

Educación y cultura: Una estrategia pedagógica para visibilizar la importancia histórica de la comunidad afrocostarricense en las aulas en Costa Rica

Education and culture: A pedagogical strategy to make visible the historical importance of the Afro-Costa Rican community in the classroom in Costa Rica

María Daniela Chinchilla Jiménez³⁹

<https://orcid.org/0009-0007-6017-1249>

Orlando Jiménez Martínez⁴⁰

<https://orcid.org/0009-0002-0039-2318>

Resumen

Este artículo analizó cómo la nacionalización de la educación afrocostarricense después de 1948 tuvo repercusiones en la identidad cultural y lingüística de esta comunidad, impactando la conciencia cultural en el ámbito educativo. Para el estudio se empleó una metodología cualitativa con un alcance descriptivo, permitiendo examinar la falta de reconocimiento de la importancia histórico-cultural de la población afro dentro del sistema educativo costarricense y su consecuente invisibilización. A partir del abordaje bibliográfico, se propuso plantear una estrategia pedagógica a ser implementada en la escuela Jorge Volio Jiménez, posterior a este escrito, con la cual se espera promover la conciencia cultural en docentes y estudiantes. Dicha estrategia es el taller, fundamentado en un enfoque constructivista y basado en la historia y lucha de la comunidad afrocostarricense. Por lo tanto, tiene el potencial de contribuir al desarrollo de competencias interculturales, tales como el respeto, la empatía y la contextualización de la diversidad en los entornos educativos. Asimismo, se destacó la necesidad de realizar estudios exploratorios adicionales para evaluar el estado actual de la

³⁹ Máster en Lingüística, Universidad Nacional, Costa Rica correo: maria.chinchilla.jimenez@una.ac.cr

⁴⁰ Máster en Lingüística aplicada, Universidad Nacional, Costa Rica correo:

orlando.jimenez.martinez@una.ac.cr

conciencia cultural en los centros educativos costarricenses dentro y fuera de la provincia de Limón.

Palabras clave

Afrocostarricenses, conciencia cultural, constructivismo, mediación pedagógica, talleres

Abstract

This article analyzed how the nationalization of Costa Rican education impacted on the cultural and linguistic identity of the Afro-Costa Rican community. For this matter, a qualitative methodology with a descriptive scope was employed, allowing for an examination of the invisibilization of the Afro-Costa Rican population within the educational system and the lack of recognition of its historical and cultural significance. Based on a bibliographic analysis, the workshop, as a pedagogical strategy grounded in a constructivist approach, was proposed to enhance cultural awareness among teachers and students from Jorge Volio School. Consequently, this workshop has the potential to foster intercultural competencies such as respect, empathy, and an understanding of diversity in educational settings. Additionally, the need for further exploratory studies was emphasized to assess the current state of cultural awareness in Costa Rican educational institutions, both within and beyond the province of Limón.

Keywords

Afro-Costa Ricans, constructivism, cultural awareness, pedagogical mediation, workshops

Introducción

En todo espacio áulico, siempre es primordial contextualizar las estrategias de mediación pedagógica, con el fin de que los conocimientos no provengan de conceptos o situaciones aisladas o desconocidas para el estudiantado. Es decir, se busca “el paso

desde una enseñanza centrada en y por los contenidos a una donde éstos se utilicen para acercarse a conocer, analizar, comprender y transformar nuestra realidad” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023, p. 5), resultando en un proceso de aprendizaje más significativo para los estudiantes, ya que se relaciona lo estudiado en clase con las vivencias, experiencias, situaciones o problemáticas cercanas al estudiantado. Según la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023, p. 6), “abordar las situaciones o los problemas que atañen a la comunidad requiere visualizar los saberes, valores, habilidades o capacidades que se favorecen con y entre sus estudiantes, para contribuir paulatinamente a su cambio y transformación”. En otras palabras, contextualizar requiere de la incorporación del factor cultural ante, durante y después de la mediación pedagógica.

Entonces, el proceso de desarrollo de la persona estudiante y el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje está fuertemente relacionado con el bagaje cultural del estudiantado, su aceptación e inclusión en el marco académico. Según la publicación de la UNESCO (2001, p. 20), Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo:

un conocimiento adecuado de culturas particulares, así como de la cultura general, conocimiento sobre temas que surgen cuando miembros de diferentes culturas interactúan, manteniendo actitudes receptivas alientan a establecer y mantener el contacto con otros diversos, así como tener las habilidades requeridas (para)interactuar con otras personas de diferentes culturas. (p. 20)

Así, la actividad de contextualizar sugiere la incorporación de diversos elementos culturales, lingüísticos, sociales, regionales, nacionales, espirituales, etc. De este modo,

no se parte de cero, sino que los trabajos de lectura de la realidad y de problematización que se han llevado a cabo en torno a las situaciones o problemas de los contextos local, regional, nacional o global ayudan a identificar, organizar y, sobre todo, a mirar desde otro lugar los contenidos previstos en los programas sintéticos (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023, p. 5).

Por tal razón, acciones tan indispensables como contextualizar la mediación docente e incorporar el factor cultural en los procesos pedagógicos deberían ser la norma en países, como Costa Rica, donde la diversidad de escenarios, de lenguas, de tradiciones y de saberes es monumental. Por ende, no se trata de contextualizar solamente lo que existe o sucede alrededor del centro educativo en cuestión. Es más bien, llevar a todos los centros educativos costarricenses las realidades que se viven en las diferentes provincias del país. Por lo general, en las escuelas del territorio costarricense se llevan a cabo celebraciones, efemérides o festividades relacionadas con la diversidad cultural. Es común ver a los estudiantes recitando poemas o escritos, catando canciones, llevando a cabo bailes o interpretando danzas de otros grupos étnicos. Sin embargo, cabe la posibilidad de que, en muchos casos, ese sea el único contacto que esos niños tengan con los referentes culturales mencionados, para luego volver a su vida estudiantil habitual sin saber quién era la población a la que se estaban refiriendo o por qué era necesario llevar a cabo la actividad cultural que desarrollaron. Entonces, se podría decir que no existe una contextualización apropiada con respecto a la implementación de esas actividades. Uno de esos grupos étnicos referenciados en las escuelas es la comunidad afrocostarricense, la cual reside en la provincia de Limón, Costa Rica. Es por eso por lo que el principal objetivo de este artículo se desarrolla en torno a la provincia afrocaribeña y reza, diseñar un taller como estrategia pedagógica para docentes de centros educativos fuera de la provincia de Limón, en pro de la visibilidad de la importancia histórico-cultural de la comunidad afrocostarricense para el país y de la contextualización de las prácticas pedagógicas en centros educativos fuera de la provincia. Cabe resaltar que este artículo solo propondrá el diseño del taller para una escuela que servirá como plan piloto para su aplicación y evaluación, la Escuela Jorge Volio Jiménez. Sin embargo, el escrito no contempla los resultados del taller, ya que la implementación será una futura tarea para los investigadores.

Contextualización socio-histórica de los afrocostarricenses

La llegada de los afrodescendientes a Costa Rica, particularmente a la provincia de Limón, estuvo directamente vinculada con la construcción del Ferrocarril al

Atlántico y el desarrollo de la United Fruit Company (UFCO). En el siglo XIX, el gobierno costarricense buscó conectar San José con la costa caribeña para facilitar el comercio, un proyecto que se convirtió en uno de los más ambiciosos de la época (Zimmer, 2011). Sin embargo, la falta de trabajadores dispuestos a enfrentar las duras condiciones del trabajo en la región caribeña llevó a la contratación de mano de obra extranjera, particularmente de Jamaica, que en ese momento era colonia británica, por lo cual los trabajadores se comunicaban tanto en inglés como en criollo jamaiquino. cabe resaltar que el criollo es una lengua de base léxica inglesa. Es decir, que la mayoría de su vocabulario viene del inglés.

Aunado a lo anterior, la crisis económica en Jamaica, provocada por la caída de los precios del azúcar y el desempleo, empujó a muchos jamaquinos a migrar en busca de mejores oportunidades laborales (Chomsky, 2003). Como resultado, en 1872 llegaron los primeros 123 trabajadores varones y 2 mujeres en la goleta Lizzie, procedente de Kingston (Portilla y Perry, 2022). Este hecho marcó el inicio de una ola migratoria que, para 1873, ya había sumado más de ochocientos trabajadores jamaquinos en Limón (Bell, 2020), contratados por el magnate de negocios Minor C. Keith quien dirigía las obras junto con otros estadounidenses, los cuales se comunicaban en inglés estándar americano (Zimmer 2011). En este sentido, las interacciones lingüísticas de ambos grupos, en ese tiempo, se llevaban a cabo en criollo jamaquino y en inglés estadounidense.

La rápida expansión de la comunidad afrocaribeña en Limón estuvo directamente ligada a la consolidación de la UFCO en 1899, cuando Keith, ante los problemas financieros del ferrocarril, obtuvo grandes extensiones de tierra a lo largo de la línea férrea para cultivar banano y exportarlo a Estados Unidos (Zimmer, 2011). Este modelo económico no solo transformó la región, sino que también afianzó la presencia afrocaribeña, ya que la empresa continuó contratando trabajadores de Jamaica y otras islas del Caribe. Con la finiquitación de la obra férrea, muchos trabajadores decidieron quedarse en la provincia, ya que se habían asentado y formado familias, trabajando en la UFCO o en otras plantaciones (Zimmer, 2011). El resultado fue una comunidad próspera, con una fuerte identidad lingüístico-cultural, ya que mantuvo su lengua criolla, la cual dio origen al criollo limonense y sus costumbres hasta

mediados del siglo XX (Hurtado, 2024). La relevancia de este contexto histórico radica en que los afrodescendientes no solo aportaron su fuerza de trabajo al desarrollo del país, sino que también un legado lingüístico y cultural que, con el paso del tiempo, se vio invisibilizado por cambios sociopolíticos en la provincia.

Si bien la contribución de los afrocaribeños al crecimiento económico de Costa Rica fue clave para el desarrollo del país, la comunidad afrodescendiente fue sistemáticamente segregada y discriminada en esa época. En términos legales, se les prohibió vivir fuera de Limón. Esa población no contaba con la ciudadanía costarricense, por lo que muchos fueron considerados extranjeros dentro del país en el que nacieron (Meléndez, 1989), lo que llevó a que se autodefinieran de manera distinta. En este caso, muchos afrodescendientes se identificaron como súbditos británicos para evitar ser tratados como ciudadanos de segunda clase en Costa Rica (Hurtado, 2024). De igual forma, con el auge del panafricanismo, influenciado por líderes como Marcus Garvey, algunos miembros de la comunidad reforzaron su identidad como negro-africanos, negro-caribeños o negros limonenses, evitando ser llamados costarricenses (Hurtado, 2024). Consecuentemente, los hijos e hijas de los afrocaribeños asistían a escuelas parroquiales o a algunas escuelas privadas donde se les instruía en inglés jamaquino, siguiendo un currículo con bases y principios británicos. Estos datos reflejan que, a pesar de la exclusión de esta población afrodescendiente de la vida sociopolítica costarricense, los miembros de la comunidad podían ser libres de profesar sus tradiciones, de hablar su lengua, de estudiar en sus propias escuelas, de afianzar su cultura y de mantener su identidad. Lastimosamente, ese panorama de diversidad cultural y lingüística afrocaribeña tuvo un cambio radical con el traslado de la UFCO, lo que implicó que el gobierno proclamara el control de la provincia de Limón.

Con la toma de control de la provincia limonense, se procedió al reconocimiento de la ciudadanía para los afrodescendientes tras la Guerra Civil de 1948, lo que significó un cambio importante en su estatus legal: ya eran costarricenses, por lo que pasaron de ser afrocaribeños a afrocostarricenses. Sin embargo, este proceso de integración se realizó bajo una premisa de asimilación cultural forzada, donde la diversidad lingüística y cultural de Limón fue vista como un obstáculo para la identidad nacional. Como parte de las políticas de homogeneización y de castellanización, se cerraron las escuelas

parroquiales y privadas que enseñaban en inglés jamaquino, y se establecieron centros educativos estándares donde solo se impartían clases en español (Hurtado, 2024). Según Monestel (2013, p. 70), “se propuso imponer la cultura oficial sin dar espacio a la población negra de negociar o de buscar una alternativa equilibrada que permitiera mantener la cultura original de su población”. Esta estrategia eliminó una parte fundamental de la identidad afrodescendiente y promovió la idea de que hablar inglés o criollo limonense era incompatible con ser costarricense.

Impacto de la castellanización en la identidad cultural

Las políticas de castellanización implementadas en Costa Rica a partir de 1948 transformaron drásticamente la identidad cultural de la comunidad afrodescendiente en Limón. Por una parte, aunque el reconocimiento de la ciudadanía costarricense para los afrodescendientes representó un avance legal, en la práctica, significó un proceso de asimilación forzada, en el que se exigió la adopción del español y la homogeneización de la cultura limonense con el resto del país (Zimmer, 2011). Por otra parte, la eliminación de la educación en inglés jamaquino y la prohibición en cuanto a hablar criollo limonense en las escuelas públicas fue una de las estrategias más agresivas de esta política. En este contexto, Garrett (2010) explica que el proceso de estandarización de lenguas prestigiosas, como el español, ha reforzado prejuicios lingüísticos contra lenguas minoritarias, como el criollo limonense, lo que ha llevado a su progresiva desaparición. Esta afirmación es clave, ya que resalta cómo el criollo limonense, al ser visto como una lengua no oficial, es más, es una lengua minoritaria, que a pesar de tener el mayor número de hablantes, alrededor de 64 mil (Lemus, 2023), ni siquiera llega al estatus de lengua regional, ya que no aparece reconocida en la Constitución Política Costarricense (a diferencia de las lenguas indígenas del país que sí son reconocidas y salvaguardadas, en teoría) y asociada a una comunidad históricamente marginada, ha sido paulatinamente desplazada del ámbito educativo y social.

Además, estudios sobre procesos de homogeneización lingüística en América Latina han señalado que la castellanización no solo impuso el español como lengua dominante, sino que también promovió la idea de que otras lenguas eran “obstáculos” para el progreso y la modernidad (Costa Rica multiétnica y pluricultural:

transformación intercultural de la educación superior, 2021). En este sentido, la imposición del español no solo fue en torno a un cambio lingüístico, sino a una transformación de las formas de pensamiento, valores e identidad de la comunidad afrocostarricense. Otro aspecto crucial es que la castellanización no solo ocurrió en el sistema educativo, sino que también en la estructura social y laboral. En muchos casos, el dominio del español se convirtió en un requisito para acceder a empleos fuera de Limón, lo que incentivó a muchas familias afrodescendientes a desalentar el uso del criollo limonense en el hogar (Meléndez, 198). Esta práctica contribuyó a la erosión de la lengua y la cultura, generando generaciones de afrocostarricenses que crecieron sin un vínculo fuerte con su herencia lingüística y cultural.

Ahondando en el asunto, la castellanización funcionó como una herramienta de control social, limitando la diversidad cultural y asegurando que la identidad afrocostarricense se alinearía con el modelo costarricense predominante: el uso de la lengua estándar y prestigiosa y la nacionalización de la educación. El impacto de estas políticas sigue siendo evidente en la actualidad. El español se mantiene como la única lengua reconocida oficialmente en el sistema educativo, y aunque hay esfuerzos por rescatar la cultura afrodescendiente, estos aún no han logrado una integración efectiva en los currículos escolares. La invisibilización del criollo limonense en el ámbito educativo, en comparación con las lenguas indígenas que deben ser enseñanzas o al menos acotadas por su carácter de lengua regional, es un reflejo de cómo las políticas de castellanización siguen afectando la identidad y la autoimagen de la comunidad afrodescendiente en Costa Rica.

Conciencia cultural

Definir la concepción de un individuo y su arraigo hacia su cultura supone la aceptación de sus raíces y su contexto sociohistórico. Esa definición personal resultante, le concede a ese individuo una serie de valores, al igual que un sentido de validez y pertenencia con respecto al grupo o comunidad donde se desenvuelve. Ahora bien, la capacidad de ese individuo de reconocer y definir la concepción y el arraigo cultural de otros es lo que le concede a los seres humanos la habilidad o no de coexistencia. Es decir, debe

existir en el ser humano una conciencia cultural que le permita reconocerse dentro de un entorno en común, pero también de reconocer la existencia de otros. Así, la conciencia cultural, según Deardorff (2020), no solo implica reconocer la diversidad cultural, sino también desarrollar la capacidad de interactuar con ella de manera efectiva. Entonces, la conciencia cultural es la capacidad que tiene un individuo de reconocer, comprender y valorar la diversidad cultural dentro de una sociedad, incluyendo la historia, las costumbres, las tradiciones, las interacciones efectivas y respetuosas de diferentes grupos culturales o personas de diferentes orígenes y contextos.

Desde una perspectiva sociológica, la conciencia cultural se relaciona con la capacidad de los individuos para posicionarse dentro de su propio contexto sociocultural y, a la vez, reconocer la existencia y validez de otras realidades culturales. Bell (2020) destaca que “en Costa Rica, al igual que en el resto de Iberoamérica, la pluralidad cultural está constituida por numerosas poblaciones indígenas y afrodescendientes. Esta riqueza ha sido reconocida en el ámbito político en diversas cumbres presidenciales o reuniones de jefes de Estado” (p. 2). Esto significa que la diversidad cultural no solo es un hecho demográfico, sino también un elemento fundamental en la construcción de identidades colectivas dentro de un país. No obstante, la conciencia cultural no se limita al reconocimiento pasivo de la diversidad. Más bien, implica la acción consciente de promover el respeto y la equidad entre diferentes grupos culturales. Louzao (2015) señala que “lo que somos, lo que son los otros y lo que somos unos y otros compartiendo la vida pública en común, ha de ser una variable importante en la labor docente... la idea de una construcción de la ciudadanía en términos socioculturales ha de ser un objetivo de nuestro proyecto docente” (p. 172). Esto enfatiza que la conciencia cultural no solo es un proceso individual, sino también una construcción colectiva, en la que la sociedad en su conjunto debe generar espacios de inclusión y reconocimiento mutuo.

Finalmente, la conciencia cultural tiene una dimensión histórica y política. Lemus (2018) afirma que “la cultura no es solamente una de las características más complejas del ser humano, sino la característica que nos define como miembros de una sociedad o grupo social. Es por eso por lo que la escuela, después del hogar, es el mayor

catalizador cultural” (p. 126). Esta afirmación resalta que la identidad cultural de un individuo no se forma de manera aislada, sino a través de estructuras sociales e instituciones, como la familia, la educación y el entorno comunitario, lo cual significa que el contexto social, familiar y educativo son de gran valor en la construcción o mantenimiento de una conciencia cultural. De ahí que la acción de contextualizar sea tan relevante en los procesos de formación y adquisición de conocimiento en las aulas de países tan heterogéneamente diversos como lo es Costa Rica.

Conciencia cultural e identidad afrocostarricense

En el caso de la comunidad afrocostarricense, la conciencia cultural cobra una relevancia particular debido a la historia de marginación lingüística y social que ha enfrentado esta población. Como lo señala Bell (2020), “el multilingüismo en Limón no se refleja en la estructura educativa nacional, lo que ha contribuido a la pérdida de identidad cultural y lingüística de la comunidad afrodescendiente” (p. 8). Esto evidencia que, sin una conciencia cultural arraigada en la sociedad, muchas de las expresiones culturales y lingüísticas de grupos minoritarios tienden a ser excluidas de los sistemas educativos o desvalorizadas por parte de los otros grupos étnicos, en especial los grupos hegemónicos o dominantes en cuanto a lengua y cultura. Herzfeld (1992) indica que con la estigmatización de una lengua minoritaria -la lengua criolla-, los hablantes de esa lengua suelen desarrollar una autoimagen negativa, acompañada de estereotipos y prejuicios que afectan la identidad cultural del grupo. Por el contrario, la conciencia cultural puede ser un mecanismo de auto-definición y validación de la propia identidad, al igual que una herramienta de resistencia frente a procesos de homogeneización cultural. Esto resalta la relación directa entre la conciencia cultural y el mantenimiento de la autoestima y el sentido de pertenencia dentro de una comunidad. Por ende, diseñar, en el caso de este escrito, e implementar estrategias pedagógicas, futura tareas, con el fin de que los grupos étnicos mayoritarios conozcan y valoren a los minoritarios se vuelve una responsabilidad y obligación en los procesos de mediación docente.

Reconocimiento de la importancia de la conciencia cultural en la educación costarricense

Una vez recabada la información más relevante en cuanto a la historia y diversidad lingüística y cultural de la comunidad afrocostarricense, es de suma importancia resaltar que la mayoría de aulas de los centros educativos del país albergan grupos de estudiantes heterogéneamente diversos, los cuales deben ser partícipes de diferentes actividades escolares donde la diversidad es el tema central. Por ende, la capacidad para desenvolverse en escenarios multiculturales caracterizados por celebrar la diversidad debería ser una cualidad imprescindible para estudiantes cuyo contexto áulico contempla diferencias culturales. Más aún, existen escuelas y colegios a lo largo del país donde diferentes grupos étnicos se integran al diario proceder de las aulas. Sin embargo, la diversidad cultural, lingüística e histórica, mayormente, no es incluida en la mediación docente a diario, quedando relegada a meros actos protocolarios o celebratorios, en los cuales el alumnado debe participar, pero muchas veces no saben la razón para tal acción. Simplemente, se envía al niño o la niña con disfraces, con maquillaje, con productos representativos o con cantos memorizados, pero sin una conciencia del por qué vestir, usar, llevar o cantar para representar a esa comunidad etnolingüística.

Lo anterior representa una situación de desconocimiento, desactualización, ignorancia o despreocupación referente a contenidos culturales. Así, resulta necesario reconocer esta problemática y fortalecer la concepción de la cultura como un mecanismo transformador y dignificador de las poblaciones hetero-diversas. Por lo tanto, como lo propone Deardorff (2020), en contextos educativos debe imperar “el desarrollo de competencias interculturales a escala individual, reconociendo que la cultura influye en las expectativas sociales del comportamiento y la comunicación de los individuos que se consideran apropiadas dentro de contextos específicos” (p.20). De este modo, se contextualizan las prácticas pedagógicas, especialmente las relacionadas con actos cívicos y celebraciones en torno a la diversidad.

Por estas razones, es primordial dar a conocer conceptos tan importantes como lo son la diversidad y la cultura, en especial cuando el territorio nacional se caracteriza por ser un país que alberga poblaciones y comunidades con características propias que han contribuido con la construcción de la nación, como lo es la comunidad

afrodescendiente. Entonces, una forma de instituir la importancia histórico-cultural de los afrocostarricenses es a través de estrategias pedagógicas de docentes hacia docentes, con el fin de que el conocimiento adquirido sea incluido en su mediación pedagógica con el propósito de aportar al aprendizaje del alumnado. Además, por medio de este conocimiento, se busca que actos cívicos o actividades culturales y efemérides en los cuales se representa a la comunidad afro sean contextualizados y sean explicados para que los estudiantes comprendan su valor. Así, la estrategia pedagógica propuesta en este escrito para concientizar la inclusión de la cultura en la mediación docente es el taller.

Talleres como estrategia pedagógica

Existen diversas estrategias pedagógicas en función del aprendizaje específico o de la profundización de contenidos y el taller es una de ellas. Por un lado, el taller se define como “práctica educativa centrada en la realización de una actividad específica que se constituye en situación de aprendizaje asociada al desarrollo de habilidades manuales o tareas extraescolares” (Rodríguez, 2012, p. 13). Por otro lado, se puede concebir el taller como un “espacio de relación entre los conocimientos escolares y la vida cotidiana” (Rodríguez, 2012, p. 13). Ambos conceptos implican la relación entre lo que se sabe y lo que se debe conocer aún más con las experiencias o vivencias de sus participantes intercambiadas durante los talleres. Al respecto, Aponte (2015, p. 50) agrega “es a través de estos intercambios y con base en la experiencia vivida cómo se construye el conocimiento”. Según Bojanić y Pop-Jovanov (2018), los talleres son diseñados para grupos específicos que requieren de un contenido práctico y alineado a sus necesidades, intereses y afinidades. Por tal razón, los talleres promueven cooperación y apoyo dentro del grupo que necesita ese contenido (Bojanić y Pop-Jovanov, 2018). En palabras de Rodríguez (2012, p. 13) “su puesta en marcha promueve el diálogo entre los participantes, la exposición libre de los puntos de vista para la negociación de las acciones a seguir, la definición de los propósitos comunes, las funciones de los miembros, las metas por alcanzar y los medios requeridos para

lograrlo". Entonces, los talleres como estrategia pedagógica presumen beneficios para la adquisición o enriquecimiento de conocimientos y habilidades del grupo meta.

Cabe destacar que cada taller debe cumplir objetivos específicos y debe procurar alcanzar resultados determinados. De acuerdo con Fatumo *et al.* (2014), los objetivos de un taller pueden estar relacionados con proveer información, resolver problemas o capacitarse. Sea cual sea el objetivo, los talleres deben dirigirse hacia el participante para que se motive o descubra nuevas áreas de interés (Fatumo et al., 2014). En otras palabras, el taller debe, también, procurar instituir un espíritu investigativo en la población participante. De acuerdo con Aponte (2015, p. 21), "el taller pedagógico como estímulo para incentivar la investigación, debe estar centrado en los modelos pedagógicos que faciliten y propicien la construcción colectiva, crítica, autoestructurante y en equipo del conocimiento científico". Es así como la planificación consciente y apropiada de los talleres no solo brinda oportunidades de capacitación y conocimiento, sino que también ofrece espacios para cuestionar, replantear y estructurar ideas o conceptos de forma crítica, con el fin de analizar situaciones similares en otros contextos e investigar al respecto para brindar soluciones.

Metodología

Si bien esta es un trabajo que abordó en el tema de la cultura, el método etnográfico no se abordará en gran medida, ya que, según la sociolingüística, una parte de la etnografía lingüística es el modelo de la vitalidad lingüística de los contextos (Garrett, 2010). Este modelo se desarrolla en contextos de lenguas minoritarias y busca analizar la fuerza de determinada lengua en un momento particular. De acuerdo con Garrett (2010), existen tres componentes en este modelo:

1. La demografía: hablantes, concentración, dispersión, migración.
2. El estatus: riqueza, estatus social, prestigio, estatus lingüístico.
3. Apoyo institucional: uso de la lengua en la escuela, la iglesia, negocios, medios de comunicación, gobierno local.

Estos componentes ya han sido investigados y son muy conocidos por la población investigadora de las lenguas minoritarias y en desplazamiento y fueron

incluidos, en alguna medida, en los referentes teóricos de este trabajo. Por lo tanto, esta investigación optó por seguir un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo, en la cual se efectuó un acercamiento al tema de la cultura por medio de la revisión bibliográfica. Para seleccionar la muestra de este estudio, se empleó un muestreo de tipo intencional o de conveniencia. Para Hernández y Carpio (2019) este método elige una muestra en la que los participantes “cumplen con características de interés del investigador, además de seleccionar intencionalmente a los individuos de la población” (Hernández y Carpio, 2019, p. 78). Otzen y Manterola (2017) establecen que el método “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (p. 230). Por lo tanto, este trabajo no es probabilístico ni correlacional, simplemente pretende brindar una aproximación exploratoria al tema de la diversidad cultural y al nivel de conciencia de un centro educativo fuera de la provincia de Limón, por medio de un taller como plan piloto para la mejora y futura implementación de más talleres en otros centros educativos. El centro educativo elegido para el pilotaje de este taller es la Escuela Jorge Volio Jiménez de Salitral de Santa Ana-San José, Costa Rica y su población docente, los cuales se escogieron debido a la cercanía con los investigadores. Ahora bien, este escrito plantea el diseño del taller, pero no recaba la sistematización de los resultados, ya que su implementación se llevará a cabo en futuras tareas.

El taller

El siguiente apartado contempla la matriz de planificación del taller para pilotarlo en la institución mencionada anteriormente. Este taller sigue un enfoque constructivista, en el cual “se deben tener en cuenta las competencias desde los contenidos, las habilidades y las actitudes para dotar de sentido de utilidad al proceso de formación” (Perill, 2018 p. 29). Así, aportar, construir y validar conocimiento en un ambiente compartido es clave para el aprendizaje. De este modo, este enfoque “reconoce como fundamental generar una validación social del conocimiento. Por lo mismo, el aprendizaje no solamente es personal, sino que es grupal, para que todos los actores puedan contribuir a la validación de lo que se aprende” (Perill, 2018 p. 30). De igual forma, la matriz

incluye el objetivo general de aprendizaje y sus objetivos específicos. Por otro lado, se detallan los saberes, los cuales se refieren a los contenidos, capacidades o conceptos que forman parte de los aprendizajes de esta estrategia de mediación docente. Aunado a lo anterior, se muestran las actividades que abordan las acciones que se desarrollarán para aplicar el taller, al igual que la evaluación de ellas, una estrategia según corresponda, ya sea diagnóstica, formativa, sumativa, heteroevaluación, coevaluación o autoevaluación. Los tiempos correspondientes a la duración de cada actividad y los materiales y recursos también serán mencionados en la matriz. Sin embargo, tanto los materiales del taller como los resultados del mismo serán proporcionados en un escrito posterior al actual, debido a que el objetivo de este trabajo es únicamente diseñar el taller. Como ya ha sido establecido, la implementación viene como parte de las futuras tareas de los investigadores.

Ahora bien, es esencial mencionar los posibles alcances y limitaciones. Con respecto a los alcances, se espera que al final del taller, los docentes participantes se lleven una idea clara de la importancia de la historia de la educación en Limón y de la cultura en la educación. Por lo tanto, se buscará incentivar la incorporación del factor cultural durante todo el proceso y los procedimientos de la mediación pedagógica. De igual forma, se tratará de seguir compartiendo ideas innovadoras o actualizadas en torno al tema por medio de los correos institucionales. En cuanto a las limitaciones, los permisos, la actitud de los docentes, el tema en sí y los materiales bibliográficos serán preponderantes en la realización, desarrollo y aplicación del taller. A continuación, se presenta la planificación del taller.

Nombre del taller: “Incorporando el saber cultural en mi quehacer docente”**Encargados:** María Daniela Chinchilla Jiménez/Orlando Jiménez Martínez

I semestre del 2025

Centro educativo: Escuela Jorge Volio Jiménez

Objetivo general: Planificar un taller para la Escuela Jorge Volio Jiménez de Salitral de Santa Ana-San José, Costa Rica resultado del análisis bibliográfico acerca de la conciencia cultural en el sistema educativo, como plan piloto para la aplicación de futuros talleres.

Objetivos específicos	Saberes	Actividades	Evaluación	Tiempos	Materiales y recursos
Aplicar el taller en el centro educativo, incluyendo bibliografía relevante y una lista de buenas prácticas en pro de la facilitación de estrategias e ideas para la inclusión efectiva del factor cultural en los	Historia de la educación en Limón. Concepto de cultura. Estrategias para la	Preliminares: Presentación de los investigadores e introducción del taller (10 min). Actividad rompe hielo: Se crean grupos y se da una ficha de color con una palabra clave a cada grupo (cada palabra clave proviene del material bibliográfico que se va a utilizar en el taller). Cada grupo debe	Evaluación de los participantes: Los participantes evalúan	I semestre del 2025	1. Documento en PDF elaborado con los datos más importantes en cuanto a la cultura y la docencia de los artículos

procesos de mediación pedagógica.	inclusión del factor cultural ante y durante la mediación pedagógica.	crear un significado de esa palabra y compartirlo con los demás (10min). Ejemplos de palabras: diversidad, relaciones horizontales, cosmovisión, etc. Presentación: planteamiento y replanteamiento de mapas conceptuales Instrucciones: 1. Se distribuye una plantilla de mapa conceptual con los títulos, subtítulos y espacios a llenar. Se pide a los participantes que completen, de forma individual, el mapa conceptual con conceptos relacionados con la cultura y la educación afro costarricense que conozcan. De igual forma, se les solicita que indiquen si incluyen esos conceptos durante el	sus conocimientos y aprendizajes de manera formativa al comparar y socializar sus mapas, utilizando una rúbrica de autoevaluación y una rubrica de evaluación	de Lemus, J. (2018). «Lemus. Lo mejor de dos culturas: hacia una educación intercultural en El Salvador». Científica, 3 (2), 116-145 y de Louzao, M. (2015). «Diversidad lingüística y Educación Intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil».
-----------------------------------	---	---	--	--

		planeamiento de sus lecciones y en qué (15 min). Expectativa: Se espera que los participantes completen algunos espacios, pero no todos. 2. Finalizada la parte individual, se les pide a los participantes que dejen el mapa conceptual de lado un momento y se les brinda el documento en PDF con la información atinente al taller, el cual incluye las palabras clave, de la actividad rompe hielo, con su significado. Se le solicita a los participantes que trabajen en los mismos grupos de la actividad rompe hielo y que revisen y comenten al respecto (15 min). Expectativa: se espera que los participantes tengan los conceptos o	n de pares. Evaluación de la actividad : Se evalúa el procedimiento, la explicación y aplicación de la actividad del taller por medio de una		Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 8 (2), 171-184 y en cuanto a la educación afro costarricense de Bell, A. (2020). «Realidades y desafíos de la educación intercultural bilingüe y la interculturalidad: el caso de las personas afrocostarric
--	--	---	--	--	--

		definiciones de la mayoría de las palabras. Lectura grupal: Se pide a los miembros de cada grupo que lean el PDF y que, como equipo, realicen los ejercicios cortos incluidos, por medio del diálogo y el compartir de experiencias (30 min). Consolidación: nuevo mapa conceptual: Completados y revisados los ejercicios cortos, se distribuye una nueva plantilla de mapa conceptual y se solicita a cada participante que lea, individualmente, el primer mapa conceptual creado y que lo replantee, utilizando el conocimiento adquirido de la lectura grupal, el intercambio de experiencias y de los ejercicios cortos, con el fin de replantear conceptos y	encuesta empleando una escala de Likert.		enses». Revista Educación. 44 (2), 1-17. - Palabras claves. - Plantillas de mapas conceptuales. - Lista de buenas prácticas. - Proyector.
--	--	--	---	--	--

		mejorar su labor docente en cuanto al factor cultural en su mediación pedagógica (15 min). Socialización grupal: Nuevamente, se trabaja en los grupos y se socializan ambos mapas conceptuales para mostrar las mejoras y el aprendizaje obtenido y para escuchar otras experiencias educativas. Los miembros de cada grupo dan realimentación o recomendaciones para mejorar los mapas conceptuales (15 min). Evaluación: Replantear y socializar los mapas conceptuales corresponde a la evaluación formativa planteada para este taller. Abordaje final:			
--	--	--	--	--	--

		Se solicitan experiencias de aprendizaje. De forma magistral pero creativa, se comparten las estrategias más eficaces para incluir el factor cultural en la mediación pedagógica. Se distribuye una lista de buenas prácticas y se concluye el taller con una reflexión final (45 min)			
Sistematizar las experiencias recabadas tras la aplicación del taller en el centro educativo por medio de un video o audio recopilatorio, incluyendo las opiniones y recomendaciones de los docentes participantes.	Cultura y educación	Grabación de audio o video: Al final del taller, se le solicitará a cada participante que, en un audio o video de 5 minutos, brinden recomendaciones para mejorar futuros talleres.	Ejercicio de reflexión y mejora.	I semestre del 2025	Grabadora o cámara.

Conclusión

Lo mencionado en párrafos anteriores deja entrever la erosión de la voz afrocostarricense en torno a la educación de Costa Rica, lo cual podría haber tenido repercusiones culturales y lingüísticas que han impactado en la identidad de esa comunidad. Esto podría llevar a pensar que la población costarricense desconoce o ignora datos histórico-culturales acerca de la población afrocostarricense. De igual modo, podría indicar que ha favorecido a la no valoración o el no reconocimiento de la importancia de los afrocostarricenses en la construcción del país. Por consiguiente, es esencial llevar esa voz hacia los centros educativos dentro y fuera de la provincia de Limón, con el fin de que tanto la fuerza docente como el alumnado puedan tener presente la existencia de culturas y lenguas diferentes a lo estándar y que ese conocimiento sea parte de la mediación docente habitual para que el estudiantado entienda por qué existen ciertas celebraciones y por qué deben participar como parte de su centro educativo. Es decir, para que exista una contextualización apropiada de lo que se lleva a cabo dentro y fuera de las aulas en temas relacionados con la diversidad.

El conocimiento y sistematización de la conciencia cultural y su desarrollo en ambientes educativos formales representa un mecanismo de validación necesario y efectivo para la integración de los seres humanos y la vida en sociedad. El taller como una estrategia pedagógica informada y sustentada en la historia de lucha de grupos etnolingüísticos diferentes a lo estándar, centrado en enfoques constructivistas, podría formar parte de una serie de estrategias aplicadas para esa validación, Deardorff (2020) expone que esta tarea “es clave para desarrollar las competencias interculturales de los participantes, en particular los aspectos de la autoconciencia cultural, la escucha, el respeto, la existencia de otras sensibilidades y la empatía, con la reflexión en el meollo del asunto” (p.80). El impacto yace no solamente en la aceptación del individuo mismo como un ser cultural y parte de una comunidad sino en la aceptación y convivencia con pares de diferentes contextos culturales, permitiendo, de esa forma, desarrollarse individual y colectivamente en entornos educativos, donde la contextualización de las prácticas debe ocurrir para impulsar la conciencia cultural de sus actores.

Por último, Si bien se deben llevar a cabo estudios exploratorios para determinar en qué medida la conciencia cultural es o no ignorada o impulsada en centros educativos costarricenses, los cuales serán desarrollados posteriormente, visibilizar la importancia de la historia y cultura afro por medio de la implementación de talleres con un enfoque constructivista es una opción plausible que se puede pilotar en diferentes centros educativos del país para que sirvan el propósito de compartir datos de la historia y cultura afrocostarricense con el fin de contextualizar la educación a nivel nacional.

Referencias

- Aponte, R. (2015). "El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior". *Boletín Virtual*, 4(10), 49-55.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2018). *Ley N.º 9619: Día para la Celebración de la Lengua Criolla Limonense*.
- Bell, A. (2020). "Realidades y desafíos de la educación intercultural bilingüe y la interculturalidad: El caso de las personas afrocostarricenses". *Revista Educación*, 44(2), 1-17.
- Bojanić, B., & Pop-Jovanov, D. (2018). "Workshops in education: Theoretical and practical issues". *Методички виђуу*, 9, 223-234.
- CEPAL. (2023). *Educación intercultural bilingüe y políticas de inclusión en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Chomsky, A. (2003). *West Indian workers and the United Fruit Company in Costa Rica, 1870-1940*. LSU Press.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos*. MEJOREDU.

- Universidad de Costa Rica. (2021). *Costa Rica multiétnica y pluricultural: Transformación intercultural de la educación superior*.
- Deardorff, D. (2020). *Manual for developing intercultural competencies*. UNESCO.
- Duncan, D. A. (2020). Una histórica. La educación afrolimonense frente a la educación pública costarricense. En Q. D. Moodie & V. L. Zoungbo (Eds.), *Puerto Limón (Costa Rica): Formas y prácticas de auto/representación: Apuestas imaginarias y políticas* (pp. 45-59). Presses universitaires de Perpignan.
- Fatumo, S., Shome, S., & Macintyre, G. (2014). "Workshops: A great way to enhance and supplement a degree". *PLOS Computational Biology*, 10(2), 1-3.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language: Key topics in sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- González, J. (2024). Los garífunas de Guatemala luchan por preservar su lengua frente a la migración y el abandono estatal. *El País*. <https://www.elpais.com>
- Hernández, C., & Carpio, N. (2019). "Introducción a los tipos de muestreo". *Revista ALERTA*, 2(1), 75-79. https://www.researchgate.net/publication/333714362_Introduccion_a_los_tipos_de_muestreo
- Herzfeld, A. (1992). "El criollo limonense: Un estudio sobre su situación sociolingüística". *Revista Reflexiones*, 1, 91-107.
- Hurtado, R. (2024). "La nacionalización de la enseñanza primaria en Limón, Costa Rica, como política en educación para nacionalizar a la población afrocaribeña (1915-1950)". *Diálogos, Revista Electrónica de Historia*, 25(2), 1-41.
- Instituto de Investigaciones Lingüísticas, UCR. (2020). *Estado de las lenguas en Costa Rica*. Universidad de Costa Rica.
- Lemus, J. (2018). "Lo mejor de dos culturas: Hacia una educación intercultural en El Salvador." *Científica*, 3(2), 116-145.

- Lemus, J. (2023). Mi langwich, mi aydentiti: Un estudio de la vitalidad lingüística del criollo limonense. *IV Simposio de PROLINCA*.
- Louzao, M. (2015). "Diversidad lingüística y educación intercultural: Propuestas de actuación en educación infantil". *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 171-184.
- Meléndez, C. (1989). *El negro en Costa Rica: Apuntes para su estudio histórico*. Editorial Costa Rica.
- Monestel, M. (2013). "Negritud, resistencia cultural y ciudadanía en letras de calypsos limonenses". *Revista Ístmica*, 16, 69-85.
- Mufwene, S. (2008). *Language evolution: Contact, competition and change*. Cambridge University Press.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). "Técnicas de muestreo sobre una población a estudio". *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Perill, J. (2018). *Aprendizaje basado en competencias: Un enfoque educativo ecléctico desde y para cada contexto*. Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- Portilla, M., & Perry, F. (2022). "Inglés criollo limonense". *Temas de Nuestra América, Revista de Estudios Latinoamericanos*, 38(71), 1-14. <https://doi.org/10.15359/tdna.38-71.12>
- Programa Estado de la Nación [PEN]. (2023). *Noveno informe Estado de la Educación*. CONARE.
- Ramírez, M. (2024). La resistencia del pueblo mosetén a la extinción toma un nuevo impulso gracias a un diccionario franciscano del siglo XIX. *El País*.
- Rodríguez, M. (2012). El taller: Una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En S. Sole (Ed.), *Lenguaje y educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 13-43). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- UNESCO. (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>

- Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). (2024). *La UNA al rescate de la lengua criolla limonense*. UNA Comunica.
- Vásquez, L. (2021). "The role of youth in maintaining minority languages: The case of Limonese Creole in Costa Rica". *Anales de Lingüística*.
- Zimmer, T. (2011). *El español hablado por los afrocostarricenses: Estudio lingüístico y sociolingüístico*. Kassel University Press.