

**RESISTÊNCIAS, INSURGÊNCIAS E (RE)EXISTÊNCIAS NA COSTA RICA:
CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS**

**RESISTANCES, INSURGENCIES AND (RE)EXISTENCES IN COSTA RICA:
PEDAGOGICAL CONTRIBUTIONS**

**RESISTENCIAS, INSURGENCIAS Y (RE)EXISTENCIAS EN COSTA RICA:
CONTRIBUCIONES PEDAGÓGICAS**

GARCEZ, Maria Cecilia Leme
maria.leme.garcez@una.cr

UNA – Universidad Nacional, Costa Rica
<https://orcid.org/0000-0001-5709-4093>

CAMPOS, Priscila Calvo
priscila.calvo.campos@est.una.ac.cr

UNA – Universidad Nacional, Costa Rica
<https://orcid.org/0000-0003-3638-0917>

MÉNDEZ, José Mario Méndez
jose.mendez.mendez@una.cr

UNA – Universidad Nacional, Costa Rica
<https://orcid.org/0000-0002-3838-5298>

RESUMO O artigo apresenta a resistência social e educativa observada em grupos e comunidades de Costa Rica, com o objetivo de indagar sobre a possível relação entre práticas educativas locais, resistências e espiritualidades. Realiza-se uma abordagem educativa crítica de temas e cotidianidades dos grupos participantes do projeto de extensão *Educações, Espiritualidades e Resistências: vivências pedagógicas e sociorreligiosas libertadoras para a infância e adolescência*, da Escola Ecumênica de Ciências da Religião da Universidade Nacional, Costa Rica. Nesse processo, a resistência é percebida como oportunidade para revisar a educação e promover reflexões e metodologias mais comprometidas com a justiça social e cultural. Trata-se de um trabalho baseado na análise histórico-textual em diálogo com os contextos dos grupos que integram o projeto.

Palavras-chave: Educação. Espiritualidades. Resistência.

ABSTRACT The article presents the social and educational resistance observed in groups and communities in Costa Rica, with the aim of investigating the possible relationship between local educational practices, resistance and spiritualities. A critical educational approach is taken to themes and everyday life of the groups participating in the extension project *Educations, Spiritualities and Resistances: liberating pedagogical and socio-religious experiences for childhood and adolescence*, of the Ecumenical School of Sciences of Religion of the National University, Costa Rica. In

this process, resistance is perceived as an opportunity to review education and promote reflections and methodologies that are more committed to social and cultural justice. It is a work based on historical-textual analysis in dialogue with the contexts of the groups that integrate the project.

Keywords: Education. Spiritualities. Resistance.

RESUMEN El artículo presenta la resistencia social y educativa observada en grupos y comunidades costarricenses, con el objetivo de indagar la posible relación entre prácticas educativas locales, resistencias y espiritualidades. Se realiza una aproximación educativa crítica a los temas y la cotidianidad de los grupos participantes del proyecto de extensión *Educaciones, Espiritualidades y Resistencias: experiencias pedagógicas y sociorreligiosas liberadoras para la niñez y la adolescencia*, de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional, Universidad, Costa Rica. En este proceso, la resistencia se percibe como una oportunidad para revisar la educación y promover reflexiones y metodologías más comprometidas con la justicia social y cultural. Es un trabajo basado en el análisis histórico-textual en diálogo con los contextos de los grupos que integran el proyecto

Palabras claves: Educación. Espiritualidades. Resistencia.

1 INTRODUCCIÓN

El proyecto *Educaciones, Espiritualidades y Resistencias: vivencias pedagógicas y sociorreligiosas liberadoras para la niñez y adolescencia* está adscrito a la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión (Universidad Nacional, Costa Rica). Desde ese proyecto ha sido posible verificar la relación existente entre espiritualidades y prácticas educativas locales, desarrolladas por los grupos y movimientos en resistencia.

Sally González, Juan Colmenares y Viviana Ramírez, desde la experiencia de Colombia, describen la resistencia como un proceso orientado a la horizontalidad de las relaciones, al cambio social y al despliegue de las potencialidades de ser y hacer, sin límites impuestos. A la vez, hacen ver las diferencias y complementariedades que existen entre resistencia civil y resistencia social:

[...] la resistencia civil se caracteriza por ser una opción de las sociedades modernas para enfrentar las posibles arbitrariedades de los gobiernos, cuando estos se salen de los límites establecidos por los linderos propios de los derechos y las libertades reales de los ciudadanos (GONZÁLEZ et al., 2011, p.243).

En cambio, la resistencia social se caracteriza por su capacidad de potenciar opciones éticas y creadoras de vida en el sujeto, a partir de posturas críticas:



La resistencia social promueve la participación plena y decisoria de la gente, además de los procesos de autorreflexión, concientización y autonomía que afianzan pactos flexibles y profundos que se hacen entre comunidades concretas (GONZÁLEZ et al., 2011, p.244).

Esos autores insisten en que la resistencia social es acción política, aunque no busca el poder político. Ella desencadena un:

[...] empoderamiento político de acciones reflexivas y pacíficas desde la molecularidad de la acción, sin esperar como fin último incidir o imponerse sobre el colectivo o la estructura dominante, tan sólo ser, sentirse y existir con propuestas creativas de vida y de identidad. La fuerza de este poder molecular radica precisamente en su negación a adscribirse o confrontarse con el poder central hegemónico (GONZÁLEZ et al., 2011, p.244).

No se puede, entonces, pensar prioritariamente la resistencia social como un mecanismo violento de confrontación, pues ella se basa en el poder afirmativo, en términos de potencialización de la vida (revitalización). Es una “[...] opción esperanzadora de ética y estética, un escape posible de las acciones e ideologías impositivas del poder tradicional” (GONZÁLEZ et al., 2011, p.244).

La resistencia es siempre una opción colectiva que abre posibilidades de co-existir y de re-existir de otra manera. La resistencia permite a las personas ser promotoras de transformaciones que no son impuestas. Se trata de una resistencia ética, resultado del discernimiento, de la problematización y autoconciencia del sujeto sobre su acción y sobre su poder para revertir dinámicas violentas y excluyentes.

Estas páginas se refieren a la resistencia social en Costa Rica, que es también resistencia cultural: en el país, los colectivos y las comunidades se han resistido durante siglos a todas las formas de violencia cultural y social, aun cuando esa resistencia suele ser desmotivada y debilitada desde la educación formal y desde los procesos formativos vinculados a la institucionalidad religiosa. Con eso, se objetiva indagar sobre una posible relación entre prácticas educativas locales, resistencias y espiritualidades. La metodología adoptada tiene como base la conversación y una escucha atenta, respetuosa y empática de las personas y comunidades, no solamente para (des)cubrir las resistencias como expresión de las pedagogías locales, sino también para averiguar cómo las pedagogías locales se manifiestan en las múltiples experiencias corpóreas y comunitarias. Se realiza, de esta forma, una aproximación educativa crítica a los temas y la cotidianidad de los grupos participantes del proyecto.



2 APORTES HISTÓRICOS

El mito de la Costa Rica eternamente pacífica se refiere a un territorio en el que incluso la conquista fue menos violenta que en otras regiones del continente. Carlos Cortés lo denomina el mito de la arcadia tropical:

¿Qué tenemos entonces? Un paraíso de campesinos pobres, aislados, sin conflictos, sin clases sociales, étnicamente blanqueados y que, como resultado de su propia pobreza e igualdad de condiciones materiales y sociales, optan por la democracia (CORTÉS, 2003, p.27).

Desde esa versión de la historia se ocultan tanto la violencia de los conquistadores y de la clase dominante, como la resistencia de los pueblos conquistados y de los grupos subordinados. Otras versiones dejan claro que la historia de Costa Rica incluye tanto períodos de sometimiento forzado, violencia y explotación por parte de conquistadores, gobiernos dictatoriales, grandes compañías y terratenientes, así como importantes procesos de resistencia social y cultural.

Se describen a continuación, dos formas de resistencia que visibilizan la conflictividad que ha marcado a la historia costarricense: la resistencia indígena del período colonial y la resistencia obrera de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX.

El historiador Juan Solórzano (1992) reporta que, en la primera mitad del siglo XVI, los conquistadores impusieron su dominio sobre la región del pacífico norte (la cual quedó integrada al núcleo hispánico de León y Granada). Sin embargo, la resistencia indígena detuvo la creación de asentamientos en el Caribe Sur. El interés principal de los conquistadores, en el Pacífico Norte, era someter a los habitantes para venderlos como esclavos en Panamá y Perú, lo cual causó un rápido descenso de la población. Esta fue reagrupada en distintos poblados. Una de las formas de resistencia, en esta época, fue la huida a la región norte, donde había menos incursiones por parte de los invasores.

En 1560 dio inicio una intensa etapa de la conquista. Se trató de una larga y cruenta guerra que duró casi quince años, durante los cuales los pueblos autóctonos lucharon o huyeron hacia las montañas. Desde Cartago, donde se afianzaron los españoles, se seguía persiguiendo a los indígenas para robarles sus cosechas. Muchos perecieron de hambre o huyeron a las montañas: “El mismo Juan Vásquez

de Coronado, a quien algunos historiadores llaman el conquistador pacífico, descuartizó a varios jefes indígenas” (SOLÓRZANO, 1992, p.194).

La sobreexplotación hizo que la población indígena se redujera, por lo que las autorizadas intentaron dominar la región del Caribe Sur en busca de mano de obra. En 1605 fundaron Santiago de Talamanca, pero cinco años después los indígenas de las regiones cercanas se sublevaron. Y a pesar de los posteriores intentos de conquista, los indígenas de Talamanca lograron impedir la creación de un poblado español permanente en esa zona. Solórzano cita al fraile inglés Thomas Gage, quien en 1636 escribió: “Muchas naciones bárbaras que los españoles no han sujetado todavía, [...] insultan y matan muchas veces a los que pasan con mulas por su país” (SOLÓRZANO, 1992, p.195).

En el siglo XVIII, en el valle central, las condiciones de explotación eran tan severas como en el siglo anterior. Desde la década de 1670 había comenzado una nueva ofensiva contra Talamanca. Sus habitantes sufrieron también la acción misionera de los frailes franciscanos y, por si fuera poco, desde 1693, la incursión de miskitos e ingleses, que venían a capturarlos para venderlos como esclavos en Jamaica. Todo eso llevó a las poblaciones autóctonas a reforzar la resistencia.

En septiembre de 1709, dirigidos por Pa Blu Presbere, los indígenas destruyeron las reducciones misioneras de Cabécar, Uninama y Chirripó. Trece españoles murieron y catorce capillas fueron quemadas, así como las casas de convento y los cabildos de los pueblos de reducción.

La reacción de las autoridades fue muy severa, e incluyó la eliminación de líderes (incluyendo a Presbere) y la captura de indígenas para llevarlos como mano de obra al centro de la provincia. Muchos murieron durante la travesía. Solórzano recalca que “[...] a pesar de la represión, con la salida de los misioneros y soldados, los indígenas de Talamanca lograron sustraerse del dominio hispánico” (SOLÓRZANO, 1992, p.195).

Durante el siglo XVII hubo otros intentos de sometimiento por parte de autoridades españolas y frailes franciscanos (1740, 1747, 1748), con nuevos episodios sumamente violentos y con más acciones de resistencia indígena. Todavía en 1815 y 1816, los indígenas continuaban realizando acciones de resistencia contra la presencia española en la zona. Solórzano afirma que:

La resistencia indígena en Talamanca jugó un papel determinante para frenar la expansión hispánica tanto en esta región como en el Pacífico Sur. A pesar de los grandes esfuerzos militares y misionales, los pobladores aborígenes del sur del país, lograrían de este modo mantener gran parte de su territorio al margen de la dominación colonial (SOLÓRZANO, 1992. P.201).

La historia de la resistencia social y cultural en Costa Rica no termina con el periodo colonial ni se desarrolla solo en los territorios indígenas. La resistencia indígena sigue hasta nuestros días, y la resistencia social abarca las luchas de los trabajadores y trabajadoras y, desde mediados del siglo XX, los esfuerzos por el reconocimiento de los derechos humanos de todas las personas.

Mario Oliva (2006) hace ver que la resistencia de obreros y artesanos inicia con las primeras formas de organización (mutualidades y cooperativas) a finales del siglo XIX en los centros urbanos, y más tarde con la formación de la Liga de Obreros (1901).

Una de las formas a través de las cuales mantenían su unidad e identidad los obreros fue la prensa, a pesar de que, en 1892, el 75 por ciento de la población era analfabeta, este límite era superado con la lectura en voz alta de la prensa obrera por parte de algún obrero letrado. Los libros y folletos fueron parte de la resistencia: “Cuando en 1889 la Sociedad de Artesanos de San José organizó una biblioteca popular y una sala de lectura para todo público muchos artesanos donaron libros de sus bibliotecas particulares [...]” (OLIVA, 2006, p.94).

El período de apogeo de la prensa obrerista fue entre 1883 y 1895: El Artesano, El Obrero, el Demócrata, el Hijo del Pueblo, El Pabellón Cubano y la Sanción fueron algunas de las publicaciones de esos años. En ellas se insistía en la necesidad de la educación y en la exigencia de la justicia.

Las huelgas fueron también una importante forma de resistencia. Las primeras concentraciones masivas de trabajadores tuvieron lugar cuando se iniciaron los trabajos de la línea férrea, el acondicionamiento de los puestos y la implantación del enclave bananero: los trabajadores chinos (en 1874), jamaquinos (en 1879 y en 1887) e italianos (en 1888) realizaron huelgas como una forma de reacción ante las inhumanas condiciones en que les tocaba trabajar.

A inicios del siglo XX, las relaciones de producción en las manufacturas implantadas en la zona urbana eran típicamente capitalistas: salarios reducidos, jornadas de trabajo excesivas, falta de reglamentación y de condiciones adecuadas

para trabajar. “Los trabajadores costarricenses se vieron obligados, desde comienzos del siglo XX a utilizar la huelga para mejorar su situación de por sí precaria” (OLIVA, 2006, p.102). La primera y segunda década del siglo XX vieron aparecer huelgas en las plantaciones bananeras, en los muelles, entre los trabajadores de las minas y de las municipalidades. Mario Oliva (2006) destaca la importancia que tuvieron las huelgas de panaderos de 1901 y 1902.

Es importante volver a recalcar la importancia que tuvo, para el movimiento obrero de esa época, la educación: a las lecturas instructivas de periódicos y revistas en voz alta (para los que no sabían leer) se sumaban centros públicos de lecturas de periódicos y libros, conferencias y clases nocturnas. Incluso las tabernas y billares se convertían en espacios en los que se discutían las nuevas ideas y las preocupaciones sociales de los obreros.

Resulta necesario aclarar que todo este movimiento de resistencia obrera es protagonizado exclusivamente por hombres. Sin embargo, hay evidencias de que se buscaba también incluir a las mujeres. Un texto de la *Hoja Obrera*, de 1910, citado por Oliva (2006) reporta una inicial conciencia sobre la situación de las mujeres:

La obrera tiene iguales derechos para buscar amparo en sus compañeras de labor diaria; la obrera, que más explotada que el hombre está más obligada a la unión; y en diferentes partes se organizan si no superior, igual al hombre; debían unirse para ser fuertes, y siendo fuertes, tomarán mejor orientación en la vida. Ellas no tenían amparo ni en las mismas leyes porque es el hombre quien legisla, y dejó en el ramo de la justicia, la peor parte a la mujer (OLIVA, 2006, p.147).

Ese texto permite reconocer que los autores tenían conocimiento del movimiento feminista europeo y tenían conciencia acerca de la desigual condición de las mujeres. Ya en 1910, algunas mujeres pidieron ser aceptadas en la Sociedad de Trabajadores. Al año siguiente participaban activamente en los preparativos para enviar delegados al primer Congreso Obrero Centroamericano. Las pureras y tipógrafas intentaron formar sus respectivos gremios. Sin embargo, el entorno seguía siendo adverso; incluso la prensa obrera se manifestaba preponderantemente machista.

Es importante incluir aquí al menos un breve apartado sobre la resistencia cultural negra en el Caribe Costarricense. Al respecto, Manuel Monestel (2013) indica que después del traslado de la *United Fruit Company* a la región del Pacífico, el

Gobierno impuso “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” (MONESTEL, 2013, p.70). El mismo Monestel advierte que importantes personajes de la historia nacional como Clorito Picado, León Cortés y Carlos Monge Alfaro, “[...] emitieron declaraciones profundamente racistas que sustentaron las acciones violentas y violatorias de los derechos humanos que ocurrieron en el Limón de los años cuarenta” (MONESTEL, 2013, p.70).

Prácticas culturales-religiosas como la pocomía¹, fueron perseguidas. Algunos de sus practicantes fueron deportados.

A pesar de la violencia cultural y religiosa sufrida en los años cuarenta, la población afrolimonense continuó sus prácticas culturales contra la corriente oficial homogenizante y verticalista. Entre las principales formas de resistencia están el uso del inglés creole y la música:

[...] el calypso ha jugado un papel protagónico manteniendo el nexo entre la población y el creole english. La inmensa mayoría de calipsos se cantan en inglés, y difunden maneras de pensar y prácticas culturales de la población afrocaribeña que se estableció en Limón desde finales del siglo XIX (MONESTEL, 2013, p.72).

Monestel insiste en la importancia del calypso limonense como forma de resistencia:

Este es [...] un bastión de lucha ineludible por la preservación de la cultura y la herencia afrocaribeña en la provincia de Limón, en un contexto histórico costarricense plagado de segregación, invisibilización, persecución y racismo manifiesto y latente (MONESTEL, 2013, p.70).

La resistencia social-cultural ha sido permanente en Costa Rica. Sus protagonistas han sido indígenas, obreros de espacios urbanos, afrodescendientes del Caribe costarricense, familias sin vivienda, defensores de los ecosistemas, mujeres rurales, migrantes, jóvenes, y colectivos diversos cuyos derechos se ven amenazados. A esta resistencia social, se suma la civil como la que está presente en las luchas sufragistas de las mujeres, en los acontecimientos (liderados por mujeres) que llevaron al fin de la dictadura de los Tinoco (1919), en las luchas a favor de la

¹ La pocomía fue una organización de resistencia negra que nació como respuesta a las vicisitudes de la población migrante proveniente sobre todo de Jamaica. Sus rituales eran secretos y se realizaban en lugares alejados de los pueblos, durante la noche.



vivienda en las décadas de 1979 y 1980, o contra los programas de ajuste estructural y el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos.

No se puede decir, por lo tanto, que Costa Rica es un territorio sin conflictividad. Los logros en materia de derechos humanos y servicios básicos no son una concesión generosa de las clases políticas y de los grupos económicamente poderosos, sino el resultado de reclamos sociales manifestados de muchas maneras.

3 UNA APROXIMACIÓN A LA RESISTENCIA EN COSTA RICA DEL SIGLO XXI

Para obtener un mejor conocimiento acerca de la resistencia social que existe en Costa Rica en la actualidad, se realizó un mapeo de los grupos en resistencia activos en el país, cuya información estaba disponible en internet en el año 2022. El mapeo se realizó a través de búsqueda y sistematización de la información encontrada en páginas de internet y redes sociales. De esa forma, los grupos y colectivos identificados fueron organizados tomando en cuenta el tema de sus luchas con la siguiente clasificación: medioambiente, población indígena, temas de género, LGBTQI+, religión, territorio urbano, territorio rural, cultura, derechos humanos, seguridad social, migración, política y economía.

Según la clasificación realizada, las categorías en las que más grupos se adscriben son género, indígena y medioambiente. El tema del género permitió reconocer un cambio cultural caracterizado por una creciente intolerancia frente a todas las formas de violencia y discriminación que siguen sufriendo las mujeres.

La resistencia indígena muestra, por una parte, la incapacidad del Estado costarricense para resolver problemas antiguos vinculados al irrespeto de la diversidad cultural, la invasión de territorios indígenas, y la discriminación que se ha perpetuado. Por otra parte, la resistencia de los pueblos indígenas confirma la vitalidad de su lucha y la creciente conciencia, en la población costarricense, acerca de la necesidad de promover la justicia cultural.

Otros importantes grupos en resistencia actúan en ámbitos ligados a los derechos humanos y los territorios rurales. La desprotección en que se encuentran las poblaciones rurales a causa de la centralización de los servicios públicos y de las fuentes de empleo, genera resistencia.

Igualmente hay una creciente conciencia acerca de la necesidad de superar todas las formas de violencia vinculadas a la orientación sexual. Algunos logros recientes en el campo jurídico fortalecen la resistencia de la población no heterosexual y no binaria de Costa Rica. Se han dado cambios culturales y educativos importantes, sin embargo, no son suficientes. Grupos religiosos y políticos fundamentalistas amenazan los esfuerzos por cambios culturales y legales en esta materia.

Las personas que asumen el protagonismo de la resistencia, es decir, quienes protagonizan las acciones orientadas a defender sus derechos y ser escuchados son, sobre todo, las mujeres. Muchos grupos están conformados exclusivamente por mujeres, tanto en el caso de la resistencia rural como urbana. Lo anterior permite interpretar que son las mujeres, con más frecuencia que los varones, víctimas de distintas formas de discriminación o violencia.

La información recopilada también permite distinguir al menos tres niveles organizativos en las agrupaciones: las que tienen mayor institucionalidad (por ejemplo, ONG y fundaciones), las que tienen reducida institucionalidad (como las asociaciones) y las que tienen mínima institucionalidad (sin personería jurídica). Estas últimas suelen ser más coyunturales y efímeras, y tienen menos visibilidad en internet (algunas incluso no tienen presencia en internet).

El estudio ha permitido reconocer que, aunque han nacido grupos y colectivos en/de resistencia de manera continua, se pueden identificar algunos periodos más fecundos, tal es el caso de los años 1989, 2008 y 2014. La relación entre esos periodos y los procesos sociales que se desarrollaban en el país es un tema que merece un estudio posterior. Además, es importante considerar que no todos los grupos aportan información sobre la fecha de fundación.

Las causas de la resistencia en Costa Rica, como ya se ha mencionado, tienen que ver con diferentes tipos de violencia, sobre todo aquellas violencias que tienen ya -por su permanencia y penetración cultural- carácter estructural. Los grupos y colectivos resisten porque aprenden que esas violencias están naturalizadas, y que, si no se hace algo para erradicarlas, se perpetuarían. Las violencias ante las que se resiste son múltiples: violencia de género, familiar, ambiental, cultural, económica, religiosa. Son violencias de larga data, que han estado allí por décadas y hasta por siglos, y que exigen cambios profundos: culturales, legales e institucionales.

Un análisis más detallado de la descripción del trabajo que cada grupo en resistencia realiza, permite reconocer que las violencias son fenómenos complejos y múltiples, y que se refuerzan mutuamente. Por eso en varios de los grupos, las luchas incluyen, de forma articulada, temáticas de género, cultura, ecosistemas. La intersección de causas exige respuestas igualmente complejas e integrales. Estudios e áreas específicas, como feminismos y ecofeminismos, teorías de género, interculturalidad, decolonialidad, interdisciplinariedad, derechos humanos, entre otros, ayudan a explicar y nutrir las luchas y resistencias de las comunidades.

Territorialmente, se observa que en el Gran Área Metropolitana (GAM) de San José se concentra la mayoría de las organizaciones vinculadas con derechos humanos y derechos de la población LGTBQI+, y en las zonas rurales se concentran los grupos y colectivos vinculados con la temática indígena y ambiental. Sin embargo, la resistencia se presenta y se diversifica tanto en la zona urbana como en la rural.

También es importante considerar que, aunque no sea posible recoger la información de todos los grupos en resistencia de Costa Rica, es posible interpretar que en el país hay lugar para la disidencia y para la creación de espacios que permiten tomar conciencia acerca de las causas de las distintas formas de violencia y discriminación, espacios que generan acciones transformadoras concretas.

4 CONTRIBUCIONES PEDAGÓGICAS DESDE LAS RESISTENCIAS: LOCALIDAD, CONTEXTUALIZACIÓN Y SANA REBELDÍA

El proyecto *Educaciones, Espiritualidades y Resistencias: vivencias pedagógicas y sociorreligiosas liberadoras para la niñez y adolescencia* suscita un desafío educativo significativo: realizar una escucha atenta, respetuosa y empática de las personas y comunidades, no solamente para (des)cubrir las resistencias como expresión de las pedagogías locales, sino también para averiguar cómo las pedagogías locales se manifiestan en las múltiples experiencias corpóreas y comunitarias. En este ejercicio, escuchamos y aprendimos que las pedagogías locales no se fragmentan, es decir, no están separadas de la vida y la cotidianidad, sino que se aprende, se desaprende y se enseña en las experiencias de interconexión y en las tareas propias del existir y el sobrevivir humano.

Observar la localidad de las pedagogías aconteciendo en los diferentes contextos sociales y culturales de Costa Rica posibilitó constatar, sobre todo, que las huellas de sufrimiento y las muchas manifestaciones de violencia y de exclusión experimentadas por las personas y comunidades, pueden convertirse no solamente en resistencia convivencial y social, sino también en resistencia educativa, para impulsar nuevos aprendizajes, nuevas búsquedas de superación, (re)significando las identidades personales, familiares y comunitarias.

El acercamiento a las pedagogías locales de las comunidades y organizaciones participantes invita a una revisión de los principios, los objetivos y las metodologías asumidas desde las institucionalidades educativas. ¿Cómo enredarse con las voces y los dolores de las personas y comunidades que resisten, aprenden y desaprenden desde sus experiencias de resistencia? ¿Cómo las resistencias pueden ser las maestras para (re)significar los contenidos, los ejes temáticos, las metodologías, los tiempos y espacios educativos?

La resistencia educativa vivenciada por las comunidades participantes del proyecto señala cuestionamientos relevantes para la educación en la actualidad. Por un lado, es urgente superar el equívoco semántico que atribuye a las instituciones educativas el poder de expresión de las palabras *correctas*, *verdaderas* y *comprobadas*. Ninguna palabra puede ser monopolizadora o monopolizada; todas las personas tienen riquezas y experiencias para poner en común en la gran mesa educativa, en la cual se ofrecen, horizontal y respetuosamente, diferentes palabras, saberes, sabidurías, fortalezas y esperanzas. El educador Paulo Freire reconoce la importancia y la riqueza de la semántica de los grupos populares y así lo expresa:

Vuelvo a insistir en la necesidad imperiosa que tienen el educador o la educadora progresista de familiarizarse con la sintaxis, con la semántica de los grupos populares, de entender cómo hacen ellos su lectura del mundo, de percibir sus “mañas” indispensables para una cultura de resistencia que se va constituyendo y sin la cual no pueden defenderse de la violencia a que están sometidos. Entender el sentido de sus fiestas en el cuerpo de la cultura de resistencia, sentir su religiosidad en forma respetuosa, en una perspectiva dialéctica y no sólo como si fuera expresión pura de su alienación. [...] Si el educador no se expone por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso tendrá más oyentes que él mismo. Más que perderse inoperante, su discurso puede llegar a reforzar la dependencia popular, puede subrayar la conocida “superioridad lingüística” de las clases dominantes (FREIRE, 2007, p.102)

Hay que resaltar que, en sus procesos transformadores, las comunidades y los movimientos en resistencia generan o inventan formas originales de aprender y de compartir sus aprendizajes. Así se desarrollan las pedagogías locales, las cuales son situadas, contextualizadas y territorializadas, y suelen ser comunitarias, insumisas, incómodas y rebeldes. Se visten de re-existencias y resiliencias, es decir, generan otras formas de estar siendo y conviviendo, para sobrevivir y vivir dignamente. Acontecen en los encuentros, en la calle, en los espacios públicos intervenidos. Son pedagogías sensibles a las diferencias y a las marginaciones creadas en torno a ellas.

También es importante señalar que las pedagogías locales asumen compromisos y luchas muy concretas como, por ejemplo, los derechos de las mujeres campesinas, afrodescendientes y migrantes, los derechos de las personas LGBTQI+, los derechos de los pueblos indígenas y los derechos del medioambiente. Tales luchas se convierten en el “contenido” pedagógico local y vivencial de resistencia y transformación social.

Las experiencias y aprendizajes pedagógicos que nacen y se desarrollan en las luchas de las comunidades en resistencia agregan elementos fundamentales para la pedagogía social latinoamericana. De cierta forma, la actualizan con sus temáticas específicas y sus metodologías locales para enfrentar los problemas y los sufrimientos de la actualidad.

El proyecto *Educaciones, Espiritualidades y Resistencias: vivencias pedagógicas y sociorreligiosas liberadoras para la niñez y adolescencia* tiene como objetivo la identificación de los nexos entre las prácticas pedagógicas locales, los procesos sociales de resistencia y las espiritualidades de diferentes grupos y organizaciones en Costa Rica, entre el 2020 y 2022. A continuación, indicaremos una síntesis de las pedagogías locales resistentes que encontramos en trece grupos que, aunque luchan por temáticas y derechos específicos, presentan similitudes en sus metodologías y formas de intervenir social y culturalmente.

La organización ecologista COECOCEIBA, por ejemplo, indica que una forma importante de resistencia es la articulación del movimiento socioambiental con otras instituciones. Igualmente, importante para las personas integrantes de esta organización, es la generación de procesos de investigación-acción participativa para diseñar y proponer metodologías de trabajo y procesos para la construcción de

movimiento socioambiental. Se observa una práctica pedagógica local que incentiva a las personas para que permanezcan en los propios territorios, realizando las actividades que consideran importante para ellas, realizando sus prácticas culturales y espirituales. Sin embargo, indican la necesidad de lanzarse territorialmente para establecer alianzas, redes y conexiones. En síntesis, COECOCEIBA ha aprendido que lo personal es político, es decir, la localidad resuena en la sociedad, la voz y la vivencia de las personas son importantes para ellas y para la colectividad social.

Por otro lado, la organización CONCEVERDE indica que su *locus educativo* se ubica, preferencialmente, en marchas, para favorecer la educación en la calle y desde la calle. También participan en encuentros nacionales y regionales, con el fin de reconocer que el problema hídrico es regional y mundial, y que hay intereses de transnacionales que ejercen presión sobre los estados. Para compartir lo aprendido, CONCEVERDE utiliza las redes sociales y los espacios comunitarios, promocionando charlas con personas expertas en el tema hídrico.

La Fundación Corcovado, a su vez, cuenta con un Manual de Educación Ambiental. Organiza talleres, campamentos, paseos e intercambios de experiencias, además da charlas, apoyo a festivales y muchas otras actividades para promover su mensaje. Promueve acciones dirigidas a crear buenas relaciones y capacidades para la participación comunitaria en la conservación de los recursos naturales y la calidad ambiental. Según Alejandra Monge, la Fundación Corcovado ha aprendido que no puede hablar de conservación de recursos naturales sin tomar en cuenta la vida de los seres humanos concretos, es decir, no basta invertir en guardaparques, hay que invertir en desarrollo humano integral. (Conversación del 10 de febrero, 2022).

Otra organización es resistencia participante del proyecto es la Asociación Mujeres Afro del Caribe, que vivencia su pedagogía local brindando capacitaciones sobre derechos humanos, liderazgo e identidad étnica a grupos de mujeres del Caribe costarricense. Las capacitaciones se realizan en modalidad de talleres, para que las lideresas no impongan sus ideas y creencias. La Asociación cuenta con una oficina y brinda orientación y asesoría a mujeres Afro, ofreciendo cursos de identidad cultural, derechos humanos, charlas de té, curso de violencia de pareja, liderazgo, autoestima, emprendedurismo. Lo más importante del proceso pedagógico local en esta Asociación, es que las mujeres participantes reconozcan sus derechos como

ciudadanas y como mujeres afrodescendientes. La Asociación cuenta con varios ejes de trabajo, como derechos económicos, trabajo y empleo, salud, educación, capacitación laboral, participación política y organización, derechos humanos. También reconoce la necesidad de que las pedagogías y luchas locales extrapolen los límites territoriales de la comunidad. Por ende, se han fortalecido en los encuentros con otras organizaciones de personas afro de Centroamérica. Allí se viven las mismas problemáticas relacionadas con la discriminación, la baja autoestima, la pobreza. Han aprendido que es necesario el ejercicio de la ciudadanía, que han sido invisibilizadas y que necesitan más empoderamiento. Dice Leonora Spencer: “nuestras ancestras eran más luchadoras, luchaban más en las organizaciones. Tenemos que aprender de ellas. No hay que alimentar más el paternalismo” (Conversación del 8 de febrero, 2022).

Otra organización de lucha por los derechos de las mujeres es la Asociación de Mujeres Migrantes Nicaragüenses, que resiste y vivencia su pedagogía local capacitándose. A través de la capacitación se generan conocimiento, se forman redes de apoyo. Pero las mujeres saben que la organización no va a estar siempre: cada una debe ser protagonista, por lo que se busca dotar de herramientas y conocimientos a las mujeres para que cada una sea protagonista de su propia historia. La Asociación ha publicado folletos con información sobre lo que tienen que hacer las mujeres nicaragüenses si sus derechos son irrespetados. También procuran el rescate de la cultura nicaragüense: la música, los bailes, y las carcajadas. A través de las prácticas pedagógicas locales, la Asociación aprendió las ventajas de organizarse como red de mujeres, pues cuando hay una organización que las acuerpa, las mujeres son más escuchadas y menos discriminadas. Los *locus educativos* acontecen, principalmente en el diálogo con las comunidades, en las conversaciones que tienen en las *tardes de café*, en los espacios organizativos, en las charlas, los video foros, y actividades para el microemprendimiento. Muchos aprendizajes vienen de la colaboración con otras organizaciones de Costa Rica y de Nicaragua.

El Comité Nacional contra la Violencia de la Mujer, Mujeres Unidas en Salud y Desarrollo (MUSADE) es también una organización que se resiste en contra de la violencia hacia las mujeres. La pedagogía local asumida por MUSADE parte de la premisa de que no hay transformación si no es desde la base comunitaria, desde la

toma de conciencia. En este sentido, las luchas sociales no están exentas de resistencias en las mismas comunidades, considerando que los procesos de transformación social son complejos. La clave del aprendizaje es la conversación acerca de lo que afecta a las mujeres, se aprende articulando esfuerzos, formando redes, promoviendo la colaboración de gobiernos locales, y realizando todo proceso transformador desde lo local.

La Red de Mujeres Rurales de Costa Rica, a su vez, entiende que la resistencia se hace por medio de un proceso pedagógico. Para ello, hay unos módulos contruidos a través de los procesos, encuentros y conversaciones que permiten a algunas mujeres cambiar la visión que se tiene de la tierra, del suelo y de los recursos. En realidad, se reaprende a ver el suelo, la tierra. La reflexión ayuda a cambiar la posición: las mujeres cambian cuando saben y se auto perciben de forma distinta y, lo más importante, descubren que tenían razón cuando sentían que sus derechos eran negados. Empiezan a posicionarse de forma distinta, se validan los saberes previos, crece la autoestima, reconocen que deben y pueden defender sus derechos y así empiezan a resistir, a reclamar derechos. Primero ante los miembros de sus familias, luego a nivel comunitario y nacional. La pedagogía local de la Red de Mujeres Rurales de Costa Rica invita a las mujeres a releer su propio conocimiento para reconocer que ya tenían saberes. Ahora deben tratar de validarlos. También hay diálogo con otros saberes, con personas agrónomas, politólogas, comunicadoras, pues la conversación enriquece a todas y todos. Esto permite pasar de la resistencia a acciones políticas, como la lucha contra el proyecto de ley que atenta contras semillas criollas y que actualmente está en la corriente legislativa.

La Colectiva Caminando realiza sus procesos pedagógicos locales, sobre todo, a través del arte y la intervención del espacio público, desde lo femenino y desde lo no binario inventando espacios no violentos. Para ello, propone un repensar de la forma de comprender nuestro cuerpo y promueve el encuentro, el abrazo. También se invita a las mujeres a una resistencia que pasa por la re-apropiación de lo que les has sesgado, por ejemplo, la cocina como lugar de encuentro y de compañía. La Colectiva Caminando ha aprendido a respetar las diversidades, pues las diversidades nutren. También ha aprendido la importancia de vincularse con diferentes organizaciones para crear redes que hacen que los proyectos tengan más continuidad. Por otro lado,

ha aprendido que lo personal es político: la voz y la vivencia de las personas son importantes no solo para las participantes, sino también para la sociedad. Los *locus educativos* de la Colectiva Caminando son los encuentros, la calle y los espacios públicos intervenidos.

La pedagogía local de la Cooperativa Mujeres del Maíz nació de un deseo de ser parte de un proyecto común, que ayudará a conservar los saberes heredados sobre el maíz. Las aprendizajes locales acontecen alrededor del horno, todas tienen un horno en casa, todas cocinan. Siempre están cerca de un horno, donde conversan, se sienten bien y se divierten. Les motiva el horno encendido, el cuidado, y todo lo que pueden hacer en él y en torno a él. Les motiva el deseo de poder conservar y compartir sus saberes de muchas formas. Así, han aprendido a organizarse, a compartir, a desarrollar proyectos comunes. Han aprendido a reconocer la riqueza de las tradiciones heredadas en relación con los distintos tipos de maíces. Han aprendido a buscar ayuda de instituciones del Estado, a trabajar sin competir con las otras, ya que todas producen y todas venden. Aprendieron que todas pueden producir y vender juntas. También aprendieron que pueden ganar autonomía económica haciendo, de una forma diferente, y unidas, lo que siempre habían hecho. Han aprendido a gestionar sus propios módulos de trabajo.

La Asociación de Mujeres Productoras de San José de Upala Construyendo Fortalezas ha tenido que lidiar con las debilidades propias de un grupo que apenas comienza a organizarse: inconsistencia de algunas, temor a involucrarse y, sobre todo, temor ante comentarios y críticas, tanto en el grupo como en la comunidad. Estas situaciones se han convertido en aprendizajes importantes para la resistencia, pues han tenido que aprender que este proyecto no es como los del IMAS², en los que se recibe dinero. Se trata, más bien, de organizarse, de trabajar juntas, de capacitarse. Las pedagogías locales se manifiestan, sobre todo, cuando aprenden a compartir, a trabajar en equipo, a valorar a cada una, con sus diferencias, con su carácter. También han aprendido a reconocer el círculo de violencia de cada una y a reconocer los diferentes tipos de violencia que hay. Los *locus pedagógicos* de la Asociación se

² Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) es una institución autónoma del gobierno de Costa Rica que tiene como objetivo desarrollar, dirigir y ejecutar acciones para atender y resolver el problema de la pobreza en el país, con la prestación de subsidios y la ejecución de programas de financiamiento y capacitación de la población.

ubican en las conversaciones, la escucha respetuosa de la vida, las dificultades y las esperanzas de cada participante, y en la generación de un ambiente agradable. De esta forma, se generan las condiciones para que se hagan propuestas, compartiendo las experiencias que viven en sus familias y en la comunidad. La pedagogía local es, más que todo, una pedagogía de escucha y conversación.

La pedagogía local asumida por la Asociación de Mujeres dBon Orcuo (Mano de Tigre) busca transformar la realidad a través de la participación política. Busca, sobre todo, la integración de las organizaciones y la participación en las luchas más emblemáticas de la comunidad: contra la represa de Diquís, contra la discriminación en el colegio, y por la recuperación del territorio indígena. Además, se aprende y se enseña a través de muchas actividades con mujeres. La Asociación Mano de Tigre mantiene proyectos de etnoturismo, venta de artesanía, recuperación de la gastronomía cultural del pueblo Térraba. También se cuenta con un taller de costura donde se elabora ropa tradicional para mujeres y hombres. Así, la pedagogía local acontece desde la experiencia, desde la vida, desde los sufrimientos, desde el dar y recibir, desde los miedos. Mano de Tigre ha tenido incidencia también en otros grupos, como los Ngäbe, lo que confirma la necesidad de que las resistencias y las pedagogías se articulen, se enreden, se complementen.

El Proyecto Voces Visibles tiene como objetivo visibilizar la existencia de la violencia, para conocerla y hacer conciencia de que se puede evitarla. La pedagogía local de esta organización pasa por la voz, que permite que cada persona se exprese. En este sentido, el proyecto busca que la expresión de la experiencia sea lo más pura, clara y transparente. Así, quienes sufren violencia se dan cuenta de que eso les pasa también a otras personas y eso genera cambios. Las principales estrategias educativas tienen que ver con la comunicación, con la narración. Se han organizado talleres de psicología y sexología a mujeres en condición de vulnerabilidad de localidades como Térraba, Pérez Zeledón y San José, tras un proceso de selección llevado a cabo mediante entrevistas. Otra estrategia importante es la producción de un documental para devolver la voz a algunas mujeres que sufren distintos tipos de violencia. Voces Visibles ha aprendido que las personas tienen necesidad de hablar, de contar sus historias, y que las historias son capaces de

cambiar vidas. Según las aprendizajes de este grupo, las historias vinieron a demostrar las teorías, pues en las historias se encontraron teorías y vida.

Por fin, la pedagogía local del Grupo de Apoyo a Familiares y Amistades de la Diversidad Sexual (GAFADIS) acontece a través de la reflexión, el apoyo y la contención a madres, padres, familiares y amigos/as de personas LGBTQI+ que deseen aprender a superar los mitos y estereotipos que les impiden relacionarse naturalmente con estas personas, para apoyarles y acompañarles. La resistencia y los procesos educativos locales se manifiestan en el acompañamiento a las familias y a amigos de personas que pertenecen a la diversidad sexual en los procesos de comprensión, aceptación y acompañamiento en torno a la orientación sexual y/o la identidad de género de sus seres queridos.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Nos parece innecesario - e indeseable - construir, desde la academia, palabras educativas nuevas para enunciar o explicar lo que las personas y comunidades en resistencia ya expresaron. Ante todo, resaltamos la importancia de escuchar sus experiencias, voces, luchas y silencios para, en un segundo momento, acuerparlas en la dinámica educativa académica. Con este objetivo, ofrecemos algunas reflexiones suscitadas por la palabra educativa escuchada en las comunidades visitadas y por sus experiencias pedagógicas locales.

Un primer aspecto importante para considerar es que las pedagogías locales son contextualizadas y territorializadas. Las resistencias que se enseñan y se aprenden ocupan territorios geográficos, corporales, sociales, culturales y espirituales específicos, sin que esto signifique una negación de lo *universal*, un focalismo, es decir, una limitación en los *estrechos horizontes de la localidad*, según Freire (2007).

Así pues, el respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural. La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. “Su” mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo. [...] Creo que lo fundamental es dejar claro o ir dejando claro para los educandos una cosa obvia: lo regional surge de lo local igual que lo nacional surge de lo regional, lo continental de lo nacional y lo mundial de lo continental. Así como es un error permanecer adherido a lo local, perdiendo la visión del todo, también es

un error flotar sobre el todo sin referencia a lo local de origen (FREIRE, 2007, p.82-83).

Por otro lado, por el hecho de nacer y crecer en localidades y contextos de exclusión social, las pedagogías locales suelen ser pedagogías periféricas y decoloniales, que no solamente cuestionan y desinstalan los fundamentos pedagógicos céntricos y clásicos, sino también proponen una insumisión en los campos del poder y saber educativo.

La colonialidad del saber es solo una de las esferas que permiten entender la dinámica de la colonialidad como eje estructurador de las relaciones sociales que han permitido el dominio de occidente sobre el resto del mundo. La esfera a la que se hace referencia podría ser entendida desde la imposición del eurocentrismo como la única forma de conocer el mundo, es decir, la colonialidad del saber implica la negación de la producción intelectual alter (indígena, afro, chicana, femenina, etc...) como conocimiento (Walsh 2007). En el colonialismo la negación que acaba de citarse solo necesitaba como argumento el color de la piel, hoy se manifiesta de maneras más sutiles pero no por eso menos racistas. Los conocimientos subalternos no se rechazan ahora bajo la premisa de la raza, se rechazan ahora bajo la premisa del saber científico, saber supuestamente objetivo, neutral, y deslocalizado (BARQUERO, ORTIZ; NOGUERA, 2015, p.79).

Una forma de ir superando la colonialidad del saber son las luchas y resistencias de comunidades y organizaciones en la *periferia* social, las cuales son también escenarios pedagógicos de resistencia. En este sentido, señala Katherine Walsh:

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (WALSH, 2013, p.29).

Las pedagogías locales son, como indica Walsh (2013), procesos colectivos y comunitarios, son manifestación de voces, miradas, escuchas, sentires, haceres y

saberes que acontecen en la cotidianidad, convirtiéndose en prácticas intencionales de enseñanza-aprendizaje y de manifestación de una sana rebeldía contra los silenciamientos y las invisibilizaciones culturales y sociales de personas y grupos que son puestos *al margen*, desechados por los sistemas de saber y poder, y también por el llamado *mercado*.

Como pudimos constatar en las comunidades y organizaciones visitadas en el marco del proyecto *Educaciones, Espiritualidades y Resistencias: vivencias pedagógicas y sociorreligiosas liberadoras para la niñez y adolescencia*, el camino metodológico de las pedagogías locales se nutre de historias orales, memorias personales y colectivas, ancestralidades, comensalidad, encuentros, conversaciones, esperanzas y luchas. Por otro lado, en Costa Rica, los procesos pedagógicos locales son liderados mayoritariamente por mujeres, son pedagogías femeninas, con rostro de mujeres. Constatamos que, de los doce grupos y organizaciones participantes, once son liderados por mujeres y ocho están conformados exclusivamente por mujeres.

Por fin, reconocemos que las pedagogías locales son propositivas, generadoras de nuevas relacionalidades. La localidad pedagógica favorece el encuentro, el diálogo, la sororidad, la solidaridad, la empatía, la convivialidad, la emancipación humana y el respeto al medioambiente.

Como fruto de esta investigación sobre grupos de resistencia a nivel nacional en Costa Rica, se pudo encontrar con una cantidad numerosa de organizaciones sin fines de lucro que asumen luchas y resistencias a partir de temáticas diversas que, sin embargo, son complementarias. El proyecto *Educaciones, Espiritualidades y Resistencias: vivencias pedagógicas y sociorreligiosas liberadoras para la niñez y adolescencia* ha suscitado entre estudiantes y docentes de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión la responsabilidad y el compromiso de sumarse en la labor de resistir, incluyendo e integrando las labores de docencia, investigación y trabajos de campo. Queda evidente, por lo tanto, que los aprendizajes fueron recíprocos y las dinámicas de conversación, escucha, visitas y reuniones impulsaron e impulsan nuevas (con)vivencias y renovadas posibilidades de asumir la extensión universitaria

PRISCILA CALVO CAMPOS

Estudiante de la carrera de Enseñanza de la Religión de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional, Costa Rica. Bachiller en Bibliotecología, Documentación e Información con dos énfasis, uno en Tecnologías de la Información y el otro en Gestión de la Información

MARIA CECILIA LEME GARCEZ

Brasileña y costarricense. Trabajó durante 20 años con niños, niñas y adolescentes en situación de calle en la ciudad de São Paulo, Brasil. Pedagoga social. Docente, extensionista e investigadora en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional, Costa Rica. Tiene maestría en Educación y en Estudios Teológicos. Es doctora en Desarrollo Regional por la FURB, Brasil.

JOSÉ MARIO MÉNDEZ MÉNDEZ

Tiene un doctorado en Filosofía por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (El Salvador). Docente y extensionista en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional, Costa Rica. Integrante del Foro de Educación Religiosa y de la Red de Interculturalidad de Costa Rica. Sus áreas de interés son: interculturalidad, pedagogías locales, educación religiosa escolar.

REFERENCIAS

BARQUERO, S.; ORTIZ, J.; NOGUERA, J. Colonialidad del saber y ciencias sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados. *Revista Análisis Político*, Bogotá, 85, septiembre-diciembre, p. 76-92, 2015.

CORTÉS, C. *La invención de Costa Rica*. San José: Ed. Costa Rica, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2007.

GONZÁLEZ, S.; COLMENARES, J.; RAMÍREZ, V. La resistencia social: una resistencia para la paz. *Revista Hallazgos*, Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia, 8(15), p. 237-254, 2011.

MONESTEL, M. Negritud, resistencia cultural y ciudadanía en letras de calypsos limonenses. *Revista Ístmica*, Universidad Nacional, Costa Rica, n.16, p. 69-75, 2013.

OLIVA, Mario. *Artisanos y obreros costarricenses, 1880-1914*. San José: Ed. UNED, 2006.

SOLÓRZANO, Juan. Conquista, colonización y resistencia indígena en Costa Rica. *Revista de Historia*, 25 (enero). p. 191-205, 1992. Disponible em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/historia/article/view/3348>. Acceso en 19 enero 2023.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (editora). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir*,



(re)existir y (re)vivir. Tomo 1. Serie Pensamiento decolonial. Abya Yala, 2013. p. 23-68.

Recebido em: 03/02/2023

Aprovado em: 03/05/2023