

**MINISTERIOS DE EDUCACIÓN PÚBLICA
COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURA
CENTROAMERICANA
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS E INVESTIGACION
EDUCATIVA**

**Ejercicios docentes en contextos Multiculturales: lecciones para la
formación en competencias docentes interculturales.**

Investigadores

Cristina Escalante Rivera

David Fernández Obando

Marcelo Gaete Astica

Setiembre, 2012

Prefacio

En la actualidad la sociedad experimenta grandes cambios originados en las migraciones. Por la razón que sea, el volumen de movimientos de una zona a otra ha ido incrementando con los años, lo que provoca que en la mayoría de comunidades de nuestro país tenga un grupo de personas migrantes que se incorporan a la cotidianidad.

Esta situación no es ajena para el Ministerio de Educación, por lo que se han planteando estrategias para orientar la inclusión de las personas que están en edad escolar y con una condición relacionada con la migración; dichas estrategias tienen como fin la adecuada atención de las necesidades educativas que presentan estas personas.

En este esfuerzo, el Departamento de Estudios e Investigación Educativa (DEIE) ha adoptado la temática como propia, y mediante varios procesos investigativos ha contribuido a que se tenga un panorama más claro a nivel nacional acerca de los procesos relacionados con la atención educativa para esas personas, así como en el tema de Educación Intercultural. Con este precedente, es que se desarrolla el presente estudio que se denomina “Ejercicios docentes en contextos Multiculturales: lecciones para la formación en competencias docentes interculturales”, el cual se realiza en enlace con la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), con el financiamiento del Proyecto FID – Holanda.

Este informe de investigación consta de cinco capítulos en los cuales se pretende dilucidar algunas de las competencias que poseen docentes de escuelas costarricenses en relación con la atención educativa de la diversidad cultural, y que aplican en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ofrecen en las aulas.

Esperamos que este informe asiente las bases para futuros proyectos que busquen dar una mayor calidad a la educación del país.

Sandra Arauz Ramos

Jefa. Departamento de Estudios e Investigación Educativa

Agradecimientos

No estaría completo este trabajo sin agradecer profundamente los buenos oficios realizados por las autoridades regionales del Ministerio de Educación Pública que abrieron las puertas para visitar doce interesantes instituciones de enseñanza primaria que nos mostraron su práctica institucional.

A los y las directoras, docentes y estudiantes de las doce instituciones de educación primaria que participaron en este estudio se les brinda el más cálido agradecimiento por permitirnos entrar a conocer opiniones y visiones respecto de una problemática poco conocida.

Equipo de investigación

Tabla de Contenido

Prefacio.....	2
Agradecimientos.....	3
Capítulo I- Introducción	6
1.1 Interculturalidad y competencia docente	6
1.2 Justificación	7
1.3 Antecedentes.....	10
1.4 Problema de investigación.....	24
1.5 Preguntas de investigación	25
1.6 Objetivos.....	25
1.7 Metas	26
Capítulo II- Marco conceptual	27
2.1 Mundo total y migraciones	27
2.2 De los modelos de aculturación social a los modelos de educación multicultural.....	29
2.3 Modelos de aculturación y educación intercultural	31
2.4 Pedagogía Intercultural y competencias	31
2.5 El concepto de competencia	32
2.6 Competencias interculturales docentes y pedagogía intercultural.....	36
2.7 Contexto de la educación intercultural nacional.....	39
Capítulo III- Metodología	41
3.1 Enfoque de investigación.....	41
3.2 Fuentes de información	43
3.3 Selección de casos y tamaño de la muestra teórica	44
3.4 Técnicas de producción de la información	45
3.5 Técnicas de análisis de la información	47
3.6 Estrategia metodológica	47
Capítulo IV- Escuelas e interculturalidad: 12 escuelas, 12 realidades.....	49
4.1 Resultados y valoraciones locales	49
a) Antigüedad de la escuela, tiempo de ser director	49
b) Origen de los estudiantes	49
c) Calidad del Cuerpo Docente.....	52

d) Concepto y opiniones sobre el tema: Competencias Culturales Docentes (CCD).....	54
e) Acciones realizadas en el aula para atender la diversidad cultural.....	55
f) Percepción de la diversidad	60
g) Vacíos conceptuales en torno la interculturalidad.....	64
h) Resultados de las acciones.	65
i) Problemas interculturales que enfrentan en el aula o institución	66
j) Propuestas de formación docentes	70
k) Lineamientos, directrices de gestión	72
4.2. Interpretaciones de la diversidad y sus modos de atención	74
a) Competencias interculturales: habilidades y destrezas.....	74
b) Aportes a la formación docente.....	77
c) Una pedagogía Intercultural o la exaltación de la diferencia	80
Capítulo V- Conclusiones y recomendaciones.....	85
5.1 Conclusiones.....	85
5.2 Recomendaciones	86
Referencias bibliográficas	89
Anexos.....	92
Anexo N° 1: Entrevista: Director Esc. Primaria	92
Entrevista: Director Escuela Normal	94
Anexo N° 2: Grupo Focal: Estudiantes.....	96
Anexo N° 3: Grupo Focal: Docentes	98
Anexo N° 4: Observación	101

Capítulo I- Introducción

1.1 Interculturalidad y competencia docente

El estudio acerca de las competencias docentes para atender la diversidad cultural en el aula, que permita mejorar los procesos de formación docente en el ámbito de las habilidades y destrezas para la atención de estudiantes de orígenes culturales distintos a los de las sociedades receptoras, resulta de vital importancia en la actualidad en que se ha reconocido que en los espacios locales son densamente multiculturales. Ya sea por la ampliación de la cobertura de los servicios de educación de primer nivel de enseñanza, básica o primaria, sea por la ampliación de la Educación Bilingüe Intercultural o bien por los procesos de modernización contemporáneas que han precipitado las migraciones en todas las direcciones, se puesto de manifiesto la alta diversidad cultural existente en los espacios locales.

Los sistemas educativos deben entonces actuar en concordancia con esta realidad y precipitar los procesos que contribuyan a mejorar la prestación de los servicios educativos para estas poblaciones, lo que implica transformar, entre otras dimensiones, la formación inicial docente en aras de alcanzar educadores capacitados en la atención de la diferencia y del “otro” cultural, hoy presente en las aulas.

Uno de los procesos que son necesarios en esta dirección es determinar los vacíos conceptuales y prácticos que presentan los docentes de los niveles primarios para atender la diversidad cultural, y también lo que en términos concretos han venido realizando para brindar el servicio educativo en un entorno multicultural: ¿estandarizan o diversifican la prestación del servicio educativo? Es una pregunta clave que se deben responder y a partir de la cual se deben proponer los cambios.

Estudios de carácter exploratorio requieren aproximaciones cualitativas que nos permiten delinear la realidad de la formación docente actual para atender la diversidad cultural, los vacíos existentes y los temas en los que se requiere formación. Esta propuesta de investigación busca en primer término comprender las formas como es atendida la diversidad en instituciones escolares que presentan una alta diversidad cultural.

En esta dirección esperamos alcanzar una comprensión del ejercicio docente en cuanto la atención de la diversidad cultural y haber identificado los vacíos que se deben llenar en la formación

inicial, por medio de cambios curriculares que enriquezcan los planes de estudio de las universidades públicas de la región.

En este estudio el enfoque teórico lo brinda la perspectiva intercultural, entendiendo que la atención de la diversidad pasa por un reconocimiento de la misma para favorecerla por medio de cambios curriculares que busquen el rescate y fortalecimiento de la diversidad. Ello implica formar docentes que son capaces de generar procesos pedagógicos que estimulan la “otredad”¹ⁱ.

El siguiente es el informe final de la investigación realizada durante el año 2011 y 2012 en un grupo reducido de instituciones educativas de primaria de Costa Rica² con la finalidad de explorar en las prácticas docentes los grados de sensibilidad intercultural que se poseen, la forma como se ha adquirido y los problemas y vacíos encontrados por el cuerpo docente costarricense para encarar la diversidad cultural desde un punto de vista educacional y curricular.

El informe consta de varios capítulos en los cuales de forma progresiva se avanza en el desarrollo de esta temática, y se informa, en los capítulos finales, de los resultados alcanzados en el respectivo trabajo de campo, y de las conclusiones y recomendaciones que se pueden extraer, a modo de lecciones aprendidas, de la experiencia desarrollada.

Esperamos que este informe sea útil para mejorar la práctica docente en cuanto al manejo de la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural es decir dialogal y participativa.

1.2 Justificación

Costa Rica, así como todos los países del Istmo Centroamericano, presentan una alta diversidad cultural, compuesta tanto por poblaciones indígenas como por otros colectivos socioculturales, de nacionales como de extranjeros, productos estos últimos de las migraciones internacionales.

La existencia de poblaciones indígenas, que provienen desde tiempos precolombinos, las sucesivas migraciones, que han traído a los estados nacionales fuertes contingentes de ciudadanos de otras latitudes, por razones políticas y económicas, principalmente, las estructuras sociales

¹ Otrredad: concepto antropológico que se refiere a las personas de otros orígenes culturales.

² Originalmente esta investigación se desarrollaría en tres países del Istmo centroamericano para dar sentido a un estudio de carácter regional. Sin embargo, diversos obstáculos impidieron realizar esta indagación e a escala centroamericana, quedando limitado el estudio a Costa Rica.

altamente estratificadas socialmente y una serie de fenómenos de orden bio-social generadores de múltiples discapacidades son los responsables de la amplia gama de colectivos sociales y culturales locales existentes como campesinos, pescadores, clases sociales, personas con discapacidad entre otros, habitantes de zona urbanas y rurales, que pueblan el paisaje social de una diversidad humana que hoy es necesario reconocer.

Por otro lado, los mejoramientos en la cobertura de los servicios educacionales principalmente en primaria³ que son consistentes en casi todos los países de Centroamérica, con excepción de Nicaragua, ayudan a poner en evidencia la diversidad cultural existente en la actualidad, diversidad que ha existido desde mucho antes. Diversidad que aunque se ha intensificado y ampliado, no ha traído consigo un proceso semejante en el currículo educacional de los países del istmo, que siguen siendo nacionales y básicos, y tampoco se han diversificado las practicas docentes respectivas de cara a la diversidad cultural.

Esta realidad diversa, social y cultural requiere de docentes con habilidades pedagógicas multiculturales, las que necesariamente deben ser adquiridas en las instancias de formación inicial docente como las universidades públicas, privadas y escuelas normales.

En la actualidad, la temática de la diversidad cultural en el aula y los procesos de educación intercultural han adquirido una renovada importancia dada las presiones que se vienen experimentando en las instituciones y aulas nacionales. No obstante, no todos los países centroamericanos presentan en la actualidad el mismo grado de desarrollo del manejo educativo de la diversidad cultural.

En esta dirección interesa entonces abordar esta problemática desde la experiencia de la educación costarricense para la atención de la diversidad cultural en el aula, así como determinar los vacíos existentes que son necesarios llenar en los ciclos básicos de su formación.

El conocimiento de las prácticas docentes de atención a la diversidad cultural para su mejoramiento, está en concordancia con la política de desarrollo de una educación intercultural

³ Los países centroamericanos alcanzaron una tasa neta de matrícula en primaria durante el año 2007 de más del 90%, con excepción de Nicaragua que solo alcanza un valor de 87.2% (PRIE, en www.prie.oas.org, consultada en el 2011 Programa de Indicadores educativos de la OEA. [Http://www.prie.oas.org/Consultado](http://www.prie.oas.org/Consultado) el 27/06/2011, y Dpto. de Análisis Estadístico (2010). Expansión del sistema educativo costarricense. Costa Rica: MEP

del Ministerio de Educación Pública (MEP), de Costa Rica que se muestra tanto en el documento de política pública denominado “El centro educativo como eje de la calidad de la educación costarricense”, que promulgó el Consejo Superior de Educación (2008) como en el planteamiento de operacionalización que dimana de las instancias superiores del Ministerio conocido como “10 Líneas estratégicas” que enfatizan el valor de la cultura y de los procesos interculturales, así como el de las competencias docentes interculturales.

Una idea fuerza para la actual administración se refiere a la afirmación de que una educación de calidad

...implica una oferta educativa que atienda las necesidades y aspiraciones sociales en general, y en especial aquellas de los grupos más desfavorecidos. El respeto y la atención de la diversidad de los y las estudiantes...es condición de una educación de calidad...partiendo de sus propias realidades, propicie el desarrollo de todo su potencial: estudiantes que aprendan a partir de estilos diferentes, con necesidades educativas especiales, talentosos, provenientes de distintos grupos étnicos, culturales, lingüísticos, que profesan credos religiosos diversos y cuyas condiciones sociales y económicas marcan sus ámbitos de aprendizaje (CSE, 2008, p. 10).

En esta dirección, las autoridades nacionales han hecho un replanteamiento orgánico del Ministerio, y han creado un Departamento de Educación Intercultural⁴ que tiene como horizonte estratégico y funciones específicas, entre otras, la que se establece en el inciso siguiente:

e) Dirigir el proceso técnico necesario para que las autoridades políticas superiores definan las estrategias de educación intercultural del Ministerio de Educación Pública. El desarrollo de su trabajo técnico tomará en cuenta la participación de las organizaciones representativas de las diferentes etnias, grupos etarios y nacionalidades que habitan en el país, las comunidades educativas donde se desarrolla el proceso educativo y las Direcciones Regionales de Educación del Ministerio de Educación Pública.

⁴ Decreto 36451: Organización administrativa de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública, Art. 72.

Al respecto de lo cual han venido desarrollando una serie de insumos para la reflexión educativa intercultural.

Por otro lado, entre las funciones del Departamento de Estudios e Investigación Educativa definidas en el Artículo 39, inciso f) se plantea la obligación de

Realizar investigaciones sobre factores socioeconómicos, psicosociales, educativos, políticos y culturales que inciden en la calidad de los resultados del sistema educativo, así como estudios que, mediante diversos enfoques metodológicos, permitan identificar y explicar los aspectos que inciden sobre la realidad educativa del país.

En esta dirección, el Departamento ha venido impulsando algunos procesos de capacitación en el campo de la investigación educativa intercultural y desarrollando investigación de base al respecto, siendo esta misma experiencia un ejemplo de ello, en un campo de estudio que, por otro lado, es muy reciente en el país, como veremos a continuación.

1.3 Antecedentes

La experiencia internacional en la implementación de estrategias educativas interculturales no es homogénea, pues distintos países han logrado poner en práctica, con profundidad variable, distintos modelos de educación intercultural.

El ejercicio de estas estrategias de educación intercultural ha implicado entender la relación entre **otros culturales** tanto desde una perspectiva pedagógica y didáctica como de las condiciones sociales en que viven los migrantes o bien las personas cultural o socialmente diversas cuando se integran a los espacios educativos, en los que han predominado currículos estándares y homogéneos.

No obstante, que hay países que han venido implementando medidas para la inclusión cultural como en Europa y Estados Unidos, en otros países todavía predomina un currículo educacional estándar y básico, que no es capaz de atender la diversidad cultural, aunque la determine, como es

el caso de muchos países de América Latina, con excepción de la educación brindada a los pueblos indígenas, mediada por el Enfoque Bilingüe Intercultural

Costa Rica es un ejemplo del segundo tipo, en el que la interculturalidad es un proyecto de relación con los indígenas y no con las otras diversidades sociales y culturales. El pensamiento intercultural ha tenido todavía poco desarrollo, y no hay ejemplo de instituciones escolares que tengan una estrategia de educación intercultural de aula.

En cuanto a la trayectoria de la educación intercultural, a escala internacional, nos interesará, entonces, el reconocimiento de las experiencias educacionales concretas en donde podamos observar los roles docentes y las competencias identificadas como determinantes en esas experiencias porque ello puede ser más revelador sobre los mecanismos pedagógicos y didácticos que se han utilizados para atender la diversidad educativa.

En esta dirección, se hará un breve reconocimiento de la discusión internacional y se tomarán como ejemplo algunas experiencias desarrolladas en España, como muestra de los conceptos operacionalizados.

Desde la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se emitiendo un número importante de directrices de política pública para contribuir en el desarrollo de la interculturalidad en distintos espacios sociales y en particular en la educación.

Directrices que surgen del reconocimiento de la naturaleza multicultural y fragmentada de las sociedades actuales debido a la presencia de una diversidad social y cultural a la que se ha agregado la inducida por las migraciones, situación que presiona por respuestas a los sistemas educativos (UNESCO, 2006) una de las cuales es la Educación Intercultural, que la han definido como

un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como la “presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio de diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2006)

A partir de este marco conceptual, señalado muy básicamente en este apartado, desde la UNESCO se han emitido muchos instrumentos para el desarrollo de la interculturalidad y de la educación intercultural, a partir además de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Estos instrumentos consisten en Tratado, convenciones, pactos.

Desde esta valoración, que condensa la visión de Naciones Unidas al respecto, se han configurado parcialmente las políticas nacionales de educación intercultural de muchos países, alrededor del mundo.

Este es el caso de algunas experiencias en instituciones educativas españolas que han desarrollado acciones interculturales para la atención de estudiantes migrantes.

Experiencias concretas

Revisaremos como ejemplos ilustrativos de cuatro experiencias de instituciones educativas españolas, en donde han tenido que atender a la población migrante, que ha llegado a esas instituciones y a las que se busca integrar a la rutina diaria de la institución.

En estas cuatro instituciones⁵ el enfoque de afrontamiento de la diversidad cultural ha sido mediante la compensación sociocultural, que como lo señala Sara Muñoz (2004) docente de la Institución Juan Luis Vives que:

Dentro de la Programación General Anual hay que resaltar un Plan de compensación educativa que se destina a este colectivo desfavorecido o en situación de desventaja socio-educativa con respecto al resto del alumnado. En este plan se llevan a cabo una serie de actuaciones tanto internas como externas, que van desde la adquisición y refuerzo de los aprendizajes instrumentales básicos, hasta actividades de mediación y coordinación con el entorno para favorecer la participación en el centro del alumnado y sus familias (p. 2).

⁵ C.C. PURÍSIMA CONCEPCIÓN "LAS NIEVES" y C.E.I.P. "JUAN LUIS VIVES", de Avila , C.C. NTRA. SRA. DE LA ASUNCIÓN Y SAN JOSÉ ARTESANIE.S. "CARDENAL SANDOVAL Y ROJAS"O y de Burgos, pertenecientes a la comunidad autónoma de Castilla y León.

Siendo la visión de la situación de los migrantes de desventaja respecto de la cual hay que compensar. Aunque no es de interés en este momento reflexionar críticamente acerca de las estrategias compensatorias para la atención de la diversidad cultural si es importante al menos indicar que desde este enfoque la compensación se percibe como una adecuación curricular para corregir los desfases como los que vienen los estudiantes extranjeros, como se reconoce en estas cuatro experiencias de atención de la diversidad.

Lo importante de estas experiencias, no obstante, es que están integradas en la actuación normal de la institución, siendo el hecho de que tienen una matrícula de extranjeros y otros culturales a los que hay que ayudar a normalizar su proceso educativo. En adelante, se cita en extenso la información que proveen estas instituciones con la finalidad de mostrar detalladamente la naturaleza de las actividades desarrolladas.

Las cuatro instituciones indican las actividades educativas que diariamente realizan para integrar a los estudiantes extranjeros, actividades tales como:

Actividades de apoyo dirigidas a la adquisición y refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos con aquellos alumnos/as que presentan más dificultades en las diferentes materias.

Actividades de lenguaje oral y escrito, dirigidas a la adquisición y consecución de las capacidades necesarias para la comprensión y expresión del lenguaje correctamente... a favorecer la inserción social y afectiva del alumnado de compensación educativa (Plan de Acción Tutorial), ...al desarrollo de habilidades sociales en todo el Centro.

No solamente es importante desarrollar este tipo de habilidades en sesiones concretas y puntuales, nuestro objetivo irá más allá, en la convivencia diaria con los alumnos/as, es importante que modelemos su comportamiento con habilidades básicas de comunicación, de petición de apoyo y ayuda, cómo dirigirse a las personas, importancia del respeto a los demás...; a través de las tutorías.

En el ámbito externo del colegio.

Seguimiento y control del absentismo escolar mediante partes de asistencia escritos que supervisarán las responsables del equipo de orientación en colaboración con los tutores. Este control se llevará a cabo mensualmente y se informará por escrito al jefe de la Unidad de Programas Educativos para que desde allí se tomen las medidas que ellos consideren oportunas. También las familias de dichos alumnos/as serán informadas debidamente de las faltas de asistencia de sus hijos/as.

Entrevistas periódicas con las familias de los alumnos/as, con necesidades de compensación educativa, con el fin de intercambiar información, planteando un trabajo en equipo entre familia y colegio, tan importante para la formación de los alumnos/as. (Muñoz sf. , p. 5,6).

Así en el caso de la Institución C.P. "Juan Luis Vives" en que se realizó una Semana Cultural, organizada por una Comisión de Coordinación Pedagógica que

se planteó la posibilidad de realizar una semana multicultural en la que se trabajaran diferentes aspectos culturales de los países de origen del alumnado extranjero, y sirviese de cauce de comunicación con sus familias.

Los aspectos que se trataron fundamentalmente fueron:

-EL PAIS: geografía (ciudades y pueblos donde han nacido estos niños).

Cada clase elaboró un mapa mural donde se reflejaba los accidentes geográficos más importantes, el lugar de nacimiento del niño y las ciudades más importantes de su país, fotos que aportó la familia sobre su casa, su colegio, etc.

También aparecían reflejados otros aspectos como la moneda del país, los saludos, la fauna y flora

-LA MÚSICA: hay que resaltar especialmente el trabajo llevado a cabo por la profesora de Música, que preparó diferentes danzas: una

de Bolivia donde todos los niños y niñas fueron ataviados con los trajes típicos, y otra de Cuba. En el aula de música estuvieron expuestos diferentes instrumentos musicales: (algunos traídos por los niños) (como) Zampoñas de Ecuador, Congas de Cuba Tibores de Marruecos, Un bendir de Ucrania., Un charango de Bolivia.

Las madres de estos niños vinieron un día al centro para enseñar la danza a la profesora, esto sirvió tanto para que ellas se sintiesen importantes como para que los niños fuesen “protagonistas “por un día al trabajar todos sus compañeros en algo que ellos consideran “suyo” (su país, sus bailes,...)

También se acercaron a contar cosas de su país de origen dos mamás de Argentina, lo que fue muy interesante para los alumnos de tercer ciclo, que descubrieron la importancia de respetar las diferencias.

LAS BANDERAS: El hall del colegio estuvo todos estos días decorado con las banderas de todos los países, dando una especial importancia a la española y a la de la comunidad, ya que todo el centro preparó la festividad del Día de Castilla y León con diversos trabajos paralelos a los del resto de los países extranjeros.

Se elaboraron mapas de la Comunidad Autónoma (con los monumentos más importantes, las tradiciones, etc. Incluimos tradiciones y bailes de nuestra localidad.

Fue muy enriquecedor ya que los padres visitaron el colegio en estas jornadas de puertas abiertas y se interesaron por conocer el trabajo que habían hecho sus hijos. (Muñoz, sf. , p. 2,3)

En la institución C.C. "Ntra. Sra. de la Asunción y San José Artesano", informa García (2004) se organizó una Jornada Cultural por medio de una diversidad de actividades.

Actividades desarrolladas

a. Ambientación del centro:

En la entrada principal: Mural de estructura metálica "*España: país integrador de culturas*". Realiza el Dpto. y alumnado de Mecánica.

"*Conozcámonos*" Actividad desarrollada por el alumnado de Garantía Social de Auxiliar de Oficina. Abarca: Entrevistas al alumnado inmigrante de todo el colegio, realización de una reseña de las mismas con foto de cada uno y mural con todo el material conseguido.

Peana con las banderas de todos los países que tienen presencia en el centro, transportable. Realiza el alumnado de 2º ESO en Tecnología

En los pasillos: (planta baja y primera planta)

Paneles de Justicia y Paz

Frases célebres relacionadas con la tolerancia, la solidaridad, la diferencia como riqueza, los derechos humanos (se utilizaron también en las invitaciones a la Mesa Redonda de la Sala Polisón)

Fotografías presentadas al certamen "*Una mirada alegre*"

Murales trabajados en clase.

Acceso Educación Infantil: Mapamundi "*Cuatro países en mi cole*"

b. Otras actividades: Infantil y Primaria

Invitación a familiares de alumnos extranjeros y españoles: "*Mi mamá te lo cuenta*" (Educación Infantil), "*Compartimos cultura con....*" (Educación Primaria)

"*¿Te gusta mi ciudad?*" : En tren turístico con mis compas extranjeros... (E. Infantil y Primaria. En colaboración con el IMC)

Cuentacuentos: "*Trip, el gusano viajero*" (E. Infantil)

Vídeos: "*¡Qué bueno es conocernos!*"

c. Otras actividades: ESO, Bachillerato y Formación Profesional

Charla-coloquio de Justicia y Paz "*Lo bueno de la inmigración*" : mesa redonda con la Asociación Hispanoamericana.

"*Lo bueno de la inmigración*": mesa redonda con la Asociación Marroquí y la Asociación Senegalesa.

Debate: "*La ley de Extranjería*"

"*Todo el mundo cuenta*", maratón e cuentos del mundo. La ESO en la biblioteca, "*Encuentros con...latinoamericanos*": Visita y diálogo en el aula.

"*Burgos, ciudad intercultural*": Paseo en el tren turístico con los compañeros extranjeros.

Certamen de fotografía: "*Una mirada alegre*"

Certamen de relatos cortos y microrrelatos: "*Música en el mundo*"

"Platos multicolores" realizados por madres extranjeras y españolas.

Exposición el viernes y degustación con el chocolate de la Fiesta del colegio. Se repartieron las recetas correspondientes. Estos dulces fueron subvencionados y se proporcionaron los ingredientes a las participantes.

d. *Actividad abierta: "Los beneficios de la inmigración"*

Mesa redonda con representantes de distintas organizaciones y asociaciones relacionadas con este colectivo. Modera Assia El Badadi, exalumna marroquí. Se desarrolló en la Sala Polisón con entrada libre (C.C. "Ntra. Sra. de la Asunción y San José Artesano", p. 3,4)

La otra institución el I.E.S. "Cardenal Sandoval y Rojas, según Bueno (2004) más que actividades específicas, desarrolla un proceso de integración en donde el primer día se les enseña el centro educativo, luego los alumnos extranjeros son atendidos en la aula de inserción lingüística y de educación compensatoria que trabaja 30 periodos semanales en donde se hacen pruebas para conocer el nivel de competencia curricular por parte del Dpto. de Orientación, se realizan pruebas iniciales del evaluación, y se brinda apoyo en lengua y matemáticas, y finalmente señalan en el artículo, se desarrollan actividades que

adoptan un carácter socializador y de enriquecimiento personal, por ejemplo, se dedican los cinco primeros minutos de cada clase a

hablar de costumbres, fiestas de su país, etc. que se anotan en el calendario del aula.

En todo momento haya que mantener una actitud de atención y escucha hacia el/la alumno/a y toda nuestra experiencia es susceptible de cambios en función de las Características del alumnado.

Semanalmente se mantiene una reunión con el personal de los CEAS municipales para llevar un seguimiento de estos alumnos a nivel socioeducativo, ayudando tanto a los alumnos como a sus familias a su integración social. Los CEAS les facilitan información para participar en actividades realizadas en otros organismos.

Por parte del Centro se les anima a que realicen actividades con sus grupos de referencia, actividades extraescolares tanto culturales como deportivas.

A final de curso se suele realizar un video en el que nos hablan de costumbres de sus países, que luego se muestra al resto de los alumnos, sirviendo de enriquecimiento cultural. (p. 4)

Estas cuatro instituciones enfrentan la diversidad cultural diariamente por medio de diversas actividades tanto curriculares y extracurriculares y han entendido que el multiculturalismo es un hecho al que no pueden darle la espalda. Hemos citado en extenso los manifestado por estas instituciones para poder visualizar mejor la forma de enfrentar la diversidad cultural, y de resolverla en sus respectivas instituciones.

Estas cuatros experiencias visitadas muestran algunas formas, entre muchas otras, por medio de las cuales se puede trabajar interculturalmente en educación. Lo relevante de estas en que se ha asumido la realidad y su diversidad como un dato que no pueden invisibilidad.

Otra dimensión importante, del diálogo intercultural que supone las relaciones al interior de la comunidad educativa y que las instituciones debieran atender eficientemente es el de las relaciones entre los padres y los profesores, pertenecientes a culturas distintas.

A este respecto es que se dirige el *Proyecto Padres y profesores: compañeros en el diálogo intercultural (PARTEA)*, proyecto desarrollado en siete países de Europa (España, Dinamarca, Reino Unido, Bélgica, Grecia, Turquía y Rumanía) que es analizado por Hernández, Hernández y Milán (2012) en donde sostienen que la educación intercultural es necesaria en una región como Europa que es multicultural y multilingüe, y en ese marco la comunicación entre la escuela y los padres de familia de los niños y niñas migrantes, comunicación que requiere de “destrezas interculturales para superar las diferencias entre estas familias y el profesorado” (p.156). Un cuestionario que debieron responder padres y profesores en cada uno de los países participantes para evaluar este diálogo arrojó importantes conclusiones una de las cuales indican Hernández, Hernández y Milán (2012) es la “existencia de una falta generalizada de comunicación entre padres de culturas minoritarias y profesores encuestado (...) así como una escasez de oportunidades para el encuentro entre los miembros de la comunidad escolar” (p. 157).

Al respecto, los autores señalan que el proyecto PARTEA logró identificar cinco acciones para el desarrollo de un diálogo intercultural:

“(1) Preparación del diálogo intercultural, (2) Creación de entornos seguros para llevar a cabo el encuentro con las familias, (3) Puesta en marcha de actuaciones de diálogo, (4) establecimiento de acuerdos, y (5) Evaluación de los resultados y propuestas de mejora” (p. 159)

Acciones que favorecen la relación con los padres de familia de los estudiantes migrantes sin los cuales y que se pueden integrar mediante diversas actividades como grupos interactivos, días de motivación para las familias y el deporte, libros de recetas de distintas culturas, clases abiertas a los padres, y escuelas de padres (p. 162).

Para el caso costarricense, estas experiencias abren una ventana a la multiplicidad de experiencias existentes en el mundo para desarrollar la educación intercultural, y para identificar las acciones que se pueden realizar para educar en aulas e instituciones multiculturales. Las acciones para propiciar una educación intercultural implican desarrollar actividades curriculares, extracurriculares, con los docentes, estudiantes y también con los padres de familia.

No encontramos experiencias investigativas específicas relativas a procesos de educación intercultural antes del inicio de la década del 2000. Es una temática muy actual y cuyo desarrollo teórico se halla todavía en proceso de construcción de sus bases más elementales, no obstante que en otras latitudes este es un tema en el que ya se han aportado muchos elementos teóricos y prácticos.

Una de la primeras referencias de la que damos cuenta en este acercamiento a la problemática de la educación intercultural la encontramos en el aporte realizado por las investigadoras Laura Campos, Grettel Castro y Arlin Ceciliano (2005) que estudiaron “La opinión acerca de la diversidad cultural de los niños y niñas de quinto grado de la escuela Juan Rafael Chacón, ubicada en Boca Arenal-Cutris de San Carlos”, estudio que tenía como finalidad determinar desde un enfoque cualitativo descriptivo “la importancia y necesidad de la comprensión y tolerancia hacia la diversidad cultural como eje fundamental para el proceso educativo y convivencia social” (p.36) para lo cual se indagó en la opinión de los niños sobre el fenómeno de la diversidad cultural, en una escuela que es portadora de esta y en la cual, las autoras concluyen que la temática no ha sido la preocupación “y no es un tema trabajado por los docentes a pesar de que en la escuela hay presencia de extranjeros (p.p. 51,52). Observan también por otro lado, que en la escuela, en mención, no se establece segregación al respecto.

En la escuela, la condición étnica o racial no es razón de discriminación, lo que no es resultado de una acción educativa intercultural impulsada por la docente sino de una actuación que tiende a tratar a todos por igual.

En este estudio temprano ya se observa la forma como opera una visión igualitaria de las maestras, lo que no es moralmente malo, pero que si evidencia la ausencia de una visión intercultural.

Este tratamiento homogeneizador lo seguiremos viendo en los estudios siguientes, en los que los diversos investigadores e investigadoras observaron este mismo comportamiento ante la diversidad cultural.

Así se lo podemos ver en el estudio Cindy Artavia y Lode Cascante (2007), denominado “Competencias de las y los docentes para la atención de la diversidad intercultural dentro del proceso educativo en el Liceo Otilio Ulate Blanco de San Isidro de Alajuela”, estudio ya no

centrado en las opiniones, sino en las competencias docentes para el tratamiento de la interculturalidad dentro del proceso educativo de los docentes del liceo en cuestión.

Centrado el estudio desde el enfoque de educación intercultural reconociendo el hecho de que este enfoque está ligado con el fenómeno de las migraciones que incrementa la interculturalidad en las instituciones educativas (p.13) lo que obliga a un tratamiento "...enfocando la atención a las diferencias como variable educativa y completando la diversidad como norma". (p. 13).

Ellas observan al respecto que en Costa Rica, "...los docentes realizan prácticas interculturales sin tener claro un referente conceptual general, que vincule su accionar con el desarrollo pleno de los estudiantes". (p. 14).

Y concluyen a partir del trabajo de campo realizado entre los y las docentes de Liceo, señalan que estos "consideran sentirse de acuerdo con el hecho de no tratar a nadie mal por la diferencia de la piel" (p. 37) y que enseñan a valorar a las personas que tienen un origen distinto (p.38) pero retomando la posición de los docentes estos señalan que se requiere de más información para dar respuestas, pues las mismas no son justificadas con criterio alguno (p. 40).

Agregan, además, respecto de los docentes que a estos exhiben una "falta de argumentación clara sobre el concepto de interculturalidad, (...) se nota en ellos una visión idealista y humanista (p.41), puntualizan las autoras que las docentes no visualizan a la educación intercultural ni a las competencias interculturales "y estas opiniones se limitan a una serie de posturas muy generales, subjetivas y carentes de elementos pedagógicos, (...) posturas que se centra en valores como la tolerancia, asertividad, respeto y paciencia". (p. 41).

Concluyen las autoras señalando, que no hay evidencia que haya interés por considerar las diferencias culturales como foco de reflexión, ya que se continúa con un currículo centrado en los contenidos que no ajustan ni facilitan retomar aspectos de interculturalidad (p. 49).

Deducimos de este trabajo, la ausencia de una mediación que sostenga en y desde la diversidad cultural, solo hay comportamiento ético favorable a esta situación que enmarca una cierta actitud humanista de tratar a todos por igual, actitud que no ayuda a perfilar una pedagogía basada en competencias interculturales. Lo retomaremos más adelante.

Después de los trabajos anteriores, tenemos una indagación que intenta perfilar una estrategia metodológica que ayude a enfrentar la diversidad. Ese es el motivo del trabajo de Rebeca Coto, Yaira Ledezma y Karla Vargas (2009) en la investigación llamada “Proyecto de estrategias metodológicas que puedan implementarse en el primer ciclo de la escuela Santo Tomás de Santo Domingo de Heredia para un abordaje de la diversidad cultural desde una perspectiva educativa que vincule a la familia a la institución” trabajo en el que se busca aportar en un contexto altamente diverso una estrategia que ayude a los niños y niñas migrantes a su integración dado el gran esfuerzo que deben realizar para ser aceptados, teniendo que reprimir y esconder algunos rasgos más notables de su identidad...” (p. 7).

Esta investigación explora las percepciones docentes acerca de lo intercultural para apoyar el desarrollo de estrategias didácticas para el tratamiento de esta por parte de los y las docentes, los que reconocen la diversidad por medio de la observación de muchos elementos culturales presentes en los estudiantes, así como un patrón de hostigamiento de estos niños y niñas por parte de los nacionales (p.9) ante lo cual las docentes promueven instancias de diálogo que faciliten la validación de los otros (p. 13).

Se evidencia, con relación a las actividades para atender la diversidad, que “el proceso de enseñanza y aprendizaje debe modificarse, realizando para ello adecuaciones en cuanto a las estrategias metodológicas empleada para el abordaje de los contenidos curriculares” (p. 15) pero las mismas entrevistadas señalaron por otro lado que “se deben tratar los contenidos establecidos por el MEP de forma contextualizada, vivencial y dinámica...que desarrolle la tolerancia y el respeto...”. (p. 18).

Este aporte muestra entre otras cosas, que no bastan las buenas actitudes y que se deben hacer cambios importantes en el terreno curricular que permitan pensar una propuesta de educación intercultural con cambios importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este trabajo ya muestra, que es necesario trascender la visión igualitarista que evidenciaron las otras aproximaciones.

Más recientemente, la investigadora Mariela Vargas (2011), pone en práctica un proceso denominado Estrategias didácticas para favorecer el desarrollo integral de niños y niñas de cuatro a cinco años, desde un enfoque intercultural: una experiencia en San Martín, Cóbano,

Puntarenas”, este estudio también tiene como propósito elaborar una estrategia didáctica enmarcada en el enfoque de educación intercultural (p. 6), en un contexto como el de la comunidad de Cóbano que presenta una alta diversidad cultural.

Entiende el problema de la educación intercultural como “un proceso curricular institucional, que permita transformar las mentalidades y actitudes y formar a las personas con capacidades para convivir armónicamente, a partir de la reafirmación de la identidad personal y sociocultural propia y propiciar la convivencia social armónica (Us Soc citado por Vargas, p.21)

Un aspecto interesante de este estudio es el reconocimiento de lo curricular y pedagógico en la educación intercultural, y se desprende una visión de la autora acerca de las competencias interculturales que tienen que ver no solo con una sensibilidad intercultural, sino en cuanto a habilidades, destrezas didácticas y curriculares (p.22)

En este estudio también, al igual que en los otros se reconoce que los docentes no están preparados para enfrentar los retos de la multiculturalidad y la interculturalidad, y agrega en cuanto a la formación del profesorado

...los cuales deberían de poseer en sus estudios y materias que los posibiliten a trabajar esta temática, por unas características que se enfrenta toda la población pero que en la realidad se encuentra excluida de los programas de estudio, a pesar de la gran relevancia que tiene el contextualizar los procesos educativos. (p. 26, 85)

Por otro lado, el estudio emprendido por Lilliam Ruiz (2010), llamado “Creencias, práctica docente y propuestas para la atención de la diversidad cultural: el caso de una docente costarricense y tres infantes nicaragüenses”, explora las creencias del gremio docente, creencias que

...en muchas ocasiones está cargado de matices ideológicos humanistas, y especialmente en relación con valores como la tolerancia y el respeto...pero los docentes no van a avanzar hacia un entendimiento y abordaje pedagógico favorecedor de su adaptación

a las diferencias culturales de los niños provenientes de grupos étnicos variados. (p.156)

Este estudio indaga en el rol docente, y advierte que ni el planeamiento docente ni la evaluación hay contenidos interculturales, y no hay elementos que reconozcan la diversidad y enfatiza la autora que la práctica docente “se distancian de lo que podría considerarse los principios y objetivos coherente de una propuesta de educación intercultural (p. 170) que la atención no existe sino que lo que hay es un enfoque de trato igualitario, que vincula esta práctica con la tradición en educación intercultural asimilacionista (p.171).

Un último trabajo que examinamos, referente al campo de la educación intercultural, es el desarrollado por Gabriela Araya y Sherry Hernández (2011), que exploran de forma cualitativo descriptivo, la forma en cómo son tratados, y se valoran, en seis escuelas nacionales, las condiciones socioeducativa de estudiantes migrantes por parte del cuerpo docente. Observan al respecto, que los docentes desconocen el concepto y tienen escasa preparación educación intercultural lo que induce que sobrevaloren el área cognitiva del estudiantado desde donde operan prácticas asimilacionistas.

En resumen, estas pocas aproximaciones en torno a la educación intercultural en Costa Rica, ponen de manifiesto el predominio de una visión todavía asimilacionista de la diferencia en educación (Sagastizabal, 2004) en la que ésta es asumida por el currículo, y que considera moralmente aceptable tal proceder. No obstante, este procedimiento igualador que aparece como un hecho positivo, impide entender justamente lo contrario que en cuanto a Educación Intercultural se refiere la diferenciación es la acción educativa relevante.

Por otra parte, estos estudios no exploraron las competencias docentes que se requiere desarrollar en los niveles de formación inicial en el campo didáctico y pedagógico, aunque presenta el principal obstáculo a remover que tiene que ver con una conciencia ingenua respecto de las diferencias.

1.4 Problema de investigación

Las competencias docentes interculturales no se constituyen en la práctica por medio del ejercicio de una pedagogía ingenua que no sea capaz de reconocer la importancia de la diversidad cultural.

Los estudios desarrollados en el país, muestran que la actuación docente, que se aparece como una actuación tolerante, no determina las necesidades de formación que se requieren para operar desde la diversidad. Es por ello que la reflexión en torno a las competencias debe preguntarse cuáles son esas habilidades y destrezas que se deben desarrollar en la práctica docente que les permitan operar en la diversidad y favorecer esta en función de objetivos de aprendizaje.

A continuación presentamos una serie de preguntas que han servido como guía problematizadora de esta investigación.

1.5 Preguntas de investigación

¿Qué contenidos y habilidades pedagógicas se debe incluir en el currículo de formación inicial docente para formar educadores con dominio de competencias para afrontar la diversidad cultural en el aula?

¿Cómo se da en la práctica docente actual la atención a la diversidad cultural en el aula y que acciones impulsan los docentes para afrontar la diversidad?

¿Qué vacíos identifican los docentes en su formación inicial para la atención de la diversidad cultural y qué sugerencias hacen para mejorar el currículo de formación inicial?

1.6 Objetivos

1. Determinar los significados que asume el concepto de competencia profesional y competencia docente intercultural en la bibliografía para apoyar el proceso de diseño de las guías de producción de datos de esta investigación.
2. Caracterizar las acciones que desarrollan los docentes para afrontar la diversidad cultural en las aulas.
3. Identificar los vacíos que hay en la formación inicial de docentes, que se desempeñan en las aulas e instituciones multiculturales, en relación con sus competencias para atender la diversidad cultural.
4. Establecer los principales problemas que enfrentan los docentes cuando atienden la diversidad cultural en las aulas de clase.
5. Determinar las características interculturales de las políticas educativas emitidas por el Ministerio de Educación de Costa Rica.

6. Proponer un conjunto de lineamientos para mejorar el currículo educativo de la formación inicial para la aplicación y desarrollo de habilidades y competencias para afrontar la diversidad cultural.

1.7 Metas

1. Identificados los quehaceres educativos de los docentes que ponen en práctica cuando atienden la diversidad cultural.
2. Identificados las carencias existentes en la formación inicial docente en cuanto al tema de la atención de la diversidad cultural.
3. Establecidos los problemas que enfrenta el mundo docente, en aulas con diversidad cultural.
4. Identificados vacíos en la formación de competencias para el manejo de la diversidad cultural en el aula.

Capítulo II- Marco conceptual

2.1 Mundo total y migraciones

El mundo actual es multicultural, consiste en espacios densamente poblados de culturas como resultado de las migraciones acaecidas por las características propias de las exigencias económicas de un mercado mundial total.

El enfoque de interculturalidad supone una estrategia racional para la integración social y cultural tanto de las minorías étnicas, como la de las nacionales migrantes y nacionales sociales, en el entendido que se supera el modelo de aculturación unidimensional, en que se busca la integración total del otro cultural, por el modelo bidimensional, en el que se busca la integración del otro pero respetando su cultura, modelo que supone al menos 4 estrategias de aculturación básicas:

Ello ha implicado necesariamente que las distintas sociedades deban poner en práctica procesos mediante los cuales integramos y/o asimilamos a los inmigrantes. Al menos dos macro procesos de aculturación se ponen en práctica societalmente, uno que podemos llamar Unidimensional y el otro denominado Bidimensional. El primero implica la pérdida de la identidad original, para adquirir la nueva, la de contacto, en el otro se busca que haya identificación con la nueva cultura, aunque no hay pérdida de la propia (Núñez, p. 2).

El modelo bidimensional, “de ida y vuelta” entre el individuo y la cultura dominante, tolera 4 modelos de aculturación tanto en estrategias que pone en práctica el inmigrante como las que pone en práctica la sociedad receptora; en lo referente a las que pone en práctica el inmigrante tenemos:

- a) Integrativo. Comparte la identidad con la sociedad receptora, pero mantiene su identidad propia, bidireccionalidad
- b) Separativa. La preocupación por el mantenimiento de la propia cultura, los hacen rechazar el contexto con la cultura dominante/ país receptor
- c) Asimilación. el migrante se ve coaccionado a no mantener su cultura y prefiere adoptar la de la sociedad receptora

d) Marginalista. Inmigrantes que no se identifican ni con la cultura propia ni con la de la sociedad receptora. Problemas de estrés, autoestima y adaptación. Siendo la estrategia más utilizada por el migrante la integrativa. (Nuñez, p.3).

Por otra parte, **la sociedad receptora** pone en práctica también distintas estrategias de aculturación, siempre en la lógica supuesta de la bidireccionalidad, las cuales son:

- a) Multiculturalismo como estrategia de mutua acomodación del grupo dominante y la dominación.
- b) Segregación en la que la cultura de la sociedad receptora no busca relacionarse con la cultura del migrante/otro. Lo separa. Modelo visto en las sociedades con “Apartheid”.
- c) El modelo del “Melting pot” o “Pressure Cook”, en la que se propicia la asimilación forzada del inmigrante, con independencia de la cultura del migrante. La vemos en los barrios segregados de algunas sociedades.
- d) Y el modelo de exclusión, en la que la no se está de acuerdo en que los inmigrantes mantengan su cultura propia. (Núñez, 2009, p. 4).

Naturalmente ninguna de las estrategias se presenta en forma pura en la realidad, sino en forma de una interacción sinérgica. El Modelo de Berry, citado por Núñez (2009), puede ayudar a entender estos dinamismos multiculturales en cuanto la intersección de modelos individuales y sociales:

	Mantenimiento de la cultura	
Contacto/participación	Si	No
Si	Integración/Multiculturalidad (++)	Asimilación/Melting Pot (+ -)
No	Separación/Segregación (-- +)	Marginación/ Exclusión (- -)

De este modo, entre los modelos “+ +” y los “- -” pueden darse un gama importante de modelos de aculturación social, unas sociedades estarán más cerca de uno que de otro, serán más o menos tolerantes o plurales, e integradas, y permitirán mayor o menor la interculturalidad, siendo el horizonte más afirmativo alcanzar las mayores cotas de interculturalidad posibles.

Es decir, el desarrollo de las competencias interculturales entre el personal docente debe inscribirse en el campo en que se cruzan las estrategias integrativas de los migrantes y otros culturales, con las estrategias sociales del multiculturalismo, que supone por otro lado un alto componente de interculturalidad

La actualidad como ya se ha señalado se constituye en sociedades culturalmente diversas, como resultados de los procesos “globales” contemporáneos como las migraciones (Merino, p. 107). La multiculturalidad como hecho sociológico es hoy día un fenómeno reconocido.

2.2 De los modelos de aculturación social a los modelos de educación multicultural

Es así como el actual contexto multicultural requiere de una educación adecuada que se ubique en el contexto de lo universal/particular, de lo homogéneo/heterogéneo y Local/global, fenómenos polares que afectan las relaciones entre los individuos, las poblaciones, etnias, grupos culturales. Este contexto ha generado INTOLERANCIA (Merino, 1998, p 108)

Por otra, los procesos migratorios cuestionan el Modelo Sociedad Tradicional homogénea y obliga a dar respuesta cultural a este hecho, respuesta que la encontramos en el proceso de socialización, que contemporáneamente lo podemos visualizar como una hominización cultural, es la función que cumple la EDUCACIÓN (Merino, 1998, p. 108).

No obstante, este proceso de “hominización cultural” o mejor dicho para utilizar una terminología más apropiada *de aculturación*, que es la función educacional, se expresa por medio de diversos modelos educativos de aculturación, como los que presentamos continuación siguiendo a los antropólogos García, Pulido y Moyano (1997) que identifican los diversos modelos educacionales que intentan enfrentar la diversidad cultural:

a) Educar para igualar. La asimilación cultural es el centro funcional de este modelo. El supuesto teórico en que se fundamenta es que la deficiencia cultural genera desventajas. Hay que asimilar para mejorar el éxito de niños diferentes. Hacerlos occidentales, competentes y competitivos. La diferencia cultural se ve como una patología familiar. La escuela opera como el medio que hace transitar a los estudiantes hacia su igualación cultural.

b) Entendimiento cultural. La diferencia hay que conocerla, hay una valoración de las diferencias culturales. La escuela se orienta al enriquecimiento cultural.

c) **Pluralismo Cultural.** Preservar y extender el pluralismo. La escuela debe preservar el pluralismo cultural, pero las minorías no toleran la asimilación.

d) **La educación bicultural.** Hacer estudiantes competentes en dos culturas: la receptora y la del inmigrante. en modelo se centra en la preservación de la lengua propia.

e) **La educación como transformación.** Educación multicultural y reconstrucción social. Desarrollo de la conciencia cultural del estudiante, y de su entorno familiar para lograr empoderamiento sociocultural del estudiante y su familia respecto de la realidad. Aquí convergen tres teorías: a) Teorías sociológicas tales como la teoría del conflicto, articulada a la disputa de recursos, riqueza, poder y prestigio. La lucha por recursos escasos deviene racismo, sexismo, clasismo, b) Teorías del desarrollo cognitivo: el aprendizaje es constructivista...se promueve la interacción cultural para construir desde la experiencia la idea del otro cultural, c) Teorías de la cultural. La educación multicultural como una adaptación a circunstancias vitales determinadas por la competición por recursos de los distintos grupos. La cultural como una estructura material y política.

f) **Educación antirracista.** La educación multicultural antirracista es ideológica y radical y está fundada en el análisis de clases sociales.

En todos estos modelos de multiculturalidad hay una suposición de fondo y es que las diferencias de los niños en la escuela son básicamente culturales, suposiciones que en el fondo vuelven la cultura, la identidad cultural como una falencia. Tal suposición y corolario impide ver el efecto que por encima de la cultura tiene en la educabilidad los procesos de desigualdad social, y con ello la idea de que no todas las culturas son válidas para el desarrollo social occidental, por lo que la asimilación es la respuesta para la equiparación educativa. (Castaño et al, 1997 p.61)

Un modelo propuesto desde la antropología cultural, más actual, reconoce la cultura como un atributo humano de diferenciación, y de organización colectiva de la diferencia, encarnada en la cultura del grupo (Castaño et. al, p.67), procesos que son también resultado de los fenómenos de la dinámica y estructura social.

Esta visión agrega que la cultura es una covalidación significativa de la misma, de la cultura propia y de la de otros, y siendo la multiculturalidad un hecho dado que obliga a que todos los seres humanos desarrollen competencias en diversas culturas, y que cada ser humano tiene acceso a varias culturas, o microculturas, es decir “a más de un conjunto de conocimientos y patrones de

percepción, pensamiento y acción” (Castaño et. Al, p. 68) se impone modelar el proceso de aculturación de modo sinérgico mediante procesos de educación intercultural.

2.3 Modelos de aculturación y educación intercultural

Tres principios articula de fondo una educación que podemos denominar intercultural, estos son antropológicos, en cuanto favorecen la identidad, la diversidad y el dialogo, son axiológicos porque favorecen la formación en valores de respeto mutuo y tolerancia e igualdad entre personas diferentes, y praxológicos porque se concretan en programas de estudio interculturales, es decir en un currículo, una pedagogía, una didáctica, y en algunos casos en un proyecto educativo de centro que se articula pedagógicamente con base en dos ejes a) en el cómo son los estudiantes y en el b) cómo queremos que sean interculturalmente (Merino, p.114)

Esta pedagogía intercultural básicamente reconoce la diversidad cultural y se centra a partir de ella “reconoce que todos somos pluriculturales y nos exige tomar conciencia de nuestros propios valores y creencias” (Aguado, p. 13) en cuanto somos intrínsecamente diversos, múltiples.

Es así como podemos entender la pedagogía intercultural siguiendo a Aguado:

...como una alternativa a las propuestas pedagógicas que analizan los fenómenos educativos desde visiones mono culturales, en los que la cultura es un a, monolítica, ya elaborada y delimitada, y la educación es transmisión y perpetuación de dicha cultura única. (p.13)

Cultura única que se impone en la multiculturalidad existente desde la implementación de un currículo que se reconoce así mismo como nacional y básico.

2.4 Pedagogía Intercultural y competencias

El enfoque teórico que orienta esta investigación es el que se condensa en la discusión que actualmente se da en torno al concepto de pedagogía intercultural, entendiendo lo pedagógico como el proceso de mediación cognoscitivo del estudiante desde el reconocimiento de la diversidad, y lo intercultural como diálogo que se debe propiciar en el centro educativo y en particular en el aula entre los grupos sociales y culturales presentes en esa realidad.

En el campo de la educación implica,

...la formación de habilidades que posibilitan el encuentro con la otredad, sea en forma de cultura, género, estrato social, o religión diferente de la propia. Se trata de aceptar la diferencia, de adquirir la capacidad de cambiar la perspectiva y actuar con esta nueva visión, equilibrando los intereses y poder sentir empatía (Rehag, 2010, p. 78).

Pero esta habilidad dialogal, esta destreza intercultural requiere de competencias específicas interculturales.

2.5 El concepto de competencia

Antes de valorar la articulación que supone el concepto de competencia intercultural es importante comprender lo que se entiende por competencia o por ser competente, discusión muy importante en la actualidad.

El concepto de competencia se entiende como “autoridad, capacidad profesional, competición, cualificación, incumbencia e incluso como suficiencia”, o como una capacidad de la persona “respecto al grado de preparación, de saber hacer; los conocimientos y pericia para desarrollar las tareas y funciones...” (Aneas, 2005, p. 2) asignadas. También como cualidades y condiciones profesionales que referidas a las situaciones sociales culturalmente diversas, o interculturales, siguiendo a Aneas, implicaría una persona que es “hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales” (2005, p. 2). Tal personas es poseedora de tales capacidades.

La capacidad o competencia intercultural comporta toda una serie de requisitos, actitudes, destrezas, conocimientos que son los que permiten, a dicha persona, dar una respuesta adecuada a los requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo que emergen de los citados contextos multiculturales (p. 2). Y tales capacidades no son innatas, hay que instalarlas:

Es claro, entonces, que esas capacidades hay que desarrollarlas e instalarlas en las personas, en los estudiantes de educación, que saldrán a un contexto cada vez más

multicultural, lo cual implica que además hay que dotarlos de habilidades de: ...interacción que incluye componentes afectivos, cognitivos y de comportamiento...y no es una capacidad autónoma, sino más bien está integrada por las capacidades individual, social, profesional y estratégica de sub-competencias, con las cuales uno es capaz de vincularse en contextos interculturales de una manera coherente (Rehaag, 2010, p. 78).

En dos dimensiones, las competencias interculturales deben ser instaladas en las personas, en cuanto la cualificación profesional y psicoafectiva que se relaciona con lo que Aneas (2005) denomina bases psicosociales de las relaciones interculturales, esta última que tiene que ver con una observación realizada respecto de las emociones que sienten las personas cuando se enfrentan a un entorno multicultural y se encuentran con otros diferentes: “se siente ansiedad y preocupación” (Aneas, 2005, p. 3). Tales sensaciones y ambivalencias se resuelven en parte cuando las personas son interculturalmente competentes y disponen:

...del conocimiento acerca de su propia cultura y de otras diferentes. El manejo de un segundo idioma ayuda mucho para la comunicación e interacción con personas de otras culturas y, por lo mismo, es indispensable para la competencia intercultural. ...Se espera una posición sin prejuicios frente a otras culturas, así como la disposición a aprender de los “otros” (policentrismo) (Rehaag, 2010, p. 78).

Lo anterior puede ser llevado a cabo a través de la ejecución de ciertas sub competencias, las cuales se concentran en distintas áreas, que al ser puestas en práctica, permiten a las personas acercarse de manera más efectiva a las otras culturas con las que pudiese estar teniendo contacto. Estas sub competencias son, según lo expuesto Rehaag (2010)

Competencia lingüística. Exige un conocimiento suficiente del idioma del país o del lugar.

Competencia del área. Incluye conocimientos acerca de la geografía y cultura del país o lugar, y también un conocimiento metódico de la organización e investigación.

Competencia social. Incluye sobre todo empatía y entendimiento hacia el “otro”, que se relaciona mucho con la comunicación no-verbal; la habilidad de expresarse acerca

de su propia cultura y conocimiento de estrategias para moderar y resolver situaciones de conflicto.

Competencia acerca de sí mismo. Incluye la habilidad de reflexión acerca de la propia cultura, así como la aceptación de la relatividad cultural que lleva a un conocimiento con respeto al propio choque cultural y la formación de una personalidad con características interculturales.

Esto remite a una serie de habilidades que pueden ser estimuladas; es decir, hay que lograr que los docente sean entrenados en el dominio de esta competencia intercultural que es un “atributo transversal, valorable y útil a todas las personas que trabajan en relación con personas de otras culturas y, por lo tanto, posible recurso para el ejercicio de la ciudadanía o medio para el logro de la misma” (Aneas Álvarez, 2005, p.1).

Esta competencia o competencias interculturales son positivas en al menos cuatro esferas que se explican a continuación, siguiendo a Aneas (2005).

- a) Adaptación social que se refiere “a un resultado intercultural de eficacia que genera una sensación de bienestar y seguridad” y que se puede evaluar por medio del análisis de los siguientes indicadores: i). El conocimiento de la lengua de la cultura de acogida, ii) La motivación respecto a la adaptación, iii) La actitud positiva hacia la sociedad de acogida, iv) La participación en redes relacionales de la sociedad de acogida, y v) El uso de los medios de comunicación.
- b) Integración cultural que se relaciona con dos indicadores básicos: i) dispone de los recursos, ii) y capacidades para establecer un equilibrio entre la propia identidad y el desempeño funcional en otros grupos culturales.
- c) Incremento de la idoneidad profesional por medio del desarrollo del dominio cognitivo con base en lo conductual y actitudinal, en cuanto a la comunicación y la relación con la otra cultura.
- d) Salud psicológica, referida a las capacidades de integración armónica e interna de los diversos componentes cognitivos, afectivos y conductuales tanto propios como del nuevo entorno, y a la capacidad de superar el shock cultural del nuevo entorno (p. 6).

Por otra parte, señala Aneas que es difícil que la competencia intercultural se desarrolle si el ambiente organizacional no promueve la interculturalidad. En la siguiente tabla se puede identificar las condiciones administrativas que implica un ambiente organizacional intercultural según la autora:

Tabla N° 1 Condiciones favorables a las relaciones interculturales
<ul style="list-style-type: none">• Se daría lugar a unas relaciones interculturales simétricas entre todos sus miembros• Sus integrantes se sienten integrados tanto cultural, psicológica, como socialmente• El personal disfrutaría de una situación laboral legal, justa y equitativa• Las competencias interculturales serían un valor y un requerimiento de cualificación• Habría prácticas y políticas de empresa que velarían por la lucha contra manifestaciones racistas o discriminatorias• Los miembros de los grupos deben disfrutar de un estatus equitativo• Los estereotipos negativos de outgroup deben ser desmentidos• La cooperación entre los dos grupos debe ser una realidad o una necesidad (P.e. deben participar en objetivos comunes)• La situación debe implicar un alto nivel de potencial de aceptación• Debe existir un clima de soporte social que dé apoyo al contacto

Fuente: Aneas, 2003

Condiciones que deberían estar regidas también por un conjunto de principios interculturales:

Tabla N° 2 Principios que determinan la interculturalidad en una organización, a partir de Bartolomé et al.. (1997) y Bunks (1997)

- Respeto hacia la diversidad cultural y denuncia de las políticas de marginación y/o segregación hacia las personas inmigrantes y las minorías étnicas
- Relevancia de la gestión intercultural para todo el personal de la empresa
- Desarrollo de la gestión intercultural dentro de un proyecto de empresa global
- Existencia de normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica
- Procesos de evaluación y valoración de la empresa que promueven la igualdad de oportunidades
- El pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y formulados en la empresa
- Se aplican diversas estrategias de dirección adaptadas a la diversidad
- Reducción de los apriorismos que tienden a jerarquizar culturas y son la base del etnocentrismo, la xenofobia y el racismo
- El personal de la empresa adquiere competencias para trabajar en diversidad y afrontar conflictos como el racismo o la xenofobia

Fuente: Aneas, 2003

Tanto las condiciones como los principios expuestos que favorecen la gestión de lo intercultural son la base de la gestión individual, independientemente del tipo de empresas de que se trate, incluidas las educativas, en tanto empresas sociales.

Es decir, en las cuatro esferas identificadas debemos examinar las competencias interculturales personales, que se sostienen y desarrollan si las instituciones escolares se gestionan desde tales condiciones y principios.

2.6 Competencias interculturales docentes y pedagogía intercultural

Ahora bien, cuáles serían desde la práctica docente competencias básicas que la identificarían y la concretarían en cuanto a competencias interculturales; es una pregunta que no se puede responder desde la o una pedagogía tradicional, ya señalada como monocultural.

La pedagogía intercultural es una respuesta que se ha dado para el ejercicio de la educación en ambientes multiculturales y que tiene varios principios como sus presupuestos más importantes entre los cuales podemos mencionar el que las diferencias culturales son el foco de su reflexión, concibe las diferencias como la norma y no se conciben como déficit o deficiencia, reconoce que las diferencias culturales son dinámicas no son estáticas, es una política de igualdad de oportunidades, y tiene como fines la lucha contra la desigualdad, el racismo, la discriminación en el sistema escolar y busca dar oportunidades de logro educativos a la diversa población (Aguado, 15).

Esto tiene grandes implicaciones tanto a la pedagogía como disciplina reflexiva de los asuntos educativos como para las didácticas específicas, aunque hay que reconocer como lo sugiere Aguado que todavía falta mucho camino por recorrer en el terreno de la pedagogía intercultural ya que no hay formulada todavía una teoría de la interculturalidad en educación y muchas formulaciones son todavía ideológicas, no hay una metodología educativa específica para este enfoque y sus conceptos estructurantes no están todavía claramente estructurados (Aguado, p. 17).

Es por estas razones, probablemente, que la discusión en la actualidad se ha orientado hacia una reflexión en torno al campo de las competencias interculturales que deben ser instaladas en los y las docentes en sus procesos de formación inicial, como se señalaba al principio de este acápite.

Es así como por competencia intercultural se puede entender

...las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo. (Aguado, p. 141)

Esta definición operativa de la Competencia Intercultural (CI) nos ofrece la integralidad que buscamos como concepto estructurante de una investigación sobre competencias interculturales: identifica lo que se debe elaborar, la finalidad, función educativa y el ámbito social en donde

debe operar como reguladora de las relaciones sociales al interior del centro educativo y en las aulas.

Entonces ¿qué debe “tener” un docente en su *expertise* para concretar el enfoque de competencias interculturales? y ¿en qué dimensiones debe impactar formación docente para producir docentes interculturales?

Ello debe ocurrir en el campo de la práctica docente en donde estos se apropien de competencias interculturales, entendidas en particular, siguiendo a Aguado (p. 141) como los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes para operar y favorecer ambientes y relaciones interculturales.

Los y las docentes interculturales son los que son capaces de conocer a sus estudiantes socioculturalmente, poseen destrezas y habilidades para la integración de estos en las actividades didácticas y educativas, y además son portadores de actitudes y creencias en las que no se concibe a la cultura propia como universal y absoluta. Mediante el Modelo “Inventario de Desarrollo Intercultural”, Aguado, propone un instrumento que sirve para “medir de forma objetiva el grado de adquisición de la misma” (p.142) es decir de la competencia intercultural.

De este modo, la identificación de las actitudes y creencias, los conocimientos, y las habilidades y destrezas que poseen los docentes de orden intercultural es fundamental para comprender la práctica docente.

No existe la plena conciencia intercultural absoluta ni tampoco la ausencia total de interculturalidad, entre estos dos polos ideales nos encontramos con grados de interculturalidad, que van como lo propone el modelo Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI), citado por Aguado, entre la denegación del otro cultural hasta la visión de integración de lo intercultural, entre estos extremos y luego de la denegación, la etapa defensiva, en la que las otras culturas son denigradas, le sigue la etapa de minimización, visión que ve las otras culturas como variaciones de la propia; luego tenemos la aceptación, etapa en la cual se aceptan las otras culturas pero se las considera complejas, posteriormente la etapa de adaptación en la que se aceptan algunos puntos de vista de la otra cultura, y finalmente la etapa de integración en la que la experiencia de si mismo se amplía con la visión de las otras cultura (Aguado, 2003, p. 143)

2.7 Contexto de la educación intercultural nacional

En Costa Rica, los años 70`s marcaron el inicio de la discusión en torno a la multiculturalidad con la creación de centros educativos Bilingüe Intercultural (BI) para la zona indígena de Talamanca. El objetivo de estos centros fue consolidar una educación pertinente a la cultura talamanqueña y reafirmar la identidad étnica. En la actualidad se cuenta con 34 centros escolares de enfoque BI. Cabe destacar que para 1992 se crea la ley de Autonomía de los Pueblos Indígenas en el que se discute el desarrollo autónomo, los derechos consagrados en el convenio 169 y la creación de la confederación indígena que fundamentan parte de la política educativa intercultural vigente. (Moya, 1998)

Para 1994 se crea en el Ministerio de Educación Pública (MEP) el Departamento de Educación Indígena, posteriormente, entre el 2010 y 2011 cambia su nombre a Departamento de Educación Intercultural, cuyas funciones son la de proponer políticas curriculares, diseñar y evaluar planes y programas de estudio, elaboración de recursos didácticos, llevar a cabo procesos de investigación, brindar asesoría técnica, entre otros, en las ofertas educativas dirigidas a los indígenas, además de promover la educación bilingüe y pluricultural en las instituciones educativas de las comunidades indígenas (M.E.P. 2012)

En el 2008 durante el congreso de Educación Intercultural se discute el marco normativo internacional, nacional e institucional que regula la materia de educación contextualizada y pertinente bajo la declaración de la política educativa promulgada por el Consejo Superior de Educación “El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense” cuya visión se embarca en el desarrollo integral de los ciudadanos basado en el respeto por la diversidad cultural y étnica además se destaca la responsabilidad de los actuales habitantes con respecto a las necesidades de las futuras generaciones, (M.E.P. 2009). Algunas de las políticas que se discutieron en el congreso se detallan a continuación:

El centro educativo como escenario de pluralidad cultural: en la cual se reconoce a Costa Rica como un país de pluralidad cultural y la importancia de prácticas educativas en esa línea; de esta forma se acuerda un plan de acción con sus instrumentos de seguimiento y evaluación cada seis meses se entregara un informe al Consejo Superior de Educación.

Participación de los y las estudiantes en el proceso educativo: Se destaca la importancia de la incorporación del estudiante al proceso educativo como sujetos activos en su formación abarca aspectos de la vida como la convivencia, los derechos y deberes sino además poner en práctica métodos de enseñanza acordes con las necesidades de cada estudiante.

Participación de los padres y madres de familia en la comunidad educativa: los padres de familias así como la comunidad en general, resultan un apoyo en la labor que tiene el MEP en su responsabilidad hacia una educación más pertinente y respetuosa de la diversidad cultural según la ley fundamental de educación además de tomar en cuenta las necesidades de la región, es decir, focalizado en el desarrollo socio-productivo local.

El circuito educativo como espacio de crecimiento pedagógico: los funcionarios de MEP que laboran en las direcciones regionales del país tienen la tarea de llevar a cabo procesos locales orientados a la contextualización curricular y la pertinencia pedagógica, a la creatividad docente y la integración de la comunidad educativa. La idea es que cada regional educativa pueda brindar sus aportes al campo de la educación.

La dirección regional educativa como espacio generador de contextualización y pertinencia curricular bajo la perspectiva del reconocimiento de la pluralidad cultural, el dialogo intercultural y la convivencia entre las diferentes étnicas, nacionalidades y generaciones en un marco de dignidad, respeto, dialogo, convivencia pacífica, prevención y resolución creativa y democrática de conflictos tomando en cuenta los derechos cada ser humano son parte de la política de calidad educativa.

Debido al avance de la modernidad y la globalidad a pasos agigantados, se hace cada vez más necesaria la discusión sobre el tema de la diversidad cultural y en especial hablar de una educación intercultural, lo cual no ha sido una labor sencilla, pues implica la modificación de una agenda educativa, un currículo básico y políticas educativas enfocando los esfuerzos al reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural, sin perder el objetivo de preparar a los estudiantes al mundo laboral.

Capítulo III- Metodología

3.1 Enfoque de investigación

Esta investigación se realizará mediante un enfoque cualitativo descriptivo, enfoque que permite una comprensión detallada de las particularidades de las prácticas docentes en ámbitos multiculturales y pone en evidencia las características principales de éstas.

La opción por el enfoque cualitativo deriva del hecho de que buscamos el conocimiento práctico sensible que es portado por directores o coordinadores institucionales, docentes, estudiantes y padres de familia respecto de la diversidad cultural en el aula. Estamos interesados de extraer de la experiencia concreta de estos actores de la comunidad educativa los insumos necesarios para proponer algunos elementos pedagógicos que mejoren las competencias para la diversidad cultural.

El enfoque cualitativo de la investigación es visto como uno que promueve la descripción de las vivencias de los participantes, tal y como éstos la experimentan. En este sentido Sandoval (2002) menciona que este enfoque apunta “más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna”; lo que remite a una naturaleza dialéctica y sistémica de la misma investigación, en la cual el conocimiento es, según aduce Martínez, “el resultado de una dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio. No existirían, por consiguiente, conocimientos estrictamente objetivos” y a su vez reconoce “... el alto nivel de complejidad estructural o sistémica, producida por el conjunto de variables bio-psicosociales que lo constituyen” (2006. 129).

Lo anterior se basa en la existencia de tres fundamentos teóricos los cuales son el interaccionismo simbólico, la fenomenología y la teoría de la acción comunicativa. En el caso del interaccionismo simbólico, Blumer (1982, citado en Gurdián, 2010), esta tendencia plantea tres premisas que dan fundamento a la perspectiva: a) Las actuaciones de las personas se dan sobre la base de los significados que asignan a las cosas y a las otras personas, b) los significados son productos de tipo netamente social, que surgen de las interacciones entre las personas, y c) los significados que

las personas asignan a los distintos elementos que le rodean son asignados a través de un proceso de interpretación.

En lo que respecta a la fenomenología, esta se refiere a la descripción de las experiencias sin la búsqueda de explicaciones causales de las mismas (Gurdián. 2010). En cuanto a la teoría de la acción comunicativa Gurdián (2010) explica que esta remite al hecho de que las personas, como entes sociales se refieren y hacen uso de las palabras para expresar distintos elementos, las cuales se encuentran relativizadas, debido a la experiencia personal de quien emite el juicio, siendo posible que exista una validación, por parte de las personas que reciban dicho juicio.

Se reconoce, de esta manera algunos rasgos propios de la investigación, tal y como lo expresan Taylor y Bogdan (1992, citados por Gurdián, 2010, p. 96), quienes afirman que esta es:

- Inductiva. Se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación.
- Holística. La investigadora o el investigador ven la situación o escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Es un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.
- Interactiva y reflexiva. Las y los investigadores son sensibles a los efectos que ellas y ellos mismos causan sobre las personas que son parte del estudio.
- Naturalista. Se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Quien investiga trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- Libre. No impone visiones previas. La investigadora o el investigador cualitativo se apartan temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones o las hacen explícitas.
- Abierta. No excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista antagónicos. Todas las perspectivas son valiosas. Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

- Humanista. El investigador y la investigadora cualitativo/a buscan acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza.
- Rigurosa. Las y los investigadores buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso inter-subjetivo (interpretación y sentidos compartidos).

Debido a lo anteriormente expuesto, es que se decide utilizar el enfoque cualitativo, debido a que es a través del proceso propio de este que se dilucidará de manera más efectiva los distintos elementos que buscan los objetivos de esta investigación.

Los procesos de “extracción/producción de la información” propuestos para la presente investigación se realizarán por medio de categorías de análisis preestablecidas, construidas a partir de los estudios hasta ahora realizados en el campo de la investigación en educación intercultural, a las cuales se les agregarán las que surjan del trabajo de campo.

La finalidad de establecer previamente estas categorías es la de ahorrar tiempo en el trabajo de campo primero, y en la sistematización de la información posteriormente. A la vez, también se busca explorar el campo para posteriores estudios e investigaciones que se den al respecto.

3.2 Fuentes de información

Las fuentes de información de esta investigación serán en primer lugar los docentes de aula, que desarrollan su experiencia en ambientes multiculturales y se han visto obligados a desarrollar algunas competencias de manejo de la diversidad cultural, así como los directores institucionales cuya gestión curricular implica poner en prácticas medidas para atender la diversidad.

Serán también testigos de primer orden los estudiantes de diversas condiciones étnicas, nacionales y culturales presentes en esos espacios que pueden informarnos de la calidad de la docencia impartida.

También es hoy día una fuente imprescindible de información la documentación existente que es vasta y variada. Documentación que ayudará a definir las categorías de producción y análisis de la información.

3.3 Selección de casos y tamaño de la muestra teórica

Llevar a la práctica esta investigación desde una perspectiva cualitativa implica la aproximación/ inmersión profunda en instituciones que presentan características multiculturales evidentes. Estas pueden ser aquellas en que conviven estudiantes que provienen de pueblos originarios, mestizos, europeos, norteamericanos y suramericanos, entre otros.

Estas instituciones existen y son muchas más de las que se cree que hay. En esta dirección se ha establecido seleccionar algunas instituciones de primaria que presentan la condición de la multiculturalidad, tanto en los ámbitos urbanos como rurales.

De este modo, se planteó trabajar en 12 instituciones de diferentes zonas de Costa Rica, de forma tal que se pueda captar aquellos sentidos y significados de lo que es desenvolverse en un espacio intercultural.

Los requisitos de elección de estas instituciones son: que sea patente la multiculturalidad, deben ser instituciones que operan en las zonas rurales y urbanas, ser públicas, multidocentes y que sean Dirección 2 (259 estudiantes) en adelante.

La elección se hizo a través del procesamiento de los anteriores criterios, tomando como base los datos facilitados por el Departamento de Análisis Estadístico; en dicho proceso se buscó instituciones con la suficiente cantidad de estudiantes, de las cuales se extrajo las que tuviesen mayor cantidad de escolares de otras nacionalidades o grupos étnicos. Posterior a esto se procedió a conversar con las autoridades regionales a cargo de dichas instituciones, las cuales proporcionaron algunos nombres de centros educativos que serían interesantes de incluir en el estudio; lo que produjo la siguiente lista de Centros Educativos a visitar:

Una vez escogidas las escuelas en las cuales se aplicarían las técnicas de producción de información, se procedió a elegir a conveniencia a los informantes; para el caso específico de este estudio se escogió a director o directora de la institución, a las docentes y los docentes de

cualquier nivel, así como a un grupo de entre 6 a 12 estudiantes que cursan quinto o sexto año. Se escogió a estas personas, debido a que el equipo investigador consideró que serían estas quienes darían una mayor y más pertinente información con relación a los objetivos del estudio.

3.4 Técnicas de producción de la información

Las técnicas cualitativas se caracterizan por el análisis de textos, en el entendido que todo dato finalmente es un texto puesto en el sistema o marco teórico que propone la investigación.

Las técnicas para el manejo de datos cualitativos, tanto en la producción como en su respectiva sistematización matricial y análisis, privilegian las opiniones, afirmaciones, aseveraciones orales que emiten los informantes de la investigación que son transformadas en datos científicos. Ello es cierto básicamente por las interrogaciones se ejercitan con un grupo de informantes que son competentes en el tema investigado, por lo tanto y con base en las guías de producción de datos, lo obtenido obedece a elaboraciones conceptuales propias de los informantes, sobre todo cuando se trata de temáticas de cierto rango de objetividad que garantiza la idoneidad de la información.

Las principales técnicas en esta dirección son entonces la entrevista semiestructurada y el grupo focal. La primera que se gestiona a escala individual, y la segunda colectiva.

Se puede definir a la entrevista como una técnica de producción de información que busca “recabar información referencial, esto es, socialmente cristalizada, en la que la persona entrevistada es considerada un cualificado transmisor de la misma” (Montañés, 2010: 2), en la cual se pretende crear un discurso fluido de manera que se pueda conocer el posicionamiento de la persona que está siendo entrevistada ante el tema sobre el que trata la investigación. De esta manera se puede “acceder al universo de significaciones de los actores, haciendo referencia a acciones pasadas o presentes, de sí o de terceros, generando una relación social, que sostiene las diferencias existentes en el universo cognitivo y simbólico del entrevistador y el entrevistado” (Guerrero, 2001, p. 2).

Se le conoce como entrevista semiestructurada, debido a que la misma no tiene un cuerpo de preguntas estandarizadas y fijas; sino más bien, según lo expresado por Montañés, se busca construir bloques temáticos, así como algunas preguntas pre redactadas, sin que esto sea impedimento para que surjan nuevas preguntas, a partir de lo expresado por el entrevistado o la

entrevistada, sino que también la secuencia de preguntas pre redactadas varíe en función de la interacción existente (2010). Por lo tanto, se puede decir que el diseño de esta técnica “se caracteriza por su capacidad de dar cabida a lo inesperado, a la rutina, considerando que las técnicas de investigación social se aplican a una realidad siempre cambiante” (Guerrero, 2001, p.2).

Por otra parte, los grupos focales se definen, según la teoría aportada por Álvarez-Gayou, cómo “una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación” (2004, p. 132); y que tiene como característica centralizar la atención e interés del grupo en un tema específico relativo a la investigación. (Gurdián, 2010).

De esta técnica se dice que surge de la costumbre del modernismo, de reunirse en grupos a discutir acerca de temas variados, en donde la razón era la única autoridad, y se considera un grupo artificial, que existe únicamente dentro de el proceso de conversación y mientras esté abocado a una tarea específica (Álvarez-Gayou, 2004).

Al propiciar la conversación dentro de un grupo focal, se busca, según lo expuesto por Gurdián (2010), una interacción de tipo discursivo y a su vez, una comparación o contraste de las opiniones expresadas por los miembros que participan en ellos; además de provocar algún tipo de confesión o exposición de los mismos. (Álvarez-Gayou, 2004).

Para concretar el propósito de esta técnica es necesario definir ciertos elementos metodológicos, que acompañarán al proceso, tales como la definición clara del objetivo de investigación, así como la comunicación adecuada de este al grupo participante en el grupo focal.

También es necesario definir un número específico de grupos focales, lo que según Álvarez-Gayou (2004), no se relaciona con aspectos estadísticos, sino mas bien a criterios de tipo estructural, ya que en estos grupos debe de estar representadas todas las personas que poseen el tipo social investigado. De esta manera, el mínimo para estos grupos debe ser 2, ya que menos no manifestarán suficientemente sobre el tema a tratar; por otro lado, un número elevado de grupos focales aumentará la redundancia.

Debido al diseño metodológico de esta investigación es que se escogieron estas técnicas para el proceso de producción de la información, ya que estas permiten la exploración del discurso de las

personas que están inmersas en los procesos de educación intercultural. De esta forma se logra extraer insumos que son importantes de ser destacados en el posterior análisis.

3.5 Técnicas de análisis de la información

Los procedimientos para la sistematización y análisis de la información, que son dependientes de los objetivos y categorías de análisis, suponen en primer lugar su ordenamiento en una matriz que condensa el material producido. En segundo lugar supone su codificación y relacionamiento con las categorías, en tercer lugar implica la condensación y afianzamiento de los datos. Luego de esto se procede a escribir el informe final.

El análisis de contenido propuesto se denomina, parcialmente, Método de Comparación Constante porque se realiza por medio de la comparación de las afirmaciones, aseveraciones entre ítems de las guías, informantes e instituciones nacionales y transnacionales. Al final, deberíamos obtener un documento sólido que muestre la realidad y vacíos de la práctica docente en ambientes diversos culturalmente que favorezca un conjunto de sugerencias para la formación docente.

3.6 Estrategia metodológica

La estrategia metodológica puesta en práctica en esta investigación inició, después de que el proyecto fuera aceptado, con la revisión de la bibliografía que permitiera estructurar las categorías de comprensión de una gestión educativa intercultural y que sirviera de base para la identificación de las instituciones educativas.

Esta se seleccionaron por medio de la aplicación de criterios que nos permitieran identificar, a partir de las bases estadísticas que posee el MEP las instituciones que entre otras condiciones, tuvieran algunas diversidad cultural.

Posteriormente se tomó contacto con las autoridades regionales e institucionales para realizar la visita, visita en la cual se requirió del director, de un grupo de docentes y de un grupo de estudiantes de 6to. grado, en general.

Luego de establecida la coordinación se realizó una visita de un día a cada uno de los casos. En la visita se realizó la entrevista al director y los grupos focales con docentes y estudiantes. Después,

de la realización del trabajo de campo, se han transcrito la entrevista y los grupos focales, para luego completar una matriz de vaciado de información textual que se organizó por medio de la interrelación de filas y columnas, y en las que los ejes de ordenamiento son los objetivos específicos y las categorías de análisis, de acuerdo con los informantes. Esta matriz de datos es la base del análisis y la interpretación de los datos.

Capítulo IV- Escuelas e interculturalidad: 12 escuelas, 12 realidades

4.1 Resultados y valoraciones locales

a) Antigüedad de la escuela, tiempo de ser director

La antigüedad es la característica de las 12 escuelas visitadas para el desarrollo de esta investigación, la menor de ellas tiene más de 20 años, y tres centenarias, la Tomas Guardia de Limón, y las escuelas de Villareal y El Coco de Santa Cruz, es decir, son escuelas consolidadas históricamente y que han mantenido la matrícula en las zonas donde se ubican, a pesar de los cambios migratorios que ha habido. Estas escuelas han soportado el paso de los años y han sobrevivido gracias a las migraciones, y ese el rasgo actual de su matrícula: la diversidad cultural.

Por otro lado, los y las directoras de estas instituciones son funcionarias que también muestran una experiencia institucional importante. Antes de ocupar el cargo de dirección en las escuelas de esta muestra, ya habían ocupado esos puestos en otras escuelas. Estas direcciones son profesionales.

De este modo, la escuela América Central, de la región educativa de San José Norte, la escuela Republica Dominicana de San José Central, la escuela de Puerto Viejo, de Cahuita y la Tomás Guardia de la Dirección Regional de Educación de Limón, las escuelas de la Región Educativa de Coto Las Gemelas, Saturnino Cedeño y Paso Canoas, y las de Santa Cruz la escuela de Villareal y El Coco, y finalmente la de Nicoya la escuela de Samara y Santa Marta muestran con su persistencia y duración en el tiempo, la utilidad social que han tenido: Estas escuelas son ejemplos de diversidad cultural,. Al mismo tiempo y como veremos más adelante también expresan las variadas formas para enfrentar la diversidad cultural.

b) Origen de los estudiantes

Este apartado se refiere a la descripción de los estudiantes y las estudiantes que están matriculados en las escuelas que formaron parte del presente estudio. En cuanto al origen de la población, existe consenso con respecto a que la mayoría de los mismos es de origen costarricense, tal y como lo menciona una participante de la Escuela República Dominicana, al

exponer que *“Hay grupos homogéneos donde el 90% son ticos”*; sin embargo, los participantes y las participantes también reconocen la presencia de individuos procedentes de otros países.

La mayoría de la población consultada reconoce que la afluencia de inmigrantes al país proviene de todo Centroamérica, en especial de Nicaragua.

Una de las principales características que se menciona de las personas nicaragüenses o con ascendencia de este país que se encuentran en Costa Rica es el desajuste académico con el cual ingresan al sistema educativo costarricense; en este sentido, una docente de la Escuela República Dominicana aduce que los niños y las niñas nicaragüenses *“Tienen dos condiciones frecuentes, fracaso académico o exclusión social, vienen con un currículo o aprendizaje y un código verbal diferentes”*. Esto se puede ejemplificar de igual manera, con la frase expuesta por una docente de la Escuela Tomás Guardia, al mencionar que *“una chica nicaragüense fue trasladada en el segundo periodo y venía con notas muy, muy bajas, con 60 o 70 y no sabía prácticamente nada de lo que le estaba dando...”*.

Se evidencia, además, el aumento en la sobre edad de esta población, tal y como lo menciona un participante de la Escuela de Cahuita, cuando dice que estas personas *“... vienen con sobre edad y a veces se tiene que hacer algo para que puedan terminar la escuela”*; lo que desemboca en problemas emocionales, tal y como dice una docente de la Escuela República Dominicana, al expresar que *“se presenta los problemas emocionales o conductuales por que no pueden acceder a la propuesta y generan ansiedad comportamiento inadecuado”*.

Otra de las características de la población migrante, de origen nicaragüense, que se extrapola de las distintas participaciones, es la dificultad económica que vivencia la misma, que a pesar de que en algunos casos no es de extrema pobreza, sí representa una barrera, tal y como lo expone una participante de la Escuela América Central, al mencionar que *“económicamente no de extrema pobreza pero son gente trabajadora con ingresos limitados”* Esta situación es producto de la situación laboral inestable de las personas encargados de los niños y las niñas, quienes *“por el trabajo, vienen aquí un tiempo y luego se van a otras comunidades o se van al país de ellos”*, tal y como lo refiere un participante de la Escuela de Cahuita.

Una particularidad más de la población nicaragüense o con ascendencia proveniente de este país, reconocida por parte de la población participante del estudio, es la marginación. Estas personas aducen que existe exclusión social hacia la población, tanto de parte de los niños y las niñas costarricenses, como también de los mismos nicaragüenses; esto se ejemplifica en lo dicho por una docente de la Escuela República Dominicana, al mencionar que *“entre nicaragüenses se discriminan”*; además de esto, las personas participantes reconocen que existe un estigma social en el ser nicaragüense, ya que se ha visto que *“a los hijos de nicaragüense se les dice que son nicaragüenses bajan la cabeza y se ha notado en varios estudiantes y como que mencionan que pensarán mis compañeros de que soy de padres nicaragüenses pero sucede en grados superiores bajan la cabecita, también deber ser de que los ticos molestan a los nicaragüenses.”*, tal y como lo menciona una docente de la Escuela América Central.

Otra población que hace fuerte referencia en las menciones de los participantes es la de los niños y niñas que vienen de Colombia. En este sentido se percibe que *“Los alumnos colombianos se han adaptado muy bien”*, tal y como lo refiere una persona que participó del estudio en la Escuela República Dominicana; además de esto, el nivel académico es similar al que se tiene en Costa Rica, esto se visualiza a partir de la percepción de una de las docentes de la Escuela Tomás Guardia, quien dice que *“La preparación académica es muy buena, un niño colombiano dice que a él le daban inglés”*.

Además de lo anterior, las menciones de las personas consultadas hacen referencia a personas europeas, asiáticas y en menor medida de Norteamérica. La situación principal de estos grupos, al igual que en el caso de las personas Bríbris y Cabécar que mencionan la población participante en el estudio, es la barrera del idioma que existe. En este sentido, se menciona en la Escuela República Dominicana, el caso de una niña estadounidense que *“... solo habla inglés entonces el idioma ha sido muy difícil a la hora de darle instrucciones”*, lo anterior también es el caso de la Escuela de Cahuita, donde uno de los estudiantes participantes indica que *“un chiquito de preescolar no hablaba español, el entendía español pero la maestra no entendía el idioma entonces cuando ella le hablaba el entendía pero ella no”*.

La respuesta a lo anterior es la búsqueda de acciones por parte del personal docente, que permitan la atención de estas personas, tal y como lo ilustra una estudiante de la Escuela de Cahuita, al decir *“Algunas docentes hablan en inglés, el otro profesor conoce algunas palabras en*

Cabécar”, lo que remite a un proceso de capacitación del personal que imparte lecciones, que permitiría el establecimiento de lazos de comunicación entre estos y la población estudiantil. A lo anterior también se puede agregar lo expresado por una docente, al mencionar que *“uno como docente busca defenderse y encontrar la manera de enseñarle; sin embargo la idea no es reforzarle el inglés sino más bien que aprenda español”*, aunque esto también evidencia un arraigo al idioma español y a la consecuente cultura costarricense.

c) Calidad del Cuerpo Docente

El presente apartado se refiere a la percepción que tienen las personas participantes en el estudio, acerca de la calidad del personal docente, y su opinión respecto a la función que tienen a cargo.

En este sentido, se puede observar un consenso entre los directores consultados, en referencia al compromiso y empeño que depositan los docentes y las docentes, con respecto a su tarea y en especial con el tema intercultural dentro de sus aulas; esto se evidencia en frases tales como la expuesta por el director de la Escuela República Dominicana, cuando menciona que *“es un personal comprometido, cuando hay que realizar algún trabajo se ve el compromiso y ponen todo el empeño”*,. Esto también se puede relacionar a las estrategias que utilizan los maestros y las maestras con el fin de brindar la atención a esta población estudiantil y cumplir con los objetivos que se imparten en las lecciones, poniendo de lado las características personales de la población estudiantil; esto se ilustra con la frase expuesta por el director de la Escuela América Central, al mencionar que *“son comprometidos, por ejemplo hace poco entro una niña no vidente y la maestra llevo cursos y aprendió braille y ella anda su maquinita”*.

Los directores también reconocen que el apoyo que se da entre el mismo personal docente juega un papel importante para la atención del tema intercultural en el aula, al respecto, se puede mencionar lo que aduce el director de la Escuela América Central, cuando dice que *“hay una ventaja, entre ellos se conversan de situaciones específicas para salir adelante y sino ellos saben que conmigo pueden contar”*, lo que refleja que los mismos docentes hacen uso de la experiencia de los otros profesionales para el trabajo en el aula. Es importante destacar el apoyo que reciben de parte de la dirección de la escuela; lo anterior se puede ver también en la frase expuesta por la directora de la Escuela Tomás Guardia, cuando relata que *“La mayoría son capaces de resolver conflicto y sino en la dirección está ayudando siempre”*

Los docentes participantes se adjudican una actitud abierta hacia el tema intercultural, esto se evidencia en la frase expuesta por una maestra de la Escuela República Dominicana, cuando menciona que *“Las maestras se preocupan por que no hayan mensajes discriminatorios”*, lo que denota la importancia que estas personas le dan a temas como el respeto hacia las diferencias encontradas en el aula.

En lo que respecta a la población estudiantil, estos concuerdan con la idea anterior, ya que perciben que se promueve una actitud de respeto dentro del entorno educativo; esto se puede ilustrar con la frase expresada por una estudiante de la Escuela de Puerto Viejo, quien dice que *“cuando le faltamos el respeto a un compañero nos mandan a investigar sobre el país del compañero para que ya no le faltemos el respeto”*, donde se puede ver una estrategia que se sigue en el aula a fin de promover el conocimiento de los países de origen de los demás estudiantes, lo que busca el establecimiento de lazos entre los mismos.

También hacen referencia a las actitudes que tienen los docentes y las docentes hacia la población estudiantil, lo anterior se ilustra con frases tales como *“Tiene mucha paciencia con uno”*, mencionada por una estudiante de la Escuela de Cahuita; siendo esta una actitud positiva para los estudiantes y las estudiantes. En contraposición se puede mencionar ejemplos de actitudes que no son positivas a los ojos de la población estudiantil, tal y como la expresada por una estudiante de la Escuela de Puerto Viejo, cuando dice que *“La teacher es capaz de darle a esta confites y a nosotros comiendo aire, porque es blanca”*, lo que remite a una preferencia por parte de la maestra en cuestión hacia una niña con características distintas a las de sus compañeras y compañeros.

También, los niños y las niñas participantes hacen mención a algunas habilidades que tienen algunos de los docentes, tal y como lo menciona un estudiante de la Escuela de Puerto Viejo, cuando refiere que *“La maestra habla inglés, español y patua; esta habilidad facilita la tarea de la persona docente y permite el acceso a la población estudiantil, a los objetivos y a los contenidos que se deben cumplir.”*

d) Concepto y opiniones sobre el tema: Competencias Culturales Docentes (CCD)

La presente sección se refiere al concepto o las opiniones que tienen los docentes respecto al tema de Competencias Culturales que se hacen presentes en el escenario educativo.

En primera instancia, se reconoce que la actitud del docente o de la docente con el estudiantado depende de las Competencias Culturales que posea; en este sentido, la forma en que el personal docente se relacione con el estudiante va a reflejar dicha actitud. Ejemplo de esto es lo expuesto por una docente de la Escuela República Dominicana, cuando reseña que *“en una reunión se les pregunto qué pasaría si hubiera un presidente estudiantil nicaragüense y vieras que hubo roces y éramos todos docentes y hubo una discusión de ¿cómo?, ¿tiene que ser costarricenses! Entonces decían ya tuvimos uno nicaragüense y decían de Calderón, unos decían que podía ser buen líder otros no estaban de acuerdo (...) ha habido ciertas resistencias en ese tema”*, esto permite ejemplificar la situación que se da con las actitudes tomadas con las personas que provienen de otras culturas, y la estrecha relación que hay entre las Competencias Culturales y esas actitudes.

Otro ejemplo de esta relación entre las actitudes tomadas por el cuerpo docente y las competencias que tienen, es el que se obtiene de la frase expuesta por un docente participante de la Escuela América Central, cuando aduce que *“A mí me pasa con los negritos porque ellos dicen que un amigo le dijo negro o que la mamá es negra y lo que uno hace es decirle ¿de qué color es su piel?, diay es negra, y les digo él no se llama negro se llama Isaac, creo que eso es un arraigo cultural que hay aquí, los chiquillos son crueles, cuatro ojos al que usa anteojos y uno tiene que estar constantemente tras de eso, el asunto es decirle de una manera que no se sienta mal porque le digan negro, igual a los otros niños que no es malo que sea negro, recalcarle a los chiquitos que todos somos diferentes por fuera pero todos por dentro somos iguales”*, donde se evidencia que hay una aceptación de la diferencia por parte de este docente, aunque con cierto tono maternal, y también una visión en la que la diferencia reconocida se trata de tamizar desde la cultura de base. Es paradójica la cita porque a la vez que no hay una expresión negativa de la diferencia, en el fondo esta la vamos a disipar con la idea de lo igualitario.

En segunda instancia, se reconoce que el tema y el trabajo relacionado con la Interculturalidad es emergente, en ese sentido una docente de la Escuela República Dominicana relata que *“Se ha trabajado conforme se va dando, no como un tema específico y se han aprovechado las*

experiencias de las personas que han tenido alguna información”, por tanto, a pesar de que existan lineamientos por parte de la dirección de la escuela en torno al tema, la situación de la escuela hace necesario que se trabaje en las situaciones específicas, más que a través de un tema recurrente.

e) Acciones realizadas en el aula para atender la diversidad cultural

El presente conjunto de ideas hace referencia a las acciones que realiza el personal docente con el fin de atender la diversidad cultural que se encuentra en sus aulas.

En este aspecto, las acciones se dividen en aquellas de índole extracurricular, que son aquellas que se dan dentro de la escuela pero que no tienen un énfasis didáctico en sí mismo y las que tienen un enfoque curricular; o sea, que tienen un mayor énfasis pedagógico y se dan dentro del aula.

Las actividades extracurriculares son las más visibles y se realizan en un marco institucionalizado, tales como la celebración de efemérides, situación que se contempla dentro del currículo nacional y sirve de coyuntura para compartir elementos propios de las distintas culturas, lo que favorece el conocimiento de las mismas y fomentan una mejor convivencia.

Lo anterior se deja entrever a partir de frases como la expuesta por el director de la Escuela América Central al decir que *“Hay un día de las culturas”*, o la del director de la Escuela República Dominicana, cuando menciona que *“(…) el Día de las Culturas, donde se hace la feria de talentos con coreografías y demás, donde se mezclan una serie de ritmos centroamericanos, y se ve en estas ferias como el alumno intenta rescatar su cultura”*, lo que remite a un rescate de elementos propios de las distintas culturas, a través de una expresión artística y de la posibilidad que tiene la población estudiantil de compartir estos elementos con los otros.

Esto también se vivencia en la Escuela de Cahuita, a través de las actividades propias del Festival de la Interculturalidad, y se ejemplifica con la frase del director de dicha institución, quien menciona que *“Antes de eso hacíamos igual (...) por ejemplo decíamos que hoy íbamos a traer una comida de tal país y todos traíamos de esa comida y compartíamos o bien alguien traía una canción típica de Nicaragua o Panamá y se compartía y así sucesivamente. Cuando nos llego el*

tema de interculturalidad nos apropiamos de ese proyecto. Todos los docentes tuvieron que costear el festival de interculturalidad, tuvieron el apoyo de una señora Española que baila flamenco”, lo que consigna la misma situación anterior.

Además de esto, también se busca que los niños y las niñas conozcan de la cultura propia del lugar en la que están viviendo, tal y como es en el caso de la Escuela de Puerto Viejo, la cual se encuentra ubicada en la vertiente del Caribe; en donde, según una docente participante *“Se trata de que la realidad que viven en Cahuita, los niños se metieran dentro del proceso, tiene grupos de calipso que se trajeron para darles oportunidad a los niños. Como una forma de interculturalidad de todos los niños de las diferentes nacionales que viven aquí se les dio la oportunidad de conocer sobre el Calipso, que es el banyo, el quijongo”, lo que permite ver que este intercambio de elementos culturales no es sólo a partir de las culturas extranjeras, sino que también parte desde las comunidades con el objetivo de llegar a los y las estudiantes.*

A parte de estas actividades extracurriculares que se orientan a la expresión artística, también se dan actividades deportivas, que promueven la interacción de las culturas dentro de un mismo espacio y promueve la sana convivencia, tal y como es el caso de la Escuela de Puerto Viejo, en donde un docente aduce que *“en cuanto al deporte participaron en un campeonato y formaron un equipo habían franceses, afros y ahí se interrelacionaban”, esto permite ver que, a través de estas actividades, también se genera una interrelación entre las distintas culturas con el objetivo de promover una sana convivencia.*

Por otro lado, en las actividades meramente curriculares se puede mencionar que existen acciones tendientes a la integración social de los niños y las niñas migrantes, tal y como lo ejemplifica un docente de la Escuela República Dominicana al referir que *“como docentes hemos ayudado a incursionar a estos niños dentro de nuestra cultura”, lo que remite a un proceso de adaptación de la población estudiantil de otras culturas; además se les brindan distintos tipos ayuda, tal y como lo aduce el director de la Escuela América Central, al decir “En cualquier circunstancia hay que darles todo el apoyo”*

El proceso de integración, mencionado anteriormente también se realiza a través del trabajo en valores, que se da por parte del cuerpo docente, lo que se ilustra con la frase de una docente de la Escuela de Puerto Viejo, quien aduce que *“se dice que todos debemos tratarnos con respeto y*

que todos somos iguales pero de diferente color y valemos lo mismo, se les inculca que no van a valen menor por ser negros o blancos, todos valemos lo mismo, se les inculca el respeto.

Se coincide también en otros valores que se trabajan en las aulas, tales como “*valores como respeto, tolerancia, compañerismo*”, como lo expone una docente de la Escuela República Dominicana. Esto se hace a partir de los mensajes que los docentes hacen llegar a sus estudiantes, esto se ilustra en las frases expuestas por docentes de la Escuela de Puerto Viejo y 5, respectivamente; cuando dicen “*se dice que todos debemos tratarnos con respeto y que todos somos iguales pero de diferente color y valemos lo mismo, se les inculca que no van a valen menor por ser negros o blancos, todos valemos lo mismo, se les inculca el respeto*” y “*hacer la comparación de que si usted fuera de otro país y hubieran tenido que abandonar por a o por b ¿les gustaría que lo insultaran?, trabajar que cada quien tiene que respetarse, inculcarles valores y que lo practiquen en clase, tratar de aliviar el asunto*”; lo que remite a un proceso de atención emergente, que se deriva de la aparición de conductas negativas hacia la diferencia cultural, por parte de las niñas y los niños.

La posibilidad de entablar líneas de comunicación con la población estudiantil, como estrategia para el fomento de actitudes positivas hacia la diversidad es señalada como de mucho provecho, tal y como lo expone un docente de la Escuela de Puerto Viejo, “*Conversando con ellos logra muchas cosas*”, lo que ejemplifica dicha importancia.

Es importante mencionar también que el trabajo en el tema de valores también se ha realizado con los padres de familia, atendiendo la situación de igual forma emergente, tal y como con los estudiantes y las estudiantes, esto se refleja en la participación de una docente de la Escuela República Dominicana, cuando menciona lo siguiente “*los padres de familia ellos exigen y exigen y quieren todo y a veces cuesta, en las reuniones ha habido casos donde se le dice a un niño no se junte con fulana porque es nicaragiense entonces yo le dije que en mi clase esas conductas no se dan nadie puede decir que no ande con tal persona por ser nicaragiense o de otra cultura*”, lo que se puede relacionar con las actitudes de las personas encargadas de la población estudiantil hacia los individuos de otras culturas; y como el docente o la docente debe no sólo inculcar el respeto en los últimos, sino que también en sus padres y madres.

En un tema a parte, se puede observar como en algunos casos, los docentes perciben la integración como un proceso en el cual se busca la asimilación cultural de las personas extranjeras a las costumbres costarricenses. Lo anterior se puede ejemplificar en frases tales como las aportadas en la Escuela República Dominicana, en donde se aduce que *“si bien uno los acoge uno espera que ellos sean iguales que nosotros tanto en responsabilidad, que se vean igual, que traigan sus cosas como los demás”* o *“como docentes hemos ayudado a incursionar a estos niños dentro de nuestra cultura, antes venían con el dejo del nicaragüense y uno tuvo que empezar a integrarlos para que los chiquitos sintieran que estaba bien”*.

Lo anterior refleja que este proceso asimilacionista se encamina a integrar a los estudiantes dentro del molde costarricense, tanto en la forma de comportarse, como en la forma de verse y oírse.

En lo que se refiere a los procesos curriculares, se evidencia que hay trabajo en las aulas y que se utilizan las características propias de las culturas para profundizar en los objetivos y contenidos del currículo.

Esto se manifiesta en frases tales como las siguientes:

- *“Como docentes se han tenido que adaptar en el vocabulario propio de cada país de colombianos, nicaragüenses, etc.”*. Docente, Escuela República Dominicana.
- *“los mismos temas se ven diferencias entre los seres humanos, la piel, conceptos que se desarrollan”*. Docente, Escuela América Central
- *“primero vieron el mapeo y luego el concepto de interculturalidad, el trabajo en el aula luego entre nosotras ayudarnos tenían el plan de trabajo pero no tenía una guía o capacitación, en la universidad les enseñan unas cosas pero no de lo que uno va a trabajar realmente”*. Docente, Escuela de Cahuita.
- *“En cuanto a los juegos hizo un trabajo sobre los juegos y ellos hacían, juegos que yo no los conocía como el mico malo (eso fue algo creado) un niño afro le contaba la abuela, otro era un niño colombiano y un afro coincidieron mucho sobre un juego que se llamaba la negra, los*

juegos eran muy similares. Fue un trabajo extraclase y eran narrados por los padres o abuelos". Docente, Escuela de Puerto Viejo.

- *"Hemos trabajado la interculturalidad en la clase, matemáticas por ejemplo con el triangulo relaciona con la chozo de los indígenas"*. Docente, Escuela de Puerto Viejo.

- *"Si utiliza lugares para hacer ejemplos en las clases"*. Estudiante, Escuela de Puerto Viejo.

Las frases anteriores denotan la presencia de conceptos relacionados al tema intercultural, que son utilizados con el fin no sólo de que los niños y niñas aprendan los contenidos a los que se les relaciona, sino que también permiten un acercamiento con su propia realidad y con los elementos que son conocidos por estos; lo que permite una mayor familiaridad con los contenidos impartidos en las aulas, situación que facilitara el acceso al conocimiento.

También se hace evidente a través de las distintas participaciones, las tareas que lleva a cabo el personal para la atención de las personas que tienen algún tipo de desventaja académica; en este aspecto la mayoría de estas se encaminan a la realización de adecuaciones curriculares, tal y como lo expone una docente de la Escuela República Dominicana, al comentar *"Se ha tenido que sentar con un niño donde su nivel académico era bastante bajo por lo que había que sentarse con él para explicarle las tablas, entonces se tuvo que modificar con él para que el chico recibiera una adecuación"* lo que remite a la necesidad de un acompañamiento mayor a los estudiantes que tienen rezago académico y que puede inducir a la aplicación de adecuaciones curriculares, como proceso paralelo.

Se reconoce también que no se hacen muchas adecuaciones curriculares por situaciones relacionadas a las particularidades de la condición migrante o de la ascendencia migrante; esto se ilustra con la frase expuesta por una docente de la Escuela Tomás Guardia, cuando aduce *"Se han hecho adecuaciones, no han sido muchas las veces"*, lo que podría significar que no son necesarias en todos los casos.

f) Percepción de la diversidad

El crecimiento de contextos multiculturales en el sistema educativo costarricense ha generado una llamada de atención en la forma en que se abordan los mismos en el aula pero principalmente de la perspectiva que se tiene con respecto a la diversidad cultural.

La mayoría de las escuelas participantes posee una perspectiva positiva y favorable con respecto a las migraciones debido a que estas, traen al país desarrollo y enriquecimiento cultural, así como también, contribuye en el proceso de socialización y sensibilización hacia esta población de origen distinto, tal como lo mencionan algunos docentes, *“esto permite a la población conocer de otras culturas, esto ayuda mucho en valores, para que puedan respetarse, y aprender de las diferencias”* (Docente de la escuela del Coco), *“Nosotros debemos de aprender de ellos y ellos de nosotros, estamos en un intercambio cultural”*, *“Es una fortaleza la diversidad pues los niños comparten experiencias y nosotros conocemos”* (Directora Escuela Santa Marta), *“La interculturalidad es un encuentro de todo, aprender de los que vienen y que ellos aprendan de nosotros”*. (Docente Escuela Saturnino Cedeño). *“La diversidad se percibe como algo positivo, la mayoría viene por las oportunidades de trabajo que hay en la zona, viene mucho nica por eso. Turismo, pesca, construcciones, etc”* (Director Escuela Paso Canoas).

Los estudiantes consultados, por su parte, opinan de manera similar con respecto a que permite conocer de las otras culturas: *“... de otros países si es interesante saber que hacen o que hablan”* (estudiante de Escuela Republica Dominicana). *“Nos parece interesante porque aprendemos de otras culturas que no sabíamos, las comidas, la moneda, el ave nacional, otros idiomas a convivir con otros compañeros de otros países, aprenden de la cultura”* (Estudiante Escuela Cahuita)

Esta perspectiva positiva o favorable de los migrantes no es compartida por los funcionarios de la Escuela Villarreal y en menor grado se observa en la Escuela Saturnino Cedeño quienes opinan que ha llegado al país un turismo negativo, es decir, extranjeros con formas de pensar y actuar diferentes, que han generado rechazo y dificultades para aceptarlos como parte del contexto educativo y por ende afecta la prestación de los servicios educativos que se les pueda brindar.

- *“Siento que Costa Rica es un país alcahueta. Vienen sin documentos y hay que darles educación y seguro social”*(Docente Escuela Villarreal)

- *“El culpable es el gobierno, de aceptar a los extranjeros”*. (Docente Escuela Villareal)
- *“El problema radica en lo cultural, en la forma de exigir. Tengo Italianos, Argentinos e inmigrantes internos del país, son niños que vienen con comportamientos difíciles”*. (Docente Escuela Villareal)
- *“Hay turismo negativo, drogas, esta es una ciudad que no duerme, hay disparos”*. (Directora Escuela Villareal)
- *“Tras de que vienen de otros lados, vienen a exigir”*. (Docente Escuela Saturnino Cedeño)

En la escuela Villareal se percibe un choque cultural en cuanto hábitos y costumbres, existe un rechazo hacia las culturas provenientes de Europa o Argentina debido a las formas de vestir y pensar, según ellos “tan abiertas” por lo que acostumbrarse atender una persona de estas nacionalidades les es más difícil y tenso,

“Siento que vienen aquí a imponer, siento más que todo los extranjeros es complicado. La escuela y uno debe de darles a ellos. Los padres vienen a la escuela en ropa de dormir, sin ropa interior debajo”. (Docente escuela de Villareal)

Con respecto a las relaciones entre los estudiantes, los docentes opinan que son buenas y los conflictos que se presentan son normales según la edad; por su parte, los estudiantes consultados mencionan que la diferencia en el trato no se debe a una cuestión cultural sino a la conducta que cada uno muestre en clase, y cuando existe alguna diferencia es debido a que los niños de otras culturas les cuesta más la materia.

“La exclusión se da con bromas que se dan natural” (Docente Escuela Republica Dominicana)

“a veces se porta mejor con otros pero por que les cuesta más o no entendieron pero con los demás dice que tiene que poner atención” (Estudiantes Escuela Saturnino Cedeño)

En la mayoría de las escuelas se opina que no existen actitudes de discriminación y que si alguna vez laso hubo se implementaron acciones que redujeron la negativa imagen del migrante o descendiente de migrantes.

Por otro lado, en lo académico la mayoría de los docentes tienen una apreciación estigmatizada principalmente hacia los nicaragüenses, considerados como “desfasados”, con un nivel

académico inferior, contrario a lo que se opina de la población colombiana, europea u oriental que se les percibe igual o más avanzado en relación a los costarricenses. Una perspectiva similar se da con respecto a las conductas de estos niños; a los nicaragüenses y colombianos se les considera más agresivos para resolver conflictos, mientras que los europeos y orientales más pacíficos. Sin embargo se manifiesta que se comparten características entre las distintas nacionalidades por ejemplo ingresos limitados, marginación, problemas emocionales, analfabetismo, entre otros ya que se tiene la idea de que vienen al país en busca de mejores condiciones de vida entre otros.

- *“El extranjero viene mejor capacitado que el costarricense”* (docente Escuela Villareal)
- *“Han tenido problemas en cuanto a la conducta y relaciones con otro niños, en Nicaragua son comportamiento más agresivo y se les tiene que decir que aquí en costa rica no somos así y no pueden pelearse por todo”* (Docente Escuela Republica Dominicana)
- *“Muchas veces los padres también tienen dificultades, no saben leer; esto es una lucha, porque no solo se debe de atender a los niños, sino que también lidiar con estas características de los padres”*.(Docente Escuela del Coco)

Las perspectivas en torno a la diversidad que tienen los niños provienen, según los docentes de la Escuela América Central, de la familia y los medios de comunicación, que ayudan a fomentar una idea negativa de los extranjeros principalmente de los nicaragüenses.

“Parte de la negatividad hacia los extranjeros es la televisión nos dicen cosas negativos sobre nicaragüenses, colombianos y no se rescata lo positivo que ellos han aportado a costa rica entonces esos mensajes entran a la familia y se hacen comentarios”. (Docente América Central)

Lo anterior genera aumento en la dificultad para brindarles a estos niños las herramientas necesarias para su aprendizaje, principalmente por el nivel de educación que presentan sumado a que el docente no posee capacitación ni conocimientos para abordar esta realidad, por lo que optan por adecuaciones curriculares o apoyos dentro de la misma escuela sin ningún tipo de planificación, a pesar de esto existe un sentimiento por parte de los docentes de tipo humanista, basado en la igualdad y el respeto por el otro, pero sin reconocer la diferencia desde el punto de vista constructivista, debido a que la idea predominante es integrarlos al sistema educativo

costarricense, lo que refuerza un proceso de educación asimilacionista, a pesar de la buena disposición de la mayoría de los docentes consultados para trabajar con esta realidad.

- *“El año pasado lo pasé luchando para que pudiera aprender a pronunciar bien las palabras, a dejar el “deje” del acento del país”*. (Docente Escuela del Coco)
- *“Se trabaja normalmente se sigue el programa y los jóvenes se adaptan a la forma como se enseña”* (Directora Escuela Santa Marta”).
- *“Se les da lo que el programa dice, estamos en Costa Rica”*. (Docente Escuela Villareal)
- *“No somos nosotros los que tenemos que cambiar. Nosotros no debemos adaptarnos, son ellos los que deben de adaptarse a la forma de ser del costarricense y a la forma en que se educan acá. Se deben de hacer lineamientos a las personas inmigrantes, de forma que se les exija adaptarse”*. (Docente Escuela Villareal)
- *“Ellos tiene que adaptarse a nosotros no al revés”* (Directora Escuela Villareal)
- *“Si he visto limitaciones en las poblaciones extranjeras, se ha tenido que bajar el nivel para ponerlos igual que los demás”*. (Docentes Escuela Paso Canoas)
- *“Hay días en que ellos mismo recuerdan sus festividades, tal como el día de la madre en Nicaragua (10 de mayo), ellos dicen qué se celebra, y uno les recalca que acá no se celebra esos días”*. (Docente Escuela Villareal)

El docente tiene la percepción de que el niño extranjero o descendiente tiene que adaptarse a la cultura costarricense, se espera que este niño sea igual que a los costarricenses en cuanto a estilo de vida, formas de pensar y conducta, entre otros; cuando no se adapta entonces se recurre a diversos medios en el intento de integrarlos al estilo de enseñanza costarricense,, en la que se tiene que adaptar de manera obligatoria para cumplir con las exigencias del sistema costarricense.

“Los docentes por dicha son muy humanos y abiertos, entonces se trata de brindarle todas las facilidades del caso para que se adapten. Algunas facilidades que se les brindan son material fotocopiado, los libros, el acceso de los padres aquí.” (Director América Central)

“Si bien uno los acoge uno espera que ellos sean iguales que nosotros tanto en responsabilidad, que se vean igual, que traigan sus cosas como los demás..... la idea no es reforzarle el inglés sino más bien que aprenda español”. (Docentes Escuela Republica Dominicana)

Cabe señalar, que en este caso el docente no puede hacer otra cosa más que brindar una educación orientada al asimilacionismo, ya que desde la formación inicial docente se les trasmite este modelo como el ideal

“el año pasado lo pasé luchando para que pudiera aprender a pronunciar bien las palabras, a dejar el “deje” del acento del país. (Docente Escuela del Coco)

Con respecto a la perspectiva del MEP con respecto a la Interculturalidad, los docentes perciben que se fomenta una idea de asimilación donde se les brinda oportunidades y acceso a los servicios; pero en cuanto a una orientación conceptual no hay una definida para abordar la interculturalidad en el aula.

“...dentro de los planes de estudio no estaba claro cómo manejarlo, todavía hace falta como algo, que permita que el tema sea más claro” (Director Saturnino Cedeño)

Por último, no existe una diferencia significativa con respecto a estas formas de pensar anteriormente expuestas en lo rural o urbano, esto por cuanto la diversidad cultural se ha expandido en todo el territorio nacional, y en los distintos contextos visitados se ha aceptado paulatinamente esta realidad y se considera normal que haya estudiantes de otros orígenes.

g) Vacíos conceptuales en torno la interculturalidad

En las 12 escuelas consultadas, se opina que no tuvieron ninguna inducción, curso o taller relacionado con el abordaje de la interculturalidad durante su estancia en la Universidad, por lo que, se arrastra el desconocimiento sobre pedagógica aplicada a la diversidad y la sensibilización hacia el otro de origen distinto; por lo que cuando el docente se enfrenta a esta diversidad expresa incapacidad para trabajarla, pero no así, la disposición para hacerlo. También se comenta que la formación ha sido mayoritariamente teórica y no practica.

“En la universidad les enseñan unas cosas pero no de lo que uno va a trabajar realmente” (Docente Escuela Cahuita)

“Estando en la Universidad, no se me dio ningún curso relacionado al tema” (director escuela las Gemelas)

“En las U no se les dio ninguna herramienta, para abordar el tema”. (Docente Escuela Paso Canoas)

“Que yo me acuerde, en la U no dan nada de esto, un montón de teorías y todo, pero no dan nada de cómo atender estas diferencias” (Docente Escuela del Coco).

“Si ha percibido vacíos en la formación inicial docente con respecto al tema. Siempre queda aquello de Cómo se puede hacer, como se puede manejar, no hay claridad con respecto a que hay que hacer” (Director Escuela Saturnino Cedeño)

“En cuanto a la preparación para trabajar la interculturalidad radica en la calidad humana que tienen, docentes con mucha vocación, el objetivo de ellos es enseñar a niños no importa de dónde vienen”. (Directora Escuela Republica Dominicana)

h) Resultados de las acciones.

En las instituciones consultadas se realizan actividades para el fomento de la interculturalidad; sin embargo, estas son actividades propiamente extracurriculares y no se implementan con frecuencia en el aula. Otras instituciones por el contrario, solo se limitan a realizar las actividades en las fechas establecidas en el calendario escolar, por ejemplo el día de las culturas 12 de Octubre o en el caso de las escuelas de Santa Cruz, el 25 de julio con la Guanacastequidad.

En la mayoría de las escuelas visitadas donde se ha llevado a cabo algunas de estas iniciativas se menciona que estas han beneficiado la convivencia en armonía, el respeto hacia las demás culturas, reducción de la discriminación hacia las diversas culturas. Sin embargo cabe señalar que a nivel académico se ha logrado muy poco debido a una visión de adaptación de la cultura de origen distinto, por la carencia pedagógica que se arrastra desde la formación inicial docente, sumado a la poca preparación que de parte del MEP se recibe, el poco tiempo y recargo de funciones con respecto a la planificación de las clases y la incorporación de elementos culturales a los contenidos curriculares.

“Para los docentes es como complicado, por la falta de tiempo, sería más sencillo que facilitaran algo, de parte del MEP, que ayude. A veces yo siento que es más enriquecedor una actividad bien planeada y bien ejecutada que cualquier otra cosa”. (Docente Escuelas las Gemelas)

“Se habla mucho de la Interculturalidad, hay mucha información, pero de cómo manejar la situación en el aula no, eso es iniciativa propia del docente, como cuando alguien dice algo y no se sabe que es, entonces ahí el docente aprovecha y se le pide que explique que significa” (docente Escuela Paso Canoas)

“Los docentes no están preparados para atender la diversidad ya que no saben inglés, se trabaja igual no hacen adecuación a los niños van de grado en grado normalmente.” (Directora Escuela Santa Marta)

i) Problemas interculturales que enfrentan en el aula o institución

Dentro de los problemas o conflictos que se presentan con mayor frecuencia en las escuelas visitadas se pueden enumerar Bromas, extra edad, problemas de analfabetismo, retraso en matemáticas, los nicaragüenses vienen sin kínder, problemas de comunicación debido a la presencia de otros idiomas o bien de variaciones propias del castellano hablado por diferentes países, eso a veces es motivo de burla.

Por otro se percibe que los niños nicaragüenses son violentos, así dice una maestra de la Escuela República Dominicana

se les tiene que decir que aquí en costa rica no somos así y no pueden pelearse por todo, igual le dicen ellas que han tenido que aprender a cambiarles conductas como pegarles sino darles otros métodos para que puedan atender a estos niños...

Pero estas características no las presentan todos los nicaragüenses sino solo algunos, y amplía otra docente de la misma escuela

No es cualquier grupo social nicaragüense el que estamos hablando es más bien cuando está asociado a una condición de pobreza pues seguro los nicaragüenses de clases altas pasan inadvertidos pues su dicción es diferente, a veces tienen dejos que no son iguales a los otros, lo asocia en general a cualquier grupo es la pobreza

Los nicaragüenses, dice una maestra de la Escuela República Dominicana, son los que les “hacen resistencia”, y quieren solucionar todo a golpes, puede ser porque viene de otra cultural se

pregunta la maestra y reflexiona a partir de su experiencia personal respecto de la diversidad cultural:

Cuando me mandaron a trabajar a Alajuelita yo era una extranjera ahí, porque yo venía de otra cultura y estuve inmersa en una cultura que yo no esperaba, entonces el lugar dependiendo de donde lo mande usted puede o no relacionarse por que tiene uno tiene una historia propia. Pero nadie me ha dicho como poder ir a esos diferentes lugares por que en costa rica hay otras culturas.

La percepción de otras nacionalidades es distinta, por ejemplo a los colombianos los identifican como bien adaptados y portadores de un nivel académico alto.

Los estudiantes de la Escuela República Dominicana identifican como problemas los apodos a los nicaragüenses como *paisa*, apodo que a los estudiantes no les gusta.

El Director de la Escuela América Central también observa que los problemas se dan con los nicaragüenses, y no tanto con las otras nacionalidades. Así el observa que:

El choque que hay es con los nicaragüenses o centroamericanos, por los conflictos de las guerras y problemas sociales y económicos que ha pasado, son agresivos y son un reflejo de los hogares por que la mayoría viene de madres solteras, se ha tenido que trabajar que no es a golpes

Por su parte, los maestros de esta escuela también observan que los problemas se dan con los estudiantes nicaragüenses, y porque además vienen académicamente desfasados, y este sentir es común a todos los docentes que se han entrevistado en esta investigación respecto de los estudiantes nicaragüenses.

Esta situación tan compleja de las relaciones de los costarricenses con los nicaragüenses, que está presente en todas las escuelas visitadas, se resuelve de diversos modos en las distintas escuelas. La directora de la escuela de Cahuita, por ejemplo, ha implicado al estudiantes que agredió culturalmente a un nicaragüense mediante la obligación de realizar un trabajo de investigación, que le informe de lo que es Nicaragua y por esa vía sensibilizar con relación a los otros culturales. El personal docente de Cahuita, también observa los problemas que se presentan con

los nicaragüenses, pero independientemente de la nacionalidad ellos tratan a todos los estudiantes por igual. Con otras nacionalidades no han observado tantos problemas, solo en relación con la presentación personal de algunos extranjeros,

En la presentación personal de los extranjeros viene un poco descuidadito y luego se le va modelando y van adquiriendo cosas y adoptan cosas de aquí

Pero en la escuela se encargan de irlos corrigiendo.

Los estudiantes de Cahuita por su parte, también reconocen los problemas con los Nicaragüenses, pero dicen que la maestra los pone a disculparse

disculparse y cuando se disculpan se siente bien porque ya no lo van a estar insultando y no me insultan más..

Por su parte, los estudiantes observan que los docentes actúan respecto de las relaciones entre nacionalidades procurando respeto y educación.

En relación con estas problemáticas que se han presentado, el Director de la escuela de Puerto Viejo señala

se les ha inculcado el respeto por la identidad, ha habido un cambio y han valorado y respetado los demás culturas. Tanto así, como dicen los docentes, lo indígenas que son apartados ahora los ve integrados a las demás culturas, se ha dado por medio del dialogo y aquel niño que es tímido, en la parte deportiva une lazos de amistad. Los docentes han manejado conflictos positivamente, ellas hacen talleres con respeto a la interculturalidad y se ha motivado a cada una de las culturas el respeto y se ha dado todo en cuanto al respeto de los valores como nos ha dejado los antepasados.

A diferencia de las otras escuelas, en la escuela de Puerto Viejo el problema de integración cultural lo han tenido con los estudiantes indígenas, más que con los nicaragüenses. Porque ellos son tímidos y reservados que el resto de los estudiantes. Sin embargo señalan una serie de actividades realizadas en el marco de un programa de interculturalidad que han permitido se que rompa

esa gran barrera por que ya se ha trabajado con los padres de familia en el aula y nos han enseñado cosas de vocabulario, saludos o sea como llamarlos a ellas

El trabajo empezó por reconocer el idioma bribri, en el caso del estudiante indígena, conociendo a sus padres.

Y aunque no hay en la actualidad tratos o relaciones conflictivas ente grupos culturales, si recuerdan otros momentos en que se hablaba de cholos, negros, situaciones que se resolvieron acudiendo al pensamiento religiosos en el que se señala que todos son iguales (Esc. Puerto Viejo).

Se ha trabajado entre cada uno, o en plenaria y se ha aprovechado lo de las iglesias o las religiones, que todos somos hijos de Dios, todos somos iguales, pero que tenemos diferencias de cabello o piel, pero que sin embargo no es lo que vale, entonces se hace un trabajo en el aula donde cuenta una historia y hago que la coloreen y con base a eso hago una plenaria,

La directora de la escuela Tomás Guardia no ha percibido problemas ente lo estudiantes, pero las diferencias se han trabajado desde una visión igualitaria de la condición humana[todos somos iguales.

Los docentes por su parte si han presenciado momentos en los que ha habido conflictos entre los estudiantes, especialmente en relación con los nicaragüenses, ellos, no obstante, no han permitido que estos hagan mofa de estudiantes, se les llama la atención, y se busca que se respete el origen de cada uno.

Por otro lado estos docentes si perciben problemas educativos entre los estudiantes nicaragüenses, como del habla, y del como escriben lo que habla. Hay problemas de ortografía, redacción. Y se les trata de corregir, y se ve que van mejorando con el tiempo. Eso sucede también con las poblaciones afro descendientes

*pero si yo trato de corregirlo en la escuela pero la mama le habla **patua** a él se le hace una confusión en la mente, le habla español y en la casa inglés y español entonces el no tiene una ortografía y la redacción correcta se le hace una mezclanza y hay que hacerle adecuación*

entonces lo que se hace es hablar con el o recurrir al comité de apoyo sino entonces buscar otras metodologías que le puedan ayudar

En síntesis, los principales problemas interculturales se dan en las relaciones que se han establecido con los estudiantes nicaragüenses, siendo las percepciones que predominan las que hace referencia al rezago educativo con los que llegan al país, a la violencia que manifiestan en sus relaciones con los otros, y por otro lado, de parte de la sociedad local ellos recientes que ser insultados. En relación con otras nacionalidades, los directores y docente consultados se quejan de que los extranjeros no respetan las costumbres locales, o las reglas de las escuelas. Se dan también problemas de comunicación por los idiomas que se hablan en las escuelas, o por el tipo de español que hace variar las palabras con que se refieren a las mismas cosas.

j) Propuestas de formación docentes

Parece haber consenso en relación con el hecho de que al país están llegando cada vez más extranjeros, y eso implica, señala la Directora de la Escuela República Dominicana, reconocer diariamente esta diversidad en cada aula de las instituciones y observar cómo se siente el docente al respecto.

En esta dirección, se hace necesario, señala el Director de la Escuela América Central, *formular directrices...porque la parte pedagógica se ve muy por encima, y tratar de atender a los centros educativos donde se presentan mayores problemas de adaptación” al respecto y tratar de solventarlo.*

Los diversos docentes consultados, de las distintas escuelas, si consideran *que este debiera ser un tema que se debe tratar en las Universidades*, para no colocar en desventaja aquellas docentes que no son, por ejemplo, indígenas, y que ocupan plazas en territorios de estos pueblos con la amenaza de que como no son originarios de ahí se pueden ir en cualquier momento, *e implica aprender a hablar el Bribri o Inglés si es del caso.*

Las docentes de esa misma escuela y también de las otras consultadas creen que se debiera tener una materia que hable de interculturalidad y valores, en la siguiente cita se puede ver la percepción que ante la diversidad tienen una serie de docentes (los de Cahuita), percepción que

requiere un análisis y el respectivo encuadre intercultural, en el sentido de reconocer las diferencias culturales, veamos:

Nosotros trabajamos el cuidado y el respeto de ellos, dialogarlos, pero les tenemos límites y esos son los que nos hace tener diferencias en cuanto a que tiene que hacer, un niño es muy activo y es una prepotencia que habla de tu a tu, y los costarricenses nos hablamos de vos entonces que tenemos que hacer. En Nicaragua el lenguaje es más explícito en el mundo, por ejemplo los nicas dicen mirá y nosotros ver, entonces ellos dicen que los ticos son mal hablados y tienen razón. eso es lo que tratamos que los niños eliminen

La capacitación en interculturalidad, señala concretamente la directora de la Escuela Tomás Guardia y en reconocimiento de las diferentes etnias, lenguajes, historias, y repite valores. Todo ello se puede hacer en las universidades por medio de giras, exposiciones.

que ayuden que el estudiante universitario amplíe su campo de visión hacia la cultura que observe ahí mismo la diversidad de culturas, a su alrededor que las estudie, valore, las investigue...

Los docentes por su parte, y en particular los de la Escuela Tomás Guardia invitan a que lo primero de todo

Sea tener mente abierta ante todo, no puede tener prejuicios sobre donde vienen las personas. Si tiene una mente y actitud abierta, porque a veces los niños pueden hacer cosas extrañas, que para ellos no los son pero para uno si

Por otro lado, señala el Director de la Escuelas Las Gemelas que “*para mejorar la practica docente se podría pensar en algunas capacitación en la parte pedagógica y metodológica, que se ayude a la gente que no habla español...*

De forma parecida piensan las docentes de la misma escuela cuando plantean que “*sería bueno que el programa de estudios de la carrera facilitara técnicas para poder atender a los niños, ...y de parte del MEP*”. O también con viajes fuera de Guanacaste, dice el director de la Escuela del Coco, *se debería capacitar en didáctica agrega, o estudiar a fondo a otros países, los de los niños que vienen a las escuelas complementa los docentes de la escuela de Paso Canoas.*

La mayoría de los entrevistados tienen sur gerencias en cuanto a cómo debería darse la formación en interculturalidad, estas sugerencias enfatizan la necesidad de mejorar la capacidad de conocer e intercambiar experiencias de atención de la diversidad.

k) Lineamientos, directrices de gestión

En relación con la emisión de directrices para desarrollar actividades referidas a los temas interculturales, los y directoras institucionales reconocen que no las han emitido, y en la mayoría de los casos las actividades han estado enmarcadas en la celebración de las efemérides en los actos cívicos, actividades que permiten la reflexión en torno a los temas de diversidad cultural.

La excepción la constituyen las escuelas de Puerto Viejo, Cahuita y Tomás Guardia que han desarrollado un programa de atención a la interculturalidad que consiste en el desarrollo de una actividad abierta a la comunidad en donde todos tienen la oportunidad de experimentar la diversidad cultural de las comunidad por medio de una feria de culturas, comidas, charlas de los padres y madres de los y las niñas que cuentan acerca de su cultura. Tanto el director de la escuela de Puerto Viejo como la directora de la escuela de Cahuita manifestó que estas ferias son muy buenas por que generan primero autoestima en los niños y niñas cuyos padres vistan la escuela para hablar de su cultura, como mejoran las relaciones entre el estudiantado que logra ver la riqueza de la diversidad.

Al respecto, señala la directora de la Escuela República Dominicana,

el currículo es muy flexible... muy a lo tico...está acorde a nuestros valores, pero el programa en sí es muy corto, digamos cuales valores rescata el compañerismo, esto lo otro, sin embargo no nos dice como enfrentar la diversidad a otras culturas, de los nicaragüenses yo conozco muy poco, y de lo que conozco es porque yo estudie de eso no porque el currículo me lo dice y ellos tienen cosas que son diferentes de nuestra cultura de forma de ser, de relacionarse, etc

En esta dirección el director de la Escuela El Coco apunta que el promueve *la autoaceptación de su propia condición, que se acepten como nicaragüenses o como costarricenses, que se sientan orgullos del lugar de origen...*

Por su parte la directora de la Escuela de Villarreal ha sugerido en la escuela *que se le de más participación a los niños, que den a conocer su punto de vista y que lo aborden también (en el aula).*

Es decir, en las instituciones se sigue el currículo nacional básico desde el cual se estructuran las actividades generales y las particulares como es el caso de los temas de interculturalidad, el que por lo general se desarrolla en el marco de los actos cívicos específicos del 12 de octubre.

Por otro lado, algunos directores reconocen que se han dado pocas directrices de oficinas centrales para trabajar el tema de interculturalidad, pero que en estos temas se tratan, como ya se dijo, en el marco de los actos cívicos. Tampoco se han emitido al interior de las instituciones directrices específicas. Es decir este todavía no es un tema institucional que haya sido pensado particularmente y de manera diferenciada del 12 de octubre. Es un tema de actos cívicos.

Por otra parte, los y las docentes no conocen el tema ni el tratamiento ni los documentos que oficinas centrales del MEP o la Dirección Curricular hay publicado.

En esta dirección, la excepción son las escuelas de Cahuita y Puerto Viejo, ya que ellos independientemente de las directrices que el MEP, han venido trabajando la interculturalidad en la institución y en las aulas. Al respecto la directora de esta escuela señala

ha sido una gran cambio ver aquí la cantidad de nacionalidades, existe y se está dando actualmente mucho a nivel nacional. pero no necesitamos de un proyecto de interculturalidad porque eso es lo que estamos trabajando, nosotros lo trabajamos desde el principio, en mi caso pauto las reglas desde el principio establecimiento el respeto, que estos son nuestros descendientes y que todos vamos a necesitar de uno y de otros, es una cadena, vamos a convivir, eso es la sociedad, el respeto se basa en lo que es interculturalidad

En la escuela de Puerto Viejo por su parte también se han realizado por iniciativa propia, mas que por directrices ministeriales, actividades de interculturalidad, así señala su director lo siguiente:

se han hecho talleres o en actos cívicos tal vez viene una madre de familia afrodescendiente y viene vestida como afro y les habla y les cuenta leyenda, igual vino una indígena y les contó la historia del cacao, ... fuimos con un grupo de estudiantes a hacer un intercambio de

interculturalidad a Talamanca e hicieron una comida típica, y nosotros llevamos rice and beans para compartir y jugaron futbol, fue divertido; hicimos comités con padres un festival interculturalidad (31 de agosto), teníamos stand cada maestro, uno de España, Grecia, Francia, Suiza, Indígena, Costa Rica, Afro-descendiente, Italia, Argentina, de todos los países que teníamos en los pabellones y hubo demostración de vestidos, comidas, banderas, actos culturales, libros, se hicieron muchas actividades durante el día, los niños, los padres...ellos trajeron bocadillos y los vendieron para recaudar fondos...

Un aporte importante que relata el director de esta escuela en es relación al rol de los padres y como deben ser integrados en la dinámica de la escuela:

La población indígena empezó a incorporarse más y ser más participativos. Al inicio del curso, la mama de estos niños vino y les hizo un atol de banano y a partir de ahí, esa familia empezó a sentirse importante y sentirse parte de la familia de la escuela de Puerto Viejo, ahora (a los niños) se les ve sonrientes, jugando, participativos, se da la oportunidad de participación a lo de todos. lo que se da es el respeto a la diversidad no generando diferencias, uno los ve que juegan en el aula, y no se ven como que es el hijo del indígena o así.

Y agrega el director

Una de las grandes experiencia fue el festival de interculturalidad en agosto ahí todos trataron de dar lo mejor coordinando con los padres de familia ellos dieron sus aportes, tenían chocolates suizos, torta española, aprendimos mucho la comunidad y nosotros mismos. todo el mundo estaba entusiasmado viendo las exposiciones y los actos culturales había una banda de música jazz, flamenco. Eso hace que la escuela tenga una apertura y se viva la realidad de afuera entre culturas y se plasma aquí...

4.2. Interpretaciones de la diversidad y sus modos de atención

a) Competencias interculturales: habilidades y destrezas

En lo referente al tema de las Competencias Interculturales y las habilidades y destrezas que ostentan los docentes, se tomaron varios elementos dignos a destacar de la información suministrada por los participantes del estudio, los que se proceden a analizar.

En primera instancia se observa que los docentes reconocen y visualizan la existencia de grupos de diversas nacionalidades y culturas dentro del sistema educativo; además muestran la capacidad de describirlos socioculturalmente, lo que permite la aplicación de estrategias que buscan su adaptación/asimilación al proceso educativo. Estas características son mencionadas por Aguado (2003) como algunas de las que pone en práctica diferencialmente un docente intercultural en cuanto busca adaptar o asimilar al estudiante.

Se puede decir que estas características ostentadas por el personal docente son generadas por la vivencia cotidiana en la sociedad actual costarricense, y en la dinámica propia de los procesos de migración que se dan hacia el país, por distintas circunstancias. Esto refuerza el concepto de competencia del área propuesto por Rehaag (2010) en su teoría, en la cual expone que esta se dirige al conocimiento de las culturas de los países de los cuales provienen los estudiantes, competencia que implica su desarrollo en las aulas de las escuelas visitadas.

También es observable que la población docente trata de evitar conductas discriminatorias, lo que favorece que los estudiantes y las estudiantes no se sientan tan rechazadas y tal vez un poco más aceptadas y apoyadas, buscando confluir en una interacción efectiva y justa. Se observó en las visitas a las instituciones que da una atención especial al trabajo en valores tales como respeto, igualdad, tolerancia, compañerismo, como marcos de conducta que contienen las actuaciones discriminatorias que se dan entre los mismos estudiantes, sobre en todo en relación con los estudiantes nicaragüenses.

Estas actuaciones docentes se relacionan estrechamente con el concepto de Competencia Intercultural de Aguado (2003), lo que permite decir que existen en la forma casi de semilla incipientes en los docentes participantes; además, que atañe a la sub competencia social de Rehaag (2010), que remite a la empatía del docente y su capacidad de moderar y resolver situaciones que son de conflicto. Así se vio que ante estas situaciones, el cuerpo docente siempre actuó conteniendo y modelando el conflicto, tratando de instruir incluso a través de él.

Un elemento muy importante, que se liga a lo expuesto anteriormente, es la capacidad de una parte del personal docente de hablar otros idiomas, lo que permitiría la interacción efectiva con las estudiantes y los estudiantes a los que se les dificulta el uso del Español, o de alguna lengua indígena; lo que se refiere a una de las sub competencias propuestas por Rehaag (2010) en su

teoría, llamada competencia lingüística, competencia insuficientemente concretada en el cuerpo docente.

Existe también evidencia que demuestra que, a pesar del intento de hacer un proceso de integración de las personas culturalmente diversas dentro del aula, existen ciertos dejos de resistencia hacia esas culturas; esto se ejemplifica en los intentos de homogeneizar y equiparar la población al estándar costarricense.

Todo lo anterior permite ver que se cumple en parte con una de las dos dimensiones de las competencias interculturales propuestas por Aneas (2005); relacionada a las competencias psicoafectivas del personal docente: este muestra sensibilidad hacia las poblaciones multiculturales presentes en el aula; y las actitudes y las acciones que hace para la atención de las mismas se basan en un principio de igualdad y solidaridad, el cual es reflejo de la actitud de la población costarricense. Esta situación denota el inicio de una pedagogía intercultural en ciernes, en estado todavía crudo.

A pesar de lo anterior, se reconoce también un gran vacío en cuanto a los procesos de cualificación profesional, la cual se constituye como la segunda dimensión de las Competencias Interculturales propuestas por Aneas (2005), ya que a pesar de que las universidades forman al personal docente tomando en cuenta las diferencias de la población que atenderán, no da las herramientas que permitan la especificidad y la especialización en cuanto al tema intercultural. Además de lo anterior se reconoce que hay una falta importante de capacitación por parte del Ministerio de educación en cuanto al tema intercultural.

Esta situación es reflejo de la falta de una política educativa referente al tema intercultural; actualmente se tiene docentes que son hábiles, eficientes y aptos para el desarrollo de sus funciones en contextos multiculturales aunque no para establecer procesos educativos interculturales- características esenciales para Aneas (2005)-, pero más por una actitud propia humanista y evitadora del conflicto que por directrices emanadas de los jefes ministeriales o de lineamientos estratégicos dirigidos a las casas de formación superior, o como resultado de una reflexión profunda en torno a lo intercultural. En este sentido, la misma autora menciona que las competencias interculturales se dan de manera dificultosa si el ambiente organizacional no las

promueve; y a través de las participaciones se puede ver que existe cierta dificultad en este aspecto.

De lo expuesto con anterioridad se puede extraer que el personal docente consultado cuenta con algunos elementos mencionados por Aguado en su concepto de competencia intercultural, el cual se define como

(...) las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo. (Aguado, p. 141)

Se desprende entonces que las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas están presentes en las maestras y los maestros; y los mismos están orientados a crear un ambiente de aceptación, pero esto se da desde un punto de vista empírico, regido por la experiencia propia de la persona que imparte la lección y su quehacer diario; mas que desde un proceso intelectual guiado por las instancias encargadas del mismo.

Esto concuerda con lo expuesto por el mismo autor a través de su modelo de Inventario de Desarrollo Intercultural, quien reflexiona que no existe la plena conciencia intercultural de manera absoluta, pero que tampoco existe la ausencia total del esta (Aguado, 2003). En este sentido, se podría ubicar la experiencia recogida a través de la realización de este estudio, en una transición **entre las etapas de minimización y de aceptación** de dicho inventario, ya que discurre entre la visión por parte de algunos docentes de las otras culturas como variaciones de la propia y la aceptación de las otras culturas, aunque estas se perciben complejas.

b) Aportes a la formación docente

Como se mencionó en el subcapítulo anterior se hace evidente que existen algunos vacíos y limitaciones en el ámbito de las competencias, destrezas y habilidades que posee el docente, principalmente aquellas relacionadas a la cualificación profesional, y que se observa en la experiencia de los funcionarios participantes en el estudio.

Si bien la disposición a trabajar y enfrentar la diversidad cultural tiene una orientación humanista, también ha sido desarrollada de forma espontánea y empírica, lo que según Rehaag (2010) es lo que se esperaría de los cambios en la sociedad actual, un primer paso hacia un nuevo papel profesional del docente que trasciende lo mecánico en el aula, que tiene sus bases en la igualdad y enfrenta estas situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. Sin embargo este carácter empírico y humanista del abordaje actual de los docentes, demanda que se replantee y modifique metodológicamente y epistemológicamente el contenido curricular de los programas de estudio de las universidades así como también las actitudes que poseen los docentes en formación, con el fin de brindar un mejor servicio educativo de acuerdo a las necesidades de esta comunidad diversa, es decir, una educación intercultural.

Según Fernández y Muñoz (1998), las acciones realizadas desde la perspectiva docente ha sido de dos tipos; uno de tipo funcional, en el cual, se aplica un plan remedial, en la mayoría de las escuelas participantes se observan que estas acciones se realizan con apoyos de otros docentes que experimentaron la misma situación, de los estudiantes que comparten el idioma o cultura, acciones de sensibilización de los estudiantes mediante el conocimiento de los otros culturalmente distintos, actividades extracurriculares que fomentan la convivencia en la diversidad, entre otros. No obstante, con respecto a la segunda vertiente propuesta por estos autores- la respuesta teórica-práctica que surge de la investigación de la sociedad actual- no hay evidencia concreta en las escuelas estudiadas.

En el caso de estos docentes la dificultad para llevar a cabo la complementariedad de estas dos vertientes ha sido porque se enfrentan con limitaciones tanto de tiempo laboral, recargo de funciones, dificultad para dialogar con los padres de familia, escasos o nulos recursos didácticos, metodológicos o capacitaciones tanto en la universidad como en su quehacer actual sumado a escasos protocolos, lineamientos o directrices para atender estas poblaciones entre otros.

Según Fernández y Muñoz (1998) existen dos problemas frecuentes para acoger estos estudiantes de origen distinto, uno de ellos es la adscripción en el centro educativo y el otro la adscripción al aula o al nivel, esto por cuanto no se tienen desarrolladas las competencias interculturales o bien porque el centro educativo o el currículo nacional básico no es flexible en ese sentido, debido a las limitaciones anteriormente puntuadas.

Se observa en las escuelas visitadas el sobre esfuerzo del docente por realizar ambas acciones, sin que ello signifique un irrespeto de la cultura de origen de estos niños, entonces ¿Cómo llevar a cabo una educación intercultural en un contexto educativo con tales limitaciones y carencias desde la formación inicial docente hasta su trabajo actual?

Desde la perspectiva docente las acciones que hasta la fecha se han realizado generan consecuencias positivas tales como mayor empatía y conocimiento por parte de los estudiantes y docentes, mayor colaboración por parte de la comunidad educativa en algunos casos, sin embargo no son suficientes para atender esta diversidad desde el punto de vista conceptual y práctico, por lo que los docentes plantean una serie de sugerencias y necesidades que deben ser resueltas y que podrían dar respuesta a la pregunta planteada al inicio del párrafo.

Estas necesidades o sugerencias tienen dos orientaciones desde la formación inicial docente y desde el quehacer actual, a continuación se analizan ambas.

Desde la formación inicial, así como desde el quehacer actual docente se requiere según Rehaag (2010) de una competencia social, lo que concuerda con lo expresado por los docentes, se requiere de mayor conocimiento de aspectos propios de los países de origen con el fin de comprender el contexto sociocultural del estudiante.

En esta misma línea la realidad ha hecho evidente la necesidad de hablar un segundo idioma ya sea inglés y/o una lengua indígena; por otro lado, en el caso de los estudiantes de habla hispana tales como colombianos, nicaragüenses, salvadoreños, entre otros, es necesario conocer sobre los regionalismos de estas culturas, que conforman la comunidad educativa, lo anterior coincide con las competencias lingüísticas propuesta por Rehaag (2010) que debe poseer el docente.

El siguiente aspecto se refiere a la capacidad del docente para brindar al estudiante un sistema educativo de acuerdo con sus necesidades y su cultura, según los docentes, la universidad es un medio para aprender teoría pero esta no está contextualizada a la realidad, por lo que se les enseña conocimientos sobre enseñanza-aprendizaje pero de manera estándar, por lo tanto es necesario, según los docentes, que se incorpore al currículo universitario una materia sobre interculturalidad cuyos contenidos no solo se limiten a lo teórico sino también a lo práctico, les brinden herramientas y conocimientos necesarios para el abordaje de la diversidad, por tanto, tal como lo menciona Rehaag (1998), la diversidad debe ser asumida como un proyecto curricular.

Por otro lado, la competencia que se refiere al propio docente, es decir, sobre sí mismo, propuesta por Rehaag (2010) también es necesaria abordarla desde la formación inicial docente. Es importante, según los entrevistados, la revisión del sí mismo, de las actitudes, formas de pensar, prejuicios y estereotipos que se poseen, y que generan resistencias y rechazo y son un obstáculo para trabajar en estas condiciones.

Se reconoce también que desde el quehacer educativo actual se ha fomentado la convivencia e interrelación entre las diferentes culturas a través de actividades extracurriculares, festivales y demás, donde se han promovido valores como comunicación, cooperación, igualdad, respeto, aceptación mutua, indispensables según Rehaag (1998) para inspirar principios pedagógicos y para llevar a cabo una educación intercultural, sin embargo cabe aclarar que algunos centros educativos manifestaron la dificultad de no tener una guía o lineamientos claros o bien la poca flexibilidad del centro educativo para la realización estas actividades.

En lo referente a las redes de apoyo para atender adecuadamente a la población inmigrante, se han realizado en algunas escuelas visitadas, reuniones con diversas instancias como Dirección Regional de Educación correspondiente, establecimiento de apoyo por parte de profesionales en problemas emocionales, de conducta y aprendizaje, otros docentes de la misma institución, no obstante la ayuda por parte del MEP al tema de la diversidad ha sido escasa, esto por cuanto no hay un discurso intercultural claro.

En síntesis, ante el cambio actual del contexto educativo costarricense, se genera una llamada de atención orientada a una reforma en el perfil docente desde sus cimientos, en la universidad principalmente es importante el desarrollo de competencias interculturales en todas sus dimensiones, desde el sí mismo, conocimiento del otro así como herramientas y conocimientos teóricos y prácticos que le permitan garantizar una prestación de servicios educativos interculturales y por ende les permita desarrollar un clima educativo de reconocimiento y aceptación de la diferencia. (Aguado, 2003).

c) Una pedagogía Intercultural o la exaltación de la diferencia

La pedagogía intercultural como modelo educativo es relativamente reciente, lo más cercano que se observa son las estrategias educativas que se relacionan con la otredad desde la compensación, que es lo que pudo en las experiencias españolas revisadas.

A escala nacional, y desde el año 2000 en el país se ha venido investigando en torno a las formas como se enfrenta la diversidad cultural en el aula. El estudio en torno a la escasa preocupación del docente respecto de la diversidad en el trabajo de Campos, Castro y Ceciliano (2005) y la práctica educativa homogenizadora o sin un referente conceptual intercultural como lo indican Artavia y Cascante (2005) dado el currículo basado en contenidos en el que basa su accionar educativo, o por la observación de Ledezma y Vargas () de que los niños migrantes buscan reprimir su identidad (modelo asimilacionista) y para enfrentar eso se intenta establecer entonces una estrategia metodológica centrada en el diálogo –más conceptualizado como resolución de conflictos que intercultural- que permita atenuar conflictos. Estas son las formas como se resuelve el tema de la diversidad cultural en el aula, implicando con su análisis cambios curriculares relevantes.

En esta dirección Vargas (2011) planteó la actuación desde el campo de lo curricular y lo pedagógico en relación con los conceptos interculturales. Por otra parte, Araya y Hernández (2011) atendieron el fenómeno intercultural desde la sobrevaloración de lo cognitivo de los estudiantes, en cuanto la diferencia aparece como rezago es decir como un estudiante que requiere, entonces, un tratamiento especial. La diferencia cultural se reduce a un problema de rezago educativo. Y es por esta vía que integramos al otro, al migrante, reduciéndolo en alguna categoría de atención diferenciada.

En cuanto los procesos unidimensionales y/o bidimensionales, que vimos en el apartado conceptual, en relación con las prácticas educativas, éstos se articulan desde el aporte que la cultura nacional le da al migrante, pero no toma en cuenta el aporte que este le puede dar (Modelo bidimensional). Aporte que se implementa desde la gestión docente con su avasalladora fuerza homogenizadora, proceso observado en el trabajo de campo en estas escuelas. Por otro lado, el otro se ve compelido a integrarse/asimilarse a la cultura receptora, proceso que se da por medio de la represión de la cultura propia y aceptación de la cultura receptora siguiendo la matriz de Berry, citada por Núñez (2009), en la que se articulan procesos de asimilación con los del “Melting Pot” concretando un modelo de aculturación que se basa en el currículo del cual no se puede salir, la diferencia queda subsumida entonces, en la norma, en la norma de la escuela a las que los extranjeros se tienen que someter, lo decían en una de las escuelas visitadas.

El currículo es el marco desde el cual el cuerpo docente modela su práctica educativa sin saber que su actuación materializa un modelo de aculturación: educar para igualar, que persigue occidentalizar (García, Pulido y Moyano, 1997), o costarriqueñizar, modelo que realiza esta operación mediante la compensación y homogenización de la multiculturalidad.

El problema surge, entonces, cuando ante la realidad multicultural no somos capaces de valorarla en cuanto tal y procedemos, por un lado, mediante una gestión educativa igualitaria pero que tiene un efecto asimilacionista, o bien por otro lado, generando una práctica educativa compensatoria (Aguado, 2003), es decir que la diferencia cultural se trata como una deficiencia.

Las dos estrategias juntas se convierten entonces en una negación absoluta de cualquier posibilidad para el desarrollo de una pedagogía intercultural, puesto que a diferencia de esta, que valora la diferencia y la exalta para enriquecer la práctica educativa, y por esta vía el estudiante se puede volver un actor protagónico del acto educativo; se sacraliza la otra vía, en la que el protagonista es el docente, quien desde el orden curricular opera la estandarización, territorio simbólico de la práctica docente, que se apega a los programas, a las minutas, a los planeamientos y a las normas de la escuela.

Ello por cuanto el cuerpo docente se enfrenta a esta realidad desde una visión monocultural, desde la visión propia del currículo estándar establecido por planes y programas de estudio iguales para todos, currículo que homogeniza tanto los conocimientos que se transmitirán como los valores sociales y culturales que el estudiantado debe incorporar en su bagaje. La educación está hecha, a pesar del multiculturalismo presente, para producir ciudadanos costarricenses y monoculturales.

Una actitud tolerante de base permite una gestión educativa igualitaria, que intenta no hacer diferencias entre los estudiantes y tratarlos a todos igual. Esta actitud básica de respeto a los otros culturales, que se funda en una consideración cristiana basada en la presunción de que todos somos iguales, se concreta en una pedagogía que no discrimina, al menos no de modo evidente sino todo lo contrario intenta integrar a un todo establecido de antemano, en donde a todos los mezclamos y sale del caldero una identidad homogénea.

Tal gestión no identifica la operación de estandarización cultural, porque con base en la idea de que se respeta al otro la práctica curricular en el aula finalmente logra hacer que todos se sientan

iguales; no obstante, que en muchas de estas instituciones se realizan actividades extracurriculares con la finalidad de generar espacios de comprensión de la diversidad pero que facilitan la integración del estudiante proceso educativo igualitario.

La multiculturalidad es un hecho dado irrefutable, tanto las estadísticas nacionales respecto de la presencia en las aulas de extranjeros, grupos culturales y etnias criollas, como en los antecedentes revisados y en las escuelas visitadas la hemos observado y hemos podido también conocer la visión que de esta tienen directores, docentes y estudiantes. Visión que de una manera general podemos calificarla como positiva. Y podríamos señalar, porque se vio en el trabajo de campo, que existe una pedagogía intercultural que se inicia desde la práctica misma e interacción docente con la diversidad, pero esta tiene como misión disolver la diferencia.

Una pedagogía intercultural debería al menos identificar y operacionalizar desde la realidad multicultural la diferencia, exaltarla y transformarla en actividades de aula que favorecen no solo la diversidad sino que enriquecen el acto educativo como tal. Lo que se observó en las instituciones educativas visitadas es una operación en la que la multiculturalidad real se diluye en una actitud que exalta la igualdad, todo lo contrario de las propuestas interculturales en las que incluso en espacios de aula, en que no existiera la multiculturalidad, a esta se la exaltara porque todos somos distintos (Aguado, 2003).

La pedagogía intercultural como práctica dialógica se desarrolla a partir del favorecimiento que tenemos que realizar desde la gestión del currículo y desde la práctica docente de la identidad cultural (dimensión cultural), de la valoración y respeto (dimensión axiológica) y desde los programas de estudios (dimensión praxiológica) (Merino y Muñoz, 1998), es decir reconocer que la diversidad cultural es su centro (Aguado, 2003). Ahora bien, ya señaladas anteriormente esta pedagogía intercultural se concreta y se operacionaliza por medio de competencias específicas que no se encuentran hoy día en la práctica docente y son una carencia observable.

La práctica educativa debe sufrir y experimentar cambios positivos en una dirección que supere las carencias técnicas específicas observadas. Un cambio de enfoque es necesario para orientar la acción educativa hacia una serie de consideraciones importantes de cara a entender:

-La diferencia cultura como foco de reflexión

-La diferencia como norma

-La diferencia como superávit cultural y no como déficit que debemos compensar/ajustar.

Este conjunto de cambios y de miradas alternativas se deberían condensar en habilidades y destrezas pedagógicas capaces de exaltar la diferencia. Todo lo contrario a lo que sucede hoy en las aulas nacionales, no en cuanto a la multiculturalidad como hecho dado sino en cuanto al tratamiento curricular.

No obstante, hay algún camino recorrido en cuanto a la pedagogía intercultural, no partimos de cero sino de un punto intermedio, pedagogía que se verifica en el diario vivir de los y las docentes, no obstante que no hay una reflexión de fondo al respecto. Tal avance lo vemos en la calidad afectiva de las y las docentes hacia sus estudiantes, en los avances alcanzados por la educación indígena, en el marco legal progresivo. Falta encontrarse dialógicamente con la diversidad, tal tarea le quedará bajo la responsabilidad del campo de la pedagogía intercultural.

Capítulo V- Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

- La mayoría del personal docente cuenta en su práctica educativa con la dimensión psicoafectiva de las competencias interculturales. Es decir todos los niños y las niñas son tratados con afecto, desde una mirada igualitaria que no busca ejercer diferencias en el aula.
- Las competencias que más se desarrollan son aquellas encaminadas a la Competencia Social, ya que la población docente participante se preocupa por generar empatía y entendimiento entre y hacia el estudiante cultural o nacionalmente distinto. Se pudo observar; además, de que en las situaciones de conflicto, por razones culturales, busca moderarlas para conjurar actuaciones discriminadoras en el aula. Cuenta para ello con la disposición para evitar el conflicto y con algunas técnicas para buscar la empatía. No hay sin embargo en la práctica docente una reflexión de orden intercultural.
- El manejo profesional del enfoque intercultural (competencia de cualificación profesional) no está presente en la práctica docente. Lo anterior se debe a que no existen lineamientos claros o políticas educativas encaminadas a la atención de la diversidad cultural, ni tampoco la formación inicial docente integra todavía un enfoque cultural en educación.
- Se denota también que la falta de lineamientos produce agujeros en la formación inicial y continua del docente, así como en la aplicación de procesos de capacitación en servicio que podrían solventar dichos agujeros.
- A raíz de la dificultad de acceso al conocimiento y al escaso apoyo que recibe de las diferentes instancias con respecto a la atención de la diversidad en el aula, al docente le demanda la creación de planes remediales que no muestran en la mayoría de los casos una orientación conceptual o metodológica que reconozca las necesidades propias de los estudiantes de culturas distintas, por lo que se percibe que en la mayoría de los casos - con excepción de la competencia social evidenciada en los docentes participantes del estudio- estos poseen parcialmente desarrolladas las competencias docentes interculturales, parcialidad que es resultado del hecho empírico de la diversidad, ante la cual se actúa desde el estándar del currículo.

- El desconocimiento en la atención de la diversidad cultural se arrastra desde la formación inicial. Las universidades no han adoptado el enfoque intercultural en los procesos de formación docente en las carreras de educación de I y II Ciclo. Es por ello que se hace necesario la revisión y modificación de las mallas curriculares de las carreras de educación, como respuesta a la realidad culturalmente distinta que se percibe actualmente en el ámbito nacional.

-La dificultad principal expresada por los docentes no radica en la percepción de la diversidad desde el punto de vista humano o social, sino desde una gestión educativa que no genera diferencias curriculares y cuyo resultado es la asimilación o integración del otro a la cultura. Esto evidencia que existe poco o nulo reconocimiento de la diversidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, siendo que el modelo o enfoque que poseen los docentes es resultado de una formación inicial docente orientada a la estandarización de la población sin tomar en cuenta las características culturales particulares, diferentes de las establecidas en la ley 7600, con respecto a las discapacidades o limitaciones físicas o cognitivas.

- Con respecto a los enfoques que se utilizan para abordar la multiculturalidad, no se percibe alguna diferencia por escuelas rurales o urbanas pues se evidencia que en ambas existe amplia diversidad cultural.

En resumen, la práctica docente en la actualidad carece de la capacidad de actuación ante la diversidad cultural existente en las aulas desde un enfoque que la favorezca, que lo utilice como un medio educativo. La diversidad cultural no es un valor consciente en el diario acto educativo de aquellas instituciones en las que la multiculturalidad es un hecho evidente.

5.2 Recomendaciones

Conocer la realidad de las poblaciones migrantes para poder entender sus conductas. Es una necesidad latente mejorar la enseñanza en interculturalidad y mejorar la capacidad didáctica de atención de ésta (talleres con información de otros países culturas) como medio de sensibilización y profesionalización intercultural.

Los y las estudiantes de diversas culturas que comparten y conviven diariamente forman naturalmente redes de pares. Fortalecer estas redes de apoyo entre estudiantes para generar una cultura educativa amplia, puede ser un factor muy enriquecedor de valoración de la diversidad.

Incorporar en el currículo espacios educativos para conocer otros espacios sociales y culturales, e integrar a los y las niñas y a sus padres y madres en estos para que haya encuentros sobre la cultura y las culturas presentes en un momento determinado en una institución educativa, puede ser un medio de reconocer y dialogar con la diversidad muy eficaz. No obstante, no se trata que sea solo en el Día de las Culturas o en un Acto Cívico institucional en donde se celebre la Interculturalidad, sino de propiciar actividades curriculares más permanentes.

Trabajar durante el año en la organización de varios días culturales sería muy útil, entendidos estos días desde un marco curricular más amplio, como el de un proyecto de centro. Las semanas de convivios interculturales son en este marco un potente medio de reconocimiento, y las visita a las escuelas de los padres y madres de estudiantes de otras culturas, y que se hagan estos traigan sus comidas, hablen de su país de origen, y compartan sus valores son un factor de autoestima muy fuerte para los y las niñas de otras culturas, como se evidencia en las escuelas de Cahuita y Puerto Viejo de la región Educativa de Limón, y son un punto de partida interesante para que se desarrollen en otras escuelas nacionales.

Por otro lado, es necesario, brindar académicamente a los y las docentes los instrumentos pedagógicos, didácticos y tecnológicos necesarios para trabajar la diversidad e interculturalidad en el aula y centro educativo, y se le muestren y capaciten en los instrumentos y materiales didácticos que puede usar. También observar de otras instituciones las experiencias vividas al respecto.

Los estudiantes han abogado por clases más participativas, al aire libre, más interacción social, y aprovechar esos espacios curriculares para trabajar académicamente la diversidad cultural.

Más instrucción en interculturalidad, *porque entre más se nos instruya, más se nos va alivianar el trabajo para la atención de la interculturalidad.*

Por otro lado, resulta evidente que los y las docentes deben hacer una revisión profunda de las actitudes que tienen con respecto a la población estudiantil que presenta diversidad cultural, una revisión intencionada a validar la diversidad cultural, al desarrollo de una actitud más abierta para con los y las estudiantes cultural y nacionalmente distintos.

La gestión administrativa y curricular del cuerpo de directores institucional es sumamente importante. Estos son los que deben generar directrices claras dirigidas a la comunidad educativa para que tengan como fin regular los procesos relacionados al tema intercultural.

La vida institucional se enmarca en la institucionalidad del Ministerio de Educación Pública. A este le toca generar políticas educativas concernientes al tema de la Educación Intercultural, que se conviertan en un punto de referencia a nivel nacional y que permitan un abordaje integral de los procesos que se dan en los contextos multiculturales, de manera que las actividades que se dan en los Centros Educativos no se den desde una base empírica, sino desde una intencionalidad concreta. Por otra parte, tiene una amplia responsabilidad en los procesos de formación continua o en servicio junto al rol que tienen las universidades en cuanto a formación inicial.

En cuanto a estas, urge que las carreras de educación que integren cursos y procesos de formación en pedagogía intercultural que prepare al cuerpo docente para su salida al campo laboral con estas competencias. Por otro lado, es urgente también la coordinación de sesiones de trabajo de las universidades con el Ministerio de Educación para determinar y definir los perfiles de los y las docentes que serán contratadas por el Ministerio en cuanto a las competencias interculturales que deben portar estos de cara a los cambios que se han venido realizando en los planes y programas de estudio nacionales.

Que las universidades incorporen a su programa de estudios mayor trabajo de campo, talleres, convivios y giras hacia las distintas regiones del país que presentan una amplia gama cultural con el fin de sensibilizar a los futuros docentes de esta realidad que eventualmente tendrán que enfrentar.

Este conjunto de recomendaciones no son exhaustivas, solo indicativas de lo que parece que urge hacer en el terreno de la pedagogía intercultural, tanto por parte de los y las docentes, los y las directoras institucionales, estudiantes, universidades y Ministerio de Educación Pública de cara al futuro, el que lejos de homogeneizarse tiende a la diferenciación social y cultural cada vez mayor.

Referencias bibliográficas

Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill.

Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Editorial Paidós, SA.

Aneas Alvarez, M. (2005). Competencia intercultural. Concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación* (35).

Araya, G., & Hernández, S. (2011). La interculturalidad en escuelas costarricenses con población migrante. *Revista Actualidad Investigativa* , 1-28.

Artavia Aguilar, C., & Cascante Gómez, L. (2007). *Competencias de las y los docentes para la atención de la diversidad intercultural dentro del proceso educativo en el Liceo Otilo Ulate Blanco de San isidro de Alajuela*. Tesis de maestría, Posgrado profesinal en Pedagogía. División de Educación Básica-UNA, Heredia.

Bueno, E. (2004). *Plan de actuación en la acogida del alumnado extranjero*. (I. C. Sandoval, Ed.) Recuperado el 20 de julio de 2012, de Portal Educativo: <http://crei.centros.educa.jcyl.es>

Campos Chaves, L., Castro Abarca, G., & Ceciliano Sandí, A. (2005). *Estudios sobre la opinión de diversidad cultural de los niños y niñas de quinto grado de la escuela Juan Rafael Chacón ubicada en Boca Arenal, Cutris de San Carlos de Alajuela*. Tesis de Seminario de Graduación, División de Educación Basica-CIDE-UNA, Heredia.

Coto, R., Ledezma, Y., & Vargas, K. (2009). *Proyecto de estrategias metodológicas que puedan implementarse en el primer ciclo de la escuela de Santo Tomás de Santo Domingo de Heredia, para un abordaje de la diversidad cultural desde una perspectiva creativa*. Tesis de Licenciatura, División de Educación Rural CIDE-UNA, Heredia.

Fernández, J., & Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación* , 17.

García Barriuso, B. (2004). *Culturas en diálogo: Una experiencia de interculturalidad*. Recuperado el 19 de julio de 2012, de Portal Educativo: <http://www.aulavirtual.org>

García Castaño, J., Pulido Moyano, R., & Montes del Castillo, Á. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación* (13).

Guerrero, M. (s.f.). *La entrevista en el método cualitativo*. Recuperado el 15 de Junio de 2012, de Universidad de Chile: <http://www.facso.uchile.cl/investigacion/genetica/cg04.htm>

Gurdián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.

Hernández, J. A., Hernández, J. R., & Milán, M. Á. (2011). El proyecto PARTEA: Una experiencia educativa para el desarrollo del diálogo intercultural en Europa. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación Albacete* (26).

Leiva Olivencia, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* (46/2).

Merino Fernández, J., & Muñoz Solano, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación* (17).

Montañas, M. (2010). *Las Entrevistas*. (C. d. (CIMAS), Ed.) Recuperado el 15 de junio de 2012, de http://www.redcimas.org/archivos/biblioteca/metodologías/MMontenes_LasENTREV.pdf.

Moya, R. (Sf). Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación* (13).

Muñoz Arenas, J. Á. (2004). *Una experiencia de interculturalidad*. Recuperado el 19 de Julio de 2012, de Portal Educativo: <Http://www.educa.jcyl.es>

Nuñez Vázquez, I. (2009). La adaptación de currículo a la diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación* (49/2).

Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. (U. A. Metropolitana, Ed.) *El Cotidiano* , 25 (160), 75-83.

Ruiz, L. (2010). Creencias, practica docente y propuestas para la atención de la diversidad cultural: el caso de una docente costarricense y tres infantes nicaragüenses. *Revista Electrónica-EDUCARE* , XIV (2), 155-172.

Sagastizabal, M. d. (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Sánchez Muñoz, S. (2004). *Semana Intercultural*. Recuperado el 19 de Julio de 2012, de Portal Educativo: <http://www.educa.jcyl.es>

Serrano Ruiz, J. (1998). El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación* (17).

Tubino, F. (2008). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación* (45/4).

UNESCO, N. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Paris: Unesco.

Vargas, M. (2011). *Estrategias didácticas para la favorecer el desarrollo integral de niños y niñas de cuatro años, desde un enfoque de la educación intercultural*, Cóbano Puntarenas. Tesis de maestría, Maestría profesional en Pedagogía, División de Educación Básica CIDE-UNA.

Vitón de Antonio, M. J. (1998). La interculturalidad como perspectiva para repensar los espacios educativos no formales. Reflexiones de un plan de alfabetización Bilingüe Intercultural en las comunidades monolingües H' achiqueles. *Revista Iberoamericana de Educación* (17).

Zimmermann, K. Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. reflexiones acerca del caso de Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación* (13).

Anexos

Anexo N° 1: Entrevista: Director Esc. Primaria

Fecha:

Hora:

Lugar:

País:

Duración: 2 horas

Moderador: _____ **Relator:** _____

1. Presentación de la investigación, y apertura de la entrevista
2. Sobre la antigüedad de la escuela
3. Cuánto tiempo tiene de ser director
4. Número de estudiantes
5. Origen de los estudiantes
6. Calidad del cuerpo docente: experiencia, años de servicio, formación académica de estos

A.- Concepto y opiniones sobre el Tema: Competencias Culturales Docentes

7. ¿Cómo ha sido el tratamiento del tema intercultural en la escuela?
8. Este tema se refiere a la educación de niños y niñas indígenas o también están involucrados niños y niñas de otras etnias y orígenes culturales.
9. ¿Hay diversidad cultural en las aulas?
10. ¿Cuál idea de la diversidad predomina?

B.- Acciones realizadas en el aula para atender la diversidad cultural.

11. ¿Qué tipos de acciones se han realizado en la escuela para tratar el tema intercultural?, detallar.
12. ¿Qué efecto han tenido las acciones realizadas para atender la diversidad?

C.- Percepción de la diversidad en el aula

13. Cómo se comportan los estudiantes y los maestros con esta diversidad.

G.-Problemas interculturales que enfrentan en el aula o institución

14. Qué tipo de situaciones se han dado en las aulas que afectan las relaciones interculturales entre los alumnos.
15. Han sido capaces los y las maestras de lidiar con estas situaciones

F.- Vacíos en la formación recibida

16. Se encuentran los docentes debidamente preparados para atender a la diversidad.
17. Usted ha percibido vacíos en la formación de los docentes en cuanto este tema, qué vacíos.

I.-Lineamientos, directrices de gestión intercultural que promueven en el aula

18. Qué directrices ha emitido usted como director para la atención de la diversidad cultural.
19. ¿Qué directrices ha recibido usted del Ministerio para trabajar el tema?
20. ¿Conoce bien usted estas directrices?
21. ¿Qué limitaciones han tenido para llevarlas a la práctica?
22. ¿Qué opinión le merecen estas directrices?
23. Se han discutido en la escuela que usted dirige los aspectos éticos de la diversidad cultural.

H.- Propuestas de formación docentes

24. Qué sugerencias haría usted para la formación de los maestros para atender la diversidad: que necesitan aprender ellos urgentemente.

F.- Vacíos en la formación recibida

25. Ha recibido capacitación en la temática de la interculturalidad, educación indígena.
26. Recibió usted en su proceso formativo información o capacitación en el tratamiento de la diversidad en el aula.
27. Le gustaría agregar algo de su propio punto de vista sobre este tema.

Entrevista: Director Escuela Normal

1. Presentación de la investigación, y apertura de la entrevista
2. Sobre la antigüedad de la escuela
3. Cuánto tiempo tiene de ser director
4. Número de estudiantes
5. Origen de los estudiantes
6. Calidad del cuerpo docente: experiencia, años de servicio, formación académica de estos

A.- Concepto y opiniones sobre el Tema: Competencias Culturales Docentes

7. ¿Cómo ha sido el tratamiento del tema intercultural en la escuela?
8. Este tema se refiere a la educación de niños y niñas indígenas o también están involucrados niños y niñas de otras etnias y orígenes culturales.
9. ¿Hay diversidad cultural en las aulas?
10. ¿Cuál idea de la diversidad predomina?

B.- Acciones realizadas en el aula para atender la diversidad cultural.

11. ¿Qué tipos de acciones se han realizado en la escuela para tratar el tema intercultural?, detallar.
12. ¿Qué efecto han tenido las acciones realizadas para atender la diversidad?

C.- Percepción de la diversidad en el aula

13. Cómo se comportan los estudiantes y los maestros con esta diversidad.

G.-Problemas interculturales que enfrentan en el aula o institución

14. Qué tipo de situaciones se han dado en las aulas que afectan las relaciones interculturales entre los alumnos.
15. Han sido capaces los y las maestras de lidiar con estas situaciones

F.- Vacios en la formación recibida

16. Se encuentran los docentes debidamente preparados para atender a la diversidad.

17. Usted ha percibido vacíos en la formación de los docentes en cuanto este tema, qué vacíos.
18. Qué tipo de situaciones se han dado en las aulas que afectan las relaciones interculturales entre los alumnos.
19. Han sido capaces los y las maestras de lidiar con estas situaciones
20. Qué sugerencias haría usted para la formación de los maestros para atender la diversidad: que necesitan aprender ellos urgentemente.
21. Cómo se ha trabajado el tema Interculturalidad en la formación de los normalistas.
22. - Se ha desarrollado cursos en donde se tenga información, se discuta, y se analice la tema de la interculturalidad, de forma distinta los temas referidos con educación indígena.

I.-Lineamientos, directrices de gestión intercultural que promueven en el aula

23. Qué directrices ha emitido usted como director para la atención de la diversidad cultural.
24. ¿Qué directrices ha recibido usted del Ministerio para trabajar el tema?
25. ¿Conoce bien usted estas directrices?
26. ¿Qué limitaciones han tenido para llevarlas a la práctica?
27. ¿Qué opinión le merecen estas directrices?
28. Se han discutido en la escuela que usted dirige los aspectos éticos de la diversidad cultural.

H.- Propuestas de formación docentes

28. Qué sugerencias haría usted para la formación de los maestros para atender la diversidad: que necesitan aprender ellos urgentemente.

F.- Vacios en la formación recibida

29. Ha recibido capacitación en la temática de la interculturalidad, educación indígena.
30. Recibió usted en su proceso formativo información o capacitación en el tratamiento de la diversidad en el aula.
31. Le gustaría agregar algo de su propio punto de vista sobre este tema.

Anexo N° 2: Grupo Focal: Estudiantes**Fecha:****Hora:****Lugar:****País:****Duración: 2 horas****Nombres de los participantes:****Cantidad: Hombres _____ Mujeres _____****Moderador: _____ Relator: _____****B.- Acciones realizadas en el aula para atender la diversidad cultural.**

- 1) ¿Cómo los trata el profesor cuando están en clase? **Competencia Social**
- 2) ¿Cómo es el profesor a la hora de dar las clases? **Competencia Social**
- 3) ¿Cómo son las clases con el profesor? ¿Utiliza la pizarra únicamente para enseñarles o utiliza alguna otra forma? **Competencia Social**
- 4) ¿Se preocupa el profesor por que todos los estudiantes hayan comprendido la materia?
Competencia Social
- 5) ¿Cómo los trata el profesor cuando están en clase? **Competencia Social**
- 6) ¿Conoce el profesor los lugares de proveniencia de Uds.? **Competencia del Área**
- 7) ¿Utiliza ejemplos con estos lugares? **Competencia del Área**
- 8) ¿Utiliza ejemplos con estos lugares? **Competencia del Área**
- 9) ¿Conoce el profesor los lugares de proveniencia de Uds.? **Competencia del Área**
- 10) ¿Cómo organiza el profesor a los estudiantes en el aula? **Competencia del Área**
- 11) ¿Cómo se sientan? **Competencia del Área**
- 12) ¿Acepta el profesor recomendaciones de los estudiantes? **Competencia de Sí Mismo**
- 13) Cuando hay alguna actividad que no les gusta ¿Se lo dicen al profesor? **Competencia de Sí Mismo**
- 14) ¿Cambia esas actividades? **Competencia de Sí Mismo**

G.-Problemas interculturales que enfrentan en el aula o institución

- 15) ¿Ha habido peleas o discusiones entre Uds.?, ¿Cómo las solucionan?, ¿Qué hace el profesor en esas ocasiones? **Competencia Social**

C.- Percepción de la diversidad en el aula

- 16) ¿Hay personas que hablan otro idioma en clase?, ¿Les permiten hablar en ese idioma? ¿Las lecciones se dan sólo en Español? **Competencia Lingüística**
- 17) ¿El profesor habla solo en Español? **Competencia Lingüística**
- 18) ¿Saben cuántos idiomas habla el profesor? **Competencia Lingüística**
- 19) ¿Les cuesta entender al profesor cuando habla? **Competencia Lingüística**
- 20) ¿El profesor no les entiende cuando Uds. hablan con él? **Competencia Lingüística**

Anexo N° 3: Grupo Focal: Docentes

Fecha:

Hora:

Lugar:

País:

Duración: 2 horas

Nombres de los participantes:

Cantidad: Hombres _____ Mujeres _____

Moderador: _____ Relator: _____

Buenas tardes, les agradecemos la asistencia a esta actividad, el motivo de este encuentro es para conversar con ustedes sobre temas relacionados con una educación de enfoque intercultural, con el objetivo de conocer la opinión y por su amplia experiencia en temas relacionados con la contextualización curricular. Iniciaremos con la primera pregunta que dará apertura a la participación del grupo respecto a la temática.

B.- Acciones realizadas en el aula para atender la diversidad cultural.

1. ¿De qué forma se enfrenta o atiende esta diversidad dentro del aula?
2. ¿Se realiza algún análisis, diagnóstico o evaluación inicial para determinar el contexto en el aula con respecto a la población que asiste? (entrevistas, reuniones, observaciones, datos, informes, estudios, investigación en grupo)
3. ¿Se realiza la planificación de acuerdo al contexto, a las características y necesidades de los estudiantes?
4. ¿Durante el proceso de enseñanza, se recurre a técnicas o estrategias que fomentan la interacción, el trabajo cooperativo entre las diferentes culturas en el aula?

C.- Percepción de la diversidad en el aula

5. ¿Cómo son las características de la población estudiantil que atienden en las aulas? (físicamente y estilos comunicacionales, creencias, formas de vida, escolaridad previa), es decir, de donde vienen y quiénes son?
6. ¿Consideran que hay diferencias culturales entre los niños que asisten a este centro educativo? ¿Son muy distintos entre ellos?
7. De qué forma se fortalece, se reconoce y respeta la diversidad en el aula.

D.- Percepción de la visión que los alumnos tienen de los otros

8. Cómo describiría la interacción entre los estudiantes durante la clase y los recreos, ¿Qué tipo de actitudes, conductas se dan entre ellos en relación a los estudiantes de otras culturas y viceversa?
9. ¿Cómo es el trato de los docentes en relación a los niños de otras culturas? Qué tipo de conductas o de actitudes se manifiestan? ¿consideran que existan diferencias?
10. ¿De qué forma se practica el trabajo colaborativo, el reconocimiento y el respeto por cada identidad cultural, la superación del racismo y los prejuicios?

F.- Vacíos en la formación recibida

11. ¿Cómo describiría el abordaje de la atención de diversidad en el aula en la formación que se recibe? ¿Se incluyen elementos culturales específicos?
12. ¿Consideran que existe algún tipo de carencia o están satisfechos sobre la información recibida?
13. ¿Qué tipo de herramientas se brindan para trabajar con una población diversa?
14. ¿Se trabaja el tema de las actitudes y creencias hacia las personas de otras culturas, que evitan los prejuicios y estereotipos?

H.- Propuestas de formación docentes

15. Recomendaciones que se deberían incluir en la formación docente para la atención de la diversidad en el aula y el tema de la interculturalidad?

I.-Lineamientos, directrices de gestión intercultural que promueven en el aula

16. ¿Existen directrices o lineamiento orientados en desarrollar una educación intercultural en el aula? ¿Cómo se llevan a cabo?
17. Dichas directrices ¿permiten una educación equitativa en cuanto a oportunidades y acceso a educación?
18. ¿De qué forma se fomentan normas y valores que reconocen y respetan la diversidad étnica y cultural?

G.-Problemas interculturales que enfrentan en el aula o institución

19. ¿Qué problemas enfrentan los niños de otras culturas en el aula? (curriculares, emocionales, convivencia, etc.)?
20. La metodología empleada en la clase ¿está acorde según la diversidad cultural que existe en el aula?
21. ¿Han experimentado alguna situación que se haya generado con un estudiante de otra cultura, donde hayan tenido problemas de comunicación o entendimiento?

K.-Directrices o lineamientos de cada país

22. ¿Se implementan o fortalecen programas orientados a una educación intercultural?
23. ¿Responden a las necesidades o características de los estudiantes?
24. ¿Hay Congruencia con respecto a lo que es una educación intercultural?

E.- Resultados de las acciones interculturales desarrolladas

25. ¿Cuáles han sido los logros que ha tenido este centro educativo en la atención de la diversidad cultural?

J.-Materiales y recursos con que cuentan

26. ¿Existen unidades didácticas interculturales? ¿Están adaptados a la diversidad cultural presente en los centros educativos?
27. El currículo y los materiales de enseñanza muestran diversas perspectivas culturales. Es decir se fomenta el reconocimiento y el respeto por la diversidad cultural y étnica.
28. ¿Qué reforma harían al currículo para que se ajuste a una realidad de diversidad cultural
29. ¿Con qué recursos metodológicos o didácticos cuentan para enriquecer el aprendizaje desde un enfoque intercultural?

A.- Concepto y opiniones sobre el Tema: Competencias Culturales Docentes

30. ¿Cómo sería una Educación Intercultural? (que entienden por educación intercultural?)

Anexo N° 4: Observación**Fecha:****Hora:****Lugar:****País:****Duración:****Observación de aula**

- 1) Disposición de pupitres y escritorio docente
- 2) Identificación de elementos tradicionales en las aulas
- 3) Tipo y temas del material gráfico pegado en paredes, pizarra mural
- 4) Identificar la diversidad humana en el aula, con ayuda del o la maestra

Observación del centro educativo

- 5) Elementos gráficos que evidencien diversidad cultural: pizarra murales, afiches, información de salud, textos en otros idiomas
 - 6) Diversidad humana visible, y con ayuda del director o encargado
 - 7) Uniformidad o diversidad en la ropa de uso escolar.
 - 8) Uso de idiomas diferentes al español en los espacios recreativos: indígena, castellano, afro?
 - 9) Diversidad cultural del personal docente
-