

[Cierre de edición el 30 de agosto del 2024]

<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18463><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La pedagogía crítica universitaria: Encuentros educativos interculturales entre la Universidad Nacional y la comunidad de Kachabri, en Costa Rica

Critical University Pedagogy: Intercultural Educational Encounters between the National University of Costa Rica and the Kachabri Community in Costa Rica

Pedagogia crítica universitária: Encontros educativos interculturais entre a Universidade Nacional e a comunidade de Kachabri, na Costa Rica



Juan Rafael Gómez-Torres
Universidad Nacional

 <https://ror.org/01t466c14>
Heredia Costa Rica

juan.gomez.torres@una.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0001-5955-5869>

Recibido • Received • Recebido: 01 / 06 / 2023

Corregido • Revised • Revisado: 12 / 06 / 2024

Aceptado • Accepted • Aprovado: 24 / 07 / 2024

Resumen:

Propósito. El presente ensayo tiene como propósito plantear la necesidad de una revisión de la pedagogía universitaria impartida en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). **Discusión.** Se sostiene que es necesario salir de la zona de confort para enseñar y aprender bien, con sentido, lo que exige contextualización y praxis de las teorías. Por esta razón, se promueve las giras educativas interculturales como una forma didáctica para desarrollar y evaluar contenidos teóricos de los cursos relativos a la distinción, diversidad, la diferencia y la exterioridad como propuesta ética y la política. Giras que deberían estar planteadas de modo transversal en cualquier curso con el fin de promover la buena convivencia, el equilibrio con la naturaleza, la justicia social y el aprecio de distintas cosmogonías. **Conclusión.** Se concluye el escrito compartiendo algunas opiniones de estudiantes que han llevado a cabo tal experiencia formativa y que comparten la relevancia de estas en los procesos educativos de sensibilización humana y con la naturaleza a realizar como parte del plan de estudios de distintas carreras universitarias.

Palabras claves: Pedagogía crítica universitaria; diversidad; exterioridad; cosmogonía; giras educativas interculturales.

ODS: Educación de calidad; reducción de las desigualdades.

Abstract:

Aim. To underscore the necessity of revising university pedagogy at the National University of Costa Rica (UNA). **Discussion.** Effective teaching and learning require stepping out of our comfort zones. This involves contextualization and practical application of theories. Therefore, intercultural educational tours are promoted as a didactic approach to develop and evaluate theoretical content of courses



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18463>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

related to concepts of distinction, diversity, difference, and exteriority as an ethical proposal and policy. These field trips should be integrated across various courses to promote positive interactions, balance with nature, social justice, and the appreciation of various cosmogonies. **Conclusion.** The essay concludes by presenting the perspectives of students who have undergone these formative experiences. These students emphasize the significance of such experiences in enhancing educational processes that foster human awareness and connection with nature, integrating them as essential components within various university curricula.

Keywords: Critical university pedagogy; diversity; exteriority; cosmogonies; educational visits.

SDG: Quality education; inequality reduction.

Resumo:

Propósito. Este ensaio propõe a necessidade de revisar a pedagogia universitária ensinada na Universidade Nacional da Costa Rica (UNA). **Discussão.** Argumenta-se que é necessário sair da zona de conforto para ensinar e aprender bem e de forma significativa, o que requer a contextualização e prática de teorias. Portanto, promove-se as excursões educativas interculturais como uma abordagem didática para desenvolver e avaliar os conteúdos teóricos dos cursos relativos à distinção, diversidade, diferença e exterioridade como proposta ética e política. Essas excursões devem ser incluídas de forma transversal em qualquer curso, a fim de promover a boa convivência, o equilíbrio com a natureza, a justiça social e a apreciação de diferentes cosmogonias. **Conclusão.** O artigo conclui compartilhando algumas opiniões de estudantes que participaram dessas experiências formativas e que destacam a relevância delas nos processos educacionais de conscientização humana e da natureza a serem incorporadas como parte do currículo de diferentes cursos universitários.

Palavras-chave: Pedagogia crítica da universidade; diversidade; exterioridade; cosmogonia; viagens educativas interculturais.

ODS: Educação de qualidade; redução da desigualdade.

Cada espíritu tiene su destino, el del bribri es en el inframundo, cuando algunos de nosotros partimos de aquí, primero pasamos por el camino del Sol [lugar de origen del no indígena] hasta el inframundo ... y los no indígenas parten desde aquí hasta donde queda el alma de los no indígenas [en el Sol].

(Nuestras Antiguas Casas, Awá Bernardino de Talamanca (Gómez Torres, 2014, *Awá Bernardino: Nuestras antiguas casas*, párr. 3).

Introducción

En este ensayo tenemos por objetivo resignificar la pedagogía universitaria mediante el aporte de las giras educativas interculturales, propuesta que pretende que la comunidad universitaria se comprometa con la exterioridad o la otredad, de la cual podemos aprender, convivir y compartir, para de este modo sacar al currículo del escritorio de la burocracia administrativa y académica, y enfrentar al estudiantado a la realidad de nuestros pueblos, pues sostenemos que la enseñanza y el aprendizaje son procesos de formación humana que van más



allá de cualquier interés instrumental o técnico. Para conseguir dicho objetivo debemos acudir a la enseñanza (del latín *insignare* que, a su vez, proviene de *signum*: señal, marca o seguir a alguien o algo) entendida como aquel saber que da sentido de dirección, guía o sigue algo o a alguien. Por ende, es una donación, una señal de entrega o regalo de quien quiere compartir sus saberes y se hace responsable de enseñarlos, donde lo técnico es solo una de sus tantas posibilidades.

Por otra parte, también es necesario recurrir al aprendizaje (del latín *apprehendēre*) como experiencia de vida que nos hace comprometernos voluntariamente con algo que nos es significativo. En su sentido literal da la idea de tomar algo, caminar hacia la razón o conocimiento, lo que evoca, a su vez, un acto personal, voluntario y propio de quien persigue el aprendizaje. El personal docente no puede controlar el aprendizaje, aunque sí algún segmento de su enseñanza, de modo tal, los aprendizajes universitarios son complejos y amplios, no se reducen al espacio áulico e incluye laboratorios, recintos externos, espacios abiertos, naturaleza, lugares comunitarios, y, suponen, a su vez, un proceso colectivo y de interiorización. Dados los fines de las universidades públicas de Costa Rica, las que buscan impactar a las personas y comunidades desde la generación de oportunidades, procesos, saberes y conocimientos que le puedan brindar mejores condiciones de vida, se requiere de herramientas educativas como las que aporta la(s) pedagogía(s) crítica(s) universitaria, las que promueven actividades formativas como las giras educativas interculturales. Dicho de otro modo, estas pedagogías no son críticas per se, sino por su compromiso con el aprendizaje transformador desde una enseñanza que parta de la diferencia, la distinción, la exterioridad y la diversidad.

Las pedagogías de la diferencia, la distinción, la exterioridad y la diversidad.

La diferencia, como afirma Ruth Harf: “no es en sí mismo ni buena ni mala: ‘es’. La diferencia ‘es’, no hay posibilidad de ignorarla y menos aún de eliminarla. Lo que se haga con esa diferencia es lo que puede ser malo o bueno” (Harf, 2005, p. 2). Por ello, en la pedagogía universitaria crítica se hace necesario ir más allá de la diferencia y dar el paso a la distinción; este es un proceso donde el otro ser nos impela, es la evidencia que narra a través de datos de su invisibilidad, su vulnerabilización, el papel negado en la historia oficial o su situación de discriminación, desigualdad e injusticia social. De allí que desde la *pedagogía decolonial* (una de las pedagogías críticas latinoamericanas) se manifieste el deber de pensar la educación desde los más desfavorecidos en la sociedad capitalista occidental,

Más aún, cuando se trata del pensar desde lo que piensa, del que sufre los resultados históricos del proyecto civilizatorio occidental, desde y con los condenados de la tierra, desde y con aquellas experiencias cuyo lugar de enunciación ha posibilitado la emergencia de formas de interpelar al sistema histórico vigente y su utopía moderno-colonial. (Romero, 2020, p. 8)



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18463>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Por su parte, la exterioridad remite al compromiso ético con la distinción, es decir, con las víctimas del proceso occidental civilizatorio (Dussel, 2015), y, por último, la diversidad, es un proyecto ético y político que intenta dar cuenta de la exterioridad en pedagogía.

Desde esos principios pedagógicos comunes en las pedagogías críticas se hace necesario ver a la educación más allá de un proceso técnico o instrumental, donde la enseñanza y el aprendizaje implica espacios emergentes y de encuentro más allá del aula, de allí la importancia de promover encuentros educativos interculturales donde la universidad salga a compartir y aprender de las comunidades. De este modo, como señala Gutiérrez-Gutiérrez & Rojas-Núñez (2014), las giras educativas pueden ser una estrategia metodológica que permita al estudiantado problematizar sus creencias y supuestos ideológicos, lo que los puede llevar a apreciar la diversidad y saberes culturales. Este tipo de enseñanza y aprendizaje fomenta la praxis entendida como reflexión crítica integradora de lo teórico y lo práctico, a su vez, amplía los horizontes de vida de las personas estudiantes al exponerlas a nuevas experiencias, acontecimientos, saberes culturas y realidades distintas a las suyas lo que contribuye a favorecer el desarrollo de valores éticos, estéticos y políticos, como la empatía, la copresencia, la dialogicidad, la justicia social, la sensibilidad y el valor de diversidad.

Autores como Mato (2018) consideran que las giras educativas interculturales han demostrado ser una herramienta de gran valía pedagógica que enriquece, además del acervo académico del estudiantado universitario, el cultural y social, lo que les brinda una perspectiva más amplia, crítica y sensible de la realidad que les rodea. De lo anterior se desprende que tales giras contienen un sentido paragógico profundo en tanto pueden ser un laboratorio de práctica o experiencias para poner en práctica lo aprendido, tanto habilidades y destrezas como valores éticos, estéticos y políticos. Para Mato (2018) las giras de este tipo fomentan el rencuentro con sus raíces, proporcionan reconstrucción de la identidad y el aprecio por la cultura otra, socavando los esencialismos culturales que suelen llevar al odio o desprecio por los demás.

Los criterios pedagógicos que parten de la diferencia, distinción, exterioridad y diversidad y que son comunes en la pedagogía crítica, se desarrollan desde el 2005 en el entonces *Proyecto y ahora Programa Alfabetización Crítica de Educología/CIDE/UNA* (Universidad Nacional, División de Educología, 2005-2024), el cual realiza encuentros interculturales para enriquecer las prácticas pedagógicas universitarias, los que se llevan a cabo en comunidades indígenas del país, en especial con los pueblos bribri de Talamanca, siendo la comunidad de Kachabri la más visitada. El Programa está compuesto, por ahora, mediante dos actividades, una denominada *La pedagogía a prueba: revisando nuestras prácticas educativas desde el intercambio cultural con la comunidad bribri de Kachabri con código 0350-20* (UNA, División de Educología, 2024b) y otra que lleva el nombre, *Diálogo de narrativas en torno a la educación secundaria en el mundo pandémico y postpandémico* (UNA, División de Educología, 2024a). Para profundizar más sobre la historia del Programa y otras de sus actividades académicas se puede consultar a Sancho (2019). En este ensayo, hablaremos de la actividad intercultural vigente en Kachabri.



En afinidad con la tarea de la universidad pública costarricense de darle un carácter reflexivo y transformador a los procesos educativos con el fin de producir un ser humano crítico, comprometido con el ambiente y con la comunidad, requiere de acciones de enseñanza entendida como donación y de aprendizaje transformador. Tales acciones pedagógicas deben llevar a la reparación de la memoria y a la narración de historias que nos conectan y entrelazan entre sí como comunidad y con la naturaleza, en palabras de [Hooks \(2021, p. 41\)](#),

Una de las maneras de construir comunidades de aprendizaje es compartiendo nuestras historias y recibiendo las del resto; es un ritual de comunión que abre nuestras mentes y corazones. Al compartir historias que nos ayudan a conectar, logramos conocernos mejor unos a otros. ... Las historias proporcionan un sentido de comunidad, un sentimiento cohesionador de preocupaciones, valores e indagaciones compartidas.

Lo anterior resalta la importancia del encuentro y diálogo intercultural y permanente, en las que las pedagogías libertadoras asumen el reto o desafío de luchar contra una sociedad homogeneizadora que desde el mito del progreso intenta justificar las desigualdades e injusticias sociales, mediante la educación, que produce el actual *Estatus quo* vigente. Por ello, la pedagogía universitaria crítica propone, como se dijo, salir al encuentro de la otredad, compartir, sensibilizarse y aprender juntos y juntas como lo proponen las giras educativas interculturales. En palabras de [García Aguilar & Sámano Rentería, 2019](#):

siguiendo la visión de la educación libertadora, la interculturalidad debe ser un paso hacia la ruptura homogeneizadora y colonizadora de la educación, y al establecimiento de puentes de convivencia que permitan la coexistencia pacífica, armónica y de complementariedad en la sociedad actual. (p. 191)

En el caso de Alfabetización Crítica, se propone encuentros con múltiples comunidades, en especial con comunidades originarias de nuestro país, con el fin de apoyar su proceso de autonomía y autodeterminación, su lucha contra todo tipo de colonización y sometimiento, así como mantener viva la memoria ante los anteriores procesos ontocidas vividos por estos pueblos ([Gómez Torres, 2018](#)). Es de nuestro interés, con ello, propiciar el *buen* intercambio cosmogónico. Decimos cosmogonía en vez de cosmología, pues esta última palabra está cargada epistémicamente, se suele usar para imponer y legitimar saberes cientificistas occidentales ([Santos, 2009](#)).

Las ciencias en diálogo de saberes: Encuentro desde la diversidad y el encuentro intercultural

En Costa Rica y en general en América Latina, las personas indígenas han venido revirtiendo el orden colonial impuesto en sus territorios, prueba de ello es la defensa y recuperación de sus tierras y la defensa de sus saberes negados, a pesar de las grandes dificultades y necesidades con las que se enfrentan cada día. Esa lucha y organización desde la emergencia del otro también busca que el resto de la sociedad costarricense les reconozca y asuma su diversidad



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18463>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

cultural, situación poco clara en comunidades cercanas a los territorios indígenas, por ejemplo, el caso de Buenos Aires de Puntarenas en Costa Rica, donde se sigue presentado situaciones de abierto racismo y discriminación según [Duncan Moodie \(2009\)](#), [Forest Peoples Programme \(2013\)](#), [Martínez \(2021\)](#), [Naciones Unidas \(2022\)](#), [Pomareda \(2022\)](#), entre otros. Personas autoras como [Hutchinson \(2020\)](#), [Naciones Unidas \(2021\)](#), [Ramírez \(2022\)](#), aseguran que nuestro el país a lo largo y ancho sufre problemas de racismo estructural e histórico.

Ese proceder discriminatorio lo ha legitimado la misma academia, hoy día las ciencias, y específicamente las ciencias sociales, han dejado una estela colonizadora, aunque tengan un valor muy importante para el bienestar social; no obstante, cuando se convierten en un fin en sí mismas resultan una herramienta ideológica, con la que la modernidad reproduce la desigualdad social, la discriminación y la destrucción del ambiente ([Castro-Gómez, 2000](#); [Dussel, 2015](#); [Gallardo, 2006](#); [Hinkelammert, 2017](#); [Gómez Torres, 2010](#); [Quijano, 1992](#)).

En este sentido, dicha ciencia legitima y conlleva a ontocidios, epistemicidios y etnocidios ([Santos, 2009](#)), lo que impide de entrada y niega el dialogo, el encuentro con otros saberes, en especial con los ancestrales, por considerarlos mitos, leyendas o narraciones populares sin sustento metodológico, contradiciendo con ello el llamado al estar bien y juntos/as y al intercambio de saberes que se hace desde las pedagogías críticas. Desde Augusto Comte y otros teóricos eurocéntricos y racistas, se considera que el saber de los pueblos originarios es primitivo o atrasado, y en nombre de tales teorías se han cometido atrocidades y propiciando el exterminio de los pueblos originarios en Nuestra América.

En este contexto, las universidades públicas de Costa Rica están llamadas a restablecer diálogos y encuentros respetuosos, desde la copresencia, de modo, que le permita abandonar esos esquemas estructurales de sometimiento, extractivismo epistemológico y ontológico ([Grosfoguel, 2016](#)), el llamado también implica procurar el intercambio y la ecología de saberes ([Santos, 2009](#)). Así, la ciencia y las universidades en general deben estar al servicio de las comunidades sin servirse de ellas.

El papel científico de la universidad pública pasa por la democratización de su saber y el dialogo intercultural. Se trata de escuchar, encontrarse, dialogar, aprender e intercambiar saberes con estas y otras comunidades del país. Dicho aprendizaje no suele ser fácil, pues la diferencia, la distinción, la exterioridad y la diversidad, como sabemos, suponen la oposición, divergencia, discusión, y el no el consenso, o al menos no el falso consenso.

Como señala el Awà (médico tradicional, conocedor a profundidad de la cultura bribri), en el epígrafe del presente ensayo, los pueblos originarios son diferentes al nosotros/moderno desde el origen, por eso tienen un lugar distinto, un tiempo y espacio propio denominado por ellos como *Kà*, en esta cosmovisión no se separa el tiempo del espacio, y la concepción del tiempo abarca el pasado, el presente y el futuro en una sola operación. Los bribri ven el futuro desde el pasado en el presente.



Es interesante recalcar que la diferencia, para este pueblo, no evita el encuentro, ya que este se da incluso hasta en la muerte, de tal modo, *sikwas* (no indígenas) y los bribri están presentes en la cosmogonía de los pueblos originarios de Costa Rica como algo que es y que estará (diferencia), no se trata de negar o anular a ninguna cultura, sino de evidenciar su propia diversidad. La consigna de su cosmovisión parece ser: *encuentro sí, estandarización no*. Dicho de otra forma, la interculturalidad es un encuentro dialéctico desde la divergencia, la oposición y la distinción, toda vez que, tal alteridad y exterioridad ética impulsan a las partes a negociar y buscar acuerdos comunes sin renunciar a su diferencia y desde su distinción habitar la diversidad (convivencia).

Es necesario que las universidades superemos el intelectualismo napoleónico o del prontuario del olimpo y nos encontremos con el saber otro, con problemas, disonancias, cosmogonías, oposición. Se trata de compartir y convivir, estar justos/as desde la diversidad, pero con exterioridad. Acá las giras educativas interculturales son un medio, como se apuntó antes, para que el personal y estudiantado universitario se encuentre con la realidad negada y viva de nuestras comunidades y, desde allí, construyan una realidad más amplia, equitativa y justa. Como sostiene Skliar (2019),

hace falta volver a pensar nuestra relación con aquello que difiere de lo que creemos ser nosotros mismos Una ética, una política de la debilidad. Fragilidad propia como escenario de nuestra sensibilidad y nuestro pensamiento No ser impunes cuando hablamos del otro, nos ser inmunes cuando el otro nos habla. (p. 83)

En casi veinte años que llevamos de compartir con la comunidad bribri de Kachabri en Talamanca, hemos aprendido que la realidad es compleja, ambigua y problemática, estos pueblos sabios nos han enseñado a superar esencialismos optimistas o pesimistas sobre la *naturaleza humana, sus problemáticas como las de cualquier otra comunidad son diversas, difusas y difíciles de abordar y resolver, sobre todo, si se hace desde afuera y desde arriba. Son pueblos deseosos de comunicar saberes, pero cansados de ser tratados, minimizados y utilizados como objetos de curiosidad investigativa o científica.*

En ese sentido la desigualdad originaria entre comunidad y universidad es amplia, pues los daños ocasionados por las visitas esencialistas, interesadas o utilitarias de antropólogos, geólogos, abogados, agrónomos, topógrafos, veterinarios, sociólogos, psicólogos, estudiantes, entre otros especialistas universitarios han dañado la confianza. Estos “expertos”, según las comunidades indígenas, se han beneficiado a través de publicaciones de libros, artículos, canciones, arte, estudios e investigaciones, patentes, asesorías y consultorías a compañías nacionales e internacionales, a centros financieros, Organismos No Gubernamentales (ONGs), otros, sin que las comunidades sean retribuidas por ello. Tales prácticas incorrectas y abusivas generan distanciamiento.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18463>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Desde la ética de la exterioridad, la debilidad o la fragilidad, visitar a estas comunidades implica renunciar o alejarse de esas prácticas depredadoras del Yo Conquistador moderno (Dussel, 2015) o del individualismo metodológico, de los esencialismos que se presentan como privilegio racista, sexista y *vallecentrista*, y ubicarse como un humano que está dispuesto a escuchar y aprender del otro/a y de la naturaleza, para ser parte de la casa común, a partir de la diversidad o de su propio Kà.

El choque de culturas o de cómo la distinción y la diversidad son el motor de la historia

En muchas ocasiones se ha dicho que el choque de culturas es el caldo de cultivo para la guerra y reordenamiento del mundo. Visto desde el materialismo histórico, esa afirmación no es del todo correcta, ello dependerá de cómo se trate a la diferencia, pues el devenir radica en la dialéctica o indeterminabilidad de la naturaleza, y, por ende, del ser humano. La negociación, el encuentro y el diálogo desde la interculturalidad crítica podría alejarnos de la posición fatídica del asesor del Pentágono Samuel Huntington (1996), quien escribió *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, donde deja en claro que no es posible ningún encuentro de culturas sino solo la subordinación de unas sobre otras, regidos por el poder superior de la racionalidad civilizatoria de occidente.

La cultura bribri ha sufrido un choque abierto con la cultura occidental desde los primeros intentos de conquista y colonización, en las que, por cierto, ha resistido un sin número de invasiones hasta la actualidad. El progreso como tiempo lineal, sin duda ha sido uno de esos choques, pues en la cosmogonía bribri del Kà no existe la obsesión lineal del tiempo, se vive el momento pensando en un futuro que también es su pasado. El choque cosmovisional se ha dado, por ejemplo, en temas cosmogónicos como el de la luz y la oscuridad; para los bribri, la oscuridad tiene un papel importante, la tranquilidad de la noche, la oscuridad del bosque que nos protege del sol abrazador, el canto de los *Awàpa* (el pa es una partícula que indica plural en bribri), la identificación de los espíritus de las plantas que van a expulsar al espíritu de la enfermedad, este último provoca el desequilibrio –al salirse de su lugar del universo–. Los cantores y el *awà* hablan en el idioma sagrado de la oscuridad ancestral, para la oscuridad es el origen del universo, representa el *Sula'káska* (Inframundo, vientre de la tierra, lugar de origen y retorno), de allí salió y sale todo, la oscuridad es el silencio, la fertilidad misma. El sol y la luz también tienen su lugar, pero es un asunto de cuidado, pues su poder abrazador es destructivo.

Para las comunidades indígenas, en particular la bribri, la percepción del mundo de la razón clara y distinta (Descartes) y utilitaria (Bentham), suele ser chocante, en tanto esa cosmovisión occidental moderna con raíces judeo-cristina se originó en el desierto, donde la luz tiene mucho peso, la luz es el verbo, el camino, la verdad y la vida, es el logos, la razón ilustrada o la ciencia. En la conquista y colonización dada desde la luz, la oscuridad representa el mal, el pecado y lo abominable.



Aclaramos que la cultura judía, incluso la cristiana, son también pueblos profundos. El problema surge cuando la modernidad asume esas raíces ancestrales para recrear una interpretación absoluta centrada en la racionalidad radical de la visión del mundo. Esa cosmovisión occidentalocéntrica alude al tema de la vista, la claridad para ver, la mirada o la razón que lo mira todo desde un único punto. En la lucidez de la razón somos un ser ahí lanzado como un manojo de operaciones a la luz o entregado a la claridad del método que parte de la duda para no dejar incertidumbre alguna (Descartes, 2003).

Asimismo, otro ejemplo de esa razón clara y distinta de la modernidad se detecta en la pintura, por ejemplo, la Mona Lisa de Leonardo da Vinci o la pintura de la capilla Sixtina de Miguel Ángel, ambas entran directamente al ojo sin mediaciones, siendo a la vez el ojo de dios que todo lo mira bajo la lucidez (ese ojo Omnipotente que aparece también en el billete de dólar estadounidense), lo propio de esa visión moderna de la imagen, aun dominante, es la perspectiva que nos da una idea totalizante del relieve de las cosas.

En la modernidad, el occidental llega a estas tierras para ser la luz, para alumbrar en la oscuridad, la oscuridad constituye al mito, la creencia o, en una palabra, atraso. Lo que no avisa el occidental moderno, es que su antorcha cuando alumbra va dejando la oscuridad en todos sus extremos, es decir, la luz está focalizada, intencionada o dirigida a intereses específicos (sentido utilitario). Ese choque cultural entre la luz y la oscuridad es abrupto e irreconciliable desde la conquista, pues la luz, para los pueblos indígenas, suele representar el ruido chocante del progreso que mercantiliza todo lo que toca, o que se convierte, como advierte Benjamín (1989) en la barbarie misma.

Esa y otras reflexiones pedagógicas y críticas sobre distinción y exterioridad pueden y deben tener gran relevancia en la docencia universitaria, al menos de aquella que sobre pasa la instrumentalización de las competencias, habilidades y destrezas al servicio del mercado, impulsando sin más el exceso de claridad o la ceguera metódica. Insistimos en la urgencia de la reflexión sobre la diversidad en pedagogía universitaria, tarea importante que realiza el Programa de Alfabetización Crítica (UNA, División de Educología, 2005-2024), al menos, mediante las giras educativas interculturales, la que consideramos una herramienta pedagógica de gran relevancia para propiciar espacios de vida justa, plena o digna.

Giras educativas interculturales como expresión de una pedagogía universitaria

La diversidad nos posibilita aprender desde la diferencia, al considerar la distinción y la exterioridad como puntos de partida, por ejemplo, la naturaleza para estos pueblos está muy lejos de cualquier significado moderno utilitario, estas cosmogonías no pretenden la explotación ni la expropiación del mundo natural, confían en los tiempos y devenires de la naturaleza.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18463>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La diversidad en tanto negatividad implica con frecuencia abandono, impunidad e inmunidad, lo diferente suele ser negado, olvidado y, hasta, atacado. Incluso el Estado moderno procede de ese modo para legitimar su ligamen con la propiedad privada, la homogeneización de la población y la imposición cultural.

En el caso de Costa Rica dicha situación se evidencia abiertamente en las zonas indígenas, por lo que según el Atlas de desarrollo Humano Cantonal ([Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo \[PNUD\], 2022](#)), estas poblaciones viven en cantones con bajísimos índices de desarrollo humano y son las zonas más pobres y desiguales del país (zonas rurales alejadas, fronteras y costas). Estos pueblos logran (sobre)vivir gracias, y, ante todo, por el hecho de poseer tierras comunitarias que les permite cultivar la mayoría de los alimentos que necesitan o producen ingresos para el intercambio de bienes o su compra y, también, debido a las redes de solidaridad que forjan los vecinos, familias y allegados.

La situación es otra cuando no tienen la tierra o viven fuera de sus territorios o cuando muchas de sus tierras están en manos de no indígenas (Sikuas) en porcentajes escandalosos, según lo sostiene el proyecto denominado Atlas de Pueblos Indígenas de Costa Rica ([Universidad de Costa Rica, Centro de Investigación Observatorio del Desarrollo, 2011-2013](#)), por ejemplo, en China Kicha del territorio Cabécar con el 99%, Altos de San Antonio del pueblo Ngäbe un 98%, Curré del pueblo Brunka con un 84%, Térraba del pueblo Broran con el 88%, Guatuso del pueblo Maleku un 85%, Zapatón del pueblo Huetar con 80% y Quitirricí del mismo pueblo con 95% de sus tierras en manos de no indígenas ([Cole, 2018](#)).

Dicho proceder en contra sentido de lo que dicta la Ley indígena N.º 6172 ([Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1977](#)), que mandata que son “inalienables e imprescriptibles, no transferibles y exclusivas para las comunidades indígenas que las habitan. Los no indígenas no podrán alquilar, arrendar, comprar o de cualquier otra manera adquirir terrenos o fincas comprendidas dentro de estas reservas.” (Art. 3). La tierra (*Iriria*, en la cosmovisión bribri, la niña tierra), los protege, les da cobijo, alimentación y seguridad, les permite y facilita la organización colectiva, así como las formas ancestrales de producción de la vida y el cuidado de la naturaleza.

La diversidad no implica estandarización, univocidad o normalidad, al contrario, involucra universidad, universalidad de derechos y deberes, da lugar a la distinción y a los saberes comunitarios. La diversidad va más allá de lo discursivo o funcional, en cuanto proyecto político y ético lucha por alcanzar espacios de libertad y autonomía, es universidad en el sentido de ir más allá de la razón absoluta que puebla los discursos de “invenciones y descubrimientos a fin de reconducir a los perdidos y desdichados a su verdadera senda” ([Skliar, 2019, p. 94](#)), mediante un lenguaje sospechoso, cargado de eufemismos, criterios técnicos y jurídicos que aseguran la inclusión y la diferencia por decreto sin distinción o exterioridad “real”.



Por tanto, la universidad constituye diversidad e implica pedagogía, de allí la urgencia de ir a las comunidades a escuchar y aprender de la diferencia, así como dejar entrar la exterioridad a clases y vivir/sentir la diversidad. Como parte de ese convivir y compartir desde y con la diversidad, en las visitas educativas e interculturales dirigidas por el Programa de Alfabetización Crítica (UNA, División de Educología, 2005-2024), un *Awà* nos comparte episodios de su saber cosmogónico, en especial nos habla de la medicina natural, otros ancianos nos enseñan sobre y desde sus *profesiones* como el *Oköpa*, la *Siatemi*, la *Shorutemi*, el *Bikakla*, los cantores del *Sabak* y el *Bul*, entre otros, nos explican el valor de las piedras sagradas, los ritos funerarios, la piedra de moler, la preparación del cacao sagrado, las formas de sembrar, la molienda de caña, el aporreo de frijoles, el pilado de arroz, la molienda del café, la confección de canastas, el tejido de suita, bolsos, arcos, cerbatanas y muchos otros saberes y haceres cotidianos.

Además, se realizan actividades sagradas como el *Bul* que consiste en una danza de agradecimiento a *Sibö* por la creación del universo y se les canta a sus distintos ayudantes, quienes representan diferentes animales, otra actividad es el *Sabak* que radica en una serie de cantos a través del tambor bribri hecho de cedro y que cuenta con una historia en la que el pájaro carpintero ayuda a crearlo. Por último, nos comparten una actividad denominada la chichada, que es una forma de pago, agradecimiento o socialización, fue utilizada por el mismo *Sibö* desde la creación del universo.

Insistimos, no se trata de caer en un esencialismo, pues son comunidades humanas que tienen problemas, diferencias, acciones controversiales, como afirma, Skliar (2007) “todo lo que ocurre es diferencia y difiere de sí mismo y, además, que todo lo que ocurre produce disyunciones a cada paso, a cada tiempo” (p. 93), pues, la pedagogía universitaria crítica “no puede ser solamente la confirmación de aquello que ya somos, de aquello que ya estamos siendo” (Skliar, 2007, p. 110).

Definitivamente la diferencia, distinción, exterioridad y diversidad en pedagogía en general y en la universitaria en particular, juegan un papel central, pues nos invita a replantear ética y políticamente hablando el quehacer de la educación terciaria, esto es, a transformar el encuentro con el otro ser, para generar mayores oportunidades, justicia social y derechos humanos apropiados, de pertenencia y constituyentes (se eliminaron algunas palabras). La universidad como diversidad conlleva procesos interculturales que vayan más allá de los eufemismos, de las acciones funcionales o del reconocimiento folklórico de estos pueblos (Gómez Torres, 2010) y que se produzcan mediante una praxis del encuentro.

Las comunidades visitadas, suelen indicar que los encuentros les ayudan a robustecer su cultura, creencias y tradiciones, a su vez, manifiestan que se fortalecen sus lugares sagrados como el *Alowe* (representa a las montañas) y en especial el *Ùsule* (lugar que simboliza la creación del Universo, es una construcción sagrada que expresa la casa ancestral). También suelen comentar que la retribución que hacen las personas visitantes de la universidad dinamiza su economía interna y promueve el intercambio justo y circular dentro de la comunidad.

La universidad puede y debe acompañar a estos pueblos en sus luchas, esfuerzos por salir adelante y para que sigan siendo promotores de la soberanía alimentaria, sabiduría ancestral y productores de cultura. También puede ayudar introduciendo el tema indígena en el currículo



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18463>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

como algo transversal para replantearnos aspectos como la abierta destrucción del ambiente, el consumismo desenfrenado, la impunidad ante el abandono del otro/a, entre otras realidades que debemos revisar. El estudiantado y el profesorado podrían visitar a estas comunidades no solo con un fin curricular y cognitivo, sino, y en especial, con la intención de enriquecer y adquirir valores, sensibilidades y compromisos con la exterioridad e incluso estos pueblos desde la debida justicia cognitiva, curricular y epistémica han de tener presencia permanente en las universidades (indígenas estudiantes, personas docentes, personal administrativo).

Invitamos al personal docente de la UNA y de otras universidades del país, y fuera del país, a establecer encuentros educativos interculturales con pueblos costeros, afrodescendientes, indígenas, migrantes, otros, de modo no intervencionista ni de forma extractiva, de modo que se invite a la universidad para que vaya más allá de sus prácticas funcionalistas y utilitarias, presentes en un modelo pedagógico neoconductista de competencias, habilidades y destrezas, impulsor del currículo STEM y del manejo imperial de lenguas como el inglés que le caracteriza hoy día. Es cierto, que la educación universitaria debe preparar para la vida en sociedad, pero no para cualquier sociedad, no para la sociedad mercadocéntrica como la actual, debe formar para una sociedad humanista, comprometida con la diversidad y la tierra. Debe formar para la buena vida, para la convivencia proactiva, para convivir en armonía con la naturaleza y con las demás especies que habitamos este planeta, sin dejar de lado su labor de preparar para el trabajo.

Preparar para el trabajo desde la pedagogía universitaria ha de ser una acción dignificadora que permita la realización del sujeto humano, para ello se necesitan recurrir a las dimensiones de la pedagogía como lo son la ética, la estética, la epistemología y la política. Las dimensiones han de realizarse en el entramado de las áreas de la pedagogía como lo son la gestión académica, el currículo, la didáctica y la evaluación. Tal proceder, a su vez, debe ir acompañado del aporte de las ciencias de la educación y de los saberes comunitarios. Por ello el diálogo entre ciencias occidentales y saberes ancestrales se constituye en fundamental para el aprendizaje con sentido, pertinencia y pertenencia, de tal forma, el encuentro es primordial para enseñar y aprender, en palabras de [Angulo \(2011\)](#),

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. (p. 203)



No dejarnos distraer consiste en enseñar y aprender en tanto acto vivencial, para (con)vivir bien y juntos y sin dejar por fuera a la naturaleza, pues no aprendemos solos, aprendemos en comunidad mediados por el mundo Freire (2005). Es decir, la ética surge a posteriori, producto del encuentro, es immanente, material e histórica y no trascendente. Así, aprender desde el extrañamiento de la otredad o la cooperación parecen ser elementales para construir mundos posibles y más justos.

En la cosmovisión bribri todo tiene ser y todo ser tiene un lugar en el universo, todos estamos en el universo para cumplir un propósito, ningún propósito es superior al otro/a, pero tampoco son iguales y esa diferencia debe cuidarse y mantenerse, es la diferencia la que permite el encuentro permanente de los distintos seres desde su propio Kà. Dicha convivencia no niega la individualidad, por ejemplo, en la vida bribri las enseñanzas se procesan interiormente, pero para vivir en comunidad. Para ellos y ellas existe una interrelación espiritual profunda con la naturaleza, todo tiene espíritu, el espíritu viene de la oscuridad ancestral o del silencio sagrado de la noche, presente en su *Siwa* (no traducible, pero que da la idea de espíritu, cosmovisión, historias ancestrales).

Muchos de los relatos, experiencias y encuentros con estas comunidades ancestrales la tenemos documentadas, según los permisos recibidos por dicha comunidad, por medio del blog *Alfabetización Crítica* (ver Material complementario). Estas comunidades suelen afirmar que la naturaleza les provee todo lo material y espiritual, en palabras de un colaborador bribri del Programa Alfabetización Crítica, el bosque es un mercado, una farmacia y una ferretería (UNA, División de Educología, 2005-2024), es decir, es el lugar donde los espíritus proveen lo necesario para vivir, donde se dan las relaciones sagradas y el sustento de la comunidad.

El compromiso con la diferencia, la distinción y la exterioridad. El caso del Programa Alfabetización Crítica

Con estas comunidades hemos establecido relaciones fraternas y amistosas en el marco del respeto, la cooperación y la convivencia. La diferencia, la distinción y la exterioridad son un lugar común para el encuentro intercultural, desde allí establecemos las visitas. ¿Quiénes van a estas giras educativas interculturales?, especialmente el estudiantado de Educología, del CIDE y de la UNA en general, pero puede ir cualquier grupo con su profesor o profesora de la UNA y otras universidades que pretendan, como parte del currículo, establecer un aprendizaje desde y con la diversidad.

Las Giras Educativas Interculturales, pretenden dar prioridad a poblaciones empobrecidas económicamente hablando por el modelo de desarrollo del país y ahora mundial, como lo es la globalización neoliberal, que empobrece en especial a poblaciones rurales, indígenas, afrodescendientes, migrantes, costeras, fronterizas, mujeres, niños, niñas y personas adultas



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18463>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

mayores, otros (exterioridad). Las Giras podrían sensibilizar a las personas visitantes para que acompañen a estas comunidades en sus luchas por la justicia social, así como compartir saberes científicos y nutrirse de saberes ancestrales para replantear el actuar hasta ahora limitado de las universidades en el tema de la igualdad social. Creemos que no puede haber una lucha y compromiso con la justicia social si no se conoce la realidad, visión de mundo y particularidades de los pueblos afectados por la funesta desigualdad que crece cada día en nuestro país (distinción).

¿En qué consisten las giras educativas interculturales de alfabetización Crítica? Consisten en ir a una comunidad indígena y tener un encuentro con sus saberes propios sobre distintos temas que según el Programa de Estudios se pueden profundizar. Desde lo didáctico se propone al profesorado universitario dividir el encuentro en tres momentos propios de la estrategia pedagógica de cada curso, según su especificidad y objetivos o pretensiones, (1) pre-gira, se planifica (en el aula) y se pretende profundizar sobre alguna dimensión de la pedagogía universitaria y de los contenidos del curso, para ello se solicita al estudiantado indagar sobre la comunidad, sus costumbres y tradiciones sobre el tema en estudio; (2) en-gira, en este segundo momento se lleva a cabo la visita aplicando lo planeado, viviendo la experiencia, abriendo la mente y los sentidos, escuchando y aprendiendo desde la diversidad y (3) pos-gira, se refiere a una problematización en el aula, a partir de la presentación de un *producto* final (ensayo, reflexión, informe, secuencia fotográfica, videos editados, una presentación de *PowerPoint*, *Prezi*, *Canva* o cualquier otra forma y herramienta que pueda facilitar la presentación y socialización de la experiencia de modo lúdico, profundo y problematizador). En ese tercer momento se conectan los temas del curso, la pretensión de la gira y lo aprendido por cada estudiante, donde la vivencia del personal docente ha de ser incorporada, pues la experiencia ante la diversidad es un asunto de todos y todas.

Y ¿cómo pueden estas giras sensibilizar para actuar desde la justicia social? Con ellas se busca sensibilizar y romper estereotipos que suelen condenar a estos pueblos al ostracismo y que permiten la discriminación y el racismo estructural (distinción). Se pretende compartir, conocer y encontrarse con estas culturas ancestrales, se hace hincapié en sus valores, creencias y costumbres; así como en algunas formas de producción e intercambio de cultivos como el plátano, el cacao y artesanías, entre otros (exterioridad). Es una experiencia sobre lo pluri/di/verso, una práctica educativa universitaria desde y con la vida, una conquista permanente de los DDHH, y, a su vez, un desmitificar cualquier esencialismo sobre el encuentro, de modo que no se encubran los problemas, diferencias que nos distancian, nos oponen, nos confronta con *sufrires*, penas y dolores no resueltos, entre otros aspectos propios que dificultan el encuentro (diversidad).

En suma, ¿De qué va esta experiencia?: Se trata de percibir la diferencia de las organizaciones comunitarias indígenas costarricenses, su relación con la naturaleza, donde todas las personas somos hijos e hijas de *Iriria* y luchar desde la universidad contra la neocolonización y en favor del equilibrio epistemológico, o como afirma [Fornet-Betancourt \(2004\)](#).



Las instituciones educativas de una sociedad merecidamente mundial, es decir, no colonizada por ningún poder ni saber hegemónico, deben enseñar, transmitir y fomentar, a fin de que: ... para ampliar este tema se vaya logrando el equilibrio epistemológico y social que es necesario en el mundo, para que cada pueblo pueda vivir la convivencia con los otros como práctica de mutua y abierta *hechura* intercultural (p. 63).

Por ende, se pretende desde la diferencia percibir la distinción, lo que consiste en palpar el abandono estructural del Estado y de los demás costarricenses en las comunidades visitadas. Y en ese contexto problematizar el papel de las universidades públicas, donde nos preguntamos ¿qué podemos hacer las universidades desde la diversidad y la exterioridad para propiciar los DDHH propios, críticos y negados a estas comunidades?

Percepciones de algunas personas participantes en estas experiencias educativas

A continuación, compartimos algunos testimonios y reflexiones de estudiantes que están anonimizados y anonimadas en el presente escrito con el fin de proteger sus nombres reales; algunos aportes seleccionados se compartirán a continuación, pues es imposible dar cuenta de todos, han asistido miles de estudiantes a lo largo de los 15 años de hacer giras en los 20 años que lleva de existir Alfabetización Crítica. La fuente de estas apreciaciones es tomada de una pregunta hecha en Facebook (2023) a estudiantes y profesionales que hayan ido con el Alfabetización Crítica a alguna de esas giras. La pregunta, ¿Qué opinan de las giras educativas interculturales que ustedes hicieron a pueblos indígenas y en qué beneficia a la formación integral humana? Por ejemplo, algunas respuestas son,

Es una cultura muy rica en espiritualidad, tradiciones y en saber. Son personas con un trato muy cálido, lo que hizo muy comfortable la estadía allí, ya que para ellos la felicidad no depende de los bienes materiales sino de estar en paz con su entorno y consigo mismos. (Fabián)

También vivimos lo rica que es su cultura en conocimiento de la naturaleza, su forma de convivencia con esta; en comparación a nosotros que somos sumamente consumistas y unos completos virus para la misma naturaleza; ya que solo consumimos de una forma desmesurada. En otro aspecto que me quede sorprendido justamente es en la identidad cultural que ellos manejan ya que todos conocen sus costumbres y tradiciones, sus historias. (Gabriel)

Los bibris tienen un Dios llamado Sibú, el cual lo consideran como el creador de todo el universo y el cual es el encargado de darle vida a la humanidad y a la vez de protegerla de los malos espíritus que los rodean. A la tierra la ven como una niña muy frágil la cual se cayó y se dice que Sibú le hizo una promesa a la abuela de esta niña de cuidarla y protegerla para siempre. (Marylin)

Aprendí que, para ellos, los humanos fuimos hechos de semillas de diferentes colores y además se cree que los bibris cuando mueran tienen que ir al inframundo el cual lo consideran como un regreso al origen y no como una muerte, por el origen es pasado, presente y futuro, no fraccionan el tiempo como nosotros. (Ana)



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18463>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Ellos ven a la naturaleza como seres que son ayudantes de Sibú, además como un medio para salir adelante y formarse integralmente; y en cambio nosotros vivimos en un mundo completamente globalizado, uno que globaliza las pérdidas y concentra las ganancias en pocas manos, dejando a los pueblos indígenas fuera de cualquier justa distribución. Utilizamos la tecnología como centro de la existencia, la sobrevaloramos, incluso destruimos a la naturaleza y luego confiamos que la tecnología nos va a salvar de los desastres que ella misma comete. (Sofía)

Solo conocimos una pequeña pincelada de una cultura milenaria, pero eso fue suficiente para comprender que ellos toman solamente lo que necesitan de la naturaleza, es su principal regla, en comparación con la cultura sikuá o no indígena que siempre piensa en tener más sin pensar en las repercusiones que pueda tener esto en el planeta. (Marcos)

Para ellos la familia y la comunidad lo es todo. Por otra parte la gran variedad de cultura que presentan, los bastos conocimientos en la manipulación de plantas medicinales es increíble, cómo han transmitido tanto conocimiento de generación en generación, sumándole sus creencias, costumbres e historia me parece fascinante y que todos deberían conocerlos ya que son parte de nuestro país, son parte de nosotros y la manera que han pasado por encima de ellos, violando sus derechos es inhumana, la gira fue de gran ayuda para comprender todo esto y muchos puntos más. (Esteban)

Otros testimonios de personas que fueron como estudiantes y ahora son profesionales

Desde mi experiencia, agradezco mucho haber tenido la oportunidad de visitar Kachabri; fue de mucho provecho conocer las costumbres que tienen en ese pueblo indígena (sobre todo el aprecio que ellos tienen por lo esencial, natural, básico y la vida) pues son cosas/valores que nosotros como ciudadanos hemos perdido y que tenemos la responsabilidad de recuperar, sobre todo el valor y respeto por la vida, animal y humana. (Joseline)

Como docente de Estudios Sociales y Educación Cívica la experiencia de ir a conocer un territorio indígena siempre me había llamado la atención. En una ocasión había tenido la oportunidad de conocer una casa indígena para los turistas y un proyecto no menos importante pero dirigido al turismo. Con la experiencia en Kachabri me alejé mucho de la perspectiva que tenía desde una educación civilizadora en la que solo resaltan sus carencias y no sus riquezas. Para empezar, el lema principal no vamos a enseñar nada si no a aprender de nuestros ancestros, su forma de vida y cosmovisión. Su forma de vivir en colectivo uno ayudando al otro sin 'propiedad' pero siendo dueño de todo. Los clanes, su vida en pareja, la importancia de la reproducción y su forma matrilineal de organizarse en clanes... (Priscilla, S.)



Fue una de mis mejores experiencias universitarias. Literal, el inicio de mi desaprender para aprender... Tantas ideologías impuestas y no cuestionadas, entre ellas: mi ignorancia hacia nuestras raíces, mi ceguera religiosa, mis prejuicios, mi desconocimiento geográfico... Pensé que iba a enseñar y más bien me enseñaron a mí... Esta experiencia fue un reset, cambió mi programación cultural y me invitó a cuestionarme estilo de vida, alimentación, nuestra relación con la naturaleza, política y educación básica recibida, a reflexionar también sobre toda la cultura que tenemos y hemos dejado de lado... (Priscilla, B.)

Fui a Kachabri en mi formación docente, en su momento primeramente descubrí que en Costa Rica existen diferentes realidades y una brecha social y económica increíble, también aprendí y quedé maravillado respecto de la Cosmovisión Bribri, su cultura, su organización en cuanto a las profesiones internas y un poco de su gastronomía. Hoy como profesional de la educación, esta experiencia me tiene siempre al tanto de empaparme del contexto y la realidad en el que se encuentran los estudiantes que atiendo. (Marlon)

Aprender sobre los grupos indígenas, prácticas cotidianas y tradiciones me hizo revalorar mucho de lo que nosotros hacemos y como vivimos (el verdadero valor de la vida, de compartir). Posterior a estas giras tuve la dicha de participar como encuestador en la Primera Encuesta Nacional de Cultura, y fue en ese momento cuando un adulto mayor de esa comunidad, quien ya superaba los 100 años y postrado en una silla ya que no tenía una de sus piernas, me dijo algo que hasta hoy no lo puedo olvidar, una encuesta de cultura, para quién, nosotros no conocemos ni podemos ir a cines, no saben nuestra historia. Nos preguntan sobre cultura pero que cultura... A criterio personal fue uno de los momentos en que me sentí mal ya que las personas a las cuales entrevistamos nos decían que por qué a ellos les preguntaban cosas que no podían hacer y acceder... (Gerardo)

Como se muestra en estas participaciones producto de la problematización final de la post-gira y de la vida profesional de quienes fueron como estudiantes, la visita les ha impactado más allá de lo cognitivo y curricular, se percataron que el saber resulta colectivo y la pedagogía universitaria crítica deja de ser un encierro en la torre de marfil, un idealismo racionalista que abstrae para positivarlo todo (claridad epistémica de la antorcha civilizatoria del occidente imperial).

Algunas conclusiones

En este ensayo hablamos sobre la necesidad de construir comunidades críticas de aprendizaje que nos lleven a compartir y escuchar a los demás, para con ello producir un sentido de comunidad y cohesión universitaria. Por lo cual, las universidades públicas están llamadas a recurrir a las pedagogías críticas para luchar contra la desigualdad e injusticia sociales. El programa de Alfabetización Crítica propone encuentros con comunidades originarias mediante



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18463>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

giras educativas interculturales para acercar a la comunidad universitaria a la exterioridad, sin que se deje de lado la diferencia y donde se promueva la diversidad, para ello es necesario mantener viva la memoria de los pueblos y apoyarlos en sus luchas de liberación. Las giras pretenden un intercambio cosmogónico que trascienda las visiones científicas occidentales que suele negar el diálogo de saberes y el encuentro con otros saberes, por considerarlos primitivos o atrasados.

Enfatizamos en la necesidad de una Pedagogía crítica comprometida con la diferencia, la distinción la exterioridad y la diversidad. Insistimos en el valor de la diversidad como recurso que nos permite aprender desde las diferencias, pero que suele ser abordado desde el abandono, la impunidad y el desprecio, como se evidencia en las comunidades indígenas de Costa Rica.

Por todo lo dicho, enfatizamos que la universidad debe ir más allá de la razón instrumental y acoger la diversidad y la exterioridad desde y con la interculturalidad, trascendiendo el discurso de las competencias y habilidades de forma que se recurra a las dimensiones de la pedagogía con el fin de establecer diálogos de saberes científicos y ancestrales que den mayor amplitud y complejidad al conocimiento.

Las Giras Educativas Interculturales de Alfabetización Crítica son una oportunidad valiosa para establecer relaciones fraternales con comunidades indígenas, sensibilizar a las personas participantes y nutrir a la universidad con otras cosmogonías, derribando estereotipos y promoviendo el respeto, la convivencia, la solidaridad y la cooperación. Aquí radica la importancia de la enseñanza como donación y del aprendizaje como interiorización, es decir, la universidad como diversidad desde y con la exterioridad mediante la pedagogía crítica permite transformar la realidad.

Declaración de material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint en <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/25593>

Referencias

- Angulo, J. F. (2011). La voluntad de distracción. Las competencias en la universidad. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Morata.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1977). *Ley: 6172 del 29/11/1977. Ley Indígena*. Colección de leyes y decretos, Tomo 5, p. 1660. <https://www.asamblea.go.cr/sd/SiteAssets/Lists/Consultas%20Biblioteca/EditForm/Ley%20Ind%C3%ADgena%206172.pdf>



- Benjamín, W. (1989). Tesis de filosofía de la historia. En W. Benajmín. *Discursos ininterrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia* (pp. 175-191, J. Aguirre, Trad.). Taurus.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). CLACSO; UNESCO. https://www.academia.edu/20863333/La_colonialidad_del_saber_Eurocentrismo_y_ciencias_sociales
- Cole, J. (2018, 03 de octubre). Cultura, tenencia de la tierra, gobernanza y derechos humanos de los pueblos indígenas costarricenses. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/suplementos/cultura-tenencia-de-la-tierra-gobernanza-y-derechos-humanos-de-los-pueblos-indigenas-costarricenses/>
- Descartes, R. (2003). *Discurso del método*. Editorial Tecnos.
- Duncan Moodie, Q. (2009). *Génesis y evolución del racismo real-doctrinario* (Documento 1). <http://scm.oas.org/pdfs/2008/cp20988s.pdf>
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur: Descolonización y transmodernidad*. Ediciones Akal. https://www.google.co.cr/books/edition/Filosof%C3%ADas_del_Sur/pNwqDwAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&printsec=frontcover
- Forest Peoples Programme (2013). *Costa Rica: Los pueblos indígenas sufren violentos ataques por exigir el reconocimiento de sus derechos territoriales*. <https://www.forestpeoples.org/es/topics/el-derecho-la-tierra-y-los-recursos-naturales/news/2013/02/costa-rica-los-pueblos-indigenas-s>
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. Wissenschaftsverlag Mainz.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gallardo, H. (2006). *Siglo XXI: Producir un mundo*. Arlekin.
- García Aguilar, M. G. & Sámano Rentería, M. Á. (2019). Educación, interculturalidad y pedagogía crítica para la convivencia en una sociedad globalizada. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 8(3), 185-195. <https://edulab.es/revSOCIAL/article/view/2166/1426>
- Gómez Torres, J. R. (2010). Pedagogía intercultural: ¿Un eufemismo para tranquilizar conciencias o una alternativa para la transformación? *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 77-84. <https://doi.org/10.15359/ree.14-1.7>
- Gómez Torres, J. (2014, mayo 8). Nuestras Antiguas Casas. Historia narrada por el Awà Bernardino de Talamanca. *Alfabetización Crítica/Educología/CIDE/UNA/Comunidades Indígenas/Cosmovisiones e Historias*. <https://alfabetizacion-critica.blogspot.com/p/cosmovisiones.html>



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18463>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Gómez Torres, J. (2018). La interculturalidad en la formación de profesores de enseñanza de la filosofía: Un encuentro con la comunidad de Kcha'bli. *Ensayos Pedagógicos*. (Edición Especial), 83-101. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/10850/13692>
- Grosfoguel, R. (2016). Del "Extractivismo económico" al "extrativismo epistémico" y al "extractivismo ontológico": Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, (24), 123-143. <https://doi.org/10.25058/20112742.60>
- Harf, R (2005) ¿Es posible trabajar con las diferencias? *Novedades Educativas*, 17(174), 4-6.
- Hinkelammert, F. (Editor). (2017). *La religión neoliberal del mercado y los derechos humanos*. Editorial Arlekin.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing Libros
- Huntington, S. P. (1996). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. Simon & Schuster.
- Hutchinson, C. (2020). Evidencias de racismo en Costa Rica: Discursos, imágenes, terminologías y experiencias. *Revista digital FILHA*, 15(23), 1-54. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/2058>
- Martínez, A. (2021, abril 19). ONU: Costa Rica debe priorizar derecho de pueblos indígenas a poseer, utilizar y manejar sus tierras. *Delfino*. <https://delfino.cr/2021/04/onu-costa-rica-debe-priorizar-derecho-de-pueblos-indigenas-a-poseer-utilizar-y-manejar-sus-tierras>
- Naciones Unidas. (2021). *Soy afrodescendiente en Costa Rica y esta es mi historia. Historias de personas afrodescendientes que viven en Costa Rica*. https://drive.google.com/file/d/1DVX10EIsLo_hJ7INOWAasLAmFtZH1Kx/view
- Naciones Unidas. (2022). *A/HRC/51/28/Add.1: Visita a Costa Rica - Informe del relator especial sobre los derechos de los pueblos indígenas, José Francisco Calí Tzay*. <https://www.ohchr.org/es/documents/country-reports/ahrc5128add1-visit-costa-rica-report-special-rapporteur-rights-indigenous>
- Gutiérrez-Gutiérrez, M. y Rojas-Núñez, P. (2014). Las giras educativas: Una estrategia metodológica para la articulación teoría y práctica. *InterSedes*, 15(31), 99-114. <https://doi.org/10.15517/isucr.v15i31.16016>
- Mato, D. (Coordinador). (2018). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Colaboración Intercultural. Experiencias y aprendizajes*. EDUNTREF. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/MatoLibro.pdf>



- Pomareda, F. (2022, abril 28). Mujeres indígenas denuncian discriminación y racismo en instituciones públicas por ser recuperadoras de tierras. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/pais/mujeres-indigenas-denuncian-discriminacion-y-racismo-en-instituciones-publicas-por-ser-recuperadoras-de-tierras/>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2022). *Atlas de desarrollo humano cantonal, Costa Rica*. <https://www.undp.org/es/costa-rica/atlas-de-desarrollo-humano-cantonal-2021>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20. <https://lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Ramírez, J. (2022). *El racismo entra y sale de la escuela. Análisis de textos escolares de Estudios Sociales*. EUNA. <https://lectura.unebook.es/viewer/9789977655918/5>
- Romero, J. (Compilador). (2020). *Pensar distinto, pensar de(s)colonial*. Editorial El Perro y la Rana. https://www.researchgate.net/publication/345947981_Pensar_distinto_pensar_descolonial
- Sancho, V. (2019). Aún quedan posiciones por defender: Un recuento del camino recorrido por el proyecto Alfabetización Crítica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-13. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35700>
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI; CLACSO.
- Skliar, C. (2007). *La educación (qué es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Editorial NOVEDUC.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc.
- Universidad Nacional, División de Educología. (2005-2024). *Programa Alfabetización Crítica* (código SIA 0116-18). <https://www.cide-educologia.una.ac.cr/index.php/alfabetizacion-critica-genero-y-pedagogias-descoloniales>
- Universidad Nacional, División de Educología, (2024a). *Diálogo de narrativas en torno a la educación secundaria en el mundo pandémico y postpandémico* (código SIA 0144-21).
- Universidad Nacional, División de Educología (2024b). *La pedagogía a prueba: Revisando nuestras prácticas educativas desde el intercambio cultural con la comunidad bribri de Kachabri*, (código SIA 0350-20).
- Universidad de Costa Rica, Centro de Investigación Observatorio del Desarrollo (2011-2013). *Atlas de los pueblos indígenas de Costa Rica* (Proyecto de Investigación). <https://vinv.ucr.ac.cr/sigpro/web/projects/B1083>

