



La “interculturalidad” en la formación ciudadana costarricense: una lectura desde la pedagogía crítica

Arturo Meléndez Montero
arturo.melendez.montero@mep.go.cr

 <http://orcid.org/0000-0002-3448-4774>

Licenciado en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, por la Universidad Nacional (UNA), Sede Central Omar Dengo, Heredia, Costa Rica. Maestrante del Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional (UNA). Profesor de Educación Cívica del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, del Colegio Científico Costarricense Puntarenas (CCCP) y de la Universidad de Costa Rica sede del Pacífico (UCR).

Resumen - Resumo - Abstract

El presente artículo de carácter teórico analiza la propuesta de interculturalidad presente en la formación ciudadana de Costa Rica, la cual se enmarca en la reforma curricular denominada ética, estética y ciudadanía, decretada en el 2008. Se abordan los conceptos centrales esta reforma, así como contenidos curriculares seleccionados del programa de estudios de Educación Cívica para secundaria (2009). A partir de una lectura fundamentada en la pedagogía y teoría crítica

Este artigo teórico analisa a proposta de interculturalidade presente na educação para a cidadania da Costa Rica, que se enquadra na reforma curricular denominada Ética, estética y ciudadanía decretada em 2008. São abordados os conceitos centrais desta reforma, bem como conteúdos curriculares selecionados do Programa de estudos de Educação Cívica para o ensino médio (2009) a partir de uma leitura fundamentada na pedagogia e na teoria crítica, identificam-

This theoretical article analyzes the proposal of interculturality present in the citizenship education of Costa Rica, which is framed in the curricular reform called Ética, estética y ciudadanía decreed in 2008. The central concepts of this reform are addressed as well as selected curricular contents of the Civic Education study program for secondary school (2009) based on a reading based on pedagogy and critical theory, discourses typical of neoliberalism are identified in

se identifica en estos elementos discursos propios del neoliberalismo, los cuales impregnan dicha propuesta de interculturalidad, lo que la convierte en una estrategia de asimilación multiculturalista de corte neoliberal, desde la cual, se pretende controlar e instrumentalizar las diferencias culturales colocándolas al servicio del mercado capitalista global.

se nestes elementos discursos típicos do neoliberalismo, que permeiam esta proposta de interculturalidade, que a transforma em uma estratégia de assimilação multiculturalista da corte neoliberal de que se pretende controlar e instrumentalizar as diferenças culturais, colocando-as ao serviço do mercado capitalista global.

these elements, which permeate this proposal of interculturality, which turns it into a multiculturalist assimilation strategy of neoliberal court from which it is intended to control and instrumentalize cultural differences, placing them at the service of the global capitalist market.

Palabras Clave: Interculturalidad; educación intercultural; formación ciudadana; multiculturalismo; neoliberalismo.

Palavras-chave: Interculturalidade, educação intercultural, educação cidadã, multiculturalismo, neoliberalismo.

Keywords: Interculturality, intercultural education, citizen education, multiculturalism, neoliberalism.

Recibido: 16/02/2024

Aceptado: 18/03/2024

Para citar este artículo:

Meléndez, A. (2024). La “interculturalidad” en la formación ciudadana costarricense: una lectura desde la pedagogía crítica *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 11(21).

La “interculturalidad” en la formación ciudadana costarricense: una lectura desde la pedagogía crítica

En Latinoamérica el concepto de interculturalidad comenzó a asociarse al campo educativo durante la década de 1990. Tal y como señala Walsh (2010), actualmente es común encontrar este término con frecuencia en reformas y políticas curriculares. Sin embargo, estas reformas y políticas se han visto marcadas por la influencia de la ideología neoliberal, predicada por grandes entidades financieras internacionales como: El Banco Mundial (BN), El Fondo Monetario Internacional (FMI), El Banco Interamericano de desarrollo (BID) y La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), a las que se suma La Organización de las Naciones Unidas mediante la UNESCO. Estas entidades han promovido en la región un currículo cuyo objetivo es producir un ciudadano acrítico y obediente del sistema, que interiorice y reproduzca las nuevas lógicas del mercado global (Picoli y Guilherme, 2021).

Frente a este panorama, es imperativo rescatar la teoría y praxis de la pedagogía crítica, orientada a examinar la manera en la cual se (re)producen los discursos hegemónicos y en como una cultura se impone como dominante, subordinando e instrumentalizando a las otras. En ese sentido, Giroux (2006) apunta a la necesidad de analizar los currículos educativos en relación con el contexto en el que se desarrollan, donde se evidencie el papel del Estado y la influencia de las entidades y organizaciones internacionales, con el objetivo de develar cómo el poder plasma sus intereses y articula relaciones de dominación mediante las políticas y reformas educativas.

Siguiendo esta línea, el presente artículo expone una lectura crítica de la propuesta de interculturalidad presente en la reforma curricular denominada ética, estética y ciudadanía decretada en el año 2008, en la cual se enmarca el programa de estudios de Educación Cívica vigente para secundaria del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2009). Se realiza un análisis de los tres conceptos base de esta reforma (ética, estética y ciudadanía), así como de algunos contenidos curriculares seleccionados del programa, ambos elementos en relación con el concepto de interculturalidad empleado en la reforma.

El objetivo es evidenciar cómo en dicha reforma se presentan discursos característicos de los currículos neoliberales, los cuales a su vez impregnan y caracterizan la idea de interculturalidad presente en la formación ciudadana costarricense¹.

Formación ciudadana en la episteme neoliberal: del ciudadano al homo economicus

La idea moderna de ciudadanía se encuentra ligada a la figura del Estado nacional, remontando sus orígenes, según la historiografía tradicional, a la Revolución Francesa, donde encuentran su fundamento en la supuesta igualdad jurídica predicada por la tradición liberal. Así, la ciudadanía es entendida como una membresía del sujeto con el Estado, que hace acreedor al sujeto de derechos civiles, sociales y políticos (Marshall, 1997). No obstante, dichos derechos tienen como requisito el cumplimiento de una serie de normas y pautas de comportamiento preestablecidas por las autoridades estatales, desde las cuales se busca regular la libertad del sujeto siempre que este atente contra el orden establecido. En ese sentido, es mediante la educación moderna, y más específicamente mediante la escuela como institución disciplinar, que se busca regular la libertad de los individuos, controlando los cuerpos y las formas de pensar, con el objetivo de producir sujetos a la medida de una razón de estado (Foucault, 2007)², en otras palabras: formar ciudadanos.

El discurso de la educación moderna se articuló en las sociedades excoloniales americanas durante el siglo XIX, bajo la idea de un proyecto civilizador que buscaba insertar a todos los grupos sociales en las lógicas modernas-liberales del progreso económico y el ordenamiento social, y con ello, eliminar el supuesto atraso que representaban las culturas no occidentales (González y Ramírez, 2023). Esta educación moderna-civilizadora mantendría su hegemonía hasta la segunda mitad del siglo pasado, cuando a partir de las teorías críticas, movimientos sociales y el desarrollo del paradigma de De-

¹En adelante las nomenclaturas de Formación Ciudadana y Educación Cívica son empleadas como sinónimos. Sin embargo, es necesario señalar que hay importantes trabajos destinados a evidenciar las diferencias de sentido entre ambas concepciones dentro del campo de la educación

²Foucault (2007) señala: "(...) el principio de la razón de Estado, es actuar de tal modo que el Estado pueda llegar a ser sólido y permanente, pueda llegar a ser rico, pueda llegar a ser fuerte frente a todo lo que amenaza con destruirlo" (p. 19).

rechos Humanos derivado de la experiencia de la Segunda Guerra Mundial, se desarrollan reflexiones y cuestionamientos sobre la función ideológica de la escuela y el tipo de ciudadano a formar.

Dichos cuestionamientos han llevado a las actuales repúblicas democráticas a desarrollar esfuerzos para superar las relaciones de poder basadas en las diferencias étnicas, culturales, de género, sexuales y de clase, siendo este uno de los principales desafíos de los sistemas educativos de hoy en día. En esta labor, la formación ciudadana, que ya para finales del siglo XIX se había constituido en una asignatura escolar junto con la historia y la geografía (González y Ramírez, 2023), pasa a ser pensada ahora por algunos intelectuales como un espacio de democratización de la sociedad. En palabras del didacta español Joan Pagès, el objetivo de esta asignatura: “Es conseguir que los jóvenes entiendan que la convivencia democrática es, hoy por hoy, la mejor convivencia posible para garantizar el cumplimiento eficaz de los derechos humanos” (Pagès, 2015, p. 56).

En la misma línea, Nussbaum (2010) resalta a la importancia de una educación para la democracia, en la cual los procesos pedagógicos desarrollados en la escuela deben estar orientados a inculcar en los estudiantes aptitudes democráticas, entre estas la capacidad de reconocer a los otros como sujetos de derechos sin importar la raza, el género ni la clase social, reconocimiento que debe ir más allá del aspecto jurídico, considerando a los otros como fines en sí mismos y no como instrumentos de los cuales obtener beneficios.

Sin embargo, Nussbaum (2010) también reconoce que en las últimas décadas los gobiernos han priorizado el desarrollo económico sobre la formación de la ciudadanía, dejando de lado en los procesos educativos aquellos saberes que no se consideran útiles para el crecimiento del PIB. Por lo que es común observar cómo cada vez, a partir de políticas y reformas educativas, las asignaturas orientadas a desarrollar una educación para la democracia son excluidas de los currículos escolares o bien, reformuladas en relación con las necesidades del mercado capitalista global. Esta reorientación de la educación se explica a partir de la incursión de la ideología neoliberal en los sistemas educativos.

El neoliberalismo, como doctrina económica que radicaliza el principio liberal del libre mercado, tiene aparición en los países latinoamericanos durante las décadas de 1970 y 1980 con el auge de los regímenes dictatoriales (Chile, Argentina y Perú), así como con la intervención de entidades financieras inter-

nacionales como El Banco Mundial (BN) y El Fondo Monetario Internacional (FMI) mediante estrategias como la imposición de los Programas de Ajuste Estructural (PAEs). De esta forma, se buscó eliminar la intervención de los estados latinoamericanos en la economía y el bienestar social, reduciendo sus funciones a las de simples protectores y facilitadores del funcionamiento del mercado. Además, Harvey (2007) apunta que:

Por otro lado, en aquellas áreas en las que no existe mercado (como la tierra, el agua, la educación, la atención sanitaria, la seguridad social o la contaminación medioambiental), éste debe ser creado, cuando sea necesario, mediante la acción estatal. Pero el Estado no debe aventurarse más allá de lo que prescriban estas tareas. (pp. 6-7)

En este contexto, la educación va a fungir no sólo como una mercancía, sino además como el principal medio para promover la ideología neoliberal como base de todo saber. De esta forma, Picoli y Guilherme (2021), señalan que el neoliberalismo se constituye como aquello a lo que Foucault llamó episteme:

Por episteme se entiende, de hecho, el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados; el modo según el cual en cada una de esas formaciones discursivas se sitúan y se operan los pasos a la epistemologización, a la cientificidad, a la formalización. (Foucault, 2010, p. 249)

El neoliberalismo, al constituirse como episteme, articula un pensamiento de carácter totalitario que condiciona nuestra forma de ser y hacer en el mundo y, por tanto, la manera en la cual concebimos el pasado, el presente y el futuro, negando así cualquier alternativa al sistema social y económico existente. En este panorama, el currículo educativo planteado desde la episteme neoliberal tiene como objetivo inculcar en los estudiantes los conocimientos y comportamientos requeridos por las grandes industrias transnacionales. De este modo, la formación ciudadana en cuanto asignatura deja de estar orientada a desarrollar las aptitudes de una cultura democrática, transformándose en un espacio destinado a producir personalidades al servicio del mercado.

Para Torres (2017), la educación promovida por el neoliberalismo tiene como fin reemplazar al ciudadano por el homo economicus, definido por este autor como: “un “anti-ciudadano”, pues en vez de ver vecindad percibe recursos

humanos que instrumentalizar, de los que servirse para obtener mayores beneficios económicos” (p. 74). Además, apunta que en lo político, estos sujetos pretendidos por los currículos neoliberales se caracterizan por la obediencia acrítica frente a las leyes y el accionar de las autoridades, así como por su defensa frente a cualquier propuesta de cambio social.

Ciudadanía multicultural y educación intercultural: asimilación e instrumentalización de las diferencias

Una de las características identificada por Picoli y Guilherme (2021) en los currículos neoliberales, es la utilización de conceptos propios de las teorías críticas, pero despojándolos de sus contenidos críticos e intención de transformación social, por lo que es común encontrarse en dichos currículos discursos referentes a la inclusión de la diversidad cultural, los cuales suelen estar basados en el uso de los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad. Ante esto, es necesario construir una genealogía que permita develar las intencionalidades detrás de sus usos discursivos en los currículos.

Dicha genealogía es posible de encontrar ya en la obra de Dietz (2012), quien señala el multiculturalismo como un concepto de origen anglosajón, el cual encuentra sus fundamentos epistemológicos en las propuestas posmodernas que buscan superar los grandes relatos sociales y posicionar aspectos culturales e identitarios como ejes del análisis de las ciencias sociales. En lo político, el autor afirma que los movimientos multiculturalistas van a disputar cuotas de poder, los cuales dan como resultado las denominadas políticas de la diferencia; a saber, una serie de leyes enfocadas en reconocer los derechos de los grupos culturalmente diferenciados.

La idea de una ciudadanía multicultural nace en el seno de la teoría política liberal, siendo la obra de Kymlicka (1997) denominada Ciudadanía multicultural Una teoría liberal de los derechos de las minorías, uno de los textos más relevantes en el desarrollo del multiculturalismo. En su obra, el filósofo canadiense propone el desarrollo de derechos diferenciados en función de grupo, a partir de los cuales se reconoce a los grupos étnicos y culturalmente diferenciados dentro del grueso de la institucionalidad. No obstante, el autor señala que dichos derechos posibilitan a los Estados el acomodo de las diferencias culturales dentro de sus parámetros jurídicos. Así, mediante instituciones como la escuela, se pretende promover los principios morales y liberales a los grupos culturalmente diferenciados que posean costumbres

iliberales.

La propuesta de Kymlicka (1997) evidencia que, como afirma Dietz (2012), el asimilacionismo multiculturalista se basa en un entendimiento esencialista de la cultura, desde el cual se construye la idea de superioridad de unas culturas sobre otras, superioridad que Kymlicka encuentra en la cultura moderna-liberal (Rodríguez, 2013). En ese sentido, no pierde razón Žižek (1998) al señalar el racismo y etnocentrismo que se oculta en el multiculturalismo, como apunta el autor: “(...) el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad” (p. 171).

Por su lado, en los Estados Unidos, el multiculturalismo se pone en práctica en el campo de la educación, según Popkewitz (1994), mediante la inclusión de niños racializados en la escuela, lo cual no solo sirvió para regular los comportamientos de estos, sino que además permitió su clasificación social al asociarlos con malas calificaciones, deserción escolar y mal comportamiento, de manera que “El niño de color era una categoría oposicional, el «otro» a la cual se remite el discurso psicológico cuando habla de ausencia de motivación y falta de autoestima” (Popkewitz, 1994, p. 120). El autor indica que mediante dicha clasificación se explicó el éxito o el fracaso escolar y, con ello, las oportunidades de los sujetos en la sociedad estadounidense.

Por su parte, en Latinoamérica, Zapata (2019) indica que el multiculturalismo aparece en la escena política principalmente durante la década de 1990 en un contexto marcado por el auge de la ideología neoliberal y de la mano de las dictaduras. De manera que el multiculturalismo, en lugar de atender las demandas de los grupos culturalmente dominados, sirvió como una estrategia para insertar a los países de la región en el nuevo concierto político-internacional de posguerra fría, principalmente dentro de un nuevo mercado multicultural como fuentes de materias primas y de mano de obra sobrexplotada (Zapata, 2019).

En esta línea, Picoli y Guilherme (2021) mencionan que la idea de ciudadanía moderna alcanza su punto máximo de hipocresía con el discurso neoliberal de los Derechos Humanos. Los autores apuntan a la contradicción que supone hablar de derechos humanos en las condiciones materiales y las vivencias de los sujetos del sur global. En una misma línea, Gallardo (2008) reconoce el carácter de virtualidad de los derechos humanos en Latinoamérica, el filósofo chileno-costarricense señala que:

Como no se vive derechos humanos, ellos no son testimoniados, por el contrario, suele enseñárseles en aulas y programas que se caracterizan precisamente por no respetar derechos humanos debido a su organización vertical o autoritaria o porque su existencia precaria es un signo de la indiferencia estatal hacia el derecho a una educación de calidad. (p.19)

El principal ejemplo de ello se evidencia para este autor en el papel de la UNESCO, la cual ha sido la principal entidad encargada de llevar el discurso de la educación intercultural a los sistemas educativos latinoamericanos. Este discurso se encuentra plasmado en documentos como Directrices de la UNESCO sobre la Educación intercultural del 2006. En dicho documento, interculturalidad se define como “(...) la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (p. 17)³. Esta supuesta educación intercultural promovida por la UNESCO, a pesar de sustentarse en la idea de derechos humanos, parte de una jerarquización cultural esencialista desde la cual se divide a la sociedad en grupos mayoritarios y minoritarios. Esto se explicita en las directrices cuando se señala que: “La posición no dominante de los grupos minoritarios no siempre deriva de una inferioridad numérica; con frecuencia tiene una dimensión cualitativa vinculada a las características culturales y socioeconómicas propias de la comunidad” (UNESCO, 2006, p. 16).

Dicha jerarquización no es vista en estas directrices como un problema, por lo que el objetivo de estas es conservar las expresiones culturales de los grupos minoritarios, al mismo tiempo que se pretende propiciar “(...) una adquisición de conocimientos y habilidades que los preparen para participar plenamente en la sociedad en general” (UNESCO, 2006, p. 17). Lo anterior, evidencia que esta propuesta de educación intercultural funge en realidad como lo que Rasskin (2012) denomina educación compensatoria, pues busca compensar las supuestas carencias de los estudiantes pertenecientes a otras culturas, al otorgarles los conocimientos y habilidades requeridas para insertarse en las dinámicas de un nuevo mundo globalizado.

³En Costa Rica, los Lineamientos de Educación intercultural decretados por el Ministerio de Educación Pública de este país en el 2019 parten de esta definición de interculturalidad

Walsh (2009; 2010), denomina a la interculturalidad promovida por la UNESCO como funcional, ya que el discurso que se emite desde esta autoridad oculta las relaciones de poder que en la actualidad ejercen unos grupos sobre otros, buscando controlar así los conflictos étnico-culturales y negando el potencial contrahegemónico del verdadero diálogo horizontal entre culturas. Además, la autora señala que la intención de las propuestas de educación intercultural desarrolladas desde entidades internacionales, tiene como fin compatibilizar las diferencias culturales con las necesidades del mercado, asimilándolas en la nueva lógica multicultural del capitalismo global: “la “interculturalidad” es, cada vez más, el término usado para referir a estos discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal” (Walsh, 2009, p. 8).

La “interculturalidad” en la Educación Cívica costarricense: una lectura crítica

En Costa Rica, la formación ciudadana se desarrolla mediante la asignatura de Educación Cívica, la cual se imparte de forma independiente hasta los niveles de secundaria. Esta se enmarca en la reforma curricular denominada ética, estética y ciudadanía propuesta por el Ministerio de Educación Pública en el año 2008, durante la administración del exministro y economista Leonardo Garnier Rímolo. Esta reforma se desarrolla en concordancia con la política educativa del momento, denominada Hacia el siglo XXI y decretada en el año 1994.

No obstante, en 2017 se aprueba la nueva política titulada La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad, un año después de la política curricular denominada Hacia una nueva Ciudadanía (2016), la cual introduciría de lleno el currículo por competencias. Como antecedente de estas políticas en materia de diversidad cultural, en el 2015 se aprobó la Ley No. 9305, la cual establece una reforma en el artículo primero de la Constitución Política para afirmar que: “Costa Rica es una República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural”, lo cual tenía como aparente objetivo reconocer de forma plena y formal la ciudadanía de los grupos étnicos y culturalmente diferenciados. A pesar de estas transformaciones curriculares y políticas en el país, el programa de estudios de Educación Cívica perteneciente a la reforma curricular del 2008 sigue actualmente en vigencia y no ha sufrido modificaciones en cuanto a su contenido y propuesta didáctica.

La reforma curricular del 2008 plantea como fundamentos epistemológicos las corrientes filosóficas del humanismo, el racionalismo y el constructivismo. Estas pretenden establecer una línea de aprendizaje desde conceptos o contenidos, la puesta en práctica y el desarrollo de aptitudes. Lo anterior se expresa dentro de los programas de estudio mediante el planteamiento de los contenidos curriculares, los cuales son subdivididos en: 1) contenidos conceptuales, referente a los conceptos, hechos y teorías sobre las cuales el estudiantado debe construir su aprendizaje. 2) contenidos procedimentales, referentes a las habilidades a desarrollar con base en los contenidos conceptuales. 3) contenidos actitudinales, los cuales son presentados como la finalidad de los dos tipos anteriores, estos son las actitudes en relación con los valores, axiomas éticos y estéticos que caracterizan a la ciudadanía pretendida en el programa de estudios.

En relación con los contenidos mencionados, las competencias y actitudes a desarrollar son categorizadas a partir de los conceptos de ética, estética y ciudadanía. Según Popkewitz (1994), las palabras emblema de una reforma educativa definen los fenómenos de la práctica educativa y cómo estos deben gestionarse y ordenarse, “(...) esto es, dónde hay que mirar y cómo esa mirada ha de concebir las cosas del mundo” (p. 117). Por esta razón, resulta importante conocer cómo se presentan los conceptos eje de la reforma curricular en cuestión (ver tabla 1):

Conceptualización de ética, estética y ciudadanía en la reforma curricular

Ética: La ética es entendida como dual, a saber, como la relación del accionar individual y la normatividad institucional, por tanto, el accionar del individuo se concibe como parte de un proyecto social y de Estado nación. Se plantea que la ética aporta los valores y axiomas para un comportamiento democráticamente correcto, los cuales regirán el accionar individual y constituye los fundamentos de la normatividad institucional. Sin embargo, se reconoce que este dualismo de la ética, al entrar en relación con la interculturalidad plantea importantes dilemas entre la diversidad cultural y una pretendida uniformidad de valores en la sociedad costarricense, dilemas que dentro de la propuesta conceptual de la reforma no son resueltos.

Estética: Según se apunta en la reforma, la estética al contrario de la ética no se concibe como normativa, ya que esta noción se menciona como parte del enfoque posmoderno contemporáneo, por lo que esta se piensa como una herramienta de extensión social desde la cual se pretende desarrollar por medio del arte una serie de herramientas conceptuales. Dentro de las que se mencionan: la relación poder-saber, el rompimiento del paradigma centro-periferia, la contra cultura de género y la interculturalidad.

Ciudadanía: La ciudadanía es definida como la vida política en democracia. Esta implica considerar los métodos democráticos como los mejores para resolver conflictos, entendiendo por estos, los mecanismos ofrecidos por la institucionalidad estatal. Además, se señala como: “También significa considerar que en la democracia el gobierno es el gobierno de las mayorías, pero hay respeto formal y real de las minorías hacia las mayorías y viceversa” (Ministerio de Educación Pública, 2009, p 17).

Nota. Elaboración propia con base en Ministerio de Educación Pública (2009).

Estas conceptualizaciones, al ser abordadas desde una lectura crítica, se deben enmarcar dentro del contexto político y económico en el cual se desarrolló la reforma. En lo político, Toruño (2010) señala que esta constituye una reacción de las autoridades estatales y de los grupos de poder hacia al rechazo ciudadano expresado en los movimientos contra el proyecto de privatización del Instituto Costarricense de Electricidad en el año 2000, denominado Combo del ICE, y en especial, a la oposición al Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos en el 2007. En ese contexto, la reforma educativa busca fungir como un mecanismo estatal de control político. Por tanto, es posible identificar en la anterior conceptualización de ciudadanía, discursos relacionados con una idea de democracia, que como señala Apple (2013), se torna cada vez más conservadora y centralizadora del poder, a partir de la cual se pretende excluir las formas de organización y participación ciudadana no oficiales y contrahegemónicas, reduciendo así la presión que puede ejercer la ciudadanía desde el exterior de los aparatos estatales.

En cuanto a lo referente al contexto económico, estos se encuentran marcados por la firma del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos en el 2007 (Toruño, 2010), el cual trajo consigo el arribo de empresas transnacionales principalmente de las áreas de tecnologías y servicios, justificando así la implementación del enfoque curricular basado en habilidades y competencias como la fórmula para responder a las necesidades productivas de dichas empresas. Esto es explícitamente manifestado en la reforma cuando se señala que:

Las industrias más dinámicas del mundo de hoy son, sin duda, las industrias del entretenimiento, que son –precisamente– industrias en las que el componente creativo, estético, artístico, es particularmente elevado. Son industrias en las que el arte y la alta tecnología se dan la mano para generar los mejores empleos y las mayores rentabilidades. Pero eso no es cierto solamente de las industrias del entretenimiento; también ocurre en las industrias electrónicas, donde el diseño estético y la funcionalidad del televisor, del teléfono, del iPod o de la computadora se vuelve tan importante como su diseño ingenieril. El sector servicios, que se expande rápidamente en nuestros países, es otro ejemplo de la importancia que tienen la sensibilidad y las destrezas o competencias que da una buena educación ética, estética y ciudadana (MEP, 2009, pp. 12-13).

Según este fragmento, las manifestaciones éticas y estéticas son entendidas en la reforma como mercancías dentro de lo que Horkheimer y Adorno (2003) llamaron la Industria cultural⁴. Esto supone una negación del pensamiento crítico, ya que, según los teóricos de Frankfurt, la crítica implica siempre el cuestionamiento social, es decir, del sistema social y económico imperante (Giroux, 2003). De esta manera, el fragmento ejemplifica lo apuntado por Nussbaum (2010), quien afirma que el pensamiento crítico no es considerado un componente importante en los currículos de corte neoliberal.

Por otro lado, la propuesta didáctica presente en la reforma se encuentra basada en el desarrollo de talleres y proyectos, buscando superar la mediación magistral propia de la educación tradicional. Sin embargo, dicha metodología se piensa como un medio cuya finalidad es desarrollar una serie de aprendizajes esperados, los cuales se entienden como habilidades a desarrollar que se encuentran ya predeterminadas en los programas de estudio:

(...) hay dos elementos fundamentales, dentro de la propuesta curricular para la formación ética, estética y ciudadana que poseen carácter prescriptivo y que permiten, por tanto, la condición de currículo nacional básico del sistema educativo costarricense. El primer elemento es el compuesto por los “aprendizajes por lograr” en cada uno de los talleres o proyectos de las asignaturas, que se presentan como logros por alcanzar y que orientan el desarrollo de los procesos de aprendizaje (...) el segundo elemento de carácter prescriptivo es el contenido curricular. Tales contenidos, desglosados en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales deben ser desarrollados obligatoriamente en todas las instituciones educativas [el destacado es propio]. (Ministerio de Educación Pública, 2009, p. 22)

El fragmento anterior comprueba lo señalado por Campos (2012) respecto a la contradicción epistemológica presente en la reforma curricular, ya

⁴Los autores denominan industria cultural a un sistema que coloca toda expresión cultural dentro de las lógicas del mercado capitalista, estos señalan: “La cultura marca hoy todo con un rasgo de semejanza. Cine, radio y revistas constituyen un sistema. Cada sector está armonizado en sí mismo y todos entre ellos. Las manifestaciones estéticas, incluso de las posiciones políticas opuestas, proclaman del mismo modo el elogio del ritmo de acero” (Horkheimer y Adorno, 2003, p. 165) .

que al contrario de las características metodológicas de la corriente socio-constructivista, la cual se menciona como un fundamento epistemológico de la reforma, se presentan contenidos y aprendizajes esperados invariables, siendo esta una característica del conductismo.

La cita anterior además permite identificar cómo en la reforma educativa se busca implementar lo que Apple (1997) denominó proceso de desadiestramiento y readiestramiento. Lo primero se refiere a la sustitución de las capacidades y conocimientos relacionados con las finalidades y los ritmos del trabajo realizado en el aula, y lo segundo al desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades que permitan llegar a los fines preestablecidos (aprendizajes por lograr). De esta manera Apple (1997) señala que el neoliberalismo hace de los procesos pedagógicos simples simulaciones del proceso productivo industrial, en el cual los trabajadores siguen una serie de pautas de manera mecánica para llegar a una finalidad predeterminada.

Este proceso de desadiestramiento y readiestramiento es aplicado no solo al estudiantado; también al papel del docente, el cual, al imponérsele de manera obligatoria los aprendizajes por lograr y los contenidos a desarrollar en los espacios de aula, su labor queda reducida a la de un gestor de calidad, cuya función es la de transmitir los contenidos y supervisar a los estudiantes, distinguiendo a los que cumplen con los criterios establecidos de los que no, promoviendo así la competencia individualista identificada por Torres (2017) como una característica del homo economicus. Plá (2018) reconoce que los criterios de calidad planteados en los currículos neoliberales y utilizados para seleccionar y distinguir a los educandos con capacidades de los que no las poseen, se encuentran basados en el supuesto psicologicista de la universalidad de los procesos cognitivos, sobre los cuales se pretende desarrollar las habilidades y competencias pretendidas por las industrias. Esta homogenización del pensamiento denominada por Plá (2018) como supracognición, constituye según el autor una nueva expresión de la razón instrumental, la cual, según Horkheimer y Adorno (2003), hace de la naturaleza, de los otros y de sí mismo, instrumentos al servicio del sistema económico imperante:

La razón misma se ha convertido en simple medio auxiliar del aparato económico omnicompreensivo. La razón sirve como instrumento universal, útil para la fabricación de todos los demás, rígidamente orientado a su función, fatal como el trabajo exactamente calculado en la producción material, cuyo resultado para los hombres se sustrae a todo cálculo. (Horkheimer y Adorno, 2003, p. 83)

Sin embargo, Plá (2018) apunta que el discurso neoliberal de la supracognición se diferencia de la razón instrumental identificada por Horkheimer y Adorno, al no explicitar la exclusión de la otredad, y, por el contrario, articular su propio discurso de inclusión denominado por el autor como una inclusión diferencial. Desde este, se predica el respeto por las diferencias étnicas, culturales, religiosas y de género, trasladando la causa de la desigualdad del sujeto exterior al sujeto interior, haciendo posible justificar una distinción social no sobre criterios de racismo, sexismo u otras formas de discriminación, sino sobre el único criterio de la capacidad cognitiva del sujeto en relación con las competencias exigidas en el currículo. Así, el autor señala que: “El juego simbólico de la inclusión diferencial es la negación de la exclusión, porque su finalidad no es trazar una frontera entre adentro y afuera, sino establecer fronteras interiores, niveles de calidad dentro de una racionalidad” (p. 28). Además, este mismo autor apunta que, en dicho juego se excluye todo aquello que no pueda ser asimilado por el mercado, a saber: las exigencias reales de igualdad social, económica y de género, así como las epistemologías otras, incompatibles con la episteme neoliberal.

En la reforma curricular en cuestión, el juego de la inclusión diferencial se expresa mediante la articulación de una interculturalidad que es definida, en palabras del Ministerio de Educación Pública, como: “Forma de relación entre culturas cuya principal característica es su intención directa de promover el diálogo y la relación entre éstas, además de su respectivo reconocimiento y visibilización social” (MEP, 2009, p. 108). Esta definición, al igual que la planteada en las directrices de la UNESCO (2006), reduce la interculturalidad a un simple diálogo de reconocimiento entre culturas, enmarcado dentro de una democracia entendida como el gobierno de las mayorías, que relega a las minorías a una posición pasiva de respeto (ver conceptualización de ciudadanía en tabla 1).

Lo anterior se evidencia dentro de la reforma en los contenidos del programa de estudios de Educación Cívica para secundaria, principalmente en los presentados en la tercera unidad de octavo nivel titulada: ¡Jóvenes diferentes pero iguales! (ver tabla 2), en la cual se señala:

Esta unidad tiene como objetivo el desarrollo de la persona joven, la vivencia de valores éticos, estéticos y ciudadanos, con respeto hacia la interculturalidad y la diversidad presente en el ámbito institucional y nacional, para construir una sociedad humanista donde no se dé la exclusión o discriminación de la otredad (MEP, 2009, p. 101).

Estos contenidos evidencian cómo la interculturalidad en el programa de estudio de *Educación Cívica* es concebida de manera positiva, presentándose como una característica existente y natural de la sociedad costarricense, tal y como se evidencia en el primer contenido actitudinal. Asimismo, la mayoría de los contenidos conceptuales de la unidad presentada se refieren a

Tabla 2

Contenidos curriculares de la tercera unidad de octavo nivel relacionados con la interculturalidad

5. Contenidos curriculares:

Conceptuales

1. Conceptos básicos:

interculturalidad, diversidad, sociedad inclusiva o incluyente, respeto, tolerancia, solidaridad, igualdad, otredad, migración, racismo, xenofobia, fanatismo, discriminación.

2. Normativa que regula los derechos y obligaciones de las personas en la sociedad costarricense como sociedad incluyente:

● Constitución Política: Artículo 33.

● Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial: Artículos 1 al 7.

● Ley Integral para la Persona Adulta Mayor (Ley N° 7935): Títulos I, II y III.

● Ley Indígena (Ley N° 6172): Artículos 1 al 7.

● Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Ley N° 7600): Artículos 3 al 10.

● Ley General sobre el VIH-SIDA (Ley N° 7771): Artículo 48.

● Ley de Migración y Extranjería (Ley N° 8487): Artículos 7 y 11.

3. Enriquecimiento intercultural de la sociedad:

● Integración sin pérdida de la identidad cultural.

● Igualdad de oportunidades.

● Manejo pacífico de conflictos en una sociedad intercultural.

Procedimentales

1. Reconocimiento de los conceptos, para comprender la importancia de la convivencia pacífica en una sociedad incluyente.

2. Análisis crítico de la normativa que regula los derechos y obligaciones de las personas en una sociedad intercultural, para el fortalecimiento ético de la sociedad.

3. Comprensión de los aspectos que enriquecen la interculturalidad de la sociedad costarricense, para la vivencia de actitudes respetuosas y tolerantes frente a la diversidad.

4. Análisis crítico de las manifestaciones de la interculturalidad en nuestro país, para destacar su influencia en el pensamiento de la persona joven.

5. Análisis crítico de las principales formas de discriminación en el ámbito institucional, para el desarrollo de prácticas incluyentes, equitativas y libres de discriminación.

Actitudinales

1. Aprecio por la interculturalidad de Costa Rica.

2. Valoración de los aportes culturales de los grupos que conforman la sociedad costarricense.

3. Respeto por la legislación que promueve un trato equitativo, igualitario e incluyente.

4. Interés por promover las manifestaciones artísticas y estéticas de la interculturalidad.

5. Sensibilización sobre la práctica de actitudes no discriminatorias.

6. Actitud positiva hacia el desarrollo de prácticas incluyentes, equitativas y libres de discriminación.

leyes y normativas nacionales e internacionales orientadas a la asimilación de la diferencia cultural, reduciendo la diversidad a un elemento de índole jurídico propio del multiculturalismo. Por otro lado, si bien en los contenidos procedimentales presentados se frecuenta el adjetivo de crítico y se expresan discursos antirracistas y antisexistas, esto se hace de forma abstracta o como hechos aislados, ocultando las causas estructurales de dichas formas de violencia.

De esta manera, la idea de interculturalidad en el programa es despojada de su posibilidad crítica, ya que como señalaron los teóricos de la Escuela de Frankfurt, la crítica en cuanto fundamentada en la dialéctica, debe apuntar siempre a la diferencia, esto es a la negatividad de todo esencialismo (Giroux, 2003). En la misma línea, Walsh (2010), señala que “la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización” (p. 88). Por lo anterior, es posible afirmar que en los contenidos del programa de Educación Cívica se identifica una de las principales características de los currículos neoliberales: la de presentar conceptos provenientes de las tradiciones humanistas y críticas, pero despojados de su contenido e impulso de transformación social (Picoli y Guilherme, 2021).

En cuanto a la propuesta didáctica planteada en el programa y su relación con la interculturalidad, se articula las nociones de flexibilidad y contextualización, las cuales como indica, son parte de la labor docente, por lo que es este quien debe buscar espacios para incluir dentro de los procesos pedagógicos los elementos culturales propios de cada contexto educativo⁵. Pero, estos elementos se piensan como subordinados a los ya prescritos en cada unidad (MEP, 2009), siendo esta una de las contradicciones epistemológicas y metodológicas que llevan a Plá (2022) a caracterizar al currículo costarricense como un multiculturalismo (neo)liberal, puesto que, para el autor, los aprendizajes esperados reducen los contenidos a simples acciones cognitivas -enmarcadas en la supracognición-, ocultando así las narrativas históricas de las luchas sociales de los grupos culturalmente diferenciados.

Conclusiones y consideraciones finales

El presente texto expuso cómo la formación ciudadana pasa de ser una asignatura pensada para formar a un ciudadano moderno-liberal reproductor de una razón de Estado, a ser un espacio que pretende generar un individuo competitivo que reproduzca las nuevas lógicas del capitalismo global. Lo anterior, de la mano de la intervención de las entidades financieras y organizaciones políticas internacionales (FMI, BM, BID, OCDE, ONU), las cuales introducen la ideología neoliberal en los currículos latinoamericanos.

Se evidenció que la reforma curricular del 2008 denominada ética, estética y ciudadanía se enmarca en la episteme neoliberal, al surgir en un contexto marcado por la aplicación de políticas neoliberales en el país, siendo el principal antecedente la firma del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos en el 2007, un año antes de la aplicación de esta reforma. En este contexto, la propuesta de formación ciudadana planteada en el programa de Educación Cívica, perteneciente a la reforma en cuestión, tiene como finalidad regular las expresiones políticas no oficiales buscando formar así sujetos obedientes y acríticos respecto al sistema.

En esta línea, se evidencia que la propuesta de interculturalidad planteada en la reforma se presenta en los contenidos del programa de Educación Cívica como un fenómeno positivo y natural de la sociedad costarricense, reduciendo así el concepto a un simple diálogo de respeto y reconocimiento entre culturas diferentes. Esto se evidenció en los contenidos del programa ligados a la noción de interculturalidad, en los cuales se excluyen las otras formas de saber y hacer presentes en los grupos étnicos y culturalmente diferenciados del país. Además, en dicho programa se plantea una instrumentalización de los saberes, prácticas y expresiones éticas y estéticas, colocándolas al servicio de las grandes industrias transnacionales y negando por tanto que de estas surja el pensamiento crítico. De manera que la interculturalidad presentada en la reforma curricular en cuestión funge como lo que Walsh (2009; 2010) denominó interculturalidad funcional.

Con base en lo señalado sobre la formación ciudadana costarricense, es necesario recalcar la importancia actual de la pedagogía crítica, no sólo como marco teórico desde el cual se devela cómo se articulan las relaciones de poder en los currículos y los procesos pedagógicos, sino, como punto de partida para la praxis de una educación intercultural crítica, que se enmarque en un proyecto de justicia social, política, económica y epistémica, donde como señala Rasskin (2012), se incorporen procesos pedagógicos con nuevos contenidos y otras formas de saber y hacer, desde los cuales se cuestione el etnocentrismo y sea posible formular alternativas a la episteme neoliberal.

⁴En la reforma se indica que: "(...) la propuesta curricular que se plantea para la formación en ética, estética y ciudadanía y los nuevos programas de estudios para las asignaturas involucradas ofrece espacios para su adecuación al contexto y a las condiciones reales de cada institución y de su estudiantado. Esta flexibilidad se concreta, al incluir en los programas de estudio varios elementos curriculares que se ofrecen como "sugerencias" más que como "prescripciones" (...) La contextualización implica considerar los elementos propios del entorno geográfico, económico y sociocultural en que está inserto cada centro educativo y su estudiantado. Esto se concreta en la incorporación de un espacio en el programa de estudios, para el planteamiento de una serie de sugerencias para impactar la vida institucional y, desde ahí, la comunidad en sus diversos sentidos (...) [el destacado es propio]" (MEP, 2009, p. 22).

Referencias

Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

____ (2013). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis educativa*, 17(2), 4.

Campos, M. (2012). La otra cara de los programas de estudio: un análisis epistemológico del programa ética, estética y ciudadanía de educación cívica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 7(1), 55-63. <https://doi.org/10.15359/rep.7-1.3>

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.

____ (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo veintiuno editores.

Gallardo, H. (2008). *Matriz y posibilidad de los derechos humanos*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

____ (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI editores.

González, D., Ramírez, J. (2023). Las ciencias sociales en debate: tensiones y diálogos con la escuela. En J. Ramírez (Ed.). *Miradas críticas: aportes y retos de las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional* (pp. 117-139). Heredia, Costa Rica: EUNA. <https://doi.org/10.15359/euna.2023-25>

Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Akal.

Horkheimer, M., & Adorno, T. (2003). *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

Marshall, T. (1997). *Ciudadanía y clases sociales*. *Reis*, (79), 297-344. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_079_13.pdf

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz editores.

Pagès, J. (2015). *La educación democrática de la ciudadanía para el gobierno de la polis: retos, esperanzas y utopías*. *Revista Educación Y Pedagogía*, 27(69-70), 55–65. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340189>

Picoli, B., & Guilherme, A. (2021). *La concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global: una nueva forma de imperialismo*. *Foro de Educación*, 19(1), 199-222. <https://doi.org/10.14516/fde.761>

Plá, S. (2018). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. México, D.F.: UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/calidad-educativa-historia-de-una-politica-para-la-desigualdad>

_____ (2022). *Interculturalidades y currículum en América Latina*. En A. Gallardo & C. Rosa (coord.) *Epistemologías e interculturalidad en educación* (pp. 291-316). México: Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/epistemologias-e-interculturalidad-en-educacion>

Popkewitz, T. (1994). *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*. *Revista de educación*, pp. 109-137.

Rasskin, I. (2012). *¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de “habilidades sociales” en la escuela secundaria*», *Tejuelo*, monográfico, 6. 47-63. <http://hdl.handle.net/10662/9008>

Rodríguez, E. (2013). *Multiculturalismo y alteridad: una crítica al enfoque*

de W. Kymlicka. *Comunicación, cultura y política*, 4(1), 39-57. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/revistai/article/view/1295>

Toruño, C. (2010). Fundamentos curriculares de la ciudadanía en un estado neoliberal: el caso de Sistema Educativo Costarricense, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-25. <https://hdl.handle.net/10669/17072>

UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

Walsh, C. (2009). Interculturalidad Crítica y Pedagogía Decolonial: apuestas (des)del In-Surgir, Re-existir y Re-vivi, *UMSA Revista (entre palabras)*, 3(30). 1-29.

_____ (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: III-CAB. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

Zapata, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina: Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Bielefeld University Press.

Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson, y S. Žižek (Comp). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Documentos oficiales del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2009). Programa de estudio de Educación Cívica tercer ciclo de educación general básica y educación diversificada. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2019). Lineamientos de Educación intercultural. San José, Costa Rica.