

**Competencias docentes sobre la inclusión de personas estudiantes con ascendencia nicaragüense en las lecciones de Educación Cívica dentro del Liceo de Santo Domingo de Heredia, 2024-2025**

Escuela de Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Costa Rica

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

Sustentantes:

Michael Badilla Loría

Christopher Jiménez Sánchez

Christopher Ramírez Garro

Olivier Sánchez Orantes

Heredia

2025



**Máster Nuria Rodríguez Vargas**  
Presidente

**Dr. Rafael Ledezma Díaz**  
Unidad Académica

**M.Sc. Margarita Torres Hernández**  
Tutora

**M.Ed. Stephanie Valdivia Durán**  
Tutora

**M.Ed. Jorge Carlin Obando**  
Lector

Douglas Ramos G

**M.Sc. Douglas Ramos Calderón**  
Lector

**Michael Badilla Loria**  
Sustentante

**Christopher Jiménez Sánchez**  
Sustentante

**Christopher Ramírez Garro**  
Sustentante

**Olivier Andrés Sánchez Orantes**  
Sustentante

## **Resumen Ejecutivo**

Este Trabajo Final de Graduación se enfoca en analizar y transformar las prácticas docentes de Educación Cívica en contextos de alta diversidad cultural, tomando como caso de estudio el Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia, institución que cuenta con un 43% de personas estudiantes con origen o ascendencia nicaragüense. La investigación parte de una preocupación central: la exclusión y discriminación que enfrentan personas estudiantes migrantes, y propone como eje de solución la evaluación e implementación de competencias docentes inclusivas, desde el marco de la Educación Intercultural.

A través de un enfoque cualitativo y constructivista, se aplicaron entrevistas y sondeos a personas docentes y estudiantes para identificar las dinámicas de convivencia, las estrategias pedagógicas en uso y los principales desafíos para la inclusión. El estudio evidenció una escolarización rígida de la enseñanza cívica, barreras institucionales, desconocimiento de las realidades migratorias, y una falta de herramientas concretas para afrontar el conflicto cultural desde la pedagogía.

La investigación se estructura en cuatro capítulos: el primero aborda el problema, el marco teórico y metodológico; el segundo analiza las políticas del Ministerio de Educación Pública en materia de inclusión; el tercero identifica estrategias actuales de convivencia intercultural en la institución; y el cuarto propone un material didáctico innovador, validado con las personas docentes, que incluye un planteamiento intercultural con fundamentos en Freire, Vygotsky y Walsh, enfocado en la identidad, el reconocimiento del otro, y la construcción de comunidad.

La propuesta didáctica trasciende el nivel de la estrategia didáctica, pues se presenta como una estrategia pedagógica estructural que busca impactar la cultura institucional. Se promueve el uso del conflicto como herramienta formativa y se valida la experiencia docente

en su diseño. Además, se incluye un proyecto transversal anual como solución práctica ante las limitaciones de tiempo y carga laboral docente, evidenciadas en el diagnóstico.

En conclusión, el trabajo no solo aporta conocimiento sobre la situación de exclusión de personas estudiantes nicaragüenses, sino que ofrece soluciones viables y contextualizadas para fortalecer una Educación Cívica crítica, inclusiva y pluralista, que responda a la realidad multicultural costarricense.

## Índice General

<b>Dedicatoria.....</b>	<b>7</b>
<b>Presentación.....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo I.....</b>	<b>12</b>
<b>Problemática.....</b>	<b>12</b>
Preguntas de Investigación.....	16
General.....	16
Específicas.....	16
<b>Propósitos.....</b>	<b>17</b>
Específicos.....	17
<b>Antecedentes.....</b>	<b>18</b>
Educación Cívica.....	18
Educación Inclusiva.....	20
Estudiante Migrante.....	28
Actualización Docente.....	33
<b>Abordaje conceptual.....</b>	<b>37</b>
Población Migrante Nicaragüense.....	38
Discriminación.....	41
Educación Inclusiva.....	44
El conflicto.....	51
<b>Abordaje metodológico.....</b>	<b>54</b>
Enfoque.....	56
Método de investigación.....	57
Diseño de investigación.....	58
Tipo de investigación.....	59
Modalidades de Investigación.....	60
Sujetos de información.....	62
Fuentes de información.....	63
Técnicas de investigación.....	64
<b>Capítulo II. Propuestas de inclusión de las personas estudiantes migrantes del Ministerio de Educación Pública.....</b>	<b>66</b>
Derechos de personas migrantes.....	66
Presunta aplicabilidad en la realidad.....	80
<b>Capítulo III. Encuentros y Desencuentros: Convivencia y estrategias pedagógicas en las lecciones de Educación Cívica del Liceo Nuevo de Santo Domingo".....</b>	<b>87</b>
Estrategias pedagógicas e inclusión de estudiantes.....	87
Dinámicas de convivencia intercultural.....	97
<b>Capítulo IV. "Puentes de Diversidad: Estrategias Pedagógicas Interculturales para Transformar la Praxis Docente en Educación Cívica".....</b>	<b>106</b>

<b>Conclusiones.....</b>	<b>124</b>
<b>Recomendaciones.....</b>	<b>131</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>135</b>
<b>Apéndice.....</b>	<b>153</b>
Apéndice A. Cronograma.....	153
Apéndice B. Instrumentos.....	154
Apéndice C. Consentimientos.....	161
Apéndice D. Mapa Mental del Abordaje Conceptual.....	164
Apéndice E. Material Didáctico Para Personas Docentes.....	165

## **Dedicatoria**

### **Michael Badilla Loría**

Primeramente, estoy agradecido con mi madre, quien con su gran amor me ha apoyado en todas las etapas de mi vida. De igual forma agradezco a mi pareja quien ha sido un soporte muy importante durante este proceso. También agradecer a los asesores Douglas Ramos Calderón, y Jorge Cartín Obando, por su tiempo y valiosos aportes. Y por último a mis compañeros de trabajo por dar siempre lo mejor de ellos.

### **Christopher Jiménez Sánchez**

Quiero agradecerle a Dios por poder brindarme la oportunidad de llegar a este punto tan importante de mi vida académica. También quiero agradecerle a mi abuela quien siempre me enseñó a ser valiente y enfrentar todos los retos por más fuertes que sean. A mí mamá, por ser mi compañera académica y mostrar mi potencial, y a mi papá por ser el mayor fan que tengo y porque con este trabajo quiero demostrarle que él también puede lograr grandes cosas. A mi hermano, quien en el silencio siempre ha sido un gran compañero y amigo. Quiero agradecerle a mi compañero de vida y aventuras quien con amor siempre escuchaba cada reunión, cada ensayo de exposición y cada palabra escrita en este trabajo. Y no puedo terminar sin agradecer a mis compañeros de trabajo, que al mismo tiempo, son compañeros de lucha, defensa y resistencia; quienes se convirtieron en una extensión de mi familia.

### **Christopher Ramírez Garro**

Gracias a Dios por la fuerza, mis compañeros por la resiliencia, coco y mi persona, porque me demuestra que aún en la tormenta he podido seguir.

### **Olivier Sánchez Orantes**

Agradezco de igual manera que mis compañeros, a los tutores externos que nos brindaron su tiempo, su ayuda y opiniones para lograr completar la presente investigación de

una manera efectiva. A su vez, darle gracias a mi padre, mi abuela, hermanas y novia, por apoyarme durante todo este proceso; también a mi madre que sé que desde el cielo me acompaña. Por último, a mis compañeros, que sin ellos este proceso hubiese sido imposible de completar y lograr.

## **Presentación**

Para dar inicio, el presente trabajo sigue la temática de investigación seleccionada para la modalidad del presente seminario de licenciatura, la cual va dirigida al desarrollo de habilidades y destrezas en la docencia para la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica: Un balance según las experiencias educativas del 2019-2023.

Debido a lo anterior, se parte de en un contexto en el que la migración genera muchos efectos en la sociedad costarricense. En las últimas décadas la población nicaragüense se ha convertido en el grupo de origen extranjero más importante en el país, y eso se refleja en la cantidad de estudiantes nicaragüenses presentes en el sistema educativo. Esto genera la necesidad de actuar de acuerdo con la realidad social y cultural, por lo que la oferta educativa debe ser pertinente y contextualizada.

El Trabajo Final de Graduación se delimita en el Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia que integra un enfoque intercultural por su alta población migrante, en el cual, en apartados posteriores, se observará cómo este enfoque no es respetado. No obstante, cabe destacar que la selección del presente centro educativo se debe a diversos factores, siendo estos la ubicación del centro educativo, ya que Santo Domingo es un cantón de tránsito de Heredia-Sán José por lo que es un foco cultural fuerte. Así mismo la cantidad significativa de población con ascendencia nicaragüense en el centro educativo, siendo casi el 50% de la población estudiantil del centro educativo, dando pie a poder realizar una evaluación cualitativa en temas de discriminación.

La Educación Intercultural, complementada por la Educación Inclusiva, son sumamente importantes y establecen lineamientos teóricos y prácticos que podrían dar respuesta al problema de la discriminación y exclusión de las personas estudiantes migrantes en los diversos ambientes educativos, por medio de la implementación de competencias

docentes pertinentes y eficaces en los salones de clase interculturales. Como argumentan Escalante et al.:

Los docentes interculturales 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 la cultura propia como universal y absoluta. (2014, p.79)

De esta base se parte de lo imperativo de investigar contextos educativos culturalmente diversos, como el que se identifica en la institución bajo estudio. Pero no urge únicamente generar conocimiento, si no también propuestas que promuevan la lucha contra la discriminación y exclusión en los salones de clase, desde posturas pedagógicas inclusivas como lo es la Educación Intercultural.

Considerando lo anterior, en esta investigación se plantea como pregunta general: ¿Cuáles son las competencias de inclusión que se manifiestan en las lecciones de Educación Cívica para la convivencia de las personas estudiantes migrantes nicaragüenses en el Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia durante el periodo lectivo 2024-2025? Respondiendo a esta pregunta se puede, además de identificar deficiencias, elaborar una propuesta de mejora de la situación analizada.

En relación con la pregunta planteada, se establece el propósito general, el cual busca: Evaluar las competencias de inclusión manifestadas en las lecciones de Educación Cívica que contribuyen a la convivencia de estudiantes migrantes nicaragüenses en el Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia durante el periodo lectivo 2024-2025.

El trabajo se divide en 4 capítulos. El primer capítulo establece las bases de la investigación, es decir, consiste en el anteproyecto que abarca la problemática, las preguntas

y propósitos de investigación, los antecedentes, el abordaje conceptual y por último el abordaje metodológico.

El segundo capítulo responde al primer propósito específico que busca examinar los lineamientos establecidos en las propuestas del Ministerio de Educación Pública para el fomento de la inclusión de personas migrantes en la educación secundaria costarricense. Aquí se plantean cuáles son los derechos que poseen las personas migrantes en Costa Rica, también se identifica la posición del MEP y sus propuestas para fomentar una Educación Inclusiva; y concluye con una reflexión crítica sobre los planteamientos del MEP y su aplicación real.

El tercer capítulo busca cumplir los propósitos dos y tres, que respectivamente son determinar las estrategias pedagógicas que implementan las personas docentes de Educación Cívica en la promoción de los principios de Educación Inclusiva en el Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia, y caracterizar las dinámicas de convivencia intercultural que se desarrollan en las lecciones de Educación Cívica de la institución, durante el periodo 2024-2025. Este capítulo se realiza con base en un primer acercamiento aplicando seis sondeos a los y las docentes y seis entrevistas a personas docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica, y veinte sondeos a personas estudiantes nacionales, nicaragüenses y con ascendencia nicaragüense.

Los capítulos anteriores sirven de base e identifican las necesidades que se deben solventar en el capítulo 4, ya que en este se propone el diseño de estrategias pedagógicas fundamentadas en el enfoque de la Educación Intercultural para el fortalecimiento de competencias docentes en la gestión de la diversidad cultural en las aulas de Educación Cívica. También se toman como base las entrevistas a las diversas personas docentes y a los

sondeos a las personas estudiantes que evidencian las necesidades, y los puntos de mejora a la hora de manejar ambientes culturalmente diversos en el centro educativo.

En resumen, este Trabajo Final de Graduación busca investigar sobre una problemática de carácter nacional, que es la discriminación y exclusión de las personas nicagüenses, pero delimitado al ámbito educativo, dentro de la institución Liceo Nuevo de Santo Domingo. El análisis pasa por las leyes sobre la migración en Costa Rica, las propuestas educativas inclusivas del MEP, las competencias interculturales docentes, y la convivencia entre estudiantes de diferentes orígenes nacionales, para finalmente construir una propuesta práctica que ayude a solventar los problemas identificados.

Por lo tanto, el trabajo no es simplemente una investigación que genera conocimiento sobre una problemática específica, sino que busca soluciones y formas de mejorar la situación bajo estudio.

## **Capítulo I**

### **Problemática**

La problemática central de esta investigación gira en torno a cómo lograr una inclusión efectiva de las personas estudiantes migrantes y aquellas con ascendencia nicaragüense, en los espacios de clase y comunidad durante las lecciones de Educación Cívica, enfocado en este caso en el Liceo de Santo Domingo de Heredia. Para abordar este reto, es fundamental comprender las competencias que las personas docentes de Educación Cívica poseen en cuanto al manejo de ambientes culturalmente diversos de la institución, considerando tanto a las personas estudiantes migrantes residentes como a quienes, aunque nacidos en Costa Rica, tienen herencia nicaragüense y enfrentan situaciones similares.

Este estudio considera los ciclos migratorios históricos como contexto para comprender los desafíos educativos actuales. Los primeros ciclos migratorios ocurrieron entre 1972 y 1974 tras el terremoto de Managua (aproximadamente 100.000 familias según Garay y Ramírez, 2023) y entre 1977 y 1980 durante el conflicto entre el gobierno de Somoza y el FSLN, cuando unos 70.000 nicaragüenses entraron como refugiados (Sarceño, 2017). Para el periodo entre 1981 y 1989, con el triunfo del FSLN, se inicia otra etapa histórica en la que surge la Revolución Sandinista y la guerra de la Contrarrevolución. Este tercer ciclo migratorio llevó a Costa Rica a personas que huían del servicio militar obligatorio y la violencia del conflicto (Garay y Ramírez, 2023, p. 72).

Entre 2000 y 2017, a pesar de la estabilidad política en Nicaragua, Costa Rica continuó siendo un destino atractivo para los nicaragüenses debido a su modernización económica y demanda de mano de obra (Garay y Ramírez, 2023, p82).

A partir del 2018 se da el ciclo más reciente y el que más afecta a esta investigación por la cercanía del periodo analizado. Desde ese año estalló un conflicto social y político en el que la represión violenta por parte del Estado se hizo patente ante las protestas sociales que iniciaron en abril del mismo año. Esto causó una nueva ola de personas nicaragüenses que se movilizó a Costa Rica huyendo de la persecución política. (Garay y Ramírez. 2023, p. 89)

El impacto de esos ciclos migratorios en los servicios públicos costarricenses ha contribuido a perpetuar una idiosincrasia discriminatoria históricamente construida en la sociedad, incluso desde las altas esferas políticas (Solís, 2009, p.94).

El Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia, institución seleccionada para esta investigación, destaca como un centro educativo clave debido a su significativa diversidad demográfica. La población estudiantil del colegio cuenta con una presencia de aproximadamente un 43% de estudiantes que poseen al menos un progenitor nicaragüense, lo

cual demuestra una presencia importante de esta población. A nivel de su Dirección Regional Educativa, en el 2022 se contabilizaron al menos 2.685 personas estudiantes migrantes (Departamento de Análisis Estadístico del MEP, 2022). Esta alta concentración de estudiantes con vínculos migratorios convierte al Liceo en un escenario idóneo para examinar las dinámicas de inclusión intercultural en el sistema educativo costarricense.

La elección del Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia como centro de investigación no es fortuita, sino que responde a un criterio estratégico y representativo de la problemática analizada. Esta institución educativa se encuentra inserta en un cantón con una creciente presencia de población migrante, especialmente de origen nicaragüense, lo cual se refleja directamente en su matrícula estudiantil. La significativa proporción de personas estudiantes con ascendencia y de origen nicaragüense - alrededor del 43% - convierte el liceo en un microcosmos de las dinámicas sociales y culturales más amplias que experimentan en otras regiones del país. Su realidad cotidiana permite observar de manera directa los retos y oportunidades que enfrenta el sistema educativo costarricense en materia de inclusión, lo que lo convierte en un escenario idóneo para analizar las competencias docentes requeridas para la atención de contextos diversos, así como para evaluar las prácticas y discursos pedagógicos desde una perspectiva intercultural.

Además, este centro educativo representa un espacio donde confluyen múltiples factores que potencian la pertinencia del estudio, tales como la concentración poblacional migrante, el entorno urbano con oferta educativa diversa y los antecedentes de convivencia intercultural registrados por el personal docente y administrativo. En este sentido, el Liceo Nuevo de Santo Domingo no sólo ejemplifica el fenómeno de la migración nicaragüense y paradigmático para analizar cómo se manifiestan los procesos de inclusión o exclusión dentro del salón de clase de Educación Cívica. La representatividad de esta institución, tanto por su

perfil estudiantil como por su ubicación geográfica y características socioculturales, permite extraer hallazgos que pueden ser generalizables o comparables a otras realidades educativas del país, fortaleciendo así la validez y la relevancia de la investigación.

Asimismo, la problemática de la discriminación no se pondera únicamente en función del número de personas afectadas, sino en la gravedad de sus consecuencias. Es decir, la discriminación es igualmente reprochable y significativa si se dirige a una población grande o reducida.

Aunque la migración enriquece cultural y económicamente a la sociedad receptora, también genera problemáticas como la discriminación por nacionalidad, que afecta particularmente a las poblaciones migrantes a través de barreras y prejuicios en los países de acogida (Solís, 2009, p. 110).

La problemática de la exclusión de las personas estudiantes migrantes y con ascendencia nicaragüense dentro del sistema educativo costarricense es una realidad preocupante que merece un análisis profundo y sustentado. Esta situación genera una “doble afectación” que impacta de manera negativa tanto a las propias personas estudiantes como la dinámica y el clima de los salones de clase. La persistencia de ideas y prácticas discriminatorias presentes en la sociedad costarricense se perpetúa y se reproduce dentro de los espacios educativos, afectando incluso a personas estudiantes nacidas en Costa Rica, pero con herencia nicaragüense. Esto se traduce en actitudes de rechazo, discriminación y violencia verbal o incluso física hacia las personas estudiantes por parte de sus pares y, lamentablemente, en algunos casos también de las propias personas docentes.

## **Preguntas de Investigación**

### ***General***

¿Cuáles son las competencias de inclusión que se manifiestan en las lecciones de Educación Cívica para la convivencia de las personas estudiantes migrantes nicaragüenses y con ascendencia nicaragüense en el Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia durante el periodo lectivo 2024-2025?

### ***Específicas***

1. ¿De qué forma propone el Ministerio de Educación Pública fomentar la inclusión de las personas migrantes en las lecciones de Educación Cívica de secundaria?
2. ¿Qué estrategias pedagógicas implementan las personas docentes de Educación Cívica para promover los principios de la Educación Inclusiva en sus clases?
3. ¿Cómo se desarrolla la convivencia entre personas de diferentes contextos culturales dentro de las lecciones de Educación Cívica del Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia durante el periodo 2024-2025?
4. ¿Qué estrategias pedagógicas fundamentadas en el enfoque de la Educación Intercultural, se podrían proponer para fortalecer la actualización docente en el desarrollo de competencias sobre diversidad cultural en los espacios de aula de Educación Cívica?

**Propósitos**

Evaluar las competencias de inclusión manifestadas en las lecciones de Educación Cívica que contribuyen a la convivencia de estudiantes migrantes nicaragüenses y con ascendencia nicaragüense en el Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia durante el periodo lectivo 2024-2025.

***Específicos***

1. Examinar los lineamientos establecidos en las propuestas del Ministerio de Educación Pública para el fomento de la inclusión de personas migrantes en la educación secundaria costarricense.
2. Determinar las estrategias pedagógicas que implementan las personas docentes de Educación Cívica en la promoción de los principios de Educación Inclusiva en el Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia.
3. Caracterizar las dinámicas de convivencia intercultural que se desarrollan en las lecciones de Educación Cívica del Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia, durante el periodo 2024-2025.
4. Diseñar estrategias pedagógicas fundamentadas en el enfoque de la Educación Intercultural para el fortalecimiento de competencias docentes en la gestión de la diversidad cultural en los espacios de aula de Educación Cívica.

## **Antecedentes**

En este apartado se despliegan publicaciones relacionadas con la problemática señalada en esta investigación, organizadas según temática específica y grado de pertinencia. El contenido incluye artículos científicos, informes institucionales y trabajos académicos enfocados en la actualización docente, la población migrante y la educación inclusiva, pilares fundamentales para la actual línea investigativa.

### ***Educación Cívica***

La Educación Cívica en Costa Rica representa un campo de estudio dinámico que comprende desde la evaluación de modelos de ciudadanía en educación superior hasta el manejo de la discriminación a través de educación inclusiva. Se evidencia la necesidad de adaptar esta disciplina a las necesidades contemporáneas de una sociedad democrática y multicultural.

Alfaro y Badilla (2007), exploran los desafíos de la educación ciudadana desde una perspectiva intercultural, proponiendo integrar transversalmente la Educación Cívica en el currículo escolar y utilizar la diversidad cultural como recurso educativo. Este enfoque implica un cambio significativo en la metodología y los objetivos de la Educación Cívica, proponiendo un modelo que integre el diálogo, la participación y el respeto por la diversidad cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, su enfoque de integrar la interculturalidad de manera transversal en la educación podría servir como un modelo para otras disciplinas educativas, fomentando un ambiente de aprendizaje más inclusivo y representativo de la sociedad costarricense.

Mayordomo (2008) abordó la Educación Cívica desde una perspectiva política enfatizando que debe ir más allá del conocimiento teórico para desarrollar habilidades

prácticas para la participación política activa. Este marco resulta valioso para Costa Rica, donde la formación ciudadana es esencial para abordar desafíos como la desigualdad social.

En una entrevista para la *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, Rodríguez (2018) abordó varios desafíos clave en la enseñanza de la Educación Cívica en Costa Rica. El autor explicó que esta disciplina debe trascender la mera transmisión de conocimientos y buscar la formación integral de ciudadanos activos y críticos. Criticó las evaluaciones cuantitativas que miden rendimiento en pruebas en lugar de capacidades cívicas, mientras valoró positivamente las reformas al Reglamento de Evaluación, que reducen la ponderación de pruebas escritas y fomentan los proyectos como componente evaluativo. Este enfoque holístico favorece la inclusión y el reconocimiento de diversas identidades culturales.

Arce (2019) reconceptualiza las competencias ciudadanas en la Educación Cívica costarricense, destacando su alineación con teorías contemporáneas y la necesidad de integrarlas en todo el currículo. Concluyó que la propuesta del Ministerio de Educación Pública (MEP) para las competencias ciudadanas es coherente con los marcos teóricos y metodológicos analizados y subrayó la importancia de la mediación pedagógica y la responsabilidad docente en la formación integral de las personas estudiantes.

Benavides (2020) presenta una propuesta curricular para la contextualización de aprendizajes en los programas de estudio de Educación Cívica en Costa Rica, utilizando un enfoque socio-constructivista. Desarrolla una guía didáctica para integrar contenidos macro curriculares con aspectos microcurriculares, abordando la descontextualización de los aprendizajes con la realidad sociocultural y local de las personas estudiantes. Este enfoque promueve una educación más inclusiva y representativa de la diversidad cultural dentro de los salones de clase costarricenses.

Ahora bien, la tesis titulada *El análisis de la xenofobia desde la pedagogía de la alteridad: un estudio de caso de la gestión realizada por la asesoría de Educación Cívica de la Dirección Regional de San José Oeste del Ministerio de Educación Pública, durante el período 2019-2020* examinó cómo se abordó la xenofobia a través de la Educación Cívica en una región específica de Costa Rica. Los autores, Chinchilla y Vindas (2021) examinaron cómo se abordó la xenofobia a través de la Educación Cívica en una región específica de Costa Rica. Concluyeron que la asesoría de Educación Cívica ha sido crucial en la gestión de la xenofobia mediante la pedagogía de la alteridad, facilitando la capacitación docente y la implementación de prácticas inclusivas en las aulas. Destacan la efectividad de las intervenciones realizadas, aunque sugieren la necesidad de una mayor continuidad y profundidad en las estrategias para enfrentar retos complejos.

Blanco, et al. (2023) estudiaron el impacto del programa de formación en Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica. Identificaron dos modelos predominantes: liberal y comunitarista-colectivista, concluyendo que aunque el programa intenta fomentar una ciudadanía activa y crítica, aún predominan elementos de un modelo liberal tradicional, lo que sugiere una tensión entre los objetivos educativos y las prácticas pedagógicas efectivas. Este estudio contribuye de manera relevante a la investigación costarricense sobre educación para la ciudadanía porque resalta desafíos y oportunidades en la formación de personas docentes de educación para la ciudadanía..

### ***Educación Inclusiva***

La inclusión educativa y el derecho de todas las personas estudiantes a recibir una educación de calidad sin discriminación son elementos fundamentales en el contexto educativo actual. En un mundo cada vez más diverso y multicultural, es esencial que las

instituciones promuevan prácticas inclusivas que garanticen equidad y participación de todas las personas estudiantes, independientemente de sus características individuales.

La discriminación educativa ha obstaculizado históricamente el desarrollo de diversos grupos de personas estudiantes, como aquellos con discapacidades, de minorías étnicas o lingüísticas, o de entornos desfavorecidos. Esta discriminación afecta el desempeño académico y perpetúa desigualdades sociales y económicas.

Internacionalmente, el derecho a una educación inclusiva está respaldado por documentos como la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña, que establecen el derecho a una educación que respete su diversidad y necesidades específicas. Costa Rica ha implementado políticas contra la discriminación educativa, aunque persisten desafíos en su aplicación efectiva.

La Educación Inclusiva se ha vuelto central en la agenda educativa mundial, promoviendo igualdad de oportunidades para todas las personas estudiantes. En Costa Rica, diversos autores han contribuido con perspectivas teóricas y prácticas relevantes. A continuación se muestran de forma cronológica algunas investigaciones que se consideran vinculantes para la presente investigación, tomando en cuenta que se plantea la Educación Inclusiva y la Educación Intercultural como complementarias, se consideran también estudios previos sobre esta última.

Quijano (2008) explora los fundamentos teóricos de la Educación Inclusiva en el contexto costarricense, destacando que debe reconocerse las diversas necesidades individuales de las personas estudiantes para promover la equidad y justicia social. El autor desafía paradigmas tradicionales y promueve un cambio hacia una educación más inclusiva en Costa Rica, ofreciendo tanto una visión teórica como pautas prácticas para implementar

políticas inclusivas. Enfatiza la importancia de la participación de todos los actores educativos para construir una sociedad más justa a través de la Educación Inclusiva en Costa Rica.

García y Aquino (2015) analizan diversos modelos de atención a la diversidad en el contexto educativo centroamericano. Reconociendo la importancia de abordar las necesidades individuales para lograr la inclusión, los autores exploran enfoques y estrategias de diferentes sistemas educativos. Su objetivo es evaluar la efectividad de estos modelos, identificando tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad para su mejora continua.

Mediante estudios de caso, García y Aquino (2015) examinan la implementación práctica de estos modelos en diversos contextos. El texto analiza procesos, recursos y metodologías empleadas, así como resultados en términos de participación y aprendizaje. Los autores identifican elementos clave que determinan el éxito de cada modelo, considerando factores como la formación docente, la participación comunitaria, la asignación de recursos y la adaptación a las realidades locales.

Los autores también realizan un análisis comparativo entre diferentes modelos regionales, identificando patrones, tendencias y buenas prácticas transferibles. Destacan estrategias exitosas como la Educación Intercultural Bilingüe, las adaptaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas, y la participación de familias y comunidades. Simultáneamente, señalan áreas de mejora: la formación continua de personas docentes, la asignación adecuada de recursos y la creación de políticas educativas coherentes y sostenibles a largo plazo.

Por otra parte, Cháves et al. (2019) en “ La construcción de procesos de inclusión-exclusión educativa en espacios no formales con jóvenes de contexto en condiciones de vulnerabilidad: El caso de ASONI en barrio Cristo Rey, San José ” ofrecen una evaluación de avances y desafíos pendientes. Su enfoque abarca factores políticos,

sociales, económicos y culturales que influyen en la inclusión educativa, reconociendo tanto los progresos alcanzados como las áreas que requieren mejoras sustanciales, brindando así una visión equilibrada y constructiva.

Se resaltan logros significativos en la promoción de la Educación Inclusiva en Costa Rica: promulgación de leyes y normativas que promueven la igualdad de oportunidades, la creación de programas de capacitación docente en estrategias inclusivas, y la implementación de iniciativas para adaptar la infraestructura y los materiales educativos a las necesidades de todas las personas estudiantes. Estos avances representan pasos importantes hacia un sistema educativo más equitativo.

Los autores identificaron áreas que requieren mejoras: fortalecer la formación docente en inclusión, garantizar recursos adecuados, y promover mayor sensibilización de la comunidad educativa. Señalan también la importancia de adaptar currículos y metodologías para diversas necesidades, fomentar la valoración de la diversidad, y establecer mecanismos de seguimiento efectivos.

En el texto *Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal*, de Albán et al. (2020) ofrecen una perspectiva basada en experiencias sobre la inclusión educativa en Guatemala. Los autores analizan la realidad de las escuelas guatemaltecas, recopilando testimonios de docentes y estudiantes que enfrentan los desafíos de la inclusión, brindando ideas fundamentadas para avanzar hacia una educación más inclusiva.

A través de estudios de casos, examinan buenas prácticas inclusivas en diversos contextos educativos de Guatemala, mostrando estrategias, metodologías y recursos para atender necesidades diversas. Analizan factores clave para el éxito: formación docente, adaptación curricular y participación familiar.

Los testimonios de docentes y estudiantes revelan desafíos y aspiraciones para una educación equitativa, identificando áreas críticas como formación docente, barreras culturales y recursos. A partir de estos hallazgos, Albán et al. (2020) ofrecen recomendaciones prácticas y contextualizadas para mejorar la calidad y equidad de la educación en Guatemala, destacando la importancia de involucrar a todas las partes interesadas en un esfuerzo conjunto hacia una verdadera inclusión educativa.

El saber de la experiencia del profesorado en la formación inicial: Reflexiones desde una asignatura de educación inclusiva, de Cabrera et al (2021) explora modelos de Educación Inclusiva aplicables a Costa Rica mediante estudios de caso y análisis comparativos, buscando comprender fortalezas, limitaciones y factores contextuales para su implementación. Este abordaje multifacético le permite ofrecer una perspectiva integral y fundamentada sobre las estrategias más prometedoras para promover una verdadera inclusión educativa en el país.

Los resultados muestran la implementación de modelos inclusivos en contextos reales, identificando elementos clave para su éxito y complementándose con análisis que contrastan enfoques y políticas en diversos entornos, permitiendo identificar prácticas transferibles al contexto costarricense.

Cabrera et al (2021) ofrecen estrategias efectivas para promover la participación de personas estudiantes, abarcando adaptación curricular, formación docente, colaboración familiar y asignación de recursos. Al integrar estos hallazgos con un profundo conocimiento del contexto local, los autores proporcionan recomendaciones prácticas y fundamentadas para guiar los esfuerzos hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa en Costa Rica.

La inclusión en la educación: una revisión de literatura para la gestión educativa de Ruíz et al. (2021) analiza críticamente los desafíos hacia una inclusión educativa en Costa

Rica desde una perspectiva multidimensional, cuestionando enfoques actuales para fomentar una reflexión sobre los pasos necesarios para construir un sistema educativo inclusivo que responda a las diversas necesidades de la población estudiantil.

Ruiz et al. (2021) examinan el papel del gobierno y sus políticas en materia de inclusión educativa, evaluando marcos normativos, programas y recursos, identificando avances y áreas que requieren atención. Analizan también prácticas escolares y cómo afectan la participación estudiantil independientemente de características individuales.

Ruiz et al. (2021) enfatiza la participación de diversos actores sociales en la construcción de una educación inclusiva, incluyendo familias, comunidades y sector privado en decisiones, estrategias y seguimiento. Los autores argumentan que solo a través de un enfoque colaborativo y multisectorial se podrán abordar de manera efectiva los desafíos complejos que implica la inclusión educativa, aprovechando las fortalezas y recursos de cada sector para lograr un impacto duradero y transformador.

Para continuar, en Procesos de inclusión educativa en Costa Rica una mirada desde el personal docente, de Vargas et al. (2021) centra su atención en el personal docente como elemento clave para la educación inclusiva, explorando competencias, conocimientos y actitudes necesarias para responder a la diversidad en las aulas costarricenses. Su enfoque se basa en la premisa de que una formación sólida y pertinente de las personas docentes es un requisito indispensable para garantizar una verdadera inclusión educativa.

A través de estudios de caso rigurosos, Vargas et al. (2021) examinan programas de formación docente orientados a la inclusión, identificando buenas prácticas y destacando la importancia de competencias pedagógicas específicas como adaptación curricular y evaluación formativa. Asimismo, resalta la relevancia de cultivar actitudes inclusivas, como la empatía, la valoración de la diversidad y la disposición al cambio.

Vargas et al. (2021) ofrecen recomendaciones para fortalecer la formación docente en inclusión abarcando programas iniciales y desarrollo profesional continuo, incluyendo actualización de planes de estudio y fomento del trabajo colaborativo. Además, el autor enfatiza la importancia de involucrar a las comunidades educativas en el diseño e implementación de estas iniciativas formativas, para asegurar su pertinencia y sostenibilidad a largo plazo.

En su investigación Educación Especial Incluyente, del Ministerio de Educación (MINED) (2021) analiza las perspectivas de educación especial inclusiva en Nicaragua, explorando avances y desafíos pendientes a nivel de políticas, prácticas escolares y participación social para garantizar el acceso a una educación de calidad para todas las personas estudiantes, independientemente de sus condiciones o características individuales.

El MINED (2021) analiza el marco normativo y las políticas educativas nicaragüenses, evaluando programas y asignación de recursos, y explora prácticas escolares inclusivas examinando cómo se abordan necesidades diversas, incluyendo la formación docente, la adaptación curricular, la accesibilidad de las instalaciones y la provisión de apoyos y recursos específicos.

Además, destaca la participación de diversos actores sociales, explorando iniciativas de organizaciones comunitarias, familias y sociedad civil, y resalta la necesidad de alianzas para aprovechar recursos locales en el diseño de estrategias inclusivas contextualizadas.

La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares, de De la Caridad et al. (2023) aborda retos y oportunidades para la Educación Inclusiva en Centroamérica, destacando la importancia de políticas que respondan a la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica regional. Su enfoque se basa en que solo mediante una

comprensión de las realidades locales y adaptación a necesidades específicas se logrará una verdadera inclusión educativa.

De la Caridad et al. (2023) examinan desafíos como desigualdades socioeconómicas, falta de recursos, escasez de docentes capacitados y barreras culturales que dificultan la participación equitativa. Analizan cómo estos desafíos se manifiestan de manera diferente en cada país y contexto local, resaltando la necesidad de abordarlos de manera contextualizada y con un enfoque integral.

También destacan las oportunidades que ofrece la diversidad regional para impulsar la inclusión, resaltando la riqueza de culturas indígenas y afrodescendientes como elementos enriquecedores del proceso educativo. Enfatizan la importancia de políticas que reconozcan esta diversidad, fomentando la participación comunitaria en iniciativas inclusivas que contemplen adaptación curricular, formación docente intercultural y creación de entornos seguros.

La inclusión educativa en Honduras: más allá de un simple discurso, de Paz (2023) examina críticamente avances y desafíos de la educación inclusiva hondureña, analizando esfuerzos gubernamentales, escolares y comunitarios para identificar fortalezas y áreas de oportunidad con el objetivo de brindar recomendaciones fundamentadas para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa en el país.

Paz (2023) analiza detalladamente políticas gubernamentales en Honduras, evaluando marcos normativos, programas y asignación de recursos para iniciativas inclusivas. Examina también prácticas escolares orientadas a la inclusión, explorando cómo se abordan las necesidades diversas de las personas estudiantes en las clases y centros educativos a nivel nacional. Este análisis incluye aspectos como la formación docente, la adaptación curricular, la accesibilidad de las instalaciones.

Paz (2023) enfatiza la participación comunitaria en la construcción de un sistema educativo inclusivo en Honduras, explorando iniciativas de organizaciones, familias y sociedad civil, y destacando la necesidad de alianzas entre gobiernos, escuelas y comunidades para aprovechar los recursos y conocimientos locales en el diseño e implementación de estrategias inclusivas contextualizadas y sostenibles.

En conclusión, la inclusión educativa y educación sin discriminación son pilares para una sociedad justa. A pesar de avances normativos, persisten desafíos significativos para garantizar educación verdaderamente inclusiva en Costa Rica y globalmente.

Es fundamental que las instituciones adopten enfoques integrales que promuevan diversidad, respeten las diferencias y brinden oportunidades equitativas. Esto implica no solo adaptar las infraestructuras y los recursos pedagógicos, sino también sensibilizar y capacitar a las personas docentes y a la comunidad educativa en general sobre la importancia de la inclusión y la no discriminación. Solo mediante un compromiso genuino y acciones concretas se podrá superar las barreras que aún persisten y asegurar que cada persona estudiante tenga las mismas oportunidades de desarrollar su potencial y alcanzar el éxito académico y personal.

### ***Estudiante Migrante***

En primera instancia, se analizó el texto realizado por la Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano (2000), titulado *La Población Migrante Nicaragüense en Costa Rica: Realidades y Respuestas*. En el capítulo número cuatro, se refiere a las principales problemáticas relacionadas a la migración nicaragüense y presenta posibles soluciones que pueden ser implementadas. Por ejemplo, se menciona una realidad de ese momento, que hoy sigue dándose, son las condiciones laborales y económicas de las personas migrantes, donde estas realizan las actividades más duras, como trabajar en la construcción, y a la vez sufrir

altos grados de pobreza, causando un rechazo hacia esta población por su situación de “estar robando el empleo” o “ser los responsables del aumento de la delincuencia”, como se dice popularmente.

La creciente idea de la antipatía canalizada hacia las personas extranjeras fue en aumento hasta la actualidad, sin embargo también se han desarrollado planes o propuestas que buscan ayudar a la población migrante. Algunos ejemplos son la iglesia católica o diversas ONG's que han llegado a brindar capacitaciones en derechos humanos, derechos laborales, además de ofrecer atención psicosocial y desarrollar proyectos productivos. No obstante, sigue haciendo falta un proceso que relacione directamente a la población costarricense y la población nicaragüense inmigrante, desde una perspectiva social, que busque disminuir la discriminación.

Jiménez (2011) en su informe de la UNICEF presenta un contexto detallado sobre la temática, e incluye información sobre hijos e hijas de personas migrantes. Sobre esto hace énfasis en la importancia de la formación de las familias nicaragüenses y que el nacimiento de hijos e hijas en Costa Rica genera la necesidad de buscar formas de “inclusión y adaptación” al contexto costarricense.

Este autor señala un dato a tener en cuenta “...en hogares con jefa nicaragüense o con cónyuge nicaragüense un 55.5% del total de hijos nacieron en Costa Rica” (Jiménez, 2011, p.50), por ello la importancia de buscar formas de incluir a estos niños y jóvenes en los contextos educativos. Otro hallazgo importante es que se presentan problemas de documentación de estos costarricenses con padre y madre nicaragüenses, lo cual se traduce en obstáculos para acceder al servicio educativo, y obtener becas.

Por su parte Sandoval et al. (2020) describen el fenómeno de la migración entretrejida con el desarrollo histórico de las políticas públicas sobre la educación para personas

migrantes en Costa Rica, identificando y analizando datos de varias generaciones de nicaragüenses entre ellos nacidos en territorio costarricense, resaltando los de primera generación.

En este análisis, se argumenta que uno de los resultados de la discriminación es que las primeras generaciones binacionales, es decir, de hijos de nicaragüenses nacidos en Costa Rica, o niños nicaragüenses migrantes, suelen ocultar su situación nacional para evitar ser víctimas de discriminación, y esto suele suceder en centros educativos, uno de los espacios de socialización más importantes de los niños y niñas, y donde es común escuchar y expresar comentarios denigrantes contra personas de otra nacionalidad.

Las personas autoras reflexionan sobre la importancia de la educación en términos de oportunidades y de convivencia, y de la interculturalidad como un recurso determinante para tratar la xenofobia que enfrenta la humanidad y en este caso específico Costa Rica ante la migración nicaragüense.

El informe del MEP (2020) contabiliza la población estudiantil no costarricense dentro del sistema educativo desde el año 2009 hasta el principio del 2020, previo al confinamiento por el Covid-19. Se observa que la mayor cantidad de personas migrantes en el sistema educativo costarricense son americanos y en menor medida europeos, destacando países como: Nicaragua, Venezuela, Estados Unidos, El Salvador, entre otros. La población migrante en los centros educativos ha sido muy irregular en los últimos años, ya que "... entre los años 2009 y 2016 la cantidad de estudiantes migrantes presenta un descenso constante, pasando de 45.195 a 32.720 estudiantes, y a partir del año 2017 se registra un crecimiento hasta llegar a 46.232 estudiantes en el Curso Lectivo 2020" (p.11).

El caso de Nicaragua es especialmente relevante para esta investigación, ya que en los últimos años se ha observado un incremento en las migraciones, siendo las personas

nicaragüenses el grupo más numeroso. Por ejemplo, en 2020, se registraron 35,205 estudiantes nicaragüenses matriculados, de los cuales el 66.9% vivía en zonas urbanas y el 99.1% asistía a instituciones públicas. Este aumento de la población nicaragüense en las aulas costarricenses ha generado un impacto cultural y social significativo. Sin embargo, ni el personal docente, ni el estudiantado, ni las familias están completamente preparados para enfrentar este desafío de manera adecuada.

También se analiza una publicación realizada por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2020). Algunos datos generales son los siguientes: la mayoría de las personas migrantes que formaron parte de la investigación se encuentran en edad productiva y reproductiva, mayoritariamente entre los 26 y los 45 años, los primeros tres países con mayor emigración son Honduras, El Salvador y Nicaragua, mientras que los dos principales países receptores son Costa Rica y México.

La pandemia fue un imprevisto para todo el mundo, incluidas las personas migrantes; obligando a muchos a retrasar sus planes migratorios. La crisis socioeconómica afectó especialmente a esta población, siendo los primeros en perder empleos, lo que arraigó más el problema económico que ya muchos tenían, causando así una mayor “repulsión” hacia las personas migrantes por parte de los nacionales. Está “repulsión” se intensificó al considerar a los migrantes como una “carga” para el Estado en un momento crítico.

El Programa Estado de la Nación (2021), realizó un grupo focal para conocer las condiciones de vida de las personas nicaragüenses que migraron durante el periodo del 2018-2019, esto “...con el propósito de comprender, de una mejor manera, cuáles son sus necesidades específicas y cuáles pueden ser los alcances de los esfuerzos que se realicen desde la institucionalidad.” (García,. 2021, p. 3).

Los participantes fueron adultos entre 16 y 45 años con diversos niveles educativos, desde universidad completa hasta personas sin estudios secundarios. El 40% tenía entre 18 y 29 años. Muchos describieron su salida de Nicaragua como un proceso traumático, enfrentando amenazas de denuncias por sus actividades sociales.

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) en su informe sobre el Contexto Migratorio en Costa Rica (2023) se centra principalmente en la migración nicaragüense. Los datos muestran que “... se reporta que el 74,6% nació en Nicaragua (287.766 personas), seguido por Colombia (4,3%), Estados Unidos de América (4,1%), Panamá (2,9%), El Salvador (2,4%) y la República Bolivariana de Venezuela (1%)” (p. 1).

Existe una notable diferencia entre ingresos al país y solicitudes de residencia. Se registró un total de 16.183.510 personas que ingresaron al país, siendo la mayoría estadounidenses y costarricenses que vuelven al país, principalmente estadounidenses y costarricenses retornando; mientras que solo se otorgan 582.483 residencias en 2021, más de la mitad a nicaragüenses.

La UNESCO (2023) evaluó el cumplimiento de la Agenda 2030 respecto al aprendizaje de personas en movilidad. Un hallazgo relevante es la implementación deficiente de sistemas estadísticos para la población estudiantil. La Plataforma Saber, un banco de datos de estudiantes matriculados, presenta limitaciones:

Costa Rica cuenta con recursos humanos y financieros adecuados para la captura, generación y uso de información sobre estudiantes en situación de movilidad, sin embargo, al momento de la realización de este diagnóstico se evidenciaron debilidades en relación a disponibilidad de recursos tecnológicos, sobre todo para el registro de las personas que no cuentan con ningún tipo de identificación personal. (Salazar, 2023, p. 9)

Esta deficiencia tecnológica genera desconocimiento del contexto estudiantil, afectando no solo las clases, sino también el acceso a becas y seguimiento escolar. A pesar de contar con condiciones y capacidades adecuadas, estos planes no logran implementarse correctamente.

Según una noticia de UNA Comunica (Solano, 2024) hasta un millón de personas migrantes en tránsito podrían arribar a Costa Rica en el 2024. Las proyecciones indican “ un mínimo de 405.191 personas y hasta un máximo de 980.555” (Solano, 2024, párr.1). Al incluir población de todas las edades, esto representa un desafío para garantizar condiciones básicas como seguridad alimentaria, servicios de salud, e inclusive una integración y cohesión social en las comunidades migrantes.

La revisión documental confirma la problemática de discriminación en Costa Rica donde comentarios despectivos hacia migrantes se han normalizado e inclusive se vuelven cotidianos y de carácter público, estos se reproducen a nivel social, medios de comunicación e inclusive dentro de las instituciones gubernamentales.

La migración es un fenómeno permanente que continuará por diversas causas, con un aumento constante de migrantes en Costa Rica. Es fundamental buscar mecanismos de inclusión donde la educación juegue un papel central en el proceso de inserción social.

### ***Actualización Docente***

La actualización docente, al manifestarse como un ámbito esencial en el proceso de mejoría de la calidad educativa, representa un espacio de gran necesidad para que el cuerpo docente sea capaz de adquirir nuevas habilidades y conocimientos que se adapten a los cambios tecnológicos y pedagógicos. Es un concepto que abarca múltiples contextos, no limitándose a la interculturalidad o a la enseñanza específica de Estudios Sociales y Educación Cívica. Los métodos de enseñanza tradicionales ya no son suficientes para

preparar a los y las estudiantes para un futuro incierto. Por ello, la formación permanente permite incorporar estrategias didácticas más efectivas y centradas en el aprendizaje activo. Además, promueve la reflexión crítica sobre las prácticas actuales, incentivando el desarrollo profesional y personal de las personas docentes. La actualización, más allá de ser una obligación, es una oportunidad para mejorar la calidad de vida educativa tanto para las personas docentes como para el estudiantado.

Para empezar, Escalante et al. (2014) plantean que lo multicultural presente en la sociedad actual ha generado la obligación de estar atentos a la oferta educativa del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica en primaria. Asimismo, ha surgido la discusión alrededor de los vacíos conceptuales y pedagógicos presentes en las personas docentes, sin olvidar las habilidades y destrezas para atender personas con origen distinto.

Se plantea también el argumento de una formación docente deficiente desde las universidades en cuanto a la atención de la diversidad cultural, y esto se debe a que a nivel de bachillerato en Educación con Énfasis en I y II Ciclo ninguna institución de educación superior ofrece cursos de educación intercultural. Según los investigadores solo en las licenciaturas de la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia se ofrecen un curso con enfoque intercultural para dicha carrera, dando entrada a la idea que la actualización posterior al concluir los planes de estudio universitarios se vuelve una prioridad.

Valles et al.(2015) estudian los retos actuales de personas docentes y directivos para remediar su formación docente permanente en una escuela primaria del estado de Chihuahua, México. Entre sus principales argumentos plantean la importancia de la Actualización Docente y la Formación Permanente, escriben que la formación inicial docente solo brinda algunos elementos básicos, y por ello es determinante que las personas docentes una vez

ejerciendo se actualicen constantemente, debido a la incertidumbre y conflictos de valores constantes y cambiantes en la cotidianidad.

Otra propuesta pertinente es que las actividades de Formación Permanente y actualización deben ser diseñadas colectivamente, donde se plasmen los puntos de vista de diversos actores de la comunidad escolar. También proponen la importancia de fomentar los liderazgos en las institución escolar para propiciar el desarrollo de los colectivos que velen por el desarrollo profesional de las personas docentes.

El informe final de investigación presentado por Deliyore (2022), busca estudiar “...la formación en educación inclusiva de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica presente en los programas de la carrera, así como las percepciones sobre la educación inclusiva que ha construido el estudiantado que los ha cursado”(p.19).

Se identifica que en los programas del curso se encuentran tres categorías de contenidos relacionado con la educación inclusiva, presente en 17 cursos de los 42 ofrecidos en la carrera de Bachillerato en Educación Primaria.

Por otro lado, desde el profesorado surgen tres percepciones importantes: primero plantean que su rol docente debe garantizar la educación inclusiva en su espacio de clase; segundo, tienen en cuenta obstáculos como la rigidez del sistema educativo tradicional y la falta de recursos humanos para la cooperación interdisciplinaria, para alcanzar una educación inclusiva; tercero, ven la educación inclusiva como una realidad alcanzable que depende del esfuerzo cotidiano de quienes tengan la voluntad política para alcanzarla.

Mora y Olivás (2023) se enfocan en identificar las necesidades de formación permanente que enfrentan las personas docentes de preescolar, primaria y secundaria en Costa Rica, esto para el Plan de Formación Permanente, fundamentado en la Guía para el desarrollo de competencias para el curso lectivo 2023.

Entre los hallazgos más importantes, se encuentra que casi la mitad de los participantes (47%) no se sienten capacitados para mediar por competencias. Además, la falta de información precisa que reciben de las autoridades para la realización de sus labores en este tipo de mediación. Una explicación es el cambio acelerado de políticas educativas lo cual genera que las personas docentes no tengan el tiempo necesario para actualizarse.

Sobre la Actualización Docente el Programa Estado de la Nación (2023), propone que hay una tendencia de debilitamiento en los procesos de capacitación docente, e identifican que entre 2019 y 2022 la cantidad de cursos para funcionarios en el Ministerio de Educación Pública se redujeron en un 63% y los talleres disminuyeron en 78%, el financiamiento se contrajo de 4.112 millones a 551.3 millones en el mismo periodo (2023, p.40). Esto evidencia que en torno al tema de la actualización docente continua en estos últimos años se perdió capacidad y acción dentro del gremio docente. Lo anterior muestra una necesidad de promover espacios de actualización docente.

Según este informe, esto es un problema grave, ya que el desarrollo profesional de las personas docentes es fundamental para brindar una educación de calidad, porque se puede mantener al personal docente actualizado en sus habilidades y estrategias pedagógicas.

Garay et al.(2023) en Chile, publican una revisión de las publicaciones que analizan programas de enseñanza y formación del profesorado con enfoque en la diversidad, considerando sus condiciones, características y desafíos. El hallazgo más importante es que los programas identificados sufren deficiencias, principalmente la escasa y aislada cobertura curricular y la falta de relación con la realidad presente en los salones de clase. Este artículo presenta la actualización docente como esencial para solventar las deficiencias de la formación en las instituciones superiores de educación en cuanto a la atención de ambientes culturalmente diversos.

El punto principal a destacar es que dentro de los estudios sobre la temática no hay una articulación con la interculturalidad en la clase, de los documentos relacionados con la actualización docente se presenta de las competencias tecnológicas y otras vitales para la inserción de las personas estudiantes en el ámbito laboral.

Los antecedentes sobre la formación docente dejan ver que esta es básica y se necesita de la actualización y capacitación posterior, para que las personas docentes logren enfrentar los retos que surgen en situaciones y contextos tan cambiantes en la actualidad. La poca articulación entre las habilidades de manejo intercultural y la actualización hace que esta investigación se presente como pertinente y relevante.

En conclusión, el análisis de los antecedentes destaca la necesidad de formación continua para docentes en diversidad cultural. Las personas migrantes, especialmente, nicaragüenses, enfrentan discriminación y barreras significativas para su inclusión. A pesar de las políticas inclusivas existentes, persisten dificultades para su implementación efectiva, sobre todo en cuanto a la falta de recursos y apoyo para educadores. Estos hallazgos subrayan la urgencia de mejorar la capacitación docente, así como de reformar el sistema educativo para incluir efectivamente a las poblaciones vulnerables y garantizar igualdad de oportunidades, promoviendo una sociedad más justa y equitativa.

### **Abordaje conceptual**

Este apartado desarrolla el sustento teórico y fundamento conceptual de la investigación, abarcando tres áreas principales: migración y población migrante, discriminación y educación inclusiva. La selección de estas temáticas mencionadas responde a las áreas prioritarias para la actualización docente, buscando fortalecer sobre migraciones en Costa Rica - particularmente la nicaragüense -, comprender las problemáticas de las

personas migrantes y establecer bases de Educación Inclusiva para poder ofrecer técnicas de actualización de las prácticas pedagógicas de las personas docentes en la enseñanza de la Educación Cívica.

### ***Población Migrante Nicaragüense***

Las migraciones poblacionales son una constante en la historia, el trasladarse de un territorio a otro es parte de la naturaleza del ser humano. Con el surgir de las grandes ciudades, estados nacionales y fronteras, las migraciones se han visto como un proceso sociopolítico más complejo y ya no el simple desplazamiento de grupos sociales. De esta manera se establecen reglas para poder movilizarse dependiendo de las condiciones que cada país establezca.

Este trabajo analiza específicamente la migración nicaragüense hacia Costa Rica, por ser la más numerosa en territorio costarricense, estableciendo conceptos clave: población migrante nicaragüense (contexto histórico y motivos) y estudiantes nicaragüenses en el sistema educativo costarricense.

Para la definición del término Migración se consideran organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y sus subdivisiones como la CEPAL y la OIM. Según la ONU, una persona migrante es “...alguien que ha residido en un país extranjero durante más de un año independientemente de las causas de su traslado, voluntario o involuntario, o de los medios utilizados, legales u otros” (ONU, 2016), mientras la OIM la define como “... toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por diversas razones.” (OIM, 2024).

En síntesis, una persona migrante se traslada de un lugar a otro, sea entre países o internamente. Las migraciones suelen relacionarse con la búsqueda de mejores condiciones

socioeconómicas, aunque como señala Carling (2017) “Consequently, the idea of poverty as a ‘root cause’ of migration is misleading, even if individual migrants feel that they are compelled by poverty” [En consecuencia, la idea de pobreza como una “causa fundamental” de la migración es engañosa, inclusive si el migrante se siente obligado por la pobreza.] (p. 2). Existen otras razones por las que se dan los procesos migratorios, como por ejemplo “Armed conflict, repression, and societal breakdown can more easily be seen as causes of migration.” [Conflictos armados, represión y colapso social pueden causar la migración.] (Carling, 2017, p.2), siendo el caso nicaragüense un claro ejemplo.

El proceso migratorio hacia Costa Rica se explica mediante factores de empuje (problemas socioeconómicos en Nicaragua) y de atracción (estabilidad política y económica costarricense) (Parlamento Europeo, 2024). Esta migración no es algo actual, se remonta en los ciclos migratorios más recientes, a los años setenta, con un notable aumento desde 2018 debido a la represión del régimen Ortega-Murillo.

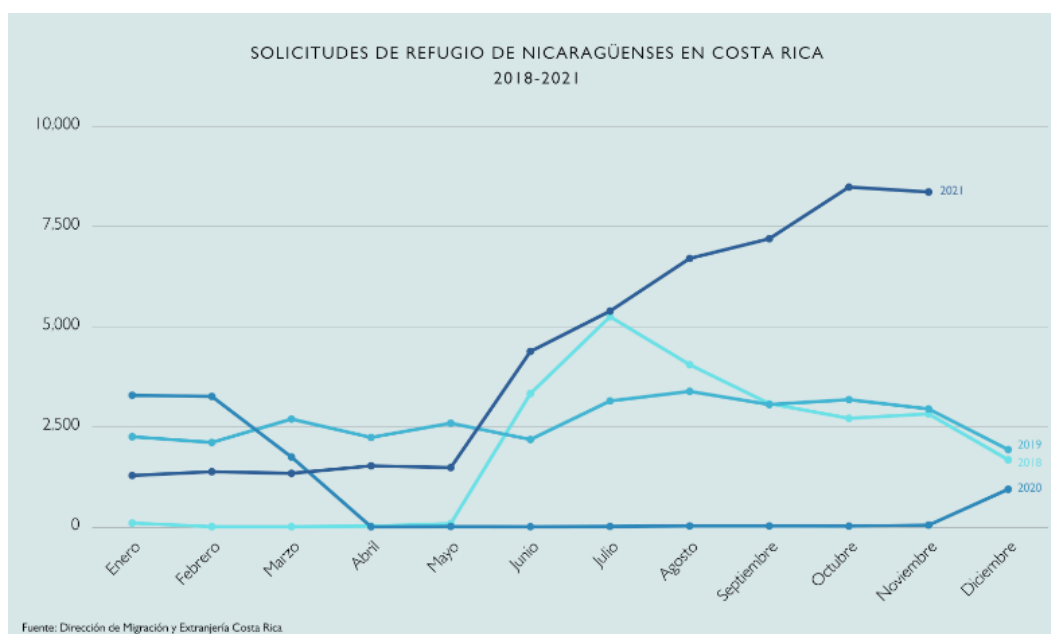
En relación con lo mencionado, se plantean las principales relaciones que se dan en este proceso migratorio de las personas nicaragüenses a territorio nacional. Siendo esto un pilar trascendental de actualización docente, puesto que las oleadas de personas migrantes nicaragüenses tuvieron diversos motivos para migrar de su país, por lo que la forma de abordar esa historia conlleva una aplicación más singular del currículo educativo.

La particularidad del quinto ciclo migratorio actual es que combina diversas razones: hay personas que llegan durante periodos de cosecha buscando trabajo como mano de obra, mientras otros buscan refugio por persecución política, algunos estudios superiores. Esta diversidad de factores migratorios (económicos, sociales, políticos y bélicos) representa un pilar fundamental para la actualización docente y la aplicación singular del currículo educativo.

Esto se puede observar gracias al aumento de las solicitudes de refugio por parte de personas nicaragüenses, donde para el 2021 llegaron a solicitar dicho trámite más de 7500 personas. Para facilitar la comprensión, se presenta en la figura 2 analizada por Cáceres (2020):

**Figura 2**

*Solicitudes de Refugio de Nicaragüenses en Costa Rica 2018-2021*



*Nota:* La Dirección de Migración y Extranjería en Costa Rica, el Estado costarricense recibió más de 47.500 solicitudes de refugio por parte de personas de Nicaragua entre enero de 2018 y noviembre de 2021, con un notable incremento a partir de junio de 2021. Fuente: Cáceres (2022).

En el sistema educativo costarricense es importante considerar la situación de las personas estudiantes nicaragüenses desde la perspectiva del Ministerio de Educación Pública y los alcances de esta población migrante en las aulas.

Las personas estudiantes migrantes, también conocidas académicamente como “estudiantes de grados móviles”, son “...personas que han cruzado físicamente una frontera

internacional entre dos países con el objetivo de participar en actividades educativas en el país de destino, donde el país de destino es diferente de su país de origen” (2023, párr. 1). Esta población ha aumentado nacional e internacionalmente, generando demandas a los Estados para su inclusión en los sistemas educativos.

Según el Departamento de Análisis Estadístico del MEP (2022), las personas estudiantes nicaragüenses constituyen la mayor cantidad de extranjeros en aulas costarricenses, con 42,717 personas estudiantes registradas en 2022.

Los principales retos que enfrenta esta población estudiantil, incluyen costos económicos (materiales, uniformes y transporte), estimándose “una inversión para este año lectivo de entre 100 a 110 mil colones” por persona estudiante (Diario Medios, 2024, párr. 14), y discriminación dentro de las instituciones educativas, con aproximadamente 11 casos reportados de racismo y xenofobia durante el 2023 (Matamoros, 2024)

A modo de conclusión, será importante el considerar los conceptos de migración, población migrante y personas estudiantes migrantes, y lo que estos conllevan, como razones por las que es necesario llevar a cabo la investigación. Y de igual manera, como se relacionan los próximos conceptos, como la xenofobia y la discriminación, con los problemas sociales relacionados con la migración y cómo la educación inclusiva puede buscar la manera de corregir sanarlo.

### ***Discriminación***

Este apartado se centrará en el análisis de dos conceptos cruciales: discriminación y discriminación en la sociedad y su importancia en la problemática de la inclusión social. Se explorará la discriminación desde una perspectiva estructural, destacando su arraigo en las estructuras sociales y económicas de América Latina, así como su perpetuación a través de dinámicas de poder y violencia.

La discriminación debe entenderse desde una perspectiva estructural. Bonilla (2020) argumenta que la discriminación en América Latina no resulta de prejuicios individuales sino de estructuras sociales y económicas, constituyendo un “sistema social racializado” donde persisten prácticas discriminatorias sutiles que afectan el acceso a recursos y oportunidades educativas (p. 427).

Segato (2012) complementa esta visión enfatizando las relaciones de poder y violencia, señalando que la discriminación más común, y a la vez más difícil de combatir, es la que tiene que ver con el área cultural, se entiende como un tipo de discriminación que proviene de un ideal ya preconcebido, por ello es uno que en ocasiones no llega a ser abordado como se debería (Segato, 2012, p.4).

La discriminación, según Bonilla (2020), se manifiesta en la distribución desigual de recursos y en prácticas sutiles pero sistemáticas que perpetúan la supremacía racial. Por su parte, Segato (2012) complementa esta visión al destacar el papel de la violencia y el control social en la perpetuación de la discriminación.

Desde una perspectiva antropológica e histórica, la discriminación social se relaciona con el concepto de alteridad u otredad (Krotz, 2024), surgiendo cuando grupos de diferentes contextos y espacios geográficos se encuentran. El contacto entre europeos y pueblos americanos definió nuevas conceptualizaciones sobre las poblaciones, sentando las bases para posteriores discursos discriminatorios basados en ideales raciales (Quijano, 2003).

Ambos enfoques coinciden en la necesidad de desafiar estructuras educativas que perpetúan la desigualdad, creando ambientes donde todas las culturas sean reconocidas por

igual, mediante una revisión crítica de las prácticas educativas y un compromiso con la transformación institucional para asegurar inclusión y equidad.

La discriminación social en Latinoamérica tiene sus raíces en la conformación histórica de la realidad continental, siendo predominantemente cultural en su manifestación. El encuentro histórico entre europeos y pueblos americanos marcó un punto de inflexión en la comprensión de la alteridad. Según Rodríguez et al. (2017), la pregunta antropológica en Occidente evolucionó de “¿cómo fuimos?” a “¿cómo son los otros?”. Esta evolución reflejó un cambio en la manera de comprender la otredad, mutando la reflexión sobre el propio pasado occidental a una documentación relativista de las formas de vida de los pueblos considerados como primitivos.

Quijano (2003) explica que este contacto cultural provocó un choque que redefinió conceptos de raza e identidad. Las consecuencias fueron profundas: la población indígena americana fue simbólicamente condicionada, especialmente en ámbitos laborales y salariales, mientras los conquistadores elaboraron un ideal racial que legitimaba su poder. Este proceso histórico sentó las bases para posteriores discursos discriminatorios.

En el contexto educativo, Walsh (2005) propone la interculturalidad como un proceso activo de interacción y aprendizaje mutuo, no como mera coexistencia pasiva. La interculturalidad implica una transformación profunda del sistema educativo para asegurar que todas las personas estudiantes, independientemente de su origen cultural, se sientan incluidos y valorados (p.10).

Las formas de discriminación dentro de la clase no escapan del contexto exterior. Se señala que tanto las personas docentes como las personas estudiantes deben desarrollar una

perspectiva crítica que les permita identificar y confrontar las manifestaciones de discriminación en el salón de clase. Esto incluye la capacidad de reconocer cómo las estructuras y prácticas institucionales pueden marginalizar a ciertos grupos culturales y trabajar activamente para cambiarlas (Walsh, 2005, p.11)

Freire (2005) profundiza esta perspectiva desde un ángulo político. Argumenta que la educación tradicional puede ser una herramienta de opresión que silencia las voces de grupos marginados. Introduce el concepto de “concientización” como proceso mediante el cual los oprimidos reconocen su situación y desarrollan capacidad para transformarla. (p.17)

La discriminación, en este contexto, es una manifestación de opresión cultural que impide a personas migrantes y grupos minoritarios expresar y valorar sus identidades. Las perspectivas de Walsh y Freire convergen en la necesidad de desafiar estructuras educativas que perpetúan la desigualdad, creando ambientes donde todas las culturas sean reconocidas por igual, mediante una revisión crítica de las prácticas educativas y un compromiso con la transformación institucional para asegurar inclusión y equidad.

### ***Educación Inclusiva***

La Educación Inclusiva evolucionó desde sus orígenes en Educación Especial, expandiendo su alcance más allá de atender únicamente a personas con discapacidades para abrazar una comprensión más amplia de la diversidad. Según la UNESCO (2006, p.14, citado en UNESCO, 2008, p.8) propone que la Educación Inclusiva:

...puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (p.8)

De esta afirmación resulta claro que el enfoque tiene como marco de acción no solamente los entornos educativos, sino también fuera de este. Esa idea es importante ya que se busca que por medio de la Educación Inclusiva se tenga un efecto positivo en la sociedad y que sus postulados no se limiten únicamente a los salones de clase o al espacio educativo. Para alcanzar lo anterior y partiendo desde el ambiente educativo la UNESCO propone que los objetivos de la inclusión en la educación son:

...brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO,2006, p.14, citado en UNESCO, 2008, p.8)

Es importante rescatar lo central que es el papel de la persona docente en este enfoque, ya que es determinante que esta se sienta cómoda ante la diversidad, y eso es una habilidad que se podría adquirir durante el proceso de formación y fortificar con la Actualización Docente. Asimismo la Educación Inclusiva exhorta a que no únicamente se preste atención a lo que suceda en las clases, sino que debe ser un asunto que implique modificaciones en los "...contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es

responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas”(UNESCO,2006, p.14, citado en UNESCO, 2008, p.8).

Maqueira et al.(2023) destacan que la Educación Inclusiva surge para incorporar poblaciones históricamente marginadas: niños de escasos recursos, minorías étnicas y religiosas, personas migrantes, y personas en desventajas económicas, sociales y culturales. Es importante señalar que la Educación Inclusiva no busca crear entornos educativos diferenciados, sino asegurar una educación equitativa, de calidad y con oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas (Macedo, 2023, p.3).

La interculturalidad se define como un proceso de relación entre diversas culturas en un mismo espacio, con un enfoque educativo que busca el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Según Aguado (1995) quien es citada por Morales (2018), la Educación Intercultural se entiende como:

...un enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades/resultados para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de competencias interculturales en profesores y estudiantes. (p.6)

Este abordaje apela al diálogo y respeto entre las diversas manifestaciones culturales presentes en los entornos educativos, y Morales (2018) lo propone no solamente como una teórica sino como una práctica en la que es central la figura de la persona docente.

Azofeifa (2019) destaca que la Educación Intercultural no solo identifican la existencia de la diversidad, sino que dirige sus esfuerzos a fomentar el crecimiento mutuo, la

igualdad y la superación de la segregación que resulta de las diferencias culturales, especialmente considerando las relaciones de dominación que pueden surgir en espacios institucionalizados. Esto último se vincula con las relaciones que surgen en sociedad, y desde las propuestas interculturales la convivencia intercultural:

...se constituye en máxima vital para una justicia social emancipadora que reivindique la solidaridad, dignidad y respeto, entre individuos que actúan en el mundo desde palabras e historias que le dan sentido a la vida y en términos interculturales expanden los límites contextuales propios, en la medida que logramos respetar y entender a los otros desde sus contextos culturales”.

(Díaz, 2022, p.3)

Con la cita anterior queda claro que en una sociedad en la que las diferencias culturales son la norma, se debe fomentar desde la educación una convivencia en la que el diálogo, el respeto y la dignidad sea una máxima esencial. En este Trabajo Final de Graduación se delimita el enfoque a la población nicaragüense y estudiantes con ascendencia nicaragüense en centros educativos costarricenses, en la que la convivencia es sumamente compleja debido a las diferencias sociales y culturales.

Por esa razón se propone una complementariedad entre los enfoques de Educación Intercultural y Educación Inclusiva; esto debido a sus funciones, donde la primera posee como base central en buscar el diálogo, el respeto y la valoración de las diferencias culturales, mientras que la Educación Inclusiva busca eliminar barreras discriminatorias (físicas, curriculares, actitudinales), que generan la exclusión de personas con situaciones diferenciadas. Esta articulación se realiza porque la eliminación de estas barreras no asegura el respeto y la valoración de la diversidad cultural, y por otro lado, la sola celebración de la diferencia no genera mecanismos para enfrentar las inequidades

estructurales que generan la exclusión y la discriminación. Es decir, que la complementariedad de ambos enfoques educativos conforma un marco holístico en el que se promueve la participación plena desde el reconocimiento y valoración cultural.

La Educación Inclusiva, según UNESCO (2020), se fundamenta en el derecho de todas las personas estudiantes a recibir una educación de calidad, sin discriminación y en igualdad de oportunidades. (párr. 6). Para lograr este objetivo, las personas docentes deben contar con las competencias necesarias para responder a la diversidad de necesidades educativas de sus estudiantes. Como afirma Muñoz (2019), "...la formación inicial y continua de los docentes es fundamental para avanzar hacia una educación inclusiva de calidad" (p. 23).

Arce (2019), define competencias como: "...la articulación de los conocimientos y las habilidades que permiten al ser humano llevar a cabo acciones que faciliten el logro de objetivos individuales y colectivos" (p.7). Sin embargo, el texto enfatiza que el contexto valida la competencia más que objetivos predeterminados, reconociendo que los salones de clase son espacios diversos y cambiantes. Según esta definición para poseer una competencia se debe tener conocimiento sobre un asunto específico y la habilidad para poder traducir ese conocimiento en una acción efectiva para alcanzar una meta, es decir, consiste en "saber" y "saber hacer".

Ahora, Badillo et al. (2014) sugieren que las competencias docentes deben considerar "... el contenido, la clasificación y la formación, es decir, saber qué enseñar, cómo enseñar, a quiénes se enseña y para qué, desde la perspectiva de las necesidades del desarrollo económico y social..." ( pp.130-131). Dentro de las competencias se pueden integrar un conjunto de habilidades que vienen a definir el "saber hacer". Las habilidades docentes, según Carbonero et al. (2010) pueden entenderse como "... una secuencia breve de conductas

de la persona docente que están en la base de cualquier actividad instruccional de la persona docente, independientemente del tipo de clase y/o método de enseñanza y que ayudan a que las personas estudiantes aprendan antes, más y mejor” (p.86).

Entre las habilidades y destrezas docentes claves para la Educación Inclusiva, se encuentran las habilidades de adaptación curricular. Las personas docentes deben ser capaces de adaptar el currículo, los materiales didácticos y las estrategias de enseñanza para atender las necesidades específicas de cada persona estudiante (Operti y Belalcázar, 2008, p. 68). El objetivo final es crear un ambiente educativo que facilite el aprendizaje, respete la diversidad y promueva la inclusión efectiva de todas las personas estudiantes, con especial atención a las particularidades de cada contexto educativo.

Las personas docentes deben ser capaces de crear un ambiente de aprendizaje inclusivo, promoviendo la participación activa de todas las personas estudiantes, fomentando el respeto mutuo y la valoración de la diversidad (Navarro y Navarro, 2023, p.76). Para ello deben desarrollar varias habilidades fundamentales; deben contar con destrezas de evaluación y diagnóstico, es decir, habilidades para identificar y evaluar las fortalezas, debilidades y necesidades educativas de cada persona estudiante (Echeita y Ainscow, 2011, p.124). Esto les permitirá diseñar estrategias personalizadas, como sugieren Booth y Ainscow (2015).

Es crucial que desarrollen habilidades de comunicación efectiva para establecer relaciones positivas con las personas estudiantes, sus familias y otros profesionales involucrados en el proceso educativo (Echeita y Ainscow, 2011, p.132). Igualmente, deben contar con habilidades de trabajo colaborativo para colaborar con psicólogos, terapeutas y especialistas. Como afirma Muñoz (2019), "...la formación inicial y continua de los docentes debe preparar a los futuros profesores para enseñar en entornos de aprendizaje diversos e inclusivos" (p. 25).

Es importante el concepto de ciudadanía, que dentro de la Educación Cívica es central en la formación de las personas estudiantes. Esta tiene diversas definiciones, en el caso de Aragón (2012) que argumenta que “...en muchos discursos sociológicos, politológicos y filosóficos contemporáneos el concepto de ciudadanía se usa frecuentemente con múltiples significados” (p.142). Bajo esta premisa cabe mencionar que en esta investigación se tienen en cuenta esas diversidades ciudadanas y que desde la propuesta Intercultural se propone el respeto a todas las identidades presentes, sin embargo, en este escrito se busca hacer énfasis en la importancia de la Ciudadanía Cultural dentro de la educación.

La Ciudadanía Cultural se refiere al reconocimiento y participación activa de las personas en la vida cultural de su comunidad, basada en la premisa de que todos los individuos, independientemente de su origen étnico o cultural, tienen el derecho a expresar, preservar y desarrollar su identidad cultural dentro de la sociedad. Según García (2015), la Ciudadanía Cultural implica no solo el acceso a los derechos culturales, sino también la posibilidad de contribuir a la creación y recreación de la cultura en espacios públicos y privados.

Esta perspectiva influye directamente en cómo las personas docentes comprenden su papel en la Educación Intercultural. Al reconocerse como actores culturales que contribuye a la construcción de significados y valores de clase, pueden ser más conscientes de cómo sus prácticas pedagógicas pueden reforzar o desafiar las normas culturales dominantes. La Educación Cívica, definida como el proceso formativo para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a la ciudadanía democrática (Bolívar, 2016, p. 74), requiere docentes con competencias específicas. Como señala Cornejo (2012), “...los docentes deben ser capaces de facilitar el diálogo y la reflexión crítica sobre temas complejos

y controvertidos, promoviendo el respeto mutuo y la comprensión de diferentes perspectivas" (p. 247).

En resumen, Educación Cívica, definida como el proceso formativo para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a la ciudadanía democrática para una Educación Inclusiva incluyen: comprensión de conceptos como derechos humanos, democracia, ciudadanía activa, entre otros (Jiménez et al, 2014); habilidades para facilitar el diálogo y la discusión respetuosa sobre temas controvertidos (Cornejo, 2012); capacidad para adaptar los contenidos y metodologías al contexto y necesidades de las personas estudiantes (Cabrera, 2002); y destrezas para promover la participación activa y el pensamiento crítico del estudiantado (Bolívar, 2016).

Además, es fundamental que el profesorado cuente con una sólida formación en Educación Inclusiva, que le permita abordar la Educación Cívica desde una perspectiva que valore la diversidad y promueva la igualdad de oportunidades en la clase (Jiménez et al, 2014). Como afirman Hernández y Murillo (2016), "...la educación cívica inclusiva debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y fomentar el desarrollo de habilidades y actitudes que permitan al alumnado convertirse en ciudadanos comprometidos con la justicia social y la transformación positiva de la sociedad" (p. 18).

### ***El conflicto***

El conflicto, concepto entendido según Ruiz (2018) como la tensión que surge cuando intereses, necesidades o valores se perciben como incompatibles, es parte vital del proceso de enseñanza-aprendizaje al ser caracterizado con una propiedad inherente al ser humano. Al desenvolverse de forma constante y consistente en la cotidianidad de cada persona, especialmente cuando existe interacción entre dos o más individuos, el conflicto adopta un

carácter intrínseco dentro de la múltiple convergencia de intereses, opiniones, vivencias y aprendizajes producto de la organización y el contexto de cada sociedad.

El Manual del MEP sobre la *Prevención y Atención de los Conflictos en las Instituciones Educativas Públicas* (2017, p.10) se subrayó que el conflicto define en buena parte el hecho de vivir, y representa un escenario de crecimiento y desarrollo si se aprende a convivir positivamente con él. De esta manera, se puede evidenciar que el conflicto abordado desde su naturaleza y desde su presencia innegable dentro del proceso de interacción social, es capaz de convertirse en una herramienta positiva en el contexto educativo al generar espacios de escucha activa, detección de problemáticas y aplicación de mecanismos especializados para priorizar el bienestar estudiantil desde la consolidación de relaciones estables.

Ante un objetivo de investigación como el que expone el presente Trabajo Final de Graduación, la inmersión del conflicto como mecanismo de trabajo en el aula resulta sumamente útil para integrar a toda la población estudiantil -extranjera o nacionalizada- en un ambiente capacitado para aumentar la participación y la expresión de sentimientos u opiniones acorde a temáticas de interés. Asimismo, es importante recordar que la presencia de elementos como el desacuerdo o el conflicto durante el abordaje de alguna temática o durante la ejecución de algún debate utilizado como mecanismo de aprendizaje no es un rasgo negativo ni debería ser un motivo de preocupación para las personas docentes, ya que el conflicto por sí solo no debe confundirse en ningún contexto con una manifestación de violencia. El autor Cascón(2013) en su escrito *Educación en y para el conflicto* explicó que el conflicto es inherente a la humanidad, pero dentro de ello el rol del docente puede ser vital para construir nuevas relaciones entre el estudiantado.

Relacionado a lo anterior, las propiedades pertenecientes al conflicto y a la violencia no son las mismas, aunque puedan confundirse entre sí. Mientras que el conflicto es la raíz directa e inofensiva de un desacuerdo, la violencia es la aplicación desenfrenada de la fuerza física o psicológica para imponer una única voluntad, sin permitir que ningún método de resolución pueda ser siquiera contemplado. El conflicto manejado dentro del contexto educativo es una herramienta constructiva que edifica y réplica soluciones creativas, mientras que la violencia -especialmente en ese contexto educativo- será siempre perjudicial para toda la población involucrada.

Aunado a lo anterior, la aplicación de Métodos de Resolución Alternativa de Conflictos (RAC) según Cartín (2023) añade que situaciones de desacuerdo son comunes y pueden originarse en cualquier ámbito donde se interactúe, incluida el aula, y que gestionarlas adecuadamente evita que desemboquen en violencia. La investigación se propone entonces gestionar el conflicto a través de un proceso pedagógicamente valioso, apto para cuestionar percepciones, activar el diálogo y cultivar competencias ciudadanas.

De manera complementaria, la Educación Intercultural propone un diálogo horizontal de saberes en el cual la diversidad cultural se reconoce como recurso y no como problemática, mientras que la Educación Inclusiva garantiza la participación plena de todas las personas estudiantes mediante la remoción de barreras físicas, curriculares y actitudinales. La primera responde a la pregunta «¿Cómo valoramos la diferencia?»; la segunda, a «¿Quiénes pueden participar y aprender?». Al articular ambas con la gestión creativa del conflicto —mediante técnicas RAC como la mediación y los círculos restaurativos— se construye un marco que evita dos riesgos frecuentes: reducir el diálogo intercultural a mera “celebración folclórica” y confundir inclusión con simple presencia física en el aula.

Esta triangulación es posible mediante la aplicación del proyecto Red de Voces presentado en el capítulo cuatro. Allí:

1. Se visibiliza la problemática migratoria a través de estudios de caso y testimonios, de modo que el conflicto aflore con datos y rostros concretos.
2. Se gestiona el desacuerdo mediante círculos de diálogo: las y los estudiantes debaten estereotipos y los contrastan con historias reales, mientras la persona docente modera con preguntas que desactivan generalizaciones («¿Quiénes quedan fuera cuando decimos “los nicas son...”?»).
3. Se evalúa con rúbricas inclusivas que puntúan la participación equitativa, la calidad argumentativa y el respeto por la diversidad, alineando inclusión (participar) e interculturalidad (valorar la diferencia).
4. Se restaura mediante proyectos colaborativos —campañas anti-xenofobia, tutorías entre pares— que trasladan los acuerdos del aula a la comunidad escolar.

Al situar el conflicto como parte central, Red de Voces convierte un potencial foco de estereotipos en motor de aprendizaje crítico, ya que las personas estudiantes no sólo “toleran” la diversidad, sino que la re-significan desde la experiencia vivida y compartida. Esto responde a la observación del tribunal ligada a la representación del conflicto, en la cual se compartió la inquietud del conflicto visto como un reproductor de prejuicios, sin embargo, resulta demostrable que es posible integrarlo con los principios interculturales e inclusivos para forjar una ciudadanía democrática que reconoce, respeta y aprende de la pluralidad presente en el aula.

### **Abordaje metodológico**

A continuación se presenta la estructura que dará el sustento metodológico a este proyecto investigativo. En cada apartado se explica su uso y cómo se relaciona con la

presente propuesta. La metodología busca presentar una ruta de la manera en que se realizará el trabajo y como se puede fundamentar el tratamiento idóneo de la problemática de la posible inclusión a la población nicaragüense dentro de las lecciones de Educación Cívica.

### *Paradigma*

El paradigma constructivista se establece como fundamento idóneo para esta investigación, dado que permite analizar cómo el conocimiento se construye a través de los procesos de interacción social. Según Kuhn (1962), citado en Ramos (2015), un paradigma se comprende como "...un conjunto de suposiciones que mantienen interrelación respecto a la interpretación del mundo, además, el paradigma sirve como una guía base para los profesionales dentro de su disciplina, ya que indica las diferentes problemáticas que se deben tratar y busca un marco referencial en el cual se aclaren las interrogantes mediante una epistemología adecuada" (p.10).

La relevancia del constructivismo para este estudio se evidencia en sus características fundamentales, señaladas por Ramos (2015), quien enfatiza que el conocimiento auténtico emerge de los procesos de interacción social. Este paradigma destaca la importancia de cómo se generan los significados y su aplicación a través de las convenciones lingüísticas en diversos contextos sociales y culturales. (pp.14-15)

En el contexto de la descripción e interpretación de las construcciones sociales, el enfoque constructivista facilita la comparación dialéctica entre todos los participantes, incluyendo al investigador. Como señala Flores (2004), citado en Ramos (2015), esta dinámica permite el desarrollo de una realidad consensuada entre los participantes del estudio y los investigadores (p.15). Esta perspectiva resulta especialmente pertinente al trabajar con

grupos de individuos interrelacionados, superando la visión de sujetos como entes independientes y aislados.

### ***Enfoque***

El enfoque cualitativo se establece como el más idóneo para esta investigación, al permitir examinar las competencias y habilidades presentes en la formación docente de Estudios Sociales y Educación Cívica, particularmente en el contexto de la actualización profesional para la gestión de ambientes culturalmente diversos, con énfasis en la educación de personas estudiantes nicaragüenses.

Hernández et al. (2014) señalan que "...todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto" (p.9). Esta perspectiva facilita el análisis de las múltiples realidades construidas por las personas docentes en ejercicio, permitiendo examinar críticamente la pertinencia de la actualización profesional, sus mecanismos de implementación y la aplicación práctica del conocimiento adquirido.

La naturaleza interpretativa del enfoque cualitativo, que busca "...describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significado producidos por las experiencias de los participantes" (Hernández et al., 2014, p.11), resulta fundamental para analizar las experiencias y necesidades percibidas por el profesorado de Educación Cívica en su práctica docente cotidiana.

### ***Método de investigación***

La metodología de esta investigación se fundamenta en un proceso sistemático de recolección y análisis de datos mediante instrumentos específicos. Según Hernández et al. (2014), "...la recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis" (p.397). Se implementará un método mixto de recopilación de información a través de dos sondeos diferenciados: uno dirigido al personal docente de Educación Cívica y otro a personas estudiantes nicaragüenses, complementados con entrevistas semiestructuradas al profesorado para profundizar en sus métodos de enseñanza desde la perspectiva de la Educación Intercultural.

El procesamiento de datos se realizará mediante un análisis cualitativo de contenido, identificando patrones y categorías emergentes en las respuestas de los participantes. Según Hernández et al. (2014) "...este proceso implica un modo de encarar el mundo empírico, señalando la importancia de desarrollar la comprensión sistemática del contexto estudiado" (p. 297). Este análisis permitirá establecer relaciones entre las prácticas pedagógicas actuales y los principios de la Educación Intercultural, así como evaluar la efectividad de las estrategias de inclusión implementadas.

Los hallazgos de la investigación fundamentan el desarrollo de una propuesta pedagógica adaptable que integre estrategias de mediación cultural en el aula, herramientas para la gestión de la diversidad y metodologías activas. Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a las personas estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismo. La propuesta se diseñará como un instrumento flexible, trascendiendo las particularidades del Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia para ofrecer un marco de referencia aplicable en diversos entornos escolares.

La validez y confiabilidad de la investigación se asegurará mediante la triangulación de datos y el cumplimiento de protocolos éticos en el manejo de la información y la protección de los participantes. Siguiendo los principios establecidos por Creswell y Creswell (2018), quien enfatiza que "...la triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y reportamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias" (p.98).

### ***Diseño de investigación***

El diseño metodológico de esta investigación se estructura a partir de la definición del problema educativo y sus propósitos específicos. Como señala Creswell y Creswell (2018), mientras "...las preguntas de investigación cuantitativa interrogan sobre las relaciones entre variables, las preguntas cualitativas exploran el significado de un concepto o fenómeno" (p.143), siendo este último enfoque el que orienta el presente estudio.

La fundamentación teórica, según Hernández y Mendoza (2018), constituye "...una fuente indispensable para fundamentar teórica y metodológicamente el estudio a realizar" (p.62). Este marco metodológico permite identificar las brechas de conocimientos existentes y establecer las bases conceptuales que guían la investigación en el contexto de la educación intercultural.

La recolección de datos se desarrollará mediante técnicas cualitativas que permitan comprender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes (Merriam y Tisdell, 2015, p. 198). Los instrumentos seleccionados incluyen sondeos diferenciados para personas docentes y estudiantes, complementados con entrevistas semiestructuradas que profundicen en las prácticas pedagógicas interculturales.

El análisis de datos seguirá un proceso de codificación y triangulación para identificar patrones emergentes, como establece Creswell y Creswell (2018). Este proceso analítico busca generar una comprensión profunda de las dinámicas interculturales en el contexto educativo, manteniendo los principios éticos de respeto a la privacidad y confidencialidad de los participantes. La presentación de resultados, siguiendo a Mertens (2015), se estructurará de manera que evidencie las implicaciones prácticas para la Educación Intercultural y las recomendaciones para futuras investigaciones en este campo. Con el fin de asegurar la pertinencia de los ítems, se llevó a cabo una validación preliminar, descrita a continuación.

Antes de su aplicación definitiva, el sondeo y la guía de entrevista semiestructurada se sometieron a una prueba piloto con cuatro personas docentes de Educación Cívica que ejercen en contextos con alta presencia de personas estudiantes nicaragüenses. Aunque su experiencia profesional era relativamente reciente (entre 2 y 4 años de servicio), las personas contaban con grado de licenciatura y práctica directa en aulas culturalmente diversas. El procedimiento consistió en que las personas docentes respondieran el cuestionario como si fueran participantes y simularan la entrevista; al finalizar, aportaron comentarios sobre claridad de las preguntas, pertinencia cultural y secuencia lógica. Las sugerencias se integraron antes del trabajo de campo, garantizando que los instrumentos resultaran comprensibles y adecuados al contexto sin necesidad de un escalamiento estadístico formal (Hernández-Sampieri et al., 2018).

### ***Tipo de investigación***

La investigación aplicada constituye el marco metodológico idóneo para esta investigación, al permitir la convergencia entre el análisis cualitativo y la implementación práctica de los hallazgos en el contexto educativo específico. Como señalan Narváez y

Villegas (2014), este tipo de investigación "...se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos que se adquieren", estableciendo un vínculo directo entre el marco teórico y su aplicación empírica en los espacios de aprendizaje.

La pertinencia de este enfoque radica en su capacidad para articular los resultados del análisis de campo con las realidades específicas del Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia, permitiendo desarrollar propuestas pedagógicas fundamentadas en las experiencias y necesidades concretas de los participantes. Este proceso metodológico facilita la transformación del conocimiento teórico en herramientas prácticas para la gestión de la diversidad cultural en el aula, promoviendo así una educación más inclusiva e intercultural.

La selección de la investigación aplicada responde también a la necesidad de generar soluciones concretas a partir del análisis de las dinámicas interculturales observadas en el centro educativo. Este enfoque permite no solo comprender las realidades existentes, sino también desarrollar estrategias pedagógicas que respondan efectivamente a los desafíos identificados en la práctica docente. El resultado de este proceso investigativo se traduce en propuestas metodológicas que pueden ser implementadas y adaptadas según las necesidades específicas del contexto educativo, contribuyendo así al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en entornos culturalmente diversos.

### ***Modalidades de Investigación***

La Investigación Acción se configura como la modalidad metodológica fundamental de este estudio, derivada del enfoque cualitativo y orientada a la comprensión y transformación de las prácticas educativas interculturales. Esta perspectiva metodológica, más allá de ser un simple método de investigación, constituye una estrategia de intervención

que involucra directamente a los sujetos de estudio en la construcción y resolución de sus propias problemáticas.

Según el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP, 2022), la Investigación Acción se caracteriza por la construcción de conocimiento desde la práctica, la imposibilidad de realizarse individualmente y la generación de procesos reflexivos críticos. Estos principios permiten una aproximación dialéctica a la realidad educativa, donde los participantes no son meros informantes, sino agentes activos en la transformación de sus propias prácticas pedagógicas.

La estructura metodológica implica un proceso cíclico que contempla la identificación del foco problemático, el contraste de creencias, la definición de preguntas de investigación, la recolección y análisis de datos, la implementación de un plan de acción y su evaluación consecuente. Este proceso garantiza una intervención sistemática y fundamentada que trasciende la mera descripción para proponer transformaciones significativas en el contexto educativo.

En este proceso, el papel de las personas docentes es central, no solo como colaboradoras, sino como coautoras de la propuesta didáctica intercultural. Desde una perspectiva constructivista, se reconoce que el conocimiento pedagógico no se impone verticalmente, sino que se construye de manera situada, dialógica y participativa. La validación de la propuesta no se limita a una revisión superficial, sino que surge de la reflexión crítica de las personas docentes sobre sus propias prácticas, sus experiencias con la diversidad en el salón de clase y las necesidades reales de sus estudiantes. Este enfoque no solo fortalece el sentido de pertenencia y compromiso con los cambios propuestos, sino que también garantiza que las estrategias diseñadas respondan de forma contextualizado,

pertinente y ética a los desafíos de la inclusión educativa de personas estudiantes migrantes y con ascendencia nicaragüense.

### ***Sujetos de información***

La investigación se centra en el Liceo de Santo Domingo de Heredia, un espacio educativo que representa un microcosmos de la complejidad migratoria costarricense. Ubicado en la Dirección Regional de Educación de Heredia, el centro refleja una composición demográfica significativa: según datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP (2022), en Costa Rica había 42.717 personas estudiantes nicaragüenses en el año 2022, de los cuales 2.685 se encontraban matriculados en centros educativos de la Dirección Regional de Heredia. Es importante señalar que esta cifra regional no representa a estudiantes del Liceo específicamente, sino al total regional, por lo que no debe confundirse con los sujetos de estudio de esta investigación.

En el caso particular del Liceo de Santo Domingo, de una población total de 1.367 personas estudiantes, 29 personas estudiantes son migrantes nicaragüenses, es decir nacidos en Nicaragua y posteriormente incorporados al sistema educativo costarricense. Además, aproximadamente el 43% del estudiantado (alrededor de 588 personas estudiantes) tiene al menos un progenitor de origen nicaragüense, lo cual amplía el universo de análisis a personas que, aunque no son migrantes directos, enfrentan experiencias similares de exclusión y estigmatización cultural por su ascendencia.

Los sujetos de estudio comprenden dos grupos claramente definidos: por un lado personas estudiantes migrantes nicaragüenses y personas estudiantes con ascendencia nicaragüense; por otro, personas docentes de las asignaturas de Estudios Sociales y

Educación Cívica. Esta diferenciación resulta crucial para mantener la coherencia metodológica a lo largo del trabajo.

El horizonte investigativo busca desentrañar las estrategias de abordaje de temáticas como la migración y procesos interculturales, con especial atención a los mecanismos de inclusión, posibles manifestaciones de discriminación y las múltiples percepciones sobre la diversidad cultural en el contexto educativo.

La modalidad de Bachillerato Internacional del centro educativo lo posiciona como un espacio potencialmente propicio para la interacción intercultural. Estructurado en secciones académica, bilingüe e internacional, el Liceo se configura como un laboratorio social donde convergen diversas experiencias migratorias, trayectorias educativas y procesos de convivencia.

Este contexto institucional permite una aproximación metodológica que trasciende la mera disposición demográfica, orientándose hacia una comprensión profunda de cómo los sujetos - tanto personas docentes como personas estudiantes, migrantes y con ascendencia nicaragüense - negocian, construyen y experimentan la pertenencia cultural en un espacio educativo marcado por la diversidad migratoria.

### ***Fuentes de información***

La investigación aborda las fuentes de información desde un enfoque cualitativo, seleccionando estratégicamente dos ejes fundamentales de recopilación de datos en el Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia.

El primer eje lo constituyen los docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica. A través de entrevistas semiestructuradas, se profundizará en sus experiencias pedagógicas relacionadas con la gestión de la diversidad cultural. Se busca comprender las estrategias implementadas para abordar la interculturalidad, los desafíos enfrentados en la inclusión de estudiantes migrantes y las narrativas que evidencien sus competencias en contextos de pluralidad étnica.

El segundo eje de información lo integran las personas estudiantes de octavo nivel. Mediante sondeos, se explorarán las dinámicas de interacción, percepciones sobre la discriminación y experiencias de convivencia entre estudiantes de diferentes nacionalidades. Complementariamente, se realizará un análisis documental de registros institucionales y documentos oficiales. Esta triangulación de fuentes busca contrastar la información primaria con los marcos conceptuales de la investigación, evidenciando las posibles brechas entre los lineamientos educativos y la práctica pedagógica cotidiana.

La selección del Liceo Nuevo de Santo Domingo responde a su composición demográfica singular: un 43% de estudiantes con al menos un progenitor nicaragüense. Esta característica lo configura como un escenario óptimo para analizar los procesos de inclusión y alteridad cultural en el sistema educativo costarricense.

### ***Técnicas de investigación***

La investigación aborda fuentes de información desde un enfoque cualitativo, seleccionado estratégicamente en tres ejes fundamentales de recopilación de datos en el Liceo de Santo Domingo de Heredia. El primer eje los constituyen las personas docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica. A través de entrevistas semiestructuradas, se

profundizará en sus experiencias pedagógicas relacionadas con la gestión de la diversidad cultural. Se busca comprender las estrategias implementadas para abordar la interculturalidad, los desafíos enfrentados en la inclusión de personas estudiantes migrantes y las narrativas que evidencien sus competencias en contextos de pluralidad étnica y cultural.

El segundo eje de información lo integran las personas estudiantes de octavo nivel. En este caso, se aplican cuestionarios con preguntas de selección y justificación que funcionarán como “sondeos” - con el objetivo de recolectar información sobre las dinámicas de interacción, percepciones sobre la discriminación y experiencias de convivencia entre personas estudiantes de diferentes nacionalidades. Este acercamiento permitirá reconstruir las perspectivas estudiantiles sobre la convivencia y los procesos de inclusión cultural desde su propia voz.

El tercer eje se compone de un análisis documental de registros institucionales y documentos oficiales a nivel del MEP. Esta triangulación de fuentes permite contrastar la información primaria con los marcos conceptuales de la investigación, evidenciando las posibles brechas entre los lineamientos educativos y la práctica pedagógica cotidiana.

La selección del Liceo de Santo Domingo responde a su composición demográfica singular: aproximadamente un 43% de las personas estudiantes con al menos un progenitor nicaragüense. Esta característica lo configura como un escenario óptico para analizar los procesos de inclusión, alteridad cultural y convivencia en el sistema educativo costarricense.

## **Capítulo II. Propuestas de inclusión de las personas estudiantes migrantes del Ministerio de Educación Pública.**

El presente capítulo da respuesta al primer propósito de investigación, centrado en el análisis crítico de las propuestas planteadas por el Ministerio de Educación Pública (MEP) para fomentar la inclusión de las personas migrantes en la educación secundaria costarricense. Se desarrolla a partir de tres ejes: primero, los derechos de las personas migrantes, la postura institucional del MEP y por último, un análisis crítico sobre las tensiones entre lo normativo y la práctica cotidiana.

Este análisis se enmarca en una triangulación metodológica rigurosa entre fuentes documentales (programas, normativas, políticas educativas, ), fuentes empíricas (entrevistas docentes y sondeos estudiantiles) y marcos teóricos (Educación Intercultural, Educación Inclusiva, análisis crítico del contenido y pedagogías emancipadoras como las de Freire, Walsh y Vigotsky). Este enfoque mixto permite no solo describir los hallazgos, sino problematizar desde una perspectiva estructural.

### **Derechos de personas migrantes**

Para poder entender las propuestas del Ministerio de Educación Pública y su manera de actuar ante la población, tanto nacional como inmigrante, se debe conocer cuál es la postura que posee el Estado de Costa Rica. Para eso se tomarán en consideración algunas de las leyes proclamadas desde el gobierno central en pro de las personas migrantes y diversos estatutos instaurados por disposición de entes y/o convenios internacionales.

En Costa Rica existen tres instituciones específicas encargadas de velar por el bienestar de las personas migrantes, la regulación de las leyes y políticas reguladoras de esta población

y, por último, la aplicación o ejecución de las leyes planteadas. Estos tres entes son: el Consejo Nacional de Migración (CNM), la Dirección General de Migración y Extranjería y el Tribunal Administrativo Migratorio; para los fines del presente trabajo se emplearán únicamente las acciones provenientes del Consejo Nacional de Migración (CNM) debido a sus funciones legislativas (Pikielny y Mora, 2021, p. 1).

Así como menciona Pikielny y Mora (2021) las principales leyes, decretos y artículos que van dirigidos a la regulación de la migración son los artículos 19, 60 y 68 de la Constitución Política, la Ley General de Migración y Extranjería del 2009, el Reglamento de Extranjería de 2012 y el Reglamento de Control Migratorio de 2011. (P. 3)

Los artículos 13, 19, 60 y 68 de la Constitución Política de la República de Costa Rica (1949) hacen referencia directa a deberes y derechos que poseen las personas extranjeras que habitan en el territorio nacional. De esta manera, el artículo 13 define que:

Son costarricenses por nacimiento:

3) El hijo de padres extranjeros nacido en Costa Rica que se inscriba como costarricense, por voluntad de cualquiera de sus progenitores mientras sea menor de edad, o por la propia hasta cumplir veinticinco años. (1949)

El artículo 19 establece que:

Los extranjeros tienen los mismos deberes y derechos individuales y sociales que los costarricenses, con las excepciones y limitaciones que esta Constitución y las leyes establecen. No pueden intervenir en los asuntos políticos del país, y están sometidos a

la jurisdicción de los tribunales de justicia y de las autoridades de la República, sin que puedan ocurrir a la vía diplomática, salvo lo que dispongan los convenios internacionales. (1949)

El artículo 60 menciona que:

Tanto los patronos como los trabajadores podrán sindicalizarse libremente, con el fin exclusivo de obtener y conservar beneficios económicos, sociales o profesionales. Queda prohibido a los extranjeros ejercer dirección o autoridad en los sindicatos. (1949)

Para finalizar con los artículos provenientes de la constitución, se toma en consideración el artículo 68:

No podrá hacerse discriminación respecto al salario, ventajas o condiciones de trabajo entre costarricenses y extranjeros, o respecto de algún grupo de trabajadores. En igualdad de condiciones deberá preferirse al trabajador costarricense. (1949)

Ahora bien, la Ley General de Migración y Extranjería (2009) tiene como fin la regulación a nivel legislativo del ingreso y permanencia de las personas extranjeras al país, tomando bajo consideración los artículos constitucionales previamente observados. De igual manera, se plantea la inclusión de esta población a la vida social costarricense, respetando así los principios de la vida humana, la diversidad cultural, la equidad de género y derechos humanos. (p.1)

El proceso de inclusión de las personas migrantes se percibe desde una perspectiva amplia, donde la educación, la salud, la justicia y la seguridad son ejes centrales para lograr

cumplir los objetivos planteados anteriormente. En relación con el Ministerio de Educación, se les establece crear informes que hagan referencia “...sobre el estado de la situación de la oferta y la demanda educativa en el país, y la incidencia de la migración en ella.” (2009, p. 3).

De igual manera, el jerarca del MEP, y otra variedad de ministros y ministras, deben formar parte del Consejo Nacional de Migración, esto con el fin de ser un apoyo para el Poder Ejecutivo en temas relacionados con las migraciones y la extranjería. Donde algunas de las principales funciones son: el recomendar al Poder Ejecutivo la política migratoria y las medidas y acciones necesarias para su ejecución, divulgar información sobre materia migratoria, promocionar la participación de la sociedad civil, entre otras. (2009, p. 3)

El Reglamento de Control Migratorio (2011) , en términos generales es el encargado de aplicar en la práctica las políticas establecidas en la Ley General de Migración y Extranjería. Donde el artículo cuatro establece que:

Artículo 4º—Todos los entes y órganos del Estado, estarán obligados a prestar la colaboración que la Dirección General solicite, como órgano operador de la Ley, así como a coadyuvar en el ejercicio de control migratorio y suministrar la información requerida. (p. 2)

El cumplimiento de las funciones del Reglamento se establece en el artículo 6, donde:

La Dirección General contará para el cumplimiento de sus funciones con un cuerpo especializado de la Fuerza Pública, denominado Policía Profesional de Migración, competente para controlar y vigilar el ingreso y el egreso de personas al territorio nacional, así como la permanencia y las actividades de las personas extranjeras, según las disposiciones de la Ley y el presente Reglamento. (2011, p. 7)

Por último, la Dirección General de Migración y Extranjería presentó la Política Migratoria Integral 2024-2034 (2024) en la cual se abordan los principales estatutos internacionales con los que cuenta Costa Rica a la hora de hacer referencia a los derechos que se les brinda a las personas migrantes que habitan en el territorio. Los temas más importantes para el presente trabajo son los relacionados con la Educación y las Becas educativas, las cuales corresponden a los siguientes temáticas: Acceso a la educación para la niñez y Acceso a becas de estudio (pp. 43-44 ).

Ambas temáticas cuentan con la aplicabilidad de los siguientes tratados internacionales: el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular, el Consenso de Montevideo sobre población y desarrollo, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos, en materia de Derechos Económicos Sociales y Culturales y la Convención derechos del niño.

Como se aclaró anteriormente, el Estado costarricense ha legislado para fomentar una inclusión en el ámbito de la migración y de la educación para los migrantes, sin embargo, surge la necesidad de observar las propuestas específicas del MEP para promover la inclusión de las personas migrantes en el sistema educativo costarricense.

Las propuestas del MEP en cuanto a la Educación Inclusiva se basan en su fundamento en la Educación Intercultural, y se han publicado varios documentos de apoyo a la población docente para lograr generar sensibilidad ante las situaciones y experiencias de la población migrante, así como un entramado conceptual que fomenta la inclusión de las personas estudiantes y la mejora de su convivencia en los centros educativos. La documentación

también busca que haya un mayor conocimiento alrededor de las leyes pertinentes para la temática.

El Departamento de Educación Intercultural del MEP, dentro de la amplitud del concepto Intercultural, ha generado una documentación diversa, que toma en cuenta a la población indígena, a la población afrodescendiente y a la población migrante. Sobre esta última se discutirá sobre los textos llamados "Educación sin fronteras", que son un conjunto de escritos enfocados en la migración y su énfasis en la inclusión educativa. También se toma en consideración el *Protocolo de actuación en situaciones discriminación racial y xenofobia*. Sobre estos documentos se hará énfasis en dos asuntos específicos: la definición de Educación Inclusiva y Educación Intercultural y las acciones de inclusión concretas.

El documento *Migraciones, Convivencia y Educación Intercultural*, elaborado por Jiménez (2012), es un texto dirigido a las personas docentes que tiene como propósito "...ofrecer argumentos y sugerencias para que puedan trabajar con sus estudiantes, desde una perspectiva intercultural, el tema de la migración y la convivencia en Costa Rica" (p.4). Ante este propósito se puede argumentar que lo central es que por medio de la Educación Intercultural se busque una convivencia pacífica entre las personas estudiantes de distintas nacionalidades. Jiménez define la Educación Intercultural como:

...una forma de educarse y educar para habitar, de manera pluralista, sociedades que son culturalmente diversas y complejas. ...Para lograr esos fines, la educación intercultural busca propiciar saberes y prácticas originados por diferentes tradiciones culturales y que fomentan el trabajo cooperativo y solidario. La educación intercultural permite interpretar y hacerse cargo de las tensiones, desafíos y oportunidades que provienen de la convivencia de

nacionales y migrantes en nuestros centros educativos y en nuestras sociedades. (2012, p.4)

En esta definición, entre otras cosas, se hace énfasis en la convivencia, se busca superar las tensiones existentes en los contextos educativos y aprovechar las oportunidades de aprendizaje que pueden resultar de las relaciones interculturales presentes en los salones de clase.

Para lo anterior el texto propone algunas ideas generales para educar para la convivencia entre nacionales y migrantes. Entre estos está “...considerar, junto con los estudiantes, aspectos que impiden el contacto óptimo, los vínculos, el desarrollo humano” (Jiménez, 2012, p.43), se consideran algunos obstáculos como la discriminación, los prejuicios y la humillación.

Otra recomendación de Jiménez es que es “...preciso educar para el diálogo intercultural, para la cooperación, y para el respeto de los derechos” (2012, p.43), es decir, mediante un ambiente de diálogo, en donde predomine el respeto y el trabajo en conjunto se logre alcanzar una convivencia positiva. También plantea que “Las competencias interculturales constituyen capacidades para relacionarse y construir vínculos con personas provenientes de otros mundos culturales”, estas capacidades son importantes, y que sin estas no se podrían implementar estrategias que construyan una convivencia de respeto e inclusiva.

El texto *Población Refugiada en el Sistema Educativo Costarricense*, editado por Mata et al. (2018) pone a disposición del lector, entre otras cosas; conjunto de orientaciones básicas para reconocer, atender e integrar a la población refugiada en Costa Rica con el objetivo de mejorar la experiencia de estas personas, que, si no es bien manejada por la sociedad

receptora, podría ser aún más difícil de lo que ya es la condición de ser extranjero en un país ajeno. En el documento se puede leer lo siguiente:

En las instituciones educativas, se puede propiciar la interculturalidad como un estilo de vida donde las y los estudiantes valoren sus raíces culturales con apertura al conocimiento de otras, reconociendo la valía que representa cada una de ellas. Por ello, la inclusión de las y los estudiantes refugiados en las instituciones educativas es un ejercicio para el desarrollo de las habilidades blandas relacionadas a la educación intercultural. (Mata et al., 2018, p.29)

La cita propone un acercamiento a la Educación Intercultural, en la que el respeto, el diálogo plural y la aceptación son esenciales en esta propuesta, por ello se recomienda no revictimizar a la población estudiantes bajo esa condición, y para eso es determinante tener en cuenta la realidad de los sujetos, es decir, tener conocimientos previos para así construir planeamientos pedagógicos según cada contexto (pp.28-30). Las personas autoras proponen una matriz de “buenas prácticas en integración escolar de población refugiada”, las cuales se pueden clasificar en dos, unas de aplicación pedagógica directamente en las aulas, y otras a nivel institucional.

Dentro de las primeras se pueden mencionar: “Analizar textos literarios y no literarios propios de cada país de procedencia”; “Elaborar estrategias específicas de integración de la diversidad lingüística en el salón de clases”; “Incluir en el planeamiento expresiones artísticas propias de las culturas representadas”; por último, “Sensibilizar a la población estudiantil con respecto a la realidad de la condición de las personas en condición de refugiadas” (2018, p.31).

Sobre las propuestas a nivel institucional se consideran como las importantes: “Abrir el centro educativo para que las familias de las personas estudiantes expongan sus raíces y se puedan comparar con otros extranjeros de la comunidad”; “Realizar una feria intercultural en el centro educativo en la que se presenten expresiones culturales de cada país de origen del cuerpo estudiantil”; “Tener un censo de la población refugiada según el país de origen” (2018, p.31).

Estas prácticas buscan generar un ambiente y una atención que responda a las necesidades específicas de la población refugiada, de forma sensible ante el contexto de las personas estudiantes. Esto último es importante ya que según el documento la persona refugiada no migra voluntariamente, sino que se debe a una “...salida forzosa para salvar o proteger su vida y que la persecución en su propio país definió un contexto psicosocial que requiere ser atendido” (Mata et al., 2018, p.28).

Por su parte, el texto *El tesoro de la interculturalidad*, de Pineda (2021), rescata el valor de las personas migrantes ya que “...nos aportan de diversas maneras, aportan con su trabajo en áreas claves para la producción nacional, contribuyen a la seguridad social, dinamizan nuestra economía y fortalecen nuestros valores asociados a la diversidad” (p.7). Por tal razón hace una definición de lo que es la Interculturalidad 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.18). Con esta definición se evidencia una tendencia en las propuestas del MEP, en las cuales es determinante el diálogo y el respeto entre personas de distinta nacionalidad.

Ahora, esta interculturalidad debe ser abarcada por la Educación Inclusiva que responde a la diversidad dentro población estudiantil reforzando su participación, para enfrentar la

exclusión en la educación (Pineda, 2021, p.18). La Educación Intercultural es más específica y en el texto se define como el “Modelo integrado y participativo de gestión educativa basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todas y cada una de las personas que componen la sociedad” (p.18).

Ante esta base teórica se proponen una serie de buenas prácticas para poner en acción el enfoque intercultural, a nivel administrativo y a nivel curricular. En el primer nivel se recomienda que exista una coordinación interinstitucional, es decir, se fomenta la creación de redes interinstitucionales locales y regionales para atender a las personas estudiantes migrantes, no solamente entre organizaciones del Estado sino también con organizaciones no gubernamentales e internacionales.

A través de esto, se puede ofrecer una atención efectiva a las necesidades específicas de las personas estudiantes, la capacitación de la comunidad educativa en materia de migración, generar actividades que involucren a la comunidad de manera general para enfrentar la discriminación y exclusión. Además, se recomienda el levantamiento y registro de información de la comunidad migrante (Pineda, 2021, p.77).

A nivel curricular se propone que se practique la contextualización y la pertinencia cultural, algunas acciones las cuales puedan asegurar esto se encuentran: tomar en cuenta las diferencias lingüísticas, traducir material del material en caso de ser un idioma distinto al español, y considerar variaciones lingüísticas del mismo español. También se deben incluir los aspectos representativos de los países o localidades de origen de las personas estudiantes presentes en los salones de clase, por ejemplo, símbolos patrios, efemérides, información sobre personajes y héroes nacionales, y el arte, literatura, creaciones intelectuales y académicas (Jiménez, 2021, pp.78-79).

También se propone la implementación de actividades de motivación e inclusión de la población migrante, involucrar a las familias para que compartan tradiciones y costumbres propias de su lugar de origen, tomando en cuenta las habilidades y destrezas de cada persona para que su participación sea la más idónea en las actividades disponibles en la institución (Jiménez, 2021, p.80).

La promoción de relaciones interculturales respetuosas y que reconozcan el valor de ellas en el aula es esencial en el texto, y por ello se recomienda que se analicen en las aulas los aportes de cada grupo cultural y combatir el prejuicio; se propone el desarrollo de formas de conocimiento de la cultural propia a la vez que se fomenta la crítica hacia aspectos que podrían mejorarse ante la apertura a otras culturas; se propicia el desarrollo de herramientas para analizar situaciones de discriminación por origen nacional, y la búsqueda de soluciones; se fomenta el aprecio a los Derechos Humanos, la ciudadanía y las practicas democráticas; y generar un pensamiento crítico y analítico que permita identificar la información fiable y valida presente en diferentes medios, para evitar que por esos medios se perpetúen prejuicios y estereotipos (Jiménez, 2021, pp.80-81).

El último documento de “Educación sin fronteras”, que genera propuestas de inclusión es la Guía ilustrada complementaria. Esta genera un esquema diferente al momento de presentar la información por medio de ilustraciones, como mapas, de personas migrantes, y de diálogos en los que se presenta información como conceptos, datos, aportes de las personas migrantes y experiencias migratorias. En cuanto a lo educativo, al igual que los anteriores documentos está basado en el enfoque de Educación Intercultural que es definida en palabras idénticas que Pineda (2021), a su vez, plantea las mismas recomendaciones, y se convierte en un texto que presenta el mismo contenido pero en un formato diferente.

Ahora, por último se expondrán los contenidos pertinentes del *Protocolo de actuación en situaciones discriminación racial y xenofobia*, que es creado por el Departamento de Educación Interculturales del MEP, la Comisión Nacional de Estudios Afro Costarricenses (CONEA), y por la UNICEF, en el 2019. Cabe considerar que el texto se presenta en un contexto de aumento en la migración nicaragüense, parte del último ciclo migratorio, lo que se traduce en un consecuente aumento de la población estudiantil de mismo origen.

El propósito textual de este protocolo es:

...servir de herramienta para el personal docente y administrativo de los centros educativos del MEP que les permita atender situaciones de discriminación y potenciar el cumplimiento de los derechos de igualdad, libertad, dignidad y no discriminación, de toda la población estudiantil. (Arias et al., 2019, p.5)

Las pautas del documento se dividen en cinco niveles, la parte menos elaborada, sin embargo, la mas importante para este trabajo, es la cual abarca la prevención y sensibilización ante la discriminación racial y xenofóbica; y por otro lado, se establece la etapa de detección de los actos discriminatorios; las actuaciones una vez dadas las situaciones de discriminación; la etapa donde se establece la sanción o reparación ante el daño perpetrado; y por último, el registro y la evaluación.

Por su carácter correctivo, el texto no emplea una conceptualización hacia la Educación Inclusiva o Intercultural, si no orientada hacia la discriminación y sus variantes en la raza y origen nacional, y los términos positivos como la igualdad y diversidad, que, si bien son considerados por la Educación Intercultural, no es tratada.

A la hora de identificar las propuestas de inclusión, se pueden identificar en el primer nivel, prevención y sensibilización. Básicamente se promueven tres ideas, la primera es “Prevenir el desarrollo de conductas y actitudes de discriminación racial o xenofobia”; “Se procura trabajar este nivel desde etapas tempranas del desarrollo, ya que es el momento del curso vital más adecuado para evitar la gestación de conductas racistas”; y en la tercera idea se promueven acciones más específicas “...orientadas a favorecer el reconocimiento, la valoración, el respeto de la diversidad, el acercamiento y la relación entre estudiantes y otros integrantes de la comunidad educativa” (Arias, 2019, p.18).

Con esto se puede observar que en todos los documentos se promueve la inclusión, por medio del diálogo, el respeto, la cooperación en las relaciones interculturales, para que se dé una convivencia saludable en los ambientes institucionales y en los salones de clase. La mayoría de los documentos abarcan una conceptualización enfocada en la Educación Intercultural, que se propone como el enfoque mediante el cual se puede generar acciones positivas ante la atención de una comunidad educativa diversa en cuanto a orígenes nacionales.

Los Programas de Estudio de Educación Cívica para III Ciclo (MEP, 2009) proponen la inclusión como eje transversal, la cual debe configurarse como una experiencia de aula. La unidad de 8vo año “¡Jóvenes diferentes pero iguales!” se fundamenta en el propósito de que “las personas estudiantes comprendan la interculturalidad y la diversidad mediante la práctica de actitudes incluyentes y equitativas hacia las personas con culturas, formas de pensar, sentir, creer y actuar distintas a las propias” (MEP, 2009, p. 101). El currículo refuerza este objetivo al vincular competencias ciudadanas con contenidos actitudinales que fomentan el

rechazo explícito al racismo, la xenofobia y otras formas de discriminación (MEP, 2009, p. 102).

Asimismo, entre los aprendizajes esperados se incluye la valoración de la diversidad cultural y nacional y el desarrollo de “tolerancia activa” como práctica democrática (MEP, 2009, p. 102). Para garantizar coherencia pedagógica, el programa asigna un 35 % de la evaluación al trabajo por proyectos colaborativos, incentivando a las personas estudiantes a construir soluciones en conjunto para atender problemáticas reales de convivencia (MEP, 2009, p. 40). En síntesis, el diseño curricular de III Ciclo traslada el mandato legal de la inclusión a tareas, valores y criterios de evaluación concretos, fortaleciendo en la teoría la articulación entre el marco normativo y la práctica docente cotidiana.

Ahora bien, aunque el programa de III Ciclo denomina a la interculturalidad como eje transversal, su énfasis en la “tolerancia activa” (MEP, 2009, p. 174) implica todavía una mirada asistencialista. Es decir, se invita a “apreciar la diversidad” , pero se mantiene la lógica de que las diferencias están “afuera” y deben ser soportadas por quienes detentan la norma cultural. Desde la perspectiva de la Educación Intercultural crítica (Walsh, 2005), la inclusión no se limita a tolerar al otro, sino a reconocerlo como sujeto epistémico y político en igualdad de condiciones.

De esta manera, al centrarse en la aceptación benévola de la alteridad, el currículo corre el riesgo de reproducir un esquema que simplemente “tolera” sin desmontar la jerarquía cultural, desplazando así la meta de construir ciudadanía plural hacia un plano meramente actitudinal. En consecuencia, el concepto de tolerancia activa deviene un punto débil del diseño: sustituirlo por prácticas que promuevan la construcción conjunta de saberes y la

participación horizontal resulta indispensable para dejar atrás la celebración superficial de la diferencia y avanzar hacia una auténtica inclusión intercultural.

### **Presunta aplicabilidad en la realidad**

Ahora bien, vale la pena adentrarse en poder analizar de forma profunda las ideas planteadas anteriormente sobre la realidad de las personas migrantes y las acciones del MEP en temas de inclusión. Las propuestas del MEP abordan el tema de la inclusión desde un enfoque intercultural y buscan mejorar la convivencia entre personas estudiantes nacionales y migrantes en el ámbito educativo. Sin embargo, aunque estas propuestas son teóricamente sólidas, su aplicación en la realidad enfrenta varios desafíos y limitaciones, en particular cuando se observan las tensiones culturales y el contexto de discriminación que persisten en los centros educativos.

El marco legal costarricense establece un conjunto de derechos fundamentales para los migrantes que residen en el país, incluyendo la igualdad en derechos y deberes individuales y sociales (Constitución Política de Costa Rica, 1949). A pesar de este marco formal, la realidad para muchos migrantes nicaragüenses en Costa Rica revela una distancia entre los derechos establecidos y la inclusión efectiva en la sociedad y el sistema educativo. La presencia de normas como la Ley General de Migración y Extranjería (2009) y el Reglamento de Control Migratorio (2011) intentan regular y proteger la situación de los migrantes; sin embargo, estudios muestran que las experiencias en el aula y en las comunidades a menudo no reflejan esta protección teórica, particularmente en relación a la discriminación y los prejuicios hacia estudiantes nicaragüenses (Villalobos, 2018).

El sistema educativo costarricense tiene un deber en lo teórico pero en lo práctico no se encuentra desarrollando dichas acciones. Con estos principios de igualdad y no discriminación está la obligación de incluir a las personas migrantes, pero los prejuicios contra las personas estudiantes de origen nicaragüense persisten, impactando sus oportunidades de desarrollo y su sentido de pertenencia en el aula.

Por un lado, el marco legal en Costa Rica establece derechos fundamentales para los migrantes, incluyendo la igualdad en derechos y deberes sociales, a través de artículos de la Constitución Política y leyes específicas, como la Ley General de Migración y Extranjería (2009). Sin embargo, a pesar de estas disposiciones, la inclusión de las personas estudiantes migrantes, especialmente aquellos de origen nicaragüense, continúa siendo un desafío en el sistema educativo costarricense.

Esta desconexión entre los derechos garantizados en la legislación y las experiencias diarias de estos estudiantes en las escuelas, demuestra un fenómeno que se puede interpretar como parte de una problemática estructural de exclusión y xenofobia, documentada en estudios anteriores y en el abordaje conceptual de esta investigación.

La Ley General de Migración y Extranjería (2009) enfatiza la integración social de las personas migrantes, subrayando el rol de la educación como un pilar de dicha integración. No obstante, como se analizó en el apartado de antecedentes de la investigación, en la práctica las personas estudiantes nicaragüenses enfrentan discriminación y rechazo por parte de sus compañeros y, en algunos casos, también por parte de los docentes, lo que afecta profundamente su experiencia educativa y su sentido de pertenencia (Villalobos, 2018).

Este fenómeno de exclusión, aunque no pasa solamente en Costa Rica, se intensifica en este contexto debido a la alta afluencia de personas nicaragüenses, quienes constituyen el grupo inmigrante más grande del país. Las históricas actitudes xenofóbicas hacia esta población no solo perpetúan estereotipos negativos, sino que también dificultan el cumplimiento de las disposiciones legales que promueven la igualdad y la no discriminación en las aulas.

La legislación costarricense, aunque avanzada en cuanto a la protección de los derechos de los migrantes, no parece tener el impacto esperado en la vida cotidiana de las personas estudiantes migrantes en el sistema educativo. Esta brecha entre los derechos legales y la realidad educativa sugiere que la existencia de normas es insuficiente para garantizar una inclusión efectiva sin políticas concretas que promuevan el respeto y el entendimiento intercultural desde temprana edad (Solís, 2009). Además, como señaló Freire (2005), el cambio verdadero en los sistemas educativos depende no solo de la promulgación de leyes, sino también de la disposición de los actores sociales para transformar el currículo y el ambiente de aprendizaje hacia uno inclusivo y respetuoso de la diversidad. En este sentido, es evidente que se requiere un compromiso más amplio por parte de la comunidad educativa y las autoridades para cerrar la brecha entre el marco legal y la realidad.

La falta de un cambio significativo en las actitudes y prácticas en las aulas refleja las limitaciones del enfoque puramente legal para abordar el problema de la exclusión en el sistema educativo costarricense. Para las personas estudiantes nicaragüenses, la xenofobia y la discriminación no solo impactan su bienestar emocional, sino que también limitan sus oportunidades de desarrollo académico y social. Esto indica que, aunque la legislación costarricense protege formalmente sus derechos, la implementación de estos derechos en el

ámbito educativo requiere de estrategias más integrales que incluyan programas de sensibilización y apoyo a nivel institucional y comunitario.

Por otro lado, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica ha desarrollado varias propuestas de Educación Inclusiva que intentan integrar el enfoque de Educación Intercultural, creando documentos y guías como *Educación sin fronteras y Migraciones*, *Convivencia y Educación Intercultural*, que están dirigidos a promover una inclusión efectiva de estudiantes migrantes en el sistema educativo. Sin embargo, aunque el MEP proporciona herramientas conceptuales valiosas para orientar a los docentes, la aplicación práctica de estos materiales enfrenta desafíos debido a factores culturales y estructurales que dificultan su implementación en el aula.

Ahora, entre las ideas extraídas de los antecedentes, las principales limitaciones que enfrenta el MEP es la falta de capacitación continua y recursos para que los docentes puedan aplicar estos principios interculturales de manera efectiva. Aunque la intención inclusiva es evidente en los documentos del MEP, muchos docentes no se sienten preparados para tratar con situaciones de discriminación o para fomentar un ambiente de respeto entre estudiantes de diversas nacionalidades (Méndez, 2012). Los antecedentes también señalaron en sus conclusiones que las actitudes xenofóbicas hacia las personas estudiantes nicaragüenses son persistentes en las escuelas costarricenses, lo que sugiere que estos esfuerzos del MEP, aunque bien intencionados, no logran erradicar por completo los prejuicios culturales presentes en la sociedad.

El enfoque de Educación Intercultural del MEP busca promover una convivencia pacífica y enriquecedora entre estudiantes nacionales y migrantes, haciendo énfasis en el diálogo y la cooperación. Según Freire (2005), la educación inclusiva debe ir acompañada de

una transformación crítica que cuestione y reformule las estructuras de poder y los prejuicios culturales. Sin este enfoque crítico e inclusivo, las actividades interculturales corren el riesgo de quedarse en un nivel superficial y no abordar las causas profundas de la discriminación y la exclusión. Sin embargo, la práctica demuestra que esta convivencia es muchas veces difícil de alcanzar en contextos donde el prejuicio y la desinformación continúan influyendo en las relaciones sociales. Según Jiménez (2012), la Educación Intercultural implica no solo enseñar sobre la diversidad, sino también crear espacios de diálogo y entendimiento mutuo. Este ideal, sin embargo, choca con la realidad de muchos centros educativos en los que las personas estudiantes migrantes se enfrentan a la discriminación y, en algunos casos, a la exclusión abierta.

Hay algunos esfuerzos de inclusión que son valiosos, sin embargo, el Programa Estado de la Nación (2023) informa sobre una reducción en los recursos destinados a la capacitación docente en temas de inclusión y diversidad cultural, lo que ha debilitado la implementación de estas propuestas interculturales. La teoría de Freire (2005) sobre la educación crítica sugiere que, sin un enfoque transformador que cuestione los prejuicios y fomente la auto-reflexión en los docentes, es improbable que las herramientas conceptuales ofrecidas por el MEP se traduzcan en cambios reales. Esto evidencia la necesidad de un enfoque más integral que combine la formación continua de los docentes con la creación de una cultura escolar que valore y respete la diversidad, algo que va más allá de la simple existencia de documentos y guías. Las propuestas del MEP representan un avance importante, pero su efectividad se ve limitada por la falta de apoyo estructural y la persistencia de actitudes discriminatorias que dificultan una inclusión genuina de las personas estudiantes migrantes en el sistema educativo costarricense.

El MEP también ha desarrollado una serie de buenas prácticas y recomendaciones dirigidas a promover la inclusión escolar de estudiantes migrantes y refugiados. Estas prácticas incluyen desde la inclusión de contenidos culturales de los países de origen de las personas estudiantes hasta actividades escolares que celebren la diversidad cultural, como ferias y eventos comunitarios. Sin embargo, aunque estas iniciativas representan un esfuerzo significativo para mejorar la inclusión de las personas estudiantes migrantes, su implementación efectiva enfrenta desafíos importantes, particularmente en el caso de las personas estudiantes nicaragüenses que a menudo experimentan altos niveles de discriminación y exclusión.

Los documentos del MEP, como *Población Refugiada en el Sistema Educativo Costarricense*, subrayan la importancia de sensibilizar a los docentes y a la comunidad educativa sobre la realidad de las personas estudiantes refugiados, especialmente aquellos que huyen de condiciones difíciles en sus países de origen (Mata et al., 2018). Esta perspectiva se alinea con los principios de la Educación Intercultural, que buscan no solo incluir a las personas estudiantes migrantes en el sistema educativo, sino también cambiar las percepciones y actitudes de la comunidad educativa hacia ellos. No obstante, el estado de la cuestión de la tesis revela que muchos estudiantes nicaragüenses continúan siendo objeto de xenofobia y rechazo, lo cual indica que estos esfuerzos de sensibilización no han logrado modificar completamente la cultura educativa en las escuelas.

Además, el énfasis en actividades extracurriculares, aunque valioso, puede resultar insuficiente para enfrentar las barreras estructurales y los prejuicios arraigados que enfrentan las personas estudiantes migrantes en el sistema educativo. Las experiencias diarias en las aulas, donde las personas estudiantes nicaragüenses suelen ser marginados o discriminados,

revelan que se necesita un enfoque integral que no solo celebre la diversidad en eventos aislados, sino que integre principios de respeto e igualdad en todos los aspectos de la educación.

En conclusión, aunque las iniciativas del MEP son positivas, no logran abordar de manera adecuada las desigualdades estructurales y la discriminación cultural que muchas veces está institucionalizada. Como menciona Freire (2005), para que la educación sea verdaderamente inclusiva y transformadora, no puede depender únicamente de la voluntad de los docentes, sino que necesita un sistema crítico que cuestione y reforme los valores tradicionales y excluyentes presentes en la sociedad y en el currículo formal. Sin esta reforma crítica, es probable que las iniciativas inclusivas solo ofrezcan un alivio temporal en lugar de soluciones sostenibles para la problemática de la discriminación (Freire, 2005).

Aunque el MEP ha mostrado un esfuerzo en la sensibilización del personal docente a través de materiales como *El tesoro de la interculturalidad* de Pineda (2021), el contexto migratorio actual demanda una capacitación constante y efectiva que muchas veces no es cubierta por los recursos estatales. Según el *Programa Estado de la Nación* (2023), ha habido una reducción considerable en los cursos y talleres de capacitación para docentes entre 2019 y 2022, lo que limita aún más la capacidad de los docentes para implementar estrategias inclusivas efectivas (Programa Estado de la Nación, 2023).

### **Capítulo III. Encuentros y Desencuentros: Convivencia y estrategias pedagógicas en las lecciones de Educación Cívica del Liceo Nuevo de Santo Domingo"**

El desglose de este capítulo se enfoca en responder al segundo y tercer propósito de la investigación, los cuales proponen analizar las estrategias pedagógicas implementadas por las personas docentes de Educación Cívica del Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia ante una población estudiantil de nacionalidad diversa, haciendo énfasis en las personas estudiantes nicaragüenses, y con ascendencia nicaragüense, con la intención de caracterizar las dinámicas de inclusividad y convivencia intercultural que se desarrollan en la institución.

La base de este capítulo se encuentra respaldada gracias a la aplicación de entrevistas y sondeos a los sujetos de información, específicamente seis entrevistas a personas docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica, y veinte sondeos a personas estudiantes nacionales, nicaragüenses y con ascendencia nicaragüense de octavo año.

#### **Estrategias pedagógicas e inclusión de estudiantes**

Las estrategias pedagógicas están conformadas por una amplia gama de métodos, acciones, materiales y recursos utilizados por las personas docentes al momento de planear y llevar a cabo una lección sobre cualquier tema. Sin embargo, gracias a la presencia de los aspectos anteriores y de otros factores de interés que actúan en conjunto, surge la necesidad de visibilizar temáticas tales como el desarrollo profesional, los métodos de enseñanza, el abordaje de la diversidad y la discriminación en el ambiente educativo. Al reconocer la amplia variedad de factores que convergen en el contexto pedagógico se pueden esclarecer las fortalezas y los desafíos presentes para las personas docentes al elaborar estrategias

inclusivas, en su competencia y respectivas habilidades docentes en cuanto a la inclusión y el manejo de ambientes interculturales.

### ***Desarrollo profesional y métodos de enseñanza: la Educación Cívica y sus desafíos***

Es importante destacar que la calidad y el enfoque del desarrollo profesional resulta vital para moldear las estrategias pedagógicas aptas para los salones de clase, ya que en algunos casos los informantes docentes registraron gran variedad de formaciones, pero lo más destacado es que de los seis informantes sólo uno, el informante cuatro, posee formación relacionada al asunto de las migraciones y de la diversidad cultural, enfocado en los Derechos Humanos.

Esto es especialmente preocupante si se considera que el Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia es una institución de alta diversidad cultural, la cual es mayormente nicaragüense. Desde esa perspectiva resalta la urgencia de escudriñar el proceso de reclutamiento y asignación del personal docente para darle primacía al desarrollo de este campo ya que, si bien el currículo nacional asume los temas de diversidad como un principio orientador de la educación costarricense, en la práctica no se traduce ese principio debido a la baja presencia de personas docentes que poseen esas competencias para trabajar el ámbito concreto de la diversidad. Relacionado a este tema Garay et al. (2023) destacó que una de las principales debilidades de los docentes en América Latina es que hay escasa cobertura curricular en temas interculturales, estas no relacionan los contenidos y realidades de los salones de clase.

Por tanto, el hecho de que en un centro educativo con un evidente carácter intercultural exista una sola persona docente de Educación Cívica formada en este campo

revela una importante omisión por parte de la administración educativa, la cual reproduce la exclusión de la propia estructura del sistema. Como señala Walsh (2005), los procesos de exclusión se manifiestan no solo en las relaciones entre las personas estudiantes sino también en las estructuras institucionales que definen quién enseña, qué se enseña y cómo se enseña.

Ahora bien, a nivel de capacitación general llevada a cabo en la institución, cinco de los seis informantes admiten poseer una capacitación mínima, situación que obstruye la posibilidad de accionar de manera correcta en el entorno de la diversidad. Por ejemplo, el informante cinco comenta que “Participó únicamente cuando es obligatorio, tal vez una vez cada dos años” (Informante cinco, Comunicación Personal). Múltiples justificaciones ante la negativa a capacitarse constantemente son reiteradas por las personas docentes informantes, tales como la falta de tiempo por carga administrativa y cantidad de estudiantes, la poca relevancia de las capacitaciones ante los desafíos actuales, el carácter teórico y la poca aplicación de los temas. Por su parte, la persona Informante cuatro menciona que se capacita “...aproximadamente cada tres meses, principalmente a través de cursos virtuales y comunidades de aprendizaje en línea” (Comunicación Personal).

El informante cuatro se distingue de los demás al recalcar que se capacita por lo menos cada tres meses por medio de cursos virtuales. Esto es importante al visualizar que esta persona, aunque registra un menor tiempo de estar laborando como docente, demuestra mayor manejo para las competencias de diversidad en el aula. Este hallazgo parece indicar una relación directa entre la renovación profesional continua y la capacidad de los docentes para implementar prácticas de enseñanza inclusivas. Como señala el Plan Estado de la Nación (2023), las comunidades educativas que priorizan la formación continua de sus empleados se muestran mejor equipadas para abordar cuestiones de diversidad, porque el conocimiento

sobre la inclusión no puede limitarse a la intuición o la experiencia personal, sino que debe ser producto de una formación crítica, contextualizada y sistemática.

En el contexto de las metodologías utilizadas en las lecciones de Educación Cívica sobresalen elementos característicos ligados a las estrategias tradicionales, clases magistrales, apego al libro de texto y cuestionarios, por ejemplo. Cinco de los informantes mencionan el uso de los debates como herramienta de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, se extiende la idea de que son conflictivos, debido a que cuando se proponen temas controversiales son difíciles de controlar y pueden generar ambientes negativos, por lo que prefieren evitarlos. Lo cual evidencia la deficiencia de una habilidad determinante, el manejo del conflicto y su aprovechamiento como oportunidad de aprendizaje y mejora.

Por ejemplo, el Informante uno expresa que “A veces hacemos debates, pero los temas migratorios suelen generar demasiada controversia, así que los evito” (Comunicación Personal). Este testimonio no sólo deja entrever limitaciones metodológicas sino que también permite observar rasgos más profundos relacionados con los enfoques de la migración dentro de las instituciones. El miedo y la inacción frente al conflicto refleja una falta de preparación para enfrentar prejuicios y tensiones al discutir temas relacionados con la diversidad cultural. Esto sugiere que, lejos de gestionarse desde una perspectiva crítica y pedagógica, la inmigración se considera una amenaza a la armonía en las aulas, indicativa de una mala gestión institucional.

Desde autores como Bonilla (2008) y Freire (1997) se plantea que el conflicto no debe ser evitado en la educación, sino visto como una oportunidad de mejora constante. El conflicto -inherente al ser humano- utilizado como herramienta es una oportunidad pedagógica para problematizar la realidad y generar conciencia ante temas tan vitales como la

inclusión. Por el contrario, evitar debates sobre inmigración refuerza la invisibilidad de las personas estudiantes inmigrantes y normaliza su exclusión del sistema educativo. En este sentido, el mal manejo de las cotidianidades y dinámicas migratorias no se debe solo a una falta de habilidades dentro de las competencias metodológicas, sino también a una cultura institucional que reproduce prácticas discriminatorias, aunque sea implícitamente.

Por su parte, la persona docente Informante cuatro es la única que utiliza metodologías activas como el aprendizaje basado en retos, estudios de caso, debates estructurados, y el uso de herramientas tecnológicas, todo mediante el fomento de la participación y el análisis crítico (Comunicación Personal). Estas estrategias son aplicadas a la Educación Cívica, la cual es concebida como un área con un potencial para fomentar y lograr la inclusión de los migrantes, esto según el Informante uno, Informante dos, Informante tres y el Informante cuatro.

Por otro lado, los informantes cinco y seis plantean a la Educación Cívica como un espacio para que los inmigrantes aprendan sobre las leyes, valores y tradiciones costarricenses y se integren y adapten a la cultura costarricense, sin que medie una inclusión efectiva. Ante esto el Informante seis defiende que: “La Educación Cívica puede ayudar a que todos los estudiantes conozcan sus derechos y deberes como miembros de la sociedad costarricense. Es importante que los estudiantes migrantes aprendan a integrarse respetando nuestras tradiciones y valores”(Comunicación Personal).

Es importante destacar la diferencia entre metodologías usadas por los informantes, ya que el Informante cuatro sobresale significativamente entre el análisis de las metodologías activas. Esta visión reconoce la diversidad cultural como un valor

educativo y promueve la creación de espacios donde las voces de todas las personas estudiantes puedan ser escuchadas, independientemente de su nacionalidad u origen.

Desde la perspectiva del marco teórico, esta distinción es clave. Como señala Walsh (2005), la inclusión implica un diálogo intercultural que reconoce las diferencias como una fuente de enriquecimiento colectivo, mientras que la integración a menudo ocurre dentro de un modelo monocultural en el que las diferencias se toleran sólo en la medida en que encajan en las normas dominantes. De manera similar, Segato (2007) advirtió que estos procesos de asimilación cultural en última instancia borran los recuerdos, las prácticas y el conocimiento de las comunidades de inmigrantes, reforzando las lógicas del poder colonial de sumisión al otro.

No obstante, exceptuando a la persona Informante cuatro, todos concuerdan que en la práctica es complicado generar estrategias pedagógicas que generen un ambiente inclusivo en el marco de la Educación Cívica. Según el Informante tres “En teoría la Educación Cívica debería fomentar la inclusión, pero en la práctica es complicado. El currículo está muy enfocado en la identidad costarricense y no hay mucho espacio para incluir otras perspectivas culturales” (Comunicación Personal). Por su parte, la persona Informante cuatro rescata el valor de la Educación Cívica de la siguiente forma:

La Educación Cívica puede convertirse en un espacio para visibilizar las diferentes culturas presentes en el aula, analizar críticamente los estereotipos sobre la migración en los medios, y desarrollar proyectos comunitarios donde se valore el aporte de las personas migrantes.  
(Comunicación Personal)

Esta postura se relaciona con los planteamientos de la Educación Inclusiva y la Educación Intercultural abordados en el capítulo uno, concretamente con las ideas de Walsh (2005), donde explica que no es suficiente que se incluya a los sujetos históricamente excluidos, si no que una transformación más radical es lo que debería pasar. Según Walsh, una educación verdaderamente intercultural no se limita a “incluir al otro”, sino que promueve el diálogo de saberes y la reconstrucción colectiva de la ciudadanía desde una perspectiva plural.

Esta visión se relaciona con el concepto de ciudadanía cultural propuesto por Canclini (1997), donde explica que el ejercicio pleno de la ciudadanía no puede desligarse de la pertenencia cultural para permitir que las personas estudiantes migrantes visibilicen su historia, cuestionen estereotipos y participen en proyectos comunitarios, ya que esto significa reconocer su agencia política y su derecho a formar parte activa del proceso educativo, no como meros receptores de una cultura ajena, sino como sujetos con voz propia.

En contraposición, hay necesidades que en la Educación Cívica en Costa Rica se deben poner como prioridad. Las perspectivas que conciben la Educación Cívica como un medio para “enseñar a ser costarricenses”, desde la “tolerancia activa” que se discute en el capítulo dos, reproducen una idea excluyente de nación, donde la diversidad se tolera únicamente si se subordina. La cita del Informante cuatro, por tanto, representa una ruptura con esa lógica y plantea una alternativa concreta para repensar la Educación Cívica como una herramienta de transformación social y justicia cultural.

Al consultar sobre los desafíos de construir un ambiente inclusivo en las lecciones de Educación Cívica se identifica unanimidad en cuanto a la problemática de la migración. Sin embargo hay matices importantes a considerar, primero, los informantes uno, dos y tres,

consideran imposible crear ambientes inclusivos, porque hay una discriminación muy latente contra los migrantes, especialmente hacia las personas estudiantes nicaragüenses. El Informante tres explica que “Los estudiantes costarricenses tienen prejuicios muy arraigados que traen desde sus casas, no hay materiales apropiados, y cuando abordamos estos temas surgen conflictos que alteran el ambiente de la clase” (Comunicación Personal).

Por otro lado, el Informante cuatro plantea como un desafío superar sus limitaciones en cuanto a temas interculturales, también propone mejorar en el manejo de situaciones y discursos xenófobos por parte de estudiantes, quienes replican ideas concebidas en sus hogares, encontrar materiales didácticos que representen adecuadamente la diversidad cultural (Comunicación Personal).

Las personas informantes cinco y seis formulan ideas similares. Argumentan que las personas estudiantes migrantes desconocen los contenidos históricos y culturales costarricenses básicos, por lo que llegan a los salones de clase con vacíos académicos, y con un nivel menor que el de las personas estudiantes nacionales. También plantean cierta barrera lingüística ya que “...algunos tienen problemas con el vocabulario técnico” (Informante cinco, Comunicación Personal), y otros presentan “...acentos muy marcados que dificultan la comunicación” (Informante seis, Comunicación Personal). Ambos informantes coinciden en que la falta de interés de los padres y madres de familia también es un aspecto que dificulta el proceso educativo de las personas estudiantes migrantes.

### ***Diversidad y discriminación en las lecciones de Educación Cívica***

En el Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia, se identifica una diversidad principalmente en cuanto al origen nacional. Las personas docentes informan que además de

los nacionales, hay una presencia importante de nicaragüenses, venezolanos y colombianos. Al presentarse este ambiente diverso se hace evidente un asunto que se adelantó en la problemática planteada en el capítulo 1, rasgos discriminatorios en la convivencia de las personas estudiantes, incluyendo al profesorado.

Al consultar a las personas docentes informantes sobre como aborda el tema de la discriminación en sus lecciones, las respuestas fueron variadas, los informantes uno, dos y tres mencionan que los tratan de manera superficial, sin profundizar en el análisis, y se limitan a lo que establece el programa de estudios. Los mismos mencionan que al hablar sobre el tema surgen conflictos y comentarios discriminatorios por parte de las personas estudiantes. Por ejemplo se argumenta que “Una vez intenté hacer un debate sobre migración y terminó tan mal que varios padres vinieron a quejarse. Ahora prefiero mantenerme en los contenidos básicos del programa” (Informante dos, Comunicación Personal).

La persona Informante cuatro comenta que: “Abordo estos temas a través del análisis de noticias actuales, testimonios de personas que han enfrentado discriminación, actividades de simulación que generen empatía y debates sobre situaciones hipotéticas que permitan reflexionar sin personalizar” (Comunicación Personal). Por su parte los informantes cinco y seis se enfocaron en la parte legal de la problemática, ambas personas docentes mencionan que en las lecciones promueven el respeto, y concuerdan en que las personas migrantes deben respetar e integrarse a los valores, costumbres y tradiciones costarricenses.

Ante los casos y de discriminación y su manejo las personas docentes presentan dos tendencias. Las personas informantes uno, dos y tres plantean que intervienen y llaman la atención, pero que muy pocas veces aplican las sanciones institucionales referentes a los

casos de discriminación, además los informantes uno y dos comentan que cuando se reportan los casos muy pocas veces se les da seguimiento. Por ejemplo, el Informante dos relata que:

Intentó intervenir en el momento, pero con grupos tan grandes es difícil dar seguimiento. Sinceramente, muchas situaciones las dejo pasar porque no tengo el tiempo ni los recursos para abordarlas adecuadamente. Si reporto cada caso, pasaría todo el día llenando formularios que nadie lee.(Comunicación Personal)

Lo anterior revela que además de existir pocas habilidades para el manejo de conflictos, y su aprovechamiento para el aprendizaje, tampoco se presentan habilidades en el manejo de protocolos ante casos de discriminación, hasta el punto de “dejar pasar” actos de este tipo, por falta de tiempo y recursos. Lo cual apunta, a su vez, a un problema institucional, ya que no hay un conocimiento por parte de algunas personas docentes de los protocolos, considerando que el centro educativo posee un enfoque intercultural.

En lo referente a las personas docentes cuatro, cinco y seis mencionan que llaman la atención y aprovechan la oportunidad para generar reflexión en sus estudiantes, a la vez que aplican las medidas disciplinarias según la gravedad del caso y el reglamento institucional. En cuanto a esto último, hay un conocimiento teórico y básico de los protocolos en caso de discriminación por origen nacional por parte de las personas docentes entrevistadas. La persona informante número uno menciona: “Supuestamente existe un protocolo, pero en la práctica nadie lo sigue. Cuando reportamos casos, se llenan formularios que terminan archivados sin acciones concretas. La administración teme problemas con los padres de familia y prefiere minimizar los incidentes discriminatorios”(Comunicación Personal).

Dentro del profesorado hay una opinión generalizada de que estos son complicados de aplicar y que cuando se aplican muy raramente se da un seguimiento efectivo de los casos.

### **Dinámicas de convivencia intercultural**

Las dinámicas interculturales son complejas y diversas, y la convivencia entre personas de orígenes nacionales distintos puede llegar a ser un proceso sumamente desafiante. En el Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia, dicho proceso se evidencia a través de los informantes personas docentes y las personas estudiantes, las cuales narran la existencia de actos discriminatorios entre la población educativa, siendo la discriminación por origen nacional identificada por los informantes uno, dos, tres y cuatro como la más común, inclusive existiendo en el modelo de interacción y relación docente-estudiante y estudiante-estudiante. Por ejemplo, la persona docente Informante tres deja claro esa problemática al afirmar que “Los estudiantes nacionales los llaman ‘nicas’ de forma despectiva, imitan su acento para burlarse y los excluyen de actividades grupales. He presenciado situaciones donde les dicen abiertamente ‘regresen a su país’ o ‘dejen de robar nuestros trabajos’” (Comunicación Personal).

Las prácticas discriminatorias no surgen de manera espontánea; representan un reflejo de los discursos que el estudiantado interioriza a partir de sus entornos familiares, sociales y mediáticos. Según lo expuesto por Bonilla (2008), el racismo y la xenofobia en Costa Rica se perpetúan mediante imaginarios que vinculan a la población nicaragüense con amenazas económicas, culturales o de seguridad. En este contexto, el aula opera como un espejo donde se reproducen los prejuicios adquiridos en el hogar y a través de los medios de comunicación, lo que dificulta la construcción de una convivencia escolar basada en la equidad y el respeto.

Freire (1997) alerta que una educación que no desafía estas estructuras termina por legitimarlas, consolidando la opresión en lugar de erradicarla.

La persona docente Informante uno al expresar sus opiniones considera también que “La discriminación hacia nicaragüenses es un fenómeno constante y ampliamente normalizado. He escuchado a algunos colegas incluso usar términos despectivos como ‘nica’ o hacer chistes sobre su acento. Muchos docentes no consideran esto como discriminación sino como ‘bromas inofensivas’ ”. Esto último se logra evidenciar con las declaraciones de los informantes cinco y seis quienes consideran que las burlas al acento son parte de la convivencia normal entre adolescentes y no representan actos reales de discriminación.

El Informante cinco legitima lo anterior en el siguiente comentario: “He visto algunas bromas sobre el acento nicaragüense, pero creo que son parte de la convivencia normal entre adolescentes y no verdaderos actos de discriminación. Los jóvenes siempre buscan diferencias para molestarte entre ellos”(Comunicación Personal). Tal enfoque desestima las vivencias de marginación del estudiantado migrante y manifiesta una carencia de sensibilidad crítica por parte de ciertos docentes.

Desde una perspectiva teórica, estas prácticas encajan en lo que Bonilla (2008) llama discriminación estructural naturalizada, traducida como las formas de exclusión tan integradas en el discurso social que se perciben como normales o inocuas. Lejos de ser inofensivas, estas expresiones perpetúan estigmas y jerarquías sociales, además de invisibilizar el dolor de quienes son objeto de ellas. En lugar de actuar como un espacio transformador, la educación muchas veces termina replicando estos mismos patrones. Según Freire (1997), cuando la educación no adopta una posición crítica frente a las injusticias, corre el riesgo de convertirse en un medio para mantener el orden social dominante.

Aunado a lo anterior, los informantes cinco y seis consideran que la verdadera discriminación sucede por razones socioeconómicas y rendimiento académico, pero que es algo independiente de la nacionalidad de la persona estudiante. Por ejemplo, la persona informante seis comenta lo siguiente:

La discriminación más común suele ser por razones socioeconómicas o por rendimiento académico. He escuchado algunos comentarios sobre estudiantes nicaragüenses, principalmente relacionados con su acento o forma de hablar, pero considero que son parte de la dinámica normal entre adolescentes y no verdaderos actos de discriminación. (Comunicación Personal)

Esto demuestra que las habilidades para promover el pensamiento crítico del estudiantado debe ser reforzado (Bolívar, 2016), y esto se demuestra al evidenciar la falta de sensibilidad y el criterio para identificar casos de discriminación como las burlas a acentos y formas de hablar por parte de las mismas personas docentes.

Otro factor relacionado con la convivencia entre estudiantes es la separación por grupos nacionales, en donde la persona informante dos expresó que:

Los estudiantes usan términos despectivos como "nica" o "mae, no sea nica" como insulto. En los recreos se forman subgrupos, y en trabajos grupales nadie quiere incluir a los estudiantes nicaragüenses. Lo peor es que esto se considera normal y parte de la "cultura escolar". (Comunicación Personal)

Esta problemática en cuestión es un aspecto que todas las personas docentes informantes expresan, por ejemplo, los informantes tres, cinco y seis lo plantean como separación propia de las personas estudiantes nicaragüenses, ya que “Algunos se integran bien, pero otros forman grupos cerrados que se aíslan del resto, lo que dificulta la cohesión del grupo” (Informante cinco, Comunicación Personal). Los informantes dos y cuatro, por su parte, lo plantean como un rechazo orquestado por la población estudiantil costarricense.

A partir de las experiencias relatadas por el propio estudiantado, es evidente la presencia de actos discriminatorios en el entorno de convivencia. Al consultar si han sido testigos o escuchado sobre situaciones de discriminación hacia estudiantes de distintas culturas o países dentro de la institución, se almacenaron las respuestas de veinte estudiantes. De ellos, tres señalaron que dichos actos ocurren muy frecuentemente, cuatro indicaron que comentan que frecuentemente, cinco afirmaron que suceden a veces, otros cinco mencionaron que ocurren raramente, y tres niegan la existencia de actos discriminatorios. Este conjunto de respuestas evidencia percepciones variadas respecto a la incidencia y gravedad de la discriminación en el ámbito escolar. Un análisis más detallado de estos datos revela, además, una correlación significativa entre el origen del estudiante y su percepción sobre estos actos. Aquellos que afirman ser testigos frecuentes de la discriminación suelen ser estudiantes nicaragüenses o hijos de al menos un progenitor nicaragüense.

En contraste, quienes niegan la existencia de discriminación suelen ser estudiantes nacionales o provenientes de familias mixtas. Esto se relaciona a lo que Segato (2007) definió como "el privilegio epistémico de los no afectados", una tendencia de los grupos dominantes a invisibilizar formas de violencia estructural que no experimentan directamente. Así, lo que para algunos representa una experiencia continua de exclusión, para otros pasa inadvertido,

perpetuando una dinámica escolar donde se minimizan los conflictos y se normaliza la jerarquización de las diferencias.

Los actos de discriminación por origen nacional que afirman las personas estudiantes haber presenciado son diversos y varían mayoritariamente entre insultos y menosprecios. Por ejemplo, diez de las personas estudiantes sondeadas han presenciado burlas o insultos, dos han observado a personas ser menospreciadas por sus capacidades académicas, cuatro han visto agresiones físicas, dos han contemplado a estudiantes de origen nicaragüense ser dejados fuera de actividades, y por último, otras dos mencionan faltas de respeto a tradiciones extranjeras. Estos datos no solo validan las percepciones del cuerpo docente sobre las dinámicas discriminatorias, sino que permiten dimensionar las múltiples formas en que se manifiesta la exclusión en el espacio escolar: desde lo verbal y simbólico, hasta lo físico y estructural.

Dentro de la convivencia también se toma en cuenta cómo actuarían las personas estudiantes al presenciar actos discriminatorios, en donde diez de los sondeados afirman que serían capaces de intervenir en la situación para detenerla y así mostrar apoyar a la persona discriminada, cinco prefieren informar la situación a una persona docente o adulta y cinco mencionan que no saben que harían al presenciar ese tipo de situaciones. Este último grupo coincide con quienes nunca han participado en actividades institucionales orientadas al entendimiento entre culturas y, además, representan cinco de los seis estudiantes que manifiestan sentirse incómodos o muy incómodos con la presencia de personas extranjeras en su entorno.

Esta relación revela una carencia significativa en la formación intercultural que debería ofrecer la institución. Como plantea Walsh (2005), la interculturalidad no se produce de

manera espontánea, sino que debe ser intencionada pedagógicamente a través de prácticas que favorezcan el reconocimiento del otro y el diálogo de saberes. En ausencia de estas estrategias, se fortalece una cultura escolar que tolera la exclusión y perpetúa el desconocimiento del otro como sujeto de derechos.

Sin embargo, cuando se les consulta ¿Qué cree que se podría hacer en su colegio para que todos los y las estudiantes, sin importar su origen o cultura, se sientan bienvenidos?, todas las respuestas tienden positivamente a la inclusión, por ejemplo siete estudiantes sondeados exigen respeto e inclusión dentro las actividades cotidianas para que haya una participación equitativa de todas las personas estudiantes. Otras seis de las personas estudiantes plantean que debe existir una promoción del respeto cultural y diversidad ya sea por medio de charlas o de las lecciones. Tres de ellos y ellas proponen la creación de protocolos o reglamentos claros contra discriminación. También se demanda, por parte de tres personas estudiantes, la realización de actividades culturales en las cuales se celebren y compartan diferentes culturas y experiencias de vida. Y por último, una persona estudiante plantea crear grupos de apoyo para estudiantes extranjeros.

Reunida toda la información anterior, cabe concluir diferentes concepciones ante la información brindada por los informantes. En primer lugar, se evidencia una gran disparidad en la preparación profesional del personal docente en temas de diversidad cultural. La mayoría carece de formación especializada en migración e interculturalidad, siendo el informante cuatro la excepción más significativa. Esta persona, pese a tener menos años de experiencia, demuestra mayor capacidad para gestionar contextos diversos, lo que confirma la importancia de la capacitación continua como herramienta clave para una enseñanza inclusiva, y el desarrollo de la competencia intercultural y sus habilidades.

En segundo lugar, se observa que, aunque algunos docentes reconocen el potencial de la Educación Cívica para fomentar la inclusión, en la práctica persisten enfoques tradicionales y normativos que promueven la inclusión bajo una lógica asimilacionista. Esta postura, compartida por una parte del personal docente, refuerza la idea de que los migrantes deben adaptarse a las normas nacionales, en lugar de ser reconocidos desde su identidad cultural propia.

Además, se constata que existe una normalización de prácticas discriminatorias dentro de la convivencia escolar. Comentarios ofensivos, exclusión de actividades y burlas hacia estudiantes nicaragüenses son percibidos por algunos docentes y estudiantes como parte de la “convivencia normal”, lo que demuestra una preocupante falta de sensibilización crítica sobre el tema. Esta invisibilización también se refleja en la percepción diferencial del problema: quienes experimentan la discriminación (estudiantes nicaragüenses o hijos de migrantes) la reconocen con mayor claridad que aquellos que no pertenecen a estas poblaciones.

Se identifica una ausencia de acciones institucionales orientadas a promover el entendimiento intercultural. Quienes reportan no saber cómo actuar ante una situación de discriminación suelen ser estudiantes que no han participado en actividades escolares que fomenten el reconocimiento de la diversidad. Esto apunta a la necesidad urgente de incorporar, de forma sistemática, espacios educativos que desarrollen la empatía, la reflexión crítica y la construcción de una Ciudadanía Cultural inclusiva.

Estos hallazgos son fundamentales para comprender que la inclusión no puede depender únicamente de la voluntad individual de personas docentes o estudiantes. Requiere una transformación estructural del enfoque educativo, en la que se articulen prácticas

pedagógicas, políticas institucionales y formación continua para garantizar una convivencia verdaderamente intercultural y democrática.

La información obtenida en este capítulo es vital para poder establecer relaciones directas entre los descubrimientos de cada capítulo. Estos descubrimientos teóricos dan pie a la conclusión final de este trabajo presentada en el capítulo número cuatro. Así, del capítulo 1 y el análisis de políticas del capítulo 2, en primer lugar, se confirma que la educación inclusiva, como plantea Walsh (2005), no se limita al acceso físico a la educación, sino que implica la transformación profunda de las prácticas pedagógicas y de las relaciones de poder dentro del aula. La ausencia de formación docente en temas interculturales y el desconocimiento de los recursos propuestos por el MEP y su protocolo, identificada tanto en el marco teórico como en la realidad institucional, refuerza la idea de que el sistema educativo costarricense aún reproduce estructuras excluyentes que dificultan la participación plena de estudiantes migrantes.

En segundo lugar, la revisión de los lineamientos y políticas del MEP abordados en el capítulo dos había evidenciado una brecha significativa entre el discurso oficial y su aplicación práctica. Esta brecha se hace evidente en el capítulo tres, al constatar que los esfuerzos por promover la convivencia y la inclusión se ven limitados por la falta de acompañamiento, seguimiento y formación pedagógica contextualizada. La institucionalidad educativa no proporciona las condiciones necesarias para aplicar de manera efectiva los principios de la Educación Inclusiva y de la Educación Intercultural, como enfoques complementarios.

Finalmente, estos descubrimientos se convierten en la base para la propuesta del capítulo cuatro, orientada a fortalecer las competencias docentes en Educación Cívica desde

una perspectiva inclusiva e intercultural crítica. Esta propuesta busca responder a las problemáticas identificadas en los tres capítulos anteriores, ofreciendo herramientas concretas para la transformación del enfoque educativo y el fortalecimiento de una ciudadanía más inclusiva. Así, se plantea no sólo una solución técnica, sino una apuesta ética y pedagógica por una educación que valore la diferencia y fomente la justicia social en el aula costarricense.

#### **Capítulo IV. "Puentes de Diversidad: Estrategias Pedagógicas Interculturales para Transformar la Praxis Docente en Educación Cívica"**

El cuarto capítulo está dedicado a atender el último propósito de esta investigación: la elaboración, validación y entrega de propuestas pedagógicas orientadas a las lecciones de Educación Cívica y a nivel institucional. Este material se compone de tres elementos fundamentales: un planeamiento con mediación pedagógica centrada en la interculturalidad, una propuesta de proyecto de Educación Cívica desde una perspectiva intercultural, y una propuesta de proyecto transversal que promueve la inclusión de personas con diferentes orígenes nacionales.

A partir de la interacción continua y la validación con el personal docente del Liceo Nuevo de Santo Domingo, se identificó la necesidad urgente de desarrollar un materiales que aborden de forma directa la discriminación hacia la población estudiantil nicaragüense y personas con ascendencia nicaragüense. En este sentido, se diseñó un conjunto de propuestas que enfatizan la Educación Intercultural como herramienta clave para enfrentar esta problemática, promoviendo una cultura de respeto, inclusión y reconocimiento de la diversidad dentro del salón de clase.

Se toma como base las entrevistas realizadas a personas docentes y estudiantes para identificar las necesidades, falencias o áreas de mejora, las cuales emergieron a través de los instrumentos de recolección de información.

En relación con la información brindada por el cuerpo docente, se procura desarrollar estas propuestas atendiendo a sus capacidades y condiciones profesionales, lo que permite asegurar una implementación efectiva y factible en el salón de clase y en la institución. Es fundamental recordar que este material no fue impuesto desde fuera, sino que se construyó

con y para las personas docentes, lo cual respeta el enfoque constructivista de este Trabajo Final de Graduación y del currículo nacional. Esto garantiza la aplicabilidad de la teoría, respetando la voz del profesorado, que crítica justamente la desconexión entre teoría y realidad escolar. Para solventar esa escolarización y tecnificación de la práctica educativa, se propone también un proyecto anual como complemento estructurado de esta propuesta, en respuesta a los desafíos detectados.

Las personas docentes manifestaron que el tiempo es una limitación significativa para implementar prácticas distintas a las habituales. También señalaron que el programa de estudio y los lineamientos institucionales no facilitan la incorporación de enfoques inclusivos. Por ello, este planeamiento busca crear espacios de reflexión y transformación de manera “natural”, aprovechando el conflicto no como algo que debe evitarse, sino como una oportunidad pedagógica. En este sentido, se retoma el planteamiento de Cornejo (2012) sobre el valor del conflicto como oportunidad de aprendizaje. Además, esta capacidad de enfrentar y transformar el conflicto constituye una de las competencias clave en la Educación Intercultural, al fomentar habilidades para el diálogo, la escucha activa y la negociación de significados.

Estas propuestas vienen planteadas a su vez desde la complementariedad de la Educación Inclusiva con los planteamientos de la Educación Intercultural. Mientras que desde la primera se adaptan objetivos, materiales y evaluaciones para todas las personas estudiantes asegurando una participación activa, desde la segunda se plantean metodologías dialógicas, como círculos de diálogo, estudios de caso binacionales, proyectos donde las personas estudiantes narran historias familiares migrantes, y se fomente un diálogo con respeto, reconocimiento y valoración de las diferencias culturales.

Las personas docentes también reiteraron la necesidad de formación continua en prácticas inclusivas, reconociendo las dificultades para acceder a espacios formativos debido a la extensión de sus jornadas laborales y traslados. En este contexto, el planeamiento y los proyectos se convierten en alternativas accesibles y contextualizadas para fortalecer la mediación pedagógica intercultural si requerir recursos o tiempos adicionales que resulten inviables para el cuerpo docente.

Respecto a la población estudiantil, sus respuestas evidencian una dicotomía clara: mientras las personas estudiantes nacionales suelen expresar una visión “neutral” o minimizan el problema, quienes poseen ascendencia nicaragüense afirman haber experimentado discriminación directa. Este contraste justifica la urgencia de intervenir pedagógicamente para mejorar las relaciones interpersonales entre personas estudiantes costarricenses y migrantes.

El material elaborado se encarga de visibilizar esta problemática desde una perspectiva crítica, orientada a romper con la exclusión social. La mayoría de las personas participantes reconocieron haber presenciado -como mínimo- algún tipo de expresión discriminatoria hacia personas extranjeras, lo que confirma la necesidad de una intervención educativa estructurada.

Las propuestas parten del reconocimiento de que muchas personas estudiantes nacionales no identifican la discriminación por estar en una posición privilegiada o de “normalidad”, mientras que quienes han sido objeto de exclusión exigen ser reconocidos como iguales. Esto reafirma la urgencia de construir una convivencia basada en el respeto mutuo y la valoración de la diversidad cultural.

El propósito de estas propuestas es claro: lograr que las personas estudiantes de origen nicaragüense se incluyan plenamente en la vida institucional, sin exclusión, acoso o soledad,

y puedan mantener vínculos significativos con su cultura de origen. Asimismo, se busca concientizar a las personas nacionales sobre la importancia de convivir en diversidad, no solo dentro de los salones de clase, sino también en los demás espacios de la sociedad.

Algunas respuestas de los sondeos a las personas estudiantes son preocupantes, puesto que señalan percepciones de incomodidad frente a la presencia de personas estudiantes “diferentes”, lo cual pone en evidencia la necesidad de transformar prácticas escolares que refuerzan la homogeneidad. La Educación Intercultural, como se desarrolla en esta propuesta, combate esta visión al promover el aprendizaje recíproco entre culturas y el reconocimiento del otro desde una perspectiva ética y pedagógica. A continuación, se presentan y promueven cuatro competencias articuladas con fundamentos teóricos y orientadas a la práctica:

#### 1. Escucha activa y diálogo horizontal

Aplicación teórica:

- a. Freire (1970) propone el diálogo como un acto de creación y liberación, donde la persona docente abandona la verticalidad para convertirse en un/a mediador/a que aprende con y desde el estudiantado.
- b. Walsh (2005) sugiere una pedagogía intercultural que escucha los saberes subalternos y legitima las voces históricamente silenciadas.

Aplicación práctica:

- a. Espacios de conversación donde el estudiante comparta sus experiencias personales de identidad, migración o discriminación.
- b. Círculos de diálogo con reglas de respeto, turnos de palabra y síntesis compartida.

Habilidad docente desarrollada:

- a. Capacidad de reconocer la otredad sin exotizar, validando todas las voces como legítimas y necesarias.

## 2. Andamiaje contextualizado:

Fundamento teórico:

- a. Vigotsky (1978) plantea que el aprendizaje ocurre en la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), en donde la persona docente acompaña el desarrollo cognitivo desde el contexto sociocultural del estudiantado.

Aplicación práctica:

- a. Diseño de actividades adaptadas a las realidades culturales del grupo: uso de ejemplos, historias o situaciones que reflejen la diversidad nacional de cada persona estudiante.
- b. Creación de andamios afectivos: vínculos de confianza para que el aprendizaje tenga sentido y relevancia.

Habilidad docente desarrollada:

- a. Capacidad de mediar el conocimiento de forma situada conectando los contenidos curriculares con las realidades culturales del estudiantado.

## 3. Reflexión crítica sobre la práctica

Fundamento teórico:

- a. Freire insiste en la importancia de la praxis; la reflexión y acción transformadora desde la realidad.
- b. Walsh impulsa una pedagogía crítica e intercultural, que problematiza las estructuras de poder dentro del salón de clases.

Aplicación práctica:

- a. Uso de diarios docentes reflexivos donde se registren situaciones interculturales, dificultades y aprendizajes.
- b. Autoevaluaciones periódicas sobre las propias actitudes hacia la diversidad (uso de rúbricas o guías de análisis)

Habilidad docente desarrollada:

- a. Capacidad de autoevaluar sus prácticas desde una mirada ética e intercultural, promoviendo cambios genuinos en su estilo de mediación.

#### 4. El conflicto como oportunidad de aprendizaje

Fundamento teórico:

- a. Cornejo (2012) argumenta sobre el valor del conflicto como oportunidad de aprendizaje.
- b. Bonilla (2020) y Freire (1997) coinciden en que el conflicto no debe ser evitado, sino transformado en un espacio de reflexión y conciencia.

Aplicación práctica:

- a. El conflicto surge cuando se discuten temas controversiales, ese conflicto a nivel educativo, en las aulas puede ser usado para reflexionar sobre posturas discriminatorias.
- b. Asimismo se puede utilizar como medio para combatir estereotipos que tienen raíz desde las diferencias culturales.

Habilidad docente desarrollada:

- a. Manejo y aprovechamiento del conflicto como oportunidad de aprendizaje.

### **Propuesta de Planeamiento**

Este planeamiento de mediación intercultural constituye una estrategia pedagógica integral que responde a desafíos estructurales del sistema educativo costarricense. A diferencia de las estrategias didácticas - que se enfocan en técnicas o actividades concretas para el salón de clase- esta propuesta incide directamente en la estructura de la mediación pedagógica, planteando un cambio profundo en la relación entre enseñanza, cultura y diversidad. Como señala Sacristán (2002), una estrategia pedagógica se sitúa en el nivel de las finalidades educativas y no solo en el nivel operativo, pues busca transformar la intencionalidad misma del proceso educativo.

Desde esa perspectiva, la presente propuesta parte de un diagnóstico crítico de las limitaciones del currículo nacional, el cual ha privilegiado históricamente una narrativa nacional homogénea. Costa Rica, concebida en el imaginario colectivo como una nación blanca, pacífica y homogénea, ha sido profundamente transformada por dinámicas migratorias que hoy exigen una nueva lectura del espacio escolar.

La Educación Intercultural que fundamenta esta propuesta propone abandonar el modelo asimilacionista, que obligó a las minorías a ajustarse a la cultura dominante, y avanzar hacia un modelo dialógico, horizontal y de reconocimiento mutuo (Walsh, 2005, párr.14). Esto implica no solo incluir otras culturas, sino también transformar las formas en que se concibe la identidad nacional, los contenidos curriculares y la pedagogía misma.

Entre las estrategias centrales se incluye un diagnóstico intercultural del salón de clase, la deconstrucción crítica de narrativas históricas, la resignificación de símbolos nacionales y la creación de espacios para la expresión cultural. Estas actividades permiten desmontar estereotipos y visibilizar la pluralidad cultural presente en el entorno escolar (Morales, 2018).

La propuesta también retoma los planteamientos de la pedagogía crítica de Freire (1970, 2005), quien subraya la importancia del diálogo y la concientización colectiva como motores del aprendizaje transformador. A su vez, se integra el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), que enfatiza el papel del entorno social y cultural en la construcción del conocimiento.

### ***Fundamentación teórica del aporte a la institución.***

El planeamiento incluye dos lecciones de 80 minutos:

- Clase 1: “Reconociendo nuestras identidades”: centrada en la reflexión individual y la comprensión crítica de los símbolos nacionales.
- Clase 2: “Reconociendo al otro y construyendo comunidad”: enfocada en la empatía, el reconocimiento del otro y la acción colectiva

#### **Clase 1: Reconociendo nuestras identidades.**

- Inicio: “¿Quién soy yo? - Mapa de identidad personal

Fundada por Vygotsky (1978) y Freire (1970), esta actividad parte del conocimiento previo para construir una conciencia crítica y plural de la identidad, visibilizando la diversidad existente en el salón de clase.

- Desarrollo: “Nuestras identidades y la nación”

Mediante el análisis de los símbolos nacionales, se confronta la noción de homogeneidad nacional. El trabajo grupal propicia aprendizajes colaborativos (Vygotsky, 1978) y visibiliza perspectivas marginales.

- Cierre: Plenario y papelógrafo:

Se sintetizan las ideas en una lista colectiva “Nuevas formas de ser costarricense”, promoviendo agencia y sentido de pertenencia.

## **Clase 2: Reconociendo al otro y construyendo comunidad**

- Inicio: Testimonios de estudiantes de diferentes orígenes

El testimonio como herramienta de humanización, validando voces marginales y promoviendo agencia y sentido de pertenencia.

- Desarrollo: Taller “Lo que compartimos”

Acto político-pedagógico en que el estudiantado se compromete actuar contra la discriminación, convirtiéndose en agentes de cambio (Freire, 1970)

- Producto final: Mural colectivo “Costa Rica somos todos/as”

Espacio de resignificación cultural colectiva, símbolo de una nueva ciudadanía cultural, inclusiva y plural.

Este planeamiento constituye una estrategia pedagógica profundamente transformadora, construida en conjunto con el cuerpo docente y orientada a responder a las tensiones reales del salón aula. Desde una sólida fundamentación teórica y en diálogo con las voces del profesorado y del estudiantado, se presenta como una

herramienta viable, contextualizada y pertinente para combatir la discriminación y fortalecer la convivencia intercultural en las instituciones educativas de Costa Rica.

### **Propuesta de Proyecto de Educación Cívica desde la interculturalidad**

La Educación Cívica, como espacio formativo esencial en la vida escolar, debe responder a los desafíos sociales contemporáneos desde una perspectiva crítica, inclusiva y transformadora. En un país como Costa Rica, cuya población estudiantil es cada vez más diversa en términos culturales, lingüísticos y de origen nacional, se hace urgente diseñar propuestas pedagógicas que no solo reconozcan una riqueza para el aprendizaje y la convivencia democrática.

Esta propuesta de proyecto de Educación Cívica nace precisamente de esa necesidad: generar espacios educativos donde las diferencias no sean causas de discriminación, sino oportunidad para el diálogo, el respeto y el enriquecimiento mutuo. El salón de clases debe convertirse en un escenario donde se practique la ciudadanía plena, y donde todas las personas, independientemente de su origen, encuentren un lugar legítimo para expresar su identidad.

El presente proyecto está orientado a fomentar la reflexión crítica sobre la convivencia desde una mirada plural, así como impulsar el desarrollo de habilidades cívicas como la empatía, la escucha activa, la resolución de conflictos y la valoración del otro. Inspirado en los principios pedagógicos de Freire, Vigotsky y Walsh, se propone una mediación activa, dialógica y situada, que parta de las realidades culturales del estudiantado para construir aprendizajes significativos.

Así, el proyecto se vuelve pertinente no solo por su vinculación con el currículo oficial, sino también porque responde a una realidad concreta del contexto educativo costarricense, caracterizado por la convivencia entre personas de diversas procedencias culturales, particularmente, de origen nicaragüense. En este sentido, se busca que la

comunidad educativa avance hacia una escuela más justa, solidaria y coherente con los principios constitucionales de igualdad, dignidad humana y no discriminación.

### **Proyecto de Educación Cívica**

#### **“¿Qué significa ser costarricense en un país diverso?”**

**Nivel:** Octavo Año

**Duración:** 3 semanas (una lección por semana)

**Eje temático:** Las personas jóvenes reivindicamos el sentido de identidad

#### **Criterios de evaluación:**

- Valoración del significado de los elementos de la identidad etaria y nacional, para enriquecer las identidades locales.
- Valoración de la dinámica de la identidad etaria, para mejorar la identidad local y nacional.

#### **Objetivo del proyecto:**

- Fomentar una comprensión crítica e inclusiva de la convivencia costarricense a través de un proceso de investigación y reflexión intercultural, que reconozca la diversidad cultural existente en la sociedad y en salón de clases.

#### **Instrucciones:**

##### **“Narrativas de ser costarricense: una mirada desde la diversidad”**

1. El estudiantado desarrollará una investigación en parejas sobre la convivencia en Costa Rica, considerando las siguientes dimensiones:
  - Elementos simbólicos (bandera, himno, escudo, Guaria Morada, etc).
  - Figuras históricas (Juan Santamaría, Francisca Carrasco, Juan Rafael Mora, etc).
  - Manifestaciones del patrimonio cultural y natural
  - Perspectivas personales y familiares sobre lo que significa “ser costarricense” desde contextos diversos ( por ejemplo, familias migrantes, indígenas, comunidades rurales y urbanas)
2. Luego de un proceso guiado de análisis y diálogo, el estudiantado redactará un ensayo intercultural que responda a la pregunta central:

*¿Qué significa ser costarricense en un país culturalmente diverso?*

#### **3. Fases de trabajo:**

Semana	Actividad	Descripción
--------	-----------	-------------

1	Exploración y contextualización	Conversatorio y lluvia de ideas: ¿Qué representa la convivencia? ¿Qué símbolos y personajes la configuran? ¿Como se vive desde diferentes orígenes? Se definen las preguntas de investigación.
2	Investigación guiada	El estudiantado recopila información mediante entrevistas (familiares, docentes, comunidad), revisión de fuentes, experiencias personales, etc. Se realizan fichas de registro y se analizan los aportes.
3	Producción del ensayo y socialización	Se redacta el ensayo bajo lineamientos dados (estructura básica). Algunos ensayos serán leídos o presentados al grupo en una sesión de diálogo intercultural.

#### 4. Producto final:

Ensayo intercultural titulado: “¿Qué significa ser costarricense en un país culturalmente diverso”

##### Requisitos del ensayo:

- Introducción que plantee la pregunta de investigación.
- Desarrollo que incluya análisis de símbolos, patrimonios, figuras históricas y experiencias familiares o personales.
- Conclusión reflexiva sobre el concepto de nacionalidad desde la diversidad.
- Extensión mínima: 2-3 páginas.
- Puede incluir citas de entrevistas o anécdotas personales.

#### 5. Evaluación del proyecto:

<b>Criterio de evaluación (MEP)</b>	<b>Indicador</b>	<b>Instrumento</b>
Valoración del significado de los elementos de la identidad etaria y nacional	El ensayo analiza símbolos, figuras históricas y patrimonios desde una mirada reflexiva y plural.	Rúbrica de ensayo intercultural
Valoración de la dinámica de la identidad etaria	Incorpora experiencias personales, familiares o comunitarias que muestran cómo se vive la identidad en contextos diversos.	Rúbrica de análisis y reflexión crítica.

#### **6. Recomendaciones para la persona docente:**

- Facilitar ejemplos de ensayos narrativos o personales.
- Acompañar el proceso de investigación con orientación metodológica sencilla.
- Fomentar un ambiente de respeto en la presentación de conclusiones diversas.
- Integrar herramientas tecnológicas (si están disponibles) para la redacción o entrevistas

#### **Propuesta de proyecto transversal para el fomento de la inclusión**

En el contexto educativo costarricense actual, caracterizado por la creciente diversidad cultural en las aulas, se vuelve imprescindible repensar las estrategias de convivencia en las aulas desde un enfoque inclusivo e intercultural. Las instituciones educativas son espacios donde confluyen estudiantes de distintos orígenes nacionales, étnicos, lingüísticos y sociales, lo que representa tanto un reto como una oportunidad para fortalecer la cohesión social y el respeto mutuo.

Esta propuesta de proyecto de convivencia intercultural para secundaria nace como respuesta a la necesidad urgente de crear ambientes escolares que reconozcan, valoren y

gestionen de manera pedagógica la diversidad cultural. La convivencia no puede limitarse a la tolerancia pasiva ni a la negación de las diferencias, sino que debe construirse sobre el diálogo, la equidad y la participación activa de todos los actores educativos.

Desde esta perspectiva, la propuesta promueve mediaciones pedagógicas que integren los principios de interculturalidad crítica, la justicia social y los derechos humanos, tomando como base los aportes de Freire, Vigotsky y Walsh. Estas mediaciones buscan formar personas estudiantes capaces de convivir en la diferencia, reconocer los aportes de otras culturas y de construir relaciones basadas en el respeto, la empatía y la solidaridad.

La pertinencia del proyecto radica en su capacidad de fortalecer los vínculos dentro del aula, prevenir conflictos derivados de prejuicios o discriminación y contribuir a la construcción de una ciudadanía activa y comprometida con la inclusión. En este sentido, el salón de clases se convierte en un microespacios democrático, donde las diversas formas de ser y estar en el mundo tienen cabida y dignidad.

***Nombre del proyecto: Red de Voces: Compartiendo nuestras raíces***

Este proyecto de convivencia intercultural está diseñado como una estrategia pedagógica anual para fortalecer la convivencia desde una perspectiva plural e inclusiva. Se implementa en todos los niveles de secundaria y busca visibilizar, valorar y compartir las múltiples culturas presentes en la comunidad educativa, incluyendo tanto la costarricense como las de origen extranjero. A continuación, se presentan las tres etapas de elaboración del proyecto, cada una acompañada de sus acciones clave y fundamentos teóricos.

**Etapa 1: Sensibilización y diálogo intercultural (Inicio del curso escolar).**

En esta primera fase, se promueve la reflexión crítica sobre la identidad personal, nacional y cultural. A través de círculos de diálogo intercultural mensuales en cada sección, el estudiantado comparte aspectos de su historia familiar, costumbres, idioma, valores y experiencias migratorias, en un ambiente de escucha activa y respeto. Estas sesiones se acompañan de lecturas, testimonios y materiales audiovisuales que favorecen la empatía y el reconocimiento del otro.

### ***Fundamento teórico.***

Inspirado en la Pedagogía Crítica de Freire, esta etapa busca la toma de conciencia del estudiante como sujeto histórico capaz de transformar su realidad a partir del conocimiento de sí mismo y de los demás (Freire, 1970). Además, se fundamenta en el enfoque intercultural, al promover la interacción equitativa entre culturas y el reconocimiento de la diversidad como parte constitutiva de la convivencia (Aguado, 2003; Walsh, 2009).

### **Etapa 2: Construcción colectiva y expresión cultural (Durante el curso escolar).**

En la segunda fase, el foco se traslada a la construcción colectiva de saberes y experiencias. A lo largo del año, cada sección trabaja en la elaboración de materiales y actividades para una Feria de Identidades, donde se presentan expresiones culturales diversas: gastronomía, música, leyendas, símbolos, trajes, danzas y otras manifestaciones. También se crea un mural vivo de las identidades, en el que mensualmente se integran nuevos aportes culturales provenientes de las familias, estudiantes o docentes con distintos orígenes.

Asimismo, se organizan talleres artísticos interculturales, facilitados por estudiantes, familias y miembros de la comunidad, donde se comparten conocimientos y prácticas artísticas propias de diferentes tradiciones.

***Fundamento teórico:***

El constructivismo social de Vygotsky guía esta etapa al centrarse en el aprendizaje como un proceso social mediado por el lenguaje y la interacción con otros. Las actividades colaborativas, como los talleres y la feria, permiten desarrollar habilidades sociales, cognitivas y emocionales en la llamada zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978). La interculturalidad se expresa aquí como una práctica activa que fomenta la creatividad, el intercambio horizontal y el respeto mutuo.

**Etapa 3: Sistematización, evaluación y compromiso comunitario (Cierre del año escolar).**

En la etapa final, se realiza una sistematización participativa de las experiencias vividas durante el año. Las secciones elaboran videos, crónicas, murales digitales o escritos colectivos que documenten los aprendizajes alcanzados, los desafíos enfrentados y las transformaciones personales y grupales observadas. Se propicia un espacio de evaluación crítica sobre el impacto del proyecto y se construyen de manera conjunta nuevos compromisos de convivencia para el siguiente ciclo lectivo.

***Fundamento teórico.***

Esta etapa refuerza el rol del estudiante como protagonista de su aprendizaje y de su comunidad. Retoma la noción freireana de la educación como práctica de libertad, donde la reflexión sobre la práctica permite generar nuevas acciones transformadoras. Además, al integrar la evaluación colectiva como parte del proceso, se promueve la corresponsabilidad, la autoevaluación y la coevaluación desde un enfoque intercultural.

**Conclusión**

El planeamiento, el proyecto de cívica y el proyecto “Red de Voces: Compartiendo nuestras raíces” proponen una experiencia educativa transformadora, coherente con las necesidades de una escuela inclusiva, democrática y plural. Al integrar los aportes de Freire, Vygotsky, la Educación Intercultural y la Educación Inclusiva, no solo se fortalece la convivencia en clave diversa, sino que también se cultivan habilidades sociales, éticas y ciudadanas fundamentales para prevenir la discriminación por origen nacional y promover una convivencia intercultural respetuosa en la comunidad educativa.

Se denota que la complementariedad entre la Educación Inclusiva y la Intercultural, permite que los ajustes inclusivos propuestos aseguren que todas las personas estudiantes puedan participar por medio de las dinámicas interculturales, y que esa participación se traduzca en un aprendizaje sobre la otredad, fortaleciendo competencias ciudadanas y desmontando prejuicios, estereotipo y discursos discriminatorios.

Estas propuestas se ven ampliadas en el apéndice E. en el cual se extiende la reflexión crítica, el andamiaje teórico y la importancia de las acciones educativas desde la interculturalidad, el diálogo y el respeto. Además se realiza un resumen de las competencias fomentadas, y otro planeamiento bajo el enfoque inclusivo e intercultural con otras actividades didácticas recomendadas para la Educación Cívica.

## Conclusiones

El apartado de conclusiones consiste en presentar los principales resultados y hallazgos obtenidos de los propósitos planteados al inicio de la investigación. Los cuales, de manera resumida, hacen referencia a la examinación de lineamientos establecidos por el MEP en relación a términos de inclusión de personas migrantes de secundaria, el estipular cuáles estrategias pedagógicas son implementadas por los docentes de Educación Cívica de la institución colaboradora en relación con la Educación Inclusiva, la caracterización de las dinámicas sociales durante las lecciones de Educación Cívica y finalizar con el diseño de estrategias pedagógicas centradas en el enfoque de la Educación Intercultural con el fin de fortalecer las competencias docentes.

De igual manera, el presente apartado se desarrollará por capítulos, en los cuales el Capítulo II da respuesta al propósito uno, el Capítulo III da respuesta a los propósitos dos y tres, y por último, el Capítulo IV da respuesta al propósito cuatro.

Ahora bien el capítulo II entrelaza el objetivo principal de la investigación con la información recopilada para probar que el Estado costarricense en efecto posee una variedad de artículos jurídicos y programáticos dedicados a la protección de derechos para la población estudiantil migrante, tales como la Ley General de Migración y la Política Migratoria 2024-2034. Con base en esos artículos, el Ministerio de Educación Pública (MEP) ha traducido estos principios en una red de lineamientos y materiales pedagógicos centrados en la Educación Intercultural, operando como ejemplo primordial las producciones de Educación sin fronteras y el Protocolo de actuación en situaciones de discriminación racial y xenofobia. Sobre el papel, dichas herramientas reconocen la diversidad cultural como riqueza y proponen acciones de prevención de la discriminación,

situando a las personas docentes como agentes de cambio para convertir el ambiente de aula en un espacio de diálogo y cooperación continua.

No obstante, la información recopilada a nivel crítico también revela una brecha persistente entre lo dicho sobre el papel y la realidad que expone el contexto educativo seleccionado. Algunas de las iniciativas del MEP se sostienen únicamente a través de capacitaciones puntuales y de la motivación individual del profesorado, sin embargo, cuando los recursos se reducen ese sostén pierde fuerza y los lineamientos quedan relegados a documentos de consulta que rara vez se integran en la planificación cotidiana.

Asimismo, inconvenientes tales como la dispersión de materiales o la ausencia de un seguimiento institucional que evalúe la presencia de estos lineamientos provocan que los mismos contenidos se repitan en distintos formatos con el paso del tiempo, evidenciando la falta de un plan de acompañamiento pedagógico íntegro.

Se denota la persistencia de actitudes xenofóbicas y dinámicas de exclusión hacia estudiantes nicaragüenses dentro del sistema educativo, esto a pesar de la presencia de orientaciones educativas oficiales. Estudios de caso y testimonios escolares indican que las acciones extracurriculares de “sensibilización”, aunque son catalogadas como valiosas, resultan insuficientes cuando no se articulan con verdaderos cambios en la cultura institucional y en las prácticas de aula.

En otras palabras, sin incluir a la población docente en una formación continua destinada a elaborar herramientas hábiles para desarrollar competencias interculturales críticas, y sin estructuras de apoyo que garanticen el seguimiento de los protocolos, las políticas inclusivas se diluyen en buenas intenciones y trazos sobre el papel.

En síntesis, la resolución del primer propósito de la presente investigación desea remarcar dos lecciones esenciales. Primero, la inclusión es tanto un asunto normativo como

pedagógico: disponer de marcos legales es una condición prácticamente obligatoria, pero convertirlos en experiencia educativa requiere inversión sostenida en desarrollo profesional, recursos didácticos contextualizados y mecanismos de rendición de cuentas. Segundo, la Educación Intercultural que propone el MEP necesita abandonar la mera celebración de la diversidad y evolucionar hacia la implementación de prácticas transformadoras que cuestionen los prejuicios estructurales y promuevan la construcción colectiva de ciudadanía cultural. Sin una doble estrategia que unifique la formación docente crítica y la gestión institucional con seguimiento riguroso, las aulas corren el riesgo de reproducir esas inequidades que la normativa pretende erradicar.

El capítulo III presenta el análisis de resultados derivado de la aplicación de seis entrevistas a docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica y veinte sondeos a las personas estudiantes de distintas nacionalidades, la cual consolidó el argumento central de la presente investigación: la inclusión de la población nicaragüense en las aulas del Liceo Nuevo de Santo Domingo depende tanto de la formación profesional del cuerpo docente como de la capacidad institucional para convertir la diversidad en contenido pedagógico.

El trabajo de campo presentó una heterogeneidad en el recorrido académico de las personas docentes. Se reveló que solo uno de los seis entrevistados posee capacitación específica en migración e interculturalidad, situación que limita el diseño de estrategias inclusivas y perpetúa un enfoque asimilacionista en las clases de Educación Cívica.

En materia metodológica, las lecciones siguen ancladas mayoritariamente a prácticas tradicionales y, aunque el debate aparece mencionado como recurso, la preocupación por mantener “la armonía” en el aula conduce a esquivar temas migratorios y a desactivar cualquier conflicto potencial, erradicando así la presencia de valiosas oportunidades

educativas. Por ejemplo, el informante 4 demostró que la adopción de metodologías activas no solo resulta viable, sino también necesaria para promover la participación crítica de todo el estudiantado y desmontar estereotipos que han sido altamente prolongados dentro del sistema educativo costarricense. Este contraste confirma que la formación continua y la apertura a enfoques pedagógicos innovadores son variables decisivas para una Educación Cívica realmente intercultural.

Las dinámicas de convivencia descritas por docentes y estudiantes presentaron la naturalización de prácticas discriminatorias: burlas al acento, uso despectivo del término “nica” y exclusiones en trabajos grupales que se consideran “una broma” normalizada dentro del ambiente escolar, todo lo anterior llevado a cabo por miembros que no sufren la agresión directamente. La información cualitativa se alinea entonces con los sondeos de la siguiente manera: quienes se identifican como nicaragüenses o son de ascendencia nicaragüense reportan con mayor frecuencia actos de discriminación, mientras que buena parte del estudiantado costarricense niega su existencia o la minimiza.

Esta brecha perceptiva manifiesta lo que la literatura denomina como “privilegio epistémico de los no afectados” y confirma que la ausencia de espacios de diálogo favorece la reproducción de prejuicios en lugar de propiciar su cuestionamiento.

Los protocolos contra la discriminación, aunque conocidos a nivel teórico, se perciben como complejos y se aplican con escaso seguimiento, esto sin mencionar que las capacitaciones obligatorias resultan esporádicas, poco pertinentes y, a menudo, más formales que transformadoras. La consecuencia más evidente y trágica es una convivencia escolar fragmentada, en donde la responsabilidad de enfrentar la xenofobia recae sobre iniciativas individuales de las personas docentes y los y las estudiantes, en lugar de integrarse a un proyecto institucional unificado y coherente.

En conclusión, los propósitos dos y tres corroboran que la inclusión no debe ser tomada como un mero ajuste curricular, sino como un proceso político-pedagógico que exige: programas de desarrollo profesional orientados a la interculturalidad como saber pedagógico y actitud ética; metodologías activas que conviertan los conflictos en motores de aprendizaje crítico; mecanismos institucionales para atender y dar seguimiento a la discriminación; y la construcción de ciudadanía cultural como eje de la Educación Cívica.

El hallazgo fundamental del tercer capítulo es exponer que la brecha entre el discurso inclusivo y la cotidianidad escolar se decide en el aula. Basta observar que, de seis docentes entrevistados, solo uno exhibe formación específica en migración y, justamente por ello, logra activar metodologías participativas que desmontan la xenofobia mientras que el resto se refugia en clases expositivas y en un ideal que evita el conflicto.

Estas diferencias demuestran que la inclusión no florece por efecto de los protocolos del MEP ni por la buena voluntad aislada, sino por el desarrollo profesional crítico y continuo que habilita a la población docente para convertir la diversidad en contenido pedagógico vivo. Dicho de otro modo, el capítulo confirma que la llave maestra de la convivencia intercultural es la formación docente: sin ella, todo marco normativo se vuelve nuevamente un trozo de papel insustancial.

Por último, el Capítulo IV presenta la característica principal de ser una respuesta directa a las necesidades presentadas por la institución, ya que como se mencionó en su respectivo espacio, en conversaciones con el director se dejó clara la intención de querer un planeamiento de fácil acceso para las y los docentes, y de esta manera luchar contra la discriminación y xenofobia presente dentro de las aulas de Liceo Nuevo de Santo Domingo. El principal resultado de este se centra en la elaboración y entrega de la Propuesta de Mediación Intercultural para Educación Cívica al cuerpo docente de la institución.

Dicha propuesta, es una construcción fundamentada en la realidad vivida por los y las estudiantes y el cuerpo docente de la institución, recogida a través de entrevistas y análisis. Esta con el fin de ser una herramienta pedagógica diseñada para enfrentar la discriminación hacia la población estudiantil nicaragüense y con ascendencia nicaragüense dentro de las aulas de Educación Cívica.

Gracias a esto, la fusión entre la teoría y la práctica docente enriqueció de gran manera el material, ya que al conocer las necesidades expresadas por la comunidad educativa y las limitaciones estructurales que enfrenta el cuerpo docente permitió diseñar un recurso aplicable dentro del quehacer cotidiano del profesorado. Esto evita que su implementación represente una carga adicional, pero sí una oportunidad concreta de transformación pedagógica.

La Propuesta de Mediación Intercultural para Educación Cívica, la cual se basa en los principios de la Educación Intercultural, no pretende imponer un nuevo modelo, sino abrir un espacio de diálogo dentro del aula, buscando así una visibilización de identidades culturales históricamente invisibilizadas, en este caso la nicaragüense, y de esta manera crear de manera conjunta un ambiente de respeto, empatía y equidad. El planeamiento, más que una herramienta didáctica, busca algún tipo de redefinición del término de ciudadanía, centrándose así en la pluralidad y la convivencia.

En suma, el Trabajo Final de Graduación no cierra simplemente con una propuesta concreta y contextualizada, sino que reafirma el compromiso de esta investigación con una Educación Cívica transformadora, que reconoce en la diversidad cultural no un obstáculo, sino una riqueza que debe ser integrada, celebrada y protegida desde las instituciones educativas. De igual manera, se desea poder crear ese cambio dentro de la institución, la cual desde la perspectiva de la comunidad, se ve como un secreto a voces que existe la exclusión y

discriminación hacia la población migrante relacionada a los y las nicaragüenses, y poder ser ese empujón para empezar a generar un cambio en la percepción de la población migrante en los centros educativos de Santo Domingo, y soñar en poder crear más cambios a nivel regional.

### Recomendaciones

Con base en los hallazgos obtenidos a lo largo de esta investigación, se presentan una serie de recomendaciones orientadas a mejorar la convivencia intercultural en el contexto escolar costarricense, particularmente en instituciones con alta diversidad como el Liceo Nuevo de Santo Domingo. Estas recomendaciones están dirigidas a diferentes niveles: institucional, docente y estudiantil, con el propósito de transformar las prácticas educativas y erradicar formas de discriminación normalizadas contra la población estudiantil migrante, especialmente aquella de origen nicaragüense.

En orden de prioridades, analizar el papel de las autoridades escolares; seguidamente el papel de la institución en pro de la inclusión de esta población, con actividades o festivales; posteriormente se recomienda el reconsiderar la formación profesional de las personas docentes, donde se observó que pocos son los que se preocupan por expandir sus conocimientos en términos de inclusión. Esto con el fin de crear una ruta que busque generar un cambio significativo en las relaciones entre nacionales y migrantes.

Las autoridades escolares tienen un papel crucial en la construcción de una cultura escolar inclusiva y respetuosa. En ese sentido, es necesario implementar una política institucional de inclusión intercultural. Las prácticas discriminatorias descritas por personas docentes y estudiantes evidencian la necesidad urgente de establecer protocolos institucionales claros y funcionales. La política debe ir más allá del cumplimiento formal y convertirse en una guía activa de actuación ante casos de exclusión o xenofobia. Debe incluir un sistema de seguimiento y evaluación de denuncias, como fue señalado por los informantes uno y dos en el tercer capítulo, quienes mencionaron que los casos reportados rara vez reciben un seguimiento efectivo.

Se recomienda estudiar los procesos de reclutamiento y que se prioricen profesionales con competencias en diversidad cultural e interculturalidad, o que se establezcan programas de formación para quienes ya están en el sistema. Como se observó, sólo uno de los seis entrevistados cuenta con formación específica en migración y diversidad, lo que representa una seria limitación frente al carácter multicultural del estudiantado.

Como lo advierte Walsh (2005), no basta con incluir al “otro” en el sistema educativo, sino que es necesario transformar las relaciones de poder y los saberes que rigen la escuela para hacer posible una verdadera inclusión. En este sentido, las autoridades deben asegurar que todo el personal cuente con las herramientas necesarias para abordar críticamente la diversidad.

Es fundamental que la institución promueva espacios periódicos en los que las personas estudiantes y docentes puedan reflexionar colectivamente sobre la convivencia, el respeto y la identidad cultural. Este tipo de espacios contribuye a desarticular los estereotipos que sustentan la discriminación y fortalecen el sentido de comunidad.

Por otro lado, las prácticas pedagógicas tienen impacto directo en la forma en que se vive la diversidad dentro del salón de clase. Por ello, se recomienda a las personas docentes incorporar la interculturalidad como eje transversal en la planificación didáctica. Tal como se propuso en el capítulo IV, las personas docentes deben transformar sus metodologías tradicionales hacia prácticas activas, críticas y participativas. El uso de debates estructurados, estudios de caso y actividades de resignificación simbólica, como las implementadas por el informante cuatro, permiten abordar los conflictos culturales como oportunidades pedagógicas. Bonilla (2020) y Freire (1997) coinciden en que el conflicto no debe ser evitado, sino transformado en un espacio de reflexión y conciencia.

La investigación evidenció que algunas personas docentes consideran ciertas expresiones discriminatorias como “bromas inofensivas” o parte de la “convivencia normal”. Esta actitud invisibiliza el sufrimiento de las personas migrantes y perpetúa la discriminación estructural naturalizada (Bonilla, 2020, p.431). Es necesario que el cuerpo docente realice procesos de autoevaluación y reflexión crítica sobre sus propios discursos y prácticas.

La inclusión efectiva también implica cuestionar las narrativas únicas sobre historia, identidad y ciudadanía. Segato (2007) advierte que los procesos de asimilación cultural pueden borrar las memorias y saberes de las comunidades migrantes. Por tanto, se recomienda integrar voces, figuras y patrimonios culturales diversos en las lecciones de Educación Cívica, siguiendo una perspectiva de ciudadanía cultural (Canclini, 1997, p. 112).

Finalmente, las personas estudiantes también deben ser parte activa del cambio hacia una convivencia más justa e inclusiva. Para esto se requiere fomentar la participación estudiantil en actividades interculturales. Actividades como el festival de identidades, los círculos de diálogo y la elaboración del manifiesto “La Costa Rica que queremos”, presentados en el planeamiento pedagógico, deben ser espacios no solo lúdicos sino formativos, donde se estimule el respeto, la empatía y el reconocimiento de la diversidad.

Es indispensable que las personas estudiantes de origen migrante encuentren en el salón de clase un espacio seguro donde sus identidades no solo sean toleradas, sino también valoradas. Como se observó, muchos de las personas estudiantes migrantes reportan sentirse excluidos o avergonzados de su procedencia, lo que afecta negativamente su autoestima y rendimiento escolar. La educación debe promover su participación activa como sujetos con voz, historia y derechos.

Las respuestas de las personas estudiantes indican que, en muchos casos, no saben cómo actuar ante una situación de exclusión. Formar mediadores estudiantiles o establecer

brigadas de convivencia puede contribuir a desarrollar habilidades de liderazgo, solidaridad y resolución pacífica de conflictos. Según Walsh (2005), la interculturalidad debe ser intencionada pedagógicamente, no espontánea.

En conjunto, estas recomendaciones buscan favorecer un cambio estructural en el enfoque educativo costarricense, en consonancia con el llamado de Freire (1997) a construir una pedagogía que emancipe en lugar de reproducir las opresiones. La lucha contra la discriminación por origen nacional no es únicamente una cuestión ética, sino una necesidad pedagógica urgente en el contexto contemporáneo. Solo a través de una educación verdaderamente inclusiva, crítica y transformadora será posible construir una escuela democrática, plural y equitativa para todas las personas.

En fin, se plantea, a quien desee seguir esta línea de investigación, estudiar el cómo se han llegado a desarrollar las propuestas interculturales planteadas en la presente investigación, ver si han ido a mejor o si no se ha logrado el cambio esperado. A su vez, plantear una actualización del material dado, ya que debido a los cambios sociales tan repentinos que se viven en la actualidad, su actualización en el futuro será necesario. Por último, la capacidad de reformular dicha investigación y enfocar en un centro educativo de características similares en términos de migración, observar si los resultados son similares, mejores o peores.

## Referencias

- Albán, J. M. I., y Naranjo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *593 Digital Publisher CEIT*, 4 (5), 56-68. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.217>
- Alfaro, A., y Badilla, M. (2007). La educación ciudadana en Costa Rica: una perspectiva pedagógica y didáctica intercultural. *Revista Pensamiento Actual*, 7(8-9), 31-45. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/4096/3923>
- Amnistía Internacional. (5 de junio de 2018). Nicaragua: Estados miembros de la OEA no deben dar la espalda a las víctimas de la represión. *Amnistía Internacional*. <https://www.amnesty.org/es/latest/news/2018/06/nicaragua-oas-member-states-must-not-turn-their-back-on-the-victims-of-repression/>.
- Aragón, A.(2012). Ciudadanía y derechos sociales: las dificultades de la ciudadanía social. *Andamios*, 9(18),141-159. <https://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v9n18/v9n18a7.pdf>.
- Arce, H. (2019). Competencias ciudadanas: una reconstrucción conceptual en el marco de la Educación Cívica costarricense. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2),1-20. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032019000200258](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000200258)
- Asamblea Legislativa. (4 de agosto de 1986 ) *Ley N° 7033. Ley General de Migración y Extranjería*. [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=4694&nValor3=4971&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=4694&nValor3=4971&strTipM=TC)
- Asamblea Nacional Constituyente. (1949/2024). *Constitución Política de la República de Costa Rica*. Imprenta Nacional.

[http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=871&strTipM=TC#up](http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=871&strTipM=TC#up)

Ávalos, C, Ajenjo, P. y Nagore, A. (2021). Calidad educativa y nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje: retos, necesidades y oportunidades para una visión disruptiva de la profesión docente. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(35), 117-130.

<https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3477>

Azofeifa, S. E. (2019). Cultura, identidad y diversidad: conceptos fundamentales para pensar la educación intercultural. En L. M., Vásquez, M. A., Fonseca, M., Vásquez, E., Gómez, D., Figueroa, M., Herrera, D., Herrera (Eds.), *Construcciones Identitarias e Imaginarios Sociales* (pp.80-89). CIDICER.

<https://repositorio.iis.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/0508b83c-13b7-4952-beff-bb0f038f686a/content>

Badillo, M., Ramírez, E. T., Torres, A. D., y Valentin, N.O., (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14 (66), 129-145.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>.

Benavides, D. (2020). *Propuesta curricular para la contextualización de los aprendizajes en los programas de estudio de Educación Cívica desde el enfoque socio-constructivista*.

(Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica). Repositorio Kerwá.

<https://www.kerwa.ucr.ac.cr/items/de57c4fb-cd07-49f0-a5af-c704a48e547b>

Blanco, L., Benavides, L., Gómez, V., y Murillo, L. A. (2023). Entre la teoría y la práctica: el componente de educación cívica y los aprendizajes obtenidos por un grupo de estudiantes egresados del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. *Revista*

*Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 26(1), 1-19.

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/17836>.

Bolaños, R. (22 de diciembre de 2023). 8 de cada 10 jóvenes en Costa Rica han presenciado comentarios xenofóbicos, revela Unicef. *La Nación*.

<https://www.nacion.com/el-pais/8-de-cada-10-jovenes-en-costa-rica-han-presenciado/APYP7XHW65GCVFIP6I6AQAUES4/story/#:~:text=En%20Costa%20Rica%2C%208%20de,por%20sus%20siglas%20en%20ingl%C3%A9s>.

Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-88.

<http://hdl.handle.net/10486/671304>

Bonilla, A. (2008). *El racismo en Costa Rica: Discursos y experiencias de la otredad*.

Editorial Arlekin.

Bonilla, E. (2020). ¿Aquí no hay racismo?: Apuntes preliminares sobre lo racial en las Américas. *Revista de Humanidades*, (42), 425-443.

<https://revistahumanidades.unab.cl/index.php/revista-de-humanidades/article/view/578>

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Editorial FUEM.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Coord.), *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*, (pp.79-104). Narcea.

[https://www.academia.edu/18229991/Hacia\\_una\\_nueva\\_concepci%C3%B3n\\_de\\_la\\_ciudadan%C3%ADa\\_en\\_una\\_sociedad\\_multicultural](https://www.academia.edu/18229991/Hacia_una_nueva_concepci%C3%B3n_de_la_ciudadan%C3%ADa_en_una_sociedad_multicultural)

Cabrera, V., García, C. S., y López, A. (2021). El saber de la experiencia del profesorado en la formación inicial: Reflexiones desde una asignatura de educación inclusiva. *Educare*, 25(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.8>

Cáceres, D. (18 de enero de 2022). La migración nicaragüense en Costa Rica. *Peace Brigades International*. <https://www.peacebrigades.org/es/noticias/la-migracion-nicaraguense-en-costa-rica>.

Canclini, N. G. (1997). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.

Carbonero, M. A., De Frutos, C., Martín, L. J. y Román, J. M.(2010). Docencia presencial y habilidades docentes básicas en profesorado universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 85-95. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327008.pdf>.

Carling, J. (2017). *How Does Migration Arise?*. International Organization for Migration. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/how\\_does\\_migration\\_arise.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/how_does_migration_arise.pdf)

Cartín, D. (2020). *Estudiantes extranjeros matriculados en educación regular 2009-2020*. Departamento de Análisis Estadístico Del Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2024-05/EstudiantesExtranjerosMatriculadosenEducacionRegular2020.pdf>

Cartín, V., Mata, J., Potoy, J y Sanchez, D. (2023). *La resolución de conflictos en el aula: un aporte a la formación docente de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Escuela de Historia de la UNA, a través de un taller que incentive el desarrollo de las relaciones sociales para la construcción de la ciudadanía (2022-2023)* (Tesis de

- licenciatura Universidad). Repositorio Universidad Nacional.  
<https://repositorio.una.ac.cr/items/9119d8ff-526b-4631-b0b2-d9ddcaa4629b>.
- Cascón, P. (octubre, 2013). Educar en y para el conflicto [Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos]. Seminario de educación para la paz de la Asociación proDerechos Humanos, Barcelona, España.  
<https://escolapau.uab.cat/img/docencia/recurso001.pdf>
- Castillo, H. (15 de julio de 2023). Racismo y xenofobia lideran aumento de discursos de odio en Costa Rica. *Voz de América*.  
<https://www.vozdeamerica.com/a/racismo-y-xenofobia-lideran-aumento-de-discursos-de-odio-en-costa-rica/7169207.html>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2022). *Investigación Acción: Serie trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.  
[https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/03/Investigacion\\_accion-1.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/03/Investigacion_accion-1.pdf)
- Chacón, G. (2020). Exilios y presencias entre Nicaragua y Costa Rica. *Repertorio Americano Segunda nueva época*, (30)  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/repertorio/article/view/15492/21795> .
- Chacón, M. F. (2021). *Planificación curricular y Diseño Universal de Aprendizaje en la Educación Superior: hacia un aula intercultural e inclusiva* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional). Repositorio Universidad Nacional.  
<https://catalogosiidca.csuca.org/Record/CR.UNA01000318816/Details>.
- Chaves, Y., Fernández, A., González, F., y Vargas, Á. (2019). *La construcción de procesos de inclusión-exclusión educativa en espacios no formales con jóvenes de contexto en condiciones de vulnerabilidad: el caso de ASONI en barrio Cristo Rey, San José*

- (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional). Repositorio Universidad Nacional. <https://repositorio.una.ac.cr/items/0f3d2b85-4a74-4b87-89ac-bd18c35268b8>
- Chinchilla, S. M., y Vindas, B. (2021). *El análisis de la xenofobia desde la pedagogía de la alteridad: un estudio de caso de la gestión realizada por la asesoría de Educación Cívica de la Dirección Regional de San José Oeste del Ministerio de Educación Pública, durante el período 2019-2020* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional). Repositorio Universidad Nacional. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/20914>.
- Cornejo, J.(2012). Educación, interculturalidad y ciudadanía. *Revista de Educación*, 74, 239 - 254. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/02/130206.pdf>
- Creswell, J. W, y J. D Creswell. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications. [https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod\\_resource/content/1/creswell.pdf](https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf)
- De la Caridad, G., Iglesias, S. G., Martínez, R. y López, E. V. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research*, 8(3), 210-228. <https://zenodo.org/records/8212998>.
- Delgado, D. (2008). Percepciones de la inmigración e integración en Costa Rica. *Papeles de Población*, (57), 65-91. <https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v14n57/v14n57a4.pdf>.
- Deliyore, R. (2022). *Educación inclusiva desde la perspectiva de las personas que han cursado la carrera de educación primaria, una mirada a los programas y la realidad práctica en la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica*. Instituto de Investigación en Educación. <https://vinv.ucr.ac.cr/sigpro/web/projects/C0328>
- Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública. (2022). *Estudiantes extranjeros en el Sistema Educativo Costarricense, 2015-2022*[Base de

datos].

MEP.

<https://www.mep.go.cr/acerca-del-mep/analisis-estadistico/estadisticas-educativas#!>.

Diario Medios. (08 de febrero de 2024). Estos son los retos que enfrentan padres y estudiantes nicaragüenses en este regreso a clases en Costa Rica. *Diario Medios*.

<https://dariomedios.com/retos-enfrentanestudiantes-nicas-clases-costa-rica/>

Dirección General de Migración y Extranjería (2024). *Política Migratoria Integral 2024 – 2034*.

[http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=101535&nValor3=140035&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=101535&nValor3=140035&strTipM=TC)

Dirección General de Migración y Extranjería. (26 de septiembre del 2011). Reglamento de Control Migratorio. *Diario Oficial La Gaceta*.

[http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=71185&nValor3=88531&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=71185&nValor3=88531&strTipM=TC)

Díaz, Z. (2022). Convivencia intercultural: ¿la última frontera?. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(99), 1-7.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente.

*Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.

<http://hdl.handle.net/10486/661330>

Escalante, C., Fernández, D. y Gaete, M.(2014). Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 71-93.

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5834/16195>.

Estrada, K.. (5 de marzo de 2023). “Quiero aprender y pertenecer”: El deseo de la niñez migrante en las escuelas de Costa Rica. *Confidencial*.  
<https://confidencial.digital/principal/quiero-aprender-y-pertenecer-el-deseo-de-la-ninez-migrante-en-las-escuelas-de-costa-rica/>

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.  
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano. (2000). *La población migrante nicaragüense en Costa Rica: realidades y respuestas* (1.<sup>a</sup> ed.) [Digital].  
<https://www.binasss.sa.cr/opac-ms/media/digitales/La%20poblaci%C3%B3n%20migrante%20nicarag%C3%BCense%20en%20Costa%20Rica.%20Realidades%20y%20respuestas.pdf>

Garay, D., Ramírez, A., y Soto, M. (2023). Revisión de programas de formación del profesorado con enfoque en la diversidad en América Latina. *Revista Interamericana de Educación*, 47(2), 51–68.

Garay, J. y Ramírez, H. L. (6 de abril de 2023). *Nicas en Costa Rica: radiografía de una migración histórica*. Centro Latinoamericano de Investigación Periodística.  
<https://www.elclip.org/nicaraguenses-en-costa-rica-radiografia-migracion/>.

- Garay, V., Lagos, N., Díaz, P. y Morales, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48), 12-31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- García, C. (2021) *Grupos focales con población migrante-refugiadas nicaragüense en Costa Rica*. Programa Estado de la Nación (PEN). [https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/7960/Garcia\\_C\\_Grupos\\_focales\\_poblacion\\_migrante\\_refugiadas\\_nicaraguense\\_CR\\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/7960/Garcia_C_Grupos_focales_poblacion_migrante_refugiadas_nicaraguense_CR_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- García, N. (2015). *Cultura y comunicación: entre lo global y lo local*. Gedisa.
- García, V., y Aquino, S. (2015). *Investigación e innovación en Inclusión Educativa*. Red Durango de Investigadores Educativos. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/706749.pdf>
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, J.(2018). La interculturalidad en la formación de profesores de enseñanza de la filosofía. *Revista Ensayos Pedagógicos, Edición Especial*, 83-101. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/10850/1362>.
- Hernández, R. y Murillo, F. (2016). Hacia un concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez.%20Fernande>

[z%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf](#)

Hernández, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

<https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>

Jiménez, A. (2012). *Migraciones, Convivencia y Educación Intercultural*. Departamento de Educación Intercultural del Ministerio de Educación Pública.

[https://recursos.mep.go.cr/2023/poblacion\\_extranjera/](https://recursos.mep.go.cr/2023/poblacion_extranjera/).

Jiménez, M. (2011). *Estado de la niñez, y adolescencia migrante. Derechos y desarrollo humano de niñas, niños y adolescentes nicaragüenses en Costa Rica*. UNICEF.

<https://www.unicef.org/costarica/media/636/file/Estado%20de%20la%20Ni%C3%B1ez%20y%20la%20Adolescencia%20Migrante.%20Derechos%20y%20desarrollo%20humano%20de%20ni%C3%B1os.%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20nicarag%C3%BCenses%20en%20Costa%20Rica.pdf>.

Jiménez, M., Treviño, E. y Zavaleta, J. (2014). *Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas*. CONACYT.

<https://www.uv.mx/iihs/files/2015/04/Elementos-conceptuales-y-metodologicos-para-el-estudio-de-la-violencia-en-las-escuelas.pdf>

Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Revista Alteridades*, 4(8), 5-11.

<https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353001.pdf>.

Macedo, B.(2023). *Una mirada sobre la educación inclusiva*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385847/PDF/385847spa.pdf.multi>.

- Maqueira, G., Guerra, S., Martínez, R. I., y Velasteguí, E. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research*, 8(3), 210-228. <https://zenodo.org/records/8212998>.
- Mata, E., Méndez, A. L., y Pineda, V. (2018). *Población Refugiada en el Sistema Educativo Costarricense*. Departamento de Educación Intercultural del Ministerio de Educación Pública. <https://recursos.mep.go.cr/2023/poblacion>.
- Matamoros, R. (16 de abril de 2024). MEP contabiliza 11 casos de racismo y xenofobia en centros educativos. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/mep-contabiliza-11-casos-de-racismo-y-xenofobia-en-centros-educativos/>
- Mayordomo, A. (2008). El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 211-236. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004712.pdf>.
- Méndez, J. (2012). Transformación intercultural de las prácticas educativas. Colección UNA. [https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2799/recurso\\_891.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2799/recurso_891.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass. <https://download.e-bookshelf.de/download/0003/7195/84/L-G-0003719584-0007575839.pdf>
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. SAGE Publications. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2740717>

MINED. (11 de febrero de 2021). *Educación Especial Incluyente*.

<https://www.mined.gob.ni/educacion-especial-incluyente/#:~:text=Tiene%20como%20objetivo%20asegurar%20la, en%20el%20proceso%20de%20inclusi%C3%B3n>

Ministerio de Educación Pública. (2009). *Programas de Estudios de Educación Cívica. Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. San José, Costa Rica.

[https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/civica3ciclo\\_diversificada.pdf](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/civica3ciclo_diversificada.pdf).

Ministerio de Educación Pública. (2017). *Manual para la prevención y atención de conflictos en instituciones educativas públicas*. Gestión disciplinaria.

<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/manual-prevencion-atencion-conflictos2017.pdf>

Ministerio de Educación. (2022). *Guía ilustrada complementaria*. MEP, OIM, UNESCO, UNICEF. [https://recursos.mep.go.cr/2023/poblacion\\_extranjera/](https://recursos.mep.go.cr/2023/poblacion_extranjera/).

Mora, S. y Olivas, C. (2023). *Necesidades de formación permanente del personal docente, fundamentado en la Guía de Competencias, orientaciones generales 2023*. Ministerio de Educación Pública, Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano.

[https://idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp\\_mep\\_go\\_cr/publicaciones/informe\\_dnf-2023.pdf](https://idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/informe_dnf-2023.pdf).

Mora, M. y Pikielny, M. (2021). *Marco legal e institucional migratorio de la República de Costa Rica: Un documento informativo*. Migration Policy Institute (MPI).

<https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/mpi-marco-legal-institucional-migratorio-costarica.pdf>

Morales, C. (2018). Presencia del enfoque intercultural en representaciones docentes sobre lo juvenil, la diversidad y la cultura rural. *Revista Electrónica Actualidades*

*Investigativas en Educación*, 18(3), 1-18.  
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n3/1409-4703-aie-18-03-69.pdf>.

Muñoz, C. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos: Un aporte para la construcción del sistema educativo del siglo XXI en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 21-39.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100021>

Navarro, J. y Navarro M. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *Revista Alteridad*, 18(2), 248 - 263.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>

Operti, R., y Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: Proyecciones en los escenarios de revisión de la Educación para Todos hacia 2015. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 38(145), 113-135. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178973\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178973_spa)

Organización de la Naciones Unidas. (25 de julio de 2016). *Definiciones. Refugiados y migrantes*. ONU. <https://refugeesmigrants.un.org/es/definitions>

Organización Internacional para las Migraciones. (2020). *Efectos de la COVID-19 en la población migrante. Principales hallazgos. Sondeo en América Central y México*. OIM. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=5325>

Organización Internacional para las Migraciones. (2021). *Estudio de caracterización de población migrante que habita en la Milpa, Guararí de Heredia*. OIM. <https://costarica.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1016/files/documents/estudio-de-caracterizacion-de-poblacion-migrante-que-habita-en-guarari-de-heredia-19-04-2022.pdf>

Organización Internacional para las Migraciones. (2023). *Contexto migratorio en Costa Rica y últimas tendencias*. OIM.

[https://costarica.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1016/files/documents/2023-05/resumen\\_mig\\_cr\\_02\\_2023.pdf](https://costarica.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1016/files/documents/2023-05/resumen_mig_cr_02_2023.pdf)

Organización Internacional para las Migraciones. (2024). *Definición de la OIM del término “Migrante”*. OIM.

<https://www.iom.int/es/definicion-de-la-oim-del-termino-migrante#:~:text=T%C3%A9rmino%20gen%C3%A9rico%20no%20definido%20en,permanente%2C%20y%20por%20diversas%20razones>

Organización Internacional para las Migraciones. (2025). *Tablero interactivo de datos sobre personas migrantes de nacionalidad nicaragüense en Costa Rica*. Recuperado el 4 de marzo del 2025.

<https://costarica.iom.int/es/tablero-interactivo-de-datos-sobre-personas-migrantes-de-nacionalidad-nicaraguense-en-costa-rica>.

Parlamento Europeo (07 de enero de 2024). *Explorar las causas de la migración: ¿por qué migran las personas?*. Temas.

<https://www.europarl.europa.eu/topics/es/article/20200624STO81906/explorar-las-causas-de-la-migracion-por-que-migran-las-personas>

Paz, E. (2023). La inclusión educativa en Honduras: más allá de un simple discurso. *Ciencia y Educación*, 7(1), 57-64. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i1.pp57-64>

Pineda, V., Smith, Á., Salazar, G. (2021). *El tesoro de la interculturalidad*. Dirección de Desarrollo Curricular del MEP. Departamento de Educación Intercultural del MEP.

<https://recursos.mep.go.cr/2023/poblacion>.

Portal de Datos Sobre Migración. (13 de octubre de 2023). *Estudiantes internacionales*.

<https://www.migrationdataportal.org/es/themes/estudiantes-internacionales>

Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno Informe Estado de la Educación*. Programa

Estado de la Nación.

<https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2023/08/EE-2023-Book-DIGITAL.pdf>

Programa Estado de la Nación. (2023). *Décimo noveno informe Estado de la Educación*.

Programa Estado de la Nación.

Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno Estado de la Educación 2023: resumen*

CONARE.

<https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2023/08/RESUMEN-EE-2023-1.pdf>

Quijano, A. (2003). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales.*

*Perspectivas latinoamericanas.* Editorial CLACSO.

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>.

Quijano, G. (2008). La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista*

*Educación*, 32(1), 139-155. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44032110.pdf>

Ramos, C.A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av. psicol.* 23(1), 9-17.

[https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015\\_1/Carlos\\_Ramos.pdf](https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf)

Rodríguez, A. (2018). Retos de la Educación Cívica en Costa Rica. *Revista Perspectivas:*

*Estudios Sociales y Educación Cívica*, (16), 1-5. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.16.3>

Rodríguez, O., Guevara, M. y Román, D. (2017). La antropología costarricense en contexto:

Réquiem por el exotismo. En J. Tocancipá (comp.), *Antropologías en América Latina:*

*Prácticas, alcances y retos* (pp.237-274). Universidad del Cauca.

<https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/83467/Antropologi%cc%81as%20en%20Ame%cc%81rica%20Latina%2028-09-17.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

<https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/83467/Antropologi%cc%81as%20en%20Ame%cc%81rica%20Latina%2028-09-17.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Ruiz, W., Chen, E., y García, J. A. (2021). La inclusión en la educación: una revisión de literatura para la gestión educativa. *Innovaciones Educativas*, 23(35), 211-233. [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2215-4132202100020021](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-4132202100020021)
- 1
- Ruiz, C. (2018). *Resolución Alternativa de conflictos*. (Tesis de Grado, Universidad de Valladolid). Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. [https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/30968/TFGD\\_0604.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/30968/TFGD_0604.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Salazar, G. (2023). *Estado de la situación del Registro de Movilidad Humana en Sistemas de Gestión de Información Educativa en Costa Rica: Informe de resultados*. UNESCO . <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384173>
- Saltos, L. J., Loor, L. y Palma, M. M. (2018). La Investigación: acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo académico y social. *Polo del Conocimiento*, 3(12), 149-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7183551>
- Sandoval, C., Soto, A. y González, D. (2020). *Migración, desplazamiento y educación en Costa Rica*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374676>.
- Sarceño, S. (2017). Inmigración y xenofobia en el imaginario costarricense: señalamientos para una crítica a la violencia contra la persona inmigrante nicaragüense en Costa Rica. En C, Mora(Coord.). *Migraciones en Costa Rica: un fenómeno histórico y dinámico desde diversas perspectivas disciplinares*(pp.117-138). FLACSO.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros.

- Segato, R. (2012). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales. *Observatório da Jurisdição Constitucional*, 1(1).  
<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/686>
- Solano, G. (9 de febrero de 2024). Hasta un millón de migrantes en tránsito podrían arribar a Costa Rica en el 2024. *UNA Comunica*.  
<https://www.unacomunica.una.ac.cr/index.php/febrero-2024/5126-hasta-un-millon-de-migrantes-en-transito-podrian-arribar-a-costa-rica-en-el-2024>
- Solís, P. (2009). El fenómeno de la xenofobia en Costa Rica desde una perspectiva histórica. *Revista de Filosofía Universidad Costa Rica*, (120-121), 91-97.  
<https://philpapers.org/archive/SOLEFD-2.pdf>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todas y todos sin excepción*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>.
- UNESCO. (del 25 al 28 de noviembre de 2008 ). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro* [Presentación general de la 48ª reunión de la CIE]. 48º Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565\\_spa/PDF/161565spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa/PDF/161565spa.pdf.multi).
- Valles, M. M., Viramontes, E., y Campos, A. D. (2015). Retos de la formación permanente de maestros. *Ra Ximhai*, 11(4), 201-212.  
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596014.pdf>.
- Vargas, C., Campos, J., Palma, K., Ramírez, R., y Ruíz, W. (2021). *Procesos de inclusión educativa en Costa Rica una mirada desde el personal docente*. Colypro.

<https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2023/01/Procesos-de-inclusio%CC%81n-educativa-en-CR-ALTA-Resolucio%CC%81n-p-impresio%CC%81n-vf.pdf>

Villalobos, P. (31 de agosto de 2018). Testimonios de estudiantes migrantes permiten al MEP identificar xenofobia en profesores. *AmeliaRueda.com*.  
<https://ameliarueda.com/nota/mep-identifica-xenofobia-profesores-estudiantes-migrantes>.  
[tes](https://ameliarueda.com/nota/mep-identifica-xenofobia-profesores-estudiantes-migrantes).

Walsh, C. (2005). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un enfoque desde la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(2), 17–26  
[https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion\\_0.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf)

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. UNICEF.  
[https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion\\_0.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf)

## Apéndice

## Apéndice A. Cronograma

No.	Actividad	Tiempo	Control	Agosto 2024	Septiembre 2024	Octubre 2024	Noviembre 2024	Diciembre 2024	Enero 2025	Abril 2025
1	Marco teórico	6	R	X X X X X X						
2	Determinar los temas	2	R	X X						
3	Recopilar la información	4	R	X X X X						
4	Construcción de instrumentos	3	R		X X X					
5	Aplicación de sondeo a Cuerpo Docente	4	E			X X X X				
6	Aplicación de sondeo a población estudiantil	4	E			X X X X				
7	Aplicación de entrevistas al cuerpo docente	5	E				X X X X X			
8	Análisis de la información obtenida	4	E					X X X X		
9	Validación de propuesta didáctica	3	R						X X X	
9	Entrega de los resultados a la población.	2	E							X X X

E= Tiempo estimado en semanas

R= Tiempo real en semanas

## Apéndice B. Instrumentos

### Sondeo para docentes: Atención a la discriminación de estudiantes con diversidad cultural (migración)

Estimado/a docente,

Le agradecemos su participación en este sondeo sobre las técnicas utilizadas en el aula para atender la discriminación de estudiantes con diversidad cultural, especialmente aquellos con experiencias de migración. Sus respuestas nos ayudarán a comprender mejor las prácticas actuales y a identificar áreas de mejora.

Por favor, responda a las siguientes preguntas con la mayor sinceridad posible. Todas las respuestas son confidenciales y serán utilizadas únicamente con fines de investigación y mejora educativa.

1. ¿Con qué frecuencia se enfrenta a situaciones de discriminación hacia estudiantes con diversidad cultural en su aula?

Nunca

Poco

A veces

Frecuentemente

Siempre

2. ¿Qué tipos de discriminación ha observado? (Puede seleccionar múltiples opciones)

Verbal (insultos, burlas)

Social (exclusión, aislamiento)

Física (agresiones)

Académica (subestimación de capacidades)

Cultural (falta de respeto a tradiciones o costumbres)

Otro (especifique): \_\_\_\_\_

3. ¿Qué técnicas utiliza actualmente para prevenir la discriminación en su aula?

4. ¿Qué estrategias emplea para intervenir cuando ocurre un incidente discriminatorio?

5. En una escala del 1 al 5, ¿qué tan preparado/a se siente para manejar situaciones de discriminación cultural en el aula?

1 (Nada preparado/a)

2

3

4

5 (Muy preparado/a)

6. ¿Ha recibido formación específica sobre cómo manejar la diversidad cultural y prevenir la discriminación en el aula?

Sí

No

Si respondió sí, ¿qué tipo de formación recibió y qué tan útil fue?

7. ¿Qué recursos o apoyos adicionales cree que necesita para abordar mejor este tema?

8. ¿Cómo promueve la inclusión y el respeto a la diversidad cultural en su práctica docente diaria?

9. ¿Qué desafíos enfrenta al tratar de crear un ambiente inclusivo para estudiantes con experiencias de migración?

10. ¿Tiene alguna sugerencia o idea innovadora para mejorar la atención a la diversidad cultural en las escuelas?

Gracias por su tiempo y sus valiosas aportaciones. Sus respuestas nos ayudarán a desarrollar mejores estrategias y recursos para atender la diversidad cultural en nuestras clases.

**Sondeo para estudiantes: Percepción de la discriminación cultural (migración)**

Hola personas estudiante,

Nos gustaría conocer tu opinión sobre un tema importante: la discriminación cultural, especialmente la relacionada con la migración. Tus respuestas nos ayudarán a entender mejor cómo ven este tema las personas estudiantes y a buscar formas de mejorar nuestra escuela.

Este sondeo es anónimo, lo que significa que nadie sabrá quién respondió qué. Por favor, sé honesto/a en tus respuestas. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo queremos saber lo que piensas.

1. ¿Ha visto o escuchado sobre situaciones de discriminación hacia personas estudiantes de diferentes culturas o países en tu escuela?

2. Si ha visto discriminación, ¿de qué tipo era? (Puede marcar más de una)

3. ¿Cómo se sentiría si una nueva persona estudiante de otro país se uniera a su clase?

Muy incómodo/a

Un poco incómodo/a

Neutral

Cómodo/a

Muy cómodo/a

4. ¿Qué tan de acuerdo está con esta frase?: "La diversidad cultural enriquece nuestro colegio"

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

5. Si viera a alguien siendo discriminado por su cultura o país de origen, ¿qué haría? (Puede marcar más de una)

6. ¿Ha participado en actividades en su colegio que promuevan el entendimiento entre diferentes culturas?

Sí

No

No estoy seguro/a

Si respondió sí, ¿qué tipo de actividades?

7. ¿Qué tan cómodo/a se siente hablando sobre su propia cultura o la de su familia en la escuela?

Muy incómodo/a

Un poco incómodo/a

Neutral

Cómodo/a

Muy cómodo/a

8. ¿Qué cree que se podría hacer en su escuela para que todas las personas estudiantes, sin importar su origen o cultura, se sientan bienvenidos?

9. ¿Hay algo más que quiera compartir sobre este tema?

Gracias por su tiempo y por compartir sus pensamientos. Sus respuestas son muy importantes y nos ayudarán a hacer del colegio un lugar mejor para todas las personas.

**Entrevista para docentes: Atención a la discriminación de estudiantes con diversidad cultural (migración)**

Universidad Nacional

Escuela de Historia

Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Estimado/a docente,

Le agradecemos su participación en esta entrevista sobre las técnicas utilizadas en el aula para atender la discriminación de estudiantes con diversidad cultural, especialmente aquellos con experiencias de migración. Sus respuestas nos ayudarán a comprender mejor las prácticas actuales y a identificar áreas de mejora.

Por favor, responda a las siguientes preguntas con la mayor sinceridad posible. Todas las respuestas son confidenciales y serán utilizadas únicamente con fines de investigación y mejora educativa.

Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_

Entrevistador/a: \_\_\_\_\_

**I. Información personal y profesional**

1. Identificador: \_\_\_\_\_

2. Lugar de residencia actual: \_\_\_\_\_

3. Lugar de procedencia (si es diferente): \_\_\_\_\_

4. Formación académica:

a) Título(s) universitario(s): \_\_\_\_\_

b) Especialización(es): \_\_\_\_\_

c) Otros estudios relevantes: \_\_\_\_\_

5. Años de experiencia en la docencia: \_\_\_\_\_

6. Modalidad de enseñanza actual:

Presencial  Virtual  Híbrida

## **II. Desarrollo profesional y métodos de enseñanza**

7. ¿Con qué frecuencia participa en procesos de actualización profesional?

8. ¿Cuáles son las principales metodologías que utiliza en sus clases de Educación Cívica?

9. ¿De qué manera la Educación Cívica puede fomentar la inclusión de migrantes tanto en las clases, como en su comunidad?

10. ¿Qué desafíos enfrenta al tratar de crear un ambiente inclusivo para estudiantes con experiencias de migración desde la Educación Cívica?

11. ¿Tiene alguna sugerencia o idea innovadora para mejorar la atención a la diversidad cultural en las escuelas?

## **III. Diversidad y discriminación en el aula**

12. ¿Qué tipos de diversidad ha observado en su aula? (cultural, étnica, lingüística, etc.)

13. ¿Cómo aborda los temas relacionados con la discriminación en sus clases de Educación Cívica?

14. El Ministerio de Educación le ha ofrecido capacitación o información al respecto del tema de la diversidad cultural, migración, ¿o discriminación por origen nacional? y ¿Cómo cree usted que el Ministerio de Educación Pública podría mejorar en cuanto a la problemática de la migración y la inclusión de la población estudiantil nicaragüense en las aulas y su comunidad?

15. ¿Está familiarizado/a con los protocolos de su institución para manejar casos de discriminación? Si es así, ¿podría describir brevemente estos protocolos?

16. ¿En qué otros colegios ha laborado? ¿Ha tenido estudiantes migrantes a lo largo de su experiencia docente? Si es así, ¿cómo ha sido su experiencia trabajando con ellos?, ¿En la

institución actual tiene estudiantes nicaragüenses? ¿Cómo ha sido la experiencia con ellos y ellas?

17. ¿Podría compartir experiencias relacionadas con la diversidad cultural o la discriminación que haya experimentado en su aula o institución?

18. Si se enfrentara a una situación de discriminación en su clase, ¿cómo la manejaría?

19. En su experiencia, ¿cuál es el tipo de discriminación más común en el entorno educativo? ¿Ha presenciado actos de discriminación por origen nacional en la institución actual?

20. ¿Qué competencias son necesarias para la inclusión de estudiantes migrantes en los salones de clase de Educación Cívica?

#### **IV. Actualización docente y conocimientos sobre interculturalidad**

21. ¿Ha participado en cursos o talleres específicos sobre diversidad cultural o interculturalidad? Si es así, ¿podría mencionarlos?

22. ¿Cómo definiría el concepto de interculturalidad en el contexto educativo?

23. ¿Cual cree usted que podría ser una posible solución a la discriminación en el sistema educativo de las personas migrantes?

24. ¿Estaría interesado/a en participar en un proceso de formación sobre educación intercultural y manejo de la diversidad en el aula? ¿Por qué?

#### **V. Cierre**

25. ¿Hay algo más que le gustaría agregar sobre su experiencia como docente de Educación Cívica en relación con la diversidad cultural y la discriminación?

Agradecemos su tiempo y disposición para participar en esta entrevista. Sus respuestas son valiosas para comprender mejor la realidad de la educación cívica y la diversidad cultural en nuestras aulas.

**Apéndice C. Consentimientos**  
**Consentimiento Informado (Personas Docentes)**

**Título del Estudio:**

Competencias docentes sobre la inclusión de personas estudiantes con ascendencia nicaragüense en las lecciones de Educación Cívica dentro del Liceo de Santo Domingo de Heredia, 2024-2025

**Investigadores Principales:**

Michael Badilla Loría, Christopher Jiménez Sánchez, Christopher Ramírez Garro y Olivier Sánchez Orantes

**Institución:**

Universidad Nacional

Estimado/a participante:

Le invitamos a participar en un estudio de investigación. Antes de decidir si desea participar, es importante que comprenda por qué se está realizando la investigación y qué implicará. Por favor, lea cuidadosamente la siguiente información.

**Propósito del estudio:**

El objetivo de este estudio es evaluar las competencias de inclusión manifestadas en las lecciones de Educación Cívica que contribuyen a la convivencia de estudiantes migrantes nicaragüenses y con ascendencia nicaragüense en el Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia durante el periodo lectivo 2024-2025.

**Procedimientos:**

Si acepta participar, se le pedirá que complete un sondeo y una entrevista semiestructurada que durará aproximadamente 60 minutos. La entrevista incluirá preguntas sobre su experiencia docente, métodos de enseñanza, y experiencias relacionadas con la diversidad cultural y la discriminación en el aula

**Riesgos y beneficios:**

No se anticipan riesgos significativos asociados con este estudio. Sin embargo, algunas preguntas podrían hacerle sentir incómodo/a. Usted puede negarse a responder cualquier pregunta o retirarse del estudio en cualquier momento.

Los beneficios potenciales incluyen contribuir al mejoramiento de las prácticas educativas en relación con la diversidad cultural y la prevención de la discriminación.

**Confidencialidad:**

Toda la información recopilada será estrictamente confidencial. Sus respuestas serán codificadas y su nombre no aparecerá en ningún reporte o publicación resultante de este estudio. Los datos se almacenarán de forma segura y solo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos.

**Participación voluntaria:**

Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted puede retirarse en cualquier momento sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas.

***Preguntas y contacto:***

Si tiene alguna pregunta sobre este estudio, puede contactar a Christopher Jiménez Sánchez en [christopher.jimenez.sanchez@est.una.ac.cr](mailto:christopher.jimenez.sanchez@est.una.ac.cr).

**Consentimiento:**

He leído y entendido la información proporcionada. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y todas mis preguntas han sido respondidas satisfactoriamente. Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin dar explicaciones.

Al firmar este formulario, acepto participar en este estudio.

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **Consentimiento Informado (Personas Estudiantes)**

Se solicita su autorización para que su hija, hijo o persona menor a su cargo participe de manera voluntaria en un sondeo como parte de un estudio sobre inclusión en las lecciones de Educación Cívica, realizado en el Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia durante el periodo 2024-2025. El objetivo es conocer cómo se promueve la convivencia entre estudiantes migrantes nicaragüenses y el resto del estudiantado. El sondeo tomará entre 20 y 30 minutos, no afecta el rendimiento académico, y la persona menor podrá retirarse en cualquier momento o no responder preguntas que le resulten incómodas.

La información será anónima y confidencial, utilizada únicamente con fines de investigación. No se anticipan riesgos significativos, y los beneficios incluyen el aporte al mejoramiento de las prácticas educativas inclusivas. La participación es completamente voluntaria y, además de su consentimiento, se solicitará el asentimiento verbal de la persona menor antes de iniciar.

### **AUTORIZACIÓN DEL PADRE, MADRE O ENCARGADO LEGAL**

Yo, \_\_\_\_\_,

Cédula: \_\_\_\_\_,

como  madre  padre  responsable legal de

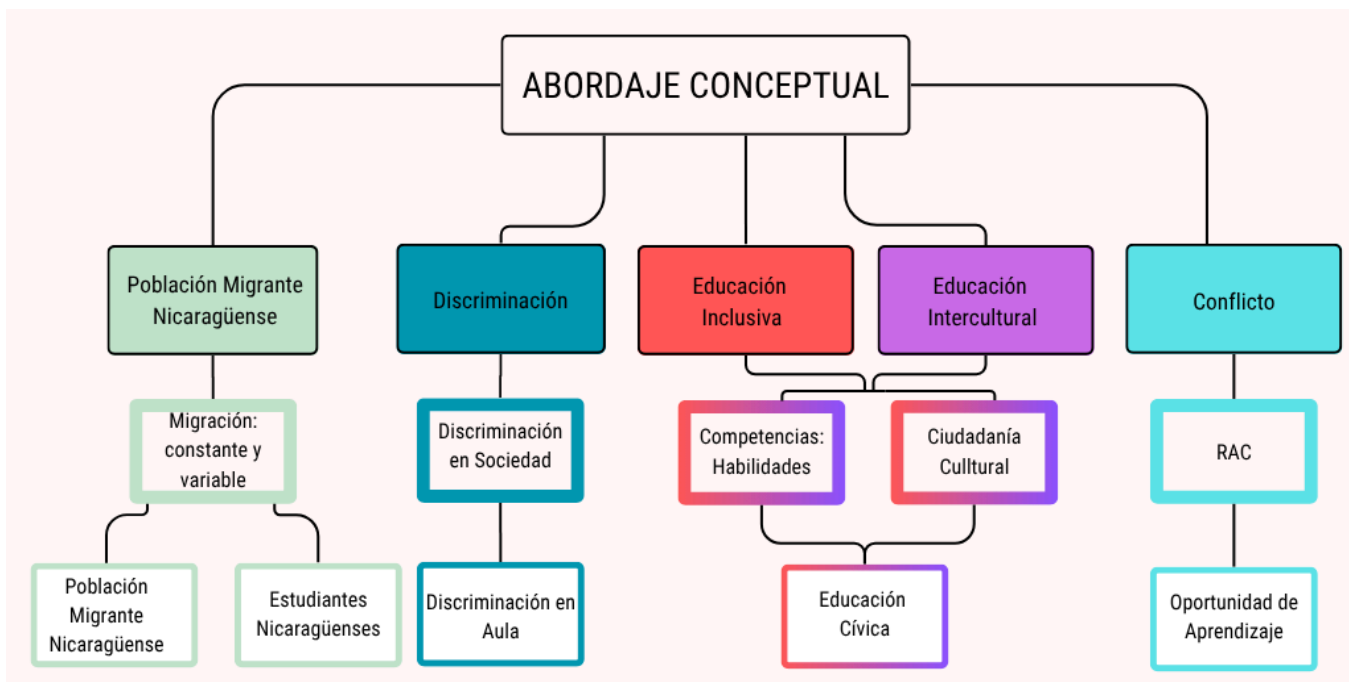
\_\_\_\_\_, estudiante del \_\_\_\_\_ año,

**AUTORIZO su participación voluntaria en el sondeo descrito.**

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

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Apéndice D. Mapa Mental del Abordaje Conceptual.**



## **Apéndice E. Material Didáctico Para Personas Docentes**

### **Introducción: Hacia una pedagogía del encuentro del encuentro intercultural**

En la actualidad, los centros educativos se configuran como espacios multiculturales donde convergen historias, memorias, y orígenes diversos. Ante este escenario, se vuelve fundamental que la práctica docente integre principios pedagógicos que favorezcan el diálogo, la reflexión crítica y la construcción colectiva de conocimiento.

Inspirados en Pablo Freire, creemos en una educación que libere y promueva la conciencia; desde Lev Vigotsky, reconocemos la importancia del contexto social en el desarrollo del aprendizaje; y con Walsh, reafirmamos la necesidad de prácticas pedagógicas decoloniales que reconozcan y valoren los saberes de otros.

Invitamos a las personas docentes a ser mediadores interculturales, generadoras de espacios que fomenten la convivencia respetuosa, el pensamiento crítico y el reconocimiento mutuo. Este material didáctico busca ofrecer herramientas prácticas y reflexivas para acompañar ese proceso transformador en el aula.

### **Herramientas teórico- prácticas para la mediación pedagógica en contextos interculturales.**

La mediación pedagógica intercultural no es solo una serie de estrategias aplicadas en el aula; es una práctica reflexiva, ética y política que permite transformar el espacio educativo en un lugar de diálogo, reconocimiento y justicia. Desde los aportes de Freire, Vigotsky y Walsh se pueden construir herramientas que fortalezcan las competencias y sus habilidades docentes en contextos diversos.

### Síntesis de competencias docentes que se promueven

Competencias	Habilidad Clave	Finalidad Pedagógica
Escucha activa y diálogo horizontal	Reconocer la diversidad como riqueza	Promover el respeto mutuo y la co-creación del conocimiento
Andamiaje contextualizado	Adaptar contenidos al contexto cultural del grupo	Hacer el aprendizaje significativo y accesible
Reflexión crítica sobre la práctica	Cuestionar y transformar las propias prácticas docentes	Fortalecer una pedagogía ética e inclusiva
El conflicto como oportunidad de aprendizaje	Manejo y aprovechamiento del conflicto como oportunidad de aprendizaje	Aprovechar el conflicto como oportunidad de aprendizaje desde un punto de partida intercultural

### Planeamiento didáctico con metodología intercultural

La creciente diversidad cultural presente en las aulas costarricenses plantea un reto y, al mismo tiempo, una oportunidad invaluable para repensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva más inclusiva y transformadora. Este planeamiento didáctico surge como respuesta a esa realidad urgente y compleja: la necesidad de construir procesos educativos que reconozcan, valoren y dialoguen con la pluralidad de identidades, saberes y trayectorias que coexisten en el espacio escolar.

En particular, se hace evidente la urgencia de atender las manifestaciones de exclusión o discriminación que enfrentan personas estudiantes de origen nicaragüense y otras personas con ascendencia extranjera. En este contexto, la Educación Cívica tiene un papel clave al

formar ciudadanos y ciudadanas conscientes, reflexivos y comprometidos con la convivencia democrática, el respeto a los derechos humanos y la equidad.

Este planeamiento incorpora principios de la educación intercultural, entendida no solo como el reconocimiento de la diferencia, sino como una propuesta ética y pedagógica que promueve la equidad, el diálogo y la transformación de las relaciones de poder dentro del salón de clases. Así, la mediación propuesta se inspira en aportes de Paulo Freire, quien con su enfoque concibe la educación como un acto de libertad; Lev Vigotsky, con su enfoque en el aprendizaje como construcción social; y Catherine Walsh, cuyas propuestas interculturales invitan a desmontar estructuras excluyentes desde la pedagogía.

Por ello, este planeamiento no solo busca el cumplimiento de objetivos curriculares, sino también pretende ser una herramienta para que las personas docentes generen espacios de mediación pedagógica intercultural, donde el estudiantado se sienta reconocido, respetado y protagonista de su propio aprendizaje. En suma, se trata de enseñar desde la diversidad, para la diversidad y con la diversidad.

### Propuesta de Mediación Intercultural para Educación Cívica

<b>Dirección Regional de Educación: Heredia</b>	<b>Centro educativo: Liceo de Santo Domingo</b>	
<b>Nombre de la persona docente:</b>	<b>Asignatura: Educación Cívica</b>	
<b>Año escolar: Octavo</b>	<b>Curso lectivo: 2025</b>	<b>Periodicidad: ( X ) mes</b>

**Competencias generales:**

<b>Competencias para la ciudadanía responsable y solidaria. ( X )</b>	<b>Competencias para la vida: sociales, emocionales y de aprendizaje. ( )</b>	<b>Competencias para el empleo digno y el emprendimiento. ( )</b>
---	---	---

Aprendizajes esperados	Estrategias de mediación	Indicadores de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Valoración del significado de los elementos de la identidad etaria y nacional, para enriquecer las identidades locales.</li> <li>● Valoración de la dinámica de la identidad etaria, para mejorar la identidad local y nacional</li> </ul>	<p><b>1. Inicio: “Mi identidad tiene historia” (20 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● La persona docente copia en la pizarra la siguiente pregunta: <b>¿Qué entendemos por “convivencia”? ¿Es única o diversa?</b> Posteriormente, se abre un espacio para el diálogo y el intercambio de ideas entre el estudiantado.</li> <li>● Cada persona estudiante completa una plantilla con <b>elementos de su identidad</b> (origen, costumbres familiares, idioma, valores, símbolos importantes para su familia, entre otros)</li> <li>● Se realiza una <b>reflexión colectiva</b> por medio de una mesa redonda donde se destaca que todas las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconoce la diversidad en la construcción de la convivencia.</li> <li>● Valora los símbolos y patrimonios desde una mirada crítica e inclusiva.</li> <li>● Expresa su identidad desde el respeto y la apertura a otras realidades.</li> </ul>

	<p>identidades son válidas y forman parte del tejido nacional.</p> <p><b>Enfoque intercultural:</b> Reconocimiento de la diversidad internacional y valoración de orígenes familiares diversos (incluye migración, etnias y tradiciones)</p> <p><b>2. “Símbolos que nos unen (y otros que nos faltan)” (30 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Las personas estudiantes se organizan en grupos de trabajo, se les asigna uno de los símbolos nacionales (Himno, Escudo, Bandera, Guaria Morada. Marimba, etc.) y se les asigna una consigna:</li></ul>	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"><li>○ <b>¿Qué valores representan? ¿A quienes representa? ¿A quiénes deja fuera? ¿Podríamos incluir otros símbolos?</b></li><li>● Los grupos de trabajo comparten sus respuestas en una <b>mesa redonda</b>. Se promueve el diálogo sobre inclusión de nuevas manifestaciones culturales como parte del patrimonio simbólico.</li></ul> <p><b>Enfoque intercultural:</b> Cuestionamiento del canon simbólico oficial, apertura a la redefinición de lo “nacional” como un proceso vivo.</p> <p><b>3. “Nuestros héroes y nuestras heroínas” (20 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Por medio de una <b>presentación de power point</b>, Canva, Genially u otra plataforma se realiza un breve</li></ul>	
--	--	--

	<p><b>repaso de los héroes nacionales</b> (Juan Santamaría, Juan Rafael Mora, Francisca Carrasco).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Se realiza un <b>debate dirigido</b> donde se plantean las siguientes preguntas a las personas estudiantes: <b>¿Qué hace una persona heroica? ¿Conocés héroes o heroínas en tu comunidad o en tu historia familiar?</b> Se invita al estudiantado a compartir referentes personales o comunitarios que consideren importantes para su identidad.</li></ul> <p><b>Enfoque Intercultural:</b> Visibilización de figuras cotidianas como constructoras de identidad; reconocimiento de nuevas narrativas heroicas (madres migrantes, líderes comunitarios, defensores del ambiente, etc)</p>	
--	--	--

	<p><b>4. “Museo viviente de nuestra identidad” (10 minutos + asignación de tarea)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Se propone al estudiantado crear un <b>“museo viviente”</b> en el salón de clase: cada persona estudiante deberá <b>traer un objeto, fotografía o relato</b> que represente su identidad familiar o cultural.</li><li>• Se organizará una <b>exposición</b> para la siguiente clase, con espacios para compartir y explicar su significado.</li></ul> <p><b>Enfoque Intercultural:</b> Afirmación de que todos los patrimonios (tangibles e intangibles) son valiosos, no solo los oficiales o institucionalizados.</p>	
--	---	--

