

**LA NECESIDAD DE TRANSFORMACIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COSTARRICENSE
FRENTE A LOS DESAFÍOS INTERCULTURALES DE UN DIÁLOGO
PEDAGÓGICO ENTRE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
Y LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE TALAMANCA**

Elaborado por: Juan Rafael Gómez Torres.

Nosotros no somos mitos ni del pasado, ni del presente, sino que somos pueblos activos. Mientras que haya un indio vivo en cualquier rincón de América y del mundo, hay un brillo de esperanza y un pensamiento original (Rigoberta Menchú).

La presente ponencia intentará dar cuenta de una experiencia educativa de más de 10 años en la comunidad indígena bribri de Kachabri, ubicada en el Territorio de Talamanca, Limón, Costa Rica. Tal actividad ha sido realizada en gran parte mediante el Proyecto de Investigación denominado Alfabetización Crítica, el cual está adscrito a la División de Educología y a la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del mismo país.

En el 2003, comencé a acercarme¹ a las comunidades indígenas (es decir, profundas y ancestrales) en las montañas de Talamanca. Específicamente, a la comunidad de Kachabri; una vez allí, empecé conversaciones (al principio un poco difíciles, dadas las necesarias mediaciones lingüísticas y culturales) con distintos indígenas y, en especial, con Jairo Sánchez; quienes, poco a poco, me recibieron con muestras favorables de respeto y de aceptación; así como, se fue facilitando el acceso a información, caso de números telefónicos, contactos, y otros aspectos necesarios para desarrollar el proceso etnológico de comunicación, partiendo, metodológicamente de la Investigación Acción Participativa (IAP).

Desde Heredia logré buscar apoyo para concertar una primera y, luego, sucesivas citas con algún Awà o médico tradicional y gran sabio de la cultura bribri; en este momento mi interés académico era personal, pues no contaba con ninguna mediación institucional. Asimismo, hay que reconocer, que este proceso, implicó un lento autoaprendizaje en conjunto con algunos académicos y estudiantes cercanos, con los cuales, debatí ideas sobre lo hasta ese entonces logrado.

Sánchez, quien es traductor y cantor del Sabak, logró ponerme, entonces, en un diálogo inicial con el Awà Ricardo Morales de la Asociación Awàpa a quien fui a conocer. En esa visita él me trató con mucha seriedad y amabilidad, conversamos sobre temas ligados con

¹ En lo que sigue se trabajará en tercera persona, salvo lo relativo a la relación investigativa entre Juan Gómez Torres y el pueblo Bribri. O a la primera persona singular en el caso de las giras con estudiantes de la Universidad Nacional de Costa Rica.

la relación entre el mundo bribri y el Sikua (no indígena); durante ese primer encuentro, comencé a entender la gran distancia que existe entre la cultura occidentalizada y/o sincrética costarricense y la propia de esos pueblos profundos (y olvidados, cuando no colonizados y destruidos por ésta en todas las formas posibles de la violencia cultural, es decir, en aspectos económicos, culturales, sociales, religiosos, educativos, de la salud, entre otros), así como la desconfianza que tienen hacia ella, aunque con deseos de establecer contactos pero, desde intercambios justos y en un mismo plano metalingüístico.

Aquí comencé diálogos informales con el Máster Maynor Antonio Mora, profesor ya en ese momento de la UNA, con quien, entre otras cosas, sostuve algunas discusiones de naturaleza teórica al respecto de este recién iniciado proceso. En este caso, específicamente, sobre la diferencia entre el planteamiento comunicativo de Habermas (aplicables a sujetos plenamente educados del “Primer Mundo”, desde un visón eurocéntrica -Habermas, 2007a, 2007b-) y los planteamientos de la teoría de dependencia de Abya Yala, sin que existiese todavía o fuese conocido lo que ya en algunos países como Argentina, México, Cuba, se denominaba en ese momento como interculturalidad.

Más bien, en esta etapa inicial, aún existía cierta tendencia en Costa Rica a caracterizar la situación de los pueblos indígenas desde una antropología económica (en el mejor de los casos) y desarrollista, en el peor, es decir, abiertamente moderna o modernizante. El debate resultaba así más plural o sustantivo en países donde la población indígena era y es muy amplia, caso de México, Guatemala, Perú y Bolivia. Asimismo, se explica esta última situación, por los mismos conflictos sociales producto de los regímenes de Seguridad Nacional o sencillamente, totalitarios, cuya lógica o proceder respondía y responde incluso hoy (solapadamente) bajo el principio ontocida de “tierra arrasada”.

Fuera del marco académico dominante del país, instituciones como el Departamento de Investigaciones Ecuménicas (DEI) y, en concreto, autores como Helio Gallardo, Francisco Gutiérrez, Franz Hinkelammert, Ingemar Hedström, Fernando Mires, y otros, planteaban la necesidad de abandonar las teorías eurocéntricas. Asimismo, autores latinoamericanos de influencia en el país como Raúl Fonet-Betancourt, Héctor Díaz Polanco, Bonfil Batalla, Enrique Dussel, Carlos Lekensdorf, Katherine Walsh, así como algunos expertos de la educación bilingüe para pueblos indígenas, entre otros, hablaban ya de interculturalidad latinoamericana desde los años 80, término tomado de la educación de los países andinos con respecto a inclusión de los pueblos indígenas desde sus diferencias (Walsh, 2009). Aunque según Del Valle y Poblete (2009, p. 195): “la noción de interculturalidad ya la encontramos en los tempranos trabajos de Simmel (1908)”, aunque con connotaciones muy distintas, pues referían a la relación general entre culturas y no a una postura más éticonormativa.

En los anteriores casos, el debate estaba todavía dominado por la disyuntiva Primer Mundo/Segundo o Tercer Mundo, por lo que la dimensión cultural aparecía como una dimensión a veces subsidiaria de las relaciones económicas de explotación (proveniente del marxismo mecánico –salvo la posición latinoamericanista de José Mariategui, Enrique Dussel, Aníbal Quijano y otros autores que leen a Marx desde lo nuestroamericano, pese también a las falencias y falsas generalidades que puedan comprender estas categorías); por lo que en el entendimiento cultural, entendido en su amplia dimensión como ser y estar para la vida en/con el mundo, incluyendo lo económico, tardó un poco más hasta afianzarse en lo que hoy se denomina interculturalidad (Fornet-Betancourt) o, específicamente, transmodernidad (Enrique Dussel).

Hay que dejar claro, que ciertamente la dimensión de lo económico fue, desde la conquista y la colonia, la dimensión central de la imposición europea en el mundo iberoamericano (es decir, sometido por el imperialismo); pero no, la única ni la más importante (pues el mismo Marx define al ser humano no sólo como económico, sino como ser que se produce a sí mismo materialmente, al relacionarse, ahora sí, productivamente, para la vida, con la naturaleza y con los demás seres humanos). Y es, precisamente, estas dos relaciones (ser humano/ser humano, ser humano/naturaleza) las que distinguen este proceso de autoproducción, ambas siendo focos del ya citado onticidio.

En el 2004 y 2005, regresé a la comunidad de Kachabri invitado por Jairo a una serie de actividades culturales y me reencontré varias veces con el Awà Ricardo, hablamos en estas ocasiones sobre varios temas ahondando sobre la relación entre bribris y sikuas, dejando claro que somos distintos por antonomasia y/o cosmovisión, ya que, según esta misma cosmovisión, los bribris hasta en la muerte se encuentran con los sikuas; pero, tales contactos o encuentros no se revuelven, pues todos los seres humanos tienen un lugar y tiempo distintos, según la misma cosmovisión indígena, ya que fueron hechos por/y como seres distintos (en lugares y tiempos también diferentes) y, es a ese lugar donde se debe retornar. Insistió el Awà varias veces que el encuentro es inevitable; pero, manteniendo las diferencias originarias.

En este sentido, se debe realizar otra aclaración que es sumamente importante en el debate intercultural, y se refiere a la diferencia entre cosmología (epistémicamente legitimada por el saber científico positivista) y el de cosmogonía (epistémicamente “antropologizadas”, es decir, descartadas desde esta misma ciencia positiva). En uno u otro sentido, toda cosmología es una cosmogonía, más no ciertamente a la inversa. Y es hasta muy recientemente que se viene planteando (últimos cincuenta años), las relaciones entre cosmogonías no occidentales o pre-occidentales y sus respectivos corpus teórico/cosmogónicos, incluyendo datos de observación y teorización racional/empírica, con aquellos propios de la “cosmología” positiva postnewtoniana (ligada sobre todo a la

mecánica cuántica y a la relatividad general propuesta por Einstein) tienen importantes “similitudes” con las cosmogonías indígenas.

Esa observación, desde un punto de vista educativo, es de gran importancia, ya que estos saberes, por ejemplo, la idea de que todo es y no es (proceso dialéctico), verbigracia idea antigua planteada por Heráclito, o por el budismo zen, implican similitudes sorprendentes. Tampoco significa esto que hay equivalencia, sino más bien, una relación netamente intercultural en su trasfondo cosmogónico. En este sentido, viene al caso, distinguir similitudes interculturales, más que aparentes relaciones de equivalencia teórica entre las distintas culturas, sin caer en el simplismo de achacar a otros pueblos, asincrónica o anaespacialmente, la invención completa de la cosmología occidental o cosmogonías aparentemente similares. En esas visiones cosmogónicas de este pueblo, la vida sigue fluyendo, la espiritualidad es liberadora o las enseñanzas de sus deidades (deidad en el caso de los bribris) más que un recuerdo son formas de prácticas de vida que dan sentido a su existir.

Así visto, la teoría intercultural prepara y facilita el encuentro justo y equitativo entre culturas, es su vez un proceso educativo que puede enriquecer el trabajo pedagógico (especialmente desde la universidad, como se verá más adelante). Como ya se ha apuntado, dicha teoría ha de insistir tanto en las similitudes, como en las diferencias, desde un “principio epistemológico débil”, en contra tanto del determinismo como del relativismo cultural extremista (Mora, 2015). Para ello, se debe partir, necesariamente, de los sujetos más débiles o en condiciones de desigualdad/disparidad, siempre y cuando esto no implique un daño para ninguno de los participantes ni para terceros (principio central de la Teología y Filosofía de la Liberación: la opción por los pobres y los condenados –Fanon, 1983– de la Tierra y la Tierra misma). O bien, como señala el fundador de la Teología de la liberación, Gustavo Gutiérrez, se “trata de una espiritualidad que ose echar raíces en el suelo de la opresión y haga germinar las semillas de la liberación” (Gutiérrez, 2013, p. 56).

Continuando con el relato etnográfico, en el 2006 fui llamado y nombrado en Educología/CIDE/UNA para colaborar con la formación de profesores de Enseñanza de la Filosofía; ese mismo año, en época de vacaciones viajé a Talamanca y comenté sobre mi nombramiento al Awà Ricardo, él me felicitó y, en parte producto de este parabién, me contó algunas historias bribris, todo ello traducido igualmente por el cantor Jairo Sánchez.

Le comenté al sabio que sería bueno hacer algo juntos, por lo que le pregunté qué relación había entre ellos y las universidades del país y me dijo que, a casi ninguna, a excepción de unas visitas donde una profesora llamada Maritza, de la UCR, trajo a sus estudiantes a finales de los noventa, pero desde que ella se pensionó desapareció toda relación con las universidades. Narró que en el pasado hubo otros intercambios, sobre todo con

antropólogos y lingüistas de la UCR, pero fueron negativos, pues solían llevarse información y publicar sus libros sin el permiso de los mayores, lo que les había enojado mucho. A partir de esa información, el Awà me propuso llevar grupos de estudiantes de la universidad, en este caso, los que estaban a mi cargo, para que aprendieran parte de la cultura bribri, argumentándome, que para ellos como indígenas esto “estaba bien” (era o es una acción correcta desde el punto de vista de su ética o interpretación de las cosas), pues deseaban y debían tener aliados ante cualquier lucha de defensa de los derechos indígenas. También arguyó que los sikuas conocen poco sobre ellos y que mucho de lo que se dice en el Valle Central (o zona metropolitana) sobre los indígenas se encuentra distorsionado, lleno de prejuicios, a la vez que se basa en textos desinformados, estereotipados y muchas veces erróneos o insuficientes incluso desde un punto de vista antropológico o sociológico.

Situación de la que no escapa en general el sistema educativo costarricense, ya que, según la Mesa Nacional Indígena, es “hasta 1985 que por razones diversas que se reconoce por primera vez en la historia, en una norma de rango ejecutivo -de manera específica (...) - el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación adecuada a su realidad tradicional...” (MNICR, 2007, p. 86). Es, sin embargo, hasta 1999 con la reforma al artículo 76 de la Constitución Política que se da visibilidad a las lenguas de indígenas siendo crucial dado que con ellas se sostienen las formas propias de pensamiento y, por ende, sus culturas, tal artículo establece que: “El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado, velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales”.

En general, es a partir de la adhesión de Costa Rica al Convenio 169 de la OIT en 1992 que el sistema jurídico costarricense incorpora a la educación indígena estatal, pues dicho convenio elabora un capítulo dedicado a la educación de los pueblos indígenas, “reivindicando en el plano de la igualdad de oportunidades, el derecho de los pueblos indígenas a acceder a una educación en las mismas condiciones con los demás ciudadanos (Artículo 26)” (MNICR, 2007, p. 87). A pesar de las pretensiones de tal convenio, Costa Rica aún está aún muy lejos de su cumplimiento, pues de forma continua como señala la Mesa Nacional Indígena y muchas otras organizaciones de defensa y promoción de los derechos indígenas, se da un constante prejuicio y desconocimiento de la realidad, intereses y necesidades de estos pueblos y se violentan continuamente sus derechos (MNICR, 2007, p. 87).

Por lo anterior, como señala El Awà Ricardo, para no seguir reproduciendo ese tipo de injusticias o de olvidos interesados, es necesario conocer profundamente a los pueblos y romper prejuicios desacertados, cosa que, resultó inédita tanto para mí, como para los grupos estudiantiles, quienes pudieron tener una experiencia de primera mano sobre la forma de vida y partes de la cosmovisión bribri (altamente compleja como han descrito otros autores).

Agregó el Awà Ricardo que, consideraba bueno, establecer una relación de intercambio justo de saberes con la universidad donde ellos enseñen al estudiantado y donde los visitantes apoyen con víveres y otras necesidades básicas de forma voluntaria (sin caer en el simple asistencialismo), así como con un apoyo económico que cubra, en este caso, la estancia y la alimentación en el lugar y, sobre todo, donde los visitantes vayan con muchas ganas de aprender y no tanto de enseñar, aunque algo de eso se trate también, o sea, en ambos casos ocurre no sólo un primer encuentro sino un primer paso hacia el interculturalismo desde la praxis.

Me mostré de acuerdo con esa iniciativa, pese a que personalmente me carcomía la incertidumbre, el nerviosismo y la inseguridad sobre cada uno de los pasos que iban surgiendo en el transitar: en cierta forma debía ser antropológicamente interculturalizado, es decir, ceder, antes que empujar una relación pedagógica estéril por ficticia y epistemológicamente infundada.

La propuesta del Awà Ricardo implica así (indirectamente, por supuesto), el sentido de alcanzar una transformación intercultural de la enseñanza superior de la pedagogía (obviamente no bajo una equivalencia lingüística como se dijo arriba) a partir de los desafíos reconocidos en el diálogo con los pueblos originarios de Costa Rica, tal y cual reza el título de esta ponencia, pero ese desafío genera perplejidad, sabiendo que una buena forma de relacionarse con estos pueblos es haciendo y no prometiendo; por lo que puse manos en la obra y empecé a informarme sobre cómo realizar una gira educativa en la universidad, ya que nunca lo había hecho ni siquiera en mi época de estudiante.

Inicié incorporándola en el programa de unos de los cursos que debía dar pues así se facilitaban los trámites, pues se le daba prioridad por ser una actividad académica, gestioné los permisos de transporte y demás procesos de la burocracia universitaria como la ayuda o apoyo económico que ofrece la UNA a las y los estudiantes becados para realizar giras educativas.

No sobra decir, que los tiempos de la universidad y de los pueblos (o comunidades) indígenas tienden a ser profundamente discordantes, por lo que encontrar un paralelismo casi implicaba ya la misma concreción de una propuesta intercultural, es decir, encontrar un punto en el tiempo/espacio (que según la cosmogonía bribri existe indisolublemente unido, o bien, se encuentran en un punto específico del kà). Esa diferencia temporal y espacial, dificulta el encuentro, pues en muchas ocasiones, las comunidades no pueden seguir los tiempos de la burocracia (y no tienen por qué hacerlo), y los académicos quedan en una especie de limbo entre el cumplir las exigencias burocráticas y las de la comunidad con las que trabajan. A pesar de ello, con el pasar de las giras se llega a aprender como

sortear esos obstáculos propios de la distancia entre la universidad como “torre de marfil” y las comunidades como espacios abiertos.

Seguidamente, coordiné con las y los estudiantes quienes estuvieron de acuerdo en emprender esta naciente aventura de aprendizaje, a pesar de mi inexperiencia y, con gran interés, avisé y coordiné con la Asociación Awàpa, quienes también querían atreverse en emprender esta andanza de mutuo reconocimiento entre comunidad indígena y universidad. La primera gira se llevó a cabo el segundo viernes de octubre del 2006 y, luego de tres días de encuentro, confirmé que había sido una excelente iniciativa del sabio médico, ya que la comunidad nos recibió con los brazos abiertos, nos prepararon comidas tradicionales, así como organizaron una serie de actividades culturales que dan cuenta de su ancestralidad, mismas que no están muertas ni pertenecen a un supuesto pasado (remoto, según afirman autores como Sebreli, 1992) sino que siguen practicándose en su mayoría, mutadas en una u otra forma, como han descrito varios antropólogos.

Entre ellas la molienda de maíz, el aporreo de frijoles, la pela del banano, la tejida de la suita, la corta de la chonta, el tiro al blanco con arco y flecha, la cerbatana; también, nos contaron historias en el Orowe (lugar que representa a las montañas) y, en el Ûsule (lugar que representa la creación del Universo), las que se contaban en bribri con traducción simultánea al español, entre otras actividades. Véase que muchas de estas actividades han sido asumidas o lo fueron por las comunidades campesinas, mismas que los PAEs y los TLC han condenado a la extinción, aumentando la pobreza, destruyendo la naturaleza y enviando gran cantidad de la población nacional a los anillos urbanos de pobreza.

Ese primer encuentro intercultural y humano se fue perfeccionando con el tiempo mediante el diálogo abierto y justo, o sea, se fueron agregando y quitando actividades según criterio de la Asociación, limando asperezas y facilitando la comunicación sin una necesaria endo o exoculturación.

En esa visita primigenia a la mayoría de los visitantes les impactó la historia narrada sobre el Duwàlök, cuenta el Awà Ricardo que una vez sus ancestros

(...) salieron a cazar con lanzas y vieron a una danta y se fueron tras ella y de repente se dieron cuenta que llegaron a una casa; había un señor a en esa casa y el señor les invitó a pasar y les dijo que esa forma de cazar animales no era buena, no deben herirlo, a mí y a Sibò no nos parece. Por eso Duwàlök les enseñó por cuatro días muchas cosas y le enseñó a la danta herida. Les dio permiso de irse y les dijo que no contarán nada de lo que vieron hasta 4 días después. Duwàlök llevó a los dos cazadores a ver el Nmá que es el pescado, Duwàlök los llevó para que vieran el daño que hacen a los animales y a los cultivos. (Morales, 2006)

Otro aspecto que llamó la atención en la socialización de la experiencia que se hace en el aula universitaria fue lo que el Awà dijo sobre los dos mundos bribris, el de la oscuridad y el de la luz, el primero es sagrado, es del origen y el retorno, el segundo es donde vivimos, aunque son distintos son continuación de un ciclo inseparable. Narra el sabio que

(...) en el mundo de Duwàlök todo tiene un significado distinto que aquí en la tierra, allá las cosas se ven distintas, por ejemplo, para nosotros el pescado es un animal mientras que para él es yuca, el zaino es banano, el camarón para él es chile, la piedra es cangrejo... (Morales, 2006).

De este modo, las actividades de mutuo reconocimiento desde la IAP, han demostrado que dichas experiencias resultan exitosas en casos donde se trabaja sobre las semejanzas, respetando o aplicando una epojé a las diferencias (como propone la fenomenología husserliana); pero, esta relación consigue ir más allá de esta, lográndose una verdadera comunicación intercultural sobre el mismo reconocimiento de la mutua humanidad de la comunidad y de las y los estudiantes, así como de los diversos profesores y profesoras que han participado de dicha experiencia.

Por ejemplo, la asociación ya mencionada fue agregando la presencia de profesionales según su cosmovisión, las cuales dependen del rol clánico asignado matrilinealmente, de modo que nos acompañan actualmente en las giras educativas Awàpa, Oköpa, Siatemi, Shorutemi, Bikakla, Sbak, entre otros. También se fueron agregando actividades como el baile del Sorbón, el sonar del Sbak, la molienda de caña, de arroz y de café, la preparación del cacao y de algunas artesanías, el tejido de canastas, la trampa para atrapar animales como pavas y codornices, entre otras tantas actividades. Igualmente se han ido quitando y agregando según criterio de la asociación, según los medios, recursos y realidades que enfrenten en el momento de las giras educativas.

Esta experiencia intercultural que inició con un grupo en el 2006 se ha venido intensificando según las posibilidades de la comunidad; ya para el 2009, la División de Educología se había interesado en este proyecto pedagógico intercultural, por lo que algunos de los otros compañeros siguieron la exhortación de hacer giras a la comunidad de Kachabri, tres situaciones permitían este impulso, (a) la apertura de la comunidad para recibirnos, (b) la claridad epistemológica, ética y política del “proyecto”² y (3) la iniciativa de las y los profesores de Educología a realizar giras educativas dado que eran muy pocas las que se realizaban en ese momento. Aunque Educología no solo realiza giras educativas a Kachabri

² Proyecto entre comillas porque todavía no estaba o formaba parte de un proyecto de investigación o extensión de la UNA.

para compartir con las comunidades, sí es cierto que aumentó el número de visitas de grupos de nuestra división Académica a dicha comunidad indígena.

Para el 2011, se incorporaron algunas visitas de la Escuela de filosofía de la UNA, así como algunos posgrados como el de Estudios Latinoamericanos, la División de Educación Básica y el de Educología. Para el 2012, se añade la Escuela de Estudios Generales de la UNA y la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, la primera con mucha regularidad y la segunda de modo más esporádico. Desde ese año las visitas, han sido más frecuentes y continuas. En ese mismo 2012 se oficializó este proyecto pedagógico intercultural mediante el Proyecto de Alfabetización Crítica adscrito en ese entonces solo a la División de Educología y, actualmente, además a la Escuela de Sociología de la UNA.

Desde la comunidad también ha habido cambios interesantes, en el 2014 y 2015 mediante el Proyecto Alfabetización Crítica realizamos un mini proyecto de reciclaje en la escuela del lugar, compartiendo en la comunidad nos dimos cuenta de que el problema de los desechos como el plástico está inundándolos.

El Awà Lizandro López, otro de los awà de la Asociación arriba mencionada me contó que eso era un gran problema dado que muchos tiran la basura al suelo porque la costumbre ancestral de devolverle todo a Iriria (la niña tierra) estaba muy arraigada, pues el bribri se comprometió con Sibò a devolverle los desechos, ahora diríamos orgánicos, a la tierra para que se alimente, él comenta que muchos se dan cuenta de la destrucción que provoca el plástico pero hay gente que aún lo ignora y otros que no les interesa.

Por ello consideramos importante trabajar en la Escuela del lugar, aunque allí ya había iniciativas del Ministerio de Educación Pública (MEP) y de la Municipalidad de Talamanca, por lo que solo nos ocupamos por dos años en apoyar concientizando sobre los efectos de los desechos en Iriria y colaborando en la correcta utilización de módulos ecológicos, no continuamos en la Escuela por falta de tiempos del proyecto para destacar a alguien en el lugar. El trabajo casi descansó en el voluntario aporte de los asistentes de Alfabetización Crítica.

En el 2012 la comunidad había creado un grupo de recolección de desechos plásticos, vidrio, latas y otros desechos no orgánicos, el grupo se llamaba Kaksöl y estaba conformado por niños y niñas, la historia de su nombre es muy interesante pues corresponde al de un pájaro carpintero que ayudó juntamente con otro, el Tzné, a crear la música; el primero hizo bien la tarea y el segundo falló, al primero Sibò lo recompensó con una manta de color roja y al segundo le asignó la función de recoger los desechos de la elaboración del Sabak. De allí que para ellos la música y la recolección de los desechos vayan de la mano, así como el cuidado y aprendizaje de las plantas medicinales pues todo se hace bajo la guía de un Awà.

En ocasiones se le ayudó a dicho colectivo con materiales mediante la colecta y colaboración de las y los estudiantes universitarios que visitaban la zona a través de las giras educativas. En la actualidad esta tarea la realiza con mayor ahínco un grupo de mujeres de la comunidad vecina de Amubre denominado “Mujeres que labran la tierra”, así como la Escuela de Kachabri y la Municipalidad de Talamanca, quienes han seguido el compromiso de esos niños y niñas.

Como puede verse, detrás de estas acciones en apariencia sencillas, se estaban convirtiendo en un modo de comunicación pedagógica y de aprendizaje entre el pueblo indígena y la práctica extensiva de la Universidad dentro de la comunidad.

Otro hecho importante lo marca la ampliación de las giras educativas a las otras dos Asociaciones culturales del lugar, primero en el 2013 se unió la Asociación Dtzöta, y en el 2014 la Asociación Dual, por lo que, en la actualidad, los grupos de estudiantes que visitan la localidad se distribuyen entre las tres Asociaciones de forma equitativa. Desde diciembre, del 2014, se ha implementado una evaluación del proyecto con las tres Asociaciones presentes, las cuales dan a conocer sus impresiones sobre el trabajo realizado por la Universidad Nacional en el lugar mediante las giras educativas, se valora el impacto a la comunidad, las debilidades, los beneficios, y se han determinado protocolos para la estancia en dicha población.

En general, en esas valoraciones hechas por las asociaciones, se ha dicho que las visitas han generado beneficios a toda la comunidad pues se reactiva el comercio interno y justo a través de la compra de productos como aves de corral, huevos de gallina, cerdos, palmito, plátano, banano, cacao, frijoles, pejibaye, entre otros productos de la zona. También se activa la mano de obra de personas que se les paga por su colaboración en el mantenimiento del lugar, la hala de productos, la cocinada, entre otras labores. Se ha reafirmado la importancia de donaciones como materiales didácticos a la escuela por parte de los y las estudiantes de la universidad.

A su vez, de un modo más indirecto, manifiestan que también se han beneficiado otras personas de la comunidad como las encargadas del transporte (boteros y autobuseros), pulperos, ferreteros (donde se suelen hacer compras para donativos y colaboraciones hechas por las y los estudiantes).

En este sentido, el papel de la universidad responde a las necesidades de la realidad social, sin cambiar su sentido. Ello por que como afirma Roig la Universidad en América latina no ha estado exenta de los peligros que la región ha enfrentado, a causa del imperialismo. Ahí es donde se ubica la idea de resistir mediante la “organización de una institución educativa superior, no nacional, en otras palabras, la idea de la creación de una Universidad Latinoamericana continental” (Roig, 1998, p. 129). Tampoco se trata de la imitación: “de los

programas ajenos, que, por el hecho de ser ajenos, aun cuando sea paradójico, se presentan generalmente como los únicos programas posibles”. No hay que renunciar a la originalidad, puesto que tampoco hay “superioridad absoluta del modelo anglosajón”. “Los arquetipos deben ser siempre buscados en la propia realidad sociocultural de América Latina, sin olvidar por cierto que dentro de esa realidad propia está la historia humana con toda su plenitud” (Roig, 1998, pp. 55-56). Se apoya Rodó en el nacionalismo, pero sin caer en la exageración de la nacionalidad O, como señala Angulo,

En lugar de dejarnos distraer por el artificio de las competencias podríamos comenzar a pensar las pedagogías del siglo XXI, pensar nuevos modos de afrontar los retos del conocimiento científico, intentar entender cómo son las generaciones que llegarán en un futuro a nuestras aulas, diseñar espacios para la autonomía, la creatividad, comunicación y el intercambio en nuestras universidades, aceptar que la educación y formación universitaria no es neutral y que tenemos que asumir valores éticos, que tenemos una responsabilidad social ineludible, no sólo con el entorno inmediato sino con aquellas sociedades que nos necesitan y que, a su vez, desde luego, necesitamos enseñar al alumnado que nuestro mundo es por lo que hemos hecho, diverso, complejo y frágil (2011, p. 203)

Por otro lado, siguiendo con el tema de esta ponencia, las asociaciones, en la citada reunión realizada en el mes de noviembre de cada año, dan cuenta de sus ingresos a partir de las visitas y de cómo los han invertido, suelen contar que han con las visitas dan mantenimiento a la infraestructura y que han ayudado a instituciones como la Escuela, a la Junta de Vecinos para mejorar puentes internos, a la Cruz Roja, entre otras.

Otro beneficio apuntado por las distintas asociaciones es el impulso cultural que gestiona los centros culturales a la comunidad, pues señalan que muchos niños van a escuchar las enseñanzas de los Awàpa cuando están los grupos de la universidad y además con el apoyo económico que se les da a estos sabios ellos pueden dedicarse con mayor regularidad a esta tarea contando historias a los miembros de la comunidad en diferentes momentos de sus vidas cotidianas, pues de lo contrario deben dedicar mucho tiempo al trabajo en el campo lo que les dificulta compartir sus conocimientos con otras personas más allá de sus familiares.

Reiteran los miembros de tales colectivos que el resto de la comunidad va apreciando la importancia del valor de su cultura al percatarse que gente ajena a su comunidad se interesan de su historia y no vienen a aprovecharse de ellos. Otro señalamiento es que indican que también se incitaba la continuidad de sus roles y profesiones clánicas al percatarse de la trascendencia que tienen para el buen funcionamiento de la comunidad y para el intercambio con los visitantes.

En otro sentido, por pedido de los Awàpa, en el 2014 y 2015 el proyecto Alfabetización Crítica se ha dedicado a recopilar historias propias del Siwa' (cosmovisión) con el fin de realizar un libro para que sea utilizado en las escuelas de modo que se le enseñe a los y las niñas bribris sobre su cultura de modo directo y desde la enseñanza de estos sabios. Este tema es delicado puesto que ellos proponen esta realización a pesar de que su cultura es transmitida de forma oral y desean que así continúe, pero consideran que el libro es importante en comunidades donde actualmente ya no hay Awàpa. Luego de recoger las historias, con la ayuda de un maestro bribri de lengua y cultura (Franklin Morales, un gran sabio de la cultura bribri), se ha iniciado la transcripción de las mismas del bribri oral al bribri escrito. Dicho trabajo de recopilación está finalizando al menos en el proceso de transcripción y se inicia el proceso de negociación con la Regional Educativa Sulá, ubicada en Talamanca, Limón.

En general, las giras educativas han impulsado la necesaria transformación de la educación superior costarricense, al menos para el caso de las carreras de enseñanza de la UNA, mediante el diálogo establecido ya hace diez años entre la pedagogía universitaria y la comunidad indígena de Kachabri. Pues, este intercambio de saberes anticoloniales despierta una gran sensibilidad en el estudiantado, quienes a partir del encuentro cuestionan sus prácticas cotidianas a veces racistas, xenofóbicas y clasistas, entre otros tipos de discriminación muchas veces naturalizados de forma inconsciente. Al menos eso suelen compartir en las socializaciones de la experiencia que se hace en el aula universitaria.

En múltiples ocasiones las y los estudiantes manifiestan que la experiencia con esta comunidad es invaluable, pues desde que inicia el curso aprenden teoría sobre cómo relacionarse con los Otros sin pretender hacerlos sí mismos o sin caer en diferencialismos ni en pretensiones de superioridad. Comparten que una de las cosas más difíciles de romper es el contacto y trato esencialista, donde se suele pretender juzgar al Otro y desde ese atropello colonial se suele esperar conductas empaquetadas, estereotipadas o esencializadas. Comentan que ese quiebre espiritual es urgente en quienes van a ser docentes de la juventud costarricense, en quienes como creía Rodó (1980) descansa el verdadero cambio de la nación, un cambio nada cosmético sino comprometido con la justicia social, la emancipación y la independencia de Nuestra América como diría Martí (2005).

Es de destacar la importancia pedagógica que juegan las historias de la comunidad contada por gente autorizada culturalmente como lo hacen los Awàpa, entre ellas las del Orowe, del Ûsule, del Duwàlök (cuidador de los animales), Iriria (la niña tierra), Di Namú (personaje temible que habita en los ríos), la Olla (piedra gigante ubicada en Sulayón considerado el lugar del origen), entre otras tantas. Esas historias nos ayudan a comprender la sincronización de su cosmovisión con todo lo que les rodea, así como el frágil y necesario equilibrio entre todas las cosas, todo ello para dar sentido a la vida o para generar

condiciones hacia una buena vida, la que no está mediada por la materialidad sin más sino más bien por la espiritualidad ancestral que les cobija.

La División de Educología y las demás Escuelas de la UNA y la UCR que participan de este encuentro intercultural, se benefician pedagógicamente de gran manera, todos aprendemos a mantener el contacto reflexivo con la realidad del Otro sin pretender que sean como nosotros, la reflexión constante sobre los encuentros con las comunidades nos han llevado a revisar nuestras prácticas áulicas, cambiando en muchos casos la didáctica y hasta la evaluación, llevando al estudiantado a encontrarse con la realidad intercultural que está dentro y fuera de las aulas universitarias. La didáctica nos invita a planificar actividades más lúdicas, cercanas a la naturaleza (encontrarse con ella), a la vida cotidiana (sin pretender reproducir las múltiples e inabarcables realidades del país) y a las teorías que promuevan la transformación hacia un mundo más justo, inclusivo y donde quepamos todas y todos (Subcomandante Marcos), pero donde no quepa la injusticia ni ningún tipo de discriminación social (Hinkelammert).

Es de recalcar que este pueblo tiene una fuerte inclinación sino por la Pedagogía como la entendemos en occidente, sí por el aprendizaje propio, es fácil notar en este tiempo que ellos y ellas aprenden observando, escuchando y haciendo, por lo que se educa al estudiante con la práctica o la vivencia, no se suelen dar órdenes ni regaños. Las y los niños van con su padre y madre a realizar las labores que les corresponde y ese espacio se convierte en un laboratorio de aprendizaje para la y el niño, el aprendizaje es voluntario y se aprende de acuerdo a lo que le corresponde según sea su clan y función social siguiendo lo establecido en la cosmovisión, es decir, se aprende siguiendo las enseñanzas de Sibò. Como ya se apuntó, esas enseñanzas son equilibrio, armonía y dan sentido a la existencia. Como en otras tantas culturas indígenas y campesinas siempre se debe estar aprendiendo, el saber no es monopolio de nadie y se aprecia el valor de los mayores dado el cúmulo de saberes que suelen poseer.

Es notable que para los bribris el saber no tiene edad se es mayor o sabio incluso si se tiene corta edad, lo que importa es el saber que posea sobre la cosmovisión. Aunque los Awàpa suelen ser personas mayores o ancianos también se da el caso de algunos muy jóvenes pues aprendieron rápido y, según subrayan, están autorizados por otro Awà que los formó.

Para la UNA, por su parte resulta necesario, entre otras cosas, crear un instituto de estudios de pueblos originarios o al menos carrera orientada hacia ellos como estudiantes y académicos que impulse la conservación y rescate radical de su herencia cultural y ambiental. En este sentido, se sigue la propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2013), al proponer la necesidad de una Ecología de saberes, como “profundización de la investigación-acción. Es algo que implica una revolución epistemológica en el seno de la

universidad y como tal no puede ser decretada por ley”, creándose los espacios institucionales necesarios, y siendo

una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad (pp. 71-72).

Superando el hecho de que

la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva. Esto es particularmente obvio en la escala global y que los países periféricos, ricos en saberes no científicos y pobres en conocimiento científico, transitan hacia este último bajo la forma de la ciencia económica que destruye sus formas de sociabilidad, sus economías, sus comunidades indígenas y campesinas y su medio ambiente (p. 72).

Esta propuesta supone “un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se puede enriquecer en ese diálogo”, en la constitución de “comunidades epistémicas” más amplias (De Sousa, 2013, p. 73).

Referencias:

- Angulo, J. (2011) “La voluntad de distracción”. En *Gimeno, J. (compilador). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, tercera edición. Madrid: MORATA.
- Del Valle, C. y Poblete, T. (2009) Genealogía crítica de los estudios interculturales y la “comunicación intercultural” en América. En *Revista Científica de la Información y la Comunicación # 6. Chile: Universidad de La Frontera, Temuco*, pp. 193-214.
- De Sousa, B. (2013). *La universidad popular del siglo XXI*. Heredia, Costa Rica: EUNA.
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. 2ª edición. México: FCE.
- Gutiérrez, G. (2013). *La espiritualidad de la liberación: escritos esenciales*. España: Sal Terrae.
- Habermas, J. (2007a). *Teoría de la acción comunicativa*, tomo 1. México: Tarus.
- Habermas, J. (2007b). *Teoría de la acción comunicativa*, tomo 2. México: Tarus.

- Morales, R. (2006). *Historia del Duwàlök*. Recopilada por Juan Gómez Torres académico de la Universidad Nacional y traducida por Jairo Sánchez. Heredia: Educología/UNA.
- Martí, J. (2005). *Nuestra América*. 3ª edición. Venezuela. Fundación Biblioteca Ayacucho.
- MNICR (2007). *Programa de observancia y verificación de derechos de los pueblo 2007 indígenas de Abya Yala: Informe alternativo presentado por los pueblos indígenas al informe presentado por el estado de costa rica al comité contra la discriminación racial de la convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial, 71 periodo de sesión 30 de julio al 18 agosto*. Recuperado de: http://www2.ohchr.org/english/bodies/cerd/docs/ngos/mni2_costarica.pdf
- Mora, M. (2015). Algunos problemas de fundamentación y justificación sociológica: Apuntes en el marco del debate teórico de la sociología contemporánea. En *Revista ABRA*, vol. 35, N° 50, pp. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15359/abra.35-50.1>
- Rodó, J. (1980). *Ariel*. 3ª edición. Argentina: KAPELUSZ.
- Sebreli, J. (1992). *El asedio a la Modernidad*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Viaña, Tapia y Walsh. Construyendo Interculturalidad Crítica. III-CAB*, pp. 75-96.