Nuevo Milenio, desafíos desde una perspectiva crítica*, respondiendo al problema de investigación: ¿Cuál es la relación del concepto de ciudadanía implícito en el Programa de Estudio de Educación Cívica (2009) del Ministerio de Educación Pública para secundaria académica con respecto a las percepciones de ciudadanía y las vivencias políticas de las comunidades indígenas Rey Curré y Terraba? Se sustenta teóricamente en el pensamiento decolonial y la teoría crítica.

Metodológicamente parte del Paradigma Naturalista, Enfoque Cualitativo, Diseño de Investigación y Tipo de Estudio de Caso. En la aplicación de instrumentos para la recolección de información se utilizó la entrevista semiestructurada y grupo focal. En última instancia, para el contraste de la información se implementa la técnica de triangulación.

De esta manera, se logró determinar que no existe una relación entre el concepto de ciudadanía implícito en el Programa de Educación Cívica con las vivencias de las comunidades de Rey Curré y Terraba, por tanto, se visualiza la necesidad de una reconceptualización de dicho concepto.

## **Dedicatoria**

### **Susana Álvarez Ramírez**

Dedico este proyecto a mi madre, Marielos Ramírez, quien partió durante el proceso de investigación, pero siempre me acompañó y aconsejó; a mi padre Esney Álvarez, mis hermanas y hermanos; por confiar en mí. A mi pareja, Roberto, por estar durante todo el proceso y ser mi aliciente para continuar; a mi prima Pau por estar de una u otra forma acompañándome, y a mis compañeros de proyecto por su esfuerzo, apoyo y dedicación.

### **Arturo Meléndez Montero**

Quiero dedicar esta licenciatura a mi padre Félix Meléndez y a mi madre Aurora Montero, por siempre creer en mí, así como a mi pareja Yariela Flores, quien me apoyó en todo el proceso. A mis compañeros de proyecto por su arduo trabajo y, por último, a todos los docentes que han sido parte de este proceso, por su valiosa guía.

### **Alejandro Pérez Castro**

Dedico este proyecto al CENABI, a mis camaradas, a mis párvulos y párvulas; a mis compañeros que me instruyeron tanto, a mis amigos y amigas; a mi familia, a mi madre Libia María, mi padre José Edy y a mis hermanas, que siempre están ahí. Por último, a mi amado sobrino. Para que algún día, tenga una mejor educación.

### **Katherine Vargas Gutiérrez**

Dedico esta tesis especialmente a mi hijo, Cristhian Araya Vargas, quien ha sido mi motor e inspiración para seguir adelante con mis estudios desde su nacimiento, a mi familia que a pesar de la distancia siempre han estado presentes en mi proceso educativo, a mi pareja Edgar, que ha sido mi apoyo incondicional en este proyecto. A mis amigos(as) por su compañía. A mis compañeros por su constante trabajo y apoyo mutuo. Y, por último, a mí, por no darme por vencida y continuar siempre hacia adelante.

## **Agradecimientos**

Agradecemos en primer lugar a las comunidades indígenas de Rey Curré y Térraba por abrimos las puertas y compartir sus saberes con el grupo de investigación, en especial a la Junta Administradora del Colegio Indígena Yimba CAJC, al personal del colegio, a las Cherengas y al Consejo de Mayores por su apertura. También agradecemos a nuestros tutores M.Ed. Jonathan Fonseca y M.Sc. Marvin Bonilla, y a nuestros lectores M.Sc. Alejandra Barquero y el profesor Dr. Geovanni Beluche, que estuvieron siempre anuentes a aconsejarnos y ayudarnos con todo. Extendemos nuestro agradecimiento también a la M.Sc Lissy Villalobos por su colaboración y apoyo. Agradecemos también a Ricardo Araya Rojas y a José Luis Madriz, por ser nuestros principales enlaces con las comunidades. Finalmente, le agradecemos a las profesoras Marisol Vidal Castillo y Paulina Torres, y al profesor Amilcar Castañeda por brindarnos su tiempo y compartir sus aportes tan relevantes para nuestra investigación.

## TABLA DE CONTENIDOS

Capítulo I	6
Introducción	6
1. Tema	6
2. Planteamiento del Problema	6
3. Justificación	10
3.1 Marco contextual de las comunidades indígenas	13
3.1.1. Rey Curré	14
3.1.2. Térraba	15
4. Objetivos	16
4.1. Objetivo general	16
4.2. Objetivos específicos	16
5. Estado de la cuestión	16
5.1. Educación ciudadana	17
5.1.1. Investigaciones en el contexto internacional.	17
5.2.1. Investigaciones en el contexto nacional.	20
5.2. Ciudadanía indígena	23
5.2.1. Contexto internacional.	23
5.2.2. Contexto nacional.	26
5.3. Educación indígena	29
5.3.1. Investigaciones en el contexto internacional.	29
5.3.2. Investigaciones en el contexto nacional.	32
5.4. Consideraciones finales	36
Capítulo II	40
Marco teórico	40
6.1 Ciudadanía y ciudadano	43
6.1.1 Ciudadanía sustantiva.	45
6.1.2 Ciudadanía decolonial.	47
6.2 Comunidad y vivencias políticas	51
6.2.1 Vivencias políticas desde la decolonialidad.	55
6.2.2 Sistemas de gobierno indígena.	56
6.3 Pedagogía y Educación ciudadana	59
Capítulo III	64
Marco metodológico	64
7.1 Paradigma de investigación	64
7.2 Enfoque de investigación	65
7.3 Diseño de investigación	65
7.4 Tipo de estudio	66

7.5	Alcance temporal y contextual	67
7.6	Sujetos y fuentes de información	67
7.6.1	Sujetos.	67
7.6.2	Fuentes de información.	68
7.6.2.1	Lugar de recopilación de la información.	68
7.7	Categorías de análisis	69
7.8	Estrategia metodológica	71
7.8.1	Procedimiento para el análisis de la información.	71
7.8.2	Procedimiento para validar la información.	72
7.9	Técnicas e instrumentos para la recolección de información	73
7.9.1	Técnicas de recopilación de información.	73
7.9.2	Descripción de las técnicas	74
7.9.2.1	Análisis de contenido.	74
7.9.3	Instrumentos para la recolección de información.	75
7.9.3.1	La entrevista.	75
7.9.3.2	Grupos focales.	76
Capítulo IV		79
Análisis de la información		79
8.1.	El concepto de ciudadanía en el Programa de Estudio de Educación Cívica en secundaria (2009) del MEP	80
8.1.1.	<i>El concepto de ciudadanía: sus elementos y dimensiones.</i>	80
8.1.2.	<i>El tema indígena dentro del Programa de Estudio de Educación Cívica (2009) ¿ciudadanía indígena?</i>	88
8.2.	La percepción de ciudadanía en las comunidades de Rey Curré y Terraba y su relación con las vivencias políticas	92
8.2.1.	<i>El ser indígena: una breve lectura de las comunidades de Rey Curré y Terraba</i>	93
8.2.2.	<i>Un acercamiento a las vivencias políticas de las comunidades de Rey Curré y Terraba.</i>	96
8.2.3.	<i>La percepción en torno a la ciudadanía en las comunidades de Rey Curré y Terraba.</i>	100
8.3.	El concepto de ciudadanía implícito en el Programa de Estudio de Educación Cívica y su relación con las nociones de ciudadanía y vivencias políticas de las comunidades indígenas de Rey Curré y Terraba	104
8.3.1.	<i>La percepción de ciudadanía de las comunidades indígenas y su relación con el concepto de ciudadanía implícito con el Programa de Educación Cívica</i>	105
8.3.2.	<i>Vivencias políticas de las comunidades: la incidencia del concepto de ciudadano implícito en el Programa de Estudio de Educación Cívica.</i>	109
8.3.3.	<i>El concepto de ciudadanía presente en el Programa de Educación Cívica en perspectiva decolonial: propuesta desde las comunidades indígenas de Rey Curré y Terraba.</i>	114

9.1 Conclusiones	119
Referencias	124
Anexos	142

### Lista de tablas

Tabla 1. Categorías de análisis .....	69
Tabla 2. Definiciones y relación de los conceptos ética, estética y ciudadanía.....	81
Tabla 3. Noción del ser indígena .....	94
Tabla 4. Organización política autóctona .....	97
Tabla 5. Nociones de ciudadanía .....	101
Tabla 6. Consciencia del ser ciudadano .....	103
Tabla 7. Relación de la Educación Cívica con aspectos de la cultura .....	110
Tabla 8. Funcionalidad de los aprendizajes de la Educación Cívica .....	112
Tabla 9. Propuesta en relación con la enseñanza de la Educación Cívica.....	116

### Lista de figuras

Figura 1. Mapa de los pueblos indígenas de Costa Rica .....	13
Figura 2. Esquema sobre la ciudadanía dentro del programa.....	85

## **Capítulo I**

### **Introducción**

#### **1. Tema**

El concepto de “ciudadanía” implícito en el Programa de Estudio de Educación Cívica (2009) del Ministerio de Educación Pública para secundaria y su relación con las vivencias políticas de las comunidades indígenas Rey Curré y Térraba: una crítica desde la teoría decolonial.

#### **2. Planteamiento del Problema**

La Educación Cívica es uno de los ejes centrales dentro del sistema educativo formal costarricense desde 1886; con la aparición de esta asignatura en la institucionalización de la educación, se busca formar “buenos ciudadanos” a partir de “reglas de conducta orientadas a que el ser humano asuma una determinada postura frente a la sociedad y al Estado” (Ramírez y Ruiz, 2010, p.6.); esta idea de ciudadano se ha venido constituyendo durante los últimos tres siglos.

La noción de ciudadanía empleada en siglo XIX surge producto de la Revolución Francesa y Estadounidense como una nueva forma de distinguirse e identificarse dentro de los proyectos de los Estados nacionales.; esta se configura bajo el concepto de la nación que se instaura en la subjetividad de cada individuo, como la conciencia de una comunidad imaginada. Esta “comunidad” tiene como base la tradición, por lo que se expresa bajo manifestaciones culturales, simbólicas. inventadas por los grupos dirigentes con el fin de crear identidad homogénea en la población e incluirla dentro de su proyecto estatal (Díaz, 2003). De este modo, la educación ciudadana ha sido una herramienta que ha respondido históricamente a una construcción de la noción del ciudadano, a la luz de los nacionalismos, y esta, ha sido reproducida por el sistema educativo formal costarricense.

La educación juega un papel central como un aparato de ideologización del Estado para la construcción de la identidad nacional.; en ello, Costa Rica no es la excepción, ya que fue receptora de las ideas ilustradas sobre el Estado moderno, la democracia y la ciudadanía, provenientes principalmente de las Cortes de Cádiz y de la Constitución española de 1812, en donde ya se identificaba el papel de la educación como mecanismo formador de la concepción del ciudadano en el pueblo, bajo la idea de orden, derechos universales y la fe católica (Quesada, 2007).

Para la segunda mitad del siglo XIX, con el proyecto liberal en Costa Rica, iniciado en la década de 1870, el papel de la educación comienza a concebir una renovada concepción de ciudadano que incluye: las ideas de progreso y secularización, y, fundamentalmente, a la identidad nacional; a su vez, establece como principal obligación ciudadana, la participación del sufragio (Molina, 2016). La construcción de la identidad nacional costarricense en el periodo liberal plantea el discurso de la raza homogénea, el cual, crea la idea de la Costa Rica blanca, libre de la presencia de grupos indígenas y afrocaribeños, tal y como Díaz (2007) identifica en el diario *La Gaceta* de 1871, en donde se afirma la idea del costarricense como raza homogénea, un elemento de distinción con respecto al resto de las excolonias hispánicas<sup>1</sup>.

Este discurso de la Costa Rica blanca, propio del proyecto del Estado Liberal, prevaleció durante toda la primera mitad del siglo XX; es hasta la década de 1980 cuando se genera una ruptura producto de la crisis y de los movimientos populares desde estos sectores anteriormente excluidos. En esta transformación del discurso identitario

---

<sup>1</sup> En el texto de Díaz (2007) se presenta la siguiente cita textual del diario *La Gaceta* de 1871: “La homogeneidad de la raza que constituyó desde el principio la población costarricense. Esta homogeneidad entraña un elemento concorde, que tiene una alta importancia en la vocación de los pueblos a altos destinos... En casi todas las comarcas de Hispano-América hallareis los mismos hechos producidos por idéntica causa. Allí, además del promiscuo elemento latino, se han combinado el indígena i el africano, fomentando así el antagonismo de las clases sociales, i la confusión i la guerra en unas partes i el despotismo más humillante sobre las razas débiles en otras [...]” (p.60.)

costarricense se reconoce que la educación ha sido destructora de culturas, así lo describe Reginaldo Robinson entre 1984-1985: “La educación en Costa Rica ha sido destructora de culturas, es feo decirlo, pero la enseñanza en Costa Rica no fomenta la enseñanza del indígena y del negro” (Molina, 2015, p.21). Esto se evidencia también en “El Libro azul de Costa Rica”, en el cual, se enmarca el discurso de sociedad costarricense homogénea y blanca (Bascom, 1916).

A pesar de la inserción de la educación propia para las comunidades indígenas, con la creación de la Asesoría Nacional de Educación Indígena mediante el decreto 16619 en 1985, posteriormente, el Subsistema de Educación Indígena en 1993 (Fernández, 2018), y la aprobación en el 2003 de una propuesta curricular en secundaria para los centros educativos indígenas que tiene como fin incluir temas y abordarlos desde las concepciones propias de estas poblaciones, y en lo que respecta a los Programas de Estudio en el área de Educación Cívica que se imparten en las comunidades indígenas, se ha mantenido una concepción de ciudadanía que arrastra características decimonónicas.

El concepto de ciudadanía empleado en el Programa de Estudio de Educación Cívica del Ministerio de Educación Pública del 2009 no se desprende de las concepciones decimonónicas expuestas anteriormente, pues realiza una homogeneización de la identidad del ciudadano y se reduce, únicamente, a una identidad nacional. “La visión de los Estudios Sociales renovados, fortalece la aspiración de educar para una nueva ciudadanía, e incorpora los tres ejes que la sustentan: El de la ciudadanía para el desarrollo sostenible, el de la ciudadanía planetaria con identidad nacional [...]” (MEP, 2009, p.9). Esta definición responde a la necesidad de constituir una ciudadanía que incluye los nuevos espacios globales y los diversos elementos interventores en la formación ciudadana propios de la era de la información, a su vez, con un intento de preservar aún

en estas nuevas condiciones, las características establecidas que constituyen la identidad nacional (Toruño 2011).

En el campo de lo político, el concepto de ciudadanía empleado en el Programa de Educación Cívica para secundaria del MEP se refiere a una serie de derechos y responsabilidades como habitantes de una sociedad, y aparece como principal obligatoriedad para el ciudadano, la integración a la participación política dentro de los mecanismos estatales, apegándose a los marcos jurídicos y legislativos de estos. Este discurso es reproducido en los Programas de Estudio de Educación Cívica donde se pretende crear una idea de ciudadano costarricense inherentemente comprometido con la resolución de problemas desde un posicionamiento pacífico y desde métodos de negociación enmarcados en la institucionalidad, siendo naturalmente conocedor de estos (Toruño, 2011); es decir, solo mencionan, de forma breve, leyes relacionadas con racismo y poblaciones indígenas. De esta forma, el Estado desarrolla un discurso que homogeniza a la población dentro de una misma identidad, sin tomar en cuenta el origen étnico y reduce los derechos al campo de lo institucional, por lo que no reconoce otras formas de vivencias político-culturales autóctonas (Murillo, 2015).

El sistema educativo, por medio de estos programas, reproduce nociones de una ciudadanía costarricense constituidas a lo largo del siglo XIX, las cuales se siguen fundamentado sobre la base de la identidad nacional ligada a una participación política enmarcada, exclusivamente, dentro de los mecanismos estatales. En Costa Rica, actualmente, hay 8 etnias indígenas y establecer el concepto de ciudadanía de manera homogénea y generalizada en los habitantes del territorio costarricense, conlleva una serie de eventualidades que afectan directamente al estudiantado de las diversas comunidades indígenas del país. A partir de estas particularidades, surge la necesidad de investigar el tema de la ciudadanía en las comunidades indígenas costarricenses, utilizando como

sujeto de estudio a las comunidades de Rey Curré y Térraba, lo que permite plantear la siguiente problemática:

¿Cuál es la relación del concepto de ciudadanía implícito en el Programa de Estudio de Educación Cívica (2009) del Ministerio de Educación Pública para secundaria académica con respecto a las percepciones de ciudadanía y las vivencias políticas de las comunidades indígenas de Rey Curré y Térraba?

Al mismo tiempo, surgen algunos de interrogantes específicos, tales como:

- ¿De qué forma se conceptualiza la ciudadanía en el Programa de Estudio de Educación Cívica (2009) del MEP en secundaria?
- ¿Cuáles son las percepciones sobre la noción de ciudadanía de las comunidades indígenas de Rey Curré y Térraba en relación con sus vivencias políticas?
- ¿De qué manera se contrasta el concepto ciudadanía implícito en el Programa de Estudio de Educación Cívica (2009) del MEP con las percepciones de ciudadanía y las vivencias políticas de las comunidades indígenas de Rey Curré y Térraba?

### **3. Justificación**

A través de los años, el término ciudadano se ha venido adoptando al país, configurando un ideal de ciudadano costarricense sin dejar de lado el principio de su concepto, que refiere a alguien que habita la ciudad, esto, en el marco de las “ciudades” coloniales que emergieron en el momento. Bajo este principio, el término ciudadano hacía referencia a los “blancos”, de tal forma que el concepto se fue construyendo bajo esa línea, donde otros grupos étnicos y culturales quedaron segregados.

Si bien, se han dado leyes y regulaciones desde la Constitución política de Costa Rica para determinar quiénes son ciudadanos. Dentro de la cotidianidad costarricense permanece arraigado el concepto tradicional y colonial del ser ciudadano, por lo cual, la segregación sigue siendo una problemática social, esto se evidencia en los espacios

educativos y por lo tanto, surge el interés en la presente investigación de analizar cuál es esa conceptualización del ciudadano implícita en el Programa de Educación Cívica del 2009, del Ministerio de Educación Pública.

En el mismo sentido, surge la inquietud de analizar dicha conceptualización con la percepción de las comunidades indígenas y sus vivencias políticas; por tanto, podría considerarse como un concepto impuesto y contradictorio a la visión de mundo de dichas comunidades. En este aspecto, es necesario considerar la amplia legislación internacional y nacional, que busca sentar las bases del reconocimiento de los pueblos indígenas. Por ejemplo, el Convenio N°169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. En el país, la misma Constitución Política y la Ley Indígena N°6172, son ejemplos de los esfuerzos en materia legislativa que buscan el reconocimiento de los pueblos originarios.

Esta legislación, no solo plantea el reconocimiento como un acto legal y administrativo, sino que subyace, bajo la palabra reconocimiento, el asumir a los pueblos indígenas como parte de nuestra nación, una nación, cuya médula es mestiza, no criolla.

Ahora bien, esta investigación, más allá de verificar las percepciones particulares de una población históricamente segregada, busca la concienciación; es decir, concienciar a quienes desarrollan las políticas desde centros de poder político, o a quienes tengan alguna injerencia en el desarrollo de estas, como docentes, investigadores, científicos sociales y tantas otras personas que tengan la inquietud por el tema de ciudadanía y pueblos indígenas en Costa Rica.

En este sentido, los resultados de esta investigación buscan beneficiar a las comunidades indígenas de Rey Curré y Terraba, con quienes se discute y reflexiona sus percepciones sobre el ejercicio de la ciudadanía. También, busca favorecer el diálogo

entre las poblaciones indígenas y quienes los miran desde afuera; esto, en la lógica de poder construir puentes que permitan un entendimiento de las distintas realidades.

Cabe señalar que si bien Rey Curré y Térraba son territorios indígenas reconocidos así por la Ley Indígena, se comprende que el territorio responde a una unidad geográfica, por lo que, se refiere a comunidades indígenas principalmente, como el espacio donde convergen las actividades, sociales, culturales políticas y económicas de dichos territorios. Se seleccionan estas comunidades, porque a pesar de la cercanía geográfica entre ellas, presentan paisajes culturales y educativos muy distintos; un ejemplo de ello, es la disputa que existe en relación a la presencia de los liceos indígenas y liceos rurales, este fenómeno ha generado que, inclusive, los estudiantes realicen manifestaciones sociales por considerar que dentro de los liceos académicos y rurales, a pesar de estar ubicados en territorio indígena, no se considera su contexto y su cultura (Murillo, 2015). A la vez, se destaca de acuerdo con el Atlas de los Pueblos Indígenas de la Universidad de Costa Rica (2017) que mientras la comunidad de Rey Curré (Boruca) presenta una crisis de identidad por la pérdida de su lengua, en el territorio Térraba o Teribe, ha emergido un proceso de reivindicación de su identidad y su cultura, que trasciende a los espacios educativos.

Un referente importante de esta investigación es el giro decolonial, como lo relata Rodríguez (2016), el giro decolonial tiene sus inicios entre 1974 con algunas obras de Enrique Dussel y el 2000, con otros textos de Aníbal Quijano, de ahí en adelante, se ha desarrollado más literatura vinculada a este tema. Por lo que el abordaje de la decolonialidad no es necesariamente nuevo en el país; el mismo Rodríguez (2016), ya es evidencia de eso. Lo novedoso de esta investigación, es precisamente dejar la discusión de qué es decolonialidad y aplicar una reflexión decolonial a un tema específico dentro de una población específica. Todo ello, partiendo de la necesidad del presente Seminario

“Los Estudios Sociales y La Educación Cívica para el Nuevo Milenio, desafíos desde una Perspectiva crítica que enfrentan los Estudios Sociales y la Educación Cívica hoy”, de cara a una sociedad que demanda lecturas críticas de las realidades sociales para el ejercicio de una ciudadanía crítica y emancipadora.

### 3.1 Marco contextual de las comunidades indígenas

Para una mayor comprensión del espacio donde se lleva a cabo el presente estudio, se realizará una breve descripción de las comunidades indígenas señalando los principales aspectos geográficos, culturales y sociales. En la figura 1 se muestra la ubicación geográfica de los pueblos indígenas de Costa Rica, dentro de los cuales señala la ubicación de las comunidades en estudio.

Figura 1. *Mapa de pueblos indígenas de Costa Rica*



Fuente: Fiscalía de Asuntos Indígenas. (Poder Judicial de Costa Rica, 2021)

### **3.1.1. Rey Curré**

El territorio de Rey Curré es uno de los asentamientos de la etnia Boruca. De acuerdo con el MEP (2017) Rey Curré se ubica en el cantón de Buenos Aires de Puntarenas y abarca las localidades; Curré centro, Zapotal, Vegas de Chánguena, Coquito, Santa Elena, Cajón Sur, Caña Blanca Sur, Lagarto, San Rafael (cerca de la fila Grisera), ubicados dentro de la llanura de inundación del Río Grande de Térraba. Aunado a ello, se ubica al margen de la carretera Interamericana. En el territorio habitan 1200 personas indígenas.

La cosmogonía del pueblo Boruca responde a la estrecha relación con la tierra. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2012), Sibö representa el ser supremo. Además, se rescata dentro de la tradición oral, la existencia de algunos espíritus tales como “el espíritu de las aguas”, “el protector de los chanchos de monte” y “el espíritu de la gran serpiente” (MEP, 2012).

A pesar de que algunos textos, como se señaló anteriormente, hacen referencia a que la lengua Brunca se encuentra extinta, es necesario señalar que a partir del año 2019 se han venido dando iniciativas para el rescate y uso de la lengua, donde hoy en día se imparten lecciones de la lengua Brunca por medio de los docentes de lengua y cultura. Como parte de las tradiciones se rescata la Danza de los diablitos y el Baile de los negritos, ambos representando la lucha del indígena con el español y con aquello que atenta contra su cultura. (Ver anexo 5, 6, 7 y 8) Otros elementos culturales son; la confección de máscaras de madera, la elaboración de canastos y figuras de bejuco, la pintura y el tejido de fibras de algodón natural. (MEP, 2017).

Cabe señalar que algunas de tradiciones y de las dinámicas del pueblo Boruca, se vieron afectadas con la Construcción de la Carretera Interamericana, lo que llevó a un sincretismo religioso y a la pérdida de algunas de sus tradiciones, así como a procesos de

transculturación y a la invasión de tierras por parte de personas no indígenas, la cual, sigue siendo una de las principales problemáticas del territorio de Rey Curré.

### ***3.1.2. Térraba***

El territorio Térraba es el único territorio del pueblo Teribe o Brörán. Se ubica en Buenos Aires de Puntarenas, en las localidades de San Antonio, San Cristóbal, Paso Real, Bijagual, Ceibo, La Sabana y Santa Teresita. Limita con el territorio Boruca. De acuerdo con el Ministerio de Educación Pública (2017) lo habitan 750 personas.

La población indígena de Térraba ha venido afrontando un proceso de reivindicación de la cultura en los últimos años. Dicho proceso es acogido por el Consejo de Mayores, donde se busca la revitalización de la lengua y de las tradiciones. Cabe señalar que, dentro de la cosmovisión de los Brörán, los mayores juegan un rol fundamental. De acuerdo con el MEP (2017), es la abuela Tjer Di, el espíritu de las aguas, es quien los protege. En este sentido los mayores representan la sabiduría del pueblo. El río, el Gran Diquís, es quien da origen al pueblo.

Para las y los Teribe, existe un fuerte vínculo con la madre tierra y, por lo tanto, asumen la responsabilidad de cuidarla, en el sentido de que el ser humano y la naturaleza son uno solo. Dentro de la tradición se rescata la lengua, el juego del toro y la mula, la pintura y la máscara. (Ver anexos 9, 10 y 11)

Cabe señalar que una de las principales problemáticas que afronta la comunidad de Térraba, es el choque con las formas de organización establecidas desde los mecanismos occidentales, que de acuerdo al Consejo de Mayores, van en contra de la tradición indígena y de sus formas de organización.

## **4. Objetivos**

### **4.1. Objetivo general**

Analizar la relación del concepto de ciudadanía implícito en el Programa de Estudio de Educación Cívica (2009) del Ministerio de Educación Pública en secundaria, con respecto a las percepciones de ciudadanía y las vivencias políticas de las comunidades indígenas de Rey Curré y Térraba.

### **4.2. Objetivos específicos**

- Reconocer el concepto de ciudadanía implícito en el Programa de Estudio de Educación Cívica (2009) del MEP para secundaria académica.
- Determinar las percepciones sobre la ciudadanía de las comunidades indígenas de Rey Curré y Térraba en relación con sus vivencias políticas.
- Contrastar el concepto de ciudadanía implícito en el Programa de Estudio de Educación Cívica (2009) del MEP con las percepciones de ciudadanía y vivencias políticas de las comunidades indígenas de Rey Curré y Térraba.

## **5. Estado de la cuestión**

El presente apartado aborda textos e investigaciones previas que se encuentran en relación con el problema de investigación. En primera instancia, las temáticas seleccionadas que fungen como categorías para abordar las variables de ciudadanía y educación ciudadana indígena de este trabajo, las cuales son: 1. Educación ciudadana. 2. Ciudadanía indígena. 3. Educación indígena. De cada uno de estos ejes temáticos se expondrá la forma en la que se han abordado en las investigaciones anteriores, resaltando aspectos como: la metodología utilizada, el enfoque desde el cuál se abordó y las conclusiones alcanzadas; esto con el fin de generar un balance sobre los objetivos logrados y avances alcanzados en el estudio de estas temáticas.

Las investigaciones expuestas en cada uno de estos ejes temáticos son subdivididas en dos grupos categóricos que responden al espacio geográfico sobre el que se estudia, por lo que estas dos categorías son: investigaciones internacionales y nacionales, de modo que en un primer subapartado se va a hacer énfasis en Latinoamérica, por la cercanía contextual de la región con el caso en estudio para esta investigación, mientras que en un segundo subapartado se van a exponer los estudios que corresponden a casos más específicos dentro del territorio nacional, esto con el fin de llevar a cabo una lógica que va desde lo más general a lo más específico, y cercano al tema de investigación planteado.

Por último, se presenta un apartado denominado Consideraciones finales, en el cual se exponen las generalidades observadas en las investigaciones revisadas sobre las temáticas seleccionadas, esto, en contraste con lo planteado en esta investigación, con el fin de visualizar cuáles serían los aportes y novedades.

## **5.1. Educación ciudadana**

En cuanto a investigaciones realizadas sobre educación ciudadana, se abordan las principales concepciones generales sobre la ciudadanía a nivel internacional, así como algunos enfoques en los que se ha trabajado la formación ciudadana. Posteriormente, se realiza un abordaje de los estudios que se han realizado a nivel nacional, rescatando la evolución que ha tenido la educación ciudadana en el país.

### ***5.1.1. Investigaciones en el contexto internacional.***

En primer lugar, González (2016) en su artículo *Acerca del concepto de formación ciudadana* sugiere que esta es clave para poder lograr modelos de educación integral. Plantea que la intencionalidad de la formación ciudadana debe ser la de formar sujetos con conciencia sobre sus derechos, deberes y sus formas de posicionarse en el contexto político y social, a la vez, debe tener sentido de responsabilidad social; es decir, para la

autora, la formación ciudadana va más allá del aprendizaje del conjunto de normas que regulan la vida social, por el contrario, debe promover una serie de capacidades que le permiten a la persona ser partícipe del constructo social, incorporándose de manera integral a la sociedad.

Aunado a lo anterior, Peña (2016) en su tesis *Escuela, política y ciudadanía: Significados que otorgan directivos, docentes y estudiantes de tercero y cuarto año medio a la formación ciudadana en la escuela* analiza los significados de la formación ciudadana para los jóvenes y el personal de una institución educativa a partir del paradigma comprensivo- interpretativo. Al igual que González, sugiere que la formación ciudadana exige formar sujetos críticos; sin embargo, se cuestiona cómo se está dando esa formación dentro de la escuela y cómo se pretende formar estudiantes críticos si se tiene la duda de que el docente sea un sujeto crítico.

Peña (2016) también analiza cómo se van desarrollando los procesos de participación política y cómo el estudiante valora su propia formación como ciudadano; señala que, en la mayoría de los casos, la formación ciudadana y la participación política está reducida a una concepción sufragista y esto ha generado la apatía política en los jóvenes. Este es un aspecto fundamental porque el autor rescata cómo los procesos de formación ciudadana dentro del contexto educativo inciden en la participación política de los sujetos.

Bajo esta misma línea, Astiz (2007) en su artículo *Reflexiones sobre la educación para la ciudadanía en la República Argentina* menciona la dificultad que representa la formación de ciudadanos ante un contexto globalizado; analiza cómo las Naciones procuran desarrollar un modelo de ciudadanía crítica, integral, con capacidad de decisión; sin embargo, existe una disociación entre el discurso político y la realidad de las políticas

educativas, ya que estas son moldeadas y formuladas a partir de intereses y objetivos externos e internacionales.

Rodríguez (2014) en su tesis *Educación y participación ciudadana en la democratización de la Administración Local: realidades y perspectivas de futuro en Galicia* analiza, a partir de un estudio cualitativo, la forma en que la educación ciudadana se ha venido dando en el municipio de Galicia para valorar la incidencia que tiene en la participación política de esta región. Parte de que, dentro de los procesos globales, el modelo neoliberal apunta hacia una estructura de formación ciudadana que es necesaria replantearse, por tanto, aumenta la brecha Norte-Sur, y con ella, las diferentes formas de jerarquización y desigualdad social. Sugiere, dentro de sus conclusiones, el incentivar formas de organización política que surja desde las comunidades, de tal forma que desde la Administración Local se conciba la educación ciudadana.

Ahora bien, Cox, Bascopé, Castillo, Miranda y Bonhomme (2014) en su artículo *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*, abordan los currículos de Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana para analizar cómo incide la educación ciudadana en la región dentro de la construcción de las democracias latinoamericanas y, principalmente, de una ciudadanía plena. Dentro de sus resultados, consideran que, en los casos analizados, la educación ciudadana no aborda en sí aspectos políticos.

A diferencia de los otros autores, que se plantean la necesidad de una formación ciudadana crítica que empodera a los estudiantes para contrarrestar los modelos occidentales, tal y como se expone en la cita anterior, Cox, Bascopé y otros (2014), sugieren que la funcionalidad de la formación ciudadana está orientada a plasmar los intereses del sistema político nacional, para fortalecer las democracias; no obstante, plantean que en los contextos de desigualdad social que caracterizan a muchas

naciones de la región es necesario, desde la educación ciudadana, contrarrestar las “tendencias anti-políticas de la cultura de mercado” para incentivar un diseño y desarrollo curricular que permita asumir las carencias de la credibilidad democrática en la región.

### ***5.2.1. Investigaciones en el contexto nacional.***

Dentro de los estudios historiográficos que abordan el tema de la educación ciudadana en Costa Rica desde sus primeras concepciones, se encuentra el texto de Quesada (2007) titulado *Educación y Ciudadanía en Costa Rica de 1810 a 1821* donde expone cómo la noción de ciudadanía que llega a Costa Rica proviene directamente de las Cortes de Cádiz y, especialmente, de la expresada en la Constitución española de 1812.

Quesada (2007) menciona cómo la educación fue el principal medio para llevar ese ideal de ciudadano al pueblo costarricense y plantea que la enseñanza de la constitución de 1812 se hizo obligatoria en Costa Rica en 1820 por medio de la educación. Por otro lado, la constitución exponía la necesidad de la lectura y la escritura como requisito para ser ciudadano, concibiendo a la ciudadanía, únicamente, como el ejercicio del voto. Esta noción sufre una evolución en la segunda mitad del siglo XIX durante el proyecto de un Estado liberal iniciado en la década de 1870; en Costa Rica significó la modificación de la concepción del ciudadano.

Al respecto, Vargas (2015) en su texto *Hacia la consolidación del Estado liberal en Costa Rica (1870-1890)* expone cómo la concepción de ciudadanía del periodo liberal responde a una ideología en relación con el interés de un grupo económico a cargo del Estado Costarricense, con un proyecto político y económico relacionado a la idea de desarrollo.

Agüero (2014) en el texto *Al progreso de ciudadanos eficientes: Educación y Sociedad en Costa Rica en 1930* expone cómo la noción de ciudadano constituida en el periodo liberal de Costa Rica desarrollado en la década de 1870, incluye un discurso de

orden y progreso, el cual, sigue presente en las primeras décadas del siglo XX; Agüero (2014) identifica esto a través del texto de Elías Leiva *La educación del ciudadano completo de la década de 1930* en donde se visualizan estos elementos, principalmente, se basa en la idea de que el papel central del ciudadano es la participación del sufragio.

Alvarenga (2005) en su libro *De vecinos a ciudadanos: movimientos comunales y luchas cívicas en la historia contemporánea de Costa Rica* visualiza cómo se desarrolla una nueva noción de ciudadanía por medio de la participación en luchas sociales de los sectores subalternos; esta está constituida a través de protestas contra las alzas de los precios en los servicios básicos tales como electricidad y por el acceso al servicio de agua potable. Por lo que aborda mediante estos casos en los que estos sectores se autoconstituyen como ciudadanos por medio de la participación política de movimientos sociales de protesta por sus derechos, rompiendo con la noción tradicional de ciudadanía ligada a la idea del “orden” y del “progreso”.

Ahora bien, respecto a la Educación Cívica como elemento del sistema educativo formal, Toruño (2011), en su investigación *La configuración de la ciudadanía en los programas de estudio de la Educación Cívica al iniciar el siglo XXI: el caso del elemento político de la ciudadanía*, desarrolla un estudio sociocrítico, el cual plantea que, desde el año 2000, el país ha enfrentado una serie de transformaciones respecto a la construcción de la ciudadanía y el papel que ejerce la educación como formadora de esta. Alude a los cambios estructurales educativos en el país en los últimos diez años, específicamente, en los Programas Educativos de Educación Cívica, los cuales, reflejan la necesidad de promover un sistema educativo que responda a las demandas sociopolíticas y económicas relacionadas con la configuración de la ciudadanía costarricense.

En el mismo sentido, Alfaro y Badilla (2007), en *La educación ciudadana en Costa Rica: una perspectiva pedagógica y didáctica intercultural*, sugieren que la Educación

Cívica en los últimos años ha estado enmarcada por las políticas determinadas por la globalización. Aluden a la necesidad de romper con el modelo de educación bancaria que continúa permeando en la actualidad y apuntan a concebir la educación ciudadana desde la perspectiva de la educación liberadora. A la vez, visualizan la necesidad de abordar la Educación Cívica desde un paradigma holístico, por tanto, contextualizado y a partir de las vivencias de los estudiantes.

Arce (2019), en su artículo *Competencias ciudadanas: una reconstrucción conceptual en el marco de la Educación Cívica costarricense*, plantea que la Educación Cívica ha estado enfatizada a procesos de transmisión de contenidos de manera mecanizada, dejando de lado la formación ciudadana. Considera que, si bien con los cambios curriculares que se realizaron en el 2009 plantean abordajes importantes como fueron los ejes transversales para el desarrollo de una educación integral, es necesario hacer de la formación ciudadana un eje de todas las asignaturas, debido a que las lecciones de Educación Cívica son insuficientes.

Por el contrario, Campos (2012) en su ensayo *La otra cara de los programas de estudio: Un análisis epistemológico del programa ética, estética y ciudadanía*, considera que los programas actuales que se están impartiendo en Educación Cívica, carecen del sentido epistemológico y no poseen un marco filosófico coherente, a la vez, alude a que estos se están desarrollando de acuerdo con las necesidades de los Estados y de crear un ciudadano que sea afín a sus objetivos; es decir, “que carezca de la capacidad de reflexionar críticamente” (p.8).

Dentro ese modelo de educación, según Campos, se pretende crear ciudadanos incapaces de emanciparse de las estructuras simbólicas del poder, los cuales sean dóciles a las necesidades de la globalización y el sistema de consumo. Finalmente, señala la necesidad de replantear nuevos programas que consideren las diferentes concepciones

socioculturales de las diferentes etnias del país, así como sus concepciones filosóficas sobre las formas de apropiarse y de construir conocimientos (p.9).

## **5.2. Ciudadanía indígena**

Esta categoría temática aborda estudios sobre la concepción de ciudadanía para los grupos étnicos indígenas, entendiendo esta noción como la consideración de estos sectores sociales dentro de una estructura del Estado moderno democrático, principalmente, en lo referente a lo político, abordado desde diversos enfoques de ciudadanía, pero siempre en relación con la noción tradicional ilustrada de sujetos de derechos y obligaciones políticas; por lo que la concepción de ciudadanía utilizada para este apartado va a ser la proporcionada por Marshall (1949) “La ciudadanía es un status que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen ese status son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica” (p.312).

### ***5.2.1. Contexto internacional.***

El tema de la ciudadanía indígena ha estado en discusión desde el mismo nacimiento de las democracias modernas constitucionales. En el caso de Latinoamérica, esta discusión se remonta a las Cortes de Cádiz, las cuales dieron paso a la constitución española de 1812, esto es expuesto por Zarza (2010) en su texto *El largo camino hacia la ciudadanía: la población indígena en la Constitución de 1812*, en donde aborda cómo a pesar de los intentos de inclusión de los grupos indígenas como ciudadanos, ese proyectaba la idea de la capacidad indígena de abandonar sus costumbres y sus ideas para adoptar las del ciudadano propuesto en la constitución. El trabajo de Zarza permite identificar las primeras concepciones de la ciudadanía indígena y cómo estas se generaban desde los grupos de poder político no indígenas.

La configuración de la ciudadanía indígena va a ser concebida, en algunos estudios de casos posteriores a la década de 1970, a partir de la participación de movimientos sociales y políticos, como en el caso expuesto por Leal (2006) en su trabajo titulado *Ciudadanía activa: La construcción del sujeto indígena*, en donde expone una concepción de ciudadano indígena denominado “activo”, el cual, es un ciudadano que se autoconstituye como tal por medio de la constitución de sus derechos como parte de los grupos diferenciados culturalmente, pero en algo que va más allá del reconocimiento de estos por parte del Estado; esto implica la participación de los sectores indígenas de los procesos jurídicos y legislativos para hacer valer sus derechos como ciudadanos.

Entre los estudios de Estados en donde se han desarrollado movimientos sociales y revolucionarios, en los cuales las comunidades indígenas han tenido un papel fundamental en su participación, Bolivia ha jugado un importante papel, esto lo evidencia Rojas (2015) en su texto *Ciudadanía indígena: luchas históricas por la igualdad y la diferencia colonial en Bolivia*, visualizando cómo la participación indígena dentro del Estado Boliviano, en donde se visualiza la construcción de la ciudadanía indígena en Bolivia, se constituye como un proceso histórico y, principalmente, en un proceso de relación entre ideas impuestas como la de “igualdad” y una idea construida desde los sectores indígenas como la de la “diferencia colonial”; este último concepto, para efectos de esta investigación, puede constituir una base teórica para pensar la ciudadanía indígena de las comunidades en estudio.

Otro de los países en donde se ha generado gran variedad de estudios sobre el tema de la ciudadanía indígena es México, el país con mayor número de habitantes indígenas según la CEPAL (2014). Dentro de los estudios que abordan el tema de la ciudadanía indígena se encuentra el de Tamayo (2006) titulado *Entre la ciudadanía diferenciada y la ciudadanía indígena ¿otra es posible?* en el cual se visualiza los

diferentes abordajes que tuvo el tema indígena dentro de la política mexicana. El autor articula teóricamente una ciudadanía indígena que gestione sus formas organizativas y de vida. Esta articulación teórica de Tamayo (2006) aplicada a la realidad indígena mexicana, permite repensar, para este trabajo, el abordaje de las comunidades indígenas desde sus realidades y luchas como un sustento teórico.

Bajo una misma línea que concibe a los grupos indígenas como ciudadanos a partir de un ejercicio político por medio de movilizaciones sociales, se enmarca la investigación de Ramírez (2014) titulada *Los movimientos sociales como un factor para la construcción de ciudadanía de los grupos indígenas. El caso de Cherán, Michoacán*, en donde se exponen los casos de Cherán en Michoacán para el abordaje del tema de la ciudadanía la autora expone tres concepciones de esta noción. El trabajo de Ramírez (2014) ejemplifica cómo establecer un marco conceptual y de aplicación para el concepto de ciudadanía indígena a partir de las diferentes corrientes y discusiones teóricas, en relación con las realidades encontradas por medio de los estudios de caso.

Una ciudadanía indígena constituida a partir de las movilizaciones es la que se expone en la investigación de Ramos (2012) titulada *Socialización y participación política de jóvenes de origen indígena en California: el caso de la FIOBI*; en este trabajo, el autor expone la formación de las primeras asociaciones indígenas internacionales de mexicanos en Estados Unidos. Por medio de esto, Ramos (2012) evidencia la noción de una participación política transnacional de estas comunidades indígenas, lo cual permite, para efectos de esta investigación, considerar el tema de la articulación ciudadana internacional en el marco de los convenios internacionales sobre las comunidades indígenas de los cuales Costa Rica forma parte.

Los estudios abordados sobre ciudadanía indígena en contextos internacionales, tomando como base principalmente a Latinoamérica, visualizan cómo este concepto ha

sido multifacético y su concepción varía según desde los sectores, el espacio y tiempo histórico que se mire. Los estudios realizados en contextos latinoamericanos visualizan cómo el concepto de ciudadanía indígena comienza a tener relevancia en la segunda mitad del siglo XX, a partir de las movilizaciones sociales de diversos sectores étnicos y culturales por la validación de sus derechos como ciudadanos culturalmente diferenciados, frente a los Estados nacionales.

### ***5.2.2. Contexto nacional.***

Dentro de los estudios realizados en Costa Rica que abordan específicamente el tema de la ciudadanía indígena, nos encontramos, principalmente, a las disciplinas de la Historia y el Derecho, la Sociología y la Educación; estas últimas se van a reservar para el segundo apartado. Dentro de estas investigaciones se encuentran diversos enfoques sociales como lo son: enfoques de género, multiculturalistas, institucionales y jurídicos, referentes a la participación o ejercicio de lo denominado como “ciudadanía” por parte de grupos y comunidades indígenas costarricenses.

El trabajo de Muñoz (2014) titulado *La lucha por la cedulaación del pueblo ngäbe en Costa Rica: alcances y significados político-culturales en la década del noventa*, aborda el caso conocido como “luchas de cedulación indígena” que se concibe como un acto de exigencia y reivindicación de la población ngäbe por sus derechos como ciudadanos costarricenses, esto, en la coyuntura que va del año 1990 al año 1994, en donde se identifica dicha movilización social como parte de una serie de exigencias de los grupos indígenas, y otros sectores subalternos que se encuentran afectados, por la inclusión estatal. Metodológicamente, el estudio de Muñoz (2014) se autodenomina como un estudio cualitativo desde un enfoque fenomenológico, en donde se aplica el método de la *historia vivida*. Muñoz (2014) ofrece una clara y apegada reconstrucción de los

hechos del caso en estudio, en el que se realiza un abordaje de las formas de resistencia y articulación de los grupos indígenas frente a su exclusión como ciudadanos.

La violación de los derechos de las comunidades indígenas se desarrolla en gran medida por su exclusión en la concepción de la ciudadanía, pero a esta se le suman otros aspectos y condiciones sociales que pueden acentuar esta problemática, como lo es la desigualdad de género; así lo expresa el texto de Robles (2012), de nombre *¿Ciudadanas? mujeres indígenas en Costa Rica: problemática histórica e historiográfica sobre su acceso a la ciudadanía*, en el cual se visualiza la particular dificultad del acceso a la ciudadanía que sufre la población de mujeres indígenas.

La investigación de Robles permite observar un valioso análisis de fuentes documentales; sin embargo, la teoría utilizada no responde a una teoría crítica desarrollada desde Latinoamérica que incluya las cosmovisiones indígenas, sino que la concepción de “ciudadanía” concebida se reduce la receta del derecho, de un espacio público de expresión y las condiciones materiales para expresarse.

Desde el campo de los estudios jurídicos, el tema indígena, y propiamente lo referente a los derechos de estos, ha sido uno de los más trabajados en las investigaciones nacionales, especialmente desde la declaración de la Ley indígena de Costa Rica N° 6172 en el año 1977. Dentro de estos estudios, se enmarca el trabajo de Chacón (2005) titulado *El sistema jurídico indígena en Costa Rica: Una aproximación inicial*, en donde este autor realiza una revisión del sistema jurídico indígena concebido como un sistema de derecho consuetudinario.

En este texto, Chacón (2005) visualiza la necesidad de una clasificación conceptual para un sistema jurídico indígena en donde menciona: “es necesario aclarar el sentido de las ideas que envuelven los términos “sistema jurídico indígena”, “derecho consuetudinario indígena” o “justicia propia indígena” (p.124); dicha visualización aporta

insumos conceptuales al abordaje de elementos jurídicos dentro de la investigación planteada.

El trabajo realizado por Soto (2014), titulado *Límites del acceso a la justicia de los pueblos indígenas: Análisis jurídico del peritaje cultural como medio de prueba dentro del proceso penal costarricense, para el respeto de la identidad cultural de los miembros de pueblos indígenas*, expone las dificultades del acceso a los derechos de la población indígena dentro del marco jurídico costarricense, en este se evidencian los reclamos desde las comunidades indígenas contra el sistema jurídico por la exclusión que sufren por parte de este y sus mecanismos de función.

La investigación realizada por Soto (2014) visualiza la existencia de una desigualdad en el acceso a la justicia penal por parte de las comunidades indígenas, y propone el peritaje cultural como un mecanismo para ofrecer acceso a los sujetos y a las comunidades indígenas la justicia de una forma más contextualizada y desde su propia historia.

Los dos estudios abordados sobre el tema indígena desde el campo de lo jurídico, han visualizado la existencia de una serie de problemáticas estructurales y de percepción que han llevado a dificultades de acceso a los derechos de los grupos indígenas dentro del sistema jurídico costarricense, en los que podemos observar razones como: la incapacidad de este sistema de gestionar mecanismos que incluyan las diferencias culturales al sistema jurídico; también, la resistencia de sectores conservadores frente a nuevas visiones de lo jurídico que incluyan las diversidades étnicas; así como la misma percepción del indígena de los mecanismos jurídicos como algo desconocido, y la identificación con el sistema jurídico que los lleva a no involucrarse con este. Por otro lado, los textos referentes a lo historiográfico y sociológico visualizan, de igual forma, que las comunidades indígenas

han sido excluidas del aparato estatal y de los discursos nacionalistas; el poco acceso a la ciudadanía que estos grupos han logrado ha sido producto de la lucha social.

### **5.3. Educación indígena**

En el presente apartado se abordan los trabajos realizados en torno a la educación indígena. Se evalúan algunos abordajes y encaminamientos que han llevado las instituciones nacionales como internacionales en el tema de la educación indígena.

#### ***5.3.1. Investigaciones en el contexto internacional.***

El tema de educación indígena en el contexto internacional es abarcado en esta categoría temática desde un contexto espacial de macro a micro, pues se analiza el proceso educativo, inicialmente en el continente americano con la colonización, y posteriormente en Latinoamérica y Centroamérica en una temporalidad más actual, dando amplitud a la perspectiva histórica de la realidad nacional.

Dentro de los estudios de la educación indígena internacional se encuentra la tesis doctoral de Zúñiga (2015) *Reforma educativa, discriminación y pueblos indígenas* que desde la historiografía explica que en América ya había procesos de enseñanza o procesos educativos anteriores a la colonización, pues, en cada una de las culturas autóctonas se llevó a cabo la enseñanza, por medio de los líderes de cada población indígena desde un sentido más cultural para pasar a futuras generaciones sus conocimientos.

Sin embargo, el autor detalla que el auge educativo “sistematizado” se dio en el momento en el que el territorio aborigen pasó a formar parte de la corona española, él se posiciona principalmente en los siglos XVI y XVII, donde Zúñiga (2015) menciona que “la educación para los indígenas, propiamente dicha y sistemática se inició en la Nueva España en el periodo colonial” (p.63). De este modo, por medio de doctrinas españolas se empezó a implementar el estudio hacia los indígenas.

Zúñiga (2015) alude a que los indígenas eran forzados a aprender la lengua española para ser considerados personas y debían aprender las visiones de la cultura eurocéntrica; el autor explica que el proceso educativo se llevó a cabo desde dos ejes principales los cuales eran: la castellanización y el catolicismo. La lengua, para que pudieran comunicarse y el catolicismo, como una forma de adoctrinamiento. De esta forma se empezó a enseñar a la población originaria desde un sistema eclesiástico el idioma del español, pero no dejaron de lado su lengua originaria, por lo que, mayoritariamente, eran bilingües.

El autor Fonseca (1996) hace referencia a un periodo de ilustración en las mentalidades coloniales, con los diversos pensamientos en cuanto a economía, gobierno y sociedad. Estas ideas de ilustración “contribuyeron a formar conciencia de las elites criollas que, por su situación, eran las llamadas a dirigir los movimientos políticos y sociales que llevarían a la emancipación de las colonias españolas” (p.127). Después de estas ideas, hubo una crisis en la que México fue partícipe, pero luego, al pasar por varios procesos, se da la independencia de España y, al fin, se habla ya de la noticia de independencia en las provincias.

En el siglo XIX, con dicha independencia, se estudia el ámbito educativo para los indígenas, desde su implementación en cada uno de los países, pues ya no hay una imposición directa desde España y va a surgir un sistema educativo en cada una de las segregaciones de los territorios.

Para el siglo XX, en el caso Latinoamericano, sobresalen pensadores como el brasileño Paulo Freire, quien, con su “Pedagogía del oprimido”, implantó un cambio positivo en la educación y en educación indígena, pues le dio un cambio radical a la enseñanza brasileña y latinoamericana al verla desde un punto de educación para la

liberación, pues es humanista en todos los sentidos y en donde los oprimidos dejan de ser oprimidos mediante un estudio no bancario.

Ya para el siglo XXI, hay autores que explican la educación indígena desde las realidades actuales en el contexto latinoamericano, en este caso, se mencionó a Brasil, Perú y Chile, pues contienen gran cantidad de etnias indígenas.

Paladino (2015) en su artículo *Las complejas tramas de la educación escolar indígena en Brasil: discursos de interculturalidad y apropiaciones indígenas de la escuela* menciona el caso de Brasil en el que explica que el dinamismo del proceso educativo de las poblaciones indígenas actualmente está sujeto a recursos que puedan garantizar el Estado, más no siempre cuentan con el presupuesto para solventar las necesidades de todas las etnias. También se evidencia una contradicción en la manera en la que quieren recibir la enseñanza, pues tienen aspiraciones diferentes dentro de la pluralidad de cada una de las culturas étnicas dentro del país.

El autor Quispe (2015) en su tesis doctoral *Educación indígena en Iberoamérica: poder, dominación y colonialidad. Miradas desde la educación intercultural (Caso Perú 2000-2010)*, hace un recorrido historiográfico por todos los pedagogos latinoamericanos que trabajan con la educación indígena, incluidos Freire y Martí, donde explica que la educación latinoamericana ha pasado por una constante lucha por la liberación, pues siempre ha habido un sistema de represión social, político y cultural en las poblaciones indígenas que no responde a la multiculturalidad de los países, como en el caso de Perú. El autor afirma que la educación indígena está condicionada por la constitución política; no obstante, las normas establecidas en la constitución no se cumplen, pues se considera al indígena como sujeto inferior y de escasa capacidad, lo cual les afecta directamente en su proceso de formación educativa y política.

En el caso de Chile, los autores Quilaqueo, Quintriqueo, Torres & Muñoz (2014) en su investigación denominada: *Saberes educativos Mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de la educación intercultural*, explican que, en el país, hay un enfoque educativo que responde a un sistema monocultural escolar, por ello, se busca que dicho enfoque educativo responda a la interculturalidad. Estos autores penetran en el caso de la población Mapuche, la cual ha tenido pérdidas de su identidad cultural por la educación tradicional y occidentalizada que ha recibido en los centros educativos, por lo que hacen hincapié en la necesidad de incluir en el sistema educativo la interculturalidad.

En el contexto centroamericano, Zúñiga (2015) afirma que, específicamente, en México la educación, en general, está segregada, pues no es equitativa para todos los estudiantes; por ello, hay un alto grado de analfabetismo que afecta principalmente a las mujeres y las poblaciones indígenas. Por otra parte, hace crítica de que a pesar de que se implementó en México una educación bilingüe, esta no vela por las necesidades de la población que sigue respondiendo a un sistema neoliberal.

Como se evidencia en los trabajos mencionados, en Centroamérica y Latinoamérica, el caso de la educación indígena se mantiene con constantes fluctuaciones a nivel administrativo y económico, aunque haya políticas estatales que contemplan la educación indígena, no se aplican de una manera inclusiva.

### ***5.3.2. Investigaciones en el contexto nacional.***

Como parte de las investigaciones realizadas en el contexto nacional, Alpízar y Artiaga (2009), en su artículo *Inclusión de la Población Indígena Bribri y Cabécar en la Sede Limón*, hacen una revisión del proceso de ingreso y permanencia de los estudiantes de origen indígena a la Universidad de Costa Rica, Sede de Limón, enfocada en poblaciones bribri y cabécar. Insisten en algunas problemáticas, como la carencia de docentes formados que satisfagan los requerimientos de las poblaciones indígenas, en el

entendido, de que estos docentes, especialmente el de secundaria y primaria, no practican ni la cultura ni el idioma de las comunidades. Frente a dicha problemática, proponen una serie de acciones las cuales se deben llevar a cabo, según las autoras, desde la labor de la acción social de las universidades.

Camacho y Watson (2010), en el artículo *La educación tradicional de la comunidad cabécar de Chirripó: algunas consideraciones*, hacen una aproximación al concepto de educación tradicional para los indígenas, este, siempre unido al núcleo familiar, a la madre y los adultos mayores. “[...] transmitir el saber indígena a las nuevas generaciones es un deber de los padres de familia, los abuelos y la comunidad en general.” (p.150). Por lo tanto, es importante denotar que estos saberes son más cercanos a la cosmovisión que a aspectos técnicos. Sin embargo, el rescate del acervo cultural no deja de ser importante, precisamente por el resto a la idiosincrasia de los pueblos indígenas.

Junto a su aporte en la aproximación del concepto de educación tradicional indígena, cabe mencionar el aporte metodológico, pues al ser una investigación de corte social, el enfoque es cualitativo y de tipo diagnóstico-descriptivo. Camacho y Watson (2010), hacen una triangulación de los datos recabados por medio de entrevistas.

Sánchez (2016), en el artículo *La educación indígena en Costa Rica: entre la práctica oficial y la propuesta comunitaria*, hace un recorrido por los diferentes mecanismos políticos y jurídicos, nacionales e internacionales, que repercuten en la educación indígena, explicando cómo estos convenios y leyes no solo plantean el derecho, sino que no infieren el respeto a las particularidades culturales de estos pueblos. Por tanto, se asume que no pueden abordar la educación de las comunidades indígenas, desde una perspectiva meramente criolla. En este mismo sentido, interpreta que los apoyos estatales deben ir vinculados a la especialidad indígena; es decir, al tipo de vida y actividades económicas propias y no solo a la visión impuesta por una normalidad no indígena.

No está de más indicar la persistencia de problemáticas. Sánchez (2016), recopila informes de la Defensoría de los Habitantes y de la Mesa Nacional Indígena que denuncian la falta de infraestructura, carencias en transporte, problemáticas de orden administrativo y laboral, como las pocas garantías de los docentes de trabajar en las zonas, o por ejemplo su falta de preparación; refiere, por último, a la importancia de la educación comunitaria en perspectiva indígena. Esto, como un paradigma educativo diferente al que se plantea desde versiones educativas nacionales no indígenas.

La tesis de Bonilla y Mendoza (2016), llamada *Construcción de la identidad nacional de las y los estudiantes de primaria, y su vinculación con las etnias indígenas de Costa Rica*, hace una importante referencia al tema de la presente investigación, pero en inversión, ya que, si, por una parte, tesis mencionada pregunta qué tan cercana es la población indígena a la identidad nacional, esta investigación la plantea al revés: qué tan cercana es la idea de la identidad nacional a la población indígena.

Las investigadoras de dicha tesis exploran las diferentes condiciones en las que se aborda la identidad indígena, la identidad nacional y, particularmente, en el abordaje que se le da en el sistema de educación y su currículo. A la par, la metodología confiere un marco de referencia importante: la investigación es cualitativa, de tipo descriptiva, con muestras de estudiantes de escuelas públicas del área central del país.

Guevara, Nercis y Ovarés (2015) hacen en su trabajo titulado *Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense*, un recorrido por los esfuerzos institucionales de desarrollar un proceso de educación formal en las zonas indígenas. Los autores, hacen hincapié en la formación de los docentes de lengua y cultura, en su formación profesional y en el tiempo dedicado a sus lecciones; además, infieren que el proceso de una educación con enfoque ideal intercultural bilingüe queda pendiente, a pesar de que se haya intentado aplicar.

La tesis de Murillo (2015), *Exclusión simbólica-cultural y resistencia indígena ante la educación formal*, tiene una importancia particular para los fines de esta investigación pues enfoca su investigación en el Liceo de Térraba y en las posibles exclusiones y experiencias particulares del proceso educativo de los estudiantes indígenas de la institución, de ahí, su cercanía con el tema del presente trabajo: la vivencia particular de la población indígena en las estructuras de educación formal y sus posibles repercusiones. Además, el abordaje del concepto de exclusión simbólica-cultural en los centros educativos es muy valioso; Murillo (2015), por ejemplo, insiste en algunas colonizaciones en el currículum y cómo estas afectan la percepción del indígena de su propia historia: las narrativas usadas para explicar el proceso de conquista y colonización del país, la supresión de saberes y elementos culturales de sus etnias, o la exclusión en los libros de textos de la historia particular de los pueblos indígenas del país.

Mondol-López (2019), en su texto *Políticas Públicas en Educación y su impacto en la Educación Indígena costarricense*, analiza las principales acciones de política educativa enfocadas en la población indígena desde 1993 hasta 2014. Su metodología analítico-sintética con fases heurística y hermenéutica, genera un valioso precedente para la formulación del abordaje de esta investigación. La constancia de métodos de tipo cualitativo, marcan una ruta para la metodología de la presente investigación. Siguiendo con las reflexiones de Mondol-López (2019), es en el contexto de los años noventa donde se empieza a desarrollar un nuevo tipo de sujeto-educando, aquí es donde el ciudadano convencional se transforma en ciudadano-consumidor y se busca desarrollar una educación enfocada en la productividad. En este contexto, la educación indígena empieza una especie de reaparición.

Por último, aparece el libro de Beluche (2018), *Educación para el Buen Vivir. Saberes y sentires del pueblo Ngäbe*. Este trata sobre la educación indígena, vista desde

el marco del buen vivir y, particularmente, desde la experiencia del pueblo Ngäbe. Metodológicamente, se configura como una investigación de carácter sociocultural, con enfoque etnográfico, en la que la metodología cuantitativa tradicional no tiene mejores alcances.

Desde la perspectiva de Beluche (2018), los métodos etnográficos patentados en la investigación permiten un acercamiento ideológicamente más certero: los sujetos de investigación pasan a ser personas con las cuales se entablan diálogos respetuosos, conversaciones entre seres iguales; estos diálogos de saberes y sentires se traslapan en una serie de temáticas: prácticas cotidianas, matrimonio, embarazo, alimentos y bebidas, cacería, agricultura, seguridad alimentaria, tierra y territorio. Todo esto, con la idea de configurar un corpus informativo, que permita desarrollar una propuesta educativa. Una educación indígena holista, humanista, intercultural y pertinente según Beluche (2018) y, de igual manera, conseguir que las propuestas educativas se desarrollen según las necesidades reales de los pueblos indígenas; poner las necesidades culturales particulares de cada pueblo indígena como eje de las diferentes propuestas curriculares.

#### **5.4. Consideraciones finales**

En primer lugar, respecto a los estudios sobre formación ciudadana en el marco internacional, es importante mencionar que en la mayoría de las fuentes se conceptualiza la educación ciudadana como un proceso educativo o una asignatura, la cual, tiene el objetivo de formar ciudadanos críticos, reflexivos e integrales, los cuales permitan construir democracias sociales. No obstante, en la mayoría de las fuentes tratadas, se alude a que existe una contraposición entre las políticas educativas, los intereses de los gobiernos y la práctica educativa, en tanto a que la educación ciudadana está respondiendo a los intereses del modelo neoliberal y económico, en el cual, los diseños curriculares se apropian de políticas educativas internacionales, lo que genera que no se

consideren los contextos, las realidades de cada país, ni las particularidades de las minorías.

Este último punto es de gran relevancia para la presente investigación, por tanto, permite visualizar la problemática que se vive en la región Latinoamericana respecto a cómo se está dando esa formación ciudadana y las implicaciones que conlleva en la participación política de los diferentes países.

Ahora bien, el contexto nacional no escapa de esa realidad ni de la dificultad que ha significado para América Latina la educación ciudadana en un plano globalizado. En una mayoría de las fuentes se destaca la incidencia que ha tenido la formación ciudadana para la construcción del Estado; no obstante, mientras que para unos autores la asignatura y los programas de Educación Cívica deben estar al servicio del Estado y de la democracia, para otros, esta se ha encargado de crear ciudadanos que no desarrollan el pensamiento crítico y que, a su vez, son incapaces de confrontar las estructuras de poder ejercidas desde un modelo neoliberal.

En lo que respecta al tratamiento del tema de la ciudadanía indígena en investigaciones del contexto internacional, se ha desarrollado con mayor frecuencia en el contexto latinoamericano, principalmente en países en donde han surgido diversos movimientos étnicos y culturales tales como el caso de Venezuela y México y desde diversos campos de estudios. Los trabajos visualizan una evolución en la concepción de ciudadanía indígena en la que el estatus de ciudadanía pasa de ser una imposición, a un ejercicio por parte de estos sectores mediante el reclamo de sus derechos desde sus diferencias étnicas. Las teorías utilizadas en estos trabajos para abordar el tema de la ciudadanía se desarrollan desde el enfoque de la multiculturalidad e interculturalidad, aplicándolos al concepto de ciudadanía el cual se entiende como el reconocimiento de los derechos de los sujetos de diversas culturas por parte de un Estado.

Por otro lado, en lo que respecta a los estudios nacionales sobre el tema de ciudadanía indígena, cabe mencionar que estos son escasos, por lo que se puede considerar que este es un tema poco explorado en el contexto nacional. Los estudios consultados sobre este tema se desarrollan desde la Historia y el Derecho. Para los estudios de la primera disciplina, cabe mencionar, que no se realiza un uso de teoría que se ajuste a los fenómenos abordados, sino que este se aborda desde el historicismo descriptivo clásico, así como desde teorías referentes al quehacer historiográfico.

Las investigaciones realizadas dentro del campo del Derecho se han preocupado por tratar el tema del acceso a los mecanismos jurídicos de las poblaciones indígenas, abordando el tema desde una concepción multiculturalista del derecho, por lo que se han enfocado en realizar aportes técnicos y metodológicos para la inclusión de estas poblaciones dentro del sistema jurídico y de derecho costarricense; por lo que estos estudios ofrecen solo un panorama de la realidad jurídica de las poblaciones indígenas costarricenses, pero no un insumo teórico o abordaje de estas realidades desde un enfoque no institucional novedoso.

En las investigaciones sobre la educación indígena a nivel internacional coinciden que hay déficit estatal que la respalde, pues, ha sido desde el proceso de colonización de América una educación segregadora, discriminatoria e injusta para los pueblos originarios de cada una de las etnias de sección latinoamericana y centroamericana. La educación que realmente están recibiendo es una que promueve proceso segregativo, de exclusión y de tradición eurocéntrica, que no responde ni a sus necesidades, ni a su cultura.

La mayoría de las investigaciones contempladas sobre educación indígena nacional refieren a un importante sesgo en el abordaje de la educación indígena. No hay infraestructura adecuada, los docentes no están preparados o existe una mayoría de ellos que no desarrollan el apropiamiento de los elementos culturales. Todo esto, a pesar de

una constante reforma y aplicación de leyes y programas, no solo para diagnosticar las condiciones de la población indígena, sino también para promover la educación en estas poblaciones.

En el mismo sentido, pareciera que no se toman en cuenta el sentimiento y las necesidades culturales reales de los pueblos indígenas. El abordaje de una educación bilingüe parece pendiente de una mejor y efectiva aplicación y así, se evidencia una serie de trabajos que dibujan unas condiciones complejas para la educación de los pueblos indígenas, además, de cómo se enfoca el abordaje de la identidad indígena en la misma idiosincrasia costarricense y no desde las particularidades de cada comunidad y etnia.

## Capítulo II

### Marco teórico

En el presente apartado se desarrollan una serie de conceptualizaciones y planteamientos teóricos que tienen como objetivo establecer categorías conceptuales que permitan aprehender el objeto de estudio de esta investigación; de manera que se establece una relación entre el acontecer fáctico del fenómeno y su dimensión teórica y conceptual. Las categorías conceptuales que se van a desarrollar responden a los ejes temáticos desde los cuales se aborda esta investigación, estos son: 1) Ciudadanía y ciudadano. 2) Comunidad y vivencias políticas. 3) Pedagogía y educación ciudadana.

Dentro de cada una de estas categorías se desarrollan e interrelacionan una serie de conceptos que van a permitir la explicación de los fenómenos que engloban el objeto de estudio; a su vez, analizan la pertinencia de estos con respecto a dichos fenómenos, ya que como menciona Koselleck (2012) con base en Kant “no hay experiencias sin conceptos y no hay conceptos sin experiencias” (p.29).

La teoría decolonial sirve como punto de partida, en tanto teoría crítica, para el abordaje de los conceptos presentados; asimismo, constituye la principal fuente de insumos conceptuales para la interpretación de los fenómenos a los que refieren cada categoría. Lo anterior, por el propio carácter teleológico de la teoría decolonial con respecto al abordaje de lo latinoamericano y principalmente de lo indígena, desarrollado desde y para las propias comunidades, y que libera conceptualmente al abordaje del fenómeno de interpretaciones que se desarrollen desde sesgos epistemológicos étnico-raciales establecidos desde la colonialidad.

La decolonialidad, en cambio, refiere al proceso que busca trascender históricamente la colonialidad (o, como quedará claro en el siguiente punto, la modernidad/colonialidad). Por eso, la decolonialidad supone un proyecto con un

calado mucho más profundo y una labor urgente en nuestro presente; supone subvertir el patrón de poder colonial, aún luego de que el colonialismo ha sido quebrado. (Restrepo y Rojas, 2010, p.16)

Una vez definido lo que se puede entender como decolonial, es necesario entender qué conlleva esta colonialidad. Restrepo y Rojas (2010) mencionan que “refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación” (p.17). La colonialidad se va a manifestar sobre tres principales formas definidas por Anibal Quijano (1992) y Walter Mignolo (2005), las cuales se conceptualizan como: *colonialidad del poder*, *colonialidad del saber* y *colonialidad del ser*, nociones sobre las cuales se va a fundamentar la crítica decolonial realizada para cada una de las categorías conceptuales establecidas. Sobre la *colonialidad del poder* Quijano (1992) refiere:

[...] la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como "raciales", étnicas, "antropológicas" nacionales", según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión "científica" y "objetiva") de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder. Dicha estructura de poder fue y todavía es el marco dentro del cual operan las otras relaciones sociales, de tipo clasista estamental. (p.12)

La noción de *colonialidad del poder* constituye una de las bases conceptuales de la teoría decolonial sobre la cual se desarrolla la noción de Mignolo (2005) de *colonialidad del saber*, la cual se establece a partir de la imposición del conocimiento

científico europeo sobre el conocimiento e imaginarios de las culturas indígenas americanas, lo que causa el genocidio no solo físico, sino simbólico y epistémico<sup>2</sup>. De esta manera, se establece un conocimiento válido y otro inválido a partir de un criterio geográfico que Mignolo denomina *geopolítica del conocimiento*<sup>3</sup>; esto permite que se desarrolle un discurso basado en la razón y lo científico que justifica la colonialidad y el imperialismo. Por otra parte, la *colonialidad del ser* hace referencia a un sujeto producto de la colonialidad que se constituye ontológicamente dentro de dicha dominación, aceptándose y reproduciéndose:

La colonialidad del ser opera por conversión (a los ideales del cristianismo, de la civilización y el progreso, de la modernización y el desarrollo, de la democracia occidental y el mercado) por adaptación y asimilación (tal como se ve en el deseo de las élites de las colonias de abrazar los discursos y valores imperiales que han llevado a la formación subjetiva colonial). O sea que implica la aceptación de vivir en la colonialidad del ser adormeciendo la herida colonial, anulando el dolor con toda clase de analgésicos. (Mignolo, 2005, p.100)

A partir de estas tres nociones generales en las que opera la colonialidad, expresada bajo los conceptos de *colonialidad del poder*, *colonialidad del saber* y *colonialidad del ser*, se enmarca el abordaje de los conceptos que constituyen las categorías conceptuales propuestas para este apartado; a su vez, estos también funcionan como base para la articulación de otros conceptos propios de la teoría decolonial que son

---

<sup>2</sup> Otros autores como Boaventura de Sousa Santos se refiere a esto como *epistemicidio*: “La identificación de las condiciones epistemológicas permite mostrar la vastísima destrucción de los conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo -lo que llamó epistemicidio-” (2010, p.8).

<sup>3</sup> Esta idea de la validación epistemológica también aparece en de Sousa Santos (2010) como *cartografía sucia* desarrollada a partir de carácter *abismal* de la modernidad, idea que va a ser profundizada en la categoría de Educación.

utilizados para la interpretación de los fenómenos a los que se refiere cada una de las siguientes categorías.

### **6.1 Ciudadanía y ciudadano**

Las concepciones de ciudadanía, a través de la historia, han supuesto una serie de características de los sujetos considerados como ciudadanos de un Estado en relación con los derechos políticos, aspectos socioculturales y económicos. Una de las nociones de ciudadanía que se podría considerar, desde lo teórico, como más tradicional, corresponde a la acuñada por Thomas Marshall en lo que denomina una sociedad de clases, allí realiza una conceptualización de la ciudadanía que es dividida en tres aspectos: los elementos civil, político y social.

El elemento civil consiste en los derechos necesarios para la libertad individual —libertad de la persona, libertad de expresión, de pensamiento y de religión, el derecho a la propiedad, a cerrar contratos válidos, y el derecho a la justicia—. [...] Con el elemento político me refiero al derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de los miembros de tal cuerpo [...] Con el elemento social me refiero a todo el espectro desde el derecho a un mínimo de bienestar económico y seguridad al derecho a participar del patrimonio social y a vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares corrientes en la sociedad. (Marshall, 1949, p.302)

La definición y división de ciudadanía realizada por Marshall determina que el ciudadano es un estatus de derecho de un individuo en una sociedad con respecto al derecho civil; además, menciona que la historia de este es la ampliación por medio de la inclusión de derechos como de sujetos, por ejemplo, la inclusión de grupos como niños y mujeres. De manera que “las sociedades donde la ciudadanía es una institución en

desarrollo crean una imagen de la ciudadanía ideal en relación con la cual puede medirse el éxito y hacia la cual pueden dirigirse las aspiraciones” (Marshall, 1949, p.312).

La ciudadanía planteada por Marshall (1949) solo concibe una división social de clase, mientras que otras condiciones, como el género y la etnia, se ven supeditadas a la cuestión de clase, la cual es la que constituye los derechos civiles; frente a esta concepción de ciudadanía, se plantea la idea de la *ciudadanía multicultural*, la cual incluye elementos de lo considerado como “cultura” como constituyentes de la ciudadanía.

Como principal exponente de la anterior concepción de ciudadanía aparece Kymlicka (1996), quien la expone como una propuesta de inclusión de las minorías, principalmente étnicas, a los derechos del ciudadano; tal inclusión se desarrolla desde la teoría liberal y toma como ejemplo el caso de la Constitución Política estadounidense, la cual el autor considera como inclusiva de los grupos étnicos norteamericanos: “la elección individual depende de la presencia de una cultura societal, definida por la lengua y la historia, así como que la mayoría de las personas se sienten fuertemente vinculadas con su propia cultura” (p.7).

La idea de la ciudadanía multicultural, según Kymlicka (1996), se desarrolla con base en una noción de Estado considerado multinacional; el *Estado Multinacional* es aquel que reconoce la multiplicidad de identidades nacionales que existen dentro de su territorio (p.7). Por ello, propone que el Estado debe asegurar los derechos de las minorías étnicas como una amplitud de la categoría de ciudadanía, dentro de la cual menciona tres tipos de derechos: derechos de autogobierno, derechos poliétnicos y derechos especiales de representación. El derecho de autogobierno a partir de federalismos; el derecho poliétnico como el apoyo a los financiamientos y el acceso a la defensa legal; y el derecho a la representación de los grupos étnicos dentro de las instituciones estatales. Estos derechos se constituyen en una categoría mayor denominada por este autor como *derecho*

*diferenciado*, concepto que va a constituir el ejercicio del derecho ligada a las formas de cultura de las etnias.

La propuesta de ciudadanía de Kymlicka (1996) realiza por tanto una inscripción de los grupos cultural y étnicamente diferenciados, que se conciben como minoría, a un grupo cultural mayoritario entendido como nacional que se articula por medio de la estructura jurídico estatal, en donde el papel del Estado es reconocer las características y estos grupos y asegurar su derecho a la expresión cultural, bajo la noción de que la multiculturalidad enriquece social y económicamente. Esta noción de Kymlicka (1996) prescinde del elemento intercultural, al proponer lo que denomina protecciones externas, las cuales regulan desde un marco de derecho liberal e individual, las relaciones entre los grupos culturales y étnicos, así como de estos con los individuos, es por tanto esta concepción es por medio de la institucionalidad del estado que se establecen las relaciones entre grupos.

### **6.1.1 Ciudadanía sustantiva.**

Como respuesta a las nociones de ciudadanía anteriores, que son vistas como tradicionales, se desarrollan las ciudadanías críticas y radicales. Una de estas es la noción de ciudadanía de Tamayo (2006) que presenta la dicotomía existente entre la idea de libre determinación del Estado y la de autonomía política de los grupos étnicos; la noción de derechos individuales y universales del ciudadano en un Estado Liberal y la de derechos colectivos y culturales de las etnias, así como la idea de la tierra como propiedad del Estado liberal; y la exigencia de los grupos étnicos en la autonomía del territorio, no solo desde la propiedad como unidad productiva, sino como espacio político, donde el espacio<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Tamayo (2006) menciona sobre el espacio: “En la sociología política el referente más inmediato al concepto de espacio es aquel atribuido a la esfera pública (Habermas, 1993a; Honneth, 1996, 2000; Voirol, 2003). Es un concepto analítico y abstracto de la interacción comunicativa entre actores sociales. Para mí la noción de espacios de ciudadanía tiene esa intención abstracta y metafórica, pero, además, en el mismo

y la territorialidad toma una fuerte relevancia para definir la ciudadanía, allí se menciona el contraste en la concepción de dicho espacio entre el Estado Moderno y los grupos indígenas.

Anudado a lo anterior, Tamayo (2006) termina por referirse a la ciudadanía multicultural meramente desde el campo de lo ideológico, de manera que menciona que para que esta se efectúe, se deben tomar en cuenta a los actores sociales y sus exigencias e intereses. El concepto de ciudadanía de Tamayo (2010) se configura a partir de la siguiente definición:

1] La membresía de una comunidad política y, por lo tanto, la relación existente entre sociedad civil y el Estado nación; 2] Los derechos y obligaciones del ciudadano como miembro de la polis, y 3] la participación de los ciudadanos, en tanto miembros, en las decisiones de la comunidad. (Tamayo, 2010, p.21)

Para Tamayo (2010) la ciudadanía se encuentra entre lo universal de una idea general de ciudadano constituida en la modernidad y en la división de clases<sup>5</sup> en relación con lo global, y lo particular desde la lucha por los derechos de los grupos excluidos. Por ello, la ciudadanía se construye en *espacios de discusión* y de tensiones entre lo estructural y general con las prácticas y exigencia de derechos en la particularidad; esta noción es denominada por el autor como *ciudadanía sustantiva*, la cual se refiere a la necesidad de la relación del concepto de ciudadanía con la práctica de la misma, de manera que configura un concepto de ciudadanía que evoluciona a partir de las prácticas particulares

---

nivel de importancia, el espacio de ciudadanía existe en sus dimensiones social y física (Bourdieu, 1989; Giddens, 1995; Wildner, 2005; Wildner y Tamayo, 2002)” (p.23).

<sup>5</sup> Acá Tamayo parte de la historización de la ciudadanía realizada por Marshall, para reconocer que el ciudadano moderno nace con la división social de clases propias del Estado moderno.

de exigencia de los derechos de diversos grupos hacia una concepción utópica<sup>6</sup> de la ciudadanía como *debería ser*.

### 6.1.2 *Ciudadanía decolonial.*

Partiendo del enfoque decolonial, se puede desarrollar una crítica a la *colonialidad del poder, colonialidad del saber y la colonialidad del ser* que están implícitas en otras concepciones de ciudadanía. En primera instancia, en cuanto a la *colonialidad del poder*, la ciudadanía se va a concebir como un ejercicio de emancipación frente a las estructuras de poder estatales y del mercado, esta práctica colonial de la ciudadanía se desarrolla desde las experiencias particulares de las comunidades y desde los saberes desarrollados por estas.

La ciudadanía, vista desde un enfoque decolonial, parte desde la experiencia de los grupos étnico-raciales latinoamericanos, grupos en primera instancia fuera de la construcción de la ciudadanía moderna y homogeneizadora de la ciudadanía, la cual se constituye precisamente como una distinción social de la modernidad europea y, posteriormente, de la Norteamérica que visualizaba a los grupos étnicos y culturalmente diferenciados como bárbaros e incivilizados.

[...] lo colonial es el estado de la naturaleza en donde las instituciones de la sociedad civil no tienen lugar”. Hobbes se refiere explícitamente a la “población salvaje en muchos lugares de América” como ejemplos del estado de naturaleza (1985 [1651] 187) y asimismo Locke piensa cuando describe *Del Gobierno Civil* “en el principio todo el mundo era América (1946 [1690] 49). (de Sousa Santos, 2010, p.34)

---

<sup>6</sup> Esta concepción de utopía de Tamayo (2010) se explica en la siguiente cita: “las utopías se construyen a partir de una ciudad ideal imaginada desde intereses y necesidades sociales existentes y, por otro lado, tal construcción utópica es un proceso de práctica y acción concretas que se expresan cultural y espacialmente” (p.253).

Los ejemplos de las prácticas ciudadanas decoloniales mencionados por autores como Muñoz (2014), se refieren, principalmente, a la lucha por los derechos de los grupos indígenas de diferentes latitudes de Latinoamérica; por ello, el autor considera que la ciudadanía, se gesta desde las expresiones sociales y culturales propias de cada comunidad, funcionan como un microespacio de resistencia que funciona posteriormente como articulador de las demandas de los grupos oprimidos.

Por lo anterior, a partir de un enfoque decolonial, se puede articular una noción de ciudadanía que se ajuste a las realidades y particularidades de las comunidades latinoamericanas; incluso, más específicamente, un concepto de *ciudadanía indígena*, la cual se encuentra en estrecha relación con el objeto de estudio de esta investigación, ya que permite abarcar la ciudadanía desde las vivencias y saberes de las comunidades indígenas en estudio desde marcos teóricos que den cuenta de sus propias culturas. Sobre esto, Garzón (2012) menciona que para abordar el concepto de ciudadanía indígena es necesario un *giro epistemológico* que trascienda de la idea de la diferencia cultural planteada por Kymlicka hacia la de *diferencia colonial*, la cual se justifica por el ejercicio de la colonialidad del poder, del saber y del ser, lo que es considerado por el autor como “el espacio/tiempo/conocimiento/poder/subjetividad negados por la modernidad colonial hacia los sujetos subalternizados, en este caso, los pueblos indígenas” (Garzón, 2012, p.407).

En este sentido, la ciudadanía indígena, desde un enfoque decolonial, se constituye a partir de la descolonización del poder, del saber y del ser, por lo que Garzón (2012) introduce el concepto de la *gramática colonial*, que se refiere a la carga de colonialidad que se le imprime a ejercicio de conceptualización, la cual debe ser revisada y superada para una propuesta de una *gramática de la descolonización*, respecto a la cual el autor menciona:

Esto significa en primer lugar, que la práctica de la descolonización comienza por tomar conciencia sobre el efecto estructural de la colonialidad del poder ejercido, sobre todo, a través del control del conocimiento y de la subjetividad por parte de la cultura dominante. En segundo término, constituye un ejercicio de “desprendimiento” de los marcos cognitivos dominantes que han justificado la colonialidad del poder, del saber y del ser. En tercer lugar, realiza una “crítica decolonial” a la gramática occidental que ha invisibilizado la colonialidad del poder en nombre de la retórica de la emancipación. (Garzón, 2012, p.435)

Una ciudadanía vista desde la óptica decolonial es, por tanto, una propuesta contrahegemónica que se embarca en una lucha con las formas de opresión no solo raciales, sino también económicas y patriarcales (Ramos, Martínez & Blanco, 2020), en este sentido, la propuesta decolonial puede asimilarse a proyectos de ciudadanía contrahegemónica como los desarrollados por Mouffe (1999) en su propuesta de una *ciudadanía democrática radical*<sup>7</sup>. Sin embargo, tal y como menciona Garzón (2012), una ciudadanía decolonial se basa en la diferencia colonial, visualizable por medio de las tres formas de colonialidad, a saber, colonialidad del poder, del saber y del ser; en este sentido, la propuesta de una descolonización gramatical del concepto de ciudadanía, tiene como objeto el romper con toda universalización realizada de las prácticas entendidas como ciudadanas.

Es, por tanto, que la conceptualización de la ciudadanía decolonial, a diferencia de otras propuestas de ciudadanía que pretende desarrollar una concepción general, tales como las propuestas de: Kymlicka (1996), Tamayo (2010) y Mouffe (1999); según Walsh (2013), más que desarrollar un nuevo proyecto teórico, responde a las necesidades de

---

<sup>7</sup> Que realiza una reconceptualización del concepto de hegemonía como forma de establecer relaciones entre las diferencias en las identidades, relaciones que permiten por tanto una concepción general de ciudadanía, en cuanto posibilitan la unificación de luchas y demandas de los grupos.

reflexionar y actuar frente a las formas de opresión de la colonialidad, y la exigencia de emancipación de estas en los tiempos actuales,

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial. (Walsh, 2013, p. 24)

Es por ello que la propuesta de descolonización, más que centrarse en interpretaciones teóricas, parte de las propias vivencias de los grupos oprimidos, desde sus prácticas culturales y políticas, así como de sus propias epistemologías, que tal y como menciona Muñoz (2014) configuran un microespacio de resistencia, desde el cual posteriormente se desarrolla el ejercicio de descolonización, es por ello que en la propuesta realizada en este trabajo es crucial pensar la ciudadanía indígena en clave comunal<sup>8</sup>.

Sin embargo esto no supone una incapacidad del abordaje decolonial para establecer un diálogo y consenso con propuestas conceptuales realizadas desde las teorías críticas occidentales, en cuanto estas permiten una práctica de emancipación; esto se logra a partir de la idea acuñada por de Sousa Santos (2010) denominada *ecología de saberes*, que se refiere a la igualdad epistémica entre lo que denomina *epistemologías del sur*, entendidas como saberes de “otros”, de los grupos oprimidos por el poder de la colonialidad, con saberes occidentales modernos, que puedan ser utilizados de una forma contrahegemónica; en relación con esto Garzón (2012) menciona que “muchos conceptos o categorías occidentales han contribuido a la emancipación de la humanidad como el paradigma de los derechos humanos” (p.436).

---

<sup>8</sup> Concepto acuñado por Tzul Tzul (2018), el cual se abordará a profundidad en el siguiente eje temático.

A su vez, esta concepción de la ecología de saberes, se puede caracterizar como una propuesta intercultural, que en términos del ejercicio de la ciudadanía diferenciaría la con las ciudadanías generales como la de Kymlicka (1996), ya que permite lo que supondría la interrelación de los diversos grupos culturales y nación dentro de un estado, tal y como lo menciona Rasskin (2015), permite concebir también un influencia desde las minorías hacia la mayorías y por tanto un ejercicio de emancipación de forma dialógica, “las condiciones para los grupos subalternos pueden comenzar a influenciar en los grupos dominantes, transformándose mutuamente y generando nuevas formas de comprender, discutir y construir nuestros mundos” (p.4).

## **6.2 Comunidad y vivencias políticas**

Comúnmente, con el término “comunidad” se hace referencia a una generalidad, tal y como Marchioni (1999) menciona “se identifica a la comunidad tan solo con la población, la gente de un determinado ámbito local” (p.9). Estas concepciones generales, como la mencionada por Marchioni, suelen ser utilizadas dentro de estudios administrativos de la población en donde se omite aspectos socioculturales e identitarios de los sujetos que conforman la comunidad.

Otras definiciones de comunidad se desarrollan desde concepciones abstractas, como la que ofrece Maya (2004) al mencionar que “la comunidad es el fruto de la interdependencia natural de las voluntades humanas” (p.188), se entiende que la manifestación de las voluntades que conforman la comunidad se basa “en la proximidad, en las relaciones entre los residentes de un espacio compartido, y en el apego a un lugar determinado” (p.190). Sin embargo, esta concepción de comunidad también da cuenta de una generalidad que invisibiliza las particularidades que puedan existir entre unas y otras comunidades.

El carácter general de las anteriores concepciones de comunidad puede detonar en una problemática al determinar territorios que incluyen comunidades con una amplia diversidad cultural y de identidades, tal y como cuando se hace referencia a los Estados con presencia multiétnica. Para efectos del objeto de estudio de esta investigación que se enfoca, específicamente, en las etnias indígenas, Díaz (2001) menciona una serie de elementos que constituyen a las comunidades indígenas:

La comunidad indígena es geométrica en oposición al concepto occidental. No se trata de una definición en abstracto, pero para entenderla señaló los elementos fundantes que permiten la constitución de una comunidad concreta. Cualquier comunidad indígena tiene los siguientes elementos: • Un espacio territorial, demarcado y definido por la posesión. • Una historia común, que circula de boca en boca y de una generación a otra. • Una variante de la lengua del pueblo, a partir de la cual identificamos nuestro idioma común. • Una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso. • Un sistema comunitario de procuración y administración de justicia. (p.367)

En la cita anterior, Díaz (2001) menciona elementos que se deben tener en consideración cuando se hace referencia a una comunidad indígena, lo cual incluye: un espacio definido por posesión, una lengua, una historia transmitida oralmente, entre otros; lo que hace referencia a un aspecto cultural que es omitido en definiciones generales y abstractas de comunidad.

Las definiciones generales y abstractas suponen un elemento de colonialidad que excluye las distinciones étnicas de una idea de comunidad estatal, tal y como menciona Gajardo (2016) “las demandas de los pueblos indígenas se centran en derechos que les permitan reflejar y proteger su estatus como comunidades culturales distintas, intentando mantener una supervivencia cultural ante la sociedad culturalmente dominante” (p.235).

Por ello, se pretende que haya una percepción de las etnias indígenas que comprenda su historia y necesidades, Díaz (2001) señala:

no se entiende una comunidad indígena solamente como un conjunto de casas con personas, sino de personas con historia, pasada, presente y futura, que no sólo se pueden definir concretamente, físicamente, sino también espiritualmente en relación con la naturaleza toda. Pero lo que podemos apreciar de la comunidad, es lo más visible, lo tangible, lo fenoménico. (p.367)

De esta forma, la categoría de comunidad toma un sentido agregado cuando se hace referencia a los grupos indígenas, la configuración de un modo de vida alrededor de actividades que se constituyen como tradiciones alrededor de una historia y características particulares y que se desarrollan a un nivel local, adquiere al concepto de comunidad, para el caso de los grupos indígenas un grado de pertinencia mayor que términos tales como la noción de pueblo, que responde más a una generalización propia de la modernidad, que si bien es utilizada para referirse a los grupos indígenas bajo denominación de pueblos indígenas, según menciona Stavenhagen (2010), se realiza desde marcos jurídicos estatales o internacionales como en el caso de la ONU; que no evidencian la diferenciación cultural, como sí lo hace, menciona el autor, el concepto de comunidad:

[...] la pertenencia a la comunidad indígena, que es y ha sido tradicionalmente el habitus, el espacio social de los pueblos indígenas en el Continente. Las comunidades indígenas, como han aportado numerosos estudios monográficos desde hace más de medio siglo, constituyen pequeños universos sociales con su propia organización, costumbres, tradiciones, redes sociales, prácticas culturales etc., que se distinguen de otras entidades semejantes y otros tipos de asentamientos. (Stavenhagen, 2010, p. 174)

La noción de comunidad indígena exige constituir primero una noción de cultura, que permita articular todo esos elementos que distinguen a una comunidad indígena tanto de otro tipo de formas organizativas, como de otras comunidades, evidenciado por tanto las particularidades. Dicha concepción de cultura que evidencia las especificidades de cada comunidad se encuentra en el concepto de *geocultura*, acuñado por Kusch (1976), con base precisamente en las realidades de los grupos indígenas latinoamericanos. Desde la noción de geocultura se entiende que la cultura se gesta en las comunidades, mediada por las relaciones sociales y socioambientales que permite el espacio geográfico, principalmente. Esta concepción de la geocultura desarrolla una ontología del *ser y el estar*, es decir, el sujeto se constituye como tal en relación con su ubicación en un todo que constituye el espacio percibido, que es incluye dentro de la noción de comunidad:

Detrás de toda cultura está siempre el suelo. No se trata del suelo puesto, así como la calle de Potosí en Oruro [...] sino se trata de un lastre en el sentido de tener los pies en el suelo en el sentido de apoyo espiritual [...] Y ese suelo así enunciado, que no es ni una cosa, ni se toca, pero pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. Él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener. (p.74)

Esta noción es rescatada desde la cosmovisión de los grupos indígenas latinoamericanos, se entiende que, tal y como menciona Alfaro (2019), “la cultura indígena es muy compleja y completa, ya que se trata de interpretar el cosmos, que incluye todos los elementos que integran, la tierra y todas las cosas valiosas que rodean la humanidad” (p.7). La identidad se comprende en relación con la cultura, por lo que esta aparece como un producto cultural que puede ser dado en dos aristas: la personal y la comunal; sobre esto Giménez (2005) entiende que la identidad “no es más que la cultura interiorizada por

los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva con los sujetos” (p.5). Sin embargo, Hall (2003) afirma que:

[...] el concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. (p.17)

A partir de esta concepción de identidad, se entiende que esta se construye desde las vivencias de los sujetos, es decir, las prácticas y los discursos; en relación con ello, Agredo (2006) menciona sobre la identidad indígena, “Los grupos, comunidades parciales e individuos descendientes de los pobladores originarios de su identidad étnica y cultural, manteniendo usos y valores de su cultura tradicional, así como instituciones de gobierno de control social y sistemas normativos propios” (p.2), por lo que siguiendo dicha definición, se desprende que existe dentro de la identidad indígena una concepción propia de lo político, que está mediada por la cultura de su comunidad. Por lo que es necesario conocer las percepciones de las vivencias políticas que experimentan los sujetos de una comunidad las que, a su vez, deben ser enmarcadas en conceptualizaciones de lo político desarrolladas desde el acercamiento a comunidades similares para poder interpretarlas y señalar sus propias particularidades.

### ***6.2.1 Vivencias políticas desde la decolonialidad.***

Para Dussel (2006), el poder político da lugar a un poder fetichizado, de manera que la sustancia base de la política que según Dussel es la comunidad, desde este poder, se invisibiliza; por tanto, sugiere una concepción de política donde la comunidad pueda generar una contraposición a ese poder fetichizado e instaurar el poder instituido por el pueblo, inclusive, que este llegue hasta el poder instituyente (Herrera, et al, 2016). Dussel

señala que el poder político recae en la comunidad y no hay política fuera de esta, sino que esta lo exterioriza en lo que definió como *potentia* y *potestas*:

De la misma manera en la política, la *potestas* o el poder institucionalizado, que es un ejercicio delegado del poder originario de la comunidad o del pueblo (*la potentia*) [...] está fundada en dicho poder del pueblo, se afirma ahora como la sede, como el fundamento, como el ser, como el poder político propiamente dicho. (Dussel, 2006, p.42).

De manera que, según Dussel (2006), la política la generan las comunidades y tiene como fin acrecentar la vida humana; por eso, las instituciones y los gobiernos deberían estar sometidos al poder político (de las comunidades) y no viceversa. Fonseca y Jerrens (2012) explican que la política desde la propuesta decolonial supone empoderar a aquellos saberes que a través de la historia han sido silenciados, por tanto, implica darles lugar a las comunidades empoderamiento en tanto emergentes de la política. Dentro de la antítesis, la política ha funcionado como sujeto a favor de la modernidad occidental, es decir, de los poderes hegemónicos; en contraparte, la colonialidad del poder analiza el sistema mundo rechazando esos sistemas de dominación que invisibilizan a los grupos subalternos.

### **6.2.2 *Sistemas de gobierno indígena.***

Tomando como punto de referencia la concepción que Dussel (2006) plantea para pensar una política decolonial, se pueden considerar los sistemas de gobierno, particularmente indígenas, sistemas que son inherentemente comunales. La concepción que plantea la relación entre las vivencias comunales con la forma de gobierno político dentro de las comunidades indígenas es la de Tzul Tzul (2018) bajo el concepto de *sistemas de gobierno indígena* que parte de la idea denominada por la autora como *pensar lo indígena en clave comunal* que incluye lo político y económico:

Entiendo como sistemas de gobierno comunal indígena a las plurales tramas de hombres y mujeres que crean relaciones histórico sociales que tienen cuerpo, fuerza y contenido en un espacio concreto: territorios comunales que producen estructuras de gobierno para compartir, defender y recuperar los medios materiales para la reproducción de la vida humana y de animales domésticos y no domésticos. (Tzul Tzul, 2018, p.386)

De esta forma, los sistemas de gobierno comunal indígena son todas aquellas formas relacionales entre los individuos que configuran la comunidad que tienen como objetivo la reproducción de la vida humana, dicha reproducción se entiende bajo formas meramente vivenciales que pasan por los cuerpos y conocimientos de las propias comunidades:

Cuando digo medios concretos para la reproducción de la vida, me refiero al territorio y todo lo que lo contiene, a decir: el agua, los caminos, los bosques, los cementerios, las escuelas, los lugares sagrados, los rituales, las fiestas; en suma, la riqueza concreta y simbólica que las comunidades producen y gobiernan mediante una serie de estrategias pautadas desde un espacio concreto y un tiempo específico que se estructuran desde cada unidad de reproducción. (Tzul Tzul, 2018, p.386)

Estos sistemas de gobierno indígenas, según Tzul Tzul (2018), se basan en tres formas políticas: primeramente, en *el trabajo comunal* (k'ax k'ol), esta es la forma principal, “de piso”, que permite los medios para la reproducción de la vida “habilita la producción de lo que necesitamos para vivir y producir nuestras vidas que tiene que ser pautado, organizado y reglamentado. Aquí es donde se presenta una interconexión directa con las asambleas” (p.389), de modo que el mundo comunal y el de la sociedad política se encuentran entrelazados en una relación dialógica en donde uno posibilita la actividad

del otro. El trabajo comunal no es remunerado, pues escapa de las lógicas mercantiles occidentales, este es entendido como un servicio ofrecido por todos y para todos dentro de la comunidad “El servicio no es remunerado, es el trabajo obligado que todos tenemos que hacer para el sostenimiento de la vida en común” (Tzul Tzul, 2018, p.389).

La segunda forma es denominada *las tramas de parentesco*, estas son mecanismos que han articulado las comunidades indígenas para defender el derecho a la tierra y organizarla, frente a los intereses expropiantes de los Estados y del mercado capitalista. En algunas de estas tramas, Tzul Tzul (2018) evidencia contradicciones, por ejemplo, en las tramas patrilocales, las cuales se refieren a la herencia de la tierra bajo un criterio patrilineal, aunque el uso es comunal, la “posesión” de la propiedad de la tierra está reservada únicamente para los hombres, lo cual ha venido articulando luchas internas dentro de las comunidades indígenas que, según la autora, se desarrollan también desde el trabajo comunal:

Nos encontramos entonces con la potente fuerza del servicio para producir la vida comunal, de tal forma que lo que el parentesco tiende a clausurar, el k'ax k'ol, lo erosiona, lo y abre, y aquí estamos frente a las interconexiones y al dinamismo de la política comunal. Y las mujeres no queda atrapadas únicamente como una suerte de víctimas, ni de heroínas, sino que empujan sus luchas desde el k'ax k'ol. (Tzul Tzul, 2018, p.393)

Por último, la tercera forma es la figura de la *Asamblea comunal*, esta se configura como la unidad política de gestión del trabajo comunal, donde se organizan desde festividades, lutos y ritos religiosos, hasta las demandas políticas al Estado y las luchas por la recuperación de tierras. De modo que, para articular formas políticas decoloniales que rimén con las particularidades culturales de las comunidades indígenas, se debe pensar lo indígena en clave comunal. Tal idea de Tzul Tzul (2018), al considerar que las

vivencias comunales van a determinar la potencia de la comunidad que se va a expresar en la forma institucionalizada (potestas) y que parte del principio del trabajo comunal como servicio, concuerda con la idea articulada por Dussel (2006) sobre el poder obedencial que se refiere a los delegados políticos de las comunidades indígenas como “los que mandan obedeciendo” (p.28), relacionada con la potencia de la comunidad como centro del poder político.

### **6.3 Pedagogía y Educación ciudadana**

De la mano con lo anterior, es importante señalar que las dinámicas educativas han jugado un papel trascendental dentro del ámbito político; por ello, es relevante referirse a la pedagogía y la educación ciudadana desde la teoría decolonial. Tradicionalmente, la pedagogía ha estado enmarcada en la transmisión de conocimientos, tal y como lo expresa Foucault (1994):

Podemos denominar pedagogía a la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que no poseía y que debería poseer al final de la relación pedagógica. En consecuencia, se podría denominar psicología a la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto. (p.102)

Desde esta perspectiva, a pesar del interés de Foucault porque la pedagogía tenga como clave el transformar el sujeto, se recalca la visión tradicional eurocentrista donde la pedagogía está enmarcada en la transmisión de conocimientos. Al contrario, Cossio (2018) plantea una línea de pensamiento dentro la pedagogía latinoamericana y recalca que tal línea parte de los aportes históricos de Simón Rodríguez, José Carlos Mariátegui, Gabriela Mistral, Paulo Freire, Eduardo Galeano, Hugo Zemelman y Enrique Dussel;

además, indica que hay un aporte fundamental en lo epistemológico y filosófico de parte de Marx, Engels y Gramsci.

Los abordajes o teorías pedagógicas que han nacido en América Latina, finalizando con la pedagogía decolonial, son el resultado de años de reflexión; sin embargo, una reflexión vinculada a una realidad particular, histórica, geográfica, social y cultural llamada América, también entendida como Abya Yala, que es indígena, mujer, afrodescendiente campesina y mestiza, que ha sido espacio de colonización cultural y mental. De ahí que los resultados de aquellas reflexiones se hayan configurado como emancipadoras.

Ortega (2010) señala sobre la pedagogía crítica “[...]como un discurso que construye una política de la diferencia, abordada desde condiciones de desigualdad y exclusión social en todos los ámbitos” (p.166). Por eso, esta propuesta pedagógica es una aproximación política y social al ámbito educacional, es decir, no hay aprendizaje en el que lo político y social no esté implícito; por ello, se vuelve necesario un abordaje crítico que le permita al sujeto, al estudiante, al ciudadano, enfrentarse el mundo y sus complejidades. No solo enfrentarse como una pretensión revolucionaria, sino liberadora de prejuicios y opresiones tanto intelectuales como políticas. Una experiencia educativa y didáctica que trasciende a la educación tradicional en sus expresiones memorísticas, bancarias y tradicionales, incluso, en sus discursos y contenidos.

Las prácticas educativas están pensadas desde las necesidades esenciales de la comunidad de aprendizaje. Cada contenido, metodología y estrategia didáctica se plantean como un instrumento de comunicación y de enlace entre la realidad y el estudiante; más, especialmente, la realidad del estudiante, su condición social y las perspectivas que tenga sobre el mundo. Según Ramírez (2008), algunos supuestos teóricos de la pedagogía crítica son: la participación social, la comunicación horizontal,

la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización de la práctica educativa y la transformación de la realidad.

La pedagogía crítica es una reinención de la labor docente y una reinterpretación de lo pedagógico; una búsqueda de nuevas formas de construir el aprendizaje que parte desde las realidades particulares de los sujetos, sean estudiantes y miembros de un proceso educativo formal o no. La pedagogía crítica nace como una propuesta latinoamericana para la valorización de los marginalizados, también como una forma nueva de plantear el proceso educativo.

Para Mignolo y Vázquez (2017), la decolonialidad es una respuesta teórica a la colonialidad, entendida como la condición de invasión o colonización intelectual y académica eurocéntrica en las ciencias latinoamericanas. Walsh (2018) señala: “Zapata, junto con Freire y Fanon y cada uno de su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesario en encaminar el de(s) colonizar” (p.62), es decir, se planea la decolonialidad como una práctica, un hacer; también como un ejercicio plural. Por tanto, no hay una sola pedagogía decolonial, aunque, en líneas generales, plantea volverse sobre los conceptos y las ideas ya interiorizadas para replantearlas, reconstruirlas; por ejemplo, volver a plantearse el significado de la educación y el papel de los Estados es el proceso educativo.

Como plantean Ortiz, Arias y Pedroso (2008), la lógica de la decolonialidad está en la reivindicación de las poblaciones que fueron y son históricamente marginalizadas e ignoradas: mujeres, indígenas, afrodescendientes y campesinos, y no solo permitirles un espacio en la academia, sino hacer que sus espacios cotidianos sean espacios válidos de aprendizaje. Además, legitimar sus conocimientos ancestrales y hacerlos participes de la

construcción de propuestas que permitan el mejoramiento de las vidas y realidades particulares. Para Ortiz, Arias y Pedroso (2008), las pedagogías decoloniales son insurgentes, dialógicas, críticas de lo político, visibilizan lo multicultural, “[...] provocan aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes” (p.213).

Según Walsh (2017), la pedagogía decolonial es insurgente porque representa una práctica de reivindicación de poblaciones, saberes, conocimientos, experiencias de vida, que, para las opciones intelectuales tradicionales, eran menos que secundarios, es decir, no tenían validez. Más, la decolonialidad y sus pedagogías pretenden darles el lugar que merecen, ya que transformaron la mentalidad intelectual eurocéntrica. Para Dussel (1980), se trata de una decolonización epistemológica: un replanteamiento de la historia y los componentes filosóficos que le daban legitimidad; sin embargo, solo se puede conseguir por medio de un pensamiento crítico.

Por otra parte, es necesario comprender los conceptos explicados con anterioridad a la luz de la *educación ciudadana*. Algunos autores en el ámbito costarricense han evidenciado características del modelo de educación ciudadana; por ejemplo, Toruño (2011) refiere como el sistema educativo responde a las demandas sociopolíticas y económicas del mundo; del mismo modo, Alfaro y Badilla (2007) insisten en cómo la educación se aboca únicamente a desarrollarse en función de la globalización. Arce (2019) también señala cómo la educación ciudadana en Costa Rica se concentra en la transmisión de algunos contenidos de forma mecanizada y no en desarrollar concepciones más críticas de los significados de ciudadanía.

Desde las corrientes pedagógicas decoloniales, se evidencia un concepto de ciudadano que parte de la concientización y la comprensión de su realidad histórica, social y cultural. El sujeto se reconoce a sí mismo dentro de una relación de opresor y oprimido; muy al estilo de Freire (2005), las pedagogías decoloniales evidencian estas dinámicas de

dominadores y dominados con la pertinente necesidad de liberación. De manera que la educación es un instrumento de liberación que permite desarrollar mecanismos y discursos de lucha frente a quienes les han disminuido y deshumanizado.

Desde una lectura de la pedagogía decolonial, Ortiz (2019) recalca que ante la compleja realidad del sistema educativo y las transformaciones a las que se ha sometido en aras de cumplir con las demandas del mercado, surge la necesidad de desarrollar *competencias decoloniales*. Estas son entendidas como las competencias que le permiten al ciudadano anteponerse a la cultura hegemónica; estas competencias son: “[...] incluyen la inclusión, equidad, diversidad, interculturalidad, comunalidad y alteridad” (Ortiz, 2019, p.222). De forma que se incluyen una serie de competencias, saberes, habilidades críticas que permiten reconstruir y reconfigurar el contexto particular y comunitario de las personas, es decir, replantear la idea de ciudadanía y ejercer una participación de una educación ciudadana diferente.

## Capítulo III

### Marco metodológico

En el siguiente apartado se exponen los mecanismos y métodos utilizados en el abordaje de cada uno de los objetivos planteados para dar respuesta al problema de investigación. En el orden de exposición de este apartado se desarrollará, en primera instancia, para explicar el carácter de la presente investigación, es decir, el enfoque desde el cual se desarrolló, el paradigma desde el que se abordaron los fenómenos, el tipo de investigación en el que se enmarca este estudio; para luego dar paso a las técnicas de recopilación de información, procesamiento para el análisis de información, los sujetos y el lugar de estudio, así como el procesamiento para validar la información; por último, se exponen los alcances proyectados de la investigación.

#### 7.1 Paradigma de investigación

El paradigma desde el cual se abordan los hechos de esta investigación es el denominado *sociocrítico*, que parte desde la óptica de la *teoría crítica*, específicamente, en la teoría decolonial, que se formula desde las colonias y para las colonias. Así, el posicionamiento epistémico con el que se aborda la problemática en estudio se enmarca en este paradigma que, más allá de explicar un fenómeno, busca abordarlo desde el cuestionamiento de lo ya establecido como “verdadero” a partir de los insumos teóricos que aporta la teoría decolonial, de los cuales podemos resaltar las nociones de: *colonialidad del poder*, *colonialidad del saber* y *colonialidad del ser*, como los ejes centrales del marco teórico-conceptual que permiten el análisis crítico del objeto de estudio y sus variables. Este paradigma se enmarca, a su vez, en una categoría paradigmática mayor denominada *naturalismo*, que pretende abordar fenómenos sociales no desde los parámetros establecidos a partir los estudios de las ciencias empíricas, sino desde una concepción más social y del amplio espectro que esta representa,

principalmente, reconociendo que “la realidad es dinámica, múltiple y holística” (Barrantes, 2014, p.83).

## **7.2 Enfoque de investigación**

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo el cual “responde a criterios de validez interna de forma diferente, es decir, acepta que el investigador cualitativo obtiene medidas de validez interna, porque sus observaciones no estructuradas le permiten recoger más matices de los hechos en estudio” (Barrantes, 2014, p.93).

Además, mediante este enfoque, los hechos en estudio se desarrollan desde sí mismos, es decir, desde el mismo fenómeno en estudio y desde quienes lo experimentan. En ese sentido, el enfoque cualitativo no deja por fuera las interpretaciones, los significados y ni los sentires, aspectos que son fundamentales para el desarrollo de esta investigación, ya que la valoración de las subjetividades de los sujetos en estudio es primordial para el abordaje del objeto de esta.

## **7.3 Diseño de investigación**

Para la presente investigación se desarrolló un diseño de carácter fenomenológico, propio del enfoque cualitativo y de un paradigma sociocrítico que se caracteriza por interpretar y comprender las experiencias vividas de los sujetos con respecto a un fenómeno, para conocer cuáles elementos tienen en común de dichas experiencias y cómo estos elementos son interpretados por los sujetos (Hernández y otros, 2014). La fenomenología aborda los hechos y sujetos ubicados en el mundo, es decir, aparecen unidos en un “estar en el mundo”, bajo este sentido, tanto la objetividad como la subjetividad son elementos valiosos para el estudio fenomenológico, ya que la correlación entre ambos configura las vivencias (Monje, 2011).

#### **7.4 Tipo de estudio**

El tipo de estudio que se realizó fue el estudio de casos. De acuerdo con Durán (2012) el estudio de casos es una manera de abordar un fenómeno con profundidad y de forma contextualizada. A la vez, menciona que “permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso en estudio. Utiliza múltiples fuentes de datos y métodos, es transparadigmático y trans-disciplinario” (Durán, 2012, p.1). Para la autora, el estudio de casos es flexible, por ende, al trascender de la observación, permite comprender las experiencias y percepciones de los involucrados, la cual, permite un abordaje desde una perspectiva fenomenológica.

Aunado a lo anterior, López (2013) plantea:

Los hallazgos de la investigación cualitativa de estudio de casos constituyen una formulación teórica sobre la realidad en estudio y en vez de reunir un conjunto de números, o un grupo de temas ligeramente relacionados, debe construirse una teoría que sustente el estudio y que esté apegada a la realidad investigada. (López, 2013, p.5)

De igual forma, López (2013) señala que los estudios de casos pueden ser de un caso único o de casos múltiples; este último, de acuerdo con el autor, permite comprender la realidad en el sentido en que se puede contrastar y contestar los datos de cada uno de los casos analizados brindando un panorama más amplio. Para usos de la presente investigación, se trabajó el estudio de caso múltiple, por tanto, se buscó abordar las comunidades de Rey Curré y Terraba a la vez que se establecieron correlaciones entre conceptos, fenómenos y categorías que conforman las variables. En el caso de esta investigación, se estudió el concepto de ciudadanía propuesto en el Plan de Estudio de Educación Cívica (2009) del Ministerio de Educación Pública y su relación entre los

fenómenos políticos de las comunidades establecidas, así como las variables que se desarrollaron alrededor de este objeto de estudio.

### **7.5 Alcance temporal y contextual**

El trabajo de investigación se desarrolló durante un lapso que comprende todo el año 2020 y el primer semestre 2021, iniciando con la propuesta del tema, hasta concluir con este. En dicho trabajo se investigó sobre el concepto de “ciudadanía” que viene implícito en el Programa de Estudio de Educación Cívica (2009) del Ministerio de Educación Pública en secundaria académica, para, así mismo, conocer la relación con las vivencias políticas de dos comunidades indígenas. Para dicho trabajo, el contexto giró en torno a las comunidades indígenas; Rey Curré y Térraba.

### **7.6 Sujetos y fuentes de información**

#### ***7.6.1 Sujetos.***

Los sujetos seleccionados para la recopilación de información son miembros de las comunidades de Térraba y Rey Curré, sus edades comprenden de los 18 años en adelante. Dentro de los sujetos se incluyen líderes comunales, población egresada de la educación formal y especialistas en educación indígena. Para el caso de la comunidad de Curré se incluyeron los miembros de la Asociación de Desarrollo Integral, el personal del Colegio Rey Curré Yimba, que incluye docentes de ciencias, lengua y cultura, matemática, conserje, guarda, personal del comedor, y presidenta de la Junta Administrativa del colegio. En el caso de Térraba, los sujetos seleccionados son miembros de la comunidad vinculados al Consejo de Mayores.

Estos sujetos fuentes de información ofrecieron datos importantes sobre experiencias de vida, criterios políticos, afinidades y relaciones con la comunidad. A la vez, aportaron información sobre su noción de ciudadanía la cual en ocasiones se

presentaba tradicional o, por el contrario, con una noción de ciudadanía desde una perspectiva con un criterio más vivencial desde su comunidad.

De igual forma, se seleccionó la participación de cinco especialistas que han abordado temas de educación indígena y que comprenden las dinámicas que ejercen las estructuras de educación formal en el interior de las comunidades. Dentro de los participantes se abordaron dos docentes de la subcomisión de pueblos indígenas de CONARE, autoridad de educación indígena en el MEP, dos profesores de lengua y cultura, y un asesor de Asuntos Indígenas y consultor experto en derechos humanos que también es miembro de la etnia Boruca.

Cabe señalar que para la investigación se abordó una cantidad de población de 20 personas. Con ella se valoraron, de manera cualitativa y con mayor profundidad, los aportes obtenidos de cada uno de los sujetos, esto con ayuda de las entrevistas y los grupos focales.

## **7.6.2 Fuentes de información.**

### *7.6.2.1 Lugar de recopilación de la información.*

La información se recolectó dentro de las comunidades indígenas Rey Curré y Terraba. Se seleccionaron estos territorios indígenas porque, a pesar de su cercanía, presentan diferencias culturales significativas. En el caso de la comunidad Boruca o Brunca Rey Curré, de acuerdo con el Atlas Digital de los Pueblos Indígenas de la Universidad de Costa Rica (2017), el elemento identitario de la lengua es casi invisible; a la vez, la comunidad se ha configurado al margen de la Carretera Interamericana, que juega un papel trascendental para su entendimiento. Mientras que en la comunidad Terraba o Teribe se ha hecho un esfuerzo por recuperar su lengua Teribe y a partir de ello, generar procesos de reivindicación en defensa de su identidad; un ejemplo de ello es lo que expresa Murillo (2015) en su tesis *Exclusión simbólica-cultural y resistencia*

*indígena ante la educación formal*, en la cual rescata las manifestaciones sociales de los y las estudiantes del Liceo de Térraba en su lucha por una educación que fuera acorde con su identidad.

También se realizó un documento de consentimiento informado, tanto para la seguridad de las personas participantes, como de los y las investigadores, dentro de este se comunicó a los participantes el objeto del estudio, la confidencialidad y el manejo de la información, el derecho voluntario de abstenerse a participar en el estudio, así como los contactos respectivos de los sujetos investigadores.

## 7.7 Categorías de análisis

Tabla 1. *Categorías*

<b>Tema</b>					
El concepto de “ciudadanía” implícito en el programa de estudio de Educación Cívica (2009) del Ministerio de Educación Pública para secundaria y su relación con las vivencias políticas de las comunidades indígenas Rey Curré y Térraba: Una crítica desde la teoría decolonial.					
<b>Problema de investigación</b>					
¿Cuáles la relación del concepto de ciudadanía implícito en el programa de estudio de Educación Cívica (2009) del Ministerio de Educación Pública para secundaria académica, con respecto a las percepciones de ciudadanía y las vivencias políticas de las comunidades indígenas Rey Curré y Térraba?					
<b>Objetivo general</b>					
Analizar la relación del concepto de ciudadanía implícito en el programa de estudio de Educación Cívica (2009) del Ministerio de Educación Pública en secundaria, con respecto a las percepciones de ciudadanía y las vivencias políticas de las comunidades indígenas Rey Curré y Térraba.					
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías</b>	<b>Descripción</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Descripción</b>	<b>Instrumentalización</b>
1) Determinar el concepto de ciudadanía implícito en el programa de estudio de Educación Cívica (2009) del MEP para	1. El Concepto de ciudadanía  2. Ciudadanía indígena	1. Esta categoría de análisis aborda la noción y conceptualización de ciudadanía y de ciudadano dentro del programa de estudios de Educación Cívica de 2009 del MEP, buscando conocer	1. Participación ciudadana  2. Pedagogía  3. Legislación	1. Esta categoría comprende dimensiones fundamentales para comprender la conceptualización de ciudadanía y ciudadano que se encuentra en el programa de	1. Análisis de documento

<p>secundaria académica.</p>		<p>sobre cuáles enfoques teóricos se fundamentan dichos conceptos, para sí determinar el concepto de ciudadanía y ciudadano implícito en los discursos presentes en el documento.</p> <p>2. Esta categoría se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje que conjugan los derechos políticos de los individuos miembros de un Estado-Nación, valores, privilegios, saberes culturales y sociales. Como práctica institucional, están vinculados al ejercicio educativo del MEP y la aplicación de un programa de estudios específico.</p>		<p>estudios de Educación Cívica de 2009 del MEP.</p> <p>2. Abordar esto permite conocer la noción de acción del sujeto político (ciudadano) que se contempla dentro del programa de estudios, así como sobre qué marcos jurídicos se fundamenta la concepción de ciudadano que se maneja en el documento.</p> <p>3. En esta subcategoría aborda el marco legislativo en el cual se enmarca el tema indígena en Costa Rica y, por ende, a los postulados jurídicos sobre los cuales debe desarrollarse los contenidos en el programa relacionados con el tema indígena.</p>	
<p>2) Conocer las percepciones sobre la ciudadanía de las comunidades indígenas Rey Curré y Térraba en relación con sus vivencias políticas.</p>	<p>1. Comunidad es indígenas. 2. Vivencias políticas comunales.</p>	<p>Dentro de esta categoría se abordan la vivencias políticas de las comunidades Rey Curré y Térraba, para ello se utiliza el concepto de comunidad partiendo de la nociones de comunidad Estatal y comunidad indígena, así como la noción de geocultura, y principalmente la noción de sistemas de gobierno indígena, la noción de la clave indígena y de los medios para la reproducción de la vida, aportados por Tzul Tzul (2018) y</p>	<p>1. Lo indígena en clave comunal. 2. Sistemas de gobierno indígenas.</p>	<p>Las nociones de comunidad, geocultura y política, tal y como se mencionó anteriormente, se construyen desde la noción de vivencias; estas subcategorías conforman por lo tanto las nociones fundamentales para el abordaje de las vivencias políticas de comunidades en específico, en este caso, Rey Curré y Térraba.</p>	<p>1. Entrevistas 2. grupos focales</p>

		así darle paso a las nociones de potestas y potentia en Enrique Dussell (2006).			
3) Contrastar el concepto de ciudadanía implícito en el programa de estudio de Educación Cívica (2009) del MEP con las percepciones de ciudadanía y vivencias políticas de las comunidades indígenas de Rey Curré y Térraba	1. Ciudadanía indígena decolonial.	1. Esta categoría de análisis permite abordar un concepto de ciudadanía indígena a partir de las vivencias políticas de estos, contrastando esta noción con el concepto de ciudadanía que se expresa dentro del programa de estudio de Educación Cívica de 2009 del MEP. Para comprender el concepto de ciudadanía indígena se parte de los insumos teóricos conceptuales aportados por Tamayo (2010), Garzón (2012), Muñoz (2014) y Mouffe (1999).	Colonialidad/poder, saber y ser.  Ciudadanía indígena decolonial como ciudadanía democrática radical  Educación decolonial	A partir de esta subcategoría, se abordan y distinguen las nociones de ciudadanía y ciudadanía indígena desde los referentes teóricos que en estas se manifiestan. Esta subcategoría está compuesta por una serie de nociones de la teoría decolonial que son aportadas por teóricos como Quijano (1992), Mignolo (2005), Restrepo y Rojas (2010), Whals (2013), De Sousa (2010), González, T. (2014) y Ortiz et al (2019); los cuales permiten reconocer y plantear una crítica a la influencia de la colonialidad en estas concepciones.	Entrevistas  Triangulación

Fuente: Elaboración propia.

## 7.8 Estrategia metodológica

### 7.8.1 Procedimiento para el análisis de la información.

De acuerdo con el diseño que se trabajó, un diseño fenomenológico, se analizó por medio de categorías y codificaciones, de tal forma que se planteó de la siguiente manera a partir de las observaciones de Hernández et al (2014):

Exploración de datos, estructuración de datos (por categorías y unidades), descripción de las experiencias de los participantes, hallazgo de patrones, categorías y conceptos en los datos en función a la problemática, comprensión del contexto en que se

dan los datos, reconstrucción de hechos, realización de asociaciones con el conocimiento disponible y, finalmente, generación de teoría basada en los datos. (p.418)

### ***7.8.2 Procedimiento para validar la información.***

Respecto al procedimiento para validar la información, se utilizó la técnica de triangulación, entendida como:

Técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan. (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006, p.1)

Okuda y Gómez (2005) consideran la triangulación como la estrategia para analizar un mismo objeto, pero desde distintos acercamientos. En el mismo sentido, la mayoría de los autores concuerdan que se pueden dar diferentes tipos de triangulación. Para la presente investigación se hizo uso de la triangulación de datos, de investigadores y la triangulación metodológica.

Respecto a la triangulación de datos, Okuda y Benavides (2005) sugieren que en esta se realiza una verificación de los aspectos en común, sobresalientes en la información obtenida, por medio de diferentes métodos. Al mismo tiempo, Aguilar y Barroso (2015) mencionan que esta puede ser temporal, espacial y personal. Para la investigación se utilizó el elemento espacial a partir de las muestras de las distintas comunidades, y la personal por medio de las diferentes percepciones de los sujetos.

Respecto a la triangulación de investigadores, Aguilar y Barrosa (2016) consideran que esta triangulación permite disminuir el sesgo del investigador al considerar las diferentes interpretaciones de los investigadores. Finalmente, se utilizó la triangulación metodológica; en ella se analizaron diferentes métodos respecto a un objeto. Bajo este último, se abordaron los objetivos 2 y 3, partiendo de que permite la triangulación

múltiple, es decir, abordar diferentes tipos de triangulaciones dentro bajo un mismo elemento.

De igual forma, se realizó análisis documental, ya que, según Sayago (2014) es fundamental en el proceso de interpretación de conceptos teóricos y a la vez, permite “constituir categorías y subcategorías, unidades de análisis y variables” (p.3). Este se utilizó en el objetivo 1, por tanto, se pretendía analizar el concepto de ciudadano implícito en el Programa de Educación Cívica.

Por último, es importante la sistematización de experiencias debido a la naturaleza investigativa con comunidades indígenas. Este proceso lo propone Jara (2018), el cual consiste en “recopilar, clasificar, catalogar y organizar repertorios de experiencias” (p.36), por ello, se le denomina sistematización, en la cual se le da importancia a las vivencias sociales e históricas de los sujetos con sus condiciones particulares para la producción de conocimiento.

## **7.9 Técnicas e instrumentos para la recolección de información**

### ***7.9.1 Técnicas de recopilación de información.***

De acuerdo con Crotte (2011) las técnicas de investigación están asociadas a la perspectiva teórica, la orientación filosófica y, finalmente, a la decisión metodológica del investigador. Por tanto, al ser esta esta investigación cualitativa de tipo fenomenológica, se recopiló la información por medio de técnicas de obtención de información en campo, dentro las cuales, señala Crotte (2011), las entrevistas y grupos focales, por lo que involucra procesos sociales.

A la vez, se utilizaron técnicas de investigación documental, las cuales, de acuerdo con Crotte (2011), se asocian al procesamiento de la información contenida en documentos, dentro de las que destacan técnicas de lectura y el aparato crítico, en las que

se analiza un documento a partir de un conjunto de apoyos. A continuación, se detallan cada uno de los instrumentos por utilizar.

### **7.9.2 Descripción de las técnicas**

#### *7.9.2.1 Análisis de contenido.*

La fuente para la recopilación de datos de investigación por medio de esta técnica son los documentos oficiales del Ministerio de Educación Pública, principalmente, el Programa de Estudio de Educación Cívica del 2009 denominado “Proyecto de ética, estética y ciudadanía” y aquellos concernientes a la política educativa y a la educación indígena.

Este método, como lo expone Monje (2011), busca descubrir el significado de determinado mensaje, puede ser desde un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar, un decreto ministerial, entre otros. Siendo más específicos: consiste en un método que clasifica y/o codifica los diversos elementos de un mensaje en categorías, con el objetivo de que los datos o el mensaje se comprendan de una manera más sencilla e inequívoca (p.157).

Este método, como lo expone el autor, se realiza de forma indirecta, esto debido a que lo que se utiliza es la observación de la realidad social a través de la documentación que se ha realizado, esta puede ser: textos oficiales, libros, testimonios y demás. Monje (2011) expone, entre las características principales de esta técnica, las siguientes:

1. Se trata de una técnica indirecta.
2. Estas producciones pueden tomar diversas formas: escrita, oral, imagen o audiovisual.
3. Los documentos pueden haber sido constituidos por una o más personas.
4. El contenido puede ser o no, cifrado.
5. Es posible una deducción cualitativa o cuantitativa.

Por lo que, a partir de implementar el análisis al Programa de Estudio de Educación Cívica 2009 del MEP, se realizó una “decodificación” de los discursos implícitos que se esconden dentro del uso del concepto de ciudadanía. Mediante el análisis de contenido se identificaron aquellos elementos desde los cuales se configura un concepto de ciudadanía en el Programa, permitiendo así develar su carga semántica, que se expresan alrededor de estos a la luz del contexto en los que se manifiestan y hacia los que se dirigen, por tanto, constituyen un significado implícito del concepto de ciudadanía.

Por ello, mediante el análisis de los contenidos seleccionados en relación con los objetivos, se determinó cuál es el concepto de ciudadanía implícito en el Programa de Estudio de Educación Cívica (2009) del MEP para secundaria académica.

### ***7.9.3 Instrumentos para la recolección de información.***

#### *7.9.3.1 La entrevista.*

De acuerdo con Carballo (2001) citando a Woods (1989) y a Maestre (1976):

La entrevista como instrumento de investigación social, es a menudo "...el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas..." (Woods, 1989:77); además, el contenido de muchas manifestaciones externas, así como los valores, pero especialmente los sentimientos, sólo pueden ser comprendidos mediante declaraciones de los miembros de la comunidad (Maestre, 1976: 105). (p.2)

En este sentido, la entrevista resulta un instrumento valioso y comedido, por tanto, permite considerar en mayor medida las apreciaciones de los sujetos de la investigación. Yuni y Urbano (2014), refieren a que la entrevista permite obtener información directa de los sujetos de investigación y sus diferentes percepciones, por ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas y, en algunos casos, entrevistas a profundidad. Esto

permitió que las personas entrevistadas pudieran plantear otras interrogantes, lo que enriquece el diálogo y la obtención de información.

La pertinencia de la entrevista radicó en conocer la experiencia de las personas que han sido tomadas en cuenta para la investigación. Además, permitió profundizar en aquellos elementos que son fundamentales para dar resolución a la pregunta de investigación. De tal forma, este instrumento es accesible en términos operativos: amerita una planificación básica de la introducción de las preguntas, con las categorías de análisis y el diálogo. Este diálogo, lleva a la expresión de ideas, pensamientos fenómenos y emociones, necesarias para la investigación.

Por tanto, para la presente investigación se buscó entrevistar a egresados del sistema de educación formal, líderes comunales y algunos especialistas que han venido trabajado con comunidades indígenas. Dentro de las entrevistas se abordaron aspectos como percepciones sobre ciudadanía, participación política, vivencias políticas y formación ciudadana. En relación con los objetivos, este instrumento permitió conocer las percepciones sobre la ciudadanía de las comunidades indígenas de Rey Curré y Térraba en relación con sus vivencias políticas. Cabe señalar que, debido al contexto de pandemia por el COVID 19, se realizaron algunas entrevistas de manera virtual por la plataforma de zoom.

#### *7.9.3.2 Grupos focales.*

Los grupos focales son una modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por los investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación. (Monje, 2011, p.152)

Para Monje (2011), este instrumento busca focalizar la atención del grupo en un tema por medio de una interacción discursiva guiada por el investigador. Busca lugares

comunes en el discurso, mantiene la necesidad de una respuesta que, en gran medida, sea consensuada. Según Monje (2011), se puede recurrir a los mismos recursos de una entrevista no estructurada “[...] partiendo de una guía general de discusión” (p.152) y proponiendo preguntas menos profundas por unas de orden exploratorio.

Hernández, et al (2014) señalan que la utilidad de los grupos focales reside en el proceso de construcción de significados que se da entre los participantes. Difiere de la entrevista porque su resultado no es tan fundamental como sí lo es el proceso de respuesta a las interrogantes. Además, su uso es importante, porque el trabajo con grupos de personas, directamente involucradas en los fenómenos estudiados, permite un análisis más profundo. En el mismo sentido, esta herramienta permite reconocer la participación de los integrantes y regular las intervenciones; lo cual, consigue respuestas amplias y complejas.

El grupo focal se abordó en mayor medida con la comunidad de Rey Curré por la situación de pandemia, ya que, en este, se abordaron las percepciones sobre la ciudadanía en relación con sus vivencias políticas.

#### **7.10 Consideraciones éticas**

Por la naturaleza de la investigación y la metodología aplicada, las consideraciones éticas llevan la siguiente linealidad:

1. El equipo de investigación se enfocó en la recopilación de información mediante las técnicas de recopilación de datos señaladas en el apartado 7.4.
2. La población sujeta a la investigación está explícita en el apartado 7.6 de los sujetos; estos corresponden a las comunidades indígenas de Rey Curré y Térraba.
3. El proceso de la obtención de la información se realizó mediante un consentimiento informado que se presentó en dichas comunidades.

4. En cuanto al uso de los datos personales, se manejó una garantía de privacidad y confidencialidad por la naturaleza de la investigación, en este caso, se utilizaron pseudónimos para salvaguardar la identidad de los sujetos participantes.

## **Capítulo IV**

### **Análisis de la información**

El presente capítulo expone la sistematización y el análisis de información obtenida de las diferentes fuentes que fueron consultadas y que funcionan como materia prima para alcanzar los objetivos planteados en el presente trabajo.

Las fuentes utilizadas fueron, principalmente, de dos naturalezas, fuentes primarias, en las cuales se encuentran: el documento oficial del Programa de Estudio de Educación Cívica (2009) en Secundaria Académica del Ministerio de Educación Pública, otros documentos tales como leyes y decretos estatales costarricenses, así como la información, obtenida por medio de la consulta a los participantes de las comunidades de Rey Curré y Terraba, recuperada por medio de los instrumentos planteados en el capítulo anterior. La segunda naturaleza de las fuentes corresponde a las secundarias, las cuales responden a textos, tales como artículos y libros, que aportan información teórica y reflexiva con respecto al tema en estudio.

Al tener estos aspectos en cuenta, la presente sistematización de información y análisis de estos se desarrollan en tres apartados que corresponden a las categorías de análisis planteadas: a) El concepto de ciudadanía del Programa de Estudio de Educación Cívica en secundaria (2009) del MEP, b) La percepción de ciudadanía en las comunidades de Rey Curré y Terraba y su relación con las vivencias políticas, c) Una ciudadanía decolonial y su pertinencia en la educación Cívica. Dichos apartados se encuentran relacionados y responden a las acciones por realizar para el cumplimiento de los objetivos planteados en esta investigación.

## **8.1. El concepto de ciudadanía en el Programa de Estudio de Educación**

### **Cívica en secundaria (2009) del MEP**

En este apartado se presenta un análisis del documento que corresponde al Programa de Estudio de Educación Cívica en secundaria aplicado en el 2009 por el Ministerio de Educación Pública, del cual se va a abordar el concepto de ciudadano y sus interrelaciones con otros elementos. Además, se analiza desde dos subapartados: en primera instancia, un subapartado sobre el concepto de ciudadanía, sus elementos y dimensiones; seguidamente, un segundo subapartado sobre el tema indígena dentro del Programa de Estudio en el cual se indaga si este presenta una concepción de ciudadanía indígena.

#### ***8.1.1. El concepto de ciudadanía: sus elementos y dimensiones.***

El concepto de ciudadanía ha estado relacionado con la labor educativa desde el periodo colonial, por ejemplo, con las cortes de Cádiz y la llegada de la Constitución Española de 1812 que, según menciona Quesada (2007), mencionaba la importancia de educar para una ciudadanía. Esta relación se va a mantener y a fortificar con la fundación del sistema educativo estatal que conlleva a la constitución de la Educación Cívica como asignatura en el año 1886.

En la actualidad, esto se sigue expresando en los Programas de Estudio de la asignatura de Educación Cívica, en los cuales el concepto de ciudadanía es el eslabón fundamental. El Programa actual de Educación Cívica del Ministerio de Educación Pública se enmarca en el *Proyecto de ética, estética y ciudadanía*, presentado en el 2009 como parte de la política educativa denominada *Hacia el siglo XXI*. Por tanto, en este Programa se presenta el concepto de ciudadanía que se busca propiciar en la Educación Cívica, el cual presenta una relación intrínseca con otros dos conceptos: el de ética y el de estética.

A partir de lo anterior, es necesario establecer las relaciones entre la noción de ciudadanía y los conceptos que la constituyen, partiendo la existencia, a priori, de interconexiones conceptuales. En este sentido, las relaciones conceptuales entre ética, estética y ciudadanía permiten comprender el concepto de ciudadano presente en el Programa, para ello es necesario tomar en cuenta las definiciones de cada uno de estos conceptos, los cuales se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 2. *Definiciones y relación de los conceptos ética, estética y ciudadanía*

Concepto	Definición	Relación
Ética	<p>“La Ética recoge los resultados de la reflexión sobre por qué en determinado contexto se considera correcto un conjunto de comportamientos y de normas en nuestra relación con los otros. Para la presente reforma curricular, que busca contribuir a la convivencia social y política, la ética es fundamental. De señalar unos principios éticos como criterios orientadores de la acción, la decisión y el desarrollo institucional y normativo. Tales principios están sujetos a cuestionamiento y mejoramiento histórico. Entre ellos están los principios de igualdad, de justicia, de solidaridad, de reciprocidad, de responsabilidad, de cuidado, de respeto y de cooperación. La ética es un concepto dual, con una dimensión social y otra individual. La ética del sujeto sitúa a la persona en el centro de su atención, es el ámbito intrasubjetivo. La ética social se ocupa del ámbito de lo colectivo o intersubjetivo”. (MEP, 2009, p. 15-16).</p>	<p>La relación de los tres conceptos se plantea dentro del marco de la política educativa: “...[para que esté] consciente de las implicaciones éticas del desarrollo, sea PERSONA con rica vida espiritual, digna, libre y justa; CIUDADANO formado para el ejercicio participativo de la democracia, con identidad nacional, integrado al mundo, capaz de discernir y competir, autorrealizado y capaz de buscar su felicidad; PRODUCTOR para sí mismo y para el país desde el punto de vista de su condición de trabajador, lo que comporta el incremento de sus habilidades, el aprendizaje de destrezas y la búsqueda del conocimiento; SOLIDARIO por experimentar como propias las necesidades de los demás y, en consecuencia, con aptitud para buscar formas de cooperación y concertación entre sectores, velar por la calidad de vida de todos los ciudadanos y de las futuras generaciones, a partir de un desarrollo sustentable, ecológico y socialmente, y CAPAZ DE COMUNICARSE CON EL MUNDO DE MANERA INTELIGENTE de tal manera que, a partir de la valoración de lo que lo identifica como costarricense, tome las decisiones que lo relacionen con otras culturas desde un punto de vista de pensador independiente, flexible y crítico, teniendo por guía los derechos y los deberes humanos”. (Consejo Superior de Educación, 1994 citado en MEP, 2009, p. 15).</p> <p>Se menciona portanto que:  “La visión ética y ciudadana están presentes, de manera explícita, en la política educativa, mientras que es posible inferir la visión estética al promover la formación de personas que</p>
Estética	<p>“Al contrario de la ética, la estética no se concibe de manera normativa pues lo bello se define de acuerdo con quién lo aprecia o crea y en qué contexto. Por lo tanto, la presente propuesta conceptual en el ámbito de la estética, asume un enfoque contemporáneo basado en los principios de la posmodernidad. Bajo este enfoque el arte cuestiona las fronteras infranqueables entre disciplinas de expresión artística y se centra en una filosofía de investigación – acción en la que se plantea su integración. Otro elemento central en este enfoque es la</p>	

	<p>aplicación del arte como herramienta de extensión social. Se parte de que el arte puede nutrir a otras disciplinas y enhebrar una propuesta integral con impacto en las relaciones sociales”. (MEP. 2009, p. 16-17)</p>	<p>producen en su contexto cultural, y al reconocer la expresión artística como parte del desarrollo integral y de las formas de expresión del ser humano. Por lo tanto, educar para vivir y convivir se convierte en el reto que, de manera renovada, se plantea hoy mediante la formación ética, estética y ciudadana del estudiantado”.(MEP, 2009, p. 15)</p>
Ciudadanía	<p>“Se parte del concepto de ciudadanía en democracia es decir, de una ciudadanía que reconoce, fundamentalmente, la igualdad de los derechos y deberes de todos y el consecuente respeto mutuo y el respeto por las reglas legítimamente establecidas. Quien ejerce la ciudadanía se concibe idealmente como una persona comprometida con la democracia como mejor forma de gobierno. Ese compromiso implica considerarla como el mejor procedimiento de gobernar y de dirimir las diferencias y conflictos, a través del engranaje legal e institucional que consolida y permite el funcionamiento de la sociedad en su conjunto. También significa considerar que en la democracia el gobierno es el gobierno de las mayorías, pero hay respeto formal y real de las minorías hacia las mayorías y viceversa”. (MEP, 2009, p 17)</p>	<p>La relación se genera:  “entre ética y ciudadanía se fundamentan en el entendimiento de la ciudadanía como vivencia de una ética democrática. En la misma definición de ciudadanía está el componente de valores, actitudes y prácticas [...] Las relaciones entre estética y ciudadanía se establecen mediante una comprensión de la ciudadanía como vivencia de la estética. Ello significa, que además de considerar la intencionalidad de lo colectivo y de lo político (¿por qué? y ¿para qué?), se añade la consideración del modo (¿cómo?) que se valora en relación con la estética en el aula, el colegio, en la comunidad, en la nación y en el mundo”. (MEP, 2009, p. 33)</p>

Fuente: Elaboración propia, a partir del Programa de Educación Cívica del MEP (2009)

Como se evidencia en tabla anterior, la política educativa funge como el elemento integrador de los conceptos de ética, estética y ciudadanía, en donde este último posee un rol central, entendido como la concepción desde la cual se desarrolla la participación y ejercicio político democrático que, a su vez, incluye la identidad nacional.

El ejercicio de la ciudadanía es determinado dentro del Programa de Estudio de Educación Cívica mediante las siguientes pautas: a) reconocer el valor de la política como actividad fundamental de la vida; b) integrarse al sistema político; c) búsqueda de la libertad propia sin interferir con la de los otros; d) identificarse con su Estado nación o identidad política, en el sentido de pertenencia de una tradición e historia; e) conocer y comprender los mecanismos institucionales de resolución de conflictos para la aprobación o desaprobación del gobierno; f) escoger entre mecanismos representativos y participativos; y g) cumplimiento de los deberes ciudadanos (MEP, 2009).

La ciudadanía es, por tanto, dentro del *Proyecto de ética, estética y ciudadanía*, el elemento desde el cual se piensa *la política* como la participación del individuo o grupo dentro del Estado nación, esto, mediante los mecanismos institucionales que tienen como fin la resolución de conflictos.

Este concepto de ciudadanía conlleva una serie de principios éticos pensados en términos de valores que son explicitados en la propia definición de ética del Programa, así como dentro de la política educativa, y que fungen “como criterios orientadores de la acción, la decisión y el desarrollo institucional y normativo” (MEP, 2009, p.16); por ende, criterios que influyen en la participación ciudadana. Además, conlleva un elemento estético, el cual se menciona “implícito” y se piensa como integrador de lo cultural, es decir, el que permite la comunicación<sup>9</sup> entre culturas, principalmente, mediante la valoración del arte como una herramienta de extensión social.

La ciudadanía, conceptualizada dentro del Programa de Estudio, se presenta en relación con dos espacios, el local y el global. En el primero, el ciudadano aparece como constructor de la realidad de un espacio local y nacional, vistos ambos como interrelacionados, esto se evidencia cuando menciona, dentro de las pautas para el ejercicio de la ciudadanía, la identificación con el Estado nación o identidad política, en donde esta última aparece atada a elementos de una tradición e historia, así como al conocimiento de mecanismos de resolución de conflictos estatales, es decir, el conocimiento y participación de un sistema institucional nacional.

Segundo, un espacio global en donde aparece una noción de ética transnacional, es decir, de una normatividad del comportamiento que trasciende los límites del Estado y

---

<sup>9</sup> Esta idea de la comunicación como eje integrador de una ciudadanía parte de la propuesta de Habermas de la *acción comunicativa* que está explícitamente presente dentro de la sección de *Bibliografía sugerida para el profesor o la profesora y el estudiante*.

de la nación; además, apela a formas organizativas y políticas “universales”<sup>10</sup>, en donde influye una normativa y política internacional que está presente en contenidos tales como los derechos humanos y desarrollo sostenible: “Hoy, el contexto global y sus demandas, las transformaciones y asociaciones a la cultura nacional y exigencias de desarrollo, exige replantearse las formas en que este tipo de aprendizaje se promueve en las poblaciones estudiantiles” (MEP, 2009, p.15).

Tanto las relaciones conceptuales como en los espacios desde los cuales se piensa la ciudadanía evidencian la presencia un discurso en dos dimensiones, el político y el económico, en los cuales se enmarca el mismo proyecto y que expresan la política educativa y resumen al ciudadano como sujeto político por medio del respeto y la participación de los mecanismos institucionales. Asimismo, se entiende al ciudadano como productor en una dimensión de trabajo, para el cual se le atribuyen habilidades por medio de la educación. En la atribución de dichas habilidades es donde se enmarcan los conceptos de ética y estética, esto se evidencia en el siguiente enunciado del Programa:

Son industrias en las que el arte y la alta tecnología se dan la mano para generar los mejores empleos y las mayores rentabilidades. Pero eso no es cierto solamente de las industrias del entretenimiento; también ocurre en las industrias electrónicas, donde el diseño estético y la funcionalidad del televisor, del teléfono, del iPod o de la computadora se vuelve tan importante como su diseño ingenieril. El sector servicios, que se expande rápidamente en nuestros países, es otro ejemplo de la

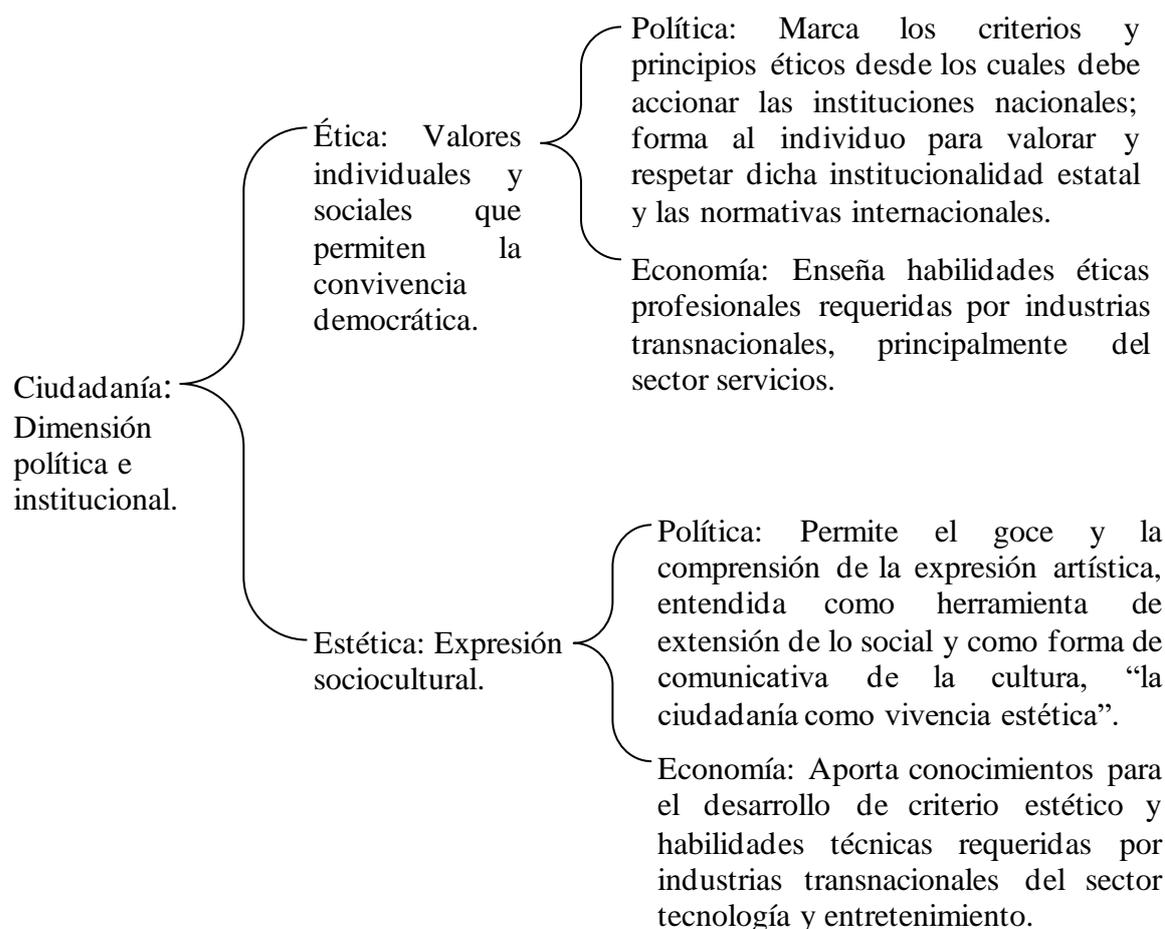
---

<sup>10</sup> Dentro de esta universalidad, se contemplan aspectos políticos, de conocimientos, de interacción social, culturales, etc. cuando se menciona: “debemos exponer a nuestros jóvenes si realmente queremos verlos crecer y crear. Lo mismo debe ocurrir con la ciencia, con el deporte, con la política, con la propia vida en familia y con nuestra propia concepción de ser humanos y de los derechos y responsabilidades que esto implica, concepciones que si bien tienen siempre una base y un origen histórico específicos, son también conceptos, visiones y creencias que adquieren una connotación cada vez más universal” (MEP, 2009, p. 11).

importancia que tienen la sensibilidad y las destrezas o competencias que da una buena educación ética, estética y ciudadana. (MEP, 2009, p.12)

Por lo anterior, estos discursos políticos y económicos enmarcan las relaciones conceptuales y los espacios en los que se piensa el concepto de ciudadanía dentro del Programa de Estudio de Educación Cívica. El entramado conceptual que conforma la noción de ciudadanía dentro del Programa y el desarrollo de discursos políticos y económicos en torno a este se puede interpretar desde el siguiente esquema:

Figura 2. *Esquema sobre la ciudadanía dentro del programa*



Fuente: Elaboración propia, a partir del Programa de Educación Cívica MEP (2009)

La noción de ciudadanía planteada en el Programa de Estudio de Educación Cívica guarda elementos de relación con la ciudadanía propuesta por Marshall (1949),

quien reconoce tres dimensiones: la civil, la política y la social; sobre la civil, se esbozan los derechos y deberes del tipo individual; sobre la política, se desarrollan los derechos y deberes de participación; y sobre la dimensión social, el bienestar económico. De manera que el concepto planteado dentro del Programa incluye en su dimensión ética política lo referente a derechos de índole individual garantizados por medio de la institucionalidad y el deber de la participación política, así como desde una dimensión económica que busca desarrollar habilidades para la generación de empleos con mayores rentabilidades.

Sin embargo, la ciudadanía propuesta dentro del programa incluye un elemento que la ciudadanía de Marshall (1949) concibe el elemento cultural como secundario. Este es comprendido, por medio del elemento de lo estético, como parte de la ciudadanía, y forma de expresión que permite la comunicación cultural, lo que supone la diversidad cultural; la cual es explicitada dentro del Programa cuando se refieren a la presencia de la corriente socio constructivista desde la que se asume “el país y el mundo como una sociedad pluriétnica y pluricultural, en la que el estudiantado conoce y valora otras culturas y la suya propia” (MEP, 2009, p.21). Lo anterior, supondría, por tanto, una ciudadanía que incluya cada una de las especificidades culturales existentes dentro del país, ya que se entiende la ciudadanía como vivencia estética.

La inclusión de las culturas se constituye en el programa por medio del concepto de *interculturalidad* que es definido como la “forma de relación entre culturas cuya principal característica es su intención directa de promover el diálogo y la relación entre éstas, además de su respectivo reconocimiento y visibilización social” (MEP, 2009, p. 109). A pesar de dicha noción, lo que se presenta en los contenidos del programa<sup>11</sup>, más que una interculturalidad entendida como menciona Rasskin (2015), en un diálogo horizontal entre los grupos culturales, se corresponde con una expresión de

---

<sup>11</sup> Contenidos que se abordan a profundidad en el siguiente subapartado.

multiculturalidad que crea una idea de ciudadanía similar a la propuesta de Kymlicka (1996) de una ciudadanía Multicultural, que, además, de integrar las dimensiones planteadas por Marshall (1949), agrega una nueva dimensión referente a las diferencias étnico culturales. Tal integración es pensada por medio de la institucionalidad estatal, que articula legislaciones denominadas como *derechos diferenciados* para reconocer la existencia de las diferencias culturales, pero que a su vez regula desde un elemento jurídico constituido de forma vertical, es decir, desde el poder estatal, las relaciones entre los grupos culturales, imposibilitando así el ejercicio de una *ecología de saberes*.

La ciudadanía multicultural que plantea Kymlicka (1996) es denominada por Tamayo (2006) como ciudadanía multicultural neoliberal, ya que integra elementos culturales ante la posibilidad de desintegración política e identitaria<sup>12</sup> que, a su vez, propicia la pérdida de los intereses liberales que se constituyen desde elementos como: el respeto a las instituciones, los valores, el trabajo, la identidad nacional y la relación armónica entre grupos e individuos; los mismos elementos que forman parte del concepto de ciudadanía presente en el Programa (Ver *Figura 1*).

A partir de lo anterior, se puede concluir que el concepto de ciudadanía presente en el Programa de Estudio de Educación Cívica MEP (2009), a pesar de que busca realizar una inclusión de las diferencias culturales por medio de los elementos de la estética e interculturalidad, plantea una homogeneización en términos políticos y económicos. Esto, al enmarcar el ejercicio de la ciudadanía, únicamente, bajo la estructura institucional y pensar en el desarrollo de habilidades orientadas hacia el mercado transnacional. De manera que la cultura se piensa como un agregado y no supone una transformación de la concepción tradicional de ciudadanía; tal concepción es heredada de la colonia, por lo

---

<sup>12</sup> Superar dicha desintegración, se plantea como un reto dentro del Programa de Estudio cuando se menciona la fragmentación identitaria: “Ante la globalización, el país enfrenta nuevos retos para el desarrollo de la identidad y de búsqueda de alternativas organizativas para enfrentarlos. Ello puede conducir a la fragmentación o a la integración en diferentes niveles” (p.31).

tanto, se puede reconocer que el concepto dentro del Programa perpetúa lo que Mignolo (2005) denomina *la colonialidad del ser*.

### ***8.1.2. El tema indígena dentro del Programa de Estudio de Educación Cívica (2009) ¿ciudadanía indígena?***

Para abordar lo indígena, dentro del Programa de Estudios, es necesario referirse al concepto de *interculturalidad* que se mencionó anteriormente y que se respalda jurídicamente en el Artículo 1 de la Constitución Política de Costa Rica; sin embargo, el reconocimiento real de la interculturalidad a nivel social, económico, cultural y político y educativo, sigue siendo una realidad muy lejana.

Lo anterior se refleja en el Programa de Estudio de Educación Cívica del Ministerio de Educación Pública (2009), ya que el término *indígena* aparece citado únicamente dos veces en todo el documento. La primera mención se hace en la sección de *Contenidos Curriculares Conceptuales* de octavo nivel, dentro del punto 2, *Normativa que regula los derechos y obligaciones de las personas en la sociedad costarricense como sociedad incluyente*; en donde se menciona la *Ley Indígena (Ley N° 6172)* junto con otras leyes, es decir, lo indígena solo se estudiaría una vez en el Tercer Ciclo de Educación General Básica en octavo año con la Ley, mientras que en la Educación Diversificada no se encuentra este tema.

En la sección de *Contenidos Curriculares Actitudinales* del Programa lo que se busca, con la normativa que incluye la Ley indígena, es que la persona docente, en sus prácticas didácticas con el estudiantado, logre una “valoración de los aportes culturales de los grupos que conforman la sociedad costarricense” (p.98), es decir, hacer una valoración de todas las leyes mencionadas en el espacio de los contenidos curriculares conceptuales; más, se hace de manera general. La segunda vez en que se menciona el término “indígena” es dentro de la *Bibliografía sugerida*, donde se sugiere, nuevamente,

la Ley Indígena para el uso de la persona docente y el estudiantado; sin embargo, únicamente como sugerencia.

De esta manera, la Ley Indígena, dentro del Programa de Educación Cívica, se comprende como un contenido que propicia la interculturalidad y la inclusión dentro de la sociedad costarricense, pues así se presenta en octavo nivel, como parte de la unidad titulada *jóvenes diferentes pero iguales*, la cual propone como contenidos curriculares actitudinales los siguientes puntos:

Aprecio por la interculturalidad de Costa Rica. 2. Valoración de los aportes culturales de los grupos que conforman la sociedad costarricense. 3. Respeto por la legislación que promueve un trato equitativo, igualitario e incluyente. 4. Interés por promover las manifestaciones artísticas y estéticas de la interculturalidad. 5. Sensibilización sobre la práctica de actitudes no discriminatorias. 6. Actitud positiva hacia el desarrollo de prácticas incluyentes, equitativas y libres de discriminación. (MEP, 2009, p.101)

Dentro de la unidad donde se plantean estos contenidos actitudinales, se enmarca el contenido de la Ley Indígena 6172, la cual aparece junto con Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Ley N° 7600), la Ley General sobre el VIH-SIDA (Ley N° 7771) y la Ley de Migración y Extranjería (Ley N° 8487), como la normativa “que regula los derechos y obligaciones de las personas en la sociedad costarricense como sociedad incluyente” (p.101), concediendo a estas leyes un estatuto que se entiende, dentro de la ciudadanía multicultural de Kymlicka (1996), como *derecho diferenciado*.

Tal estatuto está demarcado y delimitado por concepciones occidentales como el derecho, la ley y la institucionalidad que no se conciben de igual manera dentro de las comunidades indígenas, lo cual causa las problemáticas como las mencionadas por

Chacón (2005) y Soto (2014) en cuanto a la dificultad de acceso de las comunidades indígenas al sistema jurídico y, por ende, al derecho diferenciado que se presenta en el Programa como lo que constituye la ciudadanía.

El abordaje de lo indígena dentro del Programa, que se ve limitado a la Ley Indígena, es, desde los elementos mencionados, colonizador, ya que reproduce formas de *colonialidad del poder, saber y ser*. En primera instancia, dentro de lo abordado, el hecho de que lo indígena sea únicamente considerado desde la óptica jurídica, denota la colonialidad del poder y del saber intrínseco.

En este sentido, las relaciones sociales que se presentan en el Programa como las recomendadas para tener una “sociedad inclusiva”, reproducen categorías y estructuras basadas en nociones occidentales de *ley y derecho*, lo que enmarca al concepto de ciudadanía en lo que Garzón (2012) denomina *gramática colonial*, la cual constituye una ciudadanía pensada únicamente desde la institucionalidad estatal, bajo conceptos y términos impuestos por la colonialidad.

Aunado a lo anterior, la gramática colonial supone, a su vez, una *colonialidad del saber*, la cual parte de lo que Mignolo (2005) denomina *geopolítica del conocimiento*. Esto se evidencia en cómo el Programa de Estudio busca impartir los conocimientos de la ley como aquellos necesarios para el sujeto indígena y para su participación como ciudadano, al mismo tiempo que excluye los conocimientos propios de las comunidades indígenas de los saberes políticos necesarios.

Un ejemplo de lo anterior es que en el Programa se abordan los territorios o “reservas indígenas” (según la Ley 6172) como la zona territorial propiedad de los grupos indígenas, de manera que se evidencia lo mencionado por Tamayo (2006) sobre la diferenciación de la noción de tierra y de territorialidad, en la cual la noción de tierra

responde, únicamente, a una concepción de propiedad, mientras que la territorialidad incluye una dimensión política que se articula sobre el espacio.

Respecto a la diferencia antes mencionada, se puede ver que en el Artículo 4 de la Ley se menciona: “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”, lo que muestra que, como se plantea la Ley 6172, para el Estado esos territorios indígenas siguen siendo parte de territorialidad nacional. Por ello, el Estado debe mantener el control sistemático sobre estos, a pesar de reconocer la organización comunal.

De manera que el Programa de Estudios, al limitar la noción de territorio indígena a únicamente lo concebido por la ley, invisibiliza y fomenta la pérdida de la concepción indígena de la tierra que se articula desde los propios saberes de su cultura, entendidos como *epistemologías del sur*, lo que constituye un acto de epistemicidio, en cuanto elimina los saberes no occidentales. Por eso, desde la colonialidad del saber presente en el Programa de Estudios, se fundamenta el ejercicio de la colonialidad del poder que le niega a las comunidades indígenas el pensar en el territorio de las denominadas “reservas” como un *espacio de conflicto* para la constitución de su ciudadanía.

La solución propuesta en el Programa de Estudios para la asimilación de las diferencias culturales en la enseñanza de la ciudadanía, se fundamenta en la noción de *contextualización*, desde la cual se busca “considerar los elementos propios del entorno geográfico, económico y sociocultural en que está inserto cada centro educativo y su estudiantado. Esto se concreta en la incorporación de un espacio en el programa de estudios” (MEP, 2009, p.22), tal contextualización recae en la labor docente.

Sin embargo, el hecho de que el docente pueda “considerar” los elementos geográficos, económicos y socioculturales e incorporarlos en el Programa de Estudios,

no implica una transformación de las concepciones de *ética*, *estética* y *ciudadanía* ya establecidas, sino que plantea la adaptación de estos elementos en la enseñanza de estas concepciones; por ello, contextualizar no implica romper con la colonialidad, sino que, al contrario, la propicia al someter los saberes propios de las culturas indígenas a las nociones occidentales presentes en el Programa.

De forma que la enseñanza de la ciudadanía propuesta en el Programa de Estudios de Educación Cívica del MEP, al ser llevada a las comunidades indígenas, aún bajo los términos de la contextualización, es una forma de reproducción de la colonialidad del poder, del saber y, principalmente, del ser, ya que no permite el desarrollo de lo que Ortiz *et al.* (2019) denominan *competencias decoloniales*, las cuales parten de los propios saberes y sentires de las comunidades.

## **8.2. La percepción de ciudadanía en las comunidades de Rey Curré y Térraba y su relación con las vivencias políticas**

El presente apartado pretende visualizar las percepciones de las comunidades indígenas de Rey Curré y Térraba a partir de los datos generados por las entrevistas y grupos focales. Para ello, se propone abordar un primer subapartado donde se brinda un panorama general entorno a la cosmología y cosmogonía del ser indígena, desde la lectura de las comunidades de Rey Curré y Térraba. Un segundo subapartado busca realizar un acercamiento a las vivencias políticas de las comunidades, donde se abordan los principales elementos que dan lugar al orden jurídico y político de las comunidades, así como los sistemas de gobierno de las comunidades. Por último, un tercer subapartado en el cual se enfatiza en la percepción de ciudadanía en las comunidades.

### ***8.2.1. El ser indígena: una breve lectura de las comunidades de Rey Curré y Térraba***

A través de los años, los pueblos originarios han venido afrontando un proceso de resistencia constante en defensa de sus derechos, lo cual incide directamente en la conformación de la identidad, la pertenencia y la cohesión social. De acuerdo con Stavenhagen (2010) “si hay algún grupo social en la región latinoamericana cuya identidad descansa esencialmente en un profundo sentido de pertenencia, este grupo tendría que ser un pueblo o una comunidad indígena” (p.1).

A partir de lo anterior, se puede señalar que la identidad responde a un elemento comunitario. Al respecto, Stavenhagen (2010) señala:

La identidad indígena no se reduce a la autoadscripción individual, sino se da en contextos históricos, políticos y culturales específicos y cambiantes. Un elemento fundamental en esta ecuación es la pertenencia a la comunidad indígena, que es y ha sido tradicionalmente el habitus, el espacio social de los pueblos indígenas en el Continente. (p.3)

En este sentido, la pertenencia a la comunidad es lo que enmarca la identidad. En la Tabla 3 se muestran las nociones del ser indígena como elemento esencial identitario de algunas de las personas entrevistadas. Se establece, por definición, ¿qué es ser indígena?, lo cual responde a la categoría de ciudadanía y las subcategorías de comunidad e identidad.

Tabla 3. *Noción del ser indígena*

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Entrevistados (as)
¿Qué significa ser indígena?	Ciudadanía	Comunidad Identidad	<p>Ser indígena para mí significa muchas cosas, elementos positivos y negativos de realidades. Es saber que soy heredero de un legado originario de los primeros habitantes del continente. Es un sentido de pertenencia. (Entrevistado 1, Rey Curré)</p> <p>Es...esa persona que desciende de esa tradición, ser indígena va más allá de un término originario del continente. Nosotros tenemos una correspondencia con la tierra, tenemos dimensiones diferentes a las judeocristianas. Actualmente, a un joven si le preguntas eso va a decir; (bueno yo soy de una comunidad indígena Boruca). (Entrevistado 2, Rey Curré)</p> <p>(...)ser Brörán va más allá de una cuestión física, de una apariencia física, va más en el sentido de honrar la memoria y estar orgullosos de una historia, una cultura, una identidad que nos heredaron los abuelos. Desde el inicio de los tiempos pues el gran espíritu Sbö, el creador de todo lo que tenemos y de lo que somos, puso en nuestra memoria una misión, y esa misión pues era proteger todo lo que teníamos, el bosque, el agua, las montañas, los cerros. (Entrevistado 3, Térraba)</p> <p>Para mí ser indígena, va más allá de sí simplemente decir que porque vengo de tal lugar ya soy indígena, sino que trabajar para seguir manteniendo nuestra cultura viva, que no desaparezca, significa siempre mantener esa conexión con lo que hay, con la naturaleza y todo lo que nos rodea. (Entrevistada 4, Térraba)</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas.

De lo anterior es necesario resaltar, en primer lugar, que la identidad responde a ese sentido de pertenencia, dentro del cual, cada comunidad y cada territorio presenta una serie de particularidades, por lo que no es correcto utilizar “identidad indígena” como una sola unidad. En segundo lugar, que dentro de las identidades existe un peso histórico y cultural, el cual, de acuerdo con Díaz (2001) está asociado a las características propias de las comunidades indígenas en las cuales se resaltan los elementos de territorio, historia oral, lengua y organización en términos políticos, culturales, sociales, religiosos, entre otros.

Específicamente, para el caso de la comunidad de Rey Curré, se puede señalar que el elemento geográfico (Carretera Interamericana) incide en la identidad de la comunidad, por tanto, forma parte de la estructura de la comunidad y la influencia que este ha tenido para generar nuevas identidades donde personas no indígenas forman parte de manera integral de la comunidad.

Respecto a los datos obtenidos en Térraba, es importante señalar el proceso de reivindicación que ha venido afrontando la comunidad, enmarcada por el reconocimiento de autodenominación como pueblo Brörán. Sumado a ello que, dentro de la identidad de la comunidad Térraba, de acuerdo con Díaz (2009), ese proceso de reivindicación y revitalización constituye un elemento primordial en tanto va de la mano con los movimientos sociales y políticos que buscan la defensa de los derechos de los pueblos originarios y la lucha, por la “continuidad étnica” (p.17).

Ahora bien, en términos generales, en ambas comunidades el ser indígena está asociado a elementos naturales, propios de la cosmovisión indígena, donde la configuración de la identidad conlleva procesos de geoculturalización. Kusch (1976) aborda la *geocultura* como la cultura desarrollada en torno a un espacio geográfico, donde implica, ontológicamente, el *ser y estar*, es decir, el arraigo a la tierra, pero en su sentido espiritual. Esta característica se ve permeada en el sentido de pertenencia que señalaron los participantes y entrevistados, tanto en la comunidad de Curré, como en Térraba, cuando señalan la importancia del bosque y del río Térraba como parte de su identidad.

De la mano con lo anterior, Alfaro (2019) recalca que ese sentido de pertenencia a la tierra debe ser interpretado desde la cosmovisión de las comunidades, no se trata de la misma pertenencia que se puede dar en otras comunidades, sino de la necesidad de interpretar todos esos elementos desde la cosmovisión de dichas comunidades y todo lo

que la integra: la tierra, el agua, entre otros. Con ello, es necesario señalar que, en ambas comunidades, los entrevistados hicieron referencia al río Térraba como el elemento que da vida a las comunidades y señalan la importancia de defenderlo; como ocurrió con la lucha que se dio contra el proyecto hidroeléctrico “El Diquís”, por parte del ICE en el año 2018, porque el río es parte de ese proceso identitario.

Desde la teoría decolonial, esas manifestaciones de lucha y defensa de la identidad que están presentes tanto en Térraba, como en Curré, son elementos que se contraponen a la colonialidad del poder y del ser. Desde estas colonialidades se debería asumir una postura de pasividad ante esas estructuras coloniales y occidentales, contrario a lo que sucede en las comunidades en estudio. Como se señaló anteriormente, la identidad está asociada a la cultura, en ese sentido, es importante señalar que, en todos los casos, los y las participantes hicieron referencia a la danza de los diablitos, en el caso de Rey Curré, y a la danza del Buey y la Mula, en el caso de Térraba. De acuerdo con Nájera (2008), estos actos culturales forman parte de los procesos de reivindicación de estas comunidades, ya que, alrededor de estos se configuran, también, algunas de las dinámicas políticas de las comunidades. En el mismo sentido, la danza ha permitido recobrar el sentido de las tradiciones como la confección de máscaras, las técnicas de pintura, entre otros.

### ***8.2.2. Un acercamiento a las vivencias políticas de las comunidades de Rey Curré y Térraba.***

En el presente apartado se busca visualizar las vivencias políticas de las comunidades indígenas de Rey Curré y Térraba, considerando el derecho que estipula la Ley Indígena donde se respaldan las formas tradicionales de organización indígena. En la Tabla 4 se exponen las organizaciones políticas autóctonas, se establece como

definición ¿cuáles organizaciones políticas autóctonas identifican?, que responde a la categoría de vivencias políticas y la subcategoría de comunidad y sistemas de gobierno.

Tabla 4. *Organizaciones políticas autóctonas*

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Entrevistados y participantes
¿Cuáles organizaciones políticas autóctonas identifican?	Vivencias políticas	Sistemas de gobierno	<p>“la ADII, pero se modificó a la comunidad” (participante 1, Rey Curré)</p> <p>“las Cherengas, las Mujeres del Bitú, la ADII” (Participante 7, Rey Curré)</p> <p>“La tradición nuestra recae en un tipo de organismo que se llamaba la asamblea, por ejemplo, ahí se elegía al maestro de la escuela boruca (formada por religioso), asignaban a policías, había una figura jurídica que se llama el juez de paz, que resolvía los problemas.” (Entrevistado 2, Rey Curré)</p> <p>“El Consejo de Mayores rige como municipalidad en términos de vivienda, cultura, medio ambiente. La ADI rige como unidad jurídica del gobierno, sin embargo, es una identidad occidentalizada que no obedece a los intereses de los indígenas. El Consejo es un proceso de gobernanza más propio. El pueblo legitima al Consejo. La ADI no trabaja ningún aspecto en relación con los indígenas, los invisibiliza.” (Entrevistado 3, Térraba)</p> <p>“se trabaja en conjunto con el Consejo de Mayores, pues acá no hay validez de una asociación” (Entrevistada 4)</p>

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis de entrevistas y grupo focal.

De acuerdo con lo anterior, es importante señalar que para el caso de Rey Curré, 94% de las y los participantes del grupo focal, así como de las entrevistas, identifican como las principales organizaciones políticas a las Mujeres del Bitú, la Asociación de

Desarrollo Integral (ADI) y las Cherengas. El participante 3, señaló que la principal organización de la comunidad es la ADI, que se modificó para que representara más a la comunidad. Para estas personas, esta no solo es el órgano que jurídicamente rige en la comunidad, sino que también abre espacios donde se toman las decisiones junto con toda la comunidad.

Por otra parte, la participante 7, asociada de las Cherengas<sup>13</sup>, refiere que su organización surge como tal en el 2020, pero tienen como precedente la recuperación de tierras el 3 de agosto de 2019. La participante 7 relata que después de las inundaciones de la tormenta Nate, en 2017, se recuperaron las tierras de una colina aledaña, llamada Dutu, entre los lugareños.; los terrenos en la colina eran de personas “blancas”. En esas tierras se construyeron casas y se reubicaron personas de la comunidad que estaban en peligro por las frecuentes inundaciones. A todas las personas que participaron en la toma de las tierras, relata la participante 7, se les entregó alguna finca en Dutu. En el mismo sentido, la participante 7 indica que las Cherengas hacen actividades como la venta de comidas y el dinero obtenido, se guarda y se reparte a fin de año entre todas las asociadas. Además, en la última celebración del Juego de los Diablitos, ellas fueron las encargadas de la cocina.

Para el entrevistado 2, una de las principales organizaciones políticas autóctonas es la llamada Asamblea; agrega que esta no tenía relación con el Estado. La Asamblea sigue funcionando, pero solamente entra en funciones para el juego. El entrevistado 2, refiere que el Consejo de Mayores se creó para fortalecer la comunidad de Térraba, organizar la toma de tierras y la danza del toro y la mula, celebración que dura 10 días; además, para esta celebración, se establecen comités encargados que derivan del mismo Consejo.

---

<sup>13</sup> La participante 7 (2021), refiere que las cherengas son guatusas; grandes roedores, recolectores de semillas. En su imaginario, este animal representa el trabajo de las mujeres.

El entrevistado 3, también indica otras organizaciones, como las organizaciones familiares, organizaciones de mujeres que buscan su propio empoderamiento, y tienen talleres en diferentes temáticas. Para el entrevistado 3, el Consejo de Mayores es una organización ancestral que obedece a los intereses del pueblo indígena, esto, especialmente, porque dentro de la comunidad indígena de Térraba, la Asociación de Desarrollo, es un elemento no indígena que responde a los poderes hegemónicos.

Cabe señalar que las posiciones respecto a la ADI difieren en cada una de las comunidades. Como se mencionó anteriormente, en el caso de la comunidad de Rey Curré, las y los entrevistados se identifican con la ADI como una organización que los representa, si bien esta es una organización propiamente occidental, ha logrado alcanzar algunos méritos. Por ejemplo, el entrevistado 1 señaló el papel de la ADI respecto al Consejo Local de Educación, donde señala que en los últimos años esos espacios han tomado gran relevancia en el empoderamiento de la comunidad indígena.

Por tanto, ¿Constituyen entonces, estas dos instituciones ADI y CLEI, los espacios políticos y de gobierno, más importantes para las comunidades indígenas? Desde la perspectiva de los entrevistados y participantes, no. Además, partiendo de las referencias teóricas, se debe anotar la importancia que da Tzul Tzul (2018) a las formas comunitarias de organización en las comunidades indígenas, particularmente, a los medios materiales para la reproducción de la vida; una idea que parece materializarse en las vivencias de las comunidades de Rey Curré y Térraba.

Las comunidades se organizan para sus diferentes necesidades (medios materiales para la reproducción de la vida) por medio de estas organizaciones de mujeres, o las Asambleas, los voluntariados de los comités que derivan del Consejo de Mayores, incluso, en la toma de tierras. Son estos espacios comunales los que configuran la participación de los miembros de la comunidad. La jurisprudencia, parece

empequeñecerse ante la existencia de estas formas comunales de organización. Los CLEI y las ADI quedan relegadas a un formalismo institucional, burocrático, propiamente externo de las formas legitimadas por la costumbre y por la vivencia cotidiana.

Si para Dussel (2006) las comunidades generan la política, para Tzul Tzul (2018) hay que pensar lo indígena en clave comunal. De esta manera, Tzul Tzul (2018) plantea las bases de la política indígena en tres formas: la primera es el trabajo comunal. Durante la entrevista al entrevistado 3, en el recinto del Consejo de Mayores en Térraba, algunas personas trabajaban en la limpieza de las instalaciones, ante lo cual, el entrevistado 3, comentó que eran parte de un grupo de voluntarios que se encargaba del mantenimiento del lugar.

En segundo lugar, están las tramas de parentesco. Este aspecto, un tanto más nebuloso en su evidencia, puede reflejarse en las Cherengas, en el involucramiento de sus familias y su vínculo con las dinámicas económicas comunales. Por último, están las Asambleas, espacio de participación por excelencia de Térraba y Rey Curré. Así sea en sus formas ancestrales, como en Térraba, con el Consejo de Mayores, o con los diferentes grupos que se configuran, en Rey Curré, la Asamblea para coordinar la celebración del Baile de los Diablitos, los CLEI o las mismas ADI.

### ***8.2.3. La percepción en torno a la ciudadanía en las comunidades de Rey Curré y Térraba.***

Como se menciona en el apartado anterior, las expresiones culturales y las diferentes organizaciones comunales son manifestaciones de participación política que están relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía. Por lo tanto, es necesario comprender cuál es la visión de las comunidades sobre el término ciudadano y lo que este conlleva.

En la Tabla 5 se abordan cuáles son las nociones de las comunidades de Rey Curré y Térraba respecto al concepto de ciudadano. Se propone como dimensión “significado

del término ciudadano” que responde a la categoría de ciudadanía y a las subcategorías de comunidad y vivencias políticas.

Tabla 5. *Nociones de ciudadanía*

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Entrevistados y participantes
Significado del término ciudadano	Ciudadanía	Comunidad Vivencias políticas	<p>Ciudadano, es una palabra que nunca le pongo atención. En la escuela forman con esos valores, respetando la ética, ser ciudadano es ser de un lugar, ser parte de un país, es un término muy electoral. Es un término lejano, porque antes de ser costarricense, soy indígena. Son términos muy impuestos ¿Qué tan ciudadanos somos cuando siempre estamos en lucha por recuperar tierras? ¿Qué parte es uno ciudadano cuando vemos la realidad indígena? Es un término manipulador y se podría decir que refiere a alguien de Costa Rica. (Entrevistado 1, Rey Curré)</p> <p>Ese concepto lo escuché en la escuela, se entiende como derechos y deberes. Son las personas que tienen acceso a los servicios esenciales. Pero si le preguntas a otra persona que no lo haya escuchado, le va a decir que son personas con los derechos básicos. En otros países le van a decir que son las personas blancas. (Entrevistado 2, Rey Curré)</p> <p>Somos una nación que siempre ha estado, los Brórán somos una nación originaria. La ciudadanía es un concepto de la visión occidental que llegó con el sistema educativo. Ser ciudadano no existe, no representa. (Entrevistado 3, Térraba)</p> <p>“Una persona que forma parte de una nación, que posee derechos como deberes hacia esta.” (Entrevistada 4, Térraba)</p> <p>“Ciudadano es la identidad de uno” (Participante 1)</p> <p>“Ciudadano es el que proviene de la ciudad, el que es más importante.” (Participante 2)</p> <p>“Es el que viene de la ciudad y es superior a uno.” (Participante 3)</p> <p>“Es un rasgo identitario”. (Participante 4)</p>

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis de entrevistas y grupo focal.

A partir de lo anterior se logra evidenciar que la idea de un ciudadano se expone, no solo como superior, sino también como aquel que viene de la ciudad, es una idea sumaria de la colonialidad del saber. Implica alguna geopolítica del conocimiento en microescala, porque desvalida las experiencias y conocimientos propios de la comunidad, así sea esta apenas una noción. Es evidente que permean ideas rudimentarias de una concepción tradicional de ciudadanía, como la que plantea Marshall (1949), en la que condiciona la ciudadanía en una situación de derechos y deberes.

Aunado a lo anterior, se resalta que dentro de la noción de ciudadano, para el caso de Rey Curré, el elemento geográfico juega un papel trascendental, por tanto la presencia de la Carretera Interamericana incide en esas nociones de ciudadanía que, para algunas de las personas entrevistadas, hace que este sea un concepto ajeno que implica superioridad y, en términos del ejercicio de la ciudadanía, conlleva a la negación de ciertos “derechos esenciales”, lo que refleja esos colonialismos del poder y del ser de acuerdo con lo planteado por Quijano (1992), donde se asume una sumisión normalizada y los derechos pasan a ser “privilegios”.

En el caso de Térraba, la idea de ciudadanía parece desvinculada de aquellas nociones tradicionales que planteaba Marshall (1949). Por otro lado, parece superar la ciudadanía multicultural de Kymlicka (1996) para transgredir la colonialidad del poder y del ser. Se busca rebasar la conversión del sujeto adoctrinado por el Estado criollo o mestizo, para replantearse su condición de indígena, proyectar la identidad de su pueblo como una nación que antecede la formación del Estado que ahora le sujeta en su marco jurídico, lo cual es un acto de liberación cultural.

En la Tabla 6 se aborda la percepción en relación con el arraigo del término de ciudadano, se establece como definición ¿se considera usted ciudadano?, que responde a la categoría de ciudadanía y a las subcategorías de ciudadanía, identidad y comunidad.

Tabla 6. *Consciencia del ser ciudadano*

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Entrevistados y participantes
¿Se considera usted ciudadano?	Ciudadanía	Identidad, comunidad, vivencias políticas	<p>Existe una división entre país e indígena, es una realidad diferente, los indígenas siempre hemos sido parte de mecanismos impuestos. No relaciono mi identidad indígena con ser ciudadano, la concepción que existe es que el indígena debe ser parte de la mayoría y no viceversa. No soy ciudadano si no tengo derechos, principalmente el derecho a la tierra. (Entrevistado 1, Rey Curré)</p> <p>Sí claro. Porque tengo las obligaciones, ya uno responde a todo el aparato y frente a la ley. A como los pueblos indígenas han reivindicado sus luchas van tomando conciencia de qué es ser ciudadano. Yo primero soy boruca, luego soy costarricense, posteriormente eso se relacionan, pero por algo todavía existe la lucha. Esa es la deuda que tiene el país respecto al pueblo. (Entrevistado 2, Rey Curré)</p> <p>“Me considero ciudadana, ya que soy un habitante activo del país, trato de siempre aportar cumpliendo mis deberes como ciudadana.” (Entrevistada 4, Térraba)</p>

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis de entrevistas.

A partir de lo anterior, se puede señalar que el término ciudadano, dentro del imaginario de la comunidad de Rey Curré, refiere a un concepto en disputa; es decir, es y no es aceptado por estas poblaciones. No se puede negar que algunos participantes tienen cierto apego a la idea tradicional de ciudadano, quizás, incluso, se sienten bastante identificados. ¿Representa la identidad indígena, una forma secundaria? No, por el contrario, para otros, la identidad indígena está por encima de la supuesta ciudadanía costarricense.

Es posible notar dos ideas que orbitan la percepción de ciudadanía, a veces, como un conflicto: la del ciudadano como imposición del Estado y la del ciudadano como sujeto de derechos. El vivo ejemplo de la colonialidad del ser y del poder, cómo, el Estado, extendiendo sus instituciones sobre estas comunidades, articula un sistema de control que legitima la discriminación, pero también, propicia la conversión cultural, adaptación y asimilación del indígena a las realidades criollas, educativas, políticas y culturales.

El conflicto queda patente por cuando se insiste en el ciudadano como un sujeto de derechos, mismos derechos que permiten reivindicar las causas territoriales de los pueblos indígenas. Así, la ciudadanía tradicional juega a favor de las comunidades indígenas; sin embargo, persiste un vacío cultural, una llamada histórica a las raíces. Ahí, es donde entran las denuncias de una ciudadanía impuesta que no representa unos supuestos ideales bröran de lengua, cultura y autogestión territorial.

Igualmente, para el entrevistado 1, el sistema educativo no fortalece la cultura de los pueblos indígenas, especialmente los de su comunidad. Relata, que el Ministerio de Educación Pública es uno de los principales responsables de la pérdida de la lengua bröran al no responder de manera eficaz a su deterioro. “Hace 10 años teníamos que ir al colegio de Palmar. Eso eran indígenas en colegios de blancos, solo se veían los contenidos. El colegio actual empezó a funcionar en el 2011 y hasta el 2014 se habilitó el espacio actual”. (Entrevistado 1, comunicación personal, 15 de mayo de 2021)

### **8.3. El concepto de ciudadanía implícito en el Programa de Estudio de Educación Cívica y su relación con las nociones de ciudadanía y vivencias políticas de las comunidades indígenas de Rey Curré y Terraba**

En el presente apartado se realiza una comparación entre el concepto de ciudadanía implícito en el Programa de Estudio de Educación Cívica, expuesto en el

apartado 1, respecto a la percepción de ciudadanía y a las vivencias políticas de las comunidades de Rey Curré y Térraba que se abordan en el apartado 2.

Para ello, se establecen tres subapartados, en primer lugar, la relación del concepto de ciudadanía presente en el Programa de Educación Cívica respecto a las nociones de ciudadanía de las comunidades. En segundo lugar, se aborda la noción de ciudadanía implícita en el Programa respecto a las vivencias políticas de las comunidades. Finalmente, se realiza un balance general respecto a cómo debería abordarse la ciudadanía dentro del Programa de Educación para que permita, en el marco de la decolonialidad, reivindicar y legitimar a las comunidades indígenas.

### ***8.3.1. La percepción de ciudadanía de las comunidades indígenas y su relación con el concepto de ciudadanía implícito con el Programa de Educación Cívica***

Este primer subapartado aborda el tema de la percepción de la ciudadanía en las comunidades indígenas de Rey Curré y Térraba, a partir de la información extraída de las entrevistas y grupos focales realizados, y se realiza un contraste con la percepción del concepto de ciudadanía presente en el Programa de Estudios de Educación Cívica expuesto en el primer apartado y, así, determinar si estos guardan relación o, por el contrario, funcionan como elementos distantes.

En el apartado 1 se expone el concepto de ciudadanía presente en el Programa de Estudio de Educación Cívica, donde se visualiza un concepto que se determina como “una ciudadanía que reconoce, fundamentalmente, la igualdad de los derechos y deberes de todos y el consecuente respeto mutuo y el respeto por las reglas legítimamente establecidas” (MEP, 2009, p. 17). En este, se plantea una noción de ciudadanía que conozca y comprenda los mecanismos institucionales y que haga uso de estos en sus

dimensiones representativas y participativas, así como, que se identifique con un Estado Nación o comunidad política y, por último, que cumpla sus deberes de ciudadano para con el Estado.

Posteriormente, en el apartado 1.2 se visualizó cuáles elementos de esta nueva ciudadanía hacen referencia a la identidad indígena como producto de las luchas de estas comunidades valoradas en el Programa de Estudios de Educación Cívica del 2009. Se determinó que la presencia del elemento indígena en este es escasa, por lo que, fiel a la determinación de ciudadanía planteada, se expone lo indígena entre los márgenes institucionales posibilitados por el Estado, a partir del contenido de la Ley Indígena 6172 como único elemento que media entre la ciudadanía y la identidad indígena.

Lo anterior, a pesar de que se incluye dentro del Programa la noción de la interculturalidad desde la cual se acepta la presencia de muchas culturas dentro del país, para así poder apuntar a la construcción de una ciudadanía “en la que el estudiantado conoce y valora otras culturas y la suya propia” (MEP, 2009, p. 21), se deja a la labor de la “contextualización”.

Así pues, el apartado 1, evidencia una contradicción existente en los mismos postulados del Programa de Estudio de Educación Cívica, que sigue apuntando hacia la construcción de una ciudadanía general y homogenizada en lo político del periodo liberal, pero con el nuevo elemento de la interculturalidad, que corresponde a la ciudadanía multicultural neoliberal propuesta por Kymlicka (1996), en la cual, el reconocimiento de la diferencia cultural, y étnica se logra por medio de los aparatos estatales en la constitución de un *derecho diferenciado*. Aunado a lo anterior, esta concepción de ciudadanía, partiendo desde el giro decolonial, se le puede acusar de reproducir la

colonialidad desde la gramática utilizada, hasta los mecanismos desde los cuales se impone.

Por otra parte, el apartado 2 visualizó las percepciones de estas comunidades con respecto al concepto de ciudadano, su significado y la identificación con respecto a este; así pues, se muestra en las Tablas 5 y 6 respectivamente, la noción de ciudadanía y la conciencia de ser ciudadano de dichas comunidades. De esta información extraída se puede determinar que existe una concepción de ciudadanía lejana a sus vivencias como comunidad y una idea dicotómica con respecto a su identidad indígena, pero que se ha impuesto por medio de los aparatos estatales.

Lo anterior se evidencia explícitamente en la participación de los entrevistados 1 de Rey Curré y Entrevistado 3 de Térraba, quienes mencionan respectivamente: “Es un término lejano, porque antes de ser costarricense, soy indígena. Son términos muy impuestos ¿Qué tan ciudadanos somos cuando siempre estamos en lucha por recuperar tierras?” (Entrevistado 1, Rey Curré); “La ciudadanía es un concepto de la visión occidental que llegó con el sistema educativo. Ser ciudadano no existe, no representa” (Entrevistado 3, Térraba). También, participaciones como las de la entrevistada 4 de Térraba y la Entrevistada 2 de Rey Curré (Ver Tabla 4) muestran que existen, en casos, una membresía a la idea de ciudadanos, pero que responde, principalmente, a la noción de obligaciones con respecto al Estado. Como el cumplimiento de la Ley y con respecto a la noción de derechos, se visualizan como uno de los objetivos de una lucha que las comunidades indígenas han llevado frente a las estructuras estatales.

Así pues, se puede determinar que la adscripción de los sujetos participantes pertenecientes a las comunidades indígenas en estudio a la concepción de ciudadanía es, en muchas ocasiones, nula, y representa un elemento contrario a su ser indígena “No

relaciono mi identidad indígena con ser ciudadano” (Entrevistado 1, Rey Curré), o bien, en los casos de existir tal adscripción, está relacionada con un elemento de conflicto y visualiza una tensión entre la identidad indígena y el proyecto de ciudadanía estatal del que los sujetos de las comunidades toman una clara posición al determinar que primero pertenecen a una comunidad indígena y luego a un proyecto de Estado, “Yo primero soy boruca, luego soy costarricense, posteriormente eso se relacionan, pero por algo todavía existe la lucha” (Entrevistado 2, Rey Curré).

En el contraste entre el concepto de ciudadanía del Programa de Estudio y las percepciones de los sujetos entrevistados de las comunidades indígenas de Rey Curré y Térraba, se evidencia que existe un rechazo de las comunidades a dicha idea de ciudadanía establecida desde los mecanismos instituciones, en ese sentido, el concepto de ciudadanía presente en el documento del MEP no logra establecer una relación con la identidad indígena, viéndose, en algunas ocasiones, como dicotómico y amenazante de lo indígena al ser una imposición occidental.

A pesar de que dentro del Programa se hace referencia, por medio del concepto de la interculturalidad, a la integración de otras culturas, dentro de estas, a las etnias indígenas; existe en el documento un carencia de contenidos que refieren a las formas culturales y políticas que se desarrollan en estas comunidades, reduciendo todas estas al contenido de la Ley Indígena, así pues, formas organizativas comunales tales como Las Cherengas, las mujeres del Bitú y el Consejo de Mayores que pueden y han dirigido luchas contra proyectos Estatales que afectan las formas de vida de las comunidades, tal como el proyecto de la represa Diquís. Estas no son incluidas como formas de ejercicio de la ciudadanía a promover dentro del programa de Estudios, ya que se escapan de los marcos de control institucional y, por el contrario, son más cercanas a formas de *sistemas de*

*gobierno indígena* que se articulan para la defensa de los medios de reproducción de la vida en sus comunidades y cultura.

Así pues, el concepto de ciudadanía presente en el programa responde a nociones coloniales que se rastrean desde la misma llegada del concepto, reproduciendo una noción clásica moderna de ciudadanía tal y como la expresada por T. H. Marshall, en donde lo social y cultural son elementos que se van sumando al marco de lo político y cívico y, por ende, no se deben particularizar; sin embargo, integran una dimensión de reconocimiento cultural similar a la propuesta de Kymlicka (1996) reconociendo que ,pese a ello, se sigue enmarcando en la misma estructura Estatal desde la noción un derecho.

En contradicción con esta noción, el ser indígena se presenta para los sujetos de las comunidades como una forma de resistencia a la ciudadanía, como algo distinto y anterior que se ve violentado por los mismos mecanismos estatales que pretenden, desde la visión del Programa de Estudios, que sean los medios de integración; así pues, el indígena se visualiza en tensión contra el Estado y a partir de ello, en algunos casos, configura su ciudadanía que resiste ante la *colonialidad del ser* propiciada por el Estado y la noción de ciudadanía dentro del programa, respondiendo a una noción más cercana a la idea de espacios de discusión de Tamayo (2006) que permiten pensar en un intento por descolonizar el ejercicio político dirigiéndose hacia la idea de una *ciudadanía indígena decolonial*.

### ***8.3.2. Vivencias políticas de las comunidades: la incidencia del concepto de ciudadano implícita en el Programa de Estudio de Educación Cívica.***

En este segundo subapartado, se analizan las vivencias políticas de las comunidades en relación con la incidencia del concepto de ciudadanía implícito en el

Programa de Estudio de Educación Cívica analizado en el subapartado anterior. Para este análisis, la triangulación se apoya con dos tablas de información: *Tabla 7. Relación de la Educación Cívica con aspectos de la cultura* y la *Tabla 8. Funcionalidad de los aprendizajes de la Educación Cívica*, respectivamente, las cuales tienen como punto de partida una serie de dimensiones sustentadas por las personas entrevistadas de las comunidades indígenas en estudio.

Tabla 7. *Relación de la Educación Cívica con aspectos de la cultura*

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Entrevistados (as)
¿Se relacionan las lecciones de Educación Cívica con aspectos propios de su cultura?	Educación Cívica	Comunidad	“No, porque asistí a un colegio de blancos.” (Entrevistado 1, Rey Curré)
		Ciudadanía	Una de las cosas que hemos evidenciado en toda esta ola de violencia que hay en Buenos Aires de Puntarenas, es que independientemente que sea indígena o no, la gente no conoce las normas estatales, yo recuerdo las divisiones de poderes. Pero la gente aún líderes no conocen el funcionamiento estatal. Por ejemplo, el asesinato de Sergio Rojas, se le echa la culpa a la policía cuando no tiene culpa. Ahora yo no creo que se tenga que meter lo indígena en la Educación Cívica, porque Cívica tiene que ver con el Estado. Ahora el elemento del idioma que se enseñe en el idioma indígena, lo importante es que Educación Cívica siga como está pero en el idioma o contextualizarlo con la comunidad. (Entrevistado 2, Rey Curré)  Sinceramente no, cuando yo estuve en el colegio se cumplía con lo estipulado por el MEP, que es lo de leyes, convenios, valores y todas estas cosas, sin embargo, yo no recuerdo haber tenido alguna lección donde existiera esta relación. (Entrevistada 4, Térraba)

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis de entrevistas.

De acuerdo con la dimensión *¿se relacionan las lecciones de Educación Cívica con aspectos propios de su cultura?* dentro de la *Tabla 7*, las personas entrevistadas de ambas comunidades indígenas coinciden en que no hay una relación de su cultura con la

asignatura como tal, debido a que en ningún periodo lectivo se abarcó la cultura indígena y responsabilizan al sistema educativo, ya que debieron asistir a “colegios de blancos” (entrevistado 1), con una malla curricular que posee una noción de ciudadanía que no incluye su cultura, como bien se explicó en el subapartado 3.1.

Por su parte, se evidencia con la respuesta del entrevistado 2 que tiene la noción de que en Educación Cívica únicamente se abordan normas estatales o leyes y, con descontento, menciona que, a pesar de eso, hay un desconocimiento general de dichas normas por personas indígenas o no indígenas. No cree necesario que se incorpore la cultura indígena en la asignatura, pero externa la importancia que se les explique en su mismo idioma, como está hasta el momento. Con esta respuesta, se reconoce la resignación de muchas personas indígenas de que su cultura no sea incluida, pues es, básicamente, a lo que están acostumbrados, siguiendo la línea colonial que presenta el Programa de Estudio de Educación Cívica desde sus inicios.

Por último, el entrevistado 3 sí recuerda haber visto otros temas a parte de las leyes, como convenios y valores; sin embargo, nunca se evidenció una relación con su cultura en las lecciones recibidas. Es decir, esto sucede porque el Programa de Estudio sigue con una linealidad decimonónica que homogeniza la identidad del ciudadano con la que fue elaborado y que, a pesar de las modificaciones que ha recibido en la malla curricular, aún sigue arrastrando la colonialidad que es excluyente de la visibilización de las culturas indígenas.

En esta Tabla 8 se logra evidenciar la gran deuda curricular que existe con las personas estudiantes indígenas dentro del Programa de Estudio de Educación Cívica, así como con su comunidad y su cultura en general. Esta relación debería darse, a modo de conceptualización, en cada una de las comunidades indígenas del país, debido a que el mismo Programa de Estudio afirma que se deben “considerar los elementos propios del

entorno geográfico, económico y sociocultural en que está inserto cada centro educativo y su estudiantado. Esto se concreta en la incorporación de un espacio en el programa de estudios” (MEP, 2009, p. 22). Es decir, cada persona docente debería ir incluyendo el tema indígena en la pedagogía aplicada; sin embargo, se dificulta porque el tema indígena solo se menciona en una ocasión como sugerencia para la malla curricular de octavo año, cuando se menciona la Ley Indígena N°6172.

Tabla 8. *Funcionalidad de los aprendizajes de la Educación Cívica*

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Entrevistados (as)
¿Cuáles cree usted que fueron los aprendizajes en Educación Cívica que considera le fueron útiles en el contexto de su comunidad?	Educación Cívica	Comunidad	<p>“Ninguno.” (Entrevistado 1, Rey Curré)</p> <p>El análisis del proceso identitario de cada joven, pero tiende a ser educativo, es conocer algo a lo que no se enfrenta, pero todo el sistema educativo es así, es el sistema de educación occidental, no es así el sistema de transmisión oral indígena. Pero sí influye en las luchas de tierra, como les comentaba, el concepto del Estado que yo tengo es de educación cívica, eso es lo que me ha ayudado, si tiene esa característica de ser técnica y a la gente le aburre en especial cuando no se tiene tanto contacto con el estado. (Entrevistado 2, Rey Curré)</p> <p>Conocer un poco sobre leyes, legislación sí ayuda muchísimo en la comunidad, principalmente porque en mi comunidad ha habido muchos conflictos, y conocer de estos temas ayuda a que las personas indígenas tengan más conocimiento de los derechos que poseen, que quizás muchos años atrás desconocían. (Entrevistada 3, Térraba)</p>

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis de entrevistas.

Por cuanto a la dimensión *¿Cuáles cree usted que fueron los aprendizajes en Educación Cívica que considera le fueron útiles en el contexto de su comunidad?* la respuesta del entrevistado 1 es tajante: no hay ningún aprendizaje que pudiera

contextualizar. Sin embargo, para el entrevistado 2 y 3, esta situación parece variar. La respuesta del entrevistado 2, resalta cómo el concepto de Estado que él tiene viene de las clases de Educación Cívica. Este mismo conocimiento, recalca el entrevistado después, le permitió comprender su relación con el mundo occidental. Resalta la diferencia entre una educación indígena, donde sobresale la oralidad e identifica al sistema educativo como un antagonico.

El entrevistado 3 evidencia la importancia de la comprensión de la legislación que se desarrolla en el Programa de Estudio de Educación Cívica, resaltando, especialmente, el conocer los derechos especiales que se les confiere. Su utilidad radica, entonces, en ese conocimiento que le permite poder afrontar las problemáticas propias de su contexto a través del conocimiento de las leyes.

Cabe resaltar que el sentimiento de inutilidad que pueden señalar las personas entrevistadas nace de esa desconexión entre Programa de Estudios y realidad local. Esta realidad local, solo puede ser entendida desde la relación colonial persistente entre las metrópolis criollas y los territorios marginalizados de las periferias; es decir, una perpetuación de una Colonialidad del poder que se manifiesta también en una Colonialidad del saber, en la imposición de unos contenidos y ahora habilidades que distan de la realidad de los estudiantes. Resalta, en otro momento el entrevistado 1, que Rey Curré desarrolla “encuentros contextualizados” que permiten que los estudiantes de los centros educativos presenten proyectos de contextualización, y pone como ejemplo el resultado de un taller de lengua a los docentes. Esto lo que quiere resaltar es que los intentos por plantear algunas competencias decoloniales vienen de los mismos docentes y de las mismas comunidades.

Es decir, es posible que, en este momento, a expensas del Programa de Estudios, las mismas comunidades indígenas estén logrando importantes reivindicaciones decoloniales. Falta cuestionarse si el Estado y el Ministerio de Educación Pública debe intervenir de manera más eficiente el Programa de Estudios y plantear contenidos más pertinentes.

### ***8.3.3. El concepto de ciudadanía presente en el Programa de Educación Cívica en perspectiva decolonial: propuesta desde las comunidades indígenas de Rey Curré y Terraba.***

Cómo se logra evidenciar en los subapartados anteriores, el Programa de Educación Cívica del MEP ha buscado la formación de ciudadanos que respondan a las necesidades del mercado y del sistema capitalista, donde se arrastra una concepción colonial que hasta el día de hoy sigue forjando un sistema excluyente.

Si bien plantea desde sus paradigmas la necesidad de crear ciudadanos críticos por medio del racionalismo, humanismo, el paradigma de la complejidad y el constructivismo social, dentro de sus ejes se evidencia que, por el contrario, existe una tendencia hacia la formación de ciudadanos prácticos para el poder hegemónico.

En este sentido y desde la decolonialidad, Ortiz (2019) recalca que ante la compleja realidad del sistema educativo y las transformaciones a las que se ha debido someter en aras de cumplir con las demandas del mercado, surge la necesidad de desarrollar *competencias decoloniales*, entendiendo estas como las competencias que le permiten al ciudadano anteponerse a la cultura hegemónica.

Con respecto al desarrollo de competencias y conocimientos contrahegemónicos, De Sousa (2010) señala esa necesidad que poseen las sociedades en América Latina de deconstrucción de saberes, es decir, las políticas educativas deberían ir orientadas a

formar un ciudadano capaz de afrontar el sistema, pero sin que este lo consuma, en otras palabras, donde la educación fuese emancipadora.

Ahora bien, en el subapartado anterior se comprende que las vivencias políticas de las comunidades, así como todos los elementos que las integran, bajo el marco del Programa de Educación Cívica, son elementos invisibles que no son de relevancia curricular, aún en la práctica en el aula ni dentro de las propias comunidades indígenas. Es importante recalcar que, si bien desde la Educación Cívica se abordan elementos importantes en torno a la ciudadanía, es necesario cuestionarse ¿Qué perfil de ciudadano es el que se está formando? ya que, si dentro de la intencionalidad de muchos docentes está el formar ciudadanos críticos, la realidad es que en muchos casos se terminan reproduciendo los ideales del sistema hegemónico plasmados dentro del Programa.

Ortiz, Arias y Pedrozo (2019) recalcan la importancia que debería asignarle el docente a decolonizar su pensamiento y configurar nuevas prácticas educativas desde las competencias decoloniales que permitan generar ciudadanos en una sociedad libre, donde surjan nuevos saberes desde las propias realidades. Es este sentido que recobra importancia de hacer reflexión sobre el concepto que establece el Programa de Educación Cívica y la necesidad de deconstruir esos saberes para plantear una reconceptualización de este.

En la *Tabla 9* se exponen las propuestas de las comunidades en torno a cómo debería ser la Educación Cívica en las comunidades partiendo de las nociones de ciudadanía. Se proponen dos dimensiones, la primera ¿qué cambios considera que se deberían realizar en torno a la Enseñanza de la Educación Cívica para que esta contribuya a fortalecer a las comunidades indígenas? la cual responde a la categoría comunidad y a la subcategoría de Educación Cívica. La segunda está relacionada con la reconceptualización del concepto de ciudadano y las comunidades, responde a la

categoría ciudadano y a la subcategoría de comunidad; en esta se consideran las percepciones de especialistas en educación.

Tabla 9. *Propuesta en relación con la enseñanza de la Educación Cívica*

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Entrevistados (as)
¿Qué cambios considera que se deberían realizar en torno a la Enseñanza de la Educación Cívica para que esta contribuya a fortalecer a las comunidades indígenas?	Educación Cívica	Comunidad	<p>Debe tomar en cuenta los elementos culturales, que el docente de Cívica hable de organizaciones comunales desde su realidad comunal, desde sus vivencias. Sería empoderar a las comunidades desde las tradiciones y las organizaciones comunales. Que se posicionen dentro de los conflictos. Debe existir una reconceptualización nacional de la cívica porque las realidades indígenas no son comprendidas por la mayoría. Que aborden al indígena desde el presente pero con elementos de cosmogonía y espiritualidad. Actualmente existe un pensamiento dominante que invisibiliza. Los conceptos que se realizan deben ser generalizados e incluyentes en los Estudios Sociales y la Educación Cívica. (Entrevistado 1, Rey Curré)</p> <p>“Debería ser una educación pertinente”. (Entrevistado 2, Térraba)</p> <p>Cambiaría, que se muestre más la realidad de las comunidades indígenas, que se den a conocer más, que sepan que existimos, pues hemos notado que cuando se habla de indígenas solamente se tratan por encima, o hablan solamente de las regiones más aisladas sin tomar en cuenta las 8 etnias y los 24 territorios indígenas, y las realidades distintas que cada uno tiene. (Entrevista 4, Térraba)</p> <p>Una educación que potencia la cultura, que les ayude a luchar por sus derechos en temas de acceso. Una educación que potencia a sus estudiantes a ser críticos por sus problemáticas, que involucren los intereses de la cultura. Actualmente hay muchas limitaciones, es “ir por lo nuestro. (Participante 2)</p>
¿Considera necesario realizar una reconceptualización del concepto de ciudadano que se formula en los			<p>Cómo hacer para que nuestro pueblo esté politizado, a favor del pueblo y no de los grupos politizados. La Educación Cívica debería articular, tiene una enorme responsabilidad, reconstruir ese ciudadano y esa ciudadanía desde esa mirada de los pueblos indígenas, pero tenemos una sociedad insolidaria que demanda</p>

Programas de Estudio de Educación Cívica, en relación con las vivencias políticas y culturales de las comunidades indígenas?

ingobernanza. La educación debe aportar a un proyecto país, es construir una nueva sociedad. La educación debería partir y volver a la realidad, problematizar el currículo y repercutir en las comunidades. Debe generar conciencia ciudadana, no comprendemos que la educación es más que ir a dar clases, urge reconstruir esperanza. (Especialista 1)

Es necesario abordar una ciudadanía intercultural sin ser discriminados. Es pasar de un estado monoétnico a uno multiétnico. Lo indígena es una parte constituyente del estado-nación que es pluriétnico. Los indígenas si bien participan de las elecciones no existe un sentido de pertenencia ya que no son representados, por ejemplo, no ha habido un diputado indígena. No pueden seguir los espacios de exclusión donde se les sigue ubicando en el estrato más bajo de la sociedad. (Especialista 2) Una reconceptualización debería estar al margen del buen vivir, del uso racional y la conservación de los recursos naturales, debe haber un reconocimiento de los derechos colectivos respecto a "ciudadanía para sí",... donde exista un diálogo fecundo para construir lo común. Se aprobó la reforma de la Constitución al Artículo 1, pero no ha generado un cambio significativo. Se debe partir de la conciencia en los costarricenses de que lo diferente no es una amenaza. (Especialista 3)

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis de entrevistas y grupo focal.

De acuerdo con lo anterior, para las comunidades indígenas la Educación Cívica debería abordar los elementos culturales, naturales y políticos de las comunidades; en términos generales, debería partir de la cosmovisión y cosmogonía de estas. Según lo que plantean la mayoría de las personas entrevistadas, más allá de la contextualización, la Educación Cívica debería estar fundamentada en la pertinencia curricular, partiendo de una reconceptualización del concepto de ciudadano que visualice a las comunidades indígenas.

Bajo esta misma línea, las comunidades recalcan que la Educación Cívica debería generar una ciudadanía crítica, es decir, que logre empoderar y legitimar a las comunidades indígenas abordando un concepto de ciudadano donde se respeten y visualicen las demás formas de ejercer la ciudadanía. La propuesta de las comunidades va de la mano con lo planteado por Ortiz, Arias y Pedrozo (2019) donde, desde la

decolonialidad, se pueda reivindicar los contenidos curriculares y se logre una transformación educativa.

Ahora bien, dicha reconceptualización más allá de hacer referencia a la contextualización de los aprendizajes planteados dentro del Programa de Educación Cívica pretende deconstruir esos aprendizajes, para construir nuevos saberes con pertinencia curricular de acuerdo con las demandas de cada una de las comunidades indígenas.

Cabe señalar que esa reconceptualización del Programa, que implicaría una transformación de los contenidos curriculares, no puede estar direccionada solamente hacia las comunidades indígenas, por el contrario, debe ser una reconceptualización dentro del Programa en general en el que se interioricen esas otras formas de ejercer la ciudadanía, propias de las comunidades, y que sean de conocimiento de toda la comunidad educativa, de tal forma que se logre la configuración de un ciudadano crítico, que comprende las diversas formas del ejercicio de la ciudadanía, más allá de lo establecido por los poderes hegemónicos y en donde se reivindique estos otros saberes.

De tal forma, dicha reconceptualización, en el marco de las pedagogías decoloniales que proponen Ortiz, Arias y Pedroso (2019), debería permitir una transformación social, la cual, como bien lo señalan los especialistas, permita abordar un concepto de ciudadano que visualice la “ciudadanía para sí”; dicha transformación, más allá de imponer contenidos que no representan y con los cuales las comunidades no logran identificarse, debe permitir generar contenidos que busquen la configuración de un concepto de ciudadano dentro del Programa de Educación Cívica que realmente comprenda las dinámicas de las comunidades a partir de los planteamientos de una pedagogía latinoamericana y que nazcan desde y para las comunidades.

## Capítulo V

### Conclusiones y recomendaciones

A continuación, se plantean una serie de conclusiones producto del análisis desarrollado en los capítulos anteriores. Se hará referencia al discurso colonial del Programa de Educación Cívica y su concepción de ciudadanía, la tensión entre los conceptos de ciudadanía y la identidad indígena. También describirán las vivencias sociales y políticas de las comunidades en estudio y las demandas sobre el concepto de ciudadanía que demandan estas comunidades. Por último, se apuntan algunas recomendaciones sobre las necesidades de las comunidades y la teoría sustentada.

#### 9.1 Conclusiones

Se visualiza, por medio del análisis realizado al concepto de ciudadanía presente dentro del Programa de Estudios de Educación Cívica, que este es reproductor del discurso de la colonialidad y que, por ende, busca enmarcar la participación política en términos institucionales y legislativos que parten de concepciones homogeneizantes y que, a su vez, responden a los intereses de un Estado neoliberal. En este sentido, reduce la inclusión de lo indígena a meros contenidos legislativos que se piensan en el marco de la interculturalidad, concebida como el diálogo de las diversas culturas que, pero pese a ello, no ofrece contenidos propios que refuercen la identidad de las comunidades indígenas, por lo que a pesar de dicha mención de un carácter intercultural, el programa presenta evidencia una ciudadanía más cercana al multiculturalismo en una similitud con la propuesta teórica de Kymlicka (1996).

Bajo esta misma línea, se recalca que el Programa, si bien hace referencia a la Ley Indígena, le asigna al docente la responsabilidad de tomar la decisión de abordar o no la ley. Es decir, queda como un elemento que no representa una obligatoriedad y pasa a

segundo plano, en el cual, según señalan los y las participantes, dentro de las realidades de las aulas este no se toma en cuenta.

Aunado a lo anterior, la información extraída por medio de la realización de entrevistas y grupos focales en las comunidades de Rey Curré y Térraba evidencia que en la mayoría de los casos no existe una relación fuerte entre el concepto de ciudadanía presente en el Programa y la identidad indígena y que, cuando existe, únicamente es por una carga de deberes que la institucionalidad delega a los individuos. Así, por el contrario, se determina que la relación entre la ciudadanía y la identidad indígena es percibida en las comunidades como la de conceptos en tensión al ser la noción de ciudadanía una imposición occidental que trata de enmarcar y limitar sus vivencias políticas.

A la vez, las vivencias sociales y políticas de las comunidades no se consideran bajo la mirada del Programa de Educación Cívica, elementos que forman parte del ejercicio de la ciudadanía dentro de las dinámicas indígenas. En este sentido, el concepto de ciudadanía implica la validación de una serie de prácticas ciudadanas que son determinadas por los poderes hegemónicos dentro de las cuales, las realidades indígenas no son comprendidas y, por lo tanto, se tornan invisibilizadas.

Finalmente, se señala que las comunidades indígenas de Rey Curré y Térraba, demandan la necesidad de una reconceptualización de la noción de ciudadano presente en el Programa de Educación Cívica (2009), el cual, desde el marco de la teoría decolonial, permitiría reivindicar y legitimar los saberes de las comunidades, permitiendo que se validen sus propias formas de organización social y política, y de ejercer la ciudadanía. Al mismo tiempo, esta reconceptualización implicaría un modelo de enseñanza de la Educación Cívica con pertinencia curricular, es decir, una transformación del currículo, que sea desde y para las comunidades; esa conceptualización debería

plasmarse a toda la comunidad educativa como mecanismo para reivindicar y legitimar a las comunidades indígenas.

Por último, es importante mencionar las experiencias de los investigadores en la elaboración del trabajo de campo y, por ende, en el intercambio de saberes con las comunidades indígenas Rey Curré y Térraba, como parte del ejercicio intercultural que demanda la construcción de una ecología de saberes. El intercambio de saberes entre el investigador como agente externo, con la comunidad y sus miembros como agente interno, supone una transformación epistémica de ambos, pero como parte del ejercicio de una descolonización epistemológica y de una revalorización de las epistemologías del sur, en el que se enmarca este trabajo, es necesario evidenciar como investigadores en qué consiste dicha transformación epistémica. Y es que precisamente como se expresó en este trabajo, la necesidad de contemplar las vivencias y saberes propios de cada comunidad es la base que permite la aplicación pertinente de un proyecto educativo o de una índole mayor, como el proyecto de la conformación de una ciudadanía intercultural y verdaderamente inclusiva.

Por lo que cabe señalar que la mayor transformación que supone en el investigador, un trabajo de campo como el realizado en esta investigación es, la decolonización de los saberes, la revalorización de los conocimientos de las comunidades indígenas, en la configuración de un marco de epistemológico con base en una ecología de saberes que contempla diversidad de saberes y sentires, y que puede ser utilizada como base de los procesos educativos, no solo en la comunidad, sino a nivel nacional en la construcción de un proyecto de ciudadanía decolonial.

## **9.2 Recomendaciones**

De manera general se recomienda que el presente trabajo sirva de insumo para otras investigaciones, desde las cuales se busque una reconceptualización de la ciudadanía

en el Programa de Estudios de Educación Cívica, en el sentido de que deja por fuera a muchos sectores de la sociedad costarricense.

A la vez, se recomienda ampliar el presente trabajo a las demás comunidades indígenas del país, para contribuir a construir un posicionamiento que permita la reestructuración del currículo de Educación Cívica dentro de las comunidades indígenas.

Del mismo modo, se realizan algunas recomendaciones para reconceptualizar el concepto de ciudadanía en los Programas de Estudio de Educación con el fin de que estos respondan a las vivencias políticas de las comunidades indígenas.

Es necesario, fomentar las competencias decoloniales para identificar, dentro de las nociones de ciudadanía vigentes y anteriores, la práctica explícita e implícita de la colonialidad en sus formas de poder, saber y ser, para ello, es necesario deconstruir los marcos teórico-conceptuales que marcan el cómo se está comprendiendo la ciudadanía actualmente en la Educación Cívica. En relación con lo anterior, es necesario una ciudadanía desde una política que parta de nociones como la *potentia* y la *potestas*, es decir, que se constituya desde las mismas comunidades y no unidireccionalmente desde lo establecido por la institucionalidad; para ello, es indispensable partir desde las propias vivencias políticas de las comunidades, siendo estas las constructoras de su propia concepción de ciudadanía por enseñar.

Así pues, para posibilitar una ciudadanía desde las potencias coloniales y que conciba lo político desde la comunidad, es necesario la inclusión de contenidos que se relacionen con la propia identidad cultural y política de las comunidades indígenas, por lo que se deben considerar los elementos culturales y políticos, pensando lo indígena en clave comunal, lo que equivale a pensar en aspectos como organizaciones comunales extraestatales y sistemas de gobiernos indígenas, tales como: las Cherengas, Las Mujeres de Bitu y el Consejo de Mayores; no como elementos relegados a meras formas culturales

por preservar, sino pensados como formas de participación política con peso en las decisiones, tanto a nivel comunal, como a nivel país, y que, por ende, puedan constituir elementos para la constitución de una ciudadanía decolonial por enseñar, no solo en las comunidades indígenas, sino a nivel nacional bajo una propuesta que realmente presente una interculturalidad en un diálogo entre los diversos grupos culturales presentes en el país.

Para finalizar, se propone, por medio de una reconceptualización del concepto de ciudadano implícito en el Programa de Educación Cívica del Ministerio de Educación Pública, una transformación de los contenidos curriculares presentes en el programa, desde los cuales se permita validar y legitimar a las comunidades indígenas costarricenses, donde realmente se les mire como ciudadanas y ciudadanos y no desde una mirada de la otredad. La Educación Cívica debería ser una asignatura para reivindicar y construir nuevas ciudadanías desde una visión más latinoamericana y no para invalidarlas reproduciendo los discursos occidentales que han generado exclusión en nuestras sociedades latinoamericanas.

### Referencias

- Agredo, G. (2006). El territorio y su significado para los pueblos indígenas. *Revista Luna Azul*, (23), 28-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3217/321727225006.pdf>
- Agüero, J. (2014). El progreso de ciudadanos eficientes: Educación y Sociedad en Costa Rica en 1930. *Revista Ciencias Sociales*, (145), 181-194. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/17621/17115>
- Aguilar, S. y Barrosa, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. Recuperado de Julio. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/download/61672/37683>
- Alfaro, A. y Badilla, M. (2007). La educación ciudadana en Costa Rica: una perspectiva pedagógica y didáctica intercultural. *Revista Pensamiento Actual*, 7(8-9), 31-45. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/download/4096/3923/>
- Alpízar, L. y Artiaga, F. (2009). Inclusión de la Población Indígena Bribri y Cabécar en la Sede Limón. *Inter Sedes*, 10(8), 1-11. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/1023/1084>
- Arce, H. (2019). Competencias ciudadanas: una reconstrucción conceptual en el marco de la Educación Cívica costarricense. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-20. Recuperado <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v19n2/1409-4703-aie-19-02-269.pdf>
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 8(1), 9-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4907017.pdf>

Asamblea Legislativa. (1978). *Ley Indígena N° 6172 y su reglamento*. Recuperado de <http://www.dinadeco.go.cr/sitio/ms/3%20Tem%C3%A1tica/3.1%20Asuntos%20ind%C3%ADgenas/3.1.3%20Normativa/3.1.3.1%20Ley%20Ind%C3%ADgena%20N%C2%B0%206172/Ley%206172%20LEY%20INDIGENA%20Y%20SU%20REGLAMENTO.pdf>

Astiz, M. (2007). Reflexiones sobre la educación para la ciudadanía en la República Argentina. Una perspectiva comparada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 32-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140503.pdf>

Barrantes, R. (2014). *Investigación: un camino al conocimiento*. San José, Costa Rica: Editorial UNED.

Bascom, J. (1916). *El libro Azul de Costa Rica*. Recuperado de <https://sinabi.go.cr/biblioteca%20digital/libros%20completos/libro%20azul%20f/libro%20azul%201-30/libro%20azul%20de%20costa%20rica%20pag%201-30.pdf>

Beluche, G. (2018). *Educación para el Buen Vivir. Saberes y sentires del pueblo Ngäbe*. Alajuela, Costa Rica. Editorial UTN.

Bianchetti, A. (2015). ¿Qué tipo de ciudadanos se intenta formar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 647-653. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14045395013.pdf>

Bonilla, M. y Mendoza, A. (2016). *Construcción de la identidad nacional de las y los estudiantes de primaria, y su vinculación con las etnias indígenas de Costa Rica* (Tesis de licenciatura). Recuperada de <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/xmlui/handle/123456789/3468>

- Bozzoli, M. (1992). Visiones del indígena e identidad latinoamericana. *Revista reflexiones*, 2(1). Recuperado <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/10541/9934>
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico político. *Educ*, 19(1), 67-88. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v19n1/v19n1a04.pdf>
- Camacho, L. y Watson, H. (2010). La educación tradicional de la comunidad cabécar de Chirripó: algunas consideraciones. *InterSedes*, 11(20), 137-153. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/1018/1079>
- Campos, A. (2012). La otra cara de los programas de estudio: Un análisis epistemológico del programa ética, estética y ciudadanía. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 7(1), 55-63. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/6019/5924>
- Carballo, R. (2001) La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 14-21. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/download/8017/11775/>
- Chauí, M. (2008). Cultura y democracia. *Crítica y emancipación. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*, (1), 53-73. Recuperada de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>
- CEPAL. (2014). *Los pueblos indígenas en Latinoamérica*. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Chacón, R. (2005). El sistema jurídico indígena en Costa Rica. Una aproximación inicial. *Revista IIDH*, 41, 119-149. Recuperado de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/R08062-4.pdf>

- Cossio, J. (2018). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-23. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/31843/31539>
- Cox, C, Bascopé, M, Castillo, Miranda, D., Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Working\\_Papers/education\\_ciudadana\\_ibewpci\\_14.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/education_ciudadana_ibewpci_14.pdf)
- Cox, C. y Castillo, J. (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados*. Chile: Salesianos impresores S.A.
- Crotte, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: Una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24), 277-297. Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/311/31121089006.pdf>
- De Sousa Santos. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Díaz, C. (2010, julio-diciembre). Hacia una pedagogía en clave decolonial. entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217-233. Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525009>
- Díaz, F. (11 de marzo de 2001). Comunidad y comunalidad. *La Jornada Semanal*, (314).

- Díaz, G. (2009). Identidad en la comunidad indígena de Térraba: Un caso de revitalización. *Cuadernos de Antropología*, (19), 123-140. Recuperado de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/13253/6877-9456-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz, D. (2007). Entre la guerra de castas y la ladinización. La imagen del indígena en la Centroamérica liberal, 1870-1944. *Revista de Estudios Sociales*, (27), 58-72.
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134. Recuperado de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/477/372>
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. México. Siglo XXI Editores.
- Fernández, A. (2018). *Estadísticas del subsistema de Educación Indígena de Costa Rica: Historia y situación actual (1800 - 2016)*. Recuperado de [https://www.mep.go.cr/indicadores\\_edu/BOLETINES/ind.pdf](https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/ind.pdf)
- Fonseca, E. (1996). *Centroamérica: su historia*. San José, Costa Rica: EDUCA.
- Fonseca, M. y Jerrems, A. (2012, febrero). Pensamiento decolonial: ¿una “nueva” apuesta en las Relaciones Internacionales? *Revista Relaciones Internacionales*, (19), 103-121. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668333>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- Gadea, H. y Sánchez, J. (2008). *Conceptos generales relacionados con la didáctica. Compendio de didáctica general*. Madrid: Editorial CCS.
- Gajardo, J. (2016). Pueblos indígenas. *Revista Eunomía*, (9), 232-239. Recuperado de: <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/download/2824/1520>
- Garzón, P. (2012). *Multiculturalismo, ciudadanía y derechos indígenas: hacia una concepción decolonial de la ciudadanía indígena* (Tesis doctoral). Universidad Carlos III de Madrid.

- Giroux, H. (2013, enero-diciembre). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Arg)*, 17(1 y 2), 13-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- González, B. (2016). *Acerca del concepto de formación ciudadana*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/312164973\\_Acerca\\_del\\_concepto\\_de\\_formacion\\_ciudadana](https://www.researchgate.net/publication/312164973_Acerca_del_concepto_de_formacion_ciudadana)
- González, H., Gundermann, H., Hidalgo, J. (2014). Comunidad indígena y construcción histórica del espacio entre los Aymara del norte de Chile. *Revista Antropología chilena*, 46(2), 233-246. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/chungara/v46n2/art05.pdf>
- Guevara, F. Nercis, I. y Ovares, S. (2015). Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 19(2), 317-332. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a18v19n2.pdf>
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. España: Amorrortu editores.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (5ta Edición). D.F, México: Editorial Mc Graw Hill.
- Herrera, H. Arias, D. y Colín, R. (2016, julio-diciembre). Lo político y la política: Desdoblamiento del poder político en la Política de la Liberación de Enrique Dussel. *Revista Economía y Sociedad*, 20(35), 171-185. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5803048>
- Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Revista de filosofía factótum*, (6), 1-22. Recuperado de [http://www.revistafactotum.com/revista/f\\_6/articulos/Factotum\\_6\\_1\\_JA\\_Horrach.pdf](http://www.revistafactotum.com/revista/f_6/articulos/Factotum_6_1_JA_Horrach.pdf)

- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Editorial Trotta.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Argentina. Editorial Fernando García Cambeiro.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. España: Editorial Paidós.
- Lanza, W. (2015). *El concepto de vivencia en G. Simmel y E. Husserl*. Actas del IV Congreso.
- Leal, N. (2006). Ciudadanía activa: La construcción del sujeto indígena. *Revista Opción*, 22(49). Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1012-15872006000100002](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872006000100002)
- León, C. (2005). *La Concepción en la política de Norberto Bobbio, un elemento renovador* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/1655/1/1020150658.PDF>
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Revista Educere*, 17(56), 139-144. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo*. Madrid. Editorial Popular.

- Marshall, T. (1949). Ciudadanía y clases sociales. *Reis*, (79), 297-344. Recuperada de [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_079\\_13.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_079_13.pdf)
- Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Revista apuntes de psicología*, 22(2), 187-211. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/50/52>
- Mejía, M. R. (2013). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Santiago. Editorial Quimantú.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina*. España. Editorial Gedisa, S.A.
- Mignolo, W. y Vázquez, R. (2017). Pedagogía y (de) colonialidad. En Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Tomo 2. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (489-508). Quito, Ecuador. Editorial ABYA YALA.
- Ministerio de Educación Pública. (2009). *Programa de estudio de Educación Cívica tercer ciclo de educación general básica y educación diversificada*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2012) *Cosmovisión y cosmogonía de los pueblos indígenas costarricenses*. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://mep.go.cr/sites/default/files/indigena.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2017) *Los Pueblos Indígenas del Valle del Díquis*. San José, Costa Rica. Recuperado de [https://mep.go.cr/sites/default/files/tomo\\_3.pdf](https://mep.go.cr/sites/default/files/tomo_3.pdf)
- Molina, I. (2015). Identidad nacional y cambio cultural en Costa Rica durante la segunda mitad del siglo XX. *Serie de cuadernos de historia de la cultura*, (11). San José. EUCR.

- Molina, I. (2016). *La educación en Costa Rica de la época colonial al presente*. San José: Editoriales Universitarias Públicas Costarricenses, Consejo Nacional de Rectores y Programa Estado de la Nación.
- Molina, J. y Pérez, C. (2002). Participación Política y Derechos Humanos. *Revista IIDH* 34-35, 15-77. Recuperado de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/R08068-1.pdf>
- Mondol-López, L. (2019). Políticas Públicas en Educación y su impacto en la Educación Indígena costarricense. Área de Gestión de Pueblos Indígenas. Recuperado de: <https://www.uned.ac.cr/images/ami/documentos/articuloeducacion.pdf>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz, J. (2014). Ciudadanías emergentes y diversas: Los otros rostros de las ciudadanías en América latina. En *Diversidades y decolonialidad del saber en las Ciencias Sociales y el Trabajo Social* (63-83). Medellín, Colombia: Pulso y Letra editores.
- Muñoz, X. (2014). *La lucha por la cedulaación del pueblo ngäbe en Costa Rica: alcances y significados político-culturales en la década del noventa*. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa\\_Rica/cicde-uned/20170703023937/pdf\\_860.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/cicde-uned/20170703023937/pdf_860.pdf)
- Murillo, J. (2015). *Exclusión simbólica-cultural y resistencia indígena ante la educación formal* (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

- Observatorio del Desarrollo. (2017). *Pueblo indígena Brunca o Boruca. Atlas Digital de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de <http://www.pueblosindigenas.odd.ucr.ac.cr/index.php/etnias/pueblo-brunca-o-boruca?view=archive>
- Observatorio del Desarrollo. (2017). *Pueblo indígena Térraba o Teribe. Atlas Digital de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de <http://www.pueblosindigenas.odd.ucr.ac.cr/index.php/etnias/pueblo-teribe>
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>
- Okuda, M y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado de [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_345065.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)
- Organizaciones de las Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Recuperado de [https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)
- Ortega, P. (2010). Pedagogía crítica y alteridad. Una cartografía pedagógica. *Praxis & Saber*, 1(1), 159-173. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248393009>

- Ortiz Ocaña, A. Arias López, M. y Pedrozo Conedo, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 201-233. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/11332/14502>
- Ortiz, A. Arias, M. y Pedrozo, Z. (2019). Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 203-233. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/11855/16118>
- Ortiz, A. Arias M. y Pedroso, Z. (2008). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 201-233. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/11332/14503>
- Ortiz, A. Arias, M. y Pedrozo, Z. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestra América*, (12), 195-222. Recuperado de [https://www.redalyc.org/pdf/5519/Resumenes/Resumen\\_551957465009\\_1.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/5519/Resumenes/Resumen_551957465009_1.pdf)
- Paladino, M. (2015). Las complejas tramas de la educación escolar indígena en Brasil: discursos de interculturalidad y apropiaciones indígenas de la escuela. *Redalyc*, 36(141), Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v36n141/0185-3929-rz-36-141-00047.pdf>
- Parekh, B. (2000). *Repensando el multiculturalismo*. Istmo: Madrid.

- Paulín, G. Horta, J. y Siade, G. (2008). La vivencia y su análisis: consideraciones breves sobre las nociones objeto-sujeto en el universo discursivo del mundo cultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas*. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v51n205/v51n205a2.pdf>
- Peña, M. (2016). *Escuela, política y ciudadanía: Significados que otorgan directivos, docentes y estudiantes de tercero y cuarto año medio a la formación ciudadana en la escuela* (Tesis de maestría). Recopilado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/138006/Tesis%20Posgrado%20Manuel%20Pe%C3%B1a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Piovani, J y Krawczyk, N. (2017, julio-septiembre). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, 42(3), 821-840. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n3/2175-6236-edreal-42-03-00821.pdf>
- Poder Judicial de Costa Rica. (2021) *Mapa de pueblos indígenas en Costa Rica*. Fiscalía de Asuntos de Indígenas. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://ministeriopublico.poder-judicial.go.cr/index.php/fai>
- Quesada, J. (2007). *Educación y Ciudadanía en Costa Rica de 1810 a 1821*. San José: EUCR.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20.

Quilaqueo, D. Quintriqueo, S. Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes Educativos Mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural.

*Revista de Antropología Chilena: Chungará (Arica)*, 46(2), 271-283.

Recuperado de

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-73562014000200008](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562014000200008)

Quispe, W. (2015). *Educación indígena en Iberoamérica: poder, dominación y colonialidad: miradas desde la educación intercultural: (Caso Perú 2000-2010)*.

Recuperado de

[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660397/quispe\\_huayhija.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660397/quispe_huayhija.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ramírez, J. (2014). *Los movimientos sociales como un factor para la construcción de ciudadanía de los grupos indígenas. El caso de Cherán, Michoacán* (Tesis de maestra). Recuperado de

<https://biblio.colsan.edu.mx/tesis/RamirezCervantesSilviaJanet.pdf>

Ramírez, J. y Ruiz, W. (2010). *Educación Cívica Séptimo*. San José, Costa Rica: CONED.

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios [online]*, 28, 108-119. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>

Ramos, F. Martínez, I. Blanco, M. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Revista Izquierdas*, (49), 2103-2126. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7706990.pdf>

- Ramos, V. (2012). *Socialización y participación política de jóvenes de origen indígena en California: el caso de la FIOBI* (tesis de maestro). Recuperado de <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2014/03/TESIS-Ramos-Arcos-V%C3%ADctor-Hugo-MDR.pdf>
- Rasskin, I. (2015). *La interculturalidad como proyecto ético-político e identitario* (tesis para optar por el grado de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37050/4/S1420783\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37050/4/S1420783_es.pdf)
- Robles, A. (2012). ¿Ciudadanas? mujeres indígenas en Costa Rica: problemática histórica e historiográfica sobre su acceso a la ciudadanía. *Revista Diálogos*, 13(2), 48-64. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/dreh/v13n2/a02v13n2.pdf>
- Rodríguez, A. (2014, junio). Ética, estética y ciudadanía ¿una reforma exitosa de la Educación Cívica en Costa Rica. *Revista Electrónica Perspectivas*, 8. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/283150924\\_Etica\\_estetica\\_y\\_ciudadania\\_una\\_reforma\\_exitosa\\_de\\_la\\_Educacion\\_Civica\\_en\\_Costa\\_Rica?enrichId=rgreq-1fcfdb593b9de8bd34194ac5906a832a-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI4MzE1MDkyNDtBUzoyODg0MzM3MjY2MDczNjJAMTQ0NTc3OTM2NzQwMw%3D%3D&el=1\\_x\\_3&\\_esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/283150924_Etica_estetica_y_ciudadania_una_reforma_exitosa_de_la_Educacion_Civica_en_Costa_Rica?enrichId=rgreq-1fcfdb593b9de8bd34194ac5906a832a-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI4MzE1MDkyNDtBUzoyODg0MzM3MjY2MDczNjJAMTQ0NTc3OTM2NzQwMw%3D%3D&el=1_x_3&_esc=publicationCoverPdf)

- Rodríguez, A. (2016). El giro decolonial en el siglo XXI. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 133-158. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9150/10684>
- Rodríguez, C. Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91612206.pdf>
- Rodríguez, L. Marin, C. Moreno, Silvia M. y Rubano, M. (2007). Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 18(34), 129-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14503404>
- Rodríguez, M. (2014). *Educación y participación ciudadana en la democratización de la Administración Local: realidades y perspectivas de futuro en Galicia* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/2161/e9e2d13b90b0da91b4f6669b637a8ae1b652.pdf>
- Rojas, C. (2015). Ciudadanía indígena: luchas históricas por la igualdad y la diferencia colonial en Bolivia. *Cuadernos de antropología social*, (4), 19-34. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/2299/1976>
- Sánchez-Duarte, E. (2016). La educación indígena en Costa Rica: entre la práctica oficial y la propuesta comunitaria. *Temas De Nuestra América. Revista De Estudios Latinoamericanos*, 21(42), 37-80. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/7800/8727>

- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Revista Cinta moebio*, (49), 1-10.  
Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-554X2014000100001](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2014000100001)
- Schiliemann, C. (2012). La autonomía de los pueblos indígenas de Costa Rica: Una contrastación del estándar internacional con la legislación nacional y su implementación. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 23(1), 145-185. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/5292>
- Serrano, L y Serrano, J. (2009). La participación política ciudadana; sus límites y controles institucionales en el caso mexicano. *Estudios Políticos*, 9(16), 9-45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4264/426439540001.pdf>
- Solozabal, J. (1984, noviembre-diciembre). Una nota sobre el concepto política. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, (42). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/26809.pdf>
- Sjoberg, Cideón y Nett, Róger. (1980). *Metodología de la Investigación Social*. México: Editorial Trillas.
- Soto, M. (2014). *Límites del acceso a la justicia de los pueblos indígenas: Análisis jurídico del peritaje cultural como medio de prueba dentro del proceso penal costarricense, para el respeto de la identidad cultural de los miembros de pueblos indígenas* (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

- Stavenhagen, R. (2010). Las identidades indígenas en América Latina. *Revista Interamericana de Derechos Humanos*, (52), 171-189. Recuperado de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25565.pdf>
- Tamayo, S. (2006). Entre la ciudadanía diferenciada y la ciudadanía indígena ¿otra es posible? *El Cotidiano*, 21(137), 7-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32513703>
- Tamayo, S. (2010). *Crítica de la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Tamayo, S. (2006). Espacios de ciudadanía, espacios de conflicto. *Revista sociológica*, 21(61), 11-40. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732006000200011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732006000200011)
- Torres, M. (2016). *Propuesta metodológica con el enfoque del buen vivir para el trabajo efectivo de dirigentes barriales*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/317513260\\_Propuesta\\_metodologica\\_con\\_enfoque\\_del\\_buen\\_vivir\\_para\\_el\\_trabajo\\_efectivo\\_de\\_dirigentes\\_barriales](https://www.researchgate.net/publication/317513260_Propuesta_metodologica_con_enfoque_del_buen_vivir_para_el_trabajo_efectivo_de_dirigentes_barriales)
- Toruño, C. (2011). La configuración de la ciudadanía en los programas de Estudio de Educación Cívica a inicios del siglo XXI: El caso del elemento político de la ciudadanía. *Actualidades investigativas de la educación*, 11(2), 1-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720020004.pdf>
- Tzul, G. (2018). Sistemas de gobierno comunal indígena. La organización de la reproducción de la vida. En Meneses, M. Bidaseca, K. (Coordinadoras), *Epistemologías del sur* (pp. 385-395). Buenos Aires: CLACSO.
- Ulate, I. y Vargas, E. (2019). *Metodología para la elaboración de una tesis*. San José: Editorial UNED.

- Vargas, C. (2015). *Hacia la consolidación del Estado liberal en Costa Rica (1870-1890)*.  
*Serie de cuadernos de historia de la cultura*, (27). San José: EUCR.
- Vargas, H. (2005). *El sistema electoral en Costa Rica durante el siglo XIX*. San José:  
Editorial UCR.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.  
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Tomo 1. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Editorial ABYA YALA.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Tomo 2. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Editorial ABYA YALA.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Zarza, G. (2010). El largo camino hacia la ciudadanía: la población indígena en la Constitución de 1812. *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional*. Santiago de Compostela, España. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532581/document>
- Zúñiga, C. (2015). *Reforma educativa, discriminación y pueblos indígenas* (Tesis doctoral). Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl\\_10803\\_312851/czf1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl_10803_312851/czf1de1.pdf)

## **Anexos**

Anexo 1. *Consentimiento informado.*

**Universidad Nacional de Costa Rica**

**Escuela de Historia**

**Licenciatura en la enseñanza de los Estudios Sociales y Cívica**

**Investigadores (as): Susana Álvarez, Arturo Meléndez, Alejandro Pérez y Katherine Vargas.**

**Consentimiento informado para población adulta de las comunidades**

**Población meta: Miembros de las comunidades Rey Curré y Térraba**

**Año: 2021.**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

El proyecto de graduación que lleva como título: *“El concepto de “ciudadanía” implícito en el programa de estudio de Educación Cívica (2009) del Ministerio de Educación Pública en secundaria académica y su relación con las vivencias políticas de las comunidades indígenas Rey Curré y Térraba: Una crítica desde la teoría decolonial”*, tiene como propósito analizar la relación del concepto de ciudadanía implícito en el programa de estudio de Educación Cívica (2009) del Ministerio de Educación Pública en secundaria, con respecto a las percepciones de ciudadanía y las vivencias políticas de las comunidades indígenas Rey Curré y Térraba.

Esta propuesta se articula en etapas de diagnóstico del contexto, análisis del problema, construcción conceptual y propuesta entorno al concepto de ciudadanía; por lo que se pretende generar un espacio de reflexión académica; que a su vez permita recolección de datos para realizar un análisis de categorías.

La información recopilada, en el siguiente cuestionario abierto, será analizada únicamente para efectos de la investigación, por lo que se garantiza absoluta confidencialidad y anonimato de los actores involucrados, por lo que no se nombrará a ningún participante,

en su lugar se utilizará la denominación “participante” junto con una numeración asignada. Cualquier duda, consulta u observación, la pueden dirigir a los investigadores, quienes están en entera disposición de escucharle, aclarar sus dudas e informarle acerca de los avances y logros del proyecto. Por tanto, al firmar este consentimiento informado usted expresa su autorización para participar en la realización del cuestionario abierto. De antemano los investigadores se lo agradecerán

**Acepto participar ( ) No acepto participar ( )**

**Firma:\_\_\_\_\_.**

Anexo 2. *Entrevista a egresados del sistema de educación formal costarricense*

**Universidad Nacional de Costa Rica.**

**Escuela de Historia.**

**Licenciatura en la enseñanza de los Estudios Sociales y Cívica.**

**Investigadores (as): Susana Álvarez, Alejandro Pérez, Arturo Meléndez y Katherine Vargas**

**Instrumento de aplicación a egresados del sistema de educación formal costarricense (Entrevista).**

**Año: 2021.**

*Percepciones sobre el concepto de ciudadanía*

**Indicaciones Generales:**

- Este instrumento de recolección de datos es aplicado como parte de una tesis de investigación, cuyo título es: *El concepto de “ciudadanía” implícito en el programa de estudio de Educación Cívica (2009) del Ministerio de Educación Pública en secundaria académica y su relación con las vivencias políticas de las comunidades indígenas Rey Curré y Térraba: Una crítica desde la teoría decolonial*. El mismo consiste en una entrevista bajo la modalidad abierta “las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad de manejarla” (Hernandez et al, 2014, p. 403). Por tanto, en la aplicación de este, así como durante el período de su análisis posterior, se le garantiza total confidencialidad para con el manejo de la información brindada. Así las cosas, se le ruega contestar cada ítem con la mayor honestidad del caso.

<b>GÉNERO:</b>	<b>EDAD:</b>	<b>FECHA:</b>
<b>Hombre ( )</b>	_____	_____
<b>Mujer ( )</b>	_____	_____
<b>NR ( )</b>	_____	_____

Grado Académico: \_\_\_\_\_

Nombre de la institución en la que cursó sus estudios en secundaria \_\_\_\_\_

Especialidad/ ocupación: \_\_\_\_\_

## **INSTRUMENTO: ENTREVISTA A EGRESADOS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN FORMAL**

**I Parte: Esta primera sección de la entrevista busca abordar las experiencias de las personas indígenas en cuanto a su identidad y los elementos que configuran esta.**

### **Identidad**

1. ¿Para usted qué significa ser indígena?
2. ¿Qué elementos culturales de su comunidad le identifican y cree que le diferencia de otras comunidades culturales?
3. ¿Conoce usted sobre formas de organización políticas autóctonas (tradicionales) de su cultura indígena? Organizaciones extraestatales, fuera del modelo de las asociaciones de desarrollo.

### **Ciudadanía**

1. ¿Para usted qué significa el término ciudadano?
2. ¿Se considera usted un ciudadano? ¿Por qué?
3. ¿Relaciona usted su identidad como individuo perteneciente a una comunidad indígena con el ser ciudadano costarricense? ¿Cómo?
4. ¿Considera usted que en el clima político costarricense se otorga un papel de importancia a las comunidades indígenas y sus formas de organización culturales y políticas?

### **Sistema educativo**

1. ¿Considera usted que de alguna manera la Educación Formal perjudica a su cultura o por el contrario la fortalece? ¿Cómo?
2. ¿En su experiencia en la asignatura de educación cívica, se relacionan las lecciones de educación cívica con aspectos propios de su cultura? ¿cómo? ¿cree usted necesario establecer estas relaciones?
3. ¿Cuáles cree usted que fueron los aprendizajes en educación cívica que considera le fueron útiles en el contexto de su comunidad?
4. ¿Qué cambios considera que se deberían realizar en torno a la Enseñanza de la Educación Cívica para que ésta contribuya a fortalecer la cultura indígena?
5. ¿Considera que la formación recibida en secundaria incide en las vivencias políticas de las comunidades? ¿De qué manera?

### **Información Suministrada en Entrevista a exestudiantes**

---



---



---



---

Anexo 3. *Entrevista a especialistas.*

**Universidad Nacional de Costa Rica.**

**Escuela de Historia.**

**Licenciatura en la enseñanza de los Estudios Sociales y Cívica.**

**Investigadores (as): Susana Álvarez, Alejandro Pérez, Arturo Meléndez y Katherine Vargas**

**Instrumento de Aplicación a especialistas (Entrevista).**

**Año: 2021.**

**Conocimientos y percepciones sobre el concepto de ciudadanía en la educación indígena**

**Indicaciones Generales:**

- Este instrumento de recolección de datos es aplicado como parte de una tesis de investigación, cuyo título es: *El concepto de “ciudadanía” implícito en el programa de estudio de Educación Cívica (2009) del Ministerio de Educación Pública en secundaria académica y su relación con las vivencias políticas de las comunidades indígenas Rey Curré y Térraba: Una crítica desde la teoría decolonial.* El mismo consiste en una entrevista bajo la modalidad abierta “las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad de manejarla” (Hernandez et al, 2014, p. 403). Por tanto, en la aplicación del mismo, así como durante el período de su análisis posterior, se le garantiza total confidencialidad para con el manejo de la información brindada. Así las cosas, se le ruega contestar cada ítem con la mayor honestidad del caso.

<b>GÉNERO:</b>	<b>EDAD:</b>	<b>FECHA:</b>
<b>Hombre ( )</b>	_____	_____
<b>Mujer ( )</b>		
<b>NR ( )</b>		

**Grado Académico:** \_\_\_\_\_

**Especialidad/ ocupación:**

\_\_\_\_\_

## **INSTRUMENTO: ENTREVISTA A ESPECIALISTAS**

Instrucciones: Esta entrevista busca abordar las experiencias de las personas especialistas respecto al trabajo que se ha venido realizando en las comunidades indígenas, específicamente en temas de educación y ciudadanía.

### **Educación Indígena**

1. Como profesional de la educación, ¿cómo considera que se ha abordado el tema indígena desde las instituciones educativas del país?
2. ¿Es inclusivo el sistema educativo actual con respecto a las culturas indígenas del país?
- 2.1. ¿Qué elementos debe integrar un sistema educativo para ser inclusivo con las comunidades indígenas?
3. Actualmente en el sistema educativo costarricense existe un subsistema de educación indígena (creado bajo el decreto 37801) que gestiona gran parte de las acciones educativas, a nivel de currículum el decreto especifica en el artículo 8 los siguientes puntos:

Los planes, programas de estudio y el material didáctico serán elaborados de consuno entre el Ministerio de Educación Pública y el Consejo Directivo de las Reservas Indígenas.

El Ministerio de Educación Pública velará porque se lleven a cabo las adecuaciones curriculares necesarias, con el propósito de satisfacer las necesidades y expectativas de los miembros de las Reservas Indígenas.

En el currículum deberán contemplarse prácticas de valoración de las costumbres tales como cantos, bailes, artesanía, medicina tradicional y otras manifestaciones culturales propias de los indígenas.

Según su experiencia como profesional de la educación que ha tenido contacto con la educación implementada en las comunidades indígenas:

- 3.1. ¿Estas pautas mencionadas en el artículo 8 son cumplidas?
- 3.2. ¿Cómo es la participación de las comunidades indígenas en la elaboración del currículum?
- 3.3. ¿Cuál es verdaderamente la participación del Consejo Local de Educación indígena?

### **Educación Ciudadana**

4. En relación con la pregunta anterior ¿En materia de educación ciudadana, considera usted que se valoran las concepciones políticas y de organización que son parte de la cultura y cosmovisión de las comunidades indígenas?

5. ¿Considera usted necesario realizar una reconceptualización del concepto de ciudadano que se formula en los planes de estudio de Educación Cívica, en relación con las vivencias políticas y culturales de las comunidades indígenas?
- 5.1 ¿Una reconceptualización de este tipo debería tener un alcance nacional o estar situada únicamente para las comunidades indígenas? ¿por cuáles aspectos pasaría una reconceptualización de esta índole?

Anexo 4. *Guía grupo focal.*

**Universidad Nacional de Costa Rica**

**Escuela de Historia**

**Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Cívica**

**Investigadores (as): Susana Álvarez Ramírez, Arturo Meléndez, Alejandro Pérez, Katherine Vargas**

**Guía de grupo focal**

La realización de los siguientes grupos focales tiene por objetivo recabar información a través del encuentro de un grupo de personas que compartan características similares entre sí, en relación con el análisis del concepto de ciudadanía implícito en el programa de estudio de Educación Cívica (2009) del Ministerio de Educación Pública en secundaria, con respecto a las percepciones de ciudadanía y las vivencias políticas de las comunidades indígenas Rey Curré y Térraba. A continuación, se presentan los siguientes grupos focales para este proyecto:

**1. Líderes de la comunidad y miembros de grupos comunales:**

Comunidad	Cantidad de personas participantes	Tiempo de duración
Térraba	8-15 personas participantes	60 minutos
Rey Curré	8-15 personas participantes	60 minutos

**Desarrollo de los grupos Focales**

TIEMPO	ACTIVIDAD	FASE	MODERADOR	ENCARGADO DE APUNTES Y APOYO	RECURSOS
3 minutos	Se dará la bienvenida, presentación de investigadores (as) y explicación	Inicial	Susana y Arturo	Katherine y Alejandro	Recursos humanos

	breve de en qué consiste la actividad.				
5 a 10 minutos	Actividad rompe hielo para conocerse.	Inicial	Katherine	Susana y Alejandro	Recursos humanos. Lápices y papel para escribir.
3 minutos	Dar a conocer los objetivos del proyecto, los lineamientos del grupo focal para la participación, la confidencialidad de las respuestas, petición para grabar.	Inicial	Alejandro	Arturo	Recursos humanos.
45 minutos	Desarrollo de preguntas	Desarrollo	Susana y Arturo	Katherine y Alejandro	Guía de preguntas, recursos humanos, grabadora, hojas, lápices.
5 minutos	Se agradecerá la participación a cada persona	Cierre	Alejandro	Susana	Recursos humanos.

### Guía de pautas: Grupos focales

#### Fase Inicial

Buenos días/tardes. Mi nombre es.....El día de hoy estamos acá participando en un estudio, por lo que es muy importante su participación. De antemano les agradecemos el estar aquí y aportar con sus visiones y vivencias en la elaboración de nuestro estudio.

A continuación, vamos a realizar una pequeña dinámica en la que podamos conocernos un poco más. Cada uno de los presentes dirá su nombre, o como desee que los llamemos, acompañado de alguna característica con la que se identifique de su comunidad.

Para continuar, les vamos a explicar en qué consiste el estudio, este tiene por objetivo analizar la relación del concepto de ciudadanía implícito en el programa de estudio de Educación Cívica (2009) del Ministerio de Educación Pública en secundaria,

con respecto a las percepciones de ciudadanía y las vivencias políticas de las comunidades indígenas Rey Curré y Terraba. La idea es poder conocer las distintas opiniones que tienen ustedes como miembros de la comunidad y líderes sobre ciudadanía, sobre la educación que se imparte en los liceos de la comunidad, específicamente en el área de cívica, y sobre cómo relacionan esos elementos con sus vivencias políticas. Este estudio busca ofrecer insumos teóricos y prácticos relacionados con las culturas indígenas, que puedan ser de utilidad tanto para estas como para el Ministerio de Educación Pública en la elaboración del currículum en comunidades indígenas, para que así estos sean desarrollados con una mayor relación y concordancia respecto a la cultura y vivencias de dichas comunidades.

En este sentido, siéntanse libres de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas; lo que importa es justamente su opinión sincera. Cabe aclarar que la información es sólo para nuestro trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante.

Para agilizar la toma de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación, tomar notas a mano ¿Existe algún inconveniente en que realicemos esta acción? El uso de la grabación es sólo a los fines de análisis.

La sesión se va a desarrollar por medio de preguntas. La idea es que se realice un tipo de conversación en la que ustedes puedan expresar sus opiniones.

Esperamos que la sesión se desarrolle de manera ordenada, por eso hemos propuesto algunas pautas:

- Intentar mantener el orden y un espacio de metro y medio entre cada persona.
- Por favor no quitarse la mascarilla a la hora de hablar.
- Cuando el moderador realice las preguntas, pedimos alzar la mano antes de hablar, para que solo una persona hable y se pueda comprender mejor el mensaje.
- En el caso de que exista poca participación, trabajaremos con un pequeño objeto, la persona que tenga el objeto será la persona que tenga la palabra, si alguien quiere aportar a lo dicho por el compañero, tendrá que levantar la mano. En cada pregunta, se cambiará el objeto a otra persona.

Una vez aclarado esto, iniciamos con el desarrollo de la sesión ¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

## **Fase de desarrollo**

### **Preguntas para líderes de la comunidad**

1. ¿Qué elementos culturales rescatan ustedes de sus comunidades?
2. ¿Para ustedes qué representa la ciudadanía y qué significado tiene la palabra ciudadano?

3. ¿De qué manera consideran que incide la educación formal (secundaria) en la cultura de las comunidades indígenas?

4. ¿Identifican algunas organizaciones políticas autóctonas? ¿Cuáles?

5. ¿De qué forma se organizan en su comunidad y con qué finalidades? ¿Cuáles actividades llevan a cabo cuando se organizan comunalmente?

6. A partir de esas organizaciones ¿Cómo se construye la ciudadanía o cómo se pone en práctica?

### **Fase final**

Ahora bien, para terminar, ¿Cómo consideran ustedes que debería ser la educación ciudadana dentro de las comunidades indígenas?

¿Y cómo se imaginan que impactaría ese ideal de educación cívica las vivencias políticas de sus comunidades?

Finalmente, ¿Algún otro comentario que quieran agregar?

Una vez tomado en cuenta todas sus opiniones. Agradecemos muchísimo sus aportes, son muy valiosos para nuestro estudio. Ya que lo que buscamos es conocer las distintas visiones y reconocer las diferentes situaciones que puede fortalecer el centro o al contrario limitarlo para la calidad educativa.

De esta forma, damos por concluida la sesión.

Anexo 5. Visita al Museo de la comunidad Rey Curré.



Anexo 6. *Representación de danza Los Diablitos*, en Colegio Indígena Rey Curré.



Anexo 7. *Esfera precolombina*, en Colegio Indígena Rey Curré.



Anexo 8. Arte Boruca



Anexo 9. *Visita al Consejo de Mayores*



## Anexo 10. El Buey y la Mula



