El cuento y la música afrolimonense desde una perspectiva decolonial: apuntes para una crítica educativa

DOI: https://doi.org/10.22458/jxxb9n93

Recibido: 24 de julio 2026
Revisado: 27 de agosto 2026
Aprobado: 23 de septiembre 2026

Gabriela Ramírez Acuña
Costarricense. Máster en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) y Máster en Currículo y Docencia Universitaria de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología. Labora para el Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes de la UNED (Costa Rica).
Correo electrónico: gramirez@uned.ac.cr
ORCID: 0000-0001-7945-2584

Alejandro Sánchez Araya
Costarricense. Doctor en Estudios de la Sociedad y la Cultura de la Universidad de Costa Rica. Labora para la Carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la UNED.
Correo electrónico: asancheza@uned.ac.cr
ORCID: 0000-0002-8762-9471

Resumen: El documento analiza la diferencia entre interculturalidad crítica y funcional en la pedagogía latinoamericana desde el enfoque de Catherine Walsh y la teoría decolonial de Aníbal Quijano. La interculturalidad crítica se presenta como un proyecto político y epistémico orientado a transformar estructuras de poder coloniales, mientras que la funcional opera como estrategia de gestión de la diversidad sin cuestionar dichas estructuras. A través del análisis de narrativas afrodescendientes —como el calipso y los cuentos de Anancy— se evidencia su valor como formas legítimas de conocimiento y resistencia. Sin embargo, el estudio del currículo costarricense revela que estos recursos son instrumentalizados de manera superficial, reproduciendo la colonialidad del saber y limitando su potencial crítico y transformador en el ámbito educativo.

Palabras clave: *interculturalidad crítica, decolonialidad, objetivación visual y plástica, subjetivación social, producción cultural afro*

Afro-Limonese storytelling and music from a decolonial perspective: notes for an educational critique

Abstract: The document analyzes the difference between critical and functional interculturality in Latin American pedagogy from the perspective of Catherine Walsh and the decolonial theory of Aníbal Quijano. Critical interculturality is presented as a political and epistemic project aimed at transforming colonial power structures, whereas functional interculturality operates as a strategy for managing diversity without questioning those structures. Through the analysis of Afro-descendant narratives—such as calypso and Anancy stories—their value as legitimate forms of knowledge and resistance is highlighted. However, the study of the Costa Rican curriculum reveals that these resources are used in a superficial, instrumental manner, reproducing the coloniality of knowledge and limiting their critical and transformative potential within the educational sphere.

Key words: *Critical interculturality, Decoloniality, Visual and plastic objectification, Social subjectivation, Afro cultural production*

Introducción: Pedagogía intercultural crítica y pedagogía intercultural funcional en el pensamiento de Catherine Walsh

Lejos de una neutralidad, la pedagogía intercultural en América Latina es un espacio profundamente atravesado por disputas históricas, políticas y epistémicas. Desde el enfoque decolonial, la interculturalidad crítica entiende los contextos sociales como espacios atravesados por relaciones históricas de poder, saber y ser, y por ende inscritos en la matriz moderno-colonial (Quijano, 1992). Walsh sitúa la interculturalidad dentro de dicha matriz, en tanto articula jerarquías raciales, epistémicas y ontológicas. Esto genera una distinción fundamental entre dos concepciones antagónicas de la pedagogía intercultural: una funcional, alineada con la reproducción del orden dominante, y otra crítica o decolonial, orientada a su transformación estructural (Walsh, 2010).

Dentro de esta línea de discusión, la interculturalidad crítica surge en América Latina en el marco de un proceso de luchas históricas protagonizadas principalmente por los pueblos indígenas y afrodescendientes en las décadas de los setenta y ochenta. Más que una estrategia de gestión de la diversidad, la interculturalidad crítica nació como un proyecto político, epistémico y ético orientado a cuestionar y transformar las estructuras coloniales de poder que han y continúan generando desigualdad, racialización y subordinación cultural (Walsh 2010). En su obra *Construyendo interculturalidad crítica*, Walsh afirma de manera categórica que esta perspectiva no se limita al mero reconocimiento de la diversidad cultural, sino que centra su atención en las problemáticas estructurales que, desde la época colonial, han dado origen a procesos de diferenciación y exclusión.

Desde su origen, la pedagogía intercultural crítica no se redujo a metodologías educativas, ni a prácticas curriculares específicas, ni al ámbito escolar en sentido estricto. Se configuró como una praxis político-epistémica orientada a la transformación del orden social existente y de las condiciones mismas de producción del conocimiento. En este sentido, Walsh subraya que esta interculturalidad crítica “no busca la inclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el orden social existente, sino la transformación de ese orden” (Walsh 2010, 79). En cuanto al plano epistémico, implica el reconocimiento de la legitimidad de conocimientos históricamente subalternizados, anclados en territorios, memorias colectivas y cosmovisiones propias, y no subordinados a la pretendida universalidad del saber eurocéntrico.

No obstante, a partir de finales del siglo XX, y dentro del marco de las reformas educativas neoliberales, la noción de interculturalidad comienza a ser disputada por el Estado y por organismos multilaterales, dirigida más a una política multicultural de reconocimiento. Este desplazamiento da lugar a lo que Walsh denomina interculturalidad funcional, una concepción que a diferencia de las luchas históricas de los pueblos subalternizados, fue diseñada desde arriba como estrategia preocupada por la gestión de la diversidad.

Walsh señala explícitamente que, en su formulación dominante, esta visión de interculturalidad “no es ni transformadora ni crítica del orden social, político y económico establecido; es funcional a ese orden y a la lógica multicultural contemporánea del capitalismo” (Walsh 2018, 58) [1]. Por ende, la pedagogía intercultural que se desprende desde la lógica funcional reproduce, en términos quijanianos, la colonialidad del saber, al mantener intacta la centralidad del conocimiento eurocéntrico y relegar los saberes indígenas y afrodescendientes a un lugar suplementario, cultural o folclórico. Desde esta perspectiva, el diálogo intercultural se reduce a una interacción superficial entre culturas, sin cuestionar las relaciones estructurales de dominación que las atraviesan.

1. Traducción propia de la obra original.

Lejos de propiciar una transformación epistemológica, esta pedagogía refuerza la colonialidad del poder al operar como un dispositivo de gobernabilidad que administra la diferencia sin alterar el orden social existente puesto que, “constituye un modo más complejo de dominación que captura, coopta, pacifica, desmoviliza y divide a los movimientos” (Walsh 2018, 58)[2]. Como consecuencia, la institucionalización del discurso crítico produce un tipo de pedagogía desprovista de praxis transformadora, lo cual permite la reaparición de pedagogías funcionales bajo discursos aparentemente críticos, reforzando de esta forma la capacidad de la colonialidad para reconfigurarse y persistir incluso dentro de proyectos que se presentan como emancipadores.

2. Traducción propia de la obra original.

En otro de sus análisis, Walsh (2023) crítica a la cooptación del concepto de interculturalidad identificando el papel activo de los organismos internacionales y de los gobiernos nacionales en la colonización del término:

> Desde que emergió en los proyectos políticos de organizaciones indígenas, las instancias de poder —Banco Mundial, organismos multilaterales y no gubernamentales, y los mismos Estados— empezaron a cooptar el término interculturalidad. Así llega a ser adjetivo de políticas y legislaciones, siempre con enfoque étnico y en aras del reconocimiento e inclusión (117).

Como explica, este proceso de cooptación no es solo de carácter semántico, sino que tiene implicaciones políticas y epistémicas, pues implica el vaciamiento del contenido crítico de la interculturalidad y su reinscripción dentro de narrativas de desarrollo, modernización y gobernabilidad estatal. Por consiguiente, esta interculturalidad “desde arriba” se distancia radicalmente de aquella construida desde las luchas, convirtiéndose en un dispositivo que neutraliza su potencial transformador.

Propuesta teórica

El enfoque decolonial dentro de la pedagogía intercultural crítica

La pedagogía intercultural crítica encuentra uno de sus principales fundamentos teóricos en el enfoque decolonial desarrollado por Aníbal Quijano (1992). El autor explica que las desigualdades educativas, culturales y epistémicas en América Latina, representan manifestaciones actuales de un patrón histórico de poder que se originó con la conquista de América y se ha prolongado hasta el presente. Desde esta perspectiva, la educación moderna debe ser vista como un dispositivo construido históricamente en función a un entramado que articula capitalismo, modernidad y colonialismo. Como sostiene, con América se inició la formación de un orden mundial que dio lugar a un poder global que fue articulando todo el planeta bajo relaciones de dominación persistentes.

Con el propósito de analizar dicho modelo, crea el constructo denominado colonialidad del poder. Este es definido como una matriz mundial de clasificación jerárquica de su población en función de la idea de raza, la cual se encuentra subordinada a patrones como el control del trabajo, la autoridad, la producción del conocimiento y la subjetividad. Dicha matriz no desaparece con el fin del colonialismo formal, sino que se proyecta en su devenir histórico hasta determinar el marco principal de las relaciones sociales actuales (Quijano 1992).

Es decir, dicho patrón de dominación sustentado en la clasificación jerárquica de la población sobre la *noción de raza* se mantuvo con las élites locales latinoamericanas posterior a los procesos independentistas, prolongándose hasta la actualidad. Desde esta perspectiva, la escuela moderna y los sistemas educativos no son externos a la colonialidad, sino uno de sus dispositivos privilegiados. En la medida en que participan activamente en la reproducción de las clasificaciones sociales y epistémicas, operan en todos los ámbitos de la existencia social, tanto materiales como subjetivos.

En afinidad con ello, la escuela moderna ha funcionado históricamente como instancia que selecciona, jerarquiza y orienta a los sujetos hacia determinados lugares en la estructura social, reforzando lo que Quijano denomina la distribución racista del trabajo (Quijano 2000). Desde esta perspectiva, la escuela moderna aparece como un espacio privilegiado en el que dichos procesos de clasificación se naturalizan y se legitiman bajo la apariencia de mérito, neutralidad y universalidad (Quijano 2007).

De acuerdo con su análisis, en América Latina, la escuela ha contribuido a la subordinación de determinado tipo de sujeto dentro del orden social, asociado a la naturalización de esquemas intersubjetivos vinculados a la blanquitud, racionalidad y autoridad. De ahí que la pedagogía intercultural crítica, inspirada en el enfoque decolonial, parta del supuesto de que no es posible transformar la educación sin impugnar la estructura de poder que la organiza y que define cómo y con qué saberes debe educarse.

Dicho marco epistémico, se encuentra definido por la colonialidad del saber, entendida como la imposición del eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento. En ese sentido, Quijano señala que el eurocentrismo no es simplemente una preferencia cultural, sino una racionalidad impuesta como norma universal por los grupos dominantes. En esta perspectiva, solo la cultura europea es considerada racional y, por ende, legítima, en contraposición a las demás, que son concebidas como inferiores, primitivas o premodernas. Esta perspectiva encapsuló a los pueblos no europeos en objetos de conocimiento, bloqueando toda posibilidad de intercambio horizontal de saberes (Quijano 1992).

En el ámbito educativo, esto se traduce en currículos y metodologías que privilegian el conocimiento occidental, escrito y disciplinar, mientras deslegitiman otros modos de conocer, estar y vivir en el mundo vinculados a la oralidad, la memoria colectiva y la experiencia territorial. Esta discriminación epistémica tiene efectos directos en la educación, al producir subjetividades que internalizan o mejor dicho, naturalizan desde los espacios de aprendizaje la superioridad epistemológica de Europa, en detrimento de la inferiorización de los saberes no occidentales, reforzando así la colonialidad del saber como dimensión constitutiva de la colonialidad del poder (Quijano 2007).

Ante este panorama, la construcción de subjetividades alternativas implicaría una descolonización epistemológica, que supondría abandonar la idea eurocéntrica de una totalidad homogénea y abrirse a la comprensión de la sociedad heterogénea, discontinua y conflictiva. En términos pedagógicos, ello implica cuestionar los modelos educativos que conciben el conocimiento como un producto universal, y avanzar hacia prácticas que reconozcan la pluralidad histórica y las prácticas de existencia y reexistencia de los colectivos que conforman los pueblos (Quijano 2007).

En este horizonte crítico, la propuesta de desobediencia epistémica de Mignolo (2010) permiten profundizar la comprensión de la colonialidad del saber al conceptualizar la modernidad como un proyecto inseparable de la colonialidad. Para este autor, desde la colonia Europa se presentó como garante de la modernidad presentándola como un proceso emancipatorio universal sobre las ideas de progreso, racionalidad y desarrollo. Esta narrativa hegemónica se construyó sobre la invisibilización y subordinación otros saberes, lenguajes y formas de existencia, ocultando la jerarquización epistémica y la descalificación sistemática de los saberes no occidentales. Europa se autopercibió como la única fuente legítima de conocimiento. Mientras tanto, los pueblos no europeos fueron ubicados como parte del pasado de la humanidad, negándoseles su condición de sujetos plenos y condenándolos a una posición de inferioridad ontológica. Este proceso es analizado por Fanon (2009) desde una perspectiva psicoanalítica.

En consonancia con la pedagogía intercultural crítica, esta propuesta invita a desplazar el centro epistémico de la educación, reconociendo la legitimidad de conocimientos situados y territorializados. De este modo, la pedagogía debe transitar de la reproducción de la gramática colonial hegemónica del saber

hacia una praxis orientada a la construcción de horizontes pluriversales, donde múltiples racionalidades puedan coexistir en contraposición a un modelo único de conocimiento. En otras palabras, más allá de incorporar contenidos de carácter multicultural al currículum oficial de la escuela, el aprendizaje debe dirigirse a cuestionar los criterios mismos de validación del conocimiento y los lugares desde los cuales se enuncia la verdad, promoviendo procesos formativos orientados a la dignificación ontológica y la reexistencia de los sujetos subalternizados.

Metodología

Enfoque epistemológico y diseño metodológico

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de orientación decolonial, sustentado en los aportes teóricos de Catherine Walsh, Aníbal Quijano y Walter Mignolo, con el propósito de establecer principios metodológicos apropiados para el desarrollo de prácticas docentes pertinentes con un enfoque intercultural crítico. La primera fase se concentrará en analizar el potencial de las producciones culturales afrodescendientes como producciones de conocimiento legítimos y válidos en el ámbito escolar, en tanto insumos sustantivos para la reflexión y análisis de procesos históricos caracterizados por la subordinación y jerarquización social. En afinidad con lo anterior, esta perspectiva, la metodología asume que el conocimiento no se limita únicamente a formatos escritos, académicos tradicionales, sino que se produce también a través de narrativas orales, musicales y simbólicas vinculadas a la experiencia histórica de los pueblos racializados.

En su segunda fase, este diseño metodológico de tipo analítico-interpretativo, a partir del análisis de fuentes de conocimiento desde una propuesta decolonial —en particular, los cuentos de Anancy y la producción del calypsonian Walter Ferguson—, realizará un análisis documental del currículo educativo costarricense en los niveles de educación general básica y diversificada. Este análisis se centrará específicamente en los programas de estudio de Español y Estudios Sociales en los niveles de Educación General Básica I y II Ciclos, III Ciclo y Educación diversificada.

El propósito será examinar la perspectiva epistémica desde la cual se posicionan dichos programas. A partir de ello y como última fase, el trabajo se enfocará en identificar posibles grietas o líneas de trabajo que puedan generarse desde una perspectiva pedagógica intercultural crítica.

De conformidad con lo mencionado, el análisis se orienta a identificar:

1. La perspectiva epistémica desde la cual el cuento y la música son incorporados —o excluidos— del currículo.
2. Los usos pedagógicos asignados a estas expresiones culturales (instrumentales, decorativos, identitarios o críticos).

3. El tipo de interculturalidad que subyace a dichos usos, distinguiendo entre enfoques funcionales, multiculturales o críticos.

Este contraste permitirá establecer en qué medida el currículo reproduce la colonialidad del saber o abre posibilidades para una pedagogía intercultural crítica, capaz de reconocer los relatos y músicas afrodescendientes como fuentes legítimas de conocimiento, pensamiento crítico y formación ciudadana. Desde esta perspectiva, la música y el cuento afro contribuirá a lo que Branche (2013) describe para el malungaje[3], en tanto capacidad para la generación de una identidad y la sensibilidad históricas que actuaría como una contra-narrativa frente a los intentos del Estado y sistemas educativos nacionales por estandarizar o alienar las identidades subalternas. Un proyecto de este tipo impulsaría una agenda de restitución histórica de carácter transnacional en contraposición a políticas de asimilación estatal, las cuales suelen encubrirse bajo la retórica del multiculturalismo institucional.

En consonancia con lo anterior, se han establecido las siguientes las categorías de análisis:

A. Objetivación visual y plástica

B. Procesos de subjetivación social

Descripción de las categorías de análisis

A. Objetivación visual y plástica

La categoría objetivación visual y plástica se retoma de Aníbal Quijano (1998) y se define como el proceso mediante el cual los sujetos históricamente subordinados logran convertir sus experiencias —gritos, creencias, luchas, emociones y formas de comprender el mundo— en expresiones visibles y comunicables dentro del espacio público. Esta categoría resulta clave para el análisis de los cuentos de Anancy y del Calypso de Walter Ferguson, en tanto ambas manifestaciones culturales operan como formas simbólicas de resistencia, mediante las cuales la memoria histórica, la crítica social y la relación con el territorio y el cuerpo se hacen narrables y audibles.

Desde esta perspectiva, la narrativa oral y la música no pueden convertirse en recursos didácticos complementarios, sino en formas de conocimiento, que permiten a los sujetos colonizados afirmar su identidad, su historicidad y su racionalidad propia frente a la negación epistémica impuesta por la colonialidad del poder. Por consiguiente, la objetivación visual y plástica funciona, como una herramienta analítica con el potencial para identificar el relato y el canto producen sentido, pertenencia, conocimiento y crítica social desde lo que podría denominarse una experiencia encarnada afrodescendiente.

B. Procesos de subjetivación social

La segunda categoría, procesos de subjetivación social se fundamenta en Quijano (2007) y permite analizar la constitución de sujetos colectivos a partir

3. Para Jerome Branche, el término **malungaje** representa el principio de afecto, asociación y solidaridad recíproca surgido originalmente en el contexto de la trata transatlántica de esclavos. Su raíz proviene del vocablo bantú *malungo*, resignificado por los propios cautivos africanos para llamarse entre sí "compañeros de barco" y de infortunio. Más allá de una simple categoría cultural, el malungaje se define como una contra-ideología de supervivencia, una resistencia psíquica y un espacio de intersubjetividad política que permitió a los sujetos afrodescendientes contrarrestar la alienación, el desarraigo y la "muerte social" impuestos por el régimen colonial. Al haberse forjado en las rutas de la dispersión de los barcos esclavistas, posee un carácter "extranacional" (*outernational*) y transhistórico que desafía los marcos del Estado-nación, consolidándose como una memoria colectiva vigente para la justicia, la reivindicación y la democracia de la diáspora africana global frente a la modernidad capitalista.

de memorias compartidas, identidades construidas en la lucha y voluntades de transformación frente a la explotación y la dominación. Esta categoría es central para comprender cómo los cuentos de Anancy y el Calypso no solo narran historias, sino que producen sujetos, al articular experiencias de opresión, astucia, resistencia, corporalidad y territorio en una gramática cultural compartida.

Los procesos de subjetivación social se entienden aquí como emergentes del conflicto histórico por el control de los ámbitos fundamentales de la existencia social —trabajo, sexo, subjetividad y autoridad— y permiten evidenciar cómo estas expresiones culturales afrodescendientes configuran formas de conciencia crítica y posicionamiento político, incluso cuando no se enuncian desde lenguajes académicos o institucionales.

La utilización conjunta de estas categorías permite interpretar los cuentos de Anancy y el calypsonian de Walter Ferguson como prácticas de desobediencia epistémica. Esto implica reconocer que dichas expresiones culturales no buscan ser incorporadas acríticamente al canon escolar, sino que cuestionan los criterios mismos de selección e incorporación de ciertos tipos de conocimiento dentro del curriculum nacional en desmérito de otros, al enfocarse específicamente en el saber escrito, eurocentrado y disciplinar.

En los espacios de aprendizaje, la utilización de este tipo de producciones culturales posibilitaría procesos pedagógicos que romperían con la lógica colonial del currículo, al situar el conocimiento en el cuerpo, la oralidad, la música y el territorio, favoreciendo una pedagogía intercultural crítica que no se limite solamente a la inclusión folclórica de la diferencia, sino que promueva un verdadero desplazamiento desde el cual se habla, se piensa y se vive la realidad, implicando una modificación cognitiva del lugar simbólico, social, lo que impactaría directamente en la enunciación del saber escolar.

Resultados

Este apartado analiza dos expresiones culturales afrodescendientes —la canción *Cabin in the Wata* del calypsonian limonense Walter Ferguson y el cuento *Anancy, la Luciérnaga y el Tigre*— a partir de las categorías de objetivación visual y plástica y procesos de subjetivación social, propias del enfoque decolonial de Aníbal Quijano. Posteriormente, se enfoca en el estudio de los programas de estudio oficiales de Estudios Sociales y Español, específicamente en los siguientes aspectos: perspectiva epistémica desde la cual el cuento y la música son incorporados en el currículo, los usos pedagógicos asignados a estas expresiones culturales, el tipo narrativa intercultural que subyace a dichos usos.

Narrativas afrodescendientes como conocimiento, resistencia y desobediencia epistémica

Descripción: Cabin in the Wata – Walter Ferguson

La canción *Cabin in the Wata* relata la historia de un hombre afrocaribeño que, tras ser despojado de su vivienda por el Estado en el contexto de la creación del Parque Nacional Cahuita, decide construir una cabaña sobre el agua. Este gesto creativo y desafiante se convierte en una estrategia para permanecer en el territorio frente a una legalidad impuesta que desconoce la presencia histórica de la comunidad afrodescendiente. A través del tono humorístico y narrativo, característico del calipso limonense, Ferguson expone el conflicto entre las comunidades negras y el poder estatal, haciendo visible una experiencia de desalojo, resistencia y pertenencia territorial.

Análisis de la canción *Cabin in the Wata* en función a las categorías: Objetivación visual y plástica y Procesos de subjetivación social

La canción *Cabin in the Wata* constituye una clara manifestación de objetivación visual y plástica. Walter Ferguson convierte una experiencia concreta de despojo territorial en una obra musical que integra memoria, resistencia e identidad afrocaribeña. La cabaña construida sobre el agua no es únicamente un recurso narrativo, sino una imagen plástica poderosa que objetiviza la experiencia histórica de exclusión y la transforma en símbolo de autonomía y resistencia frente al poder estatal.

El inglés criollo limonense y del calipso como forma estética en que es cantada profundiza esta objetivación, pues se trata de lenguajes históricamente subalternizados que, al ser utilizados como vehículo narrativo, visibilizan una subjetividad colectiva negada por el relato nacional costarricense. Ferguson lejos de recurrir a una narrativa jurídica o académica; convierte la experiencia de desalojo en música, humor e ironía, transformando una vivencia local de infortunio en una narrativa universal de construcción subjetiva de resistencia.

En ese sentido, la cabaña sobre el agua se transforma así en una imagen de afirmación territorial, que desafía la lógica colonial del Estado-nación y materializa una forma de conocimiento situada: la defensa del derecho a habitar el territorio ancestral desde la creatividad cultural.

Desde la categoría de procesos de subjetivación social, la canción articula la constitución de un sujeto colectivo afrodescendiente que se reconoce en el conflicto y la resistencia. Es decir, la subjetivación se da en la articulación de una identidad que se reconoce en conflicto, en la lucha por el territorio, afirmándose con su voz propia. Al narrar la historia del desalojo y la posterior reconstrucción, Ferguson construye una identidad colectiva que denuncia la exclusión y el despojo histórico de las comunidades negras del proyecto nacional costarricense.

El protagonista de la canción se enfrenta a una legalidad impuesta “desde arriba”, y en ese gesto afirma su derecho a existir, habitar y decidir sobre el territorio. Dicho de otra forma, la canción revela la dinámica denominada anteriormente como colonialidad del poder, en la medida en que expone cómo el Estado, a través de dispositivos legales y administrativos, es capaz de despojar a comunidades racializadas sin garantizar una ciudadanía efectiva.

Por ende, en este caso la subjetivación se produce cuando la experiencia individual se transforma en memoria compartida y en denuncia colectiva. En otras palabras, Ferguson no solo canta una historia; si no que al cantarla produce un sujeto político, que se reconoce en la lucha por el territorio, en la defensa de la cultura y en la afirmación de una voz propia frente a la invisibilización y el despojo. Mientras la autoridad estatal aparece como una fuerza que se impone sobre los cuerpos racializados, negándoles el derecho a la vivienda y a la pertenencia, la canción convierte esa negación en relato de resistencia compartida.

Descripción: Anancy, la Luciérnaga y el Tigre

El cuento *Anancy, la Luciérnaga y el Tigre* pertenece a la tradición oral afrocaribeña llegada a América con las primeras poblaciones esclavas. Esta historia narra cómo Anancy, personaje astuto y marginal, intenta robar del gallinero de un granjero poderoso. Para lograrlo, recurre a la ayuda de la Luciérnaga, cuya luz le permite orientarse en la oscuridad. Sin embargo, el Tigre —figura del poder brutal— traiciona a Anancy, lo que conduce finalmente a su derrota. El relato combina humor, ironía y enseñanza moral, y transmite valores comunitarios, advertencias sobre el individualismo y una crítica al poder colonial.

Análisis del cuento *Anancy, la Luciérnaga y el Tigre* en función a las categorías: Objetivación visual y plástica y Procesos de subjetivación social

Este cuento presenta una rica representación estética del sujeto afrodescendiente. Anancy, como araña antropomórfica o humano con rasgos arácnidos, constituye una figura visual poderosa que encarna la dualidad del sujeto racializado, oprimido pero capaz de agencia, marginal pero inteligente y burlón. Esta figura permite objetivar experiencias históricas de subordinación sin recurrir a un lenguaje abstracto, mediante imágenes vívidas y accesibles.

El personaje del granjero representa el poder colonial y propietario, al encarnar la acumulación económica y territorial. En consonancia, su gallinero es un espacio simbólico del poder y despojo, mientras que el robo de Anancy puede leerse como un acto de reapropiación frente a la injusticia estructural. Por ende, la Luciérnaga y el Tigre funcionan como figuras plásticas que visualizan tensiones fundamentales: la cooperación comunitaria y la violencia del poder.

En ese sentido, el propio relato, al transmitirse oralmente es una forma de arte popular afrodescendiente que convierte experiencias colectivas de opresión y resistencia en objetos culturales de pensamiento y reflexión compartidos, cumpliendo una función epistemológica y pedagógica.

Desde una perspectiva de subjetivación social, en este cuento Anancy encarna la resistencia simbólica frente a la colonialidad. Su astucia no es solo un rasgo individual, sino una estrategia desarrollada históricamente por poblaciones esclavizadas para sobrevivir y desafiar el orden impuesto. Otro de los aspectos no menos importantes, es que la resistencia que se representa no es física, sino simbólica y colectiva, basada en la inteligencia, la creatividad y la memoria cultural compartida.

Además, el cuento introduce una crítica clara al individualismo, pues, aunque Anancy logra engañar al granjero, su egoísmo y falta de solidaridad conducen a su fracaso. Esta enseñanza refuerza la idea de que la verdadera fuerza de los sujetos subalternos reside en la cooperación comunitaria, no en la astucia aislada e intereses individuales. De conformidad con ello, los personajes pueden interpretarse como representaciones de poblaciones esclavizadas, cuya posibilidad de victoria depende de la acción colectiva.

De este modo, el relato muestra cómo los sujetos afrodescendientes se constituyen como colectivos históricos, a partir de narrativas compartidas, valores comunitarios y luchas comunes, en oposición a la lógica de acumulación individual propia del sistema hegemónico. En ese sentido, la subjetivación social se orienta así hacia la búsqueda del bien común como horizonte compartido de liberación.

Tanto en el análisis de *Cabin in the Wata* como en *Anancy, la Luciérnaga y el Tigre* se muestra como la música y el cuento afrodescendientes operan como dispositivos de conocimiento, memoria y crítica social. Desde la perspectiva de la objetivación visual y plástica y de los procesos de subjetivación social, estas expresiones culturales producen una desobediencia epistémica, al desafiar la hegemonía del conocimiento eurocentrado y abrir posibilidades para una pedagogía intercultural crítica en los espacios de aprendizaje.

Análisis de resultados programas de estudio

El análisis a partir de las categorías propuestas de la canción *Cabin in the Wata* y del cuento *Anancy, la Luciérnaga y el Tigre*, permite reconocer estas expresiones como fuentes válidas de conocimiento en la medida que permiten agrietar el currículum desde otras formas de ver, estar y pensar en el mundo. En este marco, resulta pertinente revisar críticamente su incorporación en los programas de estudio.

En consecuencia, se analizan los programas de Español y Estudios Sociales en los niveles de Educación General Básica (I y II ciclos), III ciclo y educación diversificada, atendiendo a su fundamentación en la política educativa y curricular. Esta exploración se orienta a identificar, de manera articulada, la perspectiva epistémica desde la cual el cuento y la música son incorporados en el

currículo nacional, los usos pedagógicos que se les asignan —instrumentales, decorativos, identitarios o críticos—; y el tipo de interculturalidad que subyace a dichas prácticas, distinguiendo entre enfoques funcionales, multiculturales o críticos. De este modo, se busca problematizar el lugar que ocupan estas expresiones culturales en el sistema educativo y su relación con los procesos de producción y legitimación del conocimiento.

Fundamento del plan de estudios: política educativa y curricular

Durante la revisión de los programas de estudio de Español y Estudios Sociales en los niveles de Educación General Básica (I y II ciclos), III ciclo y educación diversificada, se evidencia la coexistencia de dos marcos curriculares diferenciados que estructuran el sistema educativo costarricense contemporáneo. Por un lado, los programas de primaria se inscriben en la reforma "Ética, Estética y Ciudadanía", la cual prioriza la formación integral del estudiantado mediante el desarrollo de valores, la convivencia, la construcción de la identidad y la sensibilidad estética. Por otro lado, los programas de secundaria responden a la transformación curricular "Educar para una nueva ciudadanía", orientada al fortalecimiento de competencias, habilidades críticas y la participación en contextos cada vez más complejos y globalizados. Esta coexistencia no solo marca una diferencia en los enfoques pedagógicos, sino que también refleja distintos modos de concebir el conocimiento, la ciudadanía y los fines de la educación.

En este marco, es posible problematizar la transformación curricular de secundaria desde una perspectiva decolonial, particularmente al analizar los fundamentos conceptuales que la sustentan. Un rasgo relevante es la presencia de una matriz eurocéntrica en sus referentes teóricos, en tanto el documento *Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular 2015* del Ministerio de Educación Pública, que constituye el fundamento teórico de la política curricular aprobada por el Consejo Superior de Educación, se construye a partir de marcos internacionales ampliamente legitimados, tales como los planteamientos de la UNESCO, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y diversas discusiones globales sobre ciudadanía planetaria y sostenibilidad. Asimismo, se recurre predominantemente a autores, organismos y teorías provenientes del ámbito euroamericano para fundamentar categorías clave como desarrollo sostenible, competencias del siglo XXI y ciudadanía global, a lo que se suma la referencia implícita a estándares internacionales de calidad educativa, como los evaluados en pruebas comparativas tipo PISA. Desde los aportes de Quijano y Mignolo, este anclaje en referentes globales evidencia la persistencia de la colonialidad del saber, en tanto se privilegian epistemologías producidas en el Norte global como criterios de validez y orientación del currículo. En consecuencia, aunque la reforma busca responder a los desafíos contemporáneos y promover una ciudadanía crítica y global, reproduce simultáneamente jerarquías epistémicas que limitan la incorporación de saberes locales, como los vinculados a la tradición cultural afrolimonense, dentro de un mismo plano de legitimidad.

En afinidad con lo anterior, esta transformación no solo implica un cambio en los referentes teóricos, sino también un desplazamiento epistemológico que se refleja en la organización de los aprendizajes y en la concepción del conocimiento escolar. En el área de Español, se observa una transición desde enfoques centrados en el desarrollo de habilidades comunicativas básicas —como la lectura y la escritura— y la apreciación estética, hacia modelos que incorporan la competencia discursiva, la producción textual y la interpretación de diversos lenguajes (literarios, audiovisuales, musicales, visuales y digitales). De forma paralela, los programas de Estudios Sociales evolucionan desde una formación centrada en la identidad, la convivencia y el entorno inmediato, hacia el análisis de procesos históricos, geográficos y sociales más complejos, con un énfasis creciente en la comprensión crítica de la realidad.

En este contexto, el pensamiento crítico se configura como una capacidad de desarrollo progresivo dentro del currículo, articulada con las transformaciones señaladas. Un ejemplo de esta progresión puede identificarse en el programa de Estudios Sociales y Educación Cívica para I y II ciclos (2013), donde se proponen actividades orientadas a que el estudiantado “exprese opiniones sobre situaciones de convivencia, valore normas del entorno y participe en discusiones grupales”. Este planteamiento evidencia que, en los niveles iniciales, el pensamiento crítico se vincula principalmente con la reflexión sobre la experiencia cotidiana y la expresión de opiniones, sin requerir aún un análisis estructural de los fenómenos sociales. En consecuencia, el énfasis se sitúa en el desarrollo de habilidades básicas como opinar, dialogar y reconocer distintos puntos de vista.

Posteriormente, en el programa de Estudios Sociales de III ciclo (2016), esta capacidad se complejiza mediante aprendizajes esperados que plantean que el estudiantado debe analizar procesos históricos a partir de múltiples causas y consecuencias, o interpretar problemáticas contemporáneas utilizando información diversa. En este nivel, el pensamiento crítico se desplaza hacia una interpretación analítica de discursos y procesos sociales, en la que la persona estudiante no solo opina, sino que también establece relaciones, contextualiza hechos y construye explicaciones fundamentadas.

Finalmente, en la Educación Diversificada, tanto en Español como en Estudios Sociales, se proponen actividades que exigen argumentar posiciones frente a problemáticas globales, evaluar diversas fuentes de información y proponer soluciones a desafíos sociales. Estas orientaciones evidencian que el pensamiento crítico adquiere una dimensión argumentativa y propositiva, en la que el estudiantado no solo analiza, sino que también toma posición de manera fundamentada ante temas complejos como la desigualdad, el cambio climático o los procesos geopolíticos. De manera similar, en Español, se espera que la persona estudiante interprete los textos como construcciones discursivas, identificando intencionalidades y posturas ideológicas.

No obstante, a la luz de la perspectiva decolonial introducida previamente, esta progresión presenta límites importantes. Aunque se promueve el análisis, la argumentación y la reflexión, los programas no explicitan la problemati-

zación de las relaciones de poder que atraviesan la producción del conocimiento, tales como las jerarquías culturales, la colonialidad del saber o la subalternización de ciertas formas de expresión, como la oralidad o la música afrodescendiente. En consecuencia, el pensamiento crítico que se fomenta tiende a operar dentro de marcos epistemológicos dominantes, lo que restringe su potencial para convertirse en una herramienta verdaderamente transformadora.

Desde los aportes de Quijano, Mignolo y Walsh, estos marcos curriculares pueden interpretarse como espacios de tensión estructural: si bien promueven innovaciones pedagógicas y una apertura hacia la diversidad cultural, continúan operando dentro de una matriz epistemológica que privilegia formas de conocimiento de origen occidental. En este contexto, el tratamiento del cuento y la música —particularmente de la tradición afrolimonense— adquiere relevancia analítica, en tanto permite examinar de qué manera el currículo integra, subordina o restringe estas expresiones culturales dentro de las dinámicas de producción, validación y circulación del conocimiento escolar.

La perspectiva epistémica: inclusión, subordinación y límites del reconocimiento

En los programas de Español en I y II ciclos, el cuento ocupa un lugar más visible que la música, en tanto forma literaria fundamental para el desarrollo de la comprensión y la producción oral y escrita. No obstante, su inclusión responde principalmente a una lógica lingüística y literaria: el cuento es abordado como texto narrativo con estructura (inicio, nudo, desenlace), personajes y valores, más que como expresión cultural situada. La música, por su parte, aparece de forma marginal, generalmente vinculada a actividades complementarias o interdisciplinarias.

Desde una perspectiva epistémica, esto sugiere que el cuento es reconocido dentro del currículo, aunque traducido a categorías literarias occidentales. En cambio, la música permanece prácticamente excluida como objeto de conocimiento en el área de Español, a pesar de que el *calypsonian* constituye una expresión artística que narra historias de la vida cotidiana afrocaribeña, dando cuenta de sus luchas, penurias y estrategias de supervivencia. No obstante, como advierte Quijano, la colonialidad del poder obstaculiza que los programas educativos lo reconozcan desde esta perspectiva, lo que evidencia la persistencia de la colonialidad del saber: un orden en el que las formas narrativas orales o musicales —en particular aquellas de raíz afrodescendiente— no son legitimadas como epistemologías propias.

En el caso de Español en III ciclo y educación diversificada, el cuento se amplía hacia el análisis literario, interpretativo y crítico, integrando contextos históricos, sociales y culturales. Sin embargo, sigue siendo tratado principalmente como objeto literario y no como práctica cultural viva. La música continúa en un lugar periférico, incorporada más como intertexto o recurso expresivo que como forma de conocimiento.

En los programas de Estudios Sociales, tanto en primaria como en secundaria, el cuento y la música aparecen de manera implícita como formas de mediación pedagógica o como fuentes culturales. En primaria (I y II ciclos), su uso se vincula a la transmisión de valores, identidad y tradiciones; en secundaria, se integran como recursos para el análisis histórico o la expresión de procesos sociales.

Desde la perspectiva de Mignolo, esto evidencia que estas expresiones son incorporadas al currículo únicamente como un contenido disciplinar o utilizado como un recurso didáctico, más como una expresión cultural "folklorizada" o como un elemento lúdico, lo que limita su reconocimiento como formas autónomas de producción de conocimiento. Así, el cuento y la música afrolimonense son visibles, pero no plenamente reconocidos como epistemologías.

Usos pedagógicos: entre lo instrumental, lo identitario y lo crítico

En los programas de Español para I y II ciclos, el cuento es utilizado principalmente con un carácter instrumental, dado que su función central en el currículo es servir como medio para el desarrollo de habilidades básicas de lectura, escritura, oralidad o como catalizador del placer por la lectura. Esto se evidencia en la forma en que el cuento es didactizado: se descompone en elementos "(cómo empieza, cuáles son los personajes, en qué lugar suceden los acontecimientos, cuáles son los sucesos, cómo termina)" (MEP 2014, 272), con el propósito de facilitar la comprensión lectora y la producción textual. Es decir, el interés pedagógico no se centra en el cuento como expresión cultural situada, sino en su potencial para enseñar estructuras narrativas y capacidades lingüísticas. Esta orientación responde al enfoque comunicativo del área, en el que el texto literario se convierte en una herramienta para el desarrollo de competencias, lo que justifica su carácter instrumental.

Asimismo, el cuento adquiere una dimensión identitaria, en la medida en que los contenidos y actividades suelen estar vinculados a valores, experiencias cercanas o tradiciones culturales. A través de relatos, se busca reforzar normas de convivencia, sentido de pertenencia y reconocimiento del entorno, lo cual se articula con los objetivos de formación integral propios del marco "Ética, Estética y Ciudadanía". Sin embargo, esta dimensión identitaria no implica necesariamente un análisis crítico de las narrativas culturales, sino que se orienta más hacia la internalización de valores socialmente aceptados.

Además, se observa en el programa de Español de II ciclo, la incorporación de una lista de lecturas obligatorias, en la que se identifica la persistencia de cánones clásicos y eurocéntricos como estándar de "calidad literaria", mientras que la producción indígena y afrodescendiente suele quedar relegada a la categoría de "leyenda" o "tradición oral" desprovista de rigor filosófico. Esta utilización del cuento evidencia una incorporación "cosmética", al integrarse la diversidad como un suplemento folklórico, sin transformar el canon literario dominante ni cuestionar las jerarquías culturales que las han marginado. En términos de Quijano, se trata de una integración subordinada del "otro" dentro de la matriz colonial de poder, donde sus saberes son aceptados única-

mente en la medida en que no disputen la hegemonía del conocimiento occidental.

Por otro lado, la música en estos niveles presenta un uso predominantemente decorativo o motivacional, dado que no forma parte estructural del currículo de Español. Su presencia suele limitarse a actividades de ambientación, dinamización de la clase o integración con otras áreas, lo que explica su carácter periférico. No se propone su análisis como texto cultural ni como lenguaje simbólico complejo, lo que refuerza su ubicación marginal dentro de la lógica curricular.

En los programas de Español de III ciclo y educación diversificada, el cuento adquiere mayor complejidad en sus usos pedagógicos. Continúa siendo instrumental, pero ahora orientado al desarrollo de competencias más avanzadas como la interpretación, la argumentación y la producción textual. Sin embargo, también se abre la posibilidad de un uso crítico, en tanto se promueve el análisis de contextos históricos, sociales y culturales de las obras literarias. Esta dimensión crítica surge del énfasis curricular en la competencia comunicativa y el pensamiento reflexivo propios del marco “Educar para una nueva ciudadanía”. No obstante, este potencial crítico no está completamente garantizado, ya que depende en gran medida de la mediación docente y del tipo de textos seleccionados.

En contraste, la música sigue ocupando un lugar secundario, siendo utilizada principalmente como recurso complementario o intertextual. Su análisis como discurso cultural autónomo es limitado, lo que mantiene su función subordinada dentro del área.

En los programas de Estudios Sociales para I y II ciclos, el cuento y la música se emplean principalmente como recursos pedagógicos que facilitan la mediación del aprendizaje. Su uso es claramente instrumental, en tanto se utilizan para explicar contenidos relacionados con la comunidad, la identidad o la historia local. Por ejemplo, relatos o canciones pueden servir para introducir temas o reforzar aprendizajes, pero no constituyen el eje del análisis. Esta instrumentalización responde a la organización del currículo, donde los contenidos centrales son de carácter histórico-geográfico y cívico.

Al mismo tiempo, estas expresiones tienen un fuerte componente identitario, ya que se integran para promover el reconocimiento de la cultura local, las tradiciones y la diversidad. En este sentido, el cuento y la música funcionan como vehículos para la construcción de identidad y pertenencia, lo cual es coherente con el enfoque formativo de la educación primaria. Sin embargo, al igual que en Español, esta dimensión identitaria no conlleva necesariamente una problematización de las relaciones de poder o de las condiciones históricas que configuran dichas expresiones culturales.

En el caso del III ciclo y la educación diversificada en Estudios Sociales, los usos pedagógicos se amplían y diversifican. El cuento y la música son utilizados como recursos para el análisis de procesos históricos y culturales, lo que refuerza su dimensión instrumental, pero ahora en un nivel más complejo. Además, adquieren una función comunicativa, especialmente en actividades

que implican la elaboración de productos digitales, presentaciones o trabajos colaborativos, donde estas expresiones se convierten en medios para comunicar conocimiento. Por ejemplo**,** durante el estudio de la unidad temática *La construcción de la democracia y luchas sociales en la primera mitad del siglo XX,* como parte de las situaciones de aprendizaje propuestas para el desarrollo del tema referente al sistema electoral costarricense, se sugiere que los y las estudiantes elaboren un cuento o relato sobre cómo sería el país si no existiera el voto secreto, directo y universal.

De manera incipiente, también pueden asumir un papel crítico, en la medida en que se utilizan para interpretar contextos sociales, analizar identidades culturales o reflexionar sobre problemáticas contemporáneas. Sin embargo, este uso crítico no está plenamente desarrollado en el currículo, ya que estas expresiones siguen subordinadas a los objetivos de las disciplinas estructurantes (Historia y Geografía), lo que limita su potencial transformador.

En conjunto, estos usos pedagógicos evidencian que el cuento y la música son valorados principalmente como medios para enseñar, y no como formas de conocimiento en sí mismas. Su carácter instrumental predomina en todos los niveles, la dimensión identitaria se fortalece especialmente en primaria, y la dimensión crítica emerge de manera parcial en secundaria, sin consolidarse como eje central del currículo.

De conformidad con lo anterior, tanto en los programas de Español y Estudios Sociales correspondientes a I y II ciclos, la interculturalidad que subyace al tratamiento de las expresiones culturales puede caracterizarse, en términos generales, como una interculturalidad de tipo funcional, acompañada de elementos propios de un enfoque multicultural. En efecto, el currículo promueve la convivencia, el respeto y la tolerancia como principios orientadores, lo que se traduce en actividades que buscan el reconocimiento de la diversidad cultural dentro de los espacios de aprendizaje. Este reconocimiento se manifiesta, por ejemplo, en la inclusión de tradiciones, relatos y expresiones culturales diversas, entre ellas aquellas vinculadas a poblaciones afrodescendientes. Sin embargo, este abordaje se mantiene en un nivel descriptivo y valorativo, sin propiciar una interrogación profunda sobre las condiciones históricas y sociales que configuran dicha diversidad. En consecuencia, expresiones como el cuento y la música afrolimonense pueden ser incorporadas como representaciones culturales o manifestaciones identitarias, pero no se abordan como discursos capaces de cuestionar las estructuras de desigualdad, la exclusión o las narrativas hegemónicas que atraviesan la historia nacional.

Por su parte, en los programas de III ciclo y educación diversificada, tanto en Español como en Estudios Sociales, se observa un desplazamiento hacia formulaciones más complejas de interculturalidad. En estos niveles, el currículo incorpora perspectivas más amplias que responden a un enfoque multicultural más desarrollado, en tanto se promueve la inclusión de diversas visiones culturales, el análisis de contextos históricos y la comprensión de problemáticas sociales en distintas escalas. Asimismo, emergen elementos incipientes

de una interculturalidad crítica, particularmente en la medida en que se fomenta el análisis de fenómenos como la desigualdad, la diversidad cultural o los procesos históricos vinculados a distintas poblaciones. No obstante, esta dimensión crítica resulta parcial. Desde la perspectiva de Quijano y Mignolo, dicha limitación se explica porque las culturas continúan siendo interpretadas a partir de categorías y enfoques de raíz eurocéntrica, lo que restringe la posibilidad de cuestionar de manera profunda las relaciones de poder que estructuran el conocimiento.

Bajo esta lógica, el lugar que ocupan el cuento y la música afrolimonense dentro del currículo refleja esta tensión. Si bien estas expresiones pueden ser incorporadas como ejemplos culturales o recursos para el análisis, no son plenamente reconocidas como herramientas epistemológicas capaces de interpelar la colonialidad del poder o del saber. Más bien, tienden a operar como elementos que enriquecen el currículo desde una lógica de inclusión, pero sin transformar de manera estructural los marcos desde los cuales se produce y legitima el conocimiento escolar.

En síntesis, desde una perspectiva de interculturalidad crítica, a partir del análisis realizado desde las categorías de objetivación visual y plástica y procesos de subjetivación social, el cuento y la música —particularmente aquellos provenientes de la tradición afrolimonense— poseen un potencial pedagógico y epistémico que trasciende su uso como simples recursos didácticos o expresiones identitarias. Estas prácticas culturales constituyen saberes situados que pueden interpelar narrativas hegemónicas, visibilizar memorias históricas subalternizadas y cuestionar las relaciones de poder que han configurado el conocimiento escolar. No obstante, su tratamiento dentro de los programas de estudio evidencia una marcada subutilización, al quedar enmarcados predominantemente en una interculturalidad funcional que promueve el reconocimiento de la diversidad sin problematizar sus condiciones de producción. En consecuencia, el desafío no radica únicamente en incluir estas expresiones en el currículo, sino en reconfigurar su lugar como formas legítimas de conocimiento capaces de contribuir a una educación verdaderamente crítica, plural y descolonizadora, al tiempo que exige repensar el rol del docente como mediador pedagógico, responsable de resignificar estos saberes desde enfoques que trasciendan su uso instrumental y potencien su capacidad crítica y transformadora en los espacios de aprendizaje.

Conclusiones

El análisis desarrollado a lo largo del documento permite evidenciar una tensión estructural entre el potencial transformador de la pedagogía intercultural crítica y las limitaciones impuestas por su institucionalización dentro de los sistemas educativos. En el caso del currículo costarricense, si bien se reconoce la presencia de la diversidad cultural y se promueve el uso de recursos como el cuento y la música, este reconocimiento se inscribe predominantemente dentro de una lógica de interculturalidad funcional. Esto implica que dichas expresiones culturales son incorporadas como herramientas didácticas o elementos de enriquecimiento pedagógico, sin cuestionar las jerarquías

epistémicas que sitúan al conocimiento eurocéntrico como referente dominante.

En contraste, el análisis de las narrativas afrodescendientes —como el calypso de Walter Ferguson y los cuentos de Anancy— demuestra que estas manifestaciones no solo poseen valor estético o cultural, sino que constituyen formas legítimas de conocimiento que articulan memoria histórica, crítica social y procesos de resistencia. A partir de las categorías de objetivación visual y plástica y procesos de subjetivación social, se evidencia que estas producciones permiten la construcción de sentidos, identidades y posicionamientos políticos que desafían la colonialidad del saber.

No obstante, cuando estas expresiones son incorporadas al currículo sin una problematización de sus dimensiones históricas y epistémicas, se produce un proceso de folklorización que desactiva su potencial crítico. De este modo, la educación reproduce, aunque de manera más sutil, las mismas lógicas de exclusión y subordinación que la pedagogía intercultural crítica busca transformar.

En consecuencia, avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural requiere superar la mera inclusión de contenidos diversos y promover una transformación profunda de los criterios de validación del conocimiento. Esto implica reconocer la pluralidad epistemológica, cuestionar la pretendida universalidad del saber occidental y generar espacios pedagógicos que permitan la emergencia de sujetos críticos, capaces de comprender y disputar las estructuras de poder que configuran la realidad social. Solo así será posible transitar de una interculturalidad funcional a una interculturalidad crítica con un sentido verdaderamente emancipador.

En este contexto, se abren líneas de investigación que resultan fundamentales para profundizar en la transformación del currículo desde una perspectiva decolonial. En particular, cobra relevancia el análisis del rol del docente como mediador pedagógico, en tanto agente clave para resignificar las orientaciones curriculares y activar el potencial crítico de expresiones como el cuento y la música, más allá de su uso instrumental. Asimismo, se vuelve necesario indagar en las prácticas concretas de los espacios de aprendizaje para identificar en qué medida los docentes reproducen —o bien cuestionan— la interculturalidad funcional presente en los programas. De igual forma, la formación docente en interculturalidad crítica emerge como un desafío central, ya que, sin herramientas teóricas y metodológicas adecuadas, la inclusión de saberes culturales corre el riesgo de permanecer en un nivel superficial. En esta misma línea, resulta pertinente explorar el vínculo entre interculturalidad y transformación digital, considerando que los entornos digitales pueden tanto reproducir la colonialidad del conocimiento como posibilitar nuevas formas de circulación y legitimación de saberes locales, dependiendo de cómo sean utilizados en el proceso educativo.

Por otra parte, se torna necesario profundizar en la conceptualización del pensamiento crítico desde una perspectiva decolonial, interrogando hasta qué punto el currículo trasciende la dimensión analítica para incluir la proble-

matización de las relaciones de poder que configuran el conocimiento. Esto implica replantear sus alcances hacia una criticidad que no solo analice contenidos, sino que también cuestione las jerarquías epistémicas y la colonialidad del saber. En consecuencia, se abre también una línea propositiva orientada al diseño curricular para una interculturalidad transformadora, que permita integrar saberes como los relatos orales y las expresiones musicales no solo como contenidos complementarios, sino como ejes estructurantes del conocimiento escolar. De este modo, avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural crítica no solo requiere reformular los contenidos, sino también revisar las prácticas pedagógicas, los procesos formativos docentes y las concepciones epistemológicas que sostienen el currículo.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Durante la elaboración de este artículo se utilizó Microsoft 365 Copilot, basado en GPT-5, como herramienta de apoyo para tareas de asistencia académica, cuya utilización fue de carácter instrumental y complementario, sin sustituir el juicio crítico, la interpretación ni la responsabilidad intelectual de las personas autoras.

Además, se hace uso de la IA con carácter técnico-editorial ya que la herramienta apoyó los procesos de organización de información, síntesis de literatura académica, elaboración de estructuras organizativas preliminares de algunos apartados del documento, mejora de la redacción académica, corrección ortográfica y gramatical, revisión de la cohesión textual y fortalecimiento de la coherencia argumentativa entre las diferentes secciones del trabajo. Asimismo, contribuyó a la sistematización argumentativa de ideas y a la mejora de la claridad expositiva del texto.

Es decir, que de ninguna manera esta herramienta fue utilizada como autora ni como fuente primaria de conocimiento ya que las decisiones teóricas, metodológicas, analíticas y conclusivas corresponden exclusivamente a las personas autoras, quienes revisaron, contrastaron y asumieron la responsabilidad final sobre el contenido del manuscrito. Así como también realizaron la selección de las fuentes bibliográficas, la formulación del problema de investigación, la construcción del marco teórico, la definición de las categorías de análisis, la interpretación de los textos estudiados, el análisis de los resultados, la elaboración de las conclusiones y la redacción final del artículo. Todas las contribuciones generadas mediante inteligencia artificial fueron revisadas, contrastadas con las fuentes originales y modificadas cuando fue necesario para garantizar la precisión conceptual, la fidelidad a las referencias bibliográficas y la consistencia académica del trabajo.

Se puede mencionar el apoyo de dicha herramienta para la sistematización preliminar de categorías analíticas, en la articulación conceptual entre los aportes teóricos de Aníbal Quijano, Catherine Walsh y Walter Mignolo, y en la organización de propuestas interpretativas relacionadas con los cuentos de Anancy, la producción musical de Walter Ferguson y el análisis curricular desarrollado en la investigación.

En conclusión, la herramienta de inteligencia artificial no participó en la toma de decisiones metodológicas ni en la generación autónoma de resultados de investigación. En consecuencia, la responsabilidad total sobre el contenido, la interpretación de los datos y las conclusiones presentadas recae exclusivamente en las personas autoras.

Bibliografía

Branche, Jerome. 2013. «Malungaje: Hacia una poética de la diáspora africana». En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, editado por Catherine Walsh, Tomo I, 165-188. Quito: Ediciones Abya-Yala. https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagog%C3%ADa-Decoloniales-Tomo-I.pdf

Fanon, Frantz. 2009. *Piel negra, máscaras blancas*. Traducido por Ana Pamplona. Madrid: Ediciones Akal.

Mignolo, Walter. 2010. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Ministerio de Educación Pública (MEP). 2015. Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular 2015. San José, Costa Rica: MEP. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-07/transf-curricular-v-academico-vf.pdf

Ministerio de Educación Pública (MEP). 2013. Programa de estudio de Español: Primer Ciclo de la Educación General Básica. San José, Costa Rica: MEP. https://www.mep.go.cr/programas-estudio?texto-programas-academicos=Espa%C3%B1ol&academico=8080

Ministerio de Educación Pública (MEP).2014. Programa de estudio de Español: Segundo Ciclo de la Educación General Básica. San José, Costa Rica: MEP. https://www.mep.go.cr/programas-estudio?texto-programas-academicos=Espa%C3%B1ol&academico=8120

Ministerio de Educación Pública (MEP). 2013. Programas de Estudio de Estudios Sociales y Educación Cívica: Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica. San José, Costa Rica: MEP. https://www.mep.go.cr/programas-estudio?texto-programas-academicos=Estudios+sociales&academico=8102

Ministerio de Educación Pública (MEP). 2017. Programa de Estudio de Español: Tercer Ciclo y Educación Diversificada. San José, Costa Rica: MEP. https://www.mep.go.cr/programas-estudio?texto-programas-academicos=Espa%C3%B1ol&academico=8142

Ministerio de Educación Pública (MEP). 2016. Programas de Estudio de Estudios Sociales: Tercer Ciclo de la Educación General Básica y

Educación Diversificada. San José, Costa Rica: MEP. https://www.mep.go.cr/programas-estudio?texto-programas-academicos=Estudios+sociales&academico=8143

Quijano, Aníbal. 1992. «Colonialidad y modernidad/racionalidad». *Perú Indígena 13*, n.º 29, 11-20. https://arqueologiageneralunca.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionaidad.pdf

Quijano, Aníbal. 1998. «Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina». *Ecuador Debate*, n.º 44, 227-238. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/server/api/core/bitstreams/34e3891b-03f9-4fe6-a321-83098bae2d4d/content

Quijano, Aníbal. 2000. «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales». *Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. https://www.jstor.org/content/oa_chapter_monograph/j.ctv1gm019g.31?seq=1

Quijano, Aníbal. 2007. «Colonialidad del poder y clasificación social». En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre. https://www.jstor.org/content/oa_chapter_monograph/j.ctv1gm019g.12?seq=1

Walsh, Catherine. 2010. «Interculturalidad crítica y educación intercultural». En *Construyendo interculturalidad crítica*, de Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, 75-96. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/page/96/mode/2up

Walsh, Catherine. 2018. «Interculturality and Decoloniality». En *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*, de Walter D. Mignolo y Catherine E. Walsh, 57-80. Durham y Londres: Duke University Press.

Walsh, Catherine. 2023. *Agrietar la uni-versidad: reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida.* Compilado por René Olvera Salinas, Víctor Torres Leal y Patricia Roitman Genoud. Querétaro: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22-A / Lengua de Gato Ediciones.