

**Universidad de Costa Rica**

**Facultad de Educación**

**Escuela de Administración Educativa**

**Propuesta de gestión de espacios educativos alternativos para  
encuentros y vivencias de saberes bröran elaborada participativamente  
con niñas, niños jóvenes y personas adultas indígenas del Territorio  
Indígena Térraba**

**Memoria de proyecto de Investigación Dirigida presentada ante la  
Escuela de Administración Educativa para optar al grado de  
Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en  
Administración de la Educación No Formal**

**Javier Murillo Solís**

**Carné A74504**

**Rebeca Varela Víquez**

**Carné B48990**

**Ciudad Universitaria Rodrigo Facio**

**2017**

Tribunal Examinador

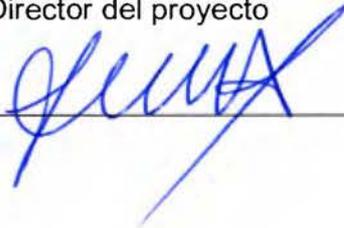
---

Dra. Adriana Venegas Oviedo  
Directora Escuela Administracion Educativa



---

Dr. Manuel E. Luján Ferrer  
Director del proyecto



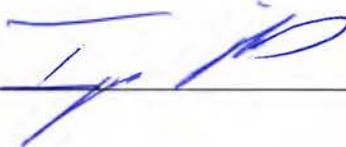
---

Dra. Adilia E Solís Reyes  
Lectora



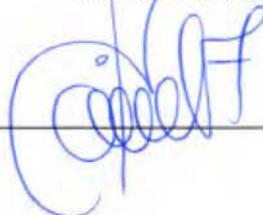
---

Dr. Ignacio Doles Oropeza  
Lector



---

Licda. Marianela Abarca Espeleta  
Profesora Invitada



---

## **Dedicatoria**

Dedicado a todas las personas que con su participación cotidiana, lucha y trabajo hacen posible la existencia de espacios educativos alternativos comunitarios

## **Agradecimientos**

Porque esta propuesta es posible gracias al trabajo colectivo, agradecemos a las personas y familias del Territorio Indígena Térraba que participaron en la construcción de esta propuesta y por todos los conocimientos compartidos.

Al Rincón Ecológico y El Descanso por el recibimiento cálido brindado durante nuestras visitas.

A Mariana Buzó y a Manuel Luján por ser guías y acompañantes en este proceso, desde el dialogo, las preguntas, la reflexión, la problematización que nos dieron claridad, confianza y sur.

A Ignacio Dobles por sus aportes que nos hicieron cuestionarnos para clarificarnos puntos de partida y la parte metodológica de la investigación.

A Adilia Solís, Marianela Abarca y a Adriana Venegas por afinar detalles y generarnos nuevas reflexiones.

Y gracias por las fuerzas, apoyo que nos dieron nuestras familias y amistades.

## Resumen

Este trabajo final de graduación surgió para apoyar a las personas de la etnia bröran en su lucha por revitalizar su cultura y fortalecer su autonomía, en este contexto se presentó la necesidad de atender inconformidades hacia el quehacer del Departamento de Educación Intercultural del Ministerio de Educación Pública en el Territorio Indígena Térraba, debido a que el currículo y tiempo dedicado al área cultural no es suficiente para que niños, niñas y jóvenes aprendan acerca de la cultura bröran, sumado el hecho de que hay poco material cultural recopilado escrito para compartir.

El proyecto de investigación se realizó durante el 2015, 2016 y 2017 en paralelo con el proyecto *Recuperación y apropiación de cuentos, leyendas e historias originarias de Térraba*, vinculado al programa de Iniciativas Estudiantiles de la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, del cual se obtiene como producto final el libro “Reviviendo las raíces bröran. Recuperación y apropiación de cuentos, leyendas e historias originarias de Térraba”.

Se desarrolló desde un enfoque cualitativo, utilizando elementos de la Investigación Acción Participativa (IAP), educación popular, animación sociocultural, pedagogía crítica, transdisciplinariedad y diálogo de saberes como postura ética, política y epistémica.

Así, en primera instancia se identificaron los significados y vivencias de los saberes bröran en conjunto con niños, niñas, jóvenes y personas adultas indígenas del Territorio Indígena de Térraba y se interpretaron las vivencias de saberes para el reconocimiento de expresiones culturales socioeducativas. Posteriormente, a partir de todas las reflexiones y material construido en conjunto, el equipo investigador universitario diseñó una propuesta

de espacios de educación alternativa con el fin de propiciar procesos de apropiación y recuperación cultural de una manera autónoma e independiente al sistema educativo estatal.

**Palabras claves:** Espacio Educativo Alternativo, Pedagogía Crítica, Educación Popular, Animación Sociocultural, Administración de la Educación No Formal, Diálogo de Saberes, Territorio Indígena Tórraba, Bröran.

## Tabla de contenidos

Capítulo I .....	1
Introducción .....	1
Justificación .....	4
Planteamiento del problema .....	9
Objetivo general investigativo.....	15
Objetivos específicos investigativos.....	15
Objetivo general de proyecto.....	15
Objetivo específico de proyecto .....	15
Capítulo II .....	16
Perspectiva Metodológica .....	16
Antecedentes de investigación.....	16
Población participante.....	25
Perspectiva metodológica .....	25
Diálogo de saberes.....	31
Educación popular y animación socio-cultural para la construcción de un diálogo de saberes .....	35
Técnicas .....	37
Observación participante.....	37
Entrevista a profundidad estructurada .....	38
Talleres.....	39
Método de análisis de la información.....	40
Etapas metodológicas del proceso de investigación .....	41
Acercamiento al contexto comunitario bröran de Térraba.....	41
Espacios de encuentro por medio de talleres.....	42
Complementación y profundización sobre la información y percepciones.....	50
Sistematización de la información .....	51
Análisis de la información .....	51
Creación de la propuesta de gestión de espacios educativos alternativos para encuentros y vivencias de saberes Bröran elaborada participativamente con niñas, niños jóvenes y personas adultas indígenas del Territorio Indígena Térraba .....	52
Limitaciones y alcances.....	53

Investigación acción participativa, diálogo de saberes y transdisciplinariedad.....	53
Educación popular y animación sociocultural.....	56
Método de análisis.....	58
Talleres.....	59
Entrevista estructurada.....	60
Observación participante.....	61
<b>Capítulo III.....</b>	<b>62</b>
<b>Acercamiento a la significación y vivencia de saberes bröran.....</b>	<b>62</b>
<b>Sobre los procesos de significación y vivencia de saberes.....</b>	<b>62</b>
<b>Identificación de significaciones y vivencias de los saberes bröran.....</b>	<b>65</b>
Naturaleza en la cultura bröran.....	66
Espiritualidad bröran.....	66
Plantas medicinales.....	68
Historia bröran.....	69
Danzas tradicionales.....	70
Bebidas tradicionales.....	73
Vestimenta tradicional.....	74
Música.....	75
Transformaciones en los saberes bröran.....	77
<b>Capítulo IV.....</b>	<b>82</b>
<b>Expresiones culturales socioeducativas, vivencia reflexiva de saberes.....</b>	<b>82</b>
<b>Sobre Expresiones culturales socioeducativas.....</b>	<b>82</b>
Revitalización cultural como resistencia.....	86
<b>Interpretaciones sobre expresiones culturales socioeducativas bröran.....</b>	<b>87</b>
<b>Capítulo V.....</b>	<b>100</b>
<b>Elaboración de propuesta que contribuya a la vivencia de sus saberes para un encuentro en espacios educativos alternativos.....</b>	<b>100</b>
<b>Sobre espacios de educación alternativos.....</b>	<b>100</b>
<b>Análisis para una propuesta de espacios de educación alternativos desde una perspectiva de diálogo de saberes como postura epistémica y política.....</b>	<b>107</b>
Abordajes metodológicos de espacios educativos alternativos en contexto bröran.....	107
Contenidos bröran para espacios educativos alternativos.....	116

<b>Sobre el proceso de gestión de los encuentros de espacios educativos alternativos</b> .....	120
<b>Capítulo VI.....</b>	122
<b>Conclusiones y Recomendaciones.....</b>	122
<b>Conclusiones sobre los significados y vivencia de saberes bröran</b> .....	122
<b>Conclusiones sobre expresiones socioculturales educativas</b> .....	125
<b>Conclusiones sobre los espacios de educación alternativos</b> .....	127
<b>Recomendaciones</b> .....	130
<b>Recomendaciones sobre la gestión de espacios educativos alternativos</b> .....	130
<b>Recomendaciones sobre la metodología de espacios educativos alternativos</b> .....	136
<b>Recomendaciones sobre contenidos bröran en los espacios educativo alternativos</b> .	139
<b>Recomendaciones a instituciones gubernamentales, no gubernamentales y universidades</b> .....	145
<b>Capítulo VII: Propuesta de reflexiones y recomendaciones para la organización de espacios educativos alternativos para encuentros y vivencias de saberes bröran construidas participativamente con niñas, niños jóvenes y personas adultas indígenas del Territorio Indígena Térraba.....</b>	148
<b>Personas participantes en la elaboración de esta propuesta</b> .....	150
<b>¿En qué consiste esta propuesta?</b> .....	151
<b>Actividades realizadas durante los talleres</b> .....	153
<b>¿Para qué sirve este documento?</b> .....	155
<b>Aspectos relevantes de Térraba y la cultura bröran</b> .....	160
<b>¿Qué son los espacios de educación alternativos?</b> .....	163
<b>¿Cómo organizarse para gestionar espacios educativos alternativos?</b> .....	166
<b>Participación comunitaria</b> .....	168
<b>¿Cómo compartir conocimientos para aprender más de los saberes bröran?</b> .....	170
<b>¿Qué compartir de los saberes bröran?</b> .....	180
<b>Consideraciones Finales</b> .....	183
<b>Referencias</b> .....	184

## Índice de Figuras

<b>Figura 1: Descripción del proceso.....</b>	<b>152</b>
<b>Figura 2: Compartir Historias.....</b>	<b>153</b>
<b>Figura 3: Mapa del Territorio.....</b>	<b>153</b>
<b>Figura 4: Juego con el mapa.....</b>	<b>153</b>
<b>Figura 5: Dibujando aprendizajes.....</b>	<b>154</b>
<b>Figura 6: Saberes Compartidos.....</b>	<b>154</b>
<b>Figura 7: Libro Reviviendo las Raíces Bröran.....</b>	<b>154</b>
<b>Figura 8: Elementos de la autogestión.....</b>	<b>167</b>
<b>Figura 9: Actividades de aprendizaje.....</b>	<b>171</b>
<b>Figura 10: Saberes bröran 1.....</b>	<b>181</b>
<b>Figura 11: Saberes bröran 2.....</b>	<b>182</b>

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1: Identificación de Saberes Bröran.....</b>	<b>194</b>
<b>Anexo 2: Planeamiento de talleres.....</b>	<b>195</b>
<b>Anexo 3: Guía de entrevista corta.....</b>	<b>200</b>
<b>Anexo 4: Guía de entrevista estructurada a profundidad.....</b>	<b>201</b>
<b>Anexo 5: Cuadro de Operacionalización por objetivos.....</b>	<b>202</b>
<b>Anexo 6: Instrumentos y técnicas.....</b>	<b>210</b>

## **Siglas**

- IAP - Investigación Acción Participativa
- OIT - Organización Internacional de Trabajo
- MEP - Ministerio de Educación Pública
- CIDE - Centro de Investigación y Docencia en Educación
- AT - Animación teatral

## Capítulo I

### Introducción

El problema de investigación de este proyecto final de graduación surge de preocupaciones expresadas por personas bröran del Territorio Indígena Térraba, quienes señalan que la asignatura de cultura en la escuela, no es suficiente para rescatar y mantener viva la cultura bröran. Afirman que el material para las lecciones de cultura e idioma no es suficiente para abordar dichos temas, y que tampoco se cuenta con espacios educativos alternativos frecuentes en los que se traten dichos contenidos. Bajo esta coyuntura educativa, se le solicitó apoyo a Javier Murillo, para realizar un proyecto que busque recuperar saberes bröran, para luego encontrar la manera idónea para compartir lo recopilado y valorar su incorporación al currículum a impartir en los centros educativos de Térraba.

Respondiendo a la solicitud, se planteó el proyecto *Recuperación y apropiación de cuentos, leyendas e historias originarias de Térraba*, vinculado al programa de Iniciativas Estudiantiles de la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, el cual, sirvió de plataforma para acceder a los recursos necesarios para trasladarse al lugar y llevar acabo sesiones de trabajo, además de facilitar el acompañamiento de docentes universitarios y del cual se obtiene como producto final el libro “Reviviendo las raíces bröran: Recuperación y apropiación de cuentos, leyendas e historias originarias de Térraba”, documento que contiene material recopilado por personas indígenas de la comunidad de Térraba con el sentido de ser compartido y contribuir a no perder elementos propios de su cultura.

Para realizar la investigación, enmarcada en un enfoque cualitativo, se utilizaron aspectos de la Investigación Acción Participativa (IAP), la educación popular, la animación sociocultural, pedagogía crítica, transdisciplinariedad y diálogo de saberes. A partir de estos enfoques de investigación es que se abordó la propuesta desde una redacción y lenguaje accesible a la mayoría de las personas bröran, y demás personas fuera de espacios académicos, para su comprensible entendimiento y familiarización con la propuesta. Por esta razón el trabajo no cuenta con un apartado específico para lo que sería un marco teórico como tal, sino que los posicionamientos teóricos y las razones de utilizarlos fueron abordados conforme se desarrollaron las relaciones de las categorías de análisis con lo expuesto durante las distintas secciones que conforman este trabajo.

Este documento se encuentra conformado por varios apartados, inicia con la justificación, donde se contextualizó la coyuntura del pueblo indígena de Térraba, sus luchas y razones de resistencia ante los embates de la globalización capitalista y la importancia de la educación en tales procesos, campo en el que se enmarca este trabajo.

Seguidamente se desarrolló el planteamiento del problema, donde se expresan las preguntas guías del trabajo, así como los objetivos de investigación y de proyecto. El segundo capítulo corresponde a la metodología, apartado en el que se detallan los antecedentes de investigación, la población participante del proceso, la perspectiva metodológica, el diálogo de saberes como postura ética, política y epistémica, así como los aportes provenientes de la educación popular y la animación sociocultural. También se precisaron las técnicas y métodos de análisis seleccionados, las etapas que se llevaron a cabo en el proceso investigativo, se cierra este capítulo con las limitaciones y alcances percibidos por parte del equipo de trabajo universitario.

El tercer capítulo desarrolla la categoría significación y vivencia de saberes bröran, donde se define lo que se entiende teóricamente por tales conceptos y se narra lo que se logró identificar en conjunto con la población participante de Térraba durante el trabajo de campo. Este apartado se concluye visibilizando la manera en que la influencia cultural occidental afecta a la cultura bröran en la vivencia de sus saberes.

Posteriormente, el cuarto capítulo abarca la categoría expresiones culturales socioeducativas, en relación con la vivencia de saberes bröran. En el quinto capítulo se explicó la apuesta ético-política de lo que serían los espacios de educación alternativa y se identificaron las dinámicas presentes en los espacios de talleres en relación a los contenidos, gestión y metodología de éstos.

En el sexto capítulo plantea las conclusiones encontradas durante todo el proceso, así como las recomendaciones vislumbradas para próximas experiencias similares a esta y hacia distintos actores sociales e instituciones sociales vinculadas de una u otra manera con el pueblo indígena bröran de Térraba y sus distintos procesos educativos; se finaliza el séptimo capítulo con el producto de interés de este trabajo, es decir, con una propuesta socioeducativa dirigida al pueblo indígena bröran donde se condensan todos los apartados anteriores, redactado con un lenguaje no académico, desde una postura de educación popular, con la intención de poder disociar dicha sección de todo el trabajo para ser compartido en cualquier comunidad y que se pueda sostener por sí mismo.

## Justificación

Mediante una aproximación a la percepción de la población bröran de Térraba, el grupo de trabajo universitario se encontró la posibilidad de comprender, compartir y reconocer un mundo de saberes y usos cotidianos que son diferentes a la cultura occidental costarricense y que han sido desvalorizados por los procesos coloniales. Desde las personas bröran, específicamente desde el profesor de cultura de las escuelas del territorio indígena, se planteó la necesidad de diseñar y contar con espacios de encuentro que permitan el intercambio de conocimientos y sentires, lo que conlleva a un esfuerzo de autoconocimiento, reflexión y autogestión en respuesta a las constantes amenazas de imposición de cultura hegemónica occidental, como lo es un sistema educativo formal alejado del contexto y cultura bröran, legitimación a organizaciones comunales no representativas del territorio y megaproyectos que atenta contra la naturaleza, la cultura y el territorio.

La pertinencia del desarrollo de este trabajo significó una oportunidad para dar a conocer desde la academia, la relación y percepción que tiene el pueblo indígena Bröran con las expresiones culturales de sus propias cosmogonías, y así servir de antesala al reconocimiento de otras expresiones cognoscitivas culturales, con el objetivo de que se construyan puentes de diálogo y comunicación entre las estructuras tradicionales del conocimiento occidental para el respeto y cuidado de los saberes de grupos subalternizados que están en riesgo de ser absorbidos por la cultura occidental global que se presenta como la dominante.

Esto sugirió la aproximación a una trama de realidad compleja de la cosmovisión bröran,

en la que el esquema de ideas hegemónicas no representa la forma para explicar el mundo, requirió emprender una investigación que en la acción se acerque al contexto particular de la vida y herencia de significados bröran, supuso ,además, el hecho de que las y los pobladores indígenas identifican sus expresiones culturales socioeducativas y diseñaron acciones para fortalecer sus capacidades para la recuperación de aquellos elementos significativos de su cultura.

Es importante además convenir, que el ejercicio reflexivo sobre los métodos de recuperación de saberes por parte de las personas bröran durante el proceso investigativo, representó el aprovechamiento de su experiencia para su práctica cotidiana en esferas tanto políticas como productivas, permitió que las herramientas que conllevan a tal reflexividad no seann exclusivas de este trabajo investigativo sino que poseen tal versatilidad.

De acuerdo con lo anterior, lo que está de por medio en la valoración del porqué fue conveniente realizar este trabajo, destaca el hecho de que al tratarse de un tema relacionado con el resguardo, la socialización y la enseñanza de saberes silenciados, una educación alternativa puede ser el escenario propicio para que las personas bröran identifiquen, descubran las acciones y expresiones culturales socioeducativas de su cotidianidad, que les permita fortalecer sus habilidades para el compartir, discutir y construir una mejor realidad.

Por tanto, y en conveniencia a la problemática identificada, desde la educación no formal se apostó por la promoción y acercamiento de espacios para una educación alternativa transformadora, con metodologías y estrategias participativas que promueven en las

personas indígenas la apropiación de sus saberes, impulsan facultades de auto-recuperación de aquellos elementos significativos que están en riesgo a ser olvidados.

Es en ese sentido, que la investigación tomó en cuenta el contexto, las propias visiones y formas de ver el mundo de las personas bröran, por tanto la participación de las personas investigadoras-facilitadoras se dirigió hacia la máxima aproximación posible con las personas bröran, con el fin de respetar su cultura, aspecto que posibilitó que la investigación esté al servicio de sus necesidades e intereses y no al revés, se brindó un espacio de participación real, donde las personas fueron sujetos y no objetos del conocimiento.

También, desde el campo de la educación no formal, en el ámbito de la educación alternativa, la práctica de un proceso investigativo en la comunidad bröran de Térraba, generó la oportunidad de diseñar y aproximarse a espacios formativos educativos para reconocer, transmitir y compartir sus saberes. Esto hizo necesario, partir desde un enfoque inter y transdisciplinario, cuestión que aporta a las investigaciones sociales mayor riqueza e integralidad en su abordaje. En el caso particular de este trabajo, se está en la posibilidad de aprovechar y relacionar los aportes tanto de la administración de la Educación No Formal como las Artes Escénicas y la Sociología.

Para realizar este trabajo se hizo necesario conocer sobre las dinámicas sociales, históricas, culturales, económicas, políticas que afectan la comunidad de Térraba, parte de dichas dinámicas se conocieron durante el trabajo investigativo y en conjunto con las personas participantes bröran.

Para esto, fue necesario caracterizar las agendas de trabajo comunal, debido a que por lo general, existen una serie de acciones que organizan a las personas en esfuerzos de

diversos tipos, aspecto que dispone la participación de las personas según sus prioridades.

El primer elemento a considerar, es el referente histórico, el cual, se compone de elementos de relaciones de poderes coloniales, desiguales, de esclavitud y constantes violaciones de derechos humanos. Desde la llegada y conquista de los españoles, las y los bröran han estado en una lucha constante contra los abusos de los no indígenas. Luego de la independencia, esta lucha cambia de referente y el Estado costarricense es la figura que sustituye el rol colonial, imponiendo desde la violencia sus intereses occidentales. Actualmente, a pesar de que existe un territorio totalmente atribuido a Térraba por la Ley 6172, "Ley Indígena", existe una situación de invasión e intereses particulares que no ha permitido una total entrega del territorio de parte del Estado a este pueblo indígena. En la agenda de trabajo del pueblo, esta situación consiste uno de sus principales puntos de actividad.

En cuanto al contexto sociocultural, el rescate de sus saberes es una actividad que es primordial para las y los bröran, la organización social se estructura mediante la organización familiar, la tradición oral alberga el conocimiento acumulado en las personas mayores, las personas más jóvenes se vinculan con estas, para aprender de su cultura, como el idioma y el conocimiento del medio ambiente. La globalización amenaza paulatinamente la pérdida de interés en las personas jóvenes que se sienten más atraídas por elementos de la cultura occidental, posicionada mediante el acceso del internet y los medios de comunicación masiva.

Con respecto a aspectos políticos, destaca el conflicto institucional entre la promoción por parte del Estado de una figura organizativa política como lo es la Asociación de Desarrollo

Integral, la cual presenta inconsistencias de acatamiento a la leyes y convenios indígenas y el no reconocimiento del Consejo de Mayores, esta última figura constituida por las y los bröran como un espacio de autonomía organizativa.

Por su parte, las actividades económicas predominantes en la región son el cultivo de la piña y la ganadería de extensión, ambas actividades se han desarrollado a cielo abierto por lo que el forraje de los bosques se ha visto arrasado en las últimas décadas y las fuentes de agua contaminadas. Un elemento natural importante es el Río Térraba, este se muestra durante la época de invierno como un desagüe de procesos de erosión importantes debido a la deforestación y al uso de suelo que se ha consignado.

## Planteamiento del problema

A pesar de que Costa Rica es un Estado independiente desde 1821 y el colonialismo llegó a su fin, siguen existiendo formas de dominación que se dan a partir de la colonialidad, entendiendo esto como aquellos tipos de dominación que sobrevivieron a la colonización territorial (Walsh, 2013) generando Estados independientes pero con sociedades coloniales (Quijano, 2000) por medio de heterarquías<sup>1</sup>, dónde estructuras hegemónicas, en este caso occidentales, dominan ciertas áreas de la población, como el conocimiento, el trabajo y las relaciones (Walsh, 2013), en funcionalidad de un sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 2004).

Todas las formas de colonialismo y colonialidad que se han ejercido desde el occidentalismo y que se siguen ejerciendo sobre las personas indígenas de Térraba han transgredido y manipulado su cultura autóctona (saberes originarios), producto de la dominación que se ejerce con la cultura hegemónica occidental hacia las culturas originarias de los pueblos indígenas y las clases populares (Hall, 1984).

Como un eje de la dominación hacia las poblaciones originarias tenemos la colonización del saber, realizando lo que Sousa Santos (2010) denomina como *epistemicidios*, que repercute de una u otra manera en otros ejes coloniales de dominación (del ser, de la naturaleza y del poder) (Walsh, 2013). Al respecto el Estado costarricense en un primer

---

<sup>1</sup> "Estructuras complejas en las que no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a coyunturas históricas específicas (...) donde existen procesos complejos, heterogéneos y múltiples, con diferentes temporalidades, dentro de un solo sistema-mundo de larga duración" (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 18)

momento impulsaba la educación en territorios indígenas para que dicha población explícitamente abandonara su cultura y adoptará la occidental. Esto lo hicieron prohibiendo completamente el uso de las lenguas que no sean el castellano. En un segundo momento se reconoce el derecho de mantener vivas sus culturas y lenguas por lo que se permitió a los y las estudiantes hablar en sus idiomas. Sin embargo, dicha práctica se dio para utilizar los idiomas originarios como una especie de puente para asimilar la cultura occidental. En este caso la imposición dejó de ser tan explícita y adquirió un carácter aculturador justificando dichos procesos como producto de la globalización.

Entre las prácticas del Ministerio de Educación Pública hacia poblaciones originarias, se han realizado una serie de políticas que se han ido modificando. En 1993, y gracias a la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT), en el artículo 31 dicta lo siguiente

Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados. (Organización Internacional del Trabajo, 2014, p. 60)

A raíz de esto el Estado costarricense reforma el Departamento de Educación Indígena con la creación del Subsistema de Educación Indígena mediante el decreto N°22072 del MEP. Aunque esto no es hasta el año 1997 que el Consejo Superior de Educación establece

como parte del currículum a impartir en escuelas ubicadas en territorios indígenas las asignaturas de *lengua indígena* (con tres lecciones semanales) y *cultura indígena* (con dos lecciones semanales). A dichas asignaturas no se le brinda un seguimiento en la secundaria permitiendo que desde la educación formal estatal se generen procesos que promueven la pérdida de identidad y de saberes indígenas.

En el año 2013, el MEP reconoce que el Subsistema de Educación Indígena no venía adecuándose plenamente a las necesidades de los pueblos originarios, alegando una falta de estructura, procedimientos y mecanismos de participación claros que promuevan el pleno cumplimiento de derechos, a la vez que reconoce las características pluriculturales y multiétnicas de la sociedad costarricense. Debido a esto se reforma el Subsistema de Educación Indígena, donde se sigue velando por el dominio del español como idioma oficial de la Nación. Sin embargo, con esta reforma se busca un acercamiento a una educación intercultural promoviendo y facilitando la formación de educadores originarios de las comunidades indígenas, impulsando traducciones escritas de materiales educativos en los idiomas de los pueblos originarios, abarcar la historia, valores espirituales y conocimientos y técnicas de cada pueblo originario. Para esto, parte de la reforma al Subsistema de Educación Indígena consiste en que el personal docente y administrativo de los centros educativos ubicados en territorios indígenas deberán de ser reconocidos como indígenas por sus propias comunidades. En este mismo sentido, se establece que en cada territorio indígena se conformará un Consejo Local de Educación Indígena, con el objetivo de velar por el cumplimiento de los derechos relacionados al tema de la educación brindada a poblaciones originarias.

Esto de acuerdo al artículo 16 y 24 que dictan lo siguiente respectivamente:

**Artículo 16.-Integración de los Consejos Locales de Educación Indígena.** El Consejo Local de educación Indígena estará integrado únicamente por personas indígenas habitantes del territorio correspondiente. Además, deberá estar integrado de manera equitativa entre hombres y mujeres indígenas. (Ministerio de Educación Pública, 2013, p.9)

**Inciso a)** En la educación inicial, preescolar y del primero y segundo ciclo se debe garantizar que el personal docente y técnico-docente en todos los niveles educativos esté compuesto por indígenas de su propia cultura y de su propio territorio y que sean hablantes certificados de su idioma materno. (Ministerio de Educación Pública, 2013, p. 11)

Tomando en cuenta lo anterior pareciera ser que las diversas problemáticas referentes a la educación en territorio indígenas serán resueltas, pero hay que tomar en cuenta las diversas relaciones de poder-saber presentes alrededor de la educación donde se ha ocultado el ejercicio efectivo del poder. Para esto fue preciso que la teoría de la soberanía permaneciera en el aparato jurídico estatal y fuera plasmada en los códigos judiciales. De este modo las relaciones de poder se constituyen como verdaderas por estar presentes en dichos aparatos judiciales (Foucault, 2000), contribuyendo a que se logren enmascarar dichas relaciones ya que “su éxito está en proporción directa con lo que logra esconder de sus mecanismos” (Foucault, 1998, p. 104).

En este sentido el MEP siempre presentará filtros de qué y cómo enseñar en los centros educativos lo que limita la participación de los docentes originarios. Sumado a esto, en Térraba se percibe una alta desconfianza ante la nueva propuesta estatal, por su relación

que desde años atrás ha estado caracterizada por abusos y falsas promesas.

Por tanto, antes de esperar los resultados de la propuesta del MEP, por parte del grupo de trabajo universitario se considera justo y necesario que sea el mismo pueblo de Térraba quién se organice y lleve a cabo lo que consideran una verdadera educación indígena. Bajo esta lógica es que surgen las propuestas de este trabajo.

Conforme a lo anterior, se hace manifiesto una serie de problemáticas vividas por el pueblo bröran de Térraba en relación con su territorio, autonomía e identidad, donde externa una preocupación por mantener su cultura, proteger el conocimiento que los identifica en múltiples esferas e impulsar a las y los jóvenes a buscar a personas mayores para que compartan su relato. Para esto se planteó la siguiente pregunta que guio este trabajo: ¿Cómo es la percepción y vivencia de los saberes bröran para acercarse hacia una construcción de orientaciones de un espacio educativo alternativo en Térraba?

En la anterior cuestión, hay un elemento que es importante dimensionar y es la noción de espacio, cómo un lugar diferente, de encuentro, en el que las personas en la práctica, cómo lo son las personas jóvenes, aportaron la construcción de una propuesta orientativa de cómo podría ser un espacio de educación alternativa en su comunidad.

Tal motivo, sugirió que en la investigación propiciaría la participación activa de los jóvenes y de una forma horizontal con el equipo de trabajo lo que requirió dimensionar desde una posición ético - política: ¿Cómo dialogar con las personas bröran, tomando en cuenta tanto una perspectiva propia como también una occidental, acerca del significado de sus saberes? Esto propició asumir el espacio con respeto y cuidado para ubicar una intensión de igualdad y relación sujeto a sujeto.

Para lo anterior se hizo importante comprender ¿en qué contexto se desarrollan esos saberes, cómo son sus expresiones culturales socioeducativas y la interpretación que las personas participantes del proceso puedan tener de éstas? Esto permitió valorar la forma en que las personas en su cotidianidad hacen el ejercicio de transmitir sus conocimientos.

Finalmente, en conjunto y desde la acción de las personas, se hizo necesario conocer ¿cómo se puede aprovechar la creación de espacios educativos alternativos para poder fortalecer las acciones de la comunidad Bröran con el fin de revitalizar la cultura bröran como práctica de resistencia?.

Así, tomando en cuenta todas éstas interrogantes, se planteó la siguiente pregunta general que pretendió definir las líneas de acción en este proyecto: ¿Cómo son las significaciones, vivencias y expresiones culturales socioeducativas de los saberes Bröran de niñas, niños, jóvenes y personas adultas indígenas del Territorio Indígena Térraba para la construcción de una propuesta sobre gestión de espacios educativos alternativos de acuerdo a su cultura bröran?.

### **Objetivo general investigativo**

- Comprender las significaciones, vivencias, expresiones culturales socioeducativas de los saberes bröran de niñas, niños, jóvenes y personas adultas indígenas del Territorio Indígena Térraba para la construcción de una propuesta sobre gestión de espacios educativos alternativos.

### **Objetivos específicos investigativos**

- Identificar con niñas, niños, jóvenes y personas adultas indígenas del Territorio Indígena Térraba los significados y las vivencias de sus saberes bröran.
- Interpretar la vivencia de los saberes bröran de niñas, niños, jóvenes y personas adultas indígenas del Territorio Indígena Térraba y sus expresiones culturales socioeducativas.

### **Objetivo general de proyecto**

- Diseñar participativamente con niñas, niños, jóvenes y personas adultas indígenas del Territorio Indígena Térraba una propuesta sobre gestión de espacios educativos alternativos en torno a sus saberes que contribuya a la vivencia de estos.

### **Objetivo específico de proyecto**

- Elaborar de forma participativa con niñas, niños, jóvenes y personas adultas indígenas del Territorio Indígena Térraba una propuesta sobre gestión de espacios educativos alternativos en torno a sus saberes bröran.

## **Capítulo II**

### **Perspectiva Metodológica**

En este primer capítulo abarca todo lo referente a la postura ética-política-epistémica-metodológica asumida por el equipo de trabajo y las razones de ello. Así, se inició con el desarrollo de los antecedentes de investigación, detalles de las personas participantes del proceso, la perspectiva metodológica asumida donde se apuesta por una postura de diálogo de saberes mediante la educación popular y animación sociocultural, las técnicas utilizadas para el trabajo así como el método de análisis de información, para luego describir las etapas que englobaron el trabajo de investigación y después concluir este primer capítulo con el compartir de limitaciones y alcances de la experiencia.

#### **Antecedentes de investigación**

Como parte de los antecedentes investigativos se señalan los resultados de trabajos recientes realizados en Terraba o que, de una u otra forma, presentan alguna relación con la educación y los pueblos indígenas.

Con respecto al papel del Estado en la problemática planteada por este trabajo y la amenaza latente a la cultura Bröran, Molina y Ramírez (2009) apuntan que la transmisión de la herencia cultural se convierte en el hilo conductor que posibilita el mantenimiento histórico de las colectividades humanas, y que dicho mantenimiento se da mediante la endoculturación, “la socialización humana en la cultura del grupo social de pertenencia, con lo cual éstos –cultura y grupo- se mantienen. (Molina y Ramírez, 2009, p. 21) También se

señala que el Estado ha formulado políticas educativas aculturadoras y excluyentes de lo indígena, imponiendo y legitimando la hegemonía cultural blanco-mestiza occidental. Esto evidencia una incongruencia de la oferta educativa estatal con la realidad cultural de Térraba.

Por su parte, Gaete (2011) indica que a pesar de mandatos legales, el Estado no está cumpliendo con las demandas de los pueblos indígenas de asegurar una educación acorde a sus intereses. Al contrario, la educación estatal brindada en secundaria “está generando un denso proceso de disolución cultural”. (Gaete, 2011, p. 18) Esto debido a que dicha educación intercultural responde a una norma institucional en el marco de un proceso de modernización y occidentalización social, donde no se pasa del discurso. Señala que una verdadera educación indígena no provendrá de negociaciones políticas con el Estado, sino que debe ser una tarea cultural que debe responder cada pueblo indígena.

Chavarría, García, Gu y López (2013), problematizan la relación de los pueblos indígenas con acciones políticas en Costa Rica. Plantean varios ejes (pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad) que facilita la comprensión de los acontecimientos políticos que han afectado e influido en el territorio Térraba y en general en los pueblos indígenas en los últimos años. La descripción y análisis de dichos acontecimientos ayudan a comprender que eventos han influido en la conformación de la comunidad Térraba en su aspecto organizativo. Otra indagación importante que realizan es del estado de la educación formal en Térraba con respecto a la cultura indígena Bröran, señalando una “imposición de estructuras externas y ajenas a sus realidades”. (Chavarría y otros, 2013, p.15)

Otro antecedente investigativo realizado en Térraba es el realizado por Murillo (2015) donde se realiza una crítica al Ministerio de Educación Pública, especialmente al Subsistema de Educación Indígena, el cual viene a funcionar como ente de imposición cultural perpetuando una colonización del ser, saber, naturaleza y poder para las distintas comunidades originarias que viven en Costa Rica y a su población en general. Dicha crítica se realiza tomando como estudio de caso la comunidad indígena de Térraba, analizando su historia y contexto actual visibilizando una serie de problemáticas que vive dicha comunidad a causa de resultados de la conquista española, el periodo colonial vivido posteriormente y el racismo que impera actualmente en el cantón de Buenos Aires de Puntarenas, donde se ubica el territorio indígena de Térraba.

Dicho trabajo señala cómo la educación se encuentra en una posición particular dentro de una gran red de relaciones de poder, donde la educación representa un vínculo oficial del Estado con todas las comunidades del país mediante el Ministerio de Educación Pública y la implementación de un currículum oficial. El trabajo concluye motivando al pueblo de Térraba a buscar reforzar su cultura fuera de las limitaciones impuestas por el Estado para dicha tarea.

En relación a la temática de recuperación de saberes, se tiene el trabajo realizado por Méndez (2013), es un estudio de caso en donde se aborda la recuperación de saberes como un proceso de resistencia indígena enfatizando propiamente en las resistencias como procesos de lucha que han vivido activamente los y las indígenas de la etnia Bribri a lo largo de su historia contra sistemas opresores e invasivos a su cultura y territorio.

Méndez (2013) hace una distinción entre memoria colectiva y memoria histórica para

visualizar desde qué enfoque se deciden recuperar los saberes que conforman la memoria, explicando que la memoria colectiva presupone una interpretación de los mismos sujetos sobre su historia desde sus espacios sociales y esto va de la mano en la conformación de la identidad, mientras que la memoria histórica proviene de la historia tradicional, interpretada por profesionales. De esta manera podemos reconocer una recuperación de saberes que se realiza desde lo endógeno-memoria colectiva y otra manera de recuperar desde la exógeno-memoria histórica. Otro aspecto importante que se reconoce en la investigación es la tradición oral como herramienta clave para el abordaje de saberes desde la memoria colectiva.

Hay que señalar que Méndez (2013) utilizó la técnica de la entrevista en la metodología Investigación Acción Participativa (IAP), en la cual, los y las jóvenes por medio de entrevistas que realizan a mayores de la comunidad plantean el sistema educativo como un espacio de reivindicación que se ha caracterizado desde la llegada del Ministerio de Educación al territorio como un espacio de desculturización en relación con el despojo del conocimiento Bribri e imposición del conocimiento sikua , pero también reconocen la importancia de conocer cierto simbolismo sikuas para fortalecer sus luchas.

Desde la práctica de la investigación, Méndez (2013) plantea el dilema que genera hablar de investigadores - jóvenes investigadores en el marco de la IAP en un contexto de recuperar saberes de una comunidad indígena, puesto que se genera una distinción que coloca por aparte a la investigadora académica- profesional del resto de investigadores pertenecientes a la comunidad indígena. Cabría preguntarse qué efectos produce esta distinción, o si tal es necesaria puesto que la investigadora no tiene el mismo acceso a los saberes que pueden tener las personas propiamente indígenas, pero también tomando en

cuenta que en el análisis crítico de la investigación se puede recaer en una jerarquía epistémica como lo llama propiamente Méndez (2013) al separar del análisis a la investigadora académica, de los investigadores comunitarios. En este marco la investigadora plantea la necesidad de construir y problematizar entre todas las personas participantes del proceso los métodos y técnicas para la recuperación de saberes.

Es importante para esta investigación, considerar el cuestionamiento que le hace Méndez (2013) a la investigación acción participante: “La IAP permite acercarse a un diálogo de saberes, pero no necesariamente por usar una metodología participativa se llega a reflexiones construidas colectivamente” (2013, p. 228), cuestión que remite a esos procesos que pueden recaer en una participación poco reflexiva y autónoma, como en los que recaen otros ejercicios académicos.

Esta investigación brinda un gran aporte desde una perspectiva crítica, que le permite a la misma comunidad participar activamente de la recuperación de saberes, facilitando la posibilidad de apropiación de los saberes. Marca la diferencia al respecto de muchas otras investigaciones de recuperación de saberes en territorios indígenas que utilizan metodologías a manera de compilados de los saberes, que extraen y almacenan en libros el conocimiento e historias de las comunidades indígenas. Como es el caso del libro narraciones Indígenas costarricenses a cargo del Comité de Educación de la Comisión Costarricense de cooperación con la Unesco (1994) en el cual, se recopilan historias de diferentes etnias indígenas (Borucas, Térrabas, Bribis, Guaymies), dichas historias son recopiladas por personas indígenas y no indígenas, en las escuelas, a manera colectiva y otras a de forma individual, aunque presenta solamente las historias de cada etnia, más no contextualiza nada de cada una, ni tampoco muestra su línea metodológica, y mucho

menos su intencionalidad.

Por otra parte, se tiene el proyecto de “Reconstrucción de Saberes” adscrito a la División de Educación Rural, del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica. Dicho proyecto ha involucrado a maestros indígenas de Lengua y Cultura de la región de Talamanca Bribri y de la etnia Cabécar, buscando potenciar las capacidades de este tipo de docentes mediante la colaboración en producción de material didáctico y de estrategias educativas para un mejor desenvolvimiento profesional. Para esto fue vital partir del reconocimiento y análisis de circunstancias en que se desarrollan tradicionalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las culturas Bribri y Cabécar, específicamente en los procesos de formación de especialistas en medicina tradicional (Awá en caso de los Bribri o Jawá en el caso Cabécar).

La comprensión de los procesos de aprendizaje en cada cultura toma importancia en el sentido de evitar errores fundamentales en la elaboración de los currículos, planes, materiales y métodos, puesto que la aplicación de métodos de enseñanza, estilos cognitivos y modelos culturales de la sociedad dominante puede ser tan violadora de la identidad indígena de los alumnos como la imposición directa de la lengua natural y de sus patrones discursivos. El diseño del currículo no se puede limitar a la cultura material, debe basarse también la cultura social, lingüística y cognitiva. (Hamel, en Guevara y Ovares, 2013, p.6)

De este modo se logra constatar que la formación de médicos tradicionales no se presenta separando el mundo material del espiritual ya que la cosmovisión de dichas culturas reconoce y asumen la complementariedad presente entre ambos aspectos. De la misma

manera, se identifica una enseñanza integral en el sentido de formación en el uso de plantas medicinales “es un proceso simultáneo e integrado con otros procesos de enseñanza como la de la lengua sagrada, las historias sobre el origen de las especies y las enfermedades” (Guevara y Ovares, 2013, p.8).

En relación a trabajos realizados fuera del país, resalta el artículo “La educación y los derechos de los pueblos indígenas” Cunningham y Paiz (2003) hacen un análisis de la situación de los pueblos indígenas en el tema educativo, enfocado en Centroamérica. En este análisis se expone como un el modelo de educación exógeno tiene elemento positivos como el acercamiento del territorio indígena al resto del país, pero por otro lado amenaza la identidad cultural originaria. Parte de las deficiencias del sistema educativo está en que los materiales educativos no tienen el pensamiento indígena, esto lo señalan los y las maestras indígenas.

Esta investigación plantea como un desafío Implementar una educación intercultural bilingüe desde un enfoque de empoderamiento o autonómico “Una propuesta de educación indígena que surja de los mismos pueblos indígenas será más pertinente a su realidad socio-cultural y más acorde a sus aspiraciones de desarrollo y autonomía.” (Cunningham y Paiz, 2003, p.31). Desde este enfoque se busca de forma intencionada aprender desde la propia cosmovisión, fortaleciendo la identidad ancestral.

Resaltan el derecho indígena a la educación desde leyes y declaraciones que acuerpan el derecho a establecer e implementar sus propios programas educativos en sistemas de calidad y eficiencia, el proyecto de Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU, en su artículo 15, establece que:

Los pueblos indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado. Todos los pueblos indígenas también tienen este derecho y el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes impartiendo educación en sus propios idiomas y en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. (Cunningham y Paiz, 2003, p. 28)

Esta investigación señala que los mayores o ancianos de la comunidad cumplen un papel fundamental en la pedagogía alternativa a la hora de transmitir y elaborar conocimientos, siendo el puente entre la tradición viva y la modernidad indígena.

Otra experiencia que resalta en el ámbito internacional, corresponde a la comunidad indígena Sawhoyamaya, en la República del Paraguay. Lo interesante de este caso con respecto a la experiencia en Térraba se da en los siguientes factores: El tamaño de la población es similar: unas 560 familias habitan la zona, el grupo étnico está en un proceso de revitalización y reivindicación de su cultura, en lucha simbólica contra la estructura hegemónica del Estado, en términos económicos se han mantenido en una forzosa dedicación productiva ganadera y herederos de una violencia colonial sistémica de desplazamiento y crímenes contra la humanidad de su pueblo.

Entre las lecciones aprendidas del pueblo Sawhoyamaya, destaca en el triunfo en una corte internacional (Corte Interamericana de Derechos Humanos), realizada a partir de la demanda interpuesta contra Estado Paraguayo acerca de la restitución de un territorio que ancestralmente había sido habitado por su cultura. También, la organización social que han constituido en función a desarrollar actividades productivas que sean amigables con la naturaleza, parte desde su cosmovisión, así como la gestión de procesos para el

fortalecimiento de su identidad mediante la protección de la lengua y sus tradiciones.

Lo anterior, proporciona la oportunidad de abstraer la reflexión con respecto al papel que asumieron la constitución de los Estados – Nación y que tanto daño cometieron a las minorías étnicas por todo Latinoamérica, en dónde la imposición de la fuerza, el desplazamiento y la imposición de otros sistemas de mundo pusieron en riesgo su cultura. Subyace también, la lucha, entendida cómo un proceso que tiene altos costos sociales y diferentes presiones estructurales asociados a la falta de recursos y servicios sociales negados en educación, salud y economía.

Así pues, un senador paraguayo señala:

Estos pueblos, y creo que no dimensionamos cabalmente cuando hablamos del derecho ancestral, a qué estamos haciendo referencia. Estamos haciendo referencia a que estos pueblos que vivían antiguamente aquí, fueron expoliados por el proceso de colonización de las tierras americanas. No solamente fueron muertos, perseguidos, sometidos a la esclavitud, sino también fueron expoliados, expropiados de sus tierras. (López Perito, 2014, p. 9)

La cita corresponde al hecho que otorga a los Sawhoyamaxa el reconocimiento del derecho de sus tierras luego de más de 30 años de disputa.

Con respecto al pueblo Bröran de Térraba, su vigente lucha por recuperación del territorio indígena de manos de no indígenas, así como la lucha simbólica llevada a cabo en tribunales internacionales contra el Estado en particular presencia del ICE, supone como las y los habitantes de esta etnia, similar que con los paraguayos, han tenido que esforzarse para conocer y practicar el derecho internacional, instaurar organizaciones y participar en

múltiples espacios políticos, asumiendo la autogestión de sus procesos de revitalización de su cultura y economía.

### **Población participante**

Para iniciar el proyecto el grupo de trabajo universitario conversó previamente con el profesor de cultura para elaborar una primera estrategia de trabajo, donde se decidió extender a toda la comunidad la invitación de la reunión del espacio alternativo para reflexionar acerca de los procesos de cultura. Por tanto, se estableció que el perfil de las personas que pueden participar en las actividades son: Todas aquellas personas indígenas de Térraba, independientemente de la edad, que tengan interés y disposición de trabajar el tema de auto-recuperación de los saberes originarios de Térraba.

Participaron un total de 15 personas entre niños, niñas, jóvenes y personas adultas indígenas del Territorio Indígena de Térraba, la mayoría procedente de las familias bröran Nájera Rivera, Nájera Morales, Fernández Rivera, García Rivera, Nájera Zúñiga y Villanueva Villanueva.

### **Perspectiva metodológica**

La perspectiva metodológica del presente trabajo tiene como fundamento el ser un proyecto construido bajo la perspectiva de una investigación cualitativa descriptiva, un enfoque de educación popular, animación sociocultural, pedagogía crítica y elementos de la Investigación Acción Participativa (IAP). Todo lo anterior, inmerso dentro de una postura dialógica de lugares de conocimiento, de saberes donde “el principio dialógico es necesario

para afrontar las realidades profundas que, precisamente, unen verdades aparentemente contradictorias” (Morín en Gadotti, 2002, p. 37).

La investigación se asume desde la transdisciplinariedad, entendida por esto como una práctica de convergencia desde la multiplicidad de saberes y disciplinas, como se muestra en el artículo 3 de carta de la transdisciplinariedad de 1994:

La transdisciplinariedad es complementaria de la aproximación disciplinaria: Hace emerger de la confrontación de las disciplinas datos nuevos que las articulan entre sí; nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no procura el dominio sobre las demás disciplinas, o concepciones, sino la apertura de todas ellas, a aquello que las atraviesa y sobrepasa. (Gadotti, 2002, p. 48)

Para esto se asumió, desde una noción de equipo de trabajo transdisciplinario, el posicionamiento consciente y acordado en un compromiso ético, político e histórico con la comunidad indígena de Térraba donde, siguiendo a Balcazar (2003):

El propósito es enseñar a la gente a descubrir su propio potencial para actuar, liberándose de estados de dependencia y pasividad previos, y llevarlos a comprender que la solución está en el esfuerzo que ellos mismos pueden tomar para cambiar el estado de las cosas. (p. 63)

Según la anterior cita de Balcazar se concuerda en la postura de que son las mismas personas de la comunidad las que tienen el poder y el conocimiento para realizar acciones de transformación de su entorno, se considera que el papel del equipo de trabajo externo a la comunidad es de apoyar y facilitar procesos de construcción colectiva y no de enseñar.

Así, fue necesario tomar en consideración elementos en cuanto a las capacidades de autogestión local desde un componente político en donde el cambio es necesario y está en la capacidad de venir desde la persona y no como un servicio de alguien externo a su realidad.

Esta orientación ontológica se asume a partir de un paradigma constructivista de la realidad en donde “existen múltiples realidades dependientes de las diferentes percepciones de los diferentes grupos de actores sociales en sus diferentes contextos” (De Souza Silva, 2008, p. 53) y, de acuerdo con Balina (1997), podemos decir que el concepto de *paradigma* se reflexiona bajo el supuesto que admite pluralidad de significados y diferentes usos. Por tanto, la percepción de la realidad asume un carácter complejo, en donde coexisten diferentes visiones de mundo.

Es importante analizar lo anterior, porque la investigación entendida como el proceso metodológico que se realiza al hacer ciencia y tecnología, desde el capitalismo uno de los roles de la ciencia es conocer para controlar y explotar, en el caso del paradigma constructivista que se asume en este trabajo es el de la solidaridad ante la lucha en la reivindicación de los pueblos originarios, de su cultura, sus saberes y sus prácticas.

Sumado a lo anterior, se trabajó desde una perspectiva crítica donde se acepta que el método carece de neutralidad, donde más bien tiene un fin inmerso desde su planteamiento filosófico del cual hay que ser conscientes, más aún si se trata de una experiencia de investigación con elementos de la Investigación Acción Participativa que se caracteriza por:

Conocer para transformar; siempre se actúa en dirección a un fin o un "para qué", pero esta acción no se hace "desde arriba": sino desde y con la comunidad o la

base social. En la investigación comunitaria participativa, los pueblos y comunidades son el agente principal de cualquier transformación social, y de su activa participación dependerá el cambio positivo de la situación que dicho pueblo o comunidad está viviendo, un cambio dirigido hacia una vida con dignidad, hacia el buen vivir. (Víctor del Cid y otros, 2012, p. 16)

Por lo tanto, al partir de este abordaje metodológico el proceso de investigación se volvió un espacio de aprendizaje que integra la reflexividad para las personas bröran participantes del proyecto investigativo y que las involucra activamente para la generación de propuestas y alternativas ante el problema y los temas indagados.

Así, se consideró utilizar elementos de la IAP por las razones de que dicha postura considera a las personas participantes “como actores sociales con voz propias, habilidad para decidir, reflexionar y *capacidad* para participar activamente en el proceso de investigación y cambio” (Balcazar, 2003, p. 67), rompiendo con la postura positivista indicando una cualidad de las personas más allá de ser *objetos* de estudio, planteando más bien un protagonismo de las personas sobre sus propios actos facultando el diseño de sus propias respuestas por medio de herramientas investigativas que favorecen la revitalización cultural del pueblo bröran, “(...) la IAP necesariamente implica la democratización. La democracia participativa construida de abajo hacia arriba con movimientos sociales, políticos y culturales de apoyo, debería ser un resultado natural de nuestros esfuerzos” (Fals-Borda, 2014, p. 280).

En la investigación comunitaria con un enfoque desde la IAP, la participación de las personas involucradas puede ser parcial en diferentes momentos del proceso, pero es

fundamental que en la discusión de la propuesta y el análisis de la información se vean reflejadas sus voces (Victor del Cid, 2012).

Durante la investigación los momentos en que participaron de forma activa las personas involucradas de este proyecto investigativo fueron: 1) Planteamiento de la investigación, 2) identificación de saberes, 3) conceptualización e indagación de saberes bröran, 4) gestión de espacios de encuentro (talleres), 5) sistematización de la experiencia.

De manera más detallada, se explican los puntos anteriores: Para el planteamiento de la investigación se tomaron en consideración las necesidades y contextos la población bröran de Térraba por medio de conversaciones personales, donde en los primeros talleres las conversaciones giraron acerca de lo que se quería investigar y proponer, también durante los 2 primeros talleres se identificaron en conjunto los saberes bröran, para luego en los siguientes 4 talleres indagar acerca de los saberes bröran que los y las participantes escogieron como prioritarios en la etapa de identificación. A partir de este proceso realizado en los talleres, se elaboró en conjunto la sistematización de la experiencia en los talleres con la publicación del libro “Reviviendo Las Raíces Bröran”, libro que se diseñó en conjunto y que se refleja el contenido e información compartida durante los talleres del proyecto de investigación, impreso a través de Iniciativas Estudiantiles de Acción Social de la Universidad de Costa Rica. También es importante destacar que a partir del tercer encuentro del proceso el espacio y tiempo de los talleres fue gestionado por las mismas personas participantes del proyecto investigativo.

Siguiendo dicha postura, para el caso del grupo de trabajo universitario se partió de un rol de investigación como agente externo que facilita y apoya el proceso, frecuentemente

ayudando a formar relaciones, a obtener los recursos pertinentes para el proceso o facilitando procesos de educación de las personas de cierta comunidad (Balcazar, 2003). Entendiendo esto, es evidente la presencia de la persona miembro del grupo de trabajo universitario en el proceso de IAP, significando tal hecho un acompañamiento en dónde la persona comparte su *expertis profesional* con los sujetos comunitarios mediante una acción socioeducativa aproximada al contexto de aprendizaje de las personas. Pero tal involucramiento debe de tomar en cuenta el desarrollo de una habilidad para involucrarse en un paradigma educativo, local y que además modifica o cambia a las personas investigadoras desde una concepción dialéctica de construcción de la realidad.

Por tal motivo, hay una relación entre el rol de las personas, el rol de quien investiga y el contenido ético – político de un proceso con enfoque de IAP. Esta es una relación de igual a igual, que rompe con las estructuras de poder que han estado inmersas tradicionalmente en el ejercicio de las ciencias y las disciplinas. Asume también una posición política en cuanto a que no es clientelar ni partidaria, sino que tiene el objetivo de potenciar la actividad política y el derecho que en la voz refleja o materializa las garantías individuales.

Es importante señalar, que tales posturas representan también el respeto y el reconocimiento de la violencia histórica que ha vivido la comunidad indígena de Térraba, que ha sido obligada a recibir contra su voluntad una educación que no corresponde a su cultura, a dedicarse a actividades económicas que no respetan su cosmovisión y al hecho en que, como personas integrales y sujetos de derecho, se les ha suprimido en gran medida la voz de la participación política dentro de la estructura del Estado costarricense.

## Diálogo de saberes

Tomando en cuenta lo anterior y reflexionando sobre el hecho de que este trabajo se encuentra en un marco de diversidad cultural inmerso en la problemática de una relación asimétrica de universos simbólicos, de comunidades epistémicas<sup>2</sup>, de saberes, es que se apuesta por un *diálogo de saberes* donde se debe estar dispuesto a desaprender para aprender nuevas significaciones y dejar de percibir el conocimiento científico occidental como una esperanza afianzada en universidades e instituciones de educación formal y centros de investigación para hallar soluciones para las crisis políticas, sociales, financieras y ambientales, poniendo en riesgo la vida entera del planeta ya que la producción de conocimientos se da dentro de contextos socio-políticos y económicos específicos donde las relaciones de poder influyen directamente en quiénes producen conocimiento, quiénes lo transmiten, quiénes tienen acceso a éste y a qué propósitos debe servir ese nuevo conocimiento (Delgado y Rist, 2016).

Esta asimetría se debe a la forma de percibir el conocimiento desde el mundo occidental, en la cual solamente lo científico es válido e incluso impuesto a sociedades no occidentales como lo son los pueblos indígenas:

En este marco, la producción de conocimiento en el mundo occidental ha desconocido la diversidad cultural y con ello, los conocimientos que los pueblos indígenas y afro descendientes han acumulado y reproducido de generación en generación. Además, la ciencia occidental considera que el conocimiento

---

<sup>2</sup> “Una comunidad epistémica, en el sentido de una comunidad de saber, comparte básicamente un modo de vida que incluye una cosmovisión o manera de aproximarse al conocimiento y al mundo” (Ishizawa, 2016, p. 142)

pertenece a una persona o un grupo de personas muy limitado, quienes lo “descubrieron”. (Víctor del Cid y otros, 2012, p. 12)

Para lo anterior, se debe reconocer que no existen verdades absolutas, “aceptando la diversidad y negando la altivez de la creencia de un punto de vista superior” (Mariño, 2000, p.31). También, aceptar que no es posible entender un diálogo de saberes sin reconocer la manera en que se entrelazan factores claves como vivencialidad, interacción, corporalidad, intencionalidades, espacio, tiempo y territorio (Ghiso, 2000). En relación con éste último, hay que mencionar que hay lugares donde sí se legitima una construcción del conocimiento y otros que no, esto debido a un legado colonial que busca una universalidad por medio de una uni-direccionalidad (Porto-Gonçalves, 2009) produciendo una *monocultura del saber* (Santos, 2006). Así, históricamente se percibe que desde las universidades, con su método científico, es que se produce un conocimiento legítimo, mientras que desde un espacio comunal de un pueblo autóctono no, por ejemplo.

Así, se puede vislumbrar un sentido político al buscar el diálogo de saberes como alternativa al conocimiento científico occidental, invisibilizando otras manifestaciones de saber que pueden servir de solución ante las mismas problemáticas. Por lo tanto, al hablar de diálogo de saberes se hace referencia a un frente epistemológico ontológico heterodoxo denominado como la transdisciplinariedad que apunta a la co-producción de saberes entre las comunidades científicas, indígenas, campesinas, urbanas y sus movimientos sociales, políticos o culturales interesados en buscar alternativas más allá de la reproducción de las actuales formas de organización societal y de la ciencia occidental moderna (Delgado y Rist, 2016). Esto por medio de la *intraculturalidad*, entendida como “la revalorización de los saberes locales, ancestrales y a la sabiduría de las naciones indígenas campesinas”

(Argueta, 2016, p. 132), donde se da una afirmación cultural representada en la confianza de una continuidad cultural (Rodríguez en Ishisawa, 2016).

En relación a la co-producción de conocimientos entre comunidades científicas apuntando a una transdisciplinariedad, este trabajo contó con aportes desde tres de tales comunidades posibilitando el aprovechamiento de relacionar las contribuciones tanto de la Administración de la Educación No Formal, como de las Artes Escénicas y la Sociología.

Desde el campo de la Administración de la Educación No formal se concentró en el diseño de una gestión educativa que permitió movilizar los recursos y potencialidades de la población y comunidad en función del contexto y las necesidades del lugar y las personas con las cuales se realizaron investigaciones y acciones educativas.

Por su parte, desde las Artes Escénicas, como método educativo, se enfocaron los aspectos socioculturales de los procesos utilizando la modalidad de animación teatral (AT), tomando en consideración sus objetivos:

AT busca que las personas se encuentren a sí mismas en la interacción con los otros; que descubran aspectos ignorados de las propias personalidades y que aprendan a rentabilizarlos en términos de mayor felicidad y equilibrio personal o interactivo; busca que aprendan a auto-organizarse para afrontar un problema colectivo. Busca en definitiva, crear un tejido sociocultural fuerte que fundamente la búsqueda organizada de una mejora sustantiva de la calidad de vida de un grupo o una comunidad. Y todo esto, a través de la utilización de procedimientos, técnicas y recursos teatrales (Úcar, 1999, p. 230).

Así, bajo el argumento de que la animación teatral sociocultural facilita el empoderamiento al centrarse en la autodeterminación cultural y en estimular que las personas y grupos realicen acciones emancipadoras en función de sus realidades y contextos, se utilizaron procesos de acción comunitaria tales como actividades lúdicas, críticas y creativas utilizando herramientas que involucraron el cuerpo, la voz y las emociones. Para esto se realizaron actividades teatrales que desarrollaron principios como el trabajo en grupo, autodescubrimiento, comunicación, estar en el aquí y ahora, desinhibición, confianza, autoconfianza; aspectos que permitieron el desarrollo de la grupalidad de forma participativa y activa.

Por su parte, desde la Sociología se contribuyó a este trabajo con aspectos como la imaginación sociológica (Mills, 2003), relacionando biografías con la historia, relaciones de poder, estructuras sociales, teoría y método. Lo anterior permitió una interpretación las relaciones individuo-individuo tomando en consideración las relaciones individuo-instituciones, las cuales se extrapolaron para analizar las relaciones individuo-sociedad. Así, la sociología permitió revisar la ideología que hay detrás de los conceptos e ideas utilizadas en este trabajo, ayudando a delimitar el camino idóneo para la concreción de los objetivos propuestos por esta investigación.

Se puede visualizar como las tres disciplinas revisadas anteriormente, se complementan en el abordaje común del problema, lo que evidencia la posibilidad de cohesión en un esfuerzo de emprender un trabajo transdisciplinario tan pertinente para el abordaje de contextos de alta complejidad y de naturaleza caótica.

Ahora bien, para poder hablar de transdisciplinariedad entre la academia y demás campos

de saber se promovió un encuentro o diálogo de saberes donde primero se debe aceptar que “toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular” (Sousa Santos en Sousa Santos, 2006, p.79) y de este modo es que se posibilita, casi de una manera imperativa, el diálogo donde cada saber contribuye en el modo de orientar cierta práctica superando cierta ignorancia de otro campo. También, desde el diálogo se respeta y estimula el derecho a la diferencia, desarrollando la idea de que es posible configurar identidades plurales y dinámicas (Ghiso, 2000). De esta manera no se busca tanto invisibilizar la ciencia occidental moderna sino la coevolución junto con otras formas de conocimiento tales como los de los pueblos indígenas, campesinos, pescadores, artesanos, personas ancianas, etc. (Delgado y Rist, 2016).

Pero *diálogo* no quiere decir un simple intercambio de información, sino una búsqueda y construcción de un entendimiento compartido entre todas las personas que participan de una misma comunidad (Osorio, 2000).

Así, en la presente propuesta se apuesta por un diálogo de saberes en espacios educativos alternativos, los cuales, se vienen formando como lugares donde se generan cambios y cuestionamientos a la manera formal, lineal y rígida de aprender y hacer. Dichos cuestionamientos surgen también como una propuesta metodológica y de gestión, por lo tanto se profundizará al respecto en más adelante.

### **Educación popular y animación socio-cultural para la construcción de un diálogo de saberes**

Se escoge la educación popular y la animación sociocultural como parte fundamental de la investigación, además se considera que para la construcción colectiva de espacios

educativos alternativos se hizo necesario el abordaje metodológico de este proyecto desde la misma educación alternativa.

La educación popular nació para trabajar con la población, excluida, discriminada, explotada, oprimida, luchar por sus derechos y conocimientos. Si se toma en cuenta que la población indígena ha tenido todas estas manifestaciones de poder en su contra, nos encontramos con grupos sociales que necesitan abordajes educativos distintos y que no recaigan nuevamente en actos violentos y de poder.

Como lo señala Alfonso Torres (2014), la educación popular se encuentra dentro de un paradigma emancipador y utiliza estrategias metodológicas como el diálogo, las técnicas participativas y la construcción colectiva de saberes.

Partiendo de que esta investigación se enmarcó desde la educación popular, fue necesario considerar los puntos de partida metodológicos que nos expone Torres (2014) necesarios para una investigación desde este campo:

1. Historicidad: reconocimiento de las problemáticas de acuerdo al contexto histórico.
2. Compromiso con la transformación social.
3. Participación de las personas de la comunidad u organización en la toma de decisiones.
4. Quienes participan en la investigación son considerados sujetos de conocimiento autónomo, crítico y propositivo.
5. Promueve el diálogo de saberes

Por último, se hizo importante poner énfasis en un abordaje crítico, posibilitador de las transformaciones de la realidad:

Frente al dogmatismo y rigidez del mundo académico, se promueve la creatividad,

flexibilidad, en el uso de referentes conceptuales, categorías, estrategias, lenguajes, técnicas dentro de las prácticas investigativas, no por un afán de “innovación” si no en función de potenciar los sujetos y las subjetividades que hacen posible la construcción de conocimiento y la transformación de prácticas y realidades sociales (Torres, 2014, p.12).

Por su parte, la animación sociocultural pone a la cultura como eje transversal de la vida cotidiana y por lo tanto apuesta por la democracia cultural propiciando que los grupos sociales tengan el poder de cambiar, transformar, vivir e intencionar sus procesos culturales enfocado en su desarrollo integral (Caride, 2004).

Al mismo tiempo, pone en el centro de su metodología, a la educación: “(...) resalta el peso de la educación en los procesos y las prácticas socioculturales con estrategias metodológicas que promueven la iniciativa, la auto-organización, la participación y la acción autónoma de los individuos” (Caride, 2004, p.76).

Este tipo de metodologías se promovieron y enfocaron desde las mismas personas de las comunidades, que son las que determinaron los problemas, sus necesidades, visión, solución de los problemas, acciones, reflexiones y diálogos.

## **Técnicas**

En esta sección se tratarán las técnicas utilizadas durante el proceso de investigación-acción, desarrollando detalles de la observación participante.

### **Observación participante.**

La observación participante según Gurdían (2007) consiste en lo siguiente:

La investigadora o el investigador hacen una inmersión en el contexto. Se introducen dentro del grupo de estudio y llegan a formar parte de él, de tal forma que se tienen vivencias de primera mano que permiten comprender la situación o el comportamiento del grupo. En el Cuaderno de Campo, Registro o Diario de Campo relatan-describen sus sensaciones, descripciones, acontecimientos, interacciones, eventos, sucesos, hechos, entre otros. (p. 190)

Este es uno de los modos de observación más usuales en la investigación acción-participante debido que permite a la persona investigadora tener una relación de familiaridad con los y las sujetas participantes de la investigación, y aproximarse a la realidad desde adentro obteniendo una mejor comprensión del contexto y del fenómeno de estudio. Otro elemento importante a considerar es que este tipo de observación es no encubierta y no estructurada.

### **Entrevista a profundidad estructurada**

En las entrevistas cualitativas a profundidad la relación de entrevistador a entrevistado es de sujeto a sujeto a modo de conversación cercana y lo más natural que posibilite el encuentro y el diálogo. "(...) Es pues, un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que "hablan del sujeto" (Delgado y Gutiérrez, 1999, p. 230), por lo que el sujeto, su historia y creencias importan mucho más allá que los datos y toda la conversa se convierte en material subjetivo pertinente para la investigación.

El tipo de entrevistas a profundidad realizadas fueron las directivas o estructuradas que se caracterizan por tener una guía por temas y categorías con preguntas abiertas elaboradas

con antelación, permitiendo que las preguntas sean flexibles de acuerdo al transcurso de la conversación (Mejiá, s.f.).

Se tomaron en cuenta aspectos de la entrevista etnográfica, entre los cuales centrar la atención en entender los significantes del mundo de los y las participantes y en la habilidad para posicionarse desde el sistema cultural de las personas entrevistadas, dejando de lado el etnocentrismo cultural occidental del que viene el equipo investigador universitario. (Velasco, Díaz de Rada, 1997)

Así, gracias a la flexibilidad que permite el diálogo, se puede profundizar en aspectos que resultan de interés para las personas participantes, así como también respetar rasgos de negación al no querer tratar ciertos temas. De este modo se pretendió generar un ambiente de confianza donde quienes conversan se sientan con la libertad de compartir lo que deseen y no por la obligación de estar participando de una investigación académica. Esto con la intención de respetar y validar una voz que han intentado silenciar e invisibilizar.

### **Talleres.**

El término taller tiene diversos significados y usos, para la presente investigación se considera su uso metodológico en la educación según lo definido por Cano (2012):

(...) el taller en la concepción metodológica de la educación popular es: un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de

partida (p. 33).

Por lo tanto, el taller fue visto como un espacio de compartir, crear conocimiento y reflexión sobre el mismo de forma participativa y no como un lugar de transferencia de conocimiento de una persona experta hacía al grupo. En el espacio de taller se reflexiona y también se proponen ideas colectivamente para el desarrollo y la transformación del proyecto para que posteriormente sean llevadas a la práctica por el grupo.

### **Método de análisis de la información**

Para realizar el análisis en esta investigación el equipo investigador universitario partió del procedimiento de operacionalización de las categorías que parte de establecer su conceptualización, la definición operacional, indicadores y la definición instrumental, estos pasos facilitan y ordenan la recopilación de la información en el trabajo de campo.

Luego se procedió a establecer una codificación: “Codificar es una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre él” (Graham Gibbs, 2012, p. 64), el proceso de códigos permite la generación de subcategorías y describir de qué trata cada una de estas, para así reconocer en la totalidad de información y distinguir en qué momento se habla de una subcategoría para así clasificar y ordenar la información. “La codificación tiene dos planos o niveles: en el primero, se codifican las unidades en categorías; en el segundo, se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 448). En estos pasos es necesario realizar la codificación interpretando los datos y no solo haciendo una descripción, ya que de este modo la información se ordena de forma más específica (Gibbs,

2012, p. 68).

Para realizar el análisis de la información se transcribieron las entrevistas a profundidad estructuradas, las entrevistas estructuradas en formato corto, las transcripciones de audios de talleres (partes consideradas relevantes), además se utilizaron las notas de campo realizadas durante la observación participante.

## **Etapas metodológicas del proceso de investigación**

### **Acercamiento al contexto comunitario bröran de Térraba.**

Como se ha mencionado anteriormente en el contexto y justificación, Javier Murillo investigador de esta propuesta ya había realizado su trabajo final de graduación en sociología anteriormente en Térraba, por lo tanto ya había un acercamiento hacia algunas personas de la comunidad y existía algún grado de confianza para dicho acercamiento a la comunidad.

Un primer acercamiento del grupo investigador con la comunidad se dio a mediados de marzo del 2015, en esta ocasión se presentó el proyecto de investigación de la mano del proyecto del proyecto de acción social<sup>3</sup> a cuatro personas bröran por medio de visitas personales. Estas giras también se utilizaron para realizar observación participante, por medio de observar el espacio, las dinámicas sociales en espacios abiertos comunitarios, y diálogos con personas activas comunitarias.

---

<sup>3</sup> El proyecto de acción social como se especificó anteriormente en este capítulo formó parte del programa Iniciativas Estudiantiles como una propuesta realizada por el grupo investigador de este proyecto de graduación con el objetivo de incidir en la autorecuperación y apropiación de historias bröran de Térraba.

### **Espacios de encuentro por medio de talleres.**

Se realizaron talleres con doble propósito: 1) desarrollo del proyecto de acción social y 2) desarrollo del proyecto de investigación.

En total se desarrollaron 10 talleres en diferentes momentos y espacios durante el 2015, los primero dos encuentros se desarrollaron en el antiguo colegio de Térraba, los siguientes cuatro de desarrollaron en el “Rincón ecológico de Térraba” propiedad de la familia Nájera Rivera, ubicado a 1.5 KM del centro de Térraba, y los últimos 4 encuentros se desarrollaron en un salón de la familia Nájera cerca de la plaza.

La población participante de los talleres fueron niños, niñas, jóvenes y personas adultas, la mayoría de las familias Nájera, Rivera y Villanueva. En el primer encuentro participaron 8 personas, en el segundo 3 personas, y los demás encuentros rondaron entre 13 y 15 personas, en la sesión de cierre además de las personas que regularmente participaban, estuvieron presentes 6 personas más de la comunidad de Térraba, familiares de las personas participantes.

Por medio de los talleres se permitió identificar la significación, vivencias cotidianas y expresiones socioculturales educativas de los saberes bröran, además de reflexionar acerca de la metodología, gestión y desarrollo de contenidos para la propuesta de espacios de educación alternativos<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Ver Anexo 2

## **Proceso de talleres**

### **Taller 1: Identificación de Saberes bröran.**

El primer espacio de encuentro se planificó desde los siguientes objetivos: 1) Presentar el proyecto de investigación y de acción social a las personas interesadas en conformar el grupo de trabajo. 2) Definir junto a las personas participantes que son saberes bröran e identificar quienes son personas portadoras de dichos saberes.

Una vez reunidas las personas participantes de la investigación y del proyecto de acción social, en un solo espacio (antiguo colegio de Terraba), se explicó grupalmente en qué consistía tanto el proyecto investigativo como el proyecto de acción social, con el objetivo de establecer nuevos parámetros o realizar cambios y transformaciones en los proyectos según las percepciones e intereses de las personas participantes. En este encuentro estuvieron presentes 8 personas, convocadas por una persona de la comunidad y algunas invitadas por el equipo investigador. Las cuales se mostraron muy interesadas en participar del proyecto, dos de ellas avisaron de antemano que no podrán continuar por motivos de estudio los sábados (día en que se acordaron realizar los espacios de encuentro), además expresaron que son vitales los espacios educativos bröran para la recuperación de saberes ante el panorama de la occidentalización cultural.

Al inicio había cierta inhibición de presentarse, pero con ejercicios de presentación de nombres y un ejercicio de sociometría corporal para conocer las características de las personas del grupo, se logró desarrollar un espacio de confianza. A partir de este primer encuentro las personas participantes mostraron interés en el proyecto de investigación y

de acción social, además se ahondó en el contexto que tiene Térraba con respecto a la educación bröran.

Por último, se abordaron los saberes bröran que consideran importantes apropiarse y se identificaron las personas que conocen y practican esos saberes, todo esto desde un espacio de construcción colectiva. Se realizó la actividad por medio de distintas interrogantes generadoras: ¿Qué se entiende por saberes bröran?, ¿Cuáles saberes bröran consideran importantes de indagar y profundizar?, ¿Cuáles personas son portadoras de los saberes bröran? Al partir de estas interrogantes se realizó un cuadro que sistematizó esta información<sup>5</sup>.

## **Taller 2: Técnicas para la indagación de saberes.**

Este encuentro se planificó bajo los siguientes objetivos: 1) Definir junto con el grupo de trabajo (personas bröran participantes) las metodologías y técnicas para la indagación de saberes. 2) Establecer una agenda de visitas a las personas informantes claves.

En este espacio de encuentro sucedió que llegó una persona adulta que había participado anteriormente, las convocatorias a los talleres fueron en coordinación con una persona de la comunidad. Sin embargo, muchas de las personas que habían participado en la sesión anterior exteriorizaron que por razones de estudio y trabajo no podían continuar, también otro factor que pudo haber influenciado en la convocatoria fue un fuerte aguacero que hubo en el momento que estaba programado el espacio de encuentro. A partir de este evento, los objetivos planteados para desarrollar el taller no se pudieron abordar y la sesión se dedicó a pensar en estrategias de convocatoria,

---

<sup>5</sup> Ver Anexo 1

cambiar el espacio e involucrar a niños, niñas y jóvenes, por lo que se realizó una invitación para un encuentro de saberes en la finca Rincón Ecológico en Térraba. Las invitaciones se fueron a entregar personalmente a varias personas jóvenes de la comunidad.

### **Taller 3: Compartir historias bröran.**

Este tercer encuentro se planificó desde los siguientes objetivos: 1) Compartir cuentos, leyendas e historias. 2) Definir en conjunto con las personas participantes una guía para entrevistas a personas mayores acerca de saberes bröran.

Este encuentro se desarrolló en el Rincón Ecológico y participaron 15 personas entre ellas adultas, jóvenes, niños y niñas bröran de la comunidad de Térraba. Al incorporarse nuevas personas, el grupo de trabajo universitario explicó nuevamente los proyectos de investigación y acción social y se volvió a considerar nuevos aportes de las nuevas personas participantes. Las actividades lúdicas de integración facilitaron que se generara confianza y desinhibición grupal, se compartieron historias bröran desde la narración oral y por último cada persona escogió un saber bröran para indagar más acerca de este. En un primer momento se había pensado desarrollar en conjunto una guía de preguntas para entrevistar a personas mayores, pero finalmente entre las personas participantes de este taller se decidió dejar abierta la forma de indagar acerca del saber elegido, teniendo en cuenta la importancia de hablar con personas que conozcan y practiquen esos saberes.

#### **Taller 4: Compartir información indagada.**

El taller 4 se planificó desde los siguientes objetivos: 1) Compartir información indagada y 2) reforzar estrategia de investigación de saberes.

En esta sesión desarrollada en el Rincón Ecológico participaron 13 personas entre ellas jóvenes, niños, niñas y personas adultas.

Las actividades lúdicas y de integración nuevamente facilitaron establecer un ambiente agradable y de confianza. En el momento de compartir la información indagada se percibió que la mayoría de las personas participantes no habían realizado una búsqueda de los saberes bröran que habían elegido, por lo que se compartieron algunas de los conocimientos recuperados y se habló sobre nuevas estrategias para realizar el proceso de indagación con pautas más marcadas como conversar con personas mayores que saben de ciertos conocimientos.

#### **Taller 5: Reflexión sobre indagación de saberes.**

Este taller se planificó desde el siguiente objetivo: 1) Reflexionar los resultados de la indagación que realizaron las y los participantes sobre saberes bröran

En este taller participaron 15 personas (adultas, jóvenes, niños y niñas) y también fue desarrollado en el Rincón Ecológico.

Para adentrarnos en el tema de los saberes se realizó una dinámica de escogencia de elementos culturales de Térraba desde una actividad lúdica pasando una bola y al recibirla escoger un elemento simbólico de Térraba. Esta actividad permitió reconocer

cuales eran los intereses de cada quién y conocimientos sobre algunos saberes y elementos culturales bröran.

A partir de las indagaciones realizadas sobre los saberes bröran se compartió lo indagado y también se reflexionaron desde varias preguntas: ¿Cómo podemos compartir este saber?, ¿Hay muchas o pocas personas que conocen de este saber?, ¿Qué recursos necesita para compartir este saber?, ¿Práctica usted este saber?, ¿Cómo se sentía la persona entrevistada?, ¿Hizo falta algo por descubrir de este saber? A partir de esta dinámica se pudo percibir que hace falta realmente un diálogo con las personas mayores del territorio y que aún se puede indagar y compartir más conocimientos. Se percibió cierta limitación proveniente del sistema formal educativo en la manera de realizar indagaciones asignadas como tarea, ya que la manera de presentarlas era en algunos de los casos leídas desde una postura de distanciamiento, y en muchos casos extraído de libros solamente.

### **Taller 6: Dibujando el Territorio.**

Este espacio de encuentro se realizó desde el siguiente objetivo: 1) Percibir por medio de mapas colectivos el territorio.

En este taller participaron 13 personas (adultas, jóvenes, niños y niñas), y fue realizado en el Rincón Ecológico.

El ejercicio de integración que se realizó fue de dibujar sin ver la hoja, mientras otra persona dirige el trazo del dibujo desde la narración, actividad que permitió un acercamiento con el dibujo para luego crear los mapas.

Se trabajó por medio de la creación de mapas colectivos del territorio, primero en parejas según grupo etario y luego en colectivo, se desarrollaron primero mapas que ubicaran el lugar de las principales historias bröran y luego un mapa colectivo del Territorio Indígena Térraba. Esta actividad permitió observar que las personas más jóvenes no sabían de la extensión del territorio, y de la ubicación de muchos de los lugares.

### **Taller 7: Reconociendo el Territorio.**

Este espacio de encuentro se planificó desde el siguiente objetivo: 1) fortalecer el reconocimiento del territorio, de personas con conocimiento de saberes y ubicación de las historias.

En este taller participaron 15 personas (adultas, jóvenes, niños y niñas), y fue realizado en un espacio familiar cerca de la plaza.

Cómo se percibió en el taller anterior un desconocimiento de parte de niños, niñas y jóvenes de ciertos lugares del territorio, en esta sesión se desarrollaron actividades lúdicas que permitieran jugar y apropiarse del mapa del territorio con espacios de retroalimentación entre personas jóvenes y personas adultas, además de que permitiera reconocer en que espacios del territorio se encuentran ubicadas las personas con ciertos conocimientos de los saberes bröran. El ejercicio se basó en que una persona joven se tapa lo ojos con un pañuelo, se le da un papel con el nombre de un lugar, el cual tiene que ubicar, mientras las otras personas jóvenes guían en donde colocar el lugar asignado. A través del juego se logró aprender por medio de disfrutar, por lo que los y las participantes se mostraron muy interesadas.

### **Taller 8: Reflexión del proceso.**

Se planificó desde el siguiente objetivo: 1) reflexionar acerca del proceso.

En este taller participaron 15 personas (adultas, jóvenes, niños y niñas), y fue realizado en un espacio familiar cerca de la plaza.

En este taller se realizó una primera actividad de línea del tiempo de actividades desarrolladas durante todo el proceso, para luego dividirse en subgrupos por edad etaria, con el objetivo de que las reflexiones fueran realizadas desde metodologías propias para cada población, con niños y niñas se hicieron dibujos, las personas jóvenes reflexionaron desde preguntas, luego diseñaron el guión de un video que mostrará parte de los aprendizajes, por su lado las personas adultas realizaron un perfil de proyecto de educación alternativa bröran.

### **Taller 9: Seguimiento de las reflexiones.**

Se planifico desde el siguiente objetivo: 1) Seguimiento de las reflexiones.

En este taller participaron 15 personas (adultas, jóvenes, niños y niñas), y fue realizado en un espacio familiar cerca de la plaza.

En un primer momento se compartieron entre los distintos grupos los aspectos que habían trabajado-reflexionado la sesión anterior, luego se terminó de profundizar en las reflexiones, así las personas jóvenes en conjunto con niños y niñas filmaron el video, además se realizaron entrevistas cortas individualizadas sobre percepciones del proceso y conocimiento de saberes bröran que obtuvieron, las personas adultas

finalizaron con la creación del perfil del proyecto. La dinámica de realizar el video, fue muy disfrutada y participativa.

### **Taller 10: Compartir la experiencia.**

Este fue el taller de cierre del proceso de los anteriores talleres, por lo que el objetivo planteado fue compartir de manera abierta con otras personas de la comunidad lo que sucedió durante los espacios de taller.

En este taller participaron 21 personas (adultas, jóvenes, niños y niñas), y fue realizado en un espacio familiar cerca de la plaza.

Se desarrollaron actividades lúdicas de integración y confianza, los cuales funcionaron para integrar a las personas que siempre asistieron a los talleres con las nuevas personas que acompañaron el cierre del proceso. Luego se presentó el video que realizaron jóvenes, niños y niñas, el perfil de proyecto desarrollado por las personas adultas y por último hubo un espacio de compartir reflexiones y sentires acerca del proceso.

### **Complementación y profundización sobre la información y percepciones**

Con el objetivo de complementar la información desarrollada durante los momentos de talleres en la investigación, se aplicaron entrevistas cortas a las personas jóvenes, niños y niñas bröran en las que se abordaron los aprendizajes en los talleres, y los significados y vivencias sobre algún saber bröran en específico<sup>6</sup>.

Además se decidió hacer una entrevista a profundidad semi-estructurada para ahondar la

---

<sup>6</sup> Ver Anexo 3

información de la categoría expresiones culturales socioeducativas a 2 personas adultas bröran<sup>7</sup>.

### **Sistematización de la información**

A partir del proyecto de acción social *Recuperación y apropiación de cuentos, leyendas e historias de Térraba*, se realizó una sistematización de los contenidos desarrollados durante los talleres por medio del libro “Reviviendo las Raíces Bröran: Apropiación y Recuperación, de Cuentos, Leyendas e Historias de Térraba” (2016) en el cual se sistematizaron las historias recuperadas, los saberes bröran investigados, los dibujos acerca de la cultura bröran y el mapa del Territorio Indígena Térraba, construido colectivamente.

Este libro se diseñó y construyó en conjunto con las personas participantes de los talleres durante los últimos cuatro encuentros y en constantes intercambios de percepciones vía correo electrónico sobre los avances del material entre personas bröran, el grupo de trabajo universitario y personal de Iniciativas Estudiantiles de la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica.

### **Análisis de la información**

Durante el 2016 y parte del 2017, se procedió al análisis de la información obtenida y desarrollada por medio de la observación participante, entrevistas y talleres que se realizaron durante el 2015 y 2016 con la población bröran participante en el Territorio Indígena Térraba. El análisis se realizó desde la operacionalización y codificación, para

---

<sup>7</sup> Ver Anexo 4

esto se procedió a realizar un cuadro de categorías y subcategorías que comprendiera los distintos niveles de codificación y fue de ayuda la transcripción de entrevistas y algunas partes de los audios de los talleres, el cuadro de operacionalización fue importante para la conceptualización de las categorías y la definición de las técnicas para indagar dicha información requerida para el desarrollo de los objetivos de investigación<sup>8</sup>

**Creación de la propuesta de gestión de espacios educativos alternativos para encuentros y vivencias de saberes Bröran elaborada participativamente con niñas, niños jóvenes y personas adultas indígenas del Territorio Indígena Térraba**

La propuesta se diseñó a partir de la información analizada para los objetivos investigativos, los cuales posibilitan la identificación e interpretación de los significados, vivencias, expresiones culturales socioeducativas de los saberes bröran en el territorio indígena Térraba que poseen y practican un grupo de jóvenes, niños, niñas y personas adultas bröran.

Esta propuesta pretende ser accesible y útil directamente para personas de la comunidad indígena Térraba, así como para otras comunidades indígenas indirectamente, por lo tanto se desarrolló desde los postulados de la educación popular: accesible, problematizadora, dialógica, y desde el diálogo de saberes (Torres, 2014), además con enfoque de animación sociocultural, en la que se promueve una relación educativa democrática en la comunidad (Cáride, 2004).

---

<sup>8</sup> Ver anexo 5

## Limitaciones y alcances

### **Investigación acción participativa, diálogo de saberes y transdisciplinariedad.**

Al respecto de las limitaciones experimentadas en relación al proceso de trabajo de campo se puede afirmar que la variable del tiempo fue de gran influencia. Esto en el sentido de la coordinación de talleres en sincronía con la percepción del tiempo del equipo de trabajo universitario y comunitario.

Acá hay que tomar el *lugar* de procedencia de las partes, donde el equipo de trabajo procede de percepciones occidentales, cada quien con una formación profesional con sus particularidades disciplinarias, viviendo el tiempo en espacios urbanos y semi-urbanos de una manera cada vez más inmediata, fugaz, apresurada y por lo tanto también saturada de diversas dinámicas y actividades; mientras que el comunitario procede de percepciones bröran, donde se vive el tiempo en espacios rurales y semi-rurales con un contacto más frecuente con la naturaleza, por lo que la percepción del tiempo va ligado al ritmo de ésta haciendo que se tomen con más calma los diversos procesos en los que estas personas se pueden ver envueltas. Esto provocó que se dificultará el establecimiento de un solo ritmo al trabajo donde las partes involucradas se vieron en un vaivén entre las percepciones occidentales y bröran del tiempo, dificultando la capacidad de encuadrar tiempos institucionales con los comunales influyendo en el involucramiento de personas bröran en el proyecto. Sumado a esto también hay que considerar que el equipo de trabajo universitario procede de dinámicas transdisciplinarias, convergiendo saberes de las artes escénicas, sociología y administración de programas de educación no formal, por lo que

muchas veces se experimentaron dificultades para ir a un mismo ritmo y tiempo grupal durante el proceso debido a las particularidades prácticas de cada disciplina. Aquí hay que tomar en consideración que el trabajo de campo duró apenas 10 meses con visitas por parte del equipo de trabajo una vez al mes durante un fin de semana, y que para muchas personas de la comunidad se les presentaban asuntos más importantes o inmediatos que atender debido a la coyuntura social y política particular de Térraba. También, se pudo observar una dinámica organizativa separada en su mayoría por grupos familiares, dinámicas internas organizativas que estaba teniendo en ese momento el consejo de mayores de Térraba<sup>9</sup>, los diversos conflictos con el gobierno por la consulta indígena para el Proyecto Hidroeléctrico Diquis y la representación organizacional legítima en el territorio. Esto también interfirió en la praxis de un diálogo de saberes donde, debido al poco tiempo que el equipo de trabajo pudo pasar en el Territorio Indígena Térraba, las oportunidades de compartir tiempo, experiencias y sentires fueron limitadas para que el equipo de trabajo pudiera percibir más a fondo la cultura bröran y así poder des-occidentalizarse un poco en miras de una propuesta enmarcada dentro una interculturalidad.

Por otro lado, debido a procesos históricos de epistemicidios y prácticas clientelares, a muchas personas bröran se les ha silenciado y negado su voz y voto haciendo que perciban como portadores de la verdad a agentes externos de la comunidad, en este caso al equipo de trabajo universitario. Esto ocasionó cierta dificultad para que las personas de la comunidad se sintieran en potestad para tomar decisiones importantes en relación al proceso del trabajo de campo dejando gran responsabilidad en el equipo de trabajo

---

<sup>9</sup> Organización política representativa y legítima de las personas indígenas bröran en el Territorio Indígena de Térraba

universitario, visibilizando así una hegemonía de los saberes occidentales sobre los propios.

Sin embargo dicha situación fue cambiando con el avanzar del trabajo de campo, pasando de ser una limitación a un alcance. Esto tomando en consideración que se dio una aceptación y recibimiento para asumir el proyecto por parte de ciertas familias de la comunidad de Térraba debido a relaciones previas con alguien del equipo de trabajo y que, partiendo desde una gestión de la educación no formal, no se centralizaron los distintos procesos en el equipo facilitador sino que se hizo hincapié en hacer partícipe a la comunidad flexibilizándose tiempos y espacios de encuentro. Por lo que luego sí se vio reflejado un protagonismo comunal a la hora de toma de decisiones, específicamente sobre lo relacionado a la gestión donde al final fueron las personas participantes de la comunidad indígena de Térraba quienes establecían lugar, fecha y hora de los talleres.

En este sentido es justo señalar y valorizar que quienes se afirmaron como sujetos de decisión en el proceso fueron personas jóvenes, niñas y niños, rompiendo con la noción adulto-céntrica de que la toma de decisiones debe recaer únicamente en las personas adultas.

También, se puede afirmar como un alcance de la IAP y diálogo de saberes el hecho de que las personas participantes durante el proceso manifestaran que estaban aprendiendo sobre su cultura y así sobre sí mismos, pero lo importante acá es que en dicho proceso de aprendizaje el contenido fue establecido y compartido entre ellos y ellas relegando al equipo de trabajo como intermediario. De este modo se percibe como los saberes propios de las personas bröran toman protagonismo ante los saberes occidentales influyendo en procesos

de des-aprendizajes en el equipo de trabajo extendiendo su visión de mundo más allá de lo occidental y sus carreras disciplinares.

En esta misma línea, un alcance de que el equipo de trabajo fuese transdisciplinar es que permitió la convergencia de diversos conocimientos con sus respectivas perspectivas de análisis y herramientas, ampliando las capacidades de cada parte tanto procesos reflexivos como en procesos prácticos.

### **Educación popular y animación sociocultural.**

Utilizar la educación popular en la metodología para abordar los talleres facilitó que se generará un aprendizaje participativo debido a que permitió que las personas de diferentes grupos generacionales tuvieran la oportunidad de participar en actividades específicas y pensadas para cada grupo generacional según sus características, teniendo también momentos intergrupales que les permitieron compartir, dialogar y reflexionar acerca de los saberes bröran, propiciando así la retroalimentación de saberes y experiencias desde un enfoque crítico al situar y contextualizar históricamente y políticamente el conocimiento (Torres, 2014). Sin embargo una limitante para que estos encuentros generacionales fueran aprovechados al máximo fue el adultocentrismo<sup>10</sup> presente en las relaciones de participación durante los talleres, lo que provocó que las personas adultas hicieran más uso de la palabra, mientras que las poblaciones más jóvenes en ocasiones se limitaban a escuchar, a preguntar e intervenir en pocas ocasiones. Esta limitante se pudo contrarrestar

---

<sup>10</sup> Por adultocentrismo se entiende la relación de poder que se ejerce de las poblaciones adultas hacia las poblaciones más jóvenes por la diferencia de edad.

parcialmente con las actividades lúdicas y recreativas provenientes de la animación sociocultural, que posibilitaron la generación de una grupalidad sin hacer diferencias por edades.

Otro alcance que se identifica es que los abordajes desde la educación popular y animación sociocultural permiten un diálogo de saberes entre la población participante y las personas investigadoras, ya que al centrar las actividades durante los talleres hacia la cultura bröran y al tener espacios de compartir saberes y construir en conjunto diversos productos, como lo fue construir una historia colectiva y un mapa del territorio, permitió que se estableciera un respeto, conocimiento y aceptación de los distintos saberes propios, tanto de la población participante como de las personas investigadoras, aspecto que también posibilitó la generación de conocimientos propios durante los espacios de encuentro (Torres, 2014).

También desde estos enfoques la población participante conoció, experimentó, construyó y se apropió de recursos pedagógicos como la indagación, compartir y reflexionar de manera grupal que permiten la autogestión del aprendizaje, además de que generó nuevas ideas de propuestas educativas que le aportan a los procesos de revitalización cultural que se están desarrollando en el territorio como lo fue la creación de un plan de proyecto de recuperación de saberes elaborado por las personas adultas en la etapa de reflexiones de la investigación. Al proyecto le llamaron Bruin por el último cacique bröran de Térraba

“Este espacio es un lugar de historias y de encuentro, hay esperanza en recuperar el idioma, es un espacio para fortalecer la cultura por medio de historias, plantas medicinales, cantos, alimentación, no depender del estado, del gobierno, hacer valer las leyes, hay esperanza en los y las jóvenes” (Adulto uno, T8).

Por su parte, la forma de enseñanza y aprendizaje que la población participante ha vivenciado y aprendido desde la educación formal limitó que el abordaje desde la educación popular y la animación sociocultural fuera experimentado completamente, ya que el abordaje formal en la mayoría de los casos legitima solo ciertos conocimientos occidentales comprobados científicamente, asignando un plano secundario a los saberes indígenas, al tener un curriculum elaborado desde occidente y con intereses hacia el sistema capitalista<sup>11</sup> (Farahmandpur, R. y McLaren, P, 2006) esto provoca que la población que asiste o asistió a este tipo de educación legitime en cierta medida los conocimientos occidentales sobre los conocimientos indígenas. Además, por el tipo de metodologías implementadas desde la educación formal ciertas capacidades y habilidades de las personas, como la exploración del saber en lo cotidiano y lo vivencial, la expresión a través del uso de todo el cuerpo y no solo la voz, el trabajo grupal solidario y sin competencia fundamentales para el desarrollo de los objetivos de la educación popular, se vean inhibidas. Para contrarrestar estas limitaciones que la educación formal ha promovido, en las personas se plantea desde el paradigma emancipador que es la educación popular la posibilidad de que las personas sean capaces de pensar y generar ideas para la defensa de sus identidades culturales y en rebeldía con el sistema de dominación capitalista hegemónico, generando propuestas y acciones colectivas que transformen este sistema de dominación (Torres, 2014).

### **Método de análisis.**

El método de análisis por operacionalización y codificación permitió ordenar la información, sin dejar de lado, ni olvidar información recopilada, permitiendo superar filtros subjetivos del

---

<sup>11</sup> Por sistema capitalista se entiende una forma de gobernar, educar y vivir desde la dominación de la industria ejercida sobre las personas, en la que la producción de capital y el consumo es lo principal.

grupo de trabajo universitarios y acercarse a una revisión objetiva de la información. Al abordar el análisis desde este método facilitó crear subcategorías a partir de la misma información recopilada y no desde un preconcepción, ni una elección aleatoria del equipo investigador. Como limitación en el proceso de análisis se encontró la falta de participación activa de las personas participantes bröran en este proceso del proyecto de investigación y la integración con el equipo investigador. Esto debido a limitantes de tiempo y recursos de parte del equipo investigador para llegar a realizar el proceso en la comunidad.

A pesar de esto, la parte más activa de reflexión de lo realizado durante los talleres se dio en el proceso final de estos a modo de evaluación y reflexión del proceso, reflexiones que fueron tomadas en cuenta a la hora de analizar la información.

### **Talleres.**

Realizar la técnica de talleres desde el enfoque de la educación popular en el que los puntos orientadores son que las personas participantes sean las protagonistas, el diálogo de saberes y la producción colectiva de aprendizajes (Cano, 2012), posibilitó una relación horizontal y de confianza entre el equipo investigador y las personas participantes, aspecto que además posibilitó una participación activa en distintos grados ya que algunas personas participaron más que otras, en específico por la diferencia de edades y las relaciones adultocéntricas presentes. Otro aspecto que facilitó la participación es que al tener los talleres la característica inherente de realizarse de manera grupal, permitió una desinhibición y sentir de comodidad y respaldo al estar en compañía de más personas que realizan las mismas actividades y que además favoreció para llegar a reflexiones de manera conjunta, que tengan diferentes puntos de vista y experiencias. Sin embargo está característica de la necesidad de un grupo considerable de personas para realizar los

talleres dificultó la labor de llevar a cabo ciertos encuentros, sobre todo en la etapa inicial en la que la convocatoria era compleja de realizar ya que se estaba empezando a conocer el contexto y sus coyunturas sociales antes mencionadas.

También se pudo vivenciar como los talleres permiten un doble propósito tanto de investigación como espacio de aprendizaje, ya que les permite a las personas participantes vivenciar un proceso de manera activa.

### **Entrevista estructurada.**

Las entrevistas se dividieron en dos tipos: las entrevistas a profundidad estructuradas y las entrevistas estructuradas con un formato más corto:

Por su parte la entrevista a profundidad estructurada permitió la generación de un espacio de confianza entre persona entrevistada y la persona entrevistadora ya que al ser realizada desde un diálogo muy cercano, en la que se establece un tipo de conversación en un transcurso largo de tiempo (entre 1 y 2 horas), se generó comodidad y la posibilidad de adentrarse poco a poco en los temas y entrar en detalles del mundo subjetivo (emociones, sentimientos, ideas) (Mejia, s.f.) de las personas entrevistada hacia el tema de interés. Pero esta particularidad de su larga extensión y debido a tiempo y recursos, solamente se realizaron un par de entrevistas y además solamente a las personas adultas debido a que por su extensión las personas más jóvenes podrían sentirse aburridas o intimidadas.

Mientras que las entrevistas estructuradas en formato corto permitieron acercarse a las personas más jóvenes, niños y niñas para preguntarles sobre ciertos temas, sin embargo los temas se tocaron superficialmente y con poco diálogo porque la entrevista constaba de

2 o 3 preguntas guía. Este tipo de entrevistas se documentaron a través del formato de video por lo que en algunos casos los y las participantes se sintieron inhibidos ante la cámara.

### **Observación participante.**

Respecto a la técnica de observación participante hay que señalar que una serie de limitaciones, donde una tuvo que ver con el hecho de que el equipo facilitador es externo a la comunidad pudiendo alterar las conductas de las personas bröran participantes. También hay que tomar en consideración la coyuntura comunal en los momentos en que se realizó el trabajo de campo, donde se manifestaron discrepancias familiares y un proceso de reestructuración y organizativo del Consejo de Mayores Bröran, limitando así los espacios y momentos de observación por parte del equipo de trabajo universitario.

Pero en relación con los alcances de dicha técnica se puede mencionar una pronta generación de confianza hacia el equipo de trabajo donde quizás haya influido el hecho de que ya conocían al estudiante Javier Murillo desde hace unos cinco años. También que la observación participante permitió percibir un poco el contexto y coyuntura en el momento espontaneo y desde lo vivencial, permitiendo visualizar actores sociales claves en la comunidad

## Capítulo III

### Acercamiento a la significación y vivencia de saberes bröran

En este capítulo se tratará el proceso de significación de saberes bröran, sus elementos más influyentes y sus transformaciones mediante la vivencia de los mismos a lo largo de una convergencia, pocas veces pacíficas, con saberes occidentales. Todo esto con el fin de tomar en cuenta las conclusiones de este apartado para una propuesta pedagógica próxima a los propios saberes bröran.

#### Sobre los procesos de significación y vivencia de saberes

Antes que todo, se debe tener presente que la realidad social es una construcción humana donde “*realidad y conocimiento* obedecen a contextos sociales específicos” (Berger y Luckman, 1978, p. 15), por lo que no existe una única verdad, sino verdades que son relativas e históricas (Barrantes, 2007) dependiendo del contexto social que se trate. Para la construcción de una realidad, con sus respectivos conocimientos, es necesaria la producción de *signos* mediante lo que se entiende por *significación*. Dicho proceso consiste en objetivar signos y sistemas de signos más allá de un indicio de significados subjetivos que superan el *aquí y ahora*. Esto mediante, una habituación que torna innecesario volver a definir cada situación de nuevo, paso por paso, ya que los significados ya objetivados se conciben como un conocimiento y se transmiten como tales, construyendo universos simbólicos (matrices de los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales) coherentes con contextos sociales específicos (Berger y Luckman, 1978).

De este modo se van desarrollando configuraciones culturales donde prácticas, creencias y significados rutinario se han sedimentado fuertemente a la vez que se forjan identidades

generando sentimientos de pertenencia a un colectivo y grupos fundados en intereses compartidos construyendo fronteras de identificaciones, entendiendo por éstas aquellos vínculos a las categorías de adscripción donde hay que tomar en cuenta los atributos sociales, relaciones entre personas y sentimientos de pertenencia que las personas construyen (Grimson, 2011).

Para lo anterior es necesario entender la conformación de un grupo cultural donde sus partes van a interactuar bajo ciertos esquemas o normas establecidos culturalmente debido a una solidaridad mecánica (Durkheim, 1973) donde se piensa, se siente y se actúa de una forma muy similar generando una conciencia colectiva donde las acciones del grupo social van a influir de una manera muy similar a todas sus partes. Así, la identidad grupal va a influir notoriamente en la identidad individual entendiendo por ésta una cultura subjetiva, interiorizada, donde se tienen tanto atributos de pertenencia social como particularizantes. Estos últimos vendrían a servir como diferenciación individual dentro de un grupo social donde se comparte un universo simbólico específico, entendiendo por esto “la matriz de *todos* los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales” (Berger y Luckman, 1978, p.125) dentro de una cultura, es decir, de significados compartidos y duraderos (Giménez, s.f.). De este modo por identidad se puede entender como un sistema de símbolos y de valores que guían la manera de afrontar la cotidianidad.

Así, las sociedades no solamente construyen sus realidades con sus respectivos universos simbólicos coherentes a contextos sociales, sino que también se construyen racionalidades en el sentido de adquirir nociones de comportamientos específicos (Mead, 1982), donde influyen los modos de producción y tecnologías con sus respectivas plusvalías semióticas y relaciones de poder (Grimson, 2011).

En dichas objetivaciones sociales identitarias y de saberes, los espacios cotidianos (la familia, el barrio, la comunidad) juegan un papel vital ya que son en tales espacios donde se forman una importante cantidad de saberes, de significaciones (Giroux, 1985) ya que la transmisión y socialización de dichos saberes se posibilita en las relaciones sociales donde interactúan las familias y vecinos/as en su vida cotidiana o espacio construidos para la socialización. Lo anterior es un proceso sincrónico y diacrónico debido a que interactúan de forma dinámica distintas generaciones que permiten la socialización de conocimientos (Freire, 2012) y la formación de una identidad grupal dando paso a una cultura propia de las personas bröran ya que dichas interacciones se llevan a cabo en un espacio vital, entendiendo éste como un campo de fuerzas de relaciones de poder en las significaciones sociales en las que se mueve una persona conformando su ser mediado tanto por su ambiente social como natural (Giménez, s.f.).

Esto da paso a una vivencia de saberes donde se experimentan significaciones (saberes, conocimientos) que dan significado al mundo (McLaren, 2000). Así, se puede decir que la vivencia de saberes vendría a ser los procesos de reafirmación y modificación de significaciones previamente construidas. Esto debido a que en las vivencias cotidianas (espacios de manifestación de las relaciones sociales), los saberes se viven, materializan, redescubren, transforman, de-construyen y en medio de todos esos procesos se recrean e inventan (Ceceña, 2008).

Ahora bien, esta vivencia de saberes no se da exclusivamente dentro un mismo grupo cultural sino que se presenta también en relación con otros grupos culturales a veces hasta con significaciones opuestas. Esta confluencia da pie a las configuraciones culturales donde deben darse campos de posibilidad, es decir, entender que en cualquier espacio

social existen representaciones, prácticas e instituciones sociales posibles e imposibles, así como hay las que llegan a establecerse como hegemónicas mediante una distribución desigual en las relaciones de poder (Grimson, 2011). Así “hay cinco aspectos constitutivos de toda configuración cultural (...) la heterogeneidad, la conflictividad, la desigualdad, la historicidad y el poder” (Grimson, 2011, p 187), donde para poder estudiar estas configuraciones culturales se debe prestar atención, aparte de las diferencias evidentes tales como las lingüísticas, vestimenta o consumo alimenticio, a aquellos “lenguajes silenciosos” y “dimensiones ocultas” tales como los sentidos de espacio y el tiempo (Hall en Grimson, 2011).

Por lo tanto, se debe tomar en cuenta que “como habitantes de múltiples configuraciones culturales, *somos* constituidos y nos posicionamos ante poderes disímiles y cambiantes. Poderes que, al igual que sus lenguajes y sus simbologías, son la objetivación de acciones humanas históricamente situadas” (Grimson, 2011, p, 197).

### **Identificación de significaciones y vivencias de los saberes bröran**

En este apartado se tratarán distintos saberes bröran identificados durante los talleres, caracterizando sus significaciones y vivencias. Tales saberes se identificaron bajo las categorías de *espiritualidad, plantas medicinales, cuentos y leyendas, danzas, bebidas, vestimenta y música*; donde la *naturaleza* tiene un rol de suma importancia en los procesos de significación por el contacto directo y constante que tienen las personas bröran con ella, dándole a ésta un rol de alteridad<sup>12</sup>, sirviendo de reflejo influyendo tanto la identidad social

---

<sup>12</sup> Acá hay que tomar en cuenta que la formación de la identidad se forma y modifica en el encuentro con el Otro, cuya mirada tiene un efecto sobre ella. Así, la identidad se sitúa siempre en una relación de

como individual propiciando un imaginario social donde los elementos naturales son referencias de sus construcciones sociales.

### **Naturaleza en la cultura bröran.**

Tomando en cuenta lo anterior, para las personas bröran de Térraba se hace notoria la importancia de aspectos naturales para la significación de elementos culturales y saberes propios de su cultura.

De este modo se puede comprender por qué niños y niñas al realizar dibujos durante diversas sesiones de trabajo lo hacen tomando la naturaleza como principal referencia “ese triángulo es el pico de un animal - sí, de un animal”. También se puede ver claramente está influencia de la naturaleza en un momento de encuentro a la hora de construir un cuento de manera colectiva con elementos importantes de su cultura bröran, donde en su mayoría escogieron elementos de la naturaleza: árbol de Espabelo, Chicha, Monos, árbol de Ceiba, Halcón, Búho, Caimito, Cocalecas, río Térraba, espíritu de bosque.

La influencia de la naturaleza es tan presente para las personas bröran en la formación de sus significaciones que llega a influir en los distintos saberes identificados, tal y como se verá a continuación.

### **Espiritualidad bröran.**

Por un lado, está la espiritualidad bröran, vinculada y referida constantemente a la naturaleza donde *Tjer*, una deidad importante dentro de la espiritualidad bröran, representa

---

influencias con los otros en un constante movimiento de ida y vuelta, donde los otros me definen y yo me defino con relación a ellos.

la tierra, el bosque, y a la vez sirve de guía

“(…) la tierra es la que nos da alimento, es la que nos da vida, agua, tres cosas: agua, tierra, sol, y aire y las montañas, que son los ayudantes de Tjer... del bosque sacamos la medicina” (Adulto uno, T5).

También para el *Juego del Toro y la Mula* se hace referencia a la naturaleza como elemento principal de identificación con su cultura y sus significados:

“Este juego nace con lo más profundo de nuestros antepasados, que significa que los animales somos nosotros, nuestra tribus, como la del puma, la del mono y la del cacique, la del mono es la tribu de Térraba, la del puma es otra tribus que representa, la del cacique es que había un cacique en cada pueblo. También este juego tiene un significado que es muy importante para cada uno, cada máscara representa una institución, un pueblo, el toro es una parte de afuera, trae problemas a nuestros pueblos, trae la decadencia hacia nuestras tradiciones, viene implantando tradiciones de afuera y nos quita nuestras tradiciones, la mula lo que hace es protegernos cuidarnos y además nos espanta hacia el bosque, que es nuestro territorio, que es nuestra casa” (Jóven uno, V1).

A diferencia de las máscaras de los pueblos vecinos de otras etnias, imperan elementos naturales ya que intentan imitar a los animales o a los espíritus del bosque.

“sí nosotros la combinamos a como nosotros la vemos ¿qué es? Animales del bosque, espíritus del bosque, jugando...” (Adulto tres, T6).

“otra forma es como una interpretación metafísica porque el sentimiento de cada

jugar y que intenta transmitir es el espíritu de un animal o bien un espíritu de la noche, porque otra cosa, en Térraba solo se juega de noche porque uno de los lugares respetados por los mayores era la noche, cuando salían los espíritus. Pero de hecho no es malo, lo que siempre se dice es “ah, son los diablos...” (Adulto tres, T6).

Este saber también es percibido como representativo de la identidad bröran dado que es transmitido por sus antepasados siendo considerado parte de la memoria, cómo podemos identificar en el siguiente relato, “La importancia que yo veo es que nos identifica como cultura, que nos identifica de los demás, que es algo que nos debería de gustar, ya que es algo de nuestras raíces que nos dejaron nuestros abuelos” (Jóven tres, E5). Así, la espiritualidad bröran más que una manera de relacionarse con la naturaleza, es también un modo que guía las relaciones interpersonales y la manera de afrontar la cotidianidad.

### **Plantas medicinales.**

De este modo, el bosque es visto como un aliado brindando alimento y protección por medio de las plantas medicinales, manteniendo la salud gracias al conocimiento que tienen ciertas personas sobre dichas plantas. Dicho conocimiento se vivencia gracias a las personas que transmiten este saber por medio de la práctica

“(...) Cocinamos hojas de hombre grande, y es amarga, amarga...” (Niño uno, T5).

“El diente de león es una planta que le llamaban tabaquilla de montaña es como de este tamaño así, y el árnica es como un culantro... aquí hay muchas, esa es árnica, esa sirve para los golpes...esa que está pegada al paradón...la pequeñilla...hay

gente que la confunde porque también está cuando se crece tiene una tierrilla, entonces mucha gente que le dice diente de león” (Adulto dos, Adulto uno, T5).

### **Historia bröran.**

Otro aspecto donde se ve reflejada la naturaleza como pieza medular de las significaciones y saberes bröran son las historias, las cuales se relacionan con la identidad y construcción social de su cultura como lo señala un joven indígena bröran al expresar “La importancia de las historias son muy importantes porque sin las historias no tendríamos identidad. Las historias de Térraba son muy importantes porque si no, no reconocerían a Térraba como un pueblo indígena” (E3). Aquí es importante señalar una distinción en la significación de lo que son leyendas y cuentos para las personas bröran, “La leyenda tiene algo de legendario...algo de un pueblo que pudo haber pasado...son cuentos y leyendas de un pueblo...tiene su diferencia” (Adulto uno, T5) donde las primeras son historias que narran eventos reales y propios de su cultura convirtiéndose en un saber objetivado que se transmite de generación en generación, mientras los cuentos son considerados meramente como ficción llegando a ser efímeros para sus saberes. El joven dos afirma esta explicación “algunos creen que son mentiras, pero son realidad, algunos como ustedes nos las conocen porque nos son totalmente de aquí” (E3).

Un ejemplo de la significación identitaria de las leyendas se puede percibir en la leyenda Mano de Tigre, la cual es parte importante de las historias y símbolos culturales de Térraba. Al narrar esta historia se pone el énfasis en contar cómo son los Térrabas en relación a los monos:

“La piedra es tres grupos indígenas, están los bruncas, los térrabas y los bribris,

ahí están impregnados, es como un sello... los Térrabas eran muy hábiles en subir a los palos, entonces eran representativos los monos, y que los térrabas aunque sean especies no se unen ninguno, están los cariblanco, los titi, los monos negros, ese gritón, entonces ellos no se unen, no se reconocen, sólo existe una especie de ellos, entonces vemos que los térrabas tienen la misma similitud, hay veces que las familias no se unen” (Adulto uno, T5).

La influencia del medio ambiente en las personas bröran también se vislumbra al ser la mayoría de historias bröran tangibles en los espacios y objetos físicos del territorio, por lo tanto se pueden vivenciar desde la cotidianidad debido a que los mismos espacios en sí y su interacción con los mismos posibilita una relación más cercana con sus historias culturales.

“Si hablamos de la laguna de carci, yo voy y toco la laguna, veo la laguna, existe, si voy a lo que dice la historia de mano tigre, yo voy y toco, y veo, bueno simbólicamente está la mano ahí, está en la piedra, si vamos a la posa de canto gallo, yo veo y toco la posa de canto gallo es algo real, la cerca de piedra que está al otro lado del río, está ahí, la veo y la toco, es decir que mayormente hablamos de una historia real...” (Adulto uno, T6).

### **Danzas tradicionales.**

Por otro lado, en Térraba una manera de vivir sus significaciones es a través de las danzas tradicionales. Éstas tienen un significado con la historia del pueblo Bröran, en su mayoría historias de lucha y de defensa del territorio:

“todas las danzas tienen un sentido, tiene un mensaje, que es de fiesta, pero de fiesta porque vencieron un espíritu o algo que los estaba afectando, alguna enfermedad o problema que tenían...” (Adulto uno, T5).

Una de las danzas que es practicada actualmente y que tiene una significación relacionada a las historias de resistencia de la cultura Bröran ante la colonialidad es el juego del Toro y la Mula:

“La importancia del juego del toro y la mula, todos los diciembres se juega, la importancia es que aunque uno vea que es un juego simboliza algo de Terraba, simboliza cosas, historias leyendas, en ese juego, porque, supuestamente, cuando llegó Cristóbal Colón a Costa Rica decía que nosotros éramos indios y por eso nosotros representamos los diablitos. El toro representa a Cristóbal Colón y por eso nosotros al final del juego nosotros matamos al toro. La mula es una ayudante que molesta a Cristóbal Colón, son personas de otros lados que molestan y que eran parte. Los diablitos representan a nosotros que nos decían que éramos de otro planeta que no era este y que no estábamos relacionados con lo que somos. La importancia de eso es que nosotros no somos esa clase de persona, sino que lo que vinieron fue a maltratar y abusar de lo que tenían estos sitios” (Jóven seis, E10).

Un ejemplo del tipo de danzas en la que se tiene un sentido de celebración por vencer a los malos espíritus o aspectos que afectan al pueblo es la Danza del Zopilote:

“Según la historia de la danza del zopilote, simboliza la muerte, porque él está vestido de negro, los antepasados creían que cuerpo iba a desaparecer y la carne

se iba a otro lugar, el zopilote supuestamente se come la carne y desaparece...entonces el zopilote empieza a danzar, a decirle se lo va a comer, que lo va a transformar, que él se lo va a llevar a otro lugar, con la naturaleza Dios hace las cosas perfectas, el zopilote es un animal, es un ave, que él limpia todo, es un limpiador, un aseador, y que por lo tanto hay que respetarlo porque él es un animal que representa limpieza, porque si hay algo podrido él llega se lo come y se quita esa impureza, ese mal olor..." (Adulto uno, T5).

La Danza del Tigre también muestra este sentido de celebración por la victoria ante algún mal que tiene el pueblo:

"Estaban dos espíritus peleando, lo fue sangrando y lo fue sangrando hasta que lo debilitó y cayó el tigre, una vez que callo le cortó el pescuezo, le cortó la cabeza, entonces se la llevó para la casa, para el pueblo , porque ellos no podían salir a ninguna parte porque el tigre se lo comía, entonces cuando vieron que él lo había vencido, lo clavaron y danzaron por largos días , por eso le llaman la danza del tigre, se utiliza para eso un caracol que da el sonido que es el perro más grande, supuestamente el hombre, suena entonces van los perrillos atrás y hace pi pipi, uuu, después el otro hace pipipi, uuu y los otros van cantando a la orilla, Queton dubon, que está diciendo te mate tigre, Queton, que estás muerto, Queton Dubon hoy te mate, y entonces te estoy danzando , entonces se va bailando en esa forma, los tigres simbolizando que ese poder ellos lo habían destruido, por eso todas las danzas tienen un sentido..." (Adulto uno, T5).

Cada danza tiene un simbolismo para la cultura bröran en relación a su historia e identidad

donde el conocimiento que se tiene de las danzas tradicionales se da por su práctica en los espacios cotidianos, “Este juego lo tenemos nosotros porque nos lo han inculcado de la familia de mis padres y mis padres a nosotros...” (Jóven uno, V1) sin embargo se ha ido perdiendo claridad de sus significaciones en la cultura bröran, se piensa que se han perdido bastantes danzas con el tiempo y hace falta conocimiento de estas otras danzas., tal y como comenta un joven en un espacio de encuentro.

“(...) La que yo practico con mis compañeros que están en el colegio es el juego tradicional que hacemos en diciembre, también me han contado una de la danza del tigre, su significado es de dar vueltas, que significa, no sé, no me han explicado muy bien, pero significa que dan vueltas pizando duro, significando que ellos son los tigres, también el del zopilote pero no sé si esa es de aquí, no sé, la danza del zopilote es de darle vuelta al toro...” (Jóven dos, T5).

“-¿Hizo falta algo por descubrir de este saber?- verdaderamente sí, porque hay más de lo que falta acá, hay cosas que se perdieron...” (Jóven dos, T5).

### **Bebidas tradicionales.**

Otro saber que tiene una significación identitaria en la cultura bröran son las bebidas tradicionales que actualmente se consumen. la chicha de maíz, el cacao, la chicha de Chocao, la chicha de pejibaye, el chilate, de yuca producto de su consumo cotidiano o de festejo en las familias bröran.

“(...) el chilate, siempre he probado porque mi mamá hace, está hecho por el maíz como la chicha, se recolecta el maíz, después se muele y se lava y se pone a

cocinar 20 minutos” (Niño dos, T5).

Entre estas la chicha tiene una importancia en particular, la cual es una bebida tradicional que viene del maíz con un significado cultural de compartir y celebrar y que históricamente es muy importante.

“la chicha es para un compartir, cuando llega gente para estar compartiendo un huacal...el fuerte de la chicha acá es en diciembre en el juego...” (Adulto cuatro, T5).

“dice que los Térraba eran los elegidos, únicos que tenían el secreto de hacer la chicha...los Bröran significa legía de la chicha” (Adulto uno, T5).

### **Vestimenta tradicional.**

Otro elemento con un significado importante con la identidad y características del pueblo bröran es la vestimenta tradicional y su uso, donde por su importancia no se utiliza en la cotidianidad, sino que se usa solamente en eventos importantes y vivencias culturales de sus saberes, como en el caso del baile del Toro y la Mula.

“(...) la vestimenta tradicional es tradición de una sola parte...es lo que representa un pueblo de otros pueblos en diferencia...” (Jóven seis, T5).

“Actualmente se utiliza solamente en celebraciones especiales como en el baile del Toro y la mula “cuando hay actividades culturales, como por decirlo así en el juego del toro, hay muchachos que participan, como mi prima Lidsy que participa en eso, en baile autóctono” (Jóven seis, T5).

Sin embargo, este saber ha cambiado con el pasar de los años, por lo que se puede ver su transformación en la confección de la vestimenta.

“(…) las telas ahora que salen no son como las que salían antes, las de antes eran como casi de manta o algodón, no sé, ahora los trajes que aparecen son como un traje que represente que vienen marcado con flores, florcitas chiquiticas porque no se ven mucho, se hace un solo vestido…” (Jóven seis, T5).

### **Música.**

La música tradicional es otro de los saberes que se ha adaptado y transformado a través de la historia con nuevos instrumentos, e influencias musicales provenientes de otras regiones y culturas. En Térraba, el ritmo popular es el de la cumbia pero su sonido y baile es un ejemplo de adaptación:

“Los instrumentos que siempre se utilizan para la música tradicional de Térraba, es el acordeón, el guiro y las maracas, y lo que más se baila es la cumbia…y el tambor también” (Jóven tres, T5).

“(…) si escuchamos a mi mamá, el famoso punto y la cumbia que ellos hacían no la hacían con acordeón, la hacían con la caja, que le llamaban, es un tamborcito pequeño que lo hacían de balsa y de madera y le ponían cuerdas, y otro tipos de cosas, esa era la música que ellos tocaban, ni siquiera la guitarra, eso era lo que ellos bailaban, la cumbia, era con la caja que hacían esa música y alguien lo iba seguro tarareando, que se yo, ya después llega la innovación de lo que son instrumentos musical, que es una influencia prácticamente colombiana, chiricana

que llega aquí y se queda, hoy se hace el baile de la cumbia que es de una manera muy diferente a la música tradicional costarricense...” (Adulto dos, T5).

A la transformación que ha tenido la música que se escucha en el territorio, le llaman música de transición.

“Yo le llamo música de transición, porque en la transición del tiempo cuando nuestros antepasados tocaban, era de caja o de sonido, el tambor o el caracol, pero también era música autóctona que es diferente a la música que ha venido en transición, la guitarra no era sonido de cuerda, lo que era la concertina ya es introducida porque no existía, pero los terrabos adaptan eso...lo mezclaron con ese tipo de sonido” (Adulto uno, T5).

En la transición los instrumentos musicales tradicionales bröran se han transformado, al igual que los materiales que se utilizan para su construcción y su forma de conseguirlos.

“(...) los instrumentos, en el juego del toro y la mula que es una danza, utilizan el caracol. Según la historias iban al mar a buscarlo, y era algo especial, porque era difícil de encontrar, también lo tenían para comunicarse, dos o tres o cuatro campanadas del sonidos del cambute se podía decir que era una emergencia, pero con el tiempo ya lo fueron modificándolo, cuando van a convocar al primer día de los toreros, los cambutereros están llamando y se reúnen y empiezan a sonar, es un sonido que comunica, entonces se oye tan fuerte que se oía a mucha distancia, esos también fueron de animales de guatuso, de cuero de iguanas, que dicen que es buenísimo para hacer sonido...” (Adulto uno, T5).

## Transformaciones en los saberes bröran

Estas transformaciones en la música bröran se pueden interpretar como progresivas, amenas y pasivas, donde no hay presión directa alguna que fuerce tales modificaciones. Esto considerando que las fronteras identitarias son múltiples y cambiantes donde “por un lado, la gente se desplaza y trastoca los significados autonomizando los vínculos entre cultura, identificación y territorio. Por otro lado, los textos, las músicas y los objetos viajan aunque las personas y los grupos permanezcan inmóviles (Grimson, 2011).

Sin embargo, desde la conquista española se han desarrollado una serie de intervenciones en las significaciones de ciertos elementos imponiendo así saberes occidentales sobre los bröran. De esta manera en Abya Yala como producto de los procesos sufridos de conquista-colonia, y actualmente de colonialidad, se hace manifiesta una relación de poder, *verdad* y saber (Quijano, 2000) donde los saberes occidentales se han colocado como hegemónicos en relación a otros saberes (Walsh, 2007), creando e imponiendo un imaginario donde la principal percepción de la realidad es la Occidental (Fernandes y Ferrao, 2013). Para esto ha sido necesario una serie de *epistemicidios* silenciando voces con saberes alternativos a los occidentales, invisibilizando y eliminando distintas percepciones de apreciar y actuar en la realidad (Santos, 2010), obstaculizando la posibilidad de un mundo en armonía con distintos mundos. Esto debido a la inseparable relación que hay entre *saber* y *poder*, donde "no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder" (Foucault, 2002: 34).

Para comprender cómo se constituyen las relaciones de *saber* en correlación de las de

*poder*, debemos señalar que el *poder* no es algo que se pueda tener, sino algo que se ejerce mediante relaciones (Foucault, 2000 y 2002). Así, el *poder* se ejerce en la capacidad de influir en las conductas y acciones de las demás personas, esto por medio de una red de relaciones (Foucault, 2000), la cual es parte de una heterarquía compuesta por diferentes redes de poder, cada una con lógicas distintas pero siempre interconectadas (Castro-Gómez, 2007) como si fuese una estrategia de control (Foucault, 2002), donde “el poder es tolerable sólo con la condición de enmascarar una parte importante de sí mismo” (Foucault, 1998, p.1 04). Para esto es necesario producir la verdad, ya que el poder “la exige y la necesita para funcionar” (Foucault, 2000: 34), por lo que no se puede dissociar lo que se catalogue como *verdad* de las relaciones de poder (Foucault, 2012) ya que el poder “cuando se ejerce en sus mecanismos finos, no puede hacerlo sin la formación, la organización y la puesta en circulación de un saber” (Foucault, 2000, p. 42), tal y como se puede apreciar en las palabras de adulto uno: “nos han metido mucho la ciencia, por ejemplo, ya no se siembra en luna. Y eso ha traído a muchas cosas, una desaparición y traen muchos transgénicos, y eso nos ha llegado a los pueblos a desaparecer costumbres sanas” (E12).

En este punto es importante señalar que “la política, en tanto constitución del poder social y su institucionalización, es parte decisiva de las configuraciones culturales” (Grimson, 2011, p. 44). Así, se puede percibir el papel del MEP para contribuir a epistemicidios en comunidades indígenas, aunque tal no sea el objetivo del sistema educativo costarricense. Tal fenómeno se da al currículum no contener elementos propios de los pueblos indígenas (y si los contiene estos son abordados únicamente a nivel escolar con los cursos de Idioma, Cultura y Medio Ambiente) y también al no adecuar correctamente la pedagogía y el

currículum a las características que pueda presentar cada pueblo indígena de Costa Rica. Esta situación es conocida en Térraba y genera molestias entre las personas indígenas interesadas en una educación de calidad para su comunidad, “todo el día es español y el idioma está perdido entonces es una desigualdad total, entonces no podemos hablar de que yo voy a recibir lo principal que es el idioma” (Adulto uno, E12).

Como consecuencia de lo anterior hay una importante cantidad de significaciones, de saberes que confluyen cotidianamente en una relación asimétrica de poder con los saberes occidentales. De este modo se puede afirmar que en América es posible identificar dos grandes grupos de universos simbólicos, el occidental (con todos sus matices regionales y nacionales) y todos aquellos propios de los pueblos originarios, reconociendo las diferencias presentes entre sí, que aún no han sido eliminados por el primero.

Tomando lo anterior en cuenta se puede denotar una lucha por parte de Occidente por imponer sus saberes mediante el respaldo de una estructura religiosa, intentando por medio de una heteronomía, es decir, “la imposición de un poder artificial o ajeno sobre la colectividad social, a través de la idea falaz de que tiene un origen natural e inmutable” (Chavarría y otros, 2013, p. 22), modificar las significaciones que las personas bröran han venido generando generación tras generación

“En Térraba se dominó con la historia de San Francisco que aparece y se funda el pueblo (...) porque a nosotros lo que nos cuentan de la historia de Mano de Tigre es que fue un sacerdote que obligó al tigre a poner la mano, pero luego la gente empieza a contar la otra historia de que ahí fue cuando se formaron los pueblos” (Adulto tres, T6).

“Entonces a Térraba se le empezó a dominar con eso, el cristianismo, pero empezaron a utilizar cosas de parte de la comunidad para contrapesar eso. Por ejemplo, la actividad nuestra que empiece el 24 sirve de excusa para decir *ah, salimos a bailar porque el niño Dios que nace este día*” (Adulto tres, T6).

Lo anterior lo podemos entender como *violencia simbólica* al darse una selección arbitraria de significaciones y su imposición como saberes legítimos donde se ejerce un poder simbólico, “ese poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o que lo ejercen” (Bourdieu, 2000c, p. 65).

Otro ejemplo de estas luchas por imponer saberes tiene que ver con los nombres de los lugares del territorio y su significación social, lo cual es de suma importancia ya que el lenguaje utilizado “proyecta, impone y construye normas y formas particulares de significado. En este sentido, el lenguaje hace algo más que presentar una mera “información”; en realidad, se le utiliza como base tanto para “instruir” como para producir subjetividades” (Giroux, 2003b, p. 194), por lo que se puede apreciar el uso de cierto lenguaje como un acto de poder (McLaren, 1998). Dicho acto es manifestado en la historia, la cual es el discurso del poder (Foucault, 2000) ya que “el discurso transporta y produce poder” (Foucault, 1998, p. 123) a la vez que produce subjetividades que mantienen las relaciones de poder (Ball, 1993).

“en honor a Bruín es que se le dice quebrada Bruín, a veces se le dice quebrada honda y también quebrada máquina.” Quebrada maquina porque ahí fue donde hicieron la primera máquina para que con el impulso hidráulica del agua sacaran madera para hacer la primera iglesia por ahí de 1803” (Adulto uno, T6).

Por otro lado, debido a una pérdida territorial debido a usurpaciones respaldadas por el estado costarricense y transformaciones en los modelos productivos de Térraba, se ha modificado la noción territorial entre generaciones. Esto quiere decir que las personas mayores tienen un conocimiento más completo de su territorio que las personas jóvenes, no tanto solo por la experiencia adquirida con el paso de los años sino también por la necesidad que se tenía antes de caminar su territorio (ya sea para comunicarse con otras personas o por asuntos laborales). Conforme han pasado los años las generaciones más jóvenes no sienten tal necesidad debido a las nuevas tecnologías de comunicación y la transformación productiva (antes trabajaban dentro del territorio, ahora deben salir para trabajar). Así la vivencia de saberes es cada vez más centralizado al centro de Térraba por medio de actividades institucionales y culturales. “Se cierra Térraba como comunidad, pero Térraba es territorio, es un grupo de comunidades” (Adulto dos, E 12).

## Capítulo IV

### **Expresiones culturales socioeducativas, vivencia reflexiva de saberes**

Este capítulo aborda lo que se entiende por expresiones culturales socioeducativas en relación con la revitalización cultural como acción de resistencia, para finalmente interpretar las expresiones culturales que se vinculan con una vivencia reflexiva y aprendizaje en los espacios cotidianos de cada uno de los saberes bröran elegidos por los y las participantes. Este análisis se realizó con la finalidad de reconocer los espacios y acciones educativas que se tienen en la cotidianidad y aprovechar esta relación con lo educativo para tomarlo en cuenta en el diseño de espacios educativos alternativos.

### **Sobre Expresiones culturales socioeducativas**

Ahora bien, para entender y especificar en detalle los temas de las expresiones culturales socioeducativas y una vivencia reflexiva de saberes, es necesario detenerse un poco en lo que es la relación cultura-identidad. Así, desde el abordaje de este trabajo, lo cultural es pensado en relación a la identidad de los pueblos, los grupos y su producción constante de significados en mundo de interconexiones ilimitadas.

Se parte de la problematización que hace Alejandro Grimson (2011) del término y uso del concepto *cultura* en los diferentes enfoques antropológicos, contextualizando y problematizando que si bien partimos que lo cultural tiene que ver con los significados que se le dan a las ideas, prácticas y rituales desde un pueblo o población, también es importante mencionar que no siempre lo cultural está ligado a lo identitario que tiene que

ver con el lugar donde se nace o el grupo étnico al cual se pertenece, ya que como señala Grimson “la cultura no se lleva en la sangre, se aprende en la vida social” (2011, p. 56). Al mismo tiempo se hace necesario entender que el mundo no está dividido en un archipiélago cultural sectorizado en territorios, sino que responde a un enfoque de diversidad cultural que toma en cuenta los procesos de interconexión entre espacios y territorios.

Tomando en cuenta la diversidad cultural no es posible asociar cultura y territorialidad de modo simplista, no es porque los significados se desplacen sino porque son reorganizados, negociados, y disputados en los procesos de interconexión (Grimson, 2011), de tal modo que para poder visualizar la diversidad cultural se tiene que visualizar las relaciones culturales que coexisten en cada espacio, y dejar de entenderla sectorizada por espacios y territorios.

Por lo tanto es importante destacar que aunque la cultura se conforma de las expresiones identitarias perteneciente a los grupos sociales, estas no son únicamente de carácter endógeno ni limitadas a un espacio, sino que se pueden encontrar en constante interacción con expresiones socioculturales de otros grupos sociales y espacios. Ante este hecho es importante pensar la diversidad cultural como espacios de múltiples relaciones y contextos:

(...) dentro de todo grupo humano existen múltiples desigualdades, diferencias y conflictos-entre generaciones, clases y género-, que dan lugar a su vez a una gran cantidad de interpretaciones; que los grupos tienen historia y que sus símbolos y prácticas son recreados y reinventados en función de contextos relacionales y disputas políticas diversas. (Grimson, 2011, p. 61)

Así, teniendo en cuenta la diversidad de contextos y la pluralidad de relaciones en la que

están inmersas las dinámicas culturales, es inherente el carácter de diversidad cultural ligado a las manifestaciones culturales para su sobrevivencia y transformación:

la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades. La diversidad cultural se manifiesta no sólo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados.  
(UNESCO, Artículo 4, 2005)

Por lo tanto, parte de las expresiones culturales entendidas por la UNESCO (2001) como creatividad cultural de las personas, grupos y la sociedad, que tienen lugar como patrimonio cultural porque involucran tradiciones ancestrales, y que van desde las artes y los rituales, hasta saberes y conocimientos de uso en la vida cotidiana.

De este modo la diversidad cultural se compone de las expresiones culturales, que se relacionan a la vivencia cotidiana de la cultura en torno a las tradiciones y prácticas culturales de los grupos sociales y de las manifestaciones culturales que dan a conocer con el objetivo de compartir las expresiones culturales públicamente entre el mismo grupo social y otros grupos.

Sin embargo, debido a que la vivencia de la cultura se presenta continuamente en la cotidianidad, hay que diferenciar entre la vivencia espontánea y aquellas vivencias que tienen cierta intención educativa, tanto en su gestación como en la interpretación de lo

vivido. Para ayudar a distinguir las expresiones culturales socioeducativas de la vivencia cotidiana espontánea de saberes, es de gran ayuda identificar si hay una intencionalidad, una conciencia educativa que motive o provoque una vivencia reflexiva de saberes. Sin embargo, dicha intencionalidad, por su relación con lo cotidiano, no es planeada con anterioridad, cayendo en lo que podríamos categorizar como educación no formal<sup>13</sup>, sino que ésta debe surgir como una reacción ante una expresión sociocultural vislumbrando una oportunidad educativa. Un claro ejemplo ligado a la educación vinculada a la vida cotidiana es la ecopedagogía, la cual se basa en un enfoque educativo que permite este tipo de vinculaciones más próximas a la realidad “como teoría de la educación que promueve el aprendizaje del sentido de las cosas a partir de la “vida cotidiana” (Gutiérrez y Prado, 1999, en Gadotti, 2002), en este enfoque se centra en la subjetividad que se liga a la experiencia vivida en la cotidianidad (Gadotti, 2002).

Así, una misma acción puede tener o no una intención socioeducativa en su desarrollo, dependiendo del uso que la persona (tanto emisora como receptora) decida otorgarle a la expresión sociocultural llevada a cabo. Distinguir esta diferenciación es de gran ayuda para visualizar posibles expresiones culturales con potencial socioeducativo, sin importar que la intención educativa surja de la acción en sí o de la interpretación que se le pueda dar a la

---

<sup>13</sup> Acá es importante señalar la diferencia entre educación formal, no formal e informal, donde la primera es institucionalizada, oficial, general e intenta englobar a una gran cantidad de personas y con cronogramas anuales establecidos; la segunda tiene tiempos más acotados y es contextualizada, donde viene a suplir vacíos o a contrarrestar objetivos de la primera; y la tercera es la cotidianidad en sí donde los seres humanos llevan a cabo sus constantes procesos cognoscitivos de aprendizaje. De este modo, las expresiones socioculturales educativas se pueden ubicar partiendo de la educación informal dirigiéndose hacia la no formal.

misma.

### **Revitalización cultural como resistencia**

Como producto de la vivencia de sus saberes, los pueblos indígenas y otros grupos subalternizados al poder se han visto en conflicto con la cultura hegemónica occidental, que es de diversas maneras impuesta bajo procesos coercitivos. Para luchar y responder en oposición a las imposiciones hegemónicas es importante concientizar y no hacerlo desde los términos que establece la hegemonía, si no bajo acciones que lleven a la hegemonía a nuevos límites que posibiliten transformaciones (Grimson, 2011).

Como parte de los procesos de resistencia a la dominación de la cultura hegemónica occidental, la globalización y la colonialidad algunas personas indígenas del Territorio Indígena de Térraba han empezado a realizar procesos de revitalización cultural bröran para fortalecer su identidad cultural.

Estos procesos de revitalización cultural se entienden como parte de un proceso de representación de la identidad cultural que no es estática, sino que se encuentra en un constante proceso de invención de las mismas tradiciones:

Las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Se relacionan tanto con la invención de la

tradición como con la tradición misma, y nos obligan a leerla no como una reiteración incesante sino como «lo mismo que cambia» (Gilroy, 1994): no el presunto retorno a las raíces sino una aceptación de nuestros «derroteros». (Hall, 2003, p 17 y 18)

### **Interpretaciones sobre expresiones culturales socioeducativas bröran**

Como parte de las plusvalías semióticas de ciertas expresiones culturales algunas se pueden categorizar como socioeducativas diferenciado un fin alternativo de participar de éstas. Y como dichas plusvalías se producen como producto de las significaciones de saberes se denota la importancia de prestar especial atención a los distintos factores que influyen en tales procesos. Así, las prácticas productivas, entendiendo por éstas el modo de relacionarse con el entorno, con la naturaleza, sobrevivir; más que con los modos de producción, se desarrollan manifestando una gran influencia en la producción de expresiones culturales con potencial socioeducativo.

De este modo se puede diferenciar en el desarrollo de las expresiones culturales un primer gran eje de influencia que vendría a ser la **relación del ser humano con el territorio y la naturaleza**. De este se deriva el segundo eje, **las prácticas productivas**: la manera de sobrevivir en determinado territorio. Y de estas dos matrices de relaciones se puede obtener un tercer eje, **la espiritualidad**: producto de las distintas significaciones construidas en los dos primeros ejes.

Se utilizará los tres ejes citados anteriormente para interpretar las expresiones culturales socioeducativas identificadas debido a que la mayoría de saberes categorizados se pueden encontrar en tal engranaje.

Es importante tomar en consideración que como eje transversal se encuentra la relación con la naturaleza, por lo que se hará referencia a dicho factor constantemente mientras se desarrollan la interpretación de los otros ejes.

Así, en lo que respecta a las prácticas productivas es de vital importancia saber aprovechar los recursos que brinda la naturaleza y sus distintos posibles usos. En este aspecto un ejemplo claro vendría a ser el uso de las plantas medicinales y la manera de aprender a identificar y preparar las plantas correctamente, lo cual es un factor de supervivencia tratándose de una comunidad ubicada en una zona montañosa y alejada de centros de salud de calidad, tal y como comparten dos jóvenes entrevistadas:

“La importancia es que antes no es como ahora, antes era solo montaña, no habían hospitales, sitios donde curarse. Entonces sembraban, cultivaban plantas medicinales para no ir a partes tan lejos para curarse. Las plantas medicinales son importantes porque hay que rescatar nuestras culturas” (Jóven seis, E 10).

“(…) tal vez uno no pueda ir al doctor ya que queda muy largo, entonces si hay una planta, si uno tiene gripe puede usar zacate de limón, uno nada más lo cocina y se puede utilizar ya como un remedio casero, igual que muchas plantas más. Las plantas ahí están y uno las puede usar para curar enfermedades y no tiene que ir al exterior a buscar medicinas y no viajar porque tiene las plantas aquí y puede curar muchas enfermedades” (Jóven cuatro, E 6).

En este aspecto es posible diferenciar, siempre y cuando no sea en un proceso absolutamente individual, dos posibles acciones en el hecho de preparar plantas medicinales. Esto en el sentido de simplemente preparar las plantas con el fin último que

sería curar cierto malestar, o aprovechar el proceso para que alguien más conozca sobre la relación entre plantas y enfermedades, en qué espacios encontrarlas y finalmente como prepararlas y consumirlas.

Dicha enseñanza sobre las plantas medicinales tiene un respaldo espiritual al relacionarse ciertas deidades con la transmisión del conocimiento necesario para el uso de recursos naturales como fuente para los tratamientos de salud.

“Dios las creó para uno curarse, se puede decir que una de esas personas era Tjer, ella vivía en una montaña y la gente subía a buscar medicinas y después de que ella les daba la medicina y se curaban” (Jóven seis, E 10).

En este mismo sentido de doble posibilidad de acción podemos entender aquellas actividades productivas relacionadas con los ciclos de la naturaleza, donde son éstos quienes determinan el momento indicado para realizar ciertas prácticas agrícolas.

“hay muchas costumbres por ejemplo el frijol recogerlo en luna menguante para que no se apolille, lo mismo el maíz, lo mismo la corta de algunas plantas, por ejemplo, la madera, la palma que vas a utilizar para hacer la casa tradicional tiene que ser en menguante o en la luna porque no puede cortarla en otra luna porque se llena de polilla y se va destruir rápido” (Adulto uno, E 11).

Por otro lado, siempre en relación con las prácticas productivas, se tienen las expresiones culturales socioeducativas donde el territorio es una variable de suma importancia ya que es el espacio donde se trabaja por lo que es importante conocerlo, así como quiénes habitan en él. Es importante destacar la influencia de las nuevas tecnologías de información y comunicación que vienen a marcar las brechas generacionales, entre aquellas

generaciones que no contaban con las tecnologías y recorrían el territorio indígena de Terraba a pie para poder llevar a cabo su trabajo, sea este ir a sembrar, pescar o simplemente comunicarse con alguien más de su comunidad y las que actualmente tienen las tecnologías y recorren poco el territorio. En esta práctica de caminar las generaciones más viejas conocieron su territorio, donde muchas veces lo hicieron en compañía de jóvenes.

Sin embargo, lo anterior ha cambiado por dos grandes motivos: el primero sería modificaciones en las prácticas productivas donde ya no es necesario el tener que recorrer o siquiera conocer su territorio generando un desconocimiento entre las personas jóvenes en dicho ámbito, “territorios que había escuchado, pero no sabía dónde se ubicaban” (Jóven cinco, E7)

“casi no sabe la gran extensión de territorio que teníamos, que no saben muchos jóvenes ahora, porque lo que ahora mayormente los jóvenes ven es el celular y la computadora, están pegados, a mí me gustaría enseñarles y llevarle” (Jóven uno, E1).

Por otro lado, hay que tomar en consideración que la mayoría de tierras del territorio Indígena Terraba se encuentra en posesión de personas no indígenas, quienes en muchos de los casos no comparten la cosmovisión bröran, por lo que gran parte del territorio se ha llegado a privatizar y sectorizar. De este modo se han limitado diversas expresiones culturales socioeducativas que tengan relación con el territorio, ya sea en sentido de producción agrícola como también en un plano espiritual, al restringirse accesos a lugares considerados tradicionales o sagrados.

Por su parte, como ya se desarrolló en el capítulo anterior, la espiritualidad bröran se vivencia a través de la relación con la naturaleza, los rituales en el que tiene un lugar muy importante el Juego de Toro y la Mula, la elaboración y uso de bebidas tradicionales, y el compartir en la cotidianidad las historias bröran que son parte de la tradición oral.

Las danzas tradicionales tienen un espacio muy importante dentro de la cultura bröran y su vivencia está muy relacionada con los y las jóvenes. Actualmente como se dijo en el capítulo anterior el Juego del Toro y la Mula se práctica del 24 de diciembre al 2 enero, y se ha convertido en un espacio de revitalización cultural, donde muchos jóvenes se han acercado para ser parte de este ritual que años atrás se había dejado de practicar, incluso se tienen reuniones de preparación para conocer los principios y reglas del juego, por ejemplo la edad para participar: “Este juego para jugarlo se ocupa que el joven tenga sus 15 o 16 años, porque ya el menor se puede lastimar, aun así siendo adulto o pasado de la edad se lastiman y algunos se joden” (Jóven uno, V1), sin embargo la edad tampoco es una limitante para que niños y niñas participen del juego, ya que en los días de realización de éste se organiza un Juego del Toro y la Mula en horas del día para la población de niños y niñas de la comunidad indígena de Térraba.

El conocimiento que se tiene de las danzas tradicionales se da por su práctica colectiva en espacios comunitarios, las personas mayores como papás, mamás, abuelos y abuelas son las encargadas en su mayoría de transmitir esta práctica ancestral:

“(…) que algunos le gusta mucho jugar el juego del toro, yo lo he jugado, ya son 5 años que lo he jugado seguido, esta tradición fue inculcado por mi papá y por mi abuelos, gracias a ellos, nosotros llevamos esta tradición en la sangre, porque

esto es ya de nuestra familia, esto es lo propio de nosotros, nadie nos lo metió a nosotros, si no la propia gente, los propios ancianos, le conocieron a uno para seguir las tradiciones que tenían nuestros antepasados” (Jóven uno, E1).

Debido a esta transmisión de los saberes, que es iniciada en el espacio familiar, los niños, niñas y jóvenes comprenden el significado de esta tradición:

“Es seguir la cultura, nos contaban que el toro representa los españoles que llegaron aquí a Terraba y América, los diablos que éramos los indígenas, la mula que era los mismos indígenas que mataron al último toro que eran los españoles. Para mí eso tiene importancia porque todavía podemos seguir tomando en cuenta, no hay que olvidarlo. Eso lo aprendí por mi papá y por mi abuelo” (Niño dos, E8).

Otros espacios utilizados para la enseñanza y aprendizaje de esta tradición, es en el colegio y escuela pero desde un lugar más de representación y no de ritual “también el del zopilote pero no sé si es de aquí, la danza del zopilote es que hay que darle vuelta al toro, a los dos lados, y así es la danza de nosotros que hacemos en el colegio” (Jóven dos, T1).

Sin embargo, al ser este saber de los que requieren de la práctica para su sobrevivencia, hace que surgen dudas en los jóvenes cuando solo escuchan sobre las danzas pero no las practican:

“también había escuchado otra pero no sé si es cierta, la danza de la serpiente. No sé si es verdad, a mí me la habían contado verdaderamente es la que yo sé, no sé si papá sabe más, porque son las que nosotros practicamos aquí...” (Jóven dos, T 1).

Alrededor del uso de las bebidas tradicionales como lo es la chicha que es a base de maíz, hay una relación con la espiritualidad bröran que se vivencia actualmente, por ejemplo durante el Juego del Toro y la Mula es ritual tomar chicha durante el juego, ya que el maíz tiene una significación muy importante de identidad dentro de su cultura. Entonces durante este juego días o meses antes se prepara la chicha por personas mayores, esta práctica ha generado un acercamiento a personas jóvenes, que incluso han mostrado un interés propio por aprender de su elaboración:

“(…) en el caso mío, yo nunca había hecho una chicha, digamos, el año pasado fue que me dio por ahí preguntarle a un conocido que casi todos los años hace para el juego de diciembre...entonces ya le pedí los procedimientos digamos ahí, entonces ya me dijo como dijo como decía el chiquito al rato, de echar a nacer, envolver el maíz en hojas húmedo, después ahí que nazca, que tire la raíz, después molerlo, después colarle la basura, que quede lo más finón, después cocinarlo como un atol, después lo otro es echarlo al tanque, echarle agua, y comenzar a echarle dulce para que lo vaya fermentando...” (Adulto cuatro, T5).

Se puede percibir a través de este relato la relación que hay entre la vivencia intencionada de una tradición ritual como lo es el juego del Toro y la Mula y los espacios de aprendizaje que hay alrededor de la práctica, llegando a despertar interés incluso en los mismos jóvenes de aprender por su cuenta en qué consiste la danza (juego del toro y la mula) y los elementos que se desarrollan alrededor de esta como lo es la elaboración de la chicha.

Como se mencionó, otro elemento fundamental espiritual en la cultura bröran son las historias que representan sus modos de vida, cosmovisiones y relaciones con el entorno. Las historias se pasan entre generación a generación, sobre todo las personas mayores

cuentan y transmiten las historias a los niños, niñas y jóvenes, cómo podemos identificar en el siguiente relato:

“Me la contó un señor mayor, que siempre contaba historias a los niños...en realidad esa historia es cabécar...él siempre se levantaba a las 2 de la mañana y levantaba a los niños, él señor tenía 70 años, y contaba miles de historias a los niños pero a las 2 de la mañana...” (Adulto cinco, T3).

Las historias son utilizadas para aprender de la vida en el pasado, las vivencias de los abuelos y abuelas en el territorio, y a partir de este conocimiento transmitirlo a otros con el objetivo de que la historia siga viva:

“Bueno, la importancia de las historias del pueblo de Térraba es que nos muestran el pasado que hubo aquí, nos habla sobre lo que vivieron aquí. Sobre las partes, lugares donde fueron cada uno, donde se encuentran ubicados y aprender bastante sobre eso y poder contárselo a otros después (Jóven cinco, E6).

En las generaciones de los actualmente adultos se puede identificar como los saberes y prácticas se transmitían en los quehaceres cotidianos de sus abuelos, abuelas, madres y padres a los niños, niñas y jóvenes, siendo un elemento muy importante en ese momento el uso del idioma en las conversaciones, usado con el sentido de familiarizar y transmitirlo:

“Cuando yo era muy chico, mi abuela estaba viva, yo era muy preguntón y seguro por eso me llevó a caminar y conocer muchas cosas, mi abuela me decía, *ushco*, *ushco*, *tusco* (pase adelante y siéntase), mezclaba el español con el idioma, siéntase para que coma un *binku ushco shtaguo* que me sentara y comiera un banano con frijoles, entonces ella mezclaba algunas cosas, entonces yo ahí vine

aprendiendo algunas cosas, me enseñó que era el *shiti*, el pejibaye, el ñame, y todo eso en idioma<sup>14</sup>, yo le preguntaba entonces a mi abuela, por aquí pasaba, tenía un hermano que vivía por allá por Volcancito, y yo le iba preguntando, caminando, abuela cómo se llama ese palo, y eso y de niño más se le va pegando, entonces fui aprendiendo cosas de ellas, las historias, la leyendas cosas que eran reales” (Adulto uno, E11).

Se considera que lo más importante en la transmisión de saberes es el hacerlo por medio de la práctica y no tanto de la palabra, un claro ejemplo de esta otra manera de transmitir está en cómo lo hacían los abuelos y abuelas.

“entonces lo más importante para revitalizar nuestra identidad, es la forma que yo como persona hago para transmitir, ni siquiera tengo que decirlo, yo creo que eso era una de las prácticas que hacían nuestros abuelos, porque nuestros abuelos nos decían algunas cosas, tal vez no hablaban tanto como nosotros, pero hacían, entonces eso es lo que aprendimos, eso es lo que yo guardo, entonces con lo poquito que yo trato de compartir” (Adulto dos, E12).

Para los abuelos y abuelas de las generaciones adultas de hoy en día, resultó muy complejo la práctica de saberes, debido a que la construcción de la carretera Interamericana provocó la entrada de personas no indígenas al territorio que desacreditaban la cultura indígena como incivilizada, esto ocasionó represión y vergüenza en algunas personas indígenas,

“en ese tiempo mi abuela ya tenía vergüenza de practicar su cultura, porque ya

---

<sup>14</sup> Las palabras en idioma bröran se escribieron según se escucharon y con ayuda de la persona entrevistada a la distancia por teléfono, sin embargo como no hay un conocimiento de la personas investigadoras del idioma bröran algunas de las frases pueden estar mal escritas.

venía gente de afuera y le decía no hable así, eso es muy feo, eso por ahí del cincuenta, y ya la gente llegaba, porque construyeron en el año 1961, en el año que nací, la carretera interamericana tiene la edad que yo tengo...” (Adulto uno, E11).

Desde años atrás con la llegada de no indígenas al territorio existe la idea y necesidad por parte del pueblo bröran de que hay que revitalizar la cultura bröran, desde la integración en actividades sociales que les permita unirse como indígenas, nos cuenta Adulto uno que en su tiempo de juventud tuvieron que realizar un equipo de fútbol personas indígenas con el objetivo de unirse entre sí, recuperar espacios y legitimación:

“(...) nosotros en un momento para jugar fútbol, tuvimos que pegarnos, porque la gente que era no indígena tenía un equipo, entonces nosotros para poder hacer un grupo de que si podíamos hacer las cosas, empezamos a unirnos como pensamiento, entonces formamos un equipo de fútbol porque en ese tiempo empezaron a decir que iban a sacar a los indígenas, entonces hicimos un conjunto, un equipo, y nos fuimos a jugar por san Vito, al sur, aquí por Pérez, nadie nos conocía y cuando empezamos a formar ese grupo solo indígenas, y que nosotros como indígenas podíamos hacer mejor las cosas y bien hechas, nos dio autoestima personal, nos volvimos un equipo técnico, gente, muchachos que iban y entrenaban a conciencia, fuimos y formamos este equipo y cuando se hizo campeonatos de asociaciones de desarrollo que eran de toda la región, ni un solo equipo nos ganó, nos llamaban los indios, el nombre por odio cholo, después hasta la gente no indígena andaban con nosotros, porque nos volvimos un equipo que creamos conciencia y creamos autoestima personal de que nosotros como

pueblo podíamos hacer las cosas bien y entonces eso nos fue uniendo más, y entonces nos volvimos famosos. Y eso nos fue uniendo más, como revitalizando al pueblo...” (Adulto uno, E11).

Actualmente hay festividades que son parte fundamental de los procesos de aprendizajes y compartir de saberes bröran a nivel comunitario y familiar.

“Yo siento que en nuestra cultura, a mí me encantaba eso, ese compartimiento que se hace, que hoy todavía se hace en las fiestas de fin de de año, con la comida, el café la chicha, el espacio, y que hoy hemos venido reconstruyendo, porque en un momento de la vida en mi juventud que se había distanciado, y que ya nos dimos cuenta y es parte de lo que hoy estamos trabajando” (Adulto dos, E12).

Las luchas por el reconocimiento de sus derechos como pueblo indígena siguen siendo constantes, se percibe al gobierno como un ente que solo aparece cuando tiene un interés de sacar provecho de su territorio en cuanto a riquezas naturales, debido a esto, el conocimiento de leyes, convenios que respalden sus derechos han sido vitales para defender su cultura y territorio:

“(...) ya tenemos mucho conocimiento de lo que son el derecho y las leyes y que eso nos va fortalecer cada día más con la cultura... Porque desde 1502 nos esclavizaron y hoy los hijos de los españoles nos siguen esclavizando que son los que están en el poder, los grandes políticos, entonces desde aquel tiempo nos dan y dan y todavía nos siguen volando martillo...también tengo el derecho de saber lo que el estado ha hecho con los pueblos, osea una burla, que hasta el tiempo que estamos nos ha perjudicado y nos siguen perjudicando porque al no

cumplirse el convenio, las declaraciones es como una imposición de que yo hago lo que me da la gana...” (Adulto uno, E11).

Cuando se trata del tema a derechos y acceso a recursos sociales, aprender desde la cultura occidental en la capital ha sido importante para conocer ciertas dinámicas sociales además de las leyes que les funcionen para defenderse y acceder a sus recursos:

“yo vengo a San José para aprender y la vida me depara, yo aprendo muchas cosas, regreso en el 91 a Térraba, en el 91 empezamos un procesos construir una organización de carácter regional para todos los pueblos de Buenos Aires, y en el 92 iniciamos con ese proceso, eso me conecta directamente con un proyecto muy importante de carácter internacional para transmitir lo que aprendí en San José, entonces llevó a muchos lugares como encargado de un programa de infraestructura, de ayuda social a la comunidad, todo un montón de cosas” (Adulto dos, E12).

Al respecto de la educación formal del MEP también proveniente de la cultura occidental, algunas personas bröran que participaron de los talleres, consideran que no existe educación bröran desde este sistema educativo, lo justifican diciendo que hay pocas clases para la cultura bröran y en cambio se le da importancia al español, “no, es que lo que te estoy diciendo cuando el gobierno nos impone gente o nos impone una cultura o un idioma que no es el nuestro como lo es el español, que no debería ser el español sino que debería ser un idioma propio de cada pueblo” (Adulto uno, E11). En cambio se considera que la educación bröran se mantiene por el intercambio de conocimientos en la familia, “la educación que recibimos es de la familia, es una mentira que en la escuela, porque tres lecciones por semana para que un niño reciba cultura es mentira” (Adulto uno, E11).

Por lo tanto desde las personas participantes del taller se prefiere seguir construyendo espacios de educación bröran desde las figuras comunitarias tradicionales indígenas, “el consejo de mayores que está trabajando en eso, que esperemos que ahí haya una buena red de educación para ir tomando, por ejemplo la ley es muy clara de que hay que trabajar con las organizaciones tradicionales de cada pueblo” (Adulto uno, E11).

## Capítulo V

### **Elaboración de propuesta que contribuya a la vivencia de sus saberes para un encuentro en espacios educativos alternativos**

El quinto capítulo se elaboró a partir del análisis de los elementos necesarios a tomar en consideración para construir el diseño de una propuesta para una vivencia de saberes bröran en espacios de educación alternativos. Así, se inicia definiendo lo que se entenderá por dichos espacios y la postura política con la que se asumen.

#### **Sobre espacios de educación alternativos**

Para la comprensión de espacios educativos alternativos se usó como referencia la pedagogía crítica, la animación sociocultural, la educación popular y la educación no formal. En primera instancia se parte de que estos tipos de enfoque educativos comparten principios y criterios en beneficio de la construcción de aprendizajes colectivos.

Tanto la Animación Sociocultural como la Educación Popular pueden ser consideradas espacios de Educación no Formal, entendiendo por dichos espacios “todos aquellos procesos formativos que, explicitando su intención y organización educativa, están fuera del sistema educativo formal” (Lamata, 2003, p. 47).

Tomando en cuenta esta particularidad de la Educación no Formal, se hará referencia a la Educación Popular como un abordaje de esa naturaleza debido a que se desarrolla en conjunto con las comunidades fuera de espacios educativos formales. El filósofo y pedagogo Paulo Freire, apuesta por una *educación problematizadora* (Freire, 1973) en la que existe un proceso dialógico, y por lo tanto de aprendizaje, entre todas las partes implícitas apuntando “claramente hacia la liberación y la independencia. Orientada hacia la

acción y la reflexión de los hombres sobre la realidad, se destruye la pasividad del educando que propicia la adaptación a una situación opresiva” (Colectivo por una educación intercultural, 2010, p. 16).

Abordar la educación desde este enfoque genera un cambio ante lo que Paulo Freire denominó *educación bancaria* (Freire, 1973), la cual, se basa en una figura de autoridad llamada educador y figuras pasivas y de depósito de información llamadas educandos. En el cambio de una educación *bancaria* a una *problematizadora*, las personas se apropian de manera autónoma de su propio proceso de aprendizaje, teniendo incidencia en la transformación de sus propias realidades desde la conciencia, el diálogo y la criticidad.

Por su parte la animación sociocultural, como método educativo, se aproxima a los procesos de aprendizaje comunitario desde la noción de que son las mismas personas de las comunidades las que desarrollan y transforman su propio quehacer cultural. Por animación sociocultural y sus objetivos podemos entender lo siguiente:

“La expresión Animación Sociocultural adapta y extiende el alcance de sus raíces etimológicas anima (dar aliento, dar vida) y animus (vitalidad, dinamismo) a una serie de procesos en los que se expresa una determinada concepción del trabajo cultural, orientada a promover la iniciativa, la organización, la reflexión crítica y la participación autónoma de las personas en el desarrollo cultural y social que les afecta y en un territorio y una sociedad determinados” (Cáride, 2005, p. 80).

En esta concepción de Cáride hacia la animación sociocultural se puede distinguir como elemento protagonista a las personas, dueñas de sus conocimientos y procesos, y la misma animación sociocultural como una metodología para resolver y transformar

problemas desde procesos críticos de conocimiento-reflexión-acción.

Para que sea posible un proceso de transformación social de la realidad es vital un proceso de concientización de las personas. Martín-Baro (1998), basado en los postulados que propone Freire, señala de que este proceso de concientización surge de tres aspectos: 1) la transformación de la realidad es posible si el mismo ser humano, se transforma y esto desde la educación se logra a través del diálogo, 2) Una lectura crítica de la realidad permite ver las causas de las opresiones y sus responsables, dejando de naturalizar las diversas opresiones, 3) Descubrir las raíces , reconocer las relaciones que se han tenido con la naturaleza y con los demás es parte de la recuperación de la memoria histórica, proceso que permite la transformación con autonomía.

Por lo tanto, partir de esta visión de la transformación de la realidad, con el proceso de concientización como clave, invita a reconocer los saberes de los pueblos como la herramienta principal de la transformación de la realidad y del ser humano en sí mismo, “No hay saber verdadero que no vaya esencialmente vinculado con un hacer transformador sobre la realidad, pero no hay hacer transformador de la sociedad que no involucre un cambio de las relaciones entre los seres humanos” (Martin-Baro, 1998, p. 161).

La educación es transformadora de la realidad en medida que libera de las opresiones y se viva desde la autonomía, para que esto sea posible es necesario reconocer la propia identidad cultural, siendo clave la recuperación de la memoria desde una visión de colectividad:

la memoria colectiva está relacionada con las estrategias que permiten a un grupo social tener conocimiento de sí mismo, de manera que se logre una solución de

continuidad e identidad. Que, a pesar de las crisis, las coyunturas y las incertidumbres del pasado y del presente, existe un marco de referencia esencial común que permanece en el tiempo, a partir del cual, se puede proyectar el futuro. (Ospina, 2010, p. 21)

Para que la recuperación de la memoria posibilite la transformación de la realidad además de colectiva debería ser también crítica:

La memoria crítica es la herramienta fundamental de la psicohistoria. Es ella la que permite ubicar con claridad la forma como se han desarrollado los hechos que han marcado nuestro presente. Su carácter revelador aporta los conocimientos necesarios para comprender la forma cómo llegamos a ser lo que somos hoy. Y este elemento es fundamental para poder proyectarse como posibilidad transformadora. (Barrero, 2012, pág. 117)

La memoria histórica crítica (Barrero, 2012) permite acabar con las estructuras de dominación al permitir conocer la verdad de los hechos, rehace la historia no desde las versiones oficialistas y dominantes, si no desde la vivencia y realidad de las personas oprimidas desde una lectura política e investigativa.

Para definir lo que son espacios educativos alternativos es importante posicionarse desde cuales paradigmas educativos se abordan, por lo tanto, en congruencia con la Educación Popular, Educación no Formal y Animación Sociocultural se considere coherente como perspectiva educativa a la pedagogía crítica, la cual se va a entender como la construcción de una conciencia democrática, participativa, problematizadora y crítica (D'Antoni y otros, 2013), donde se dialoga con las personas participantes de un proceso educativo "las

herramientas que necesitan para recuperar sus propias vidas, historias y voces” (Giroux, 2004, p. 285) y así “reivindicar identidades sociales que dan voz colectiva a las luchas de grupos subordinados” (Giroux, 1997, p.194) mediante lo que Giroux (1990) denomina *memoria liberadora*. Con este tipo de memoria se pretende que quienes participen, al utilizar sus propias experiencias, historias y discursos como herramientas de emancipación, puedan interpretar y reconstruir sus condiciones opresivas en acciones políticas y sociales significativas, estimulando “a las comunidades y grupos marginados a forjar alianzas políticas y de esta manera erradicar la homogeneidad cultural al interpretar y (re)construir su propia historia” (McLaren en Farahmandpur y McLaren, 2006, p. 184).

Para lo anterior se debe adquirir “una visión de por qué se está haciendo lo que se está haciendo” (Giroux, 1997, p. 181). Dicha visión se puede adquirir analizando las relaciones de poder que convergen alrededor de la educación: en primer lugar se pueden identificar las relaciones de poder relacionadas con el Estado y su sistema educativo. De este modo se identificarían relaciones de poder a un nivel macro, para dicha identificación de relaciones de poder también hay que considerar reexaminar la educación pero en términos de relaciones de poder globales (Farahmandpur y McLaren, 2006); y así identificar las relaciones de poder a un nivel supra. Del mismo modo, para una pedagogía crítica, también se deben de conocer las particularidades culturales y socio históricas de la comunidad en la cual se ubica el proyecto educativo y así poder identificar las relaciones de fuerzas y poder que convergen en la comunidad, considerando también otras posibles relaciones de poder que pueden atravesar a las personas participantes del proceso educativo. Con esto se identifican las relaciones de poder a un nivel micro, donde convergen las relaciones de poder de una comunidad con las relaciones provenientes de los otros dos niveles (supra y

macro). Para esto último hay que estar atentos a los modos en que las personas realizan “implicaciones afectivas y también semánticas como parte de sus intentos de regular y dar sentido a sus vidas” (Giroux, 1997, p. 214).

También, en la pedagogía crítica se debe aceptar que “el conocimiento crítico se entiende como algo persistentemente abierto, revelador, e incompleto” (McLaren, 2001, p. 243), por lo que una persona docente o facilitadora crítica “debe estar cambiando siempre, reinventándose continuamente y reinventando lo que quiere decir ser democrático en su particular contexto cultural e histórico” (Freire en McLaren, 2001, p. 219).

Así, tomando en cuenta todas las particularidades de los enfoques educativos descritos anteriormente, podemos decir que un espacio de educación alternativo se caracteriza por ser dialógico, concientizador de la realidad desde la acción y reflexión, y por lo tanto, problematizador, por tener una intencionalidad crítica y política. Además, las personas participantes de dichos espacios más que simplemente recibir información han de ser protagonistas, dueñas y creadoras de sus propias historias, saberes, quehaceres culturales y procesos de aprendizaje en miras de incidir en la transformación social.

Sumado a lo anterior, se pueden entender los procesos educación no formal como una educación comunitaria independiente pero en diálogo con las agendas educativas institucionales buscando autonomía en dichos espacios educativos, donde la gestión de la educación no formal planifica, implementa y evalúa acciones socioeducativas, responde a las necesidades de una población específica en relación a lo laboral, cultural, social, recreativo, accionando principalmente con los grupos sociales más vulnerabilizados. (Luján, 2010), teniendo como objetivo posibilitar la transformación social, para generar mejores

condiciones de vida, a través de la satisfacción de necesidades culturales y sociales, para posibilitar un desarrollo social equitativo.

De esta forma la educación no formal permitirá adquirir las competencias y técnicas necesarias para influir en la transformación de la realidad social, donde la persona gestora de la educación no formal es capaz de apoyar a personas de la comunidad en rearmar los programas, proyectos y potencialidades que se encuentren desarticulados para integrarlos construyendo en conjunto con las personas una propuesta educativa constructiva y acorde a las necesidades de la comunidad. “Dentro de este enfoque se debe promover un desarrollo orientado a la satisfacción de las necesidades humanas mediante sus capacidades convirtiéndose el ser humano en el actor principal es decir que la realización de la necesidad no es la meta sino el motor del desarrollo mismo” (Ubau, Aponte, Matarrita y Meza, 2010, p. 33).

Con base a los posicionamientos que esta investigación plantea, es de importancia reconocer cuales son los elementos metodológicos, de contenido y gestión que son acorde para este tipo de educación alternativa, desde la que se quiere generar una propuesta para poner en acción en el territorio indígena de Térraba.

## **Análisis para una propuesta de espacios de educación alternativos desde una perspectiva de diálogo de saberes como postura epistémica y política**

Para realizar este análisis se prestará atención a tres grandes áreas: 1) metodológicas, 2) contenido, 3) gestión, pensando en enriquecer la reflexión hacia una futura propuesta de espacios educativos alternativos para encuentro de saberes bröran en el territorio indígena Térraba.

Para identificar estos elementos se analizaron los diferentes talleres que se realizaron con el fin de desarrollar los objetivos de esta investigación, los cuales se realizaron en diferentes ocasiones durante el 2015 en Térraba con jóvenes, niños, niñas y adultos, la mayoría de un mismo grupo familiar, las entrevistas a niñas, niños y jóvenes de Térraba realizadas durante los talleres y las reflexiones finales acerca del proceso realizadas por las mismas personas participantes del taller.

### **Abordajes metodológicos de espacios educativos alternativos en contexto bröran**

En este aspecto de análisis interesa identificar los recursos pedagógicos-metodológicos que se utilizaron durante la investigación y analizar qué actividades y formas de realizarlas irían acorde o no con los espacios de educación alternativa en el contexto bröran. Para esto se analizaron los talleres y entrevistas y reflexiones finales del proceso, tomando en cuenta las dinámicas de participación, tensiones, tono-sentires, (debilidades, fortalezas, relaciones de poder, contexto) en cada una de las actividades desarrolladas.

### ***Narración de historias.***

En el momento de narrar las historias, normalmente los adultos eran los que realizaban la narración de la historia, por lo que niños, niñas y jóvenes escuchaban, dinámica que provocaba poca participación, interés y diálogo en las personas más jóvenes. Por lo tanto, la actividad de narrar se volvió más parecido a un monólogo que a una conversación en algunos momentos del taller, un ejemplo de esta dinámica se dio con la narración de la mano de tigre durante el taller 1 en la cual prácticamente hablo todo el tiempo una persona adulta, sin intervención de las otras personas participantes del taller.

Al respecto de narrar historias los y las jóvenes manifestaron que sintieron duda e inseguridad en el momento que tenían que narrar alguna historia, esto por no saber las versiones de manera completa, a raíz de esto muchas veces durante el taller no se animaron a participar.

Las y los jóvenes participantes del taller reconocen que la importancia de estos espacios de encuentro es compartir y transmitir las historias, “Bueno para mí la importancia de estos encuentros, lo importante es compartir con todas las historias que hemos estado viendo, hay historias que no se ven, porque hay gente que no esparce” (Jóven dos, E3).

### ***Compartir indagación de saberes.***

La actividad tenía como objetivo compartir lo que se indagó con respecto a un saber que cada participante fue libre de elegir y de esta manera generar interés y diálogo en cada saber bröran, además de que en el ejercicio de dialogar con personas mayores de la comunidad se pueda observar los diferentes puntos de vista y experiencias con respecto a

los saberes.

Hubo participación de todos y todas, pero en algunos de los niños, niñas y jóvenes, no se sentía emoción de compartir lo que se indagó, sino más bien se sentía como una presión por hacerlo como si esta actividad fuera una tarea que tiene una calificación de correcto o incorrecto y la cual es un requisito a cumplir.

Sin embargo se percibió que la búsqueda que se realizó por parte de los niños, niñas y jóvenes fue muy superficial, e incluso limitaron su búsqueda a libros o tareas realizadas anteriormente en la escuelas, en otros casos no buscaron la información con anterioridad, si no que compartieron a partir del conocimiento que ya se tenía, argumentando que no habían encontrado información, por lo que no se le sacó el máximo provecho a la actividad, esto nos muestra que no se dieron el tiempo de ir e indagar con personas mayores de la comunidad, ni entre sus familiares.

Está dinámica de sentirse forzados a presentar algo solamente por cumplir, es una actitud que se puede observar en muchas ocasiones en el sistema educativo formal escolar, por lo que parece ser una costumbre adquirida de aprendizaje desde esos espacios formales, en el que los trabajos se califican por medio de porcentajes y existe el correcto y el incorrecto.

En algunos casos solo se leyó la información e incluso de forma muy rápida, desinteresada, sin entender lo que se decía, por ejemplo en la siguiente frase “los españoles le brindó con sus bondad a los Térrabas protección y alimento” (Niño seis, T5) Incluso fueron intervenciones cortas, esto nos muestra que no se tomaron el tiempo para buscar, ni hubo una cercanía real con el saber.

En pocos momentos se permitieron el diálogo por medio de preguntas entre sí acerca de dudas que les habían quedado sobre el tema, en esos momentos se percibía más interés.

En los momentos en que se preguntó acerca de las opiniones personales, en algunos casos se mostró un interés más sincero por el tema, más relajación y más fluidez al opinar sobre un determinado saber, incluso algunas de los y las participantes escogieron un tema con el que se percibía cierto alejamiento y después hablaban con apropiación de algún saber que ya habían vivenciado y por el cual tenían mucho interés, como es el caso de Gerald Villanueva quien empezó hablando de lugares tradicionales con información más limitada y distante de sí mismo para luego hablar de bebidas tradicionales desde su propia experiencia; como se puede ver en la siguiente narración “(...) en el caso mío, yo nunca había hecho una chicha, digamos, el año pasado fue que me dio por ahí preguntarle a un conocido que casi todos los años hace para el juego de diciembre...” (Adulto cuatro, T5)

En el momento que les toca el turno a los adultos, ellos se extienden por mucho tiempo, narran desde la experiencia con mucha apropiación de lo que saben, incluso mezclan saberes y temas entre sí.

### ***Registro y sistematización de conocimiento sobre saberes.***

Cuando se pregunta sobre maneras de como registrar los saberes, lo primero que se piensa es en uno de los métodos más tradicionales: un libro. También salen ideas de realizar videos. Los únicos que participan de esta pregunta son las personas adultas, que incluso se cuestionan entre sí las posibilidades reales de un medio u otro:

“es muy rica, porque vamos a tener un punto de partida, ya no es Antonio hablando solo de lo que él puede hablar, si no teniendo un libro como base en la parte cultural,

para llevarlo incluso a las escuelas y poderlo entregar un folleto, y que el niño lo vea, y trabajamos sobre esta línea que es muy enriquecedor para nosotros en la parte de conocimientos tradicionales del pueblo Bröran” (Adulto dos, T5).

### ***Escogencia de símbolos culturales bröran.***

La dinámica de escogencia de símbolos culturales bröran consistió en pasar la bola, decir el nombre y escoger un símbolo de Térraba conversado la sesión anterior y además explicar brevemente porqué se escoge ese símbolo, esto con el objetivo de reconocer cuales son los elemento que se perciben de más significación en la cultura bröran, esta actividad además permitió un refrescamiento de la sesión anterior.

Está es una dinámica que permitió la participación de personas de todas las edades, estuvieron presentes adultos, jóvenes, niños y niñas, sin embargo las personas que tomaban por más tiempo la palabra para explicar cosas fueron las personas adultas participantes, incluso cuando una persona joven tomaba la palabra era interrumpido por la persona adulta para corregirlo, dar su parecer o explicar acerca de ese elemento de Térraba, como podemos corroborar en la siguiente cita “Javier Murillo: Cuál es el animal más difícil de ver? Niño seis: Tigrillo, (Inmediatamente Adulto uno): No es el trigillo, es el tepezcuintle... (y sigue hablando él)” (T5).

En algunos momentos los más jóvenes hablaban desde la pregunta y no desde la afirmación y esto generaba momentos de diálogo

Se percibe que al narrar las historias de manera muy extensa las personas más jóvenes

pierden atención e interés, incluso se ponen a conversar entre ellos.

### ***Cuento colectivo.***

En la actividad del cuento colectivo realizado en el taller 1, se construye un cuento colectivamente a partir de un elemento importante de Térraba.

Al inicio de la actividad durante la escogencia del elemento, se duda un poco en la elección de parte de los y las más jóvenes, pero cuando esto pasaba algunas veces se ayudaban entre sí.

Durante esta actividad como cada participante tienen su espacio de participación de manera muy delimitadas, todos y todas participan por igual, lo que permite una dinámica más fluida, donde la palabra se comparte. Incluso se mostró mucho interés por parte de los niños y niñas, que a su vez iban inventando una historia al unir cada uno de los elementos que se iban escogiendo, un buen indicativo fue que durante toda la dinámica mostraban atención y en ocasiones salían risas de emoción, muchas veces durante estas risas las personas adultas solicitaron silencio.

Este ejercicio permitió experimentar en cada participante la posibilidad de narrar una historia desde su conocimiento, explorar su creatividad y aprender a trabajar de manera colectiva, además permitió reconocer el significado que tiene en la cultura bröran cada uno de los elementos escogidos en la historia.

### ***Creación colectiva de mapa del territorio indígena de Térraba.***

El objetivo de esta dinámica es que ubiquen los principales lugares de Térraba para así

reconocer el territorio en su totalidad y su historia.

Se pudo notar que durante su realización la actividad permite que las personas participantes compartan su percepción del territorio, sin embargo en los momentos en que los adultos toman la palabra, se deja a las personas más jóvenes fuera de la conversación y en esos momentos se deja de compartir y solamente se empieza a transmitir información, además de que se pierde la atención. Por lo que se puede observar que en este tipo de actividades se participa según el conocimiento adquirido con anterioridad, sobre todo por experiencia.

Cuando se realizó esta actividad en parejas, como se pusieron en pares de edades parecidas, la participación se repartió de igual manera, aunque el reconocimiento de lugares fue más limitado.

A través de este ejercicio se pueden notar el diferente conocimiento que se tiene del territorio según la edad, en este caso los niños y niñas eran los y las que menos reconocían el territorio, incluso se asombraron de lo grande que es el territorio y que no se limita al centro donde se encuentra la plaza y la escuela y además de las grandes extensiones del territorio indígena que fueron arrebatadas por terratenientes que no son reconocidas por el gobierno como territorio indígena, este asombro se puede percibir en la siguiente cita de Jóven uno “pero en este proyecto que hubo jamás íbamos a saber tanta extensión de territorio que teníamos, no íbamos a saber que Boruca era un pequeño pueblo que nos traía comida, que nos aliamos para hacer nuestra tradiciones, para jugar el juego del toro, bueno esto también no se sabía que más allá, había gente que existía que no sabíamos que era del pueblo” (E1).

***Aprendiendo más sobre la ubicación, historia y personas de los lugares del territorio.***

Está actividad permitió profundizar en la historia y significado de los lugares y el reconocimiento de las personas que tienen ciertos conocimientos de determinados saberes bröran.

Durante la actividad, los niños, niñas y jóvenes juegan con los ojos vendados a colocar ciertos lugares del territorio, para esto pueden preguntarle a las personas adultas algunas pistas, después se van repasando los lugares, sus historias y las personas, que practican algún saber bröran.

Se pudo corroborar que los adultos son las personas que tienen más conocimiento sobre el territorio, ya que en muchas ocasiones las personas más jóvenes solo se limitaban a escuchar y en algunas ocasiones a preguntar, pero nunca pasó al revés, de que las personas adultas le preguntaran a los y las más jóvenes. Se pudo percibir que los niños, niñas y jóvenes tienen poco conocimiento acerca de los lugares y personas que habitan el territorio.

Durante la actividad hubo una presión por abarcar la gran cantidad de lugares y personas por lo que se sintió mucha prisa y tuvo poco desarrollo la historia sobre los lugares y la conversación.

Nuevamente sucedió que durante las narraciones sobre los lugares las personas más jóvenes se dispersaron, pero cuando era la parte de jugar con los ojos vendados y preguntar se mostró mucho más interés y emoción.

Las y los jóvenes explicaron que está actividad les permitió ver la realidad de cuanto

territorio realmente está en manos de indígenas y de cómo el estado determina los límites del territorio, por lo que durante las actividades se mostraron interesados y les género sorpresa.

### ***Actividades de desinhibición y confianza.***

En este tipo de actividades todas las personas participaban, había emoción, expectativa, risas, atención, al inicio se muestra la timidez de realizar ciertos movimientos o sonidos, pero poco a poco fueron desinhibiéndose. Los juegos ayudaron a que los y las participantes prestarán atención, se generara un clima de confianza, además permitieron desarrollar la escucha y la comunicación de forma lúdica.

### ***Compartir reflexiones por subgrupos.***

En la actividad de compartir las reflexiones acerca del proceso por grupos, los niños, niñas y jóvenes no se animaban a hablar de sus reflexiones, las personas facilitadoras fueron las que empezaron a explicar lo que se había hecho y hacer preguntas para su participación, en cambio los adultos no tuvieron dificultad para compartir las reflexiones, incluso en el momento de hacerlo se iban imaginando acciones que se podrían hacer a futuro.

Los niños, niñas, y jóvenes se vieron con motivación con el ejercicio de compartir sus reflexiones y aprendizajes por medio de un video y varias entrevistas grabadas.

Durante esto ejercicios de reflexión pudimos notar que dividirse por grupos etarios favoreció la participación más horizontal y rotativa, incluso un nivel de participación mayor, sin embargo se vio la importancia de tener posteriormente un espacio de compartir entre cada grupo.

En la creación de un perfil de proyecto elaborado por los adultos como espacio de reflexión sobre el proceso y actividades que se pueden iniciar, hubo mucho interés en realizarlo, e incluso en soñar en productos más allá, como un libro, un video, y espacio educativo que recorra todo el territorio como dinámica itinerante.

En las reflexiones caracterizaron el proceso como un espacio de carácter educativo, incluso en el proyecto que plantean para futuro lo impregnan de esta visión.

### **Contenidos bröran para espacios educativos alternativos**

En este apartado se abordará la manera e impresiones que generaron el hecho de que distintas personas bröran trabajaron lo que categorizaron como saberes importantes propios de su cultura, donde imperó el compartir conocimientos por medio de la transmisión oral.

Acá es preciso recordar que la figura de la naturaleza se puede percibir como un eje transversal en las demás categorías de saber bröran. También, debido a lo expuesto anteriormente en el apartado de diálogo de saberes, acá no entraremos en detalle de describir lo compartido sobre cada saber durante los espacios de encuentro, sino que nos posicionaremos en un nivel de identificación y señalamiento de aspectos importantes a grandes rasgos.

### **Espiritualidad bröran.**

Este eje temático fue uno de lo más tratados durante los espacios de encuentro, esto debido a su importancia dentro de su cosmovisión y su papel elemental en la construcción de la identidad bröran.

Así, constantemente se trató este saber y su gran relación con la naturaleza por medio de compartir historias que tuvieran relación con su espiritualidad, como por ejemplo la de *Mano de Tigre*, *Laguna de Carce*, *Laguna de Canta Gallo*. Acá es importante señalar también la relación que tienen dichas historias con la vivencia territorial que pueden tener las personas bröran, ya que los acontecimientos de tales historias tuvieron lugar en espacios físicos reales.

Del mismo modo las personas mayores consideraron importante compartir historias donde figuran personajes importantes para su cultura, como es el caso de *Tjer* y *Bruín*. Pero lo visto sobre la espiritualidad bröran no se reduce a historias del pasado, sino también a la manera de vivirla en el presente. Esto mediante la explicación e interpretación del *Juego del Toro y la Mula*, donde lo relacionan constantemente como un momento no solo de vivencia cultural sino también como de revitalización de su cultura.

### **Historias bröran.**

Al respecto es importante distinguir dos clases de historias que se trataron en los espacios de encuentro. 1) Las primeras tienen que ver con las narraciones de las historias que tienen que ver con su espiritualidad, donde los personajes son deidades para las personas bröran y tuvieron lugar hace muchos años. 2) Las segundas historias tienen que ver con narraciones de hechos de lucha y resistencia donde los personajes son personas vivas de la comunidad de Térraba y los hechos ocurrieron no hace más de 50 años. En este caso fueron compartidas historias de resistencia como la lucha contra la extracción de madera en 1985 donde el motivo era defender los recursos naturales y se vieron detenidas varias personas conocidas de la comunidad indígena bröran como de otras comunidades indígenas cercanas. En este mismo sentido se resaltó la toma del Liceo de Térraba en el

2012 como proceso significativo a la defensa y rescate de sus derechos y valores culturales.

### **Plantas medicinales.**

En otro sentido, pero siempre en relación con la influencia de la naturaleza, se compartieron experiencias sobre la importancia del uso de plantas medicinales así como también cómo prepararlas para tratar ciertas enfermedades específicas. Al respecto también se relacionaron dichas prácticas como vivencias espirituales al ser las plantas medicinales percibidas como brindadas por *Tjer*, por lo que se ve el abandono del uso de prácticas medicinales como indicador de un proceso de transculturación donde cada vez imperan más los saberes y prácticas occidentales, donde la medicina es un aspecto vital en dicho proceso.

Además de esto, se conversó para identificar las personas que tienen conocimientos sobre el uso de plantas medicinales así como dónde viven dentro del Territorio Indígena de Térraba, esto con el fin de que las personas más jóvenes pudieran conocer a quién acudir en caso de querer profundizar sobre este eje temático.

### **Danzas tradicionales.**

En estrecha relación con la espiritualidad, específicamente con el *Juego del Toro y la Mula*, se compartieron conocimientos y experiencias sobre las danzas tradicionales, específicamente sobre los momentos en que deben realizarse y la explicación que hay detrás de cada danza. De este modo podemos diferenciar la intención de la *Danza del*

*Tigre*<sup>15</sup> (donde se recuerda un enfrentamiento entre un indígena bröran y otro bribri) de la significación de la *Danza del Zopilote* (donde se celebra una victoria sobre algún enemigo que va a desaparecer de la faz de la tierra por la característica carroñera del zopilote).

### **Música.**

Este saber tiene gran relación con el de danzas tradicionales, esto en el sentido de que muchas veces no se puede poner en práctica un saber sin la compañía del otro. Por lo tanto acá, al igual que en el caso anterior, se compartieron conocimientos sobre los momentos para tocar música tradicional bröran, los instrumentos utilizados y quiénes son y dónde viven las personas que saben ya sea tocar algún instrumento o bien confeccionarlo.

Un aspecto importante acá es que, a diferencia de otros saberes, las personas de más edad compartieron en los espacios de encuentro reflexiones sobre las modificaciones que se han dado en este campo debido a la influencia de música proveniente de otros campos donde se aceptan las modificaciones que se han venido dado en este campo.

### **Vestimenta tradicional.**

Al respecto de la vestimenta tradicional, y en sintonía con lo expuesto de los saberes anteriores, lo que se compartió fueron los momentos idóneos para el uso de las prendas tradicionales, por ejemplo durante la danza del juego del toro y la mula, así como el material utilizado para confeccionarlas y quiénes son y dónde viven las personas que poseen conocimientos al respecto.

---

<sup>15</sup> Para profundizar ver la sección de danzas tradicionales.

## **Bebidas tradicionales.**

Por último tenemos los saberes relacionados con las bebidas tradicionales donde aparte de compartir los ingredientes y la manera de prepararlas, también las personas de más edad compartieron la importancia cultural de este aspecto, específicamente de la chicha. Esto debido a su significación de compartir como también el significado cultural que tienen para su identidad “dice que los Térraba eran los elegidos, únicos que tenían el secreto de hacer la chicha...los Bröran significa legía de la chicha” (Adulto uno, T5).

### **Sobre el proceso de gestión de los encuentros de espacios educativos alternativos**

En esta sección recopilamos un poco la experiencia de gestionar los espacios de encuentro con la intención de reflexionar sobre la experiencia para tomar en consideración a la hora de plantear la propuesta de espacios educativos alternativos.

Así, un aspecto de suma importancia fue el espacio que se utilizó para realizar los talleres. Al respecto, primeramente se estaba convocando en el antiguo Liceo de Térraba, sin embargo se tuvo que dejar de utilizar dicho lugar por dos razones. Uno, la infraestructura se encontraba en muy mal estado debido a un abandono en su mantenimiento; dos, el lugar no presentaba ninguna atracción para las personas jóvenes que se buscaban captar con la convocatoria. De este modo es que se decide trasladar el lugar de encuentro hacia el Rincón Ecológico, ubicado a unos 40 minutos caminando desde el centro de Térraba. Dicho cambio tuvo resultado hasta que las personas más jóvenes confesaron que les resultaba muy cansado tener que caminar tanto para participar de los espacios de encuentro, ante lo cual se traslada nuevamente la locación, esta vez a un rancho ubicado en el centro de Térraba. Este nuevo cambio presentó aspectos positivos para los encuentros dado que

quienes asistían lo hacían con una mejor disposición debido a que no tuvieron que trasladarse tanto para poder asistir.

Sin embargo, la convocatoria siempre se vio reducida a un grupo familiar. Esto debido a la coyuntura de la comunidad de Térraba en aquel momento donde las relaciones entre familias no estaban en su mejor momento sino que más bien se generaron ciertos conflictos donde se desistió de asistir a los espacios de encuentro ya sea por la persona que convocó de la comunidad, el espacio elegido para reunirse o diferencias con las personas que iban a asistir a las actividades.

También, otro factor a tomar en cuenta sobre la convocatoria es que las personas participantes al inicio no manifestaban mucho interés en el proyecto debido a que no contaban con bastante información sobre el mismo, cuestión que fue cambiando con el avanzar de los espacios de encuentro debido a que ya contaban con información sobre la intención del desarrollo de dichos espacios, aparte de que en tales momentos expresaban estar divirtiéndose con las actividades lúdicas propuestas así como la manera de tratar ciertos saberes, tanto así que al final manifestaban incertidumbre sobre lo que pueda seguir para esta iniciativa de espacios de educación alternativos.

## Capítulo VI

### Conclusiones y Recomendaciones

Para terminar, se desarrollarán todas las conclusiones de los pasados capítulos, así como las recomendaciones que surgieron a partir del análisis de éstas.

#### **Conclusiones sobre los significados y vivencia de saberes bröran**

Dentro del mundo de las significaciones culturales bröran se encontró que la naturaleza juega un rol central con la identidad, ya que en todo momento esta es un referente para el desarrollo de cada saber, así se puede ver como las plantas medicinales son parte de procesos de sanación, las bebidas tradicionales se hacen a base de plantas y frutos locales, que además adquieren un significado espiritual como en el caso de la chicha, en el juego del Toro y la Mula la relación de las personas bröran con espíritus del bosque representados por animales, la importancia de los lugares sagrados del territorio como sitios históricos y de memoria ancestral.

La vivencia de cada uno de los saberes bröran se relaciona en todo momento con la naturaleza, su uso, la forma de incorporarla en la cotidianidad y su forma de ver el mundo (Ceceña, 2008). Que la vivencia sea cotidiana permite que los saberes bröran se mantengan vivos, se transmiten de generación en generación y que además en este proceso tengan transformaciones de acuerdo a cada contexto social y de esta forma se reinventen.

Con respecto a las historias bröran tienen un peso de formación y fortalecimiento importante de la identidad cultural (Grimson, 2011) ya que estas en sí encierran muchos

saberes bröran que se han transmitido a través de las generaciones por medio de estas, además estas son acontecimientos y no mitos de la historia cultural (Jóven dos, E3), por lo tanto pertenecen a la memoria histórica colectiva (Ospina, 2010). Para una vivencia y comprensión de las historias es vital conocer las relaciones con el territorio ya que muchas de ellas tienen un carácter tangible en los espacios (Adulto uno, T6) y se desarrollan concretamente en sitios específicos del territorio indígena de Térraba.

Por su lado las danzas tradicionales bröran contienen significantes de memoria de resistencia ante la invasión y el colonialismo, son danzas como la del Juego del Toro y La Mula, La Danza del Tigre y la Danza del Zopilote, en las que se simboliza la lucha y la defensa cultural ante un ente enemigo externo (Jóven seis, E10). Por lo tanto, significan parte importante de la memoria histórica del pueblo bröran.

La vivencia de las danzas tradicionales a modo de ritual y con un significativo espiritual sucede en espacios comunitarios de celebración, mientras que en los espacios de educación formal las danzas acontecen en modo de representaciones, estas no poseen un carácter de ritual y por parte de la dinámica de los espacios formales o institucionales el significativo espiritual es más leve, la vivencia es menos profunda en relación a los espacios de celebración comunitarios.

Se puede concluir que la vivencia de los saberes bröran varía según el tipo de saber, algunos se practican constantemente en la cotidianidad como es el caso de las plantas medicinales, sin embargo otros se practican en espacios más ocasionales como lo son las celebraciones, se podría decir que todos los saberes conviven con los procesos de occidentalización (Walsh, 2007) y estos han tenido modificaciones a causa de esto, pero en esta dinámica hay ciertos saberes que han resistido de manera más fuerte a tal grado

que se practican diariamente, mientras que otros como lo es el uso de la vestimenta tradicional se utiliza solo en ocasiones de celebración como en las danzas tradicionales.

Los procesos de transformación de la occidentalización son parte de la colonialidad del saber, poder y del ser (Quijano, 2000), y en el campo del conocimiento esto se manifiesta legitimando y validando los saberes científicos, por sobre los saberes ancestrales basada en una relación desigual de poder sobre los saberes de los pueblos originarios, esto trae consecuencias en la práctica de ciertos saberes, como es el caso de la música tradicional bröran, la cual ha sufrido una serie de transformaciones que le han alejado de sus raíces, a estas transformaciones las personas bröran le llaman música de transición, que viene a representar dejar el pasado y las raíces por un presente globalizado y occidental. Estos procesos de poder occidental sobre los saberes bröran se han dado a lo largo del tiempo bajo lógicas de dominación (Quijano, 2000) que pueden considerarse progresivas, como es el caso del uso de la religión, que llega a cambiar e imponer nombres occidentales a los lugares que conforman el Territorio Indígena de Térraba e incluso a cambiar el significado y relato de las historias bröran, se tiene acá actos de violencia simbólica de occidente contra los pueblos indígenas.

El uso y vivencia del territorio cada vez se ve más reducido por las poblaciones jóvenes por consecuencia de los contextos de usurpación de terreno en manos de no indígenas, además de las dinámicas de trabajo que han cambiado y que ha modificado la necesidad de desplazamientos a través del territorio y su interacción con este.

## **Conclusiones sobre expresiones socioculturales educativas**

En el presente proyecto se visibilizó que las expresiones socioculturales socioeducativas se pueden identificar según la intención (en este caso, una conciencia educativa que motive o provoque una vivencia reflexiva de saberes), ya sea de su gestación o de la interpretación de lo vivido, vislumbrando una oportunidad educativa ante una expresión sociocultural. De este modo una misma acción se puede interpretar con una intención socioeducativa o no, dependiendo esto del uso que la persona, emisora o receptora, decida brindarle a la expresión sociocultural en cuestión tomando en consideración que la cultura se aprende en la vida social, por lo que es importante tener presente que tales intenciones socioeducativas pueden ser consideradas como procesos de revitalización cultural (Hall y Du Gay, 2003).

Tomando esto en consideración, como ya se mencionó anteriormente la naturaleza se manifiesta como eje central de los demás saberes en el sentido de cómo se relacionan estas personas con su territorio. Dentro de tal relación se encuentra la espiritualidad que sirve de guía brindando una lectura especial del territorio, y de todos los elementos que se encuentran en él, a la hora de llevar a cabo las prácticas productivas, las cuales se pueden desarrollar como expresiones culturales con un gran potencial socioeducativo. De este modo es que se puede entender de qué manera la naturaleza llega a influir en elementos de otros saberes, categorizándola como eje central de éstos.

Así, en este sentido se pueden identificar como posibles expresiones culturales socioeducativas todo lo relacionado a la práctica y significaciones construidas alrededor del Juego del Toro y la Mula, el uso de plantas medicinales y hasta las prácticas productivas relacionadas a la siembra y cosecha. Esto recordando siempre la intención que se pueda tener de dichas prácticas y saberes.

Por otro lado, el territorio es percibido como una variable importante ya que representa el espacio donde tienen lugar sus historias, su espiritualidad, se trabaja y es donde viven personas con diversos conocimientos sobre los distintos saberes bröran. Se puede decir entonces que el territorio es el lugar donde se pueden llevar a cabo las expresiones culturales socioeducativas, sin embargo, el Territorio Indígena de Térraba al estar su mayoría en posesión de personas no indígenas ha representado un debilitamiento en la identidad bröran en el sentido de que cada vez perciben más limitados los espacios en los cuales desarrollar sus prácticas productivas y culturales.

También, en este mismo sentido, hay que tomar en cuenta las extensiones e imposiciones de los saberes occidentales sobre los diversos saberes comunales e indígenas (Santos,2010), donde el caso de la comunidad indígena de Térraba no es la excepción. Así, las expresiones socioeducativas se han ido limitando a las dinámicas que se puedan llevar a cabo en relación al sistema formal de educación haciendo que se ignoren las posibles intenciones educativas de ciertas prácticas socioculturales propias de las personas bröran.

Además, tomando en cuenta la convergencia asimétrica de saberes, hay que tener cuidado de no interpretar como estáticas las distintas expresiones socioculturales bröran, sino tomar en cuenta que éstas se modifican con el tiempo donde cada vez es más notoria la influencia de los saberes occidentales.

## **Conclusiones sobre los espacios de educación alternativos**

A partir de la indagación de la dinámica educativa para abordar la cultura bröran en espacios de aprendizaje aparece la necesidad de partir de criterios metodológicos, de contenidos y de gestión, con el fin de reconocer que aspectos son potenciales y cuáles son limitantes en este tipo de procesos en el contexto bröran.

Sobre los contenidos que se trataron en los talleres se puede concluir que hay una gran presencia de lo relacionado con la naturaleza en los demás saberes bröran, así como también hay una fuerte relación de sus historias con una vivencia territorial ya que los acontecimientos narrados tienen lugar en espacios físicos reales. En este sentido, es importante recalcar que las historias se pueden categorizar en dos grandes categorías: 1) espirituales y 2) narraciones de lucha y resistencia.

Otro aspecto importante en relación a los contenidos tiene que ver con la modificación de éstos debido a la influencia occidental, donde se percibe tal influencia de manera armoniosa, como es el caso de la música, o de una forma impositiva como es el caso del uso de la medicina occidental en lugar del uso de plantas medicinales llegando a afectar la visión y relación que se pueda tener con la naturaleza y sus recursos. Ante estas modificaciones es que las personas bröran tienen más o menos conocimiento sobre determinado saber, sobre todo ocurre que ante más modificación occidental como es el caso de la música o la vestimenta tradicional menos es el conocimiento que se tiene del saber, ocurriendo esto sobre todo en la población más joven.

Es visible que los niños, niñas y jóvenes conocen menos de la extensión e historia territorio porque no lo han recorrido en su totalidad, debido a que la tecnología llegó a marcar una

diferencia, al facilitar los medios de comunicación, también porque las actividades productivas han cambiado y ya no es necesario caminar el territorio para esto.

Con respecto al área metodológica, se visualizan distintas categorías de tipo de actividades que posibilitan un acercamiento con los saberes bröran y la organización para su desarrollo: Compartir saberes, indagar saberes, construcción colectiva, identificación de saberes, Integración grupal, reflexiones evaluativas del proceso.

La narración de historias se encuentran en las actividades que tienen que ver con compartir saberes, se pudo visualizar que cuando se realizan estas dinámicas las personas adultas participantes se sienten cómodas y participan bastante, en cambio las personas más jóvenes sintieron inseguridad y vergüenza al contar historias, ya sea por no conocer bien el contenido o porque no tienen la costumbre de contar historias, sin embargo aunque existe tal actitud las personas jóvenes consideran que el narrar historias es parte importante de la revitalización cultural y de la identidad bröran.

Otro aspecto que no permite que las jóvenes, niños y niñas se sientan en confianza y seguridad para compartir es que constantemente las personas adultas interrumpen y corrigen constantemente a los más jóvenes durante su participación por lo que se ven más inhibidos y les queda poco espacio para hablar de su punto de vista.

En las actividades que se relacionan con indagar saberes y compartir información con otros, los niños, niñas y jóvenes se encuentran muy condicionados a la forma de indagar proveniente de los espacios escolares formales en los cuales la mayoría del tiempo es esquemática, poco espontánea y alejada de la propia experiencia, por lo tanto se percibe más interés cuando se escoge un saber o conocimiento con el cual ya existía alguna

relación o interés previo, y cuando se comparten dudas y preguntas que generan diálogos.

Por su lado los ejercicios de identificación de personas, saberes y territorios permiten visualizar cuál es la cercanía de los y las participantes con los saberes y las personas, se percibió sorpresa e interés por conocer más de la cultura bröran.

En los ejercicios de creación colectiva como el construir un cuento colectivo, el interés y disfrute en la participación se hace más notoria en las personas jóvenes debido a que la construcción en el momento presente les da más libertad y espontaneidad. En los ejercicios de construcción del mapa del territorio sucede que en los momentos en que están trabajando por grupos generacionales la participación es equitativa, pero en el momento en que trabajan mezclados, los niños y niñas se inhiben a participar. Este tipo de ejercicios colectivos permite un diálogo, surgen bastantes preguntas, permite que lleguen a consensos, y se dé un mayor conocimiento del territorio, profundizando en algunas historias y lugares, estos aspectos son acordes a los postulados de la pedagogía crítica (D. Antoni y otros, 2013).

Las actividades de integración grupal, son fundamentales para generar un clima de confianza para participar, en los momentos en que se realizaban este tipo de actividades todas las personas participan y se propicia la relajación, la escucha y la desinhibición.

Los espacios evaluativos de los procesos permiten visibilizar la reflexión, la autocrítica y el generar ideas para el futuro, en estos espacios las personas adultas se les hace más fácil por medio de la conversación, mientras que para las niñas, niños y jóvenes se les hizo más fácil y cómodo por medio de ejercicios lúdicos y preguntas más directas.

En lo que concierne a todo lo relacionado con la gestión de espacios educativos alternativos

se puede concluir que el espacio donde pueden llevarse a cabo es un factor de suma importancia para el éxito del desarrollo de las actividades propuestas, en este caso funcionó que el espacio estuviera cerca de sus casa. También que dicho espacio, en la medida de lo posible, no debe ser único, sino que debe ser rotativo para así poder abarcar todas las comunidades del Territorio Indígena de Térraba, ya que la mayoría de actividades normalmente se realizan en el centro de Térraba.

Por otro lado, también se debe romper con una postura adulto céntrica y tomar en cuenta la opinión de las personas más jóvenes para así generar interés en todas las generaciones de participar de los espacios educativos alternativos. En este mismo sentido, es importante que a la hora de la convocatoria se informe bien cuáles serían las intenciones de realizar tales procesos para así poder generar interés antes de llevarse a cabo los encuentros en los espacios educativos alternativos.

### **Recomendaciones**

Tomando en consideración todo lo anterior se plantean las siguientes recomendaciones para ser tomadas en cuenta en la investigación, diseño e implementación de propuestas educativas en el Territorio Indígena de Térraba, así como programas de organizaciones gubernamentales, no gubernamentales, académicas o de algún actor social que realice acciones en el territorio.

### **Recomendaciones sobre la gestión de espacios educativos alternativos**

En primer lugar, se tratarán las recomendaciones que tienen relación con la gestión de espacios educativos alternativos, tomando en cuenta la apuesta epistémica y política que se puede encontrar en dicho proceso. Esto tomando en cuenta que para un buen desarrollo

de lo propuesto teórico y político en los espacios educativos alternativos es de suma importancia que dichos aspectos también tengan congruencia en relación a la gestión de tales espacios, recordando que en éstos debe haber flexibilidad, construcción de aprendizajes en lugar de simple transmisión de los mismos y que debido a su explícita intención sociopolítica se deben de realizar fuera de espacios institucionales (Lamata, 2003). Debido a esto, mediante la gestión de tales espacios se debe promover la iniciativa, la organización, la reflexión crítica y la participación autónoma de las personas en el desarrollo cultural y social, ya que son éstas mismas las que se ven afectadas en un territorio y sociedad determinada (Cáride, 2005). Así, el proceso de implementación de la propuesta realizada desde la presente investigación es importante que la asuman las mismas personas bröran, partiendo del enfoque de la IAP en el que las mismas personas sean las que realicen y autogestionen sus procesos de transformación social de las realidades y las personas del equipo investigador sean acompañantes del proceso (Balcazar, 2003). Por lo tanto, en el proceso de implementación es importante continuar desde la práctica y la reflexión, y si bien el equipo investigador no estará de forma constante y presencial puede estar en diálogo y retroalimentación con las personas de la comunidad. Para lo anterior es importante tomar en consideración que en toda investigación comunitaria que se trabaje con personas desde cualquier enfoque, y más aún desde la investigación acción participativa ,se inicien los primeros vínculos con las personas de la comunidad de manera receptiva, escuchando y viendo los contextos, las relaciones y dinámicas sociales, que además la propuesta de investigación se converse y sea retroalimentada en conjunto con las personas de la comunidad (Víctor del Cid, 2012) y para esto es importante tener cierta flexibilidad en los objetivos y la determinación del problema. Igual de cuidadosa y

coherente tiene que ser el proceso de cierre del proceso investigativo, en el cual es importante reconocer que se abrieron vínculos, intercambios culturales y conocimientos, y que el proceso de diálogo puede continuar sin embargo dejando claro desde todas las partes hasta donde llegó el proceso de investigación.

Como parte de las relaciones del equipo investigador con las personas de la comunidad es importante revisar y reflexionar acerca de las relaciones de género presentes en la sociedad y que en muchos momentos parten de una relación desigual y patriarcal, por lo tanto es importante estar al tanto de que ninguna de las partes se vea violentada por relaciones patriarcales en las que exista intimidación o acoso sexual y si en algún momento se determina una actitud patriarcal no naturalizarla, sino más bien visibilizarla, y realizar acciones que transformen las relaciones desiguales y violentas.

Este aspecto de relaciones desiguales basada en el género es importante revisarlas también en los espacios de participación comunitaria, en los que muchas veces se dan una desproporción entre hombres y mujeres, ya que los hombres suelen participar más que las mujeres, estas desigualdades es importante reconocerlas, evidenciarlas y proponer cambios para una participación equitativa.

Por otro lado, dichos espacios deben de gestarse, en la medida de lo posible, en distintos lugares del Territorio Indígena de Térraba para así poder abarcar todas las comunidades que habitan en él. De esta manera las personas jóvenes pueden conocer el territorio donde viven más allá de su comunidad y poder vivir así de una manera más sensorial todos los saberes relacionados a lugares específicos del territorio. Para esto es de suma importancia la organización y colaboración de quienes tengan medios de transporte para contribuir al encuentro en estos espacios.

Acá es de vital importancia tomar siempre en consideración la coyuntura de la comunidad buscando aprovechar al máximo los momentos de los espacios educativos alternativos. Para esto es significativo tomar en consideración las relaciones interpersonales que se desarrolla entre la comunidad indígena de Térraba, donde ciertas veces se debilitan los lazos comunales pudiendo afectar en una no respuesta ante la convocatoria a participar en los espacios educativos alternativos. Pero cuando los lazos comunales son fuertes puede que la convocatoria sea atendida en gran medida, por lo que hay que tomar en consideración cuándo son los momentos indicados para desarrollar los procesos de aprendizaje autónomos.

Por otro lado, considerando que el desarrollo de los espacios educativos alternativos vendría a ser actividades extra de la cotidianidad de quienes participen, hay que tomar en cuenta la variable del tiempo. Esto en dos sentidos, primero en relación a la coordinación de la agenda de las distintas personas que deseen participar donde será de vital importancia establecer un medio estable y fluido de comunicación para poder acordar lugar, hora y duración de los espacios educativos alternativos. Y segundo, para poder asumir los compromisos que se puedan adquirir en dichos espacios, recordando que éstos serían no tanto de transmisión sino de construcción de saberes donde son las mismas personas de las comunidades las que desarrollan y transforman su propio quehacer cultural.

También, para la gestión de los espacios educativos alternativos es importante contar con ciertos recursos básicos, tales como transporte y alimentación de las personas participantes. Para esto es importante la solidaridad y colaboración de las personas que puedan brindar tales servicios a un costo accesible, pensando en el beneficio comunitario más que en el personal, o bien generar aportes solidarios grupales en que todos y todas

aporten según sus posibilidades.

Para tal propósito es que se debe de planificar, implementar y evaluar acciones socioeducativas que respondan a las necesidades específicas de la comunidad indígena de Térraba en relación a lo laboral, cultural, social y recreativo, posibilitando así una transformación social mediante la adquisición de competencias y técnicas necesarias para influir en la realidad de quienes participan.

Así, como primera instancia se recomienda no esperar momentos de educación formal o no formal para revitalizar sus saberes, sino que estos se deben en un inicio revitalizar por medio de expresiones culturales socioeducativos durante la vida cotidiana (Godotti,2002) y en base a dichas expresiones se puede pensar en los espacios de educación alternativa.

Esto tomando en cuenta las relaciones asimétricas de poder donde el Estado impone ciertos saberes como hegemónicos invisibilizando saberes importantes para la comunidad indígena de Térraba. Por lo que la apuesta de no esperar ofertas institucionales gira en el sentido de poner en práctica resistencia con rebeldía a la hora de buscar una autonomía, con sus implicaciones de responsabilidad tanto individual como colectiva, donde los procesos educativos se verían sin reconocimiento legal, pero con una gran legitimidad comunal donde no habría necesidad de recurrir a personas expertas a quienes confiar sus propios asuntos (Baronnet, 2017).

Así, debe ser la misma comunidad quien determine las condiciones bajo las cuales considere más apropiado llevar a cabo espacios de educación alternativa, así como también los contenidos, la manera de abordarlos y quiénes se verían implicados en dichos procesos, tomando en cuenta que:

“el libro es la comunidad, es su historia y otras experiencias que sabe la comunidad, pero a cada quien le ha tocado guardar una verdad que es de todos y ya es el tiempo de empezar a compartirlas de forma colectiva, porque la educación es para informar y hacer el trabajo, para pensar en resolver los problemas de la comunidad y así se quedaría como escuela la comunidad porque todo el aprendizaje fue colectivo (Municipio Autónomo Ricardo Florez Magón, 2001)” (Baronnet, 2017, p. 196).

Lo anterior considerando la noción de *palabrandear* donde se va nombrando mientras se va haciendo, se teoriza mientras se pone en práctica (Escobar, 2017), por lo que se pueden aceptar los contenidos y la manera de tratarlos como algo completamente abierto y en constante cambio donde los procesos de reflexión no pueden cesar, al contrario, deben de llevarse a cabo de una manera constante para encontrar la mejor manera de trabajar.

En la actualidad en la comunidad bröran existen espacios intencionados para la vivencia de la cultura bröran, sin embargo hay pocos espacios específicos intergeneracionales de conversación entre niños, niñas, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores por lo que sería recomendable propiciar estos espacios de intercambio de conocimiento ya que promueven que el conocimiento transite entre las generaciones y se enriquezca con las diferentes perspectivas y vivencias. En este mismo sentido, en el proceso de implementación es fundamental que las personas jóvenes, niños y niñas asuman un rol activo dentro del proceso, y para que esto suceda es necesario que las personas adultas permitan y faciliten este rol en un proceso paulatino, pero en una primera instancia acompañando la gestión del proceso. Para esto se recomienda que las personas jóvenes busquen la manera de organizarse a su manera sin esperar influencias externas a la comunidad para tal fin. Esto promoviendo la generación autonomía a la vez que se le hace

frente al adulto centrismo, siendo así las personas jóvenes quiénes podrían decidir sobre qué aspectos trabajar, cómo y quiénes interferirían en dicho proceso.

### **Recomendaciones sobre la metodología de espacios educativos alternativos**

Recomendamos a la comunidad indígena de Térraba tomar en consideración que sus saberes se han visto modificados con el paso del tiempo y que en dichas modificaciones lo occidental ha tenido bastante influencia. Por lo que se recomienda a la hora de abordar cualquier saber, tratar también la modificación que ha sufrido este, tomando en cuenta las relaciones de poder que pudieron haber interferido en sus saberes. Aquí es preciso recordar que la pedagogía crítica insta a llevar a cabo tal revisión tomando en cuenta las relaciones de poder a nivel internacional, a nivel nacional en el sentido del Estado hacia las distintas comunidades, y a nivel comunal donde las relaciones de poder se manifiestan en relaciones cara a cara. De este modo se estarían fomentando espacios de crítica hacia la influencia occidental y se apostaría por una educación que busca fortalecer la memoria histórica crítica (Barrero, 2012), aspecto completamente ignorado e invisibilizado por los modelos pedagógicos estatales, y así pasar del dolor y la indignación a la digna acción (Almendra, 2017).

La propuesta de espacios educativos alternativos debe buscar una claridad en el enfoque de recursos y técnicas pedagógicas desde la cercanía y lectura del contexto y la población. En este sentido hay que considerar el carácter de las metodologías participativas desde la educación popular, la animación sociocultural y la pedagogía crítica, enfoques que permiten procesos problematizadores (Freire, 1973), emancipadores (Farahmadpur y Maclaren,

2006), creativos, contextualizados, dialógicos, y decoloniales:

De este modo, la emancipación, resistencia, liberación, concientización, problematización, participación y transformación no surgen como acciones separadas, pues todas son acciones articuladas en la dinámica de la pedagogía crítica, a la vez que no hay emancipación sin acciones de resistencia, ni resistencia que no pretenda la liberación o la transformación. (D'Antoni y otros, 2013, p. 52)

Con respecto al tipo de actividades metodológicas en espacios educativos alternativos se hace necesario visualizar qué aspectos funcionan, no funcionan, u ocupan transformación de acuerdo al contexto y a la población.

En procesos educativos y de revitalización cultural en los momentos en que se abordan o se comparten las historias bröran es importante reconocerlas como parte de la memoria colectiva (Ospina, 2010) y su peso importante dentro de la identidad cultural.

Las actividades de identificación de saberes, personas y territorios son necesarias para comprender cuál es el conocimiento y la vivencia previa de las personas bröran y que esto sirva de punto de partida, también es importante que en este tipo de actividades como en el otro tipo de actividades tomar en cuenta que para promover mayor participación es recomendable trabajar en subgrupos de edades generacionales para generar una mayor participación, confianza, desinhibición y luego en el momento de preguntas, dudas y comentarios dialogar todos y todas juntas para enriquecer y potenciar el intercambio de conocimientos.

Por otro lado, es importante romper o transformar las estructuras de la educación formal en

donde las personas solamente indaguen sobre los saberes, como tareas limitadas a ciertos criterios y ciertos estilos formales de presentación como lo es la escritura, propio de currículo clásico que no comprende la vida cotidiana, que está basado en la competencia por medio del sistema cuantitativo de notas (Gadotti, 2002), es necesario más bien abogar por estilos de indagación y búsqueda en los que se un potencialice el interés por el tema desde su escogencia, y para esto los temas no deben ser impuestos, sino elegidos por la mismas personas que van a indagar, permitiendo así una cercanía sensibilizadora con el tema, en donde las emociones sean parte y no solo objetivo y racional, para así posibilitar una vivencia de los saberes y no solo el conocimiento abstracto.

Por su parte, las actividades de creación colectiva son necesarias para afianzar el conocimiento y que las personas vean que es posible producir y compartir su propio conocimiento de manera colectiva, es importante que al finalizar las actividades de creación colectiva cada grupo y persona tenga un espacio para compartir lo realizado y expresar las dudas, de esta manera se posibilita el aprendizaje y la retroalimentación.

Debido a que en la mayoría de los casos la experiencia en la vivencia de saberes de las personas adultas es mayor que la de niñas, niños y jóvenes no se debe olvidar que el objetivo es que sobre todo las personas más jóvenes tengan un espacio de aprendizaje, por lo tanto para que suceda el intercambio el diálogo tiene que estar presente.

Tomando en consideración que los niños, niñas y jóvenes reconocen poco la extensión y ubicación de lugares es importante realizar ejercicios de reconocimiento del territorio por medio del juego ya que de esta forma se propicia la pregunta y el interés, para propiciar la identificación más fácilmente los lugares en los que ocurren las historias bröran.

Por su parte realizar actividades lúdicas y recreativas, posibilitan la integración grupal, ya que permite un ambiente de confianza, exploración, desinhibición, seguridad, posibilitando el accionar grupal.

En todo proceso educativo la reflexión es importante para una aprehensión de los contenidos, la experiencia para la retroalimentación, y la transformación de la realidad (Cáride, 2005) por esta razón es fundamental hacer un espacio de este tipo al finalizar cada encuentro y reflexiones del proceso más a profundidad después de cierta cantidad de encuentros. Este tipo de reflexiones es recomendable realizarlas de maneras participativas y creativas y no solamente por medio de la conversación, se pueden utilizar recursos como el vídeo, fotografía, dramatizaciones, dibujos, entre otras técnicas que estimulen la participación y el disfrute al hacerlo.

### **Recomendaciones sobre contenidos bröran en los espacios educativo alternativos**

Es importante recordar los saberes bröran descritos anteriormente y relacionarlos con las bases teóricas utilizadas en este trabajo, para así poder plantear una propuesta metodológica (en este caso en específico, de cómo abordar cada eje temático en su enseñanza y aprendizaje) que contribuya a la vivencia de sus saberes en espacios educativos alternativos.

Antes de entrar en detalle hay que señalar que, desde una postura de pedagogía crítica, los contenidos en estos espacios educativos deben entenderse como abiertos, reveladores e incompletos donde deben revisarse constantemente para que tengan concordancia con las realidades en movimiento de la comunidad indígena de Térraba. Esto también considerando que los espacios alternativos de educación deben de tener una clara

intencionalidad crítica y política que debe ser concretada por la comunidad indígena de Terraba, en miras de procesos de transmisión y generación de conocimiento que den paso a momentos de reflexión que se vean operacionalizados en acciones concretas sobre sus realidades, específicamente sobre las condiciones de opresión.

Ahora bien, las acciones políticas y sociales serían la comprobación de una construcción de una conciencia con elementos democráticos, participativos, problematizadores y críticos mediante una memoria liberadora; los cuales se podrían apreciar como las *herramientas* que se buscan construir con la pedagogía crítica.

### ***Ejes temáticos.***

Acá hay que tomar en cuenta que, al igual que en el apartado sobre identificación de significaciones y vivencias de los saberes bröran, la naturaleza se apreciara como un eje transversal debido a su gran influencia en la cultura de las personas bröran. Por lo tanto todo lo relacionado a dicho saber se verá a la vez que se aborden los demás ejes temáticos. También hay que aclarar que tales ejes no se pueden disociar completamente uno de otros debido a que se correlacionan distintos saberes donde la perspectiva desde la cual se aborden va a delimitar el eje temático bajo el cual se pueden categorizar los saberes.

### ***Espiritualidad.***

Sobre dicho saber es de suma importancia señalar los pilares básicos de la espiritualidad bröran, es decir, las deidades que influyen en la construcción de la cosmovisión bröran, las historias que respaldan dicha cosmovisión y los lugares donde éstas tienen lugar. También es importante compartir los momentos importantes para la espiritualidad bröran, cuando fue que ocurrieron ciertos hechos y cuáles son los momentos y espacios contemporáneos para

una vivencia más comunal, personal y propia de las personas con una identidad bröran.

Este último aspecto puede funcionar como elemento de reflexión al pensar sobre las modificaciones que la espiritualidad bröran ha sufrido a lo largo de los años, donde la participación de las personas mayores es de gran importancia al ser éstas quienes pueden identificar que elementos se han ido modificando, adherido o eliminado; y junto con las generaciones más jóvenes pueden explicar las razones de tales cambios y las implicaciones que conllevan para su cultura.

Por ejemplo, debido a la naturaleza de la espiritualidad bröran donde hay una vivencia en determinados espacios físicos, se puede relacionar y destacar la importancia del territorio para su espiritualidad y cómo, debido a la posesión de fincas en personas no indígenas, se han ido perdido espacios importantes para su espiritualidad.

Por otro lado, acá también es importante tomar en consideración todo lo referente al Juego del Toro y la Mula por todo lo que significa para su cultura y la gran relación que tiene con la naturaleza. Además de que dicha actividad ha funcionado de gran apoyo a una revitalización cultural donde no solo se realizan prácticas ancestrales sino que a la vez éstas son transmitidas a las generaciones más jóvenes.

### ***Historias.***

Este saber se encuentra sumamente vinculado con todo lo referente a la espiritualidad ya que es por medio de las historias que se ha transmitido, por medio de la transmisión oral, dichos conocimientos de generación en generación. Así que es de vital compartir todas las historias referentes a su identidad, así como señalar los espacios físicos donde éstas tienen lugar. Esto último con la propuesta de reflexionar sobre la importancia de que estos

espacios sagrados están en posición de manos bröran para poder visitar dichos lugares para tener una idea más concreta de los escenarios de diversas historias.

Pero existe otra clase de historias que no tienen que ver con su espiritualidad pero bien fueron motivadas por ésta. Estas serían las historias de todos los procesos de resistencia que el pueblo bröran ha venido llevando a cabo desde la llegada de los conquistadores españoles. Así, al respecto se pueden compartir experiencias de procesos pasados para ser tomados en cuenta en procesos de lucha contemporáneos, donde quizás unos de los casos referentes sean la lucha contra la extracción de madera ilegal en 1985 donde varias personas terminaron encarceladas y la toma del Liceo de Térraba en el 2012 exigiendo que se respetaran sus derechos indígenas en miras de una educación acorde a su cultura.

### ***Danzas tradicionales.***

Respecto a las danzas tradicionales es importante destacar, más allá de los pasos de éstas, los momentos en que se deben de realizar y porqué, profundizando así sobre sus significados y origen ayudando a diferenciar entre las danzas en sí y las representaciones de éstas.

Este eje tiene gran influencia con la espiritualidad ya que de ahí provienen todos los significados y simbolismos que, junto a elementos de la naturaleza plasmados en la vestimenta especial para cada danza, hacen de estos momentos espacios para vivir activamente su espiritualidad.

Al abordar los saberes con características espirituales como lo son las danzas tradicionales se debe tomar en cuenta y respetar sus significantes espirituales y rituales y sus significaciones con respecto a las memorias históricas de resistencia al colonialismo e

invasores externos, para esto el proceso educativo tiene que partir de un proceso de concientización (Martín-Báro, 1998) que permita transformar la realidad y liberar de las opresiones.

### ***Plantas medicinales.***

Sobre dicho saber es de vital importancia identificar y señalar las plantas medicinales que se pueden encontrar en el territorio indígena de Térraba, con ubicaciones específicas; cómo cultivarlas y los distintos usos que se le pueden dar.

Acá es importante destacar la influencia de saberes occidentales, específicamente el uso de la denominada medicina moderna, en el hecho de que cada vez en Térraba se utilicen cada vez menos las plantas medicinales para tratar distintos males. Para hacerle frente a esta condición es vital que quienes tengan conocimiento sobre esta área lo compartan, así como que las personas jóvenes sepan quiénes poseen dichos saberes para identificar a quien acudir en caso de querer adquirir información o preparar cierta planta medicinal.

### ***Bebidas y comidas tradicionales.***

Sobre dicho saber es importante compartir los ingredientes, la manera de prepararlos y ver la importancia del significado construido alrededor de cada bebida y comida tradicional. Esto así ya que no se puede entender a un mismo nivel el *chilate* que una *chicha*, por ejemplo, donde el primero es visto como de uso cotidiano mientras que la segunda bebida tiene momentos específicos para ser tomada debido a su significado de compartir e importancia para la identidad bröran.

En este saber es importante identificar y compartir quienes se podrían considerar personas expertas en la preparación de las diversas comidas y bebidas tradicionales para su

participación en los espacios educativos alternativos.

Este eje temático puede servir como potenciador de reflexión al hecho de analizar cómo las comidas y bebidas tradicionales se han ido perdiendo en las prácticas cotidianas por el reemplazo de otros alimentos producto de las relaciones de mercado y las implicaciones que pueden significar para la vivencia activa de su cultura.

### ***Vestimenta tradicional.***

Sobre este saber, de manera similar a los demás saberes, aparte de compartir la manera de confeccionarlos, es importante destacar los significados de cada traje tradicional para poder identificar así los momentos indicados para el uso de éstos.

### ***Música.***

Por último, en relación a la música tradicional bröran es importante compartir cuales son los instrumentos tradicionales, la manera de confeccionarlos (si fuese el caso) y, por supuesto, cómo tocarlos adecuadamente. Sumado a esto, al igual que distintos saberes tratados anteriormente, es importante poder identificar quienes son las personas que pueden colaborar en dichas enseñanzas debido a su experiencia como músico. A la vez, estas personas pueden potenciar reflexiones sobre la influencia occidental en su cultura, en este caso específico en la música, debido a ciertas transformaciones donde aún se siguen tocando ritmos bröran en espacios y momentos específicos de su vivencia sociocultural.

## **Recomendaciones a instituciones gubernamentales, no gubernamentales y universidades.**

Por lo tanto, los espacios de revitalización cultural bröran es importante abordarlos desde la autogestión permitiendo así que el proceso sea realizado con autonomía, reflexión y participación activa de las personas bröran del Territorio Indígena de Térraba, y de este modo desarrollar procesos sostenidos y duraderos en el tiempo. Para esto es necesario que tanto las organizaciones gubernamentales, las no gubernamentales, y las universidades públicas acompañen los procesos comunitarios culturales y políticos en los aspectos que la comunidad establezca y de una manera que permita un acompañamiento, más que un asistencialismo, para así posibilitar acciones de revitalización cultural desde la autogestión emancipadora (Hall y Du Gay, 2003).

Para que este acompañamiento sea posible desde un lugar que construya y aporte es necesario que se realice desde un diálogo de saberes que permita reconocer los conocimientos bröran como legítimos, válidos y vitales para la identidad cultural y la dominación que se ha ejercido desde el conocimiento occidental científico (Delgado y Rist, 2006).

En este sentido, también se recomienda apoyar los procesos de recuperación y defensa del Territorio Indígena de Térraba, no tanto por el valor de la tierra sino para trabajarla de una manera distinta para liberarse junto a ella y por las significaciones que representa su territorio, visto éste como “el espacio para la enacción de mundos relacionales” (Escobar, 2017, p. 56).

Respecto al MEP, se recomienda revisar el contenido curricular a utilizar y la

operacionalización de una educación intercultural. El primer aspecto en el sentido de poder visualizar vestigios coloniales al darle un manejo especial, de supresión y omisión de información (Torres, 1998), en relación a los pueblos originarios de Abya Yala donde los pueblos que aún permanecen dentro del territorio costarricense son completamente invisibilizados negándoles sus saberes debilitando así gran parte de sus rasgos identitarios y culturales (Murillo, 2015).

En relación a la operacionalización de las políticas de educación intercultural la recomendación gira en torno a que dichas prácticas abarquen todas las comunidades de Costa Rica y no solamente aquellas que se encuentran dentro de territorios indígenas. Esto con la intención de superar una multiculturalidad e interculturalidad funcional, alegando por una interculturalidad crítica donde se explicaría las razones por las cuales los grupos identitarios y culturales minoritarios han sido excluidos históricamente a la vez que se buscan las maneras de equiparar las relaciones de poder entre las diversas expresiones culturales (Walsh, 2013).

Lo anterior también se justifica siguiendo el artículo 1° del Título I de la Constitución Política de la República de Costa Rica que dice: “Costa Rica es una República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural”. (Reformado por el artículo único de la Ley N° 9305 del 24 de agosto del 2015).

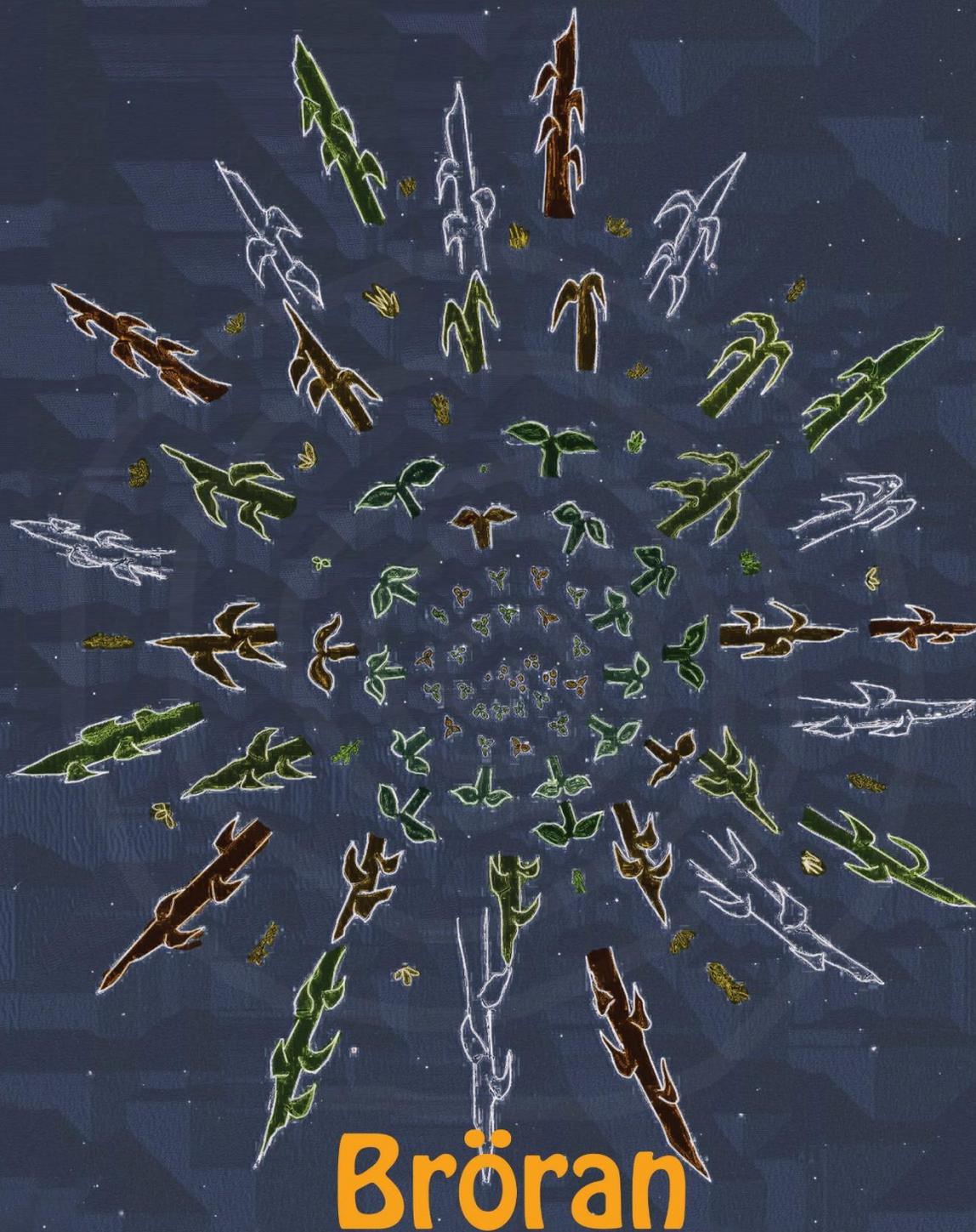
Por otro lado, a las diversas iglesias que siguen expresiones religiosas judeo-cristianas en el Territorio Indígena de Térraba se les insta a respetar las cosmovisiones y diversas expresiones socioculturales propias de la comunidad de Térraba y no interferir en el desarrollo de éstas. Esto siempre bajo un marco de respeto y tolerancia hacia las diversas expresiones culturales que pueden converger en una misma comunidad y no buscar

imponer ninguna sobre las demás bajo medidas coercitivas a la vez que dificulta la vivencia de estas.

Para finalizar, se recomienda a la Licenciatura de Administración de Programas de Educación No Formal incitar a que sus estudiantes realicen sus trabajos finales de graduación en parejas o de manera grupal buscando una vivencia de un proceso transdisciplinar. Esto para aprovechar la riqueza multidisciplinar que converge en la licenciatura al recibir estudiantes con distintas formaciones básicas provenientes de diversas carreras universitarias. Dicho aprovechamiento se puede visualizar en la complementación de saberes entre las disciplinas, así como también la confrontación o puntos de divergencia que, mediante un diálogo, puede confluir en una coproducción de saberes permitiendo percibir y analizar desde distintas aristas un mismo problema de investigación.

**Capítulo VII: Propuesta de reflexiones y recomendaciones para la organización de espacios educativos alternativos para encuentros y vivencias de saberes bröran construidas participativamente con niñas, niños jóvenes y personas adultas indígenas del Territorio Indígena Térraba**

## Organización de espacios educativos alternativos para encuentro y vivencia de saberes



## **Personas participantes en la elaboración de esta propuesta**

Para construir esta propuesta se trabajó en conjunto con estudiantes de la Universidad de Costa Rica y personas de la comunidad Indígena Térraba, se extendió una invitación a las personas que cumplieran el siguiente perfil: todas aquellas personas indígenas de Térraba, independientemente de la edad, que tengan interés y disposición de trabajar el tema de auto-recuperación de los saberes originarios de Térraba. Dando como resultado una participación de 15 personas entre niños, niñas, jóvenes y personas adultas indígenas del Territorio Indígena de Térraba.

A continuación se especifica las personas participantes del proceso:

### **Equipo facilitador (Estudiantes de Lic. Administración de la Educación No Formal, Universidad de Costa Rica):**

Javier Murillo Solís  
Rebeca Varela Víquez

### **Personas del Territorio Indígena Térraba, participantes del proceso:**

Lidsy Nájera Rivera  
Adulto uno Rivera  
Estrella García, Rivera  
Paulino Nájera Rivera  
Antonio Nájera Rivera  
Estefani Fernandez Rivera  
Fidelia Rivera Fernández  
Yessi Nájera Morales  
Paolo Nájera Rivera  
Josué Nájera Morales  
Adan Rivera Fernández  
Brandon Nájera Zuñiga  
Gerald Steve Villanueva Villanueva  
Keilor José Nájera Zuñiga  
Sara Nájera Morales  
Gadiel Nájera Morales  
David Nájera Morales

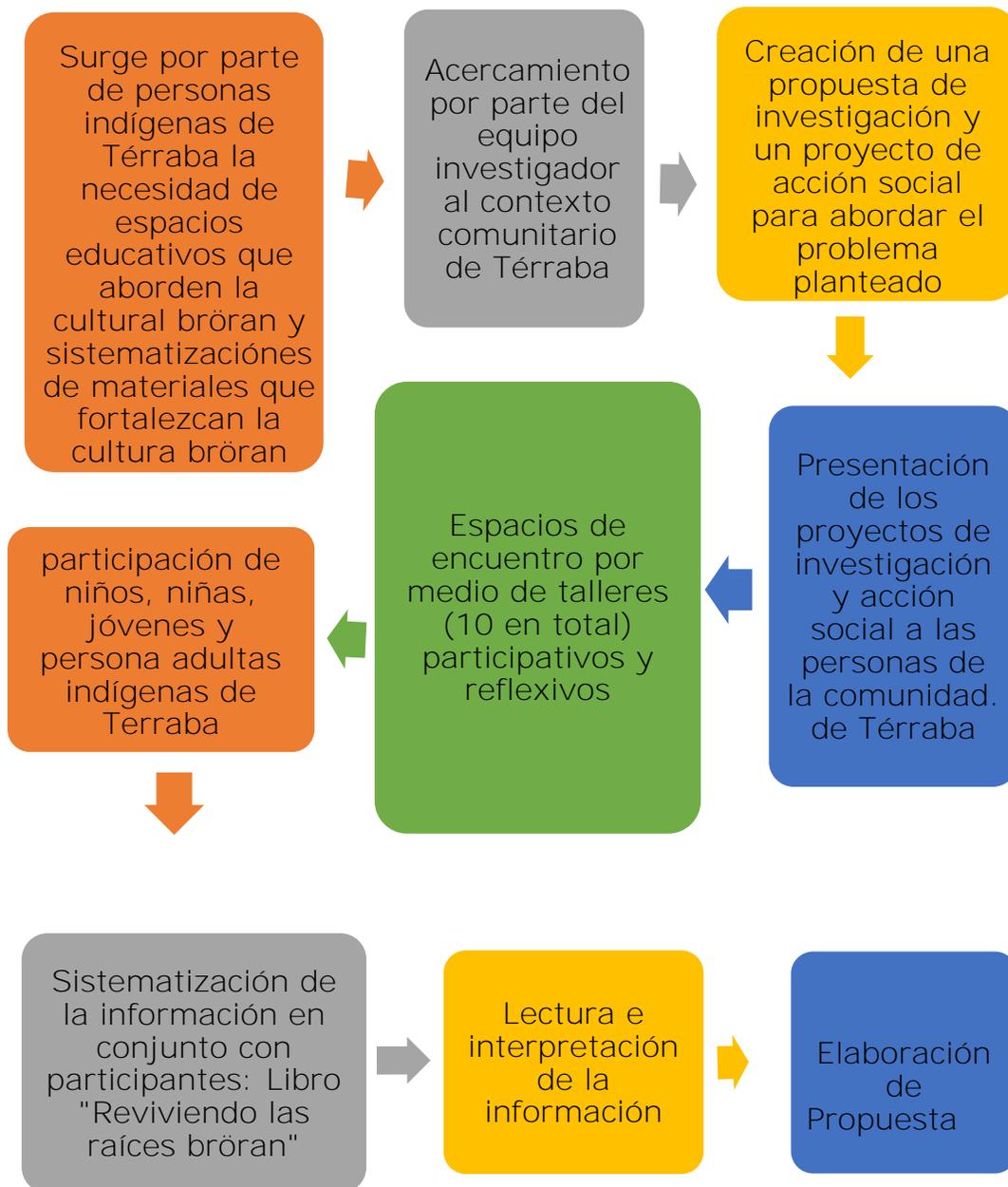
### **¿En qué consiste esta propuesta?**

Las reflexiones y recomendaciones de esta propuesta de espacios educativos alternativos en Territorio Indígena Térraba, provienen de un proceso investigativo que se realizó con la participación de personas indígenas del territorio durante los años 2015 y 2016.

El proceso de investigación inicio con la identificación de los significados y vivencias de los saberes bröran y la interpretación de los aprendizajes de saberes en espacios cotidianos (expresiones culturales socioeducativas). Proceso realizado por medio de talleres, en los cuales también se indagó la manera en que se podrían abordar los espacios educativos alternativos. Para complementar la información también se realizaron entrevistas a las personas participantes del proceso.

A partir de la información recopilada en los distintos momentos y espacios, se procedió a su interpretación para la elaboración de las recomendaciones que se presentan en la siguiente propuesta. Esencialmente se desarrolla una reflexión de porqué son necesarios este tipo de espacios educativos en el Territorio Indígena Térraba, para lograr una contextualización de la propuesta se realiza una descripción de la cultura bröran y una caracterización de los espacios educativos alternativos: en qué consisten, cómo organizarlos, cómo compartir los conocimientos y qué específicamente compartir de los conocimientos bröran.

A continuación se detalla un esquema que explica el proceso de construcción de esta propuesta:



Fuente: Elaboración propia, 2017  
figura1: Descripción del proceso.

## Actividades realizadas durante los talleres

A continuación algunas de las actividades realizadas durante los talleres.

### Compartir historias:



Figura 2: compartir historias  
Fuente: propia 2015

### Reconocer el territorio:



Figura 3: Mapa del territorio  
Fuente: propia, 2015



Figura 4: Juego con el mapa  
Fuente: propia, 2015



## **¿Para qué sirve este documento?**

La intención de este documento es apoyar al pueblo bröran del Territorio Indígena de Térraba en su lucha para una educación acorde a su cultura, también puede resultar de utilidad de manera más general como referente de abordaje educativo alternativo, a otros pueblos indígenas en su lucha por la reivindicación cultural. Esto porque desde tiempos de la conquista española se han intentado silenciar sus saberes y prácticas culturales haciendo ver como correcto únicamente los conocimientos que vienen de afuera y no lo que se conoce dentro de la comunidad bröran.

Esto a pesar de que Costa Rica es un Estado independiente desde 1821, lo cual no implica que las prácticas de dominación hacia las poblaciones indígenas hayan terminado. Todo lo contrario, continúan transgrediendo y manipulando su cultura, sus saberes, buscando una homogenización cultural al eliminar aspectos identitarios y culturales de los pueblos indígenas que habitan en Costa Rica, donde la comunidad indígena de Térraba no es la excepción.

Así, el Estado costarricense en un primer momento impulsaba la educación en territorios indígenas para que dichas poblaciones explícitamente abandonaran su cultura y adoptaran la occidental. Esto lo hicieron prohibiendo completamente el uso de las lenguas que no sean el castellano. En un segundo momento, el Estado dice reconocer el derecho de los pueblos indígenas de mantener vivas sus culturas y lenguas por lo que se permitió a los y las estudiantes hablar en sus idiomas. Sin embargo, dicha práctica se utiliza para manipular y aculturar desde los idiomas originarios a manera de puente para asimilar la cultura occidental. En este caso la imposición de la cultura occidental sobre

las culturas indígenas se justifica desde la modernización y la globalización propia de la lógica de procesos de expansión y dominio de una cultura sobre otra, aunando al estereotipo y visión etnocentrista que define lo que es ser personas civilizadas en occidente. Y lo que no corresponde a este esquema, se estigmatiza y denigra como inferior, sin valor y que requiere su transformación de acuerdo a las normas de occidente y la cultura oficial estatal.

Entre las prácticas de la educación oficial estatal hacia las poblaciones originarias, el Ministerio de Educación Pública ha realizado una serie de políticas relacionadas con un enfoque fundamentado en las declaraciones internacionales en este tema. En 1993, y gracias a la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT, 2014) donde en el Artículo 31 dicta lo siguiente

Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados. (p. 60)

A raíz de esto el Estado costarricense reforma el Departamento de Educación Indígena vigente hasta este momento en el MEP, con la creación del Subsistema de Educación Indígena mediante el decreto N°22072 del MEP. Sin embargo, es hasta el año 1997 que el Consejo Superior de Educación establece como parte del currículum a impartir en

escuelas ubicadas en territorios indígenas las asignaturas de *lengua indígena* (con tres lecciones semanales) y *cultura indígena* (con dos lecciones semanales). Esto para la educación primaria, y con el agravante que dichas asignaturas no se le brinda un seguimiento en la educación secundaria. Este hecho y lineamiento de la política educativa oficial del MEP, fomenta que desde la educación formal la juventud de los territorios indígenas pierdan rasgos de sus manifestaciones culturales autóctonas, locales, promoviendo el debilitamiento de sus identidades propias y de los saberes indígenas tradicionales.

En el año 2013, el MEP reconoce en el decreto N°37801 que el Subsistema de Educación Indígena no venía adecuándose plenamente a las necesidades de los pueblos originarios, alegando una falta de estructura, procedimientos y mecanismos de participación que promuevan el pleno cumplimiento de derechos de las poblaciones indígenas en sus territorios autónomos, a la vez que reconoce las características pluriculturales y multiétnicas de la sociedad costarricense. Debido a esto se reforma el Subsistema de Educación Indígena, donde se sigue velando por el dominio del español como idioma oficial de la Nación. Sin embargo, con esta reforma se busca un acercamiento a una educación intercultural promoviendo y facilitando la formación de personas docentes originarias de las comunidades indígenas, impulsando traducciones escritas de materiales educativos en los idiomas de los pueblos originarios para abarcar la historia, valores espirituales y conocimientos y técnicas de cada pueblo originario. Para esto, parte de la reforma al Subsistema de Educación Indígena consiste en que el personal docente y administrativo de los centros educativos ubicados en territorios indígenas deberán de ser reconocidos como indígenas por sus propias comunidades. En

este mismo sentido, se establece que en cada territorio indígena se conformará un Consejo Local de Educación Indígena, con el objetivo de velar por el cumplimiento de los derechos relacionados al tema de la educación brindada a poblaciones originarias. Esto de acuerdo a artículo 16 y 24 que dictan lo siguiente respectivamente:

**Artículo 16.-Integración de los Consejos Locales de Educación Indígena.** El Consejo Local de educación Indígena estará integrado únicamente por personas indígenas habitantes del territorio correspondiente. Además, deberá estar integrado de manera equitativa entre hombres y mujeres indígenas. (MEP, 2013, p. 9)

**Inciso a)** En la educación inicial, preescolar y del primero y segundo ciclo se debe garantizar que el personal docente y técnico-docente en todos los niveles educativos esté compuesto por indígenas de su propia cultura y de su propio territorio y que sean hablantes certificados de su idioma materno. (MEP, 2013, p. 11)

Lo anterior indica que las diversas problemáticas referentes a la educación en territorios indígenas serán resueltas. Esto no es necesariamente cierto en la práctica y desde la cosmovisión de las personas indígenas, porque es necesario considerar que existen las diversas relaciones de poder presentes alrededor de procesos educativos, la educación oficial estatal que plantea e impone ciertos saberes como verdaderos mientras que se devalúan los saberes tradicionales autóctonos y populares. Esto sucede ya que dichas imposiciones, por estar respaldadas en aparatos institucionales (como lo es el Ministerio de Educación Pública), muchas veces se toman como verdaderas y única alternativa de

acción. En este sentido, el MEP en su rol de rector de la educación nacional, tiene un currículum definido desde los planes de estudio y legítimos por el Estado, en este sentido siempre presentará filtros de qué y cómo enseñar en los centros educativos, lo que limita la participación de personal docente originario. Sumado a esto, en Térraba se percibe por parte de las personas participantes del proceso de construcción de la propuesta una alta desconfianza ante la nueva propuesta estatal, por su relación que desde años atrás ha estado caracterizada por abusos y falsas promesas.

Por tanto, antes de esperar los resultados de la propuesta del MEP, se considera apropiado y pertinente que sea el mismo pueblo de Térraba quién se organice, defina y desarrolle lo que consideran los procesos socioeducativos, contenidos, saberes y tradiciones propios de su cultura, para ofrecer una autentica educación indígena. Por lo tanto, el enfoque de la presente propuesta de recomendaciones para un trabajo colaborativo y autónomo, se fundamenta en una lógica de desarrollo local para el fortalecimiento de las capacidades culturales instaladas en el territorio indígena y propias de la cultura que la sustenta y les da vida.

En este sentido, son las mismas personas bröran las que deben de liderar este proceso de autoreconocimiento, la participación de personas u organizaciones no bröran, deben reconocer que es la comunidad indígena de Térraba quienes van a guiar tal proceso, por lo que se deben de respetar su cultura y posiciones políticas. Pero esto no quiere decir que no sean escuchadas las voces no indígenas, sino que se propone un intercambio y construcción de nuevos conocimientos, considerar los aportes de cada cultura, para así contribuir en la conformación de las identidades propias de cada cultura y fortalecer la identidad cultural, las resistencias identitarias y lucha política del pueblo bröran, por

defender su territorio, saberes tradicionales y formas de organización.

Es por esto que no se propone un camino específico a seguir, o bien una guía inflexible tipo receta, sino recomendaciones en los posibles pasos y procedimientos para orientar en los diversos rumbos que se puedan definir para fortalecer una práctica socioeducativa acorde a la cultura bröran.

### **Aspectos relevantes de Térraba y la cultura bröran**

Según Chavarría y otros (2013), Térraba es un territorio indígena ubicado al sur de Costa Rica, perteneciente al cantón de Buenos Aires, específicamente al distrito de Potrero Grande, y fue declarado como territorio indígena en 1956. Los pueblos localizados dentro de dicho territorio son Bijagüal, Ceibón, San Antonio, San Cristóbal, Volcancito, Bajo de Beragua, Alto de Beragua, entre otros.

Para el 2011 en Costa Rica vivían unas 2656 personas que se autoreconocen como indígenas térrabas, de estas 1267 viven dentro del territorio indígena Térraba y 1389 fuera de este. Sin embargo dentro del territorio indígena viven aproximadamente 817 personas no indígenas. Este territorio indígena cuenta con 9350 hectáreas, de las cuáles para el año 2007 un 88% (8228 hectáreas) se encuentran en posesión de personas no indígenas (Chavarría y otros, 2013).

Ante tal problemática la comunidad indígena ha venido trabajando en pro de recuperar partes de su territorio, a la vez que resisten y luchan por una reivindicación de sus derechos ancestrales.

Contextualizando las recomendaciones de la presente propuesta, es necesario

considerar ciertos elementos de importancia para la cultura Bröran. Así, en primer lugar hay que señalar que la naturaleza juega un rol central para su identidad, ya que es una referencia para el desarrollo de varios de sus saberes como lo son las maneras de trabajar la tierra, comidas y bebidas tradicionales, historias y danzas bröran, esto por la relación constante y directa que tienen con la naturaleza en la vivencia de estos saberes, muchas veces las relaciones con la naturaleza llegan a darse bajo un significado espiritual, "(...) la tierra es la que nos da alimento, es la que nos da vida, agua, tres cosas: agua, tierra, sol, aire y las montañas, que son los ayudantes de Tjer... del bosque sacamos la medicina". (Adulto uno)

Las historias Bröran representan la cosmovisión que se tiene del mundo, muestran la relación con la espiritualidad y vienen a fortalecer la identidad cultural "...las historias son muy importantes porque sin las historias no tendríamos identidad. Las historias de Térraba son muy importantes porque si no, no reconocerían a Térraba como un pueblo indígena". (Jóven dos)

Hay que tomar en cuenta que los saberes bröran que se mantienen vivos son gracias a una vivencia cotidiana de estos, siendo transmitidos de generación en generación, aunque con influencias de occidente. Esto provoca que sus saberes experimenten cambios a lo largo de los años, donde los saberes se pueden debilitar, fortalecer, o bien reinventar.

En este sentido el territorio juega un papel identitario importante que se ha visto debilitado ya que el uso y vivencia del territorio es cada vez más reducido en las poblaciones

jóvenes, debido al cambio en la comunicación, relaciones sociales y necesidades cotidianas producto del uso de la tecnología, “casi no sabe la gran extensión de territorio que teníamos, que no saben muchos jóvenes ahora, porque lo que ahora mayormente los jóvenes ven es el celular y la computadora, están pegados, a mí me gustaría enseñarles y llevarles” (Jóven uno), además por consecuencia de los contextos de usurpación de terreno en manos de no indígenas, proceso que se ha venido desarrollando gracias a la apertura de la carretera Interamericana donde “los bribis, cabécares y térrabas del Pacífico, sintieron las competencias de las migraciones de blancos hacia sus zonas a partir de 1936, principalmente, entre 1945 y 1960” (Bozzoli en Constela, 2007, p. 3), sumado a las dinámicas de trabajo que han cambiado, modificando la necesidad de desplazamientos a través del territorio y su interacción con este.

Lo anterior es preocupante y urgente de atender ya que dentro de la relación que se tiene con el territorio se encuentra la espiritualidad, que sirve de guía brindando una lectura especial del territorio y de todos los elementos que se encuentran en este. Asimismo, el territorio representa el espacio donde tienen lugar sus historias, su espiritualidad, se trabaja y es donde viven personas con diversos conocimientos sobre los distintos saberes bröran.

También hay que diferenciar que no todos los saberes se practican en la cotidianidad, sino que algunos se practican únicamente en ocasiones especiales, como sería el caso del Juego del Toro y la Mula, el uso de la vestimenta tradicional y el consumo de ciertas bebidas y platos especiales.

Por otro lado, en Térraba, la mayoría de las personas indígenas se han educado en tres campos, el formal por medio de la escuela, colegio y universidad; el campo no formal con

capacitaciones provenientes de distintas organizaciones, instituciones y personas y el informal por medio de sus familias mediante expresiones culturales socioeducativas, donde ciertas prácticas se realizan solamente con una intención educativa, otras aparte también cargan con una intencionalidad política de reflexión-acción con el propósito de revitalizar la cultura bröran.

### **¿Qué son los espacios de educación alternativos?**

Se sugiere que se trabaje en espacios de educación alternativos en lugar de concentrarse solamente en las modificaciones necesarias en las escuelas y colegio de Térraba para una educación acorde a la cultura bröran. La educación alternativa requiere y se fundamenta en la toma de decisiones con libertad de pensamiento y decisiones, donde la prioridad son los intereses comunales del pueblo bröran, aunque no coincidan con los intereses estatales e institucionales.

Ahora bien, la intención de trabajar en espacios de educación alternativos consiste en elaborar y poner en práctica una propuesta educativa con claras intenciones políticas y culturales decididas comunalmente. Las intenciones se refieren a situaciones socioculturales específicas y problematizadoras en el sentido de señalar cadenas de opresión y procesos para abrir espacios de diálogo buscando el mejor camino para liberarse de ellas de una manera comunal y participativa. Por lo que deben ser las mismas personas bröran los protagonistas de transformar sus realidades señalando las causas y personas responsables de sus problemas, a la vez que se redescubren raíces, el tipo de relaciones que se tenía con la naturaleza y recuperando aspectos de la

memoria histórica que les han sido arrebatados y silenciados. Esto último pensando en que las personas más jóvenes no se vean inmersas en las mismas situaciones de opresión y exclusión que se han visto las personas mayores donde, al contrario, la memoria histórica sirva como instrumento de liberación.

Por lo tanto, la principal estrategia a utilizar en los espacios de educación alternativos durante los procesos emancipatorios sería la revitalización de los saberes que ya poseen el pueblo bröran de Térraba, donde la recuperación de memoria histórica fractura las estructuras de dominación permitiendo conocer otros aspectos sobre los hechos, esto desde la vivencia y realidad de las personas bröran en lugar de interpretaciones hechas fuera de la comunidad.

Todo lo anterior con la intención de moverse bajo parámetros de la pedagogía crítica, que tiene como fin la construcción de una conciencia rebelde, participativa, problematizadora y crítica. Donde la recuperación de la memoria histórica se convierte en un proceso de construcción de una memoria liberadora al buscar utilizar las propias experiencias de las personas participantes como estrategias de liberación. Esto por medio de la interpretación y reconstrucción de las condiciones que llevaron a vivir experiencias de dominación y opresión para que las generaciones futuras puedan visualizar tales relaciones y buscar estrategias de acción para luchar ante dichas dinámicas.

Para todo lo anterior, es importante tener en cuenta la noción de por qué se está haciendo lo que se está haciendo, visualizando de antemano los posibles caminos a recorrer en busca de procesos de liberación. Esto con base en un conocimiento crítico cuya naturaleza es dinámica, incompleto, y por tanto, en constante modificación, por lo que

los momentos de reflexión deben de estar presentes a lo largo del proceso para analizar si lo que se ha venido haciendo sigue siendo lo más oportuno para las próximas ocasiones.

Entonces, a modo de resumen, los espacios de educación alternativos deben ser participativos, abiertos al diálogo, concientizadores de la realidad, en una búsqueda constante de acciones liberadoras, por lo que se debe tener presente siempre la intencionalidad crítica y política acordada por la comunidad. Además, quienes participen de estos espacios deben asumirse como protagonistas con proyecciones de incidencia política, y no simples oyentes, inactivos, sin proyectos de lucha, reivindicación y revitalización de las identidades bröran.

## ¿Cómo organizarse para gestionar espacios educativos alternativos?

Desde la apuesta política de una educación que retorne las raíces ancestrales y sus memorias colectivas y que sea emancipadora y liberadora de los poderes coloniales, es que se propone una forma de organización comunitaria que gestione los espacios educativos alternativos con autonomía y resistencia.

Se sugiere que se trabaje en espacios de educación alternativos en lugar de concentrarse solamente en las modificaciones y transformaciones necesarias en las escuelas y colegio de Térraba para una educación acorde a la cultura bröran. La libertad de decisión y acción, son el principal enfoque de prioridad de los intereses comunales del pueblo bröran.

Para que esta educación alternativa sea posible es necesario organizarse desde **la autogestión.**



Fuente: Elaboración propia, 2017  
Figura 8: Elementos de la autogestión

## Participación comunitaria

Es recomendable que participen todas las personas bröran y aquellas no indígenas que cuenten con el visto bueno por parte de la comunidad bröran para su participación en tales espacios educativos alternativos.

Además que participen personas de todas las edades, donde la participación de personas mayores es de vital importancia debido a todo el conocimiento acumulado que poseen a lo largo de diversas experiencias de vida. Pero también es importante que participen las personas jóvenes, niños y niñas, y que compartan sus intereses e inquietudes para ser tomadas en cuenta sobre lo qué quieren aprender. Para esto es necesario que las personas adultas estén dispuestas a escuchar y no solamente a compartir saberes y experiencias.

Para que la mayoría de las personas bröran participen de los espacios educativos alternativos y se tengan relaciones horizontales y colectivas de cuidado es importante propiciar las condiciones para que todas las personas se motiven y tengan posibilidades de asistir, para esto es importante:

 Planificar los encuentros con anterioridad con base en objetivos planteados.

 Promover encuentros en distintos lugares del territorio, es importante no limitarse únicamente al centro de Térraba sino intentar hacer los espacios de encuentro rotativos y que cubran, en la medida de lo posible, todas las comunidades que habitan en el Territorio Indígena Térraba. Así, quienes no conozcan todas las comunidades de su

pueblo tendrían una oportunidad para hacerlo. Para lo anterior es de gran importancia apoyar los distintos procesos que existen para recuperar propiedades de manos no indígenas y así poder asegurar acceso a todos los terrenos del Territorio Indígena Tórraba.)

➡ Realizar convocatorias con bastante tiempo de antelación.

➡ Facilitar que jóvenes, niños y niñas tengan roles activos dentro de la organización.

➡ Rotar roles dentro de la organización con regularidad.

➡ Considerar relaciones interpersonales, momentos y situaciones comunitarias.

➡ Realizar encuentros de manera constante. Para esto es indispensable elaborar de manera colectiva un cronograma anual que sea de conocimiento general y en concordancia con la anuencia de las diversas comunidades.

➡ Tener flexibilidad para distintas situaciones inesperadas.

➡ Propiciar espacios de encuentro intergeneracionales (diferentes grupos etarios).

➡ Conciencia en las relaciones de género (visibilizar y proponer cambios cuando hay acciones machistas y violentas) y velar porque la participación tanto de hombres como mujeres sea igualitaria.

## **¿Cómo compartir conocimientos para aprender más de los saberes bröran?**

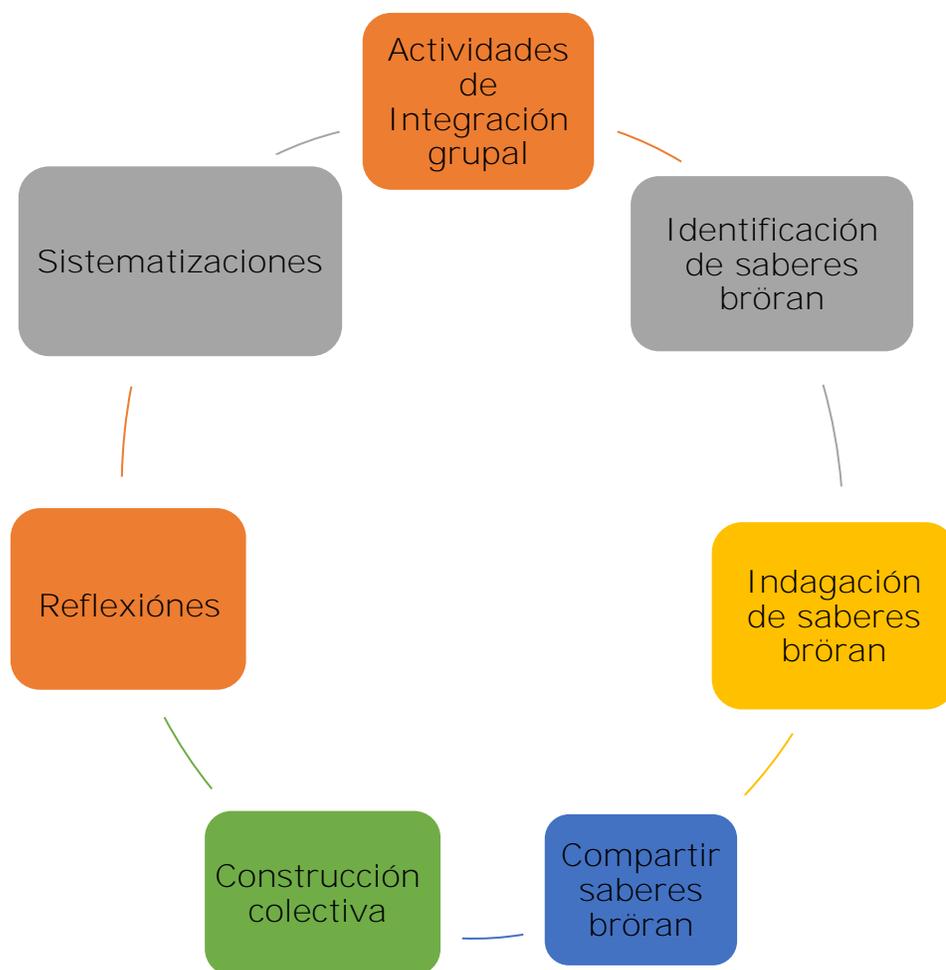
A través del compartir de los saberes, se revitaliza la cultura brörán, se fortalece la memoria histórica y colectiva del pueblo bröran. Para que estos procesos sean liberadores y transformadores de las realidades opresivas, se necesita reflexionar acerca de los contextos y situaciones que suceden en el territorio y fuera de este.

Es importante considerar las transformaciones y modificaciones de los saberes bröran por influencia o por imposición de la cultura occidental (dominante y capitalista) y reflexionar sobre las relaciones de poder en las que se encuentra inmersa la comunidad, esas relaciones en las que existe un control o dominación de parte del Estado o de grupos locales para sacar provecho para sus intereses, en los que el beneficio normalmente es para unos cuantos, para hacer negocio con el territorio, la naturaleza y los mismos saberes indígenas.

Se recomienda aprovechar las prácticas cotidianas y potenciarlas como momentos educativos donde la responsabilidad sobre la educación sería asumida por cada familia y no delegada a los centros estatales de educación.

En los procesos de aprendizaje desde la educación alternativa se aprende a través de la pregunta, el diálogo, la creación y la reflexión, para eso se proponen actividades que pueden potenciar estos aspectos en la manera de compartir y aprender los saberes bröran. Es importante mencionar que en la mayoría de actividades es recomendable realizar primero un trabajo por grupos generacionales (etarios) y luego pasar a la retroalimentación en donde se mezclen estos grupos, esto debido a la necesidad de sentirse en confianza con personas de edades similares y realizar la actividad desde un

enfoque en que las personas se sientan cómodas de acuerdo a sus gustos e intereses según sus edades, con esto facilitamos que todas las personas tengan el espacio para participar.



Fuente: Elaboración propia, 2017  
Figura 9: Actividades de aprendizaje

## Actividades de Integración Grupal

Las actividades de juego y recreación facilitan la integración grupal, la confianza, exploración de habilidades, desinhibición, seguridad, comunicación, herramientas importantes para el accionar grupal y el encuentro.

Al inicio de todo proceso y cuando el grupo se está conformando es importante realizar este tipo de actividades, sin embargo también son actividades útiles al inicio de cada sesión aún avanzado el proceso de espacios educativos alternativos, pues son actividades que activan y disponen la mente y cuerpo para realizar el resto de actividades.

Existen muchos ejercicios que se pueden realizar con este objetivo provenientes de la animación sociocultural, el teatro, o la recreación, estos son algunos ejemplos de ejercicios que se pueden realizar:

➡ **Pasar la bola:** En círculo pasar una bola diciendo el propio nombre o el nombre de la persona que se le pasa, también se puede lanzar diciendo una emoción del día o un elemento representativo de la cultura bröran.

➡ **Palmadas de energía:** en círculo se pasa una palmada de forma continua, y luego poco a poco se van integrando nuevos pasos como: 1) cambiar de dirección, 2) pasarla a alguna persona que se encuentre al extremo del círculo.

**Variación:** A la derecha se pasa la palmada diciendo “Yo”, izquierda “Sa”, y a personas

que no se encuentran a la par “va”, luego se puede introducir loquito y es la consigna para que todos y todas cambien de lugar en el círculo al mismo tiempo, si se hace el gesto de tener antenas y se dice marciano al mismo tiempo, la persona que lo hace cambia de lugar con otra persona dentro del círculo.

➡ **Zombi:** En círculo, una persona en el centro es el o la zombi, tiene que dirigirse de forma lenta y como zombi hacia una de las personas del círculo, esta persona para salvarse y no convertirse en el o la zombi tiene que mirar a alguien más adentro del círculo para que esa persona que es vista diga el nombre de alguien más y cambie la dirección de zombi hacia esa nueva persona y así sucesivamente, si no se dice ningún nombre, esta persona es comida y transformada en zombi, y la persona que hacía de zombi pasa al círculo donde se encuentra el resto de participantes.

➡ **Llamado de frutas:** en un círculo todas las personas escogen una fruta, y por turnos cada una tiene que decir el nombre de su fruta dos veces y llamar a otra fruta diciendo el nombre otras dos veces con los labios hacia adentro, y así cada fruta va siendo llamada para que llame nuevas frutas.

➡ **Hipnosis:** En parejas una de las personas va a guiar a la otra por el espacio, pone su mano a una distancia corta de su rostro (ojos), está distancia la tienen que mantener siempre moviéndose en distintas direcciones y niveles por el espacio, luego se cambia de rol.

➡ **Espejo:** En parejas, se ponen frente a frente, una de las personas es la que realiza movimientos y gestos, mientras la otra persona es el espejo que imita esos movimientos y gestos, luego se cambia de rol.

## Identificación de saberes bröran

Este tipo de actividades ayudan a reconocer que las personas ya tienen conocimientos previos e interés por algunos saberes más que otros, y así partir de que todos y todas ya tienen un camino recorrido de aprendizaje.

Todas y todos aunque vivan en un mismo territorio tienen diferentes vivencias de los saberes bröran, es importante reconocer que entiende cada quién por un mismo saber, por ejemplo una misma historia puede tener distintas versiones según la persona que la narre.

Es importante que además de identificar las características de cada saber, se reconozcan las personas que tienen más conocimientos acerca de determinados saberes, y el reconocimiento del Territorio Indígena Tórraba.

Estas son algunas actividades que se pueden realizar para identificar los saberes bröran:

➡ Realizar mapeos que hablen de las características de cada saber bröran por medio de conversaciones y diálogos en donde todas las personas tengan posibilidad de opinar y aportar (se pueden usar papelógrafos para ir anotando las características).

➡ Compartir las diferentes versiones que cada quién conoce acerca de las historias bröran.

➡ Realizar dibujos o esculturas representativas de los saberes bröran.

## Indagación de saberes bröran

A partir de la identificación de saberes que se realice a nivel grupal es importante partir de que siempre hay mucho más que aprender acerca de la cultura bröran, por lo tanto el ejercicio de la indagación responde a retroalimentar y generar nuevos conocimientos que a su vez se puedan compartir con otras personas.

Indagar es investigar, buscar, explorar en diferentes fuentes (personas, libros, entre otros) acerca de algún tema en específico, lo ideal es indagar desde el interés que tiene cada quién sobre los saberes bröran, así se pueden realizar indagaciones de manera individual o grupal. Este proceso se puede realizar en momentos de la vida cotidiana de distintas maneras:

- ➡ Observando la práctica de los saberes bröran.
- ➡ Entrevistando (preguntando) a personas con ciertos conocimientos sobre determinados saberes que conocen desde sus propias vivencias.
- ➡ Participando de actividades culturales bröran, como el juego del toro y la mula.

## Compartir saberes bröran

Es importante que en el proceso de indagación sobre saberes bröran se compartan los hallazgos de manera grupal, compartiendo los nuevos conocimientos, durante este proceso se recomienda:



Incentivar a niños, niñas y jóvenes narrar las historias que van conociendo para que de esta manera se apropien de los conocimientos.



En este momento de compartir, respetar el espacio de la palabra de cada persona, y al final de su intervención retroalimentar (opinar) si es necesario.



Reconocer las distintas versiones y prácticas de los saberes bröran.

## Construcción Colectiva

Para lograr una mayor profundización y apropiación del conocimiento compartido e indagado es importante realizar actividades que permitan construir colectivamente conocimientos.

Todos y todas sabemos muchas cosas y a partir de los aprendizajes adquiridos somos capaces de crear conocimientos y reinventar lo que nos han compartido otras personas, de esta manera se estará fortaleciendo los conocimientos y adquiridos.

Construir colectivamente es permitir que todas las voces se reconozcan y sean escuchadas para de esta manera crear diálogo y retroalimentación grupal.

Algunas actividades que se pueden realizar para construir colectivamente el conocimiento:

 Crear nuevos cuentos e historias colectivas a partir de las propias vivencias y percepciones de la cultura bröran.

 Construir colectivamente un mapa del Territorio Indígena Térraba, ubicando lugares, personas con distintos conocimientos y localizando donde ocurren las historias bröran.

 Jugar con el mapa del territorio, por ejemplo se puede jugar a ubicar algún lugar tapándole los ojos a una persona, mientras las otras personas la guían para colocar en el lugar correcto el lugar, los niños, niñas y jóvenes pueden realizar esta guía y si no saben algo le puede preguntar a alguna persona adulta.

Aspectos importantes a considerar en este tipo de actividades:

 En algunas actividades para que todas las personas se sientan cómodas y tengan espacio de conversación en confianza es de ayuda que estén primero trabajando en subgrupos por grupo generacional (etario) y una vez elaborada la actividad se reúnan todos los subgrupos y compartan en conjunto lo elaborado e intercambiar conocimientos.



Muchas veces las personas adultas tienen más conocimientos debido a las experiencias y vivencias que han tenido, pero en las actividades es importante que todos y todas aprendamos, principalmente niños, niñas y jóvenes, por eso es importante rotar la palabra y crear espacios para intercambiar conocimiento.

## Reflexiones

La reflexión es importante para retroalimentar, apropiarse del conocimiento, preguntar e intercambiar puntos de vista y experiencias durante los encuentros.

También permite revisar al finalizar cada sesión que contenidos se aprendieron y que se puede realizar la próxima vez de mejor manera.

Aspectos importantes a considerar a la hora de reflexionar:



Se puede realizar durante y al finalizar cada encuentro. Para mayor orden y continuidad de las reflexiones es importante dedicar espacios establecidos y pensados para la reflexión.



Usar técnicas creativas y participativas además de la conversación, se pueden realizar dramatizaciones, videos, dibujos, fotografías, entre otras técnicas, para esto se puede adecuar la técnica según grupo generacional.



Tomar en cuenta rotar la palabra para que todos y todas puedan opinar.

## Sistematizaciones

La sistematización de lo trabajado en los espacios de encuentro permite registrar y recuperar los aprendizajes desarrollados, además de que permite ver en totalidad todo el trabajo realizado.

Es también una forma de compartir el conocimiento a otras personas que no asistieron a los espacios educativos alternativos.

Otra ventaja es que la información no se pierde al quedar documentada y al pasar del tiempo se pueden revisar las sistematizaciones.

En el momento de sistematizar se recomienda:



Después de cada encuentro cada persona a nivel individual puede llevar una bitácora en la que anote observaciones y reflexiones personales de la sesión, también puede anotar sentimientos, emociones, aprendizajes que tuvo durante la sesión.



Las sistematizaciones de forma colectiva son importantes ya que el aprendizaje también es grupal, por lo tanto las sistematizaciones también lo deberían ser.



Es necesario transformar estructuras formales y clásicas de registro que se ven como tareas obligatorias a realizar y más bien realizar las sistematizaciones de alguna forma que genere disfrute, se pueden utilizar distintas maneras, además de la escritura, se puede dibujar, realizar videos, en fin, usar la creatividad y habilidades de cada quién.

## ¿Qué compartir de los saberes bröran?

Los contenidos de los saberes bröran son abiertos, reveladores e incompletos, ya que están en constante reinención y transformación. A la hora de abordarlos es importante considerar de qué tipo de transformaciones se habla, considerar la influencia o imposición occidental y las modificaciones que se han causado a partir de esto en los saberes bröran, desde una postura crítica y problematizadora.

Conocer más de los saberes bröran y practicarlos es una manera de resistir a las imposiciones y las opresiones del mundo occidental, es recuperar las raíces culturales bröran y fortalecerlas.

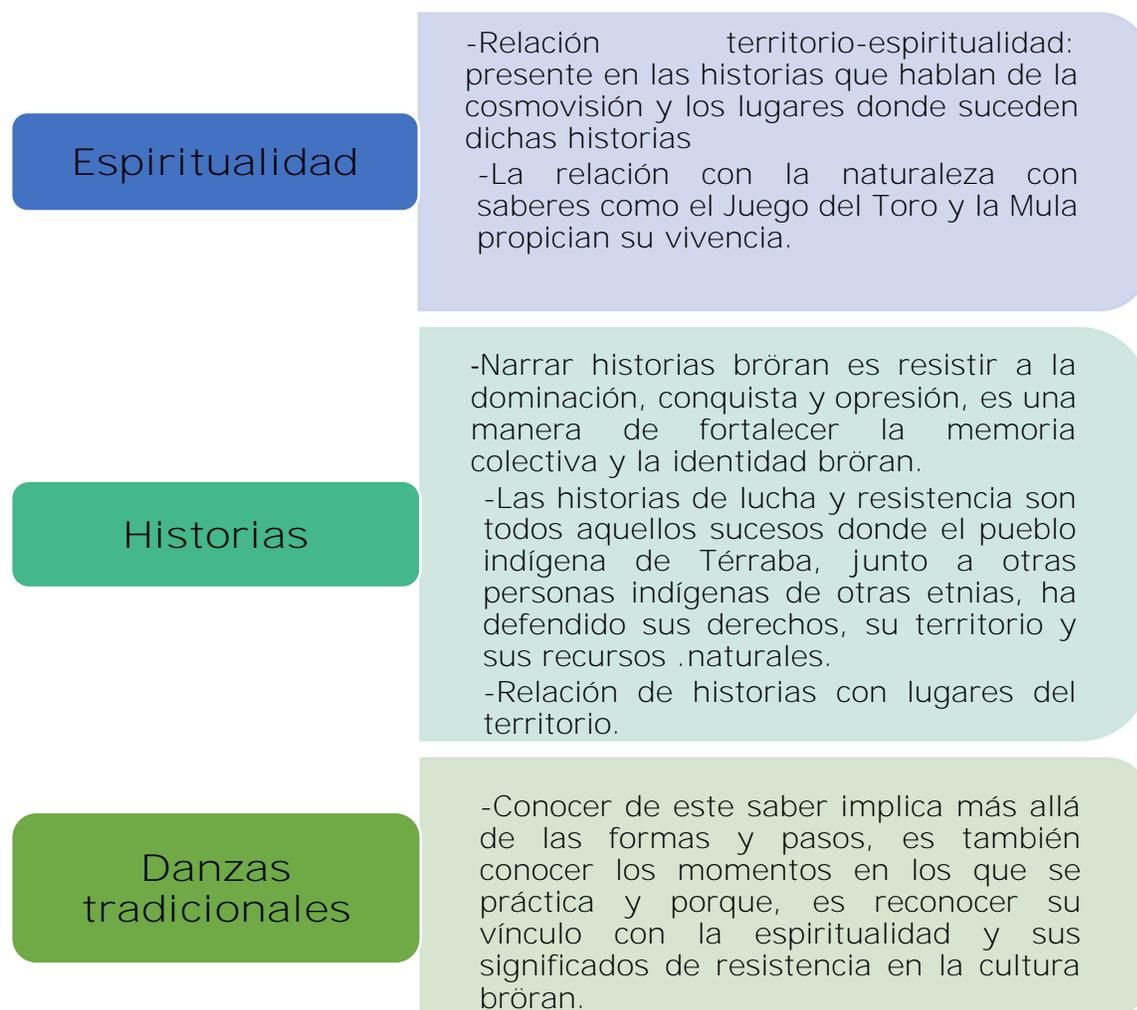
Todos los saberes bröran se entrelazan entre sí, es importante señalar la importancia de la naturaleza para la identidad bröran, por lo que está relacionada con los diversos saberes bröran. Así, se propone que el respeto y cuidado de la naturaleza sea siempre un tema a abordar, ya sea directamente o relacionándolo con algún otro saber.

Los temas a desarrollar es importante que los elijan las mismas personas que deseen participar de los espacios de educación alternativa. Hay que aprovechar la oportunidad de poder elegir uno y no tener que esperar a la decisión de alguien más sobre lo que se debe de enseñar o no en Térraba.

Hay muchos tipos de saberes bröran, entre estos se puede mencionar la espiritualidad, las historias, las danzas tradicionales, las plantas medicinales, bebidas y comidas tradicionales, la vestimenta tradicional y la música.

A continuación a partir de la investigación realizada se determinaron con los participantes de la comunidad cuáles son los aspectos prioritarios en este momento para abordar cada

saber, cabe destacar que hay otros saberes que no se mencionan en este documento, pero igualmente son importantes de compartir.



Fuente: Elaboración propia, 2017  
Figura 10: Saberes bröran 1



Fuente: Elaboración propia, 2017  
Figura 11: Saberes bröran 2

## Consideraciones Finales

En conclusión, los espacios educativos alternativos que se proponen abordar en el Territorio Indígena Térraba deben tener una clara intención política y cultural de búsqueda de autonomía indígena y reivindicación de la cultura bröran por medio de una educación bröran crítica y problematizadora de las dinámicas de opresiones y violencias estatales y sociales que denigran e invisibilizan la cultura bröran.

Para lograr el fortalecimiento de la cultura bröran, esta propuesta de espacios educativos alternativos centra el aprendizaje en el conocimiento de los saberes bröran como lo son las historias, plantas medicinales, música tradicional, vestimenta tradicional, bebidas y comidas tradicionales, danzas tradicionales y la espiritualidad bröran, desde un enfoque que visualiza el compartir, transmitir, retroalimentar, reinventar los conocimientos de manera participativa y reflexiva en un espacio en donde convivan los distintos grupos generacionales (niños, niñas, jóvenes, personal adultas y mayores).

El buen funcionamiento de estos espacios educativos alternativos depende de que sean las personas bröran las que organicen desde la autogestión los espacios de encuentro educativos; para que este tipo de organización sea posible es necesaria la colaboración, solidaridad, comunicación horizontal y fluida entre las personas que participan, además de velar por la autonomía de los procesos comunitarios.

## Referencias<sup>16</sup>

- Aponte, Dora; Matarrita, Jackeline; Mena, Maritza y Ubau, Alejandro. (2010). *Necesidades de Educación no formal para el desarrollo estratégico de las capacidades locales del Cantón de Upala desde un enfoque de derechos humanos y equidad de género en contexto transfronterizo*. (Tesis de Licenciatura), Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Balcazar, Fabricio. (2003). *Investigación acción participativa: Aspectos conceptuales y dificultades de implementación*. Fundamentos de humanidades, 4 (7-8), pp. 59-77. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.
- Barrantes, Rodrigo. (2007). *Investigación: un camino al conocimiento*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Barrero, Edgardo. (2012). *Del discurso encantador, a la praxis liberadora. Psicología de la liberación. Aportes para una psicología desde el Sur*. Bogotá-Colombia: Ediciones Cátedra Libre Martín-Báro.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (1978). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bolaños, David. (06 de noviembre de 2013). Finqueros cavan tumba para la cultura térraba. *Semanario Universidad*. Recuperado de

---

<sup>16</sup> En las referencias se decidió mostrar tanto el apellido como nombre del autor o autora para visibilizar las publicaciones realizadas por mujeres, esto tomando en consideración las relaciones de género desiguales del sistema patriarcal, incluso presentes en las universidades.

<http://www.semanariouniversidad.ucr.cr/noticias/pais/11829-finqueros-cavan-tumba-para-la-cultura-terraba.html>.

Cano, Agustín. (2012). La metodología del taller en los procesos de educación popular. Uruguay: *Revista latinoamericana de metodología de las ciencias sociales*, vol. 2, n° 2, pp. 22-52.

Caride, José. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación*, núm. 336, pp. 73-88. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_05.pdf)APA

Ceceña, Ana. (2008). *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. 1a ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/cecen/>

Chavarría, Denisse. García, Victor. Gu, Rebeca. López, Andrés. (2013). *Pueblos indígenas y acciones políticas en Costa Rica: Los conflictos de la agenda (2002-2010)*. Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica.

Constenla, Adolfo. (2007). *La lengua de Térraba*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.

Colectivo por una educación Intercultural. (2010) *Manual para la animación sociocultural*. Chiapas, México: Recuperado de: <https://mundojas.files.wordpress.com/2011/01/manual-terminado-3-revisado-marc-y-completado.pdf>.

Cuevas, Pilas. (2008). *Recuperación colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico*. Tesis para optar por el grado de Doctorado en Estudios

Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Cunningham, Myrna y Paiz, César. (2003). La Educación y los derechos de los pueblos indígenas. En Arias, A., Bozzoli, M., Chang, G., Rojas, M. (Coord.) *Del conocimiento ancestral al conocimiento actual: visión de lo indígena en el umbral del siglo XXI, II Congreso sobre pueblos indígenas*. (pp.25-36.) (2003) San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, sección de impresión del SIEDIN.

D' Antoni, Maurizia., Gómez, Juan., Gómez, Luis y Soto, José. (2013). *La escuela en cuestionamiento*. San José, Costa Rica: Editorial Arlekin.

Díaz de Rada, Ángel., Velasco, Honorio. (1997). *La Lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid, España: Editorial Trotta.

Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Domínguez, Rosa y Lamata, Rafael. (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid, España: NARCEA, S.A.

Durkheim, Émile. (1973). *De la división del trabajo social*. Buenos Aires, Argentina: Schapire.

Fals Borda, Orlando. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social, Antología*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.

Farahmandpur, Ramin. y McLaren, Peter. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo: una pedagogía crítica*. Madrid, España:

Editorial Popular.

Fernandes, Luis y Ferrao, Vera. (2013). Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. En Catherine. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas 136 insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. (275-304). Quito, Ecuador: Ediciones AbyaYala.

Foucault, Michael. (1998). *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, Michael. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Freire, Paulo. (1973). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno

Freire, Priscilla. (2012). *Expressões de saberes e vivências: conhecimentos tradicionais e uma percepção de gênero*. Año 5, vol VIII, Pág. 76-93. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4133318>

Gadotti, Moacir. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Buenos Aires, Argentina: siglo veintiuno editores.

Gaete, Marcelo. (2011). *Educación pública, viabilidad cultural y opiniones de los estudiantes y docentes de un liceo público indígena: ¿es posible la educación indígena?* (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica.

Gibbs, Graham. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. dirección Uwe Flick. Madrid: Ediciones Morata

Giroux, Henry. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología*

*de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos, (44), pp.36-65.*

Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Giroux, Henry. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Giroux, Henry. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Guevara, Federico y Ovares, Sandra. (2013). Reconociendo modelos autóctonos de enseñanza y aprendizaje en los pueblos bribri y cabécar de Costa Rica. Ponencia para el II Coloquio Latinoamericano Colonialidad/Decolonialidad del Poder/Saber/Ser: Educación, Pedagogía y Cultura.

Ghiso, Alfredo. (2000). Potenciando la diversidad, diálogo de saberes: una práctica hermenéutica colectiva. En *Aportes: El diálogo en la educación, perspectivas teóricas y propuestas didácticas*, número 53, 57-72

Ghiso, Alfredo. (1993). *Cuando el saber rompe el silencio...Diálogos de saberes en los procesos de educación popular*. La Piragua, (2 semestre, 1993) no 7, 32.36.

Grimson, Alejandro. (2011). *Los límites de la cultura, crítica de las teorías de identidad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.

Gurdián, Alicia. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

- Hall, Stuart. (1984). Notas sobre la deconstrucción de lo “popular”. Publicado en SAMUEL, Ralph (ed.). *Historia popular y teoría socialista*, Crítica, Barcelona.
- Hall, Stuart. (2003). ¿Quién necesita identidad?. En Copiladores: Hall Stuart y du Gay Paul (Ed.), *Cuestiones de identidad cultural*. (pp. 13-39) Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.
- Hernández, Roberto. Fernández, Carlos. Baptista, Pilar. (2010). *Metodología de la investigación* (quinta edición). México DF:McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Jara, Oscar. (2012). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José, CR: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Luján, Manuel. (2010). La Administración de la Educación no Formal aplicada a las Organizaciones Sociales: Aproximaciones teórico-prácticas. *Revista Educación*, (34), pp. 101-118. Recuperado de [http:// www.latindex.ucr.ac.cr/educacion-34'1-2010/educacion-34-1-2010-06.pdf](http://www.latindex.ucr.ac.cr/educacion-34'1-2010/educacion-34-1-2010-06.pdf)
- Mariño, Germán. (2000). Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultura  
En *Aportes: El diálogo en la educación, perspectivas teóricas y propuestas didácticas*, número 53, 19-56
- Martín-Baro, Ignacio. (1998). *Psicología de la liberación* (edición, introducción y notas de Amalio Blaco), Madrid: Editorial Trotta.
- McLaren, Peter. (2000). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*  
Buenos Aires: Rei Argentina.
- McLaren, Peter. (2001). *CheGuevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*.

México: Siglo XXI.

Mead, George. (1982) *Espíritu, persona y sociedad*. España: Paidós Ibérica.

Mejía, Marco. (2000). Del intercambio de saberes a la negociación cultural. En *Aportes: El diálogo en la educación, perspectivas teóricas y propuestas didácticas*, número 53, 73-82

Mejía, Julio. (s.f.). *Técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales*.

Méndez, Zuirí. (2014). Compresión sobre procesos de resistencias indígenas: el caso de recuperación de saberes con jóvenes bribris en Alta Talamanca. (Tesis de Licenciatura), Universidad de Costa Rica.

Mills, Charles Wright. (2003). *La imaginación sociológica*. México: FCE

Ministerio de Educación Pública, Costa Rica. (1993). *Decreto 22072*. San José, Costa Rica: MEP.

Ministerio de Educación Pública, Costa Rica. (2013). *Decreto 37801*. San José, Costa Rica: MEP.

Molina, Ana y Ramírez, César. (2009). *Características sociales del proceso educativo en la zona de frontera cultural en la reserva indígena de Térraba* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Costa Rica.

Movimiento Regional por la Tierra. (2014). *Estudio de caso, Comunidad Indígena Sawhoyamaya. Historia de lucha y reivindicación territorial en el Chaco paraguayo; Tierraviva, Paraguay, Año 2014*. Recuperado de: <http://www.tierraviva.org.py/wp-content/uploads/2014/10/Caso-Sawhoyamaya-Rechazo-de->

[Inconstitucionalidad.pdf](#)

Murillo, Javier. (2015). *Exclusión simbólica-cultural y resistencia indígena ante la educación formal: El caso del Liceo de Térraba* (tesis de licenciatura), Universidad de Costa Rica.

Nájera, Lidsy (et al). (2016). *Reviviendo las Raíces Bröran*. San José, Costa Rica: Iniciativas Estudiantiles de Acción Social, Vicerrectoría de Acción Social, Universidad de Costa Rica.

Comité de educación, comisión costarricense de cooperación con la UNESCO (1994). *Narraciones Indígenas Costarricenses*. Cartago, Costa Rica: LIASA.

Oficina Internacional del Trabajo. (2009). *Convenio No. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales: declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Lima, Perú: OIT.

Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre derechos de los pueblos indígenas*. (s.l.): ONU.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). Declaración Universal de la Unesco sobre la diversidad cultural. Recuperado de: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de expresiones culturales. recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural->

- Osorio, Mario. (2000). Educación en el paradigma dialógico de la interlocución de saberes. *En Aportes: El diálogo en la educación, perspectivas teóricas y propuestas didácticas*, (53), pp. 9-18.
- Ospina, Adriana. (2010). *Conceptos fundamentales de las memorias colectivas*. El Salvador.
- Portelli, Alessandro. (1981). *El tiempo de mi vida: las funciones del tiempo en la historia oral*. *En Internacional Journal of Oral History*, vol. 2, núm. 3, pp.162-180.
- Porto-Gonçalves, Carlos. (2009). De saberes y territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *En Polis, revista de la Universidad Bolivariana*, 8. (22), pp .121-136.
- Quijano, Anibal. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *En E. Lander (Ed.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Sousa Santos, Boaventura. (2006). *Conocer desde el Sur*. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global
- Sousa Santos, Boaventura. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce
- Souza Silva, José. (2008). *La geopolítica del conocimiento y la gestión de procesos de innovación en la época histórica emergente* Campina Grande, Brasil (Trabajo en progreso, sin revisión)

Torres, Alfonso. (2014). *Renacer de la educación popular como sentido y práctica emancipadores. Folios de humanidades y pedagogía*, pp. 85-98.

Torres, Jurjo. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Torres, Alfonso. (s.f.) Renacer de la educación popular en los inicios del siglo XXI. En *Encuentro hacia una pedagogía emancipadora de nuestra América*, no. (2). Buenos Aires, Argentina: Centro Cultural de la cooperación Floreal Gorini. Recuperado de: <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/11/torres-carillo.pdf>

Torres, Alfonso. (2014). La producción de conocimiento que requerimos para reconstruirnos como movimiento. *La piragua*, (Marzo, 2014) no. 39, 7-1

Úcar, Xavier. (1999). *Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de la educación no formal*. Barcelona: Ediciones universidad de Salamanca.

Walsh, Catherine. (2007). *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?* *Nómadas*, 26, 102-113.

Walsh, Catherine. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.

Wallerstein, Immanuel. (2004). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI

## Anexos

### Anexo 1: Identificación de Saberes Bröran.

Saberes bröran	Personas con conocimientos
Plantas medicinales	Sonia, Isabel, Mercedes, Alicia, Emilsen, Fidelia,
Cuentos	Alejandro, Rosalio, Salustiano, Pascual, Jose Rivera, Victorino, Paolo Nájera, José Luis Navas
Alimentación, forma de trabajar la tierra	Victorino, Chico Ortiz, Mercedes, Chela, Alisia, Emilsen, Jorge Navas
Medio Ambiente	Paulino Nájera, Toño, Jacinto, Guillermo, Pablo Sibas
Danza, Música, Arte	Mercedes Nájera de Macho Monte, Jhony, Marcelo Ortiz, Marcelo Gutierrez, Marcos Ortiz, Elieezer
Vestimenta	Mercedes, Rosalina, Nicha (Boruca),
Herramientas	Chico Ortiz, Rosalio, Victorino, Lencho, Marcos Ortiz
Espiritualidad	Asdrual (Yuva), Chino, Rosalio, Toño, Salustiano, Pascual, Romulo
Resistencia	Chico, Paulo Sibas, Manuel Villanueva, Enrique, Toño, Chino, Guillermo Rivera, Elides, Isabel
Lugares	Personas <i>mayores</i>
Idioma	Jorge Navas, Victorino, Marcos Ortiz, Faciano, Paulino

## Anexo 2: Planeamiento de talleres.

Planeación de talleres		
Taller	Objetivos	Planeación del espacio de encuentro
<b>Taller 1:</b> <b>Identificación de Saberes bröran</b> <b>Sábado 11 de abril del 2015</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentar el proyecto de investigación y de acción social a las personas interesadas en conformar el grupo de trabajo.</li> <li>Definir junto a las personas participantes que son saberes Bröran e identificar quienes son personas portadoras de dichos saberes.</li> </ul>	Presentación del proyecto: explicar bien en qué consisten los proyectos y que cada personas participante comparta sus intereses de participar (30 min)
		Presentación de participantes: presentarse diciendo el nombre y tocándose una parte del cuerpo, luego se llaman entre sí diciendo el nombre de la persona tocándose la parte del cuerpo que se tocó (20 min)
		Sociometría, preguntas para agruparse y conocer el grupo: A las y los que les gusta: dibujar, cocinar, hacer artesanías, tocar instrumentos o cantar, participar en proyectos comunitarios (20 min)
		Refrigerio (20 min)
		Papelógrafo: escribir entre las personas participantes cuales son los saberes Bröran y quienes las personas portadoras de dichos saberes (1 hora y media)
<b>Taller 2:</b> <b>Técnicas para la indagación de saberes.</b> <b>Sábado 9 de mayo del 2015</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir junto con el grupo de trabajo (personas bröran participantes) las metodologías y técnicas para la indagación de saberes</li> <li>Establecer una agenda de visitas a las personas informantes claves</li> </ul>	Ponerse al día, conversar que ha pasado desde nuestra última visita en la comunidad (20 min)
		Dialogar acerca de los métodos de indagación de saberes (30 min) Analizar los recursos con que se cuentan (30 min)

<p><b>Taller 3: Compartir historias bröran.</b></p> <p><b>Sábado 9 de junio del 2015</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir cuentos, leyendas e historias</li> <li>• Definir en conjunto con las personas participantes una guía para entrevistas a personas mayores acerca de saberes bröran</li> </ul>	<p>Caminata hacia lugar del espacio de encuentro (1 hora)</p> <hr/> <p>Presentación de los proyectos de investigación y acción social a nuevas personas participantes (10 min)</p> <hr/> <p>Presentación con nombres y partes del cuerpo y luego llamados según parte del cuerpo y nombre (10 min)</p> <hr/> <p>Palabras cruzadas Palabras cruzadas: (si yo digo amarillo ustedes dicen rojo y viceversa) (10 min)</p> <hr/> <p>Actividad para hacer grupos: puentes y se pasan por debajo, de 2 y luego de 4 (10 min)</p> <hr/> <p>División en subgrupos: comparten historias, cuentos y leyendas, eligen una historia y un representante para contársela al resto del grupo</p> <hr/> <p>Construcción de la guía de preguntas para realizar entrevistas a los mayores (30 min)</p> <hr/> <p>Palabras, red y resonancias: decir con una palabra que le llamo más la atención de todo el espacio de encuentro (15 min)</p> <hr/> <p>Refrigerio (30 min)</p> <hr/> <p>Caminata de vuelta (1 hora)</p>
<p><b>Taller 4: Compartir información indagada. Julio (11 de julio del 2015)</b></p>	<p>Compartir información indagada y reforzar estrategia de investigación de saberes</p>	<p>-Actividad lúdica inicial</p> <hr/> <p>-Compartir historias recopiladas y dibujos realizados acerca de las historias.</p> <hr/> <p>-Planteamiento para realizar indagación de nuevos saberes</p>

<p><b>Taller 5: Reflexión sobre indagación de saberes. Agosto (29 de agosto del 2015)</b></p>	<p>Reflexionar de resultados de la investigación que realizaron las y los participantes</p>	<p>-Reflexión acerca del cuento, la leyenda y la historia.</p> <p>-Escogencia de símbolos culturales y naturales de Térraba: pasando la bola.</p> <p>-Compartir indagación de saberes bröran, acompañado de preguntas acerca del proceso: ¿Cómo podemos compartir ese saber?, ¿Hay muchas o pocas personas que conocen acerca de este saber?, ¿Qué recursos se necesitan para compartir este saber?, ¿Usted práctica ese saber?, ¿Ese saber tiene relación con otros pueblos indígenas?, ¿Cómo se sintió la personas que usted entrevisto para indagar sobre los saberes bröran?, ¿Hizo falta algo por descubrir de este saber?</p> <p>-cierre</p>
<p><b>Taller 6: Dibujando el Territorio. Setiembre (26 de setiembre del 2015)</b></p>	<p>Percibir por medio de mapas colectivos el territorio</p>	<p>-Juego de llamado con frutas: (cada persona escoge una fruta o animal y hace un llamado a otra persona con los labios hacia adentro</p> <p>-Dibujo Guiado: Una persona participante da indicaciones para realizar un dibujo y que todas las personas hagan uno lo más parecido posible al de la persona que guía desde la palabra: Primero se hace un dibujo sin preguntas y luego se hace con preguntas.</p> <p>Tiene el objetivo de reflexionar acerca de la comunicación.</p> <p>-Creación de mapa de Térraba en parejas: El objetivo es que ubiquen los principales lugares de Térraba por medio de un dibujo.</p> <p>- Creación colectiva del mapa de Térraba: A partir del mapa construido en parejas se trata se ir construyendo</p>

		de manera colectiva el mapa de Terraba
<b>Taller 7: Reconociendo el Territorio. Octubre (17 de octubre del 2015)</b>	Fortalecer el reconocimiento del territorio, personas con conocimiento de saberes y ubicación de las historias	<p>Reconocimiento del territorio:</p> <p>1) el grupo de niños, niñas y jóvenes guían a un o una participante (que tenga los ojos vendados) con la ubicación de algún lugar.</p> <p>2) Con los lugares ubicados en el mapa por medio del juego anterior se procede a que niños, niñas y jóvenes coloque por lugar personas que tengan distintos conocimientos y que habiten en esos lugares.</p> <p>3) Por último ubican las historias que se desarrollan en cada uno de los lugares. (si tienen duda acerca de la ubicación del lugar pueden proceder a preguntarle a personas adultas)</p>
<b>Taller 8: Reflexión del proceso. Octubre 24 de octubre del 2015</b>	Reflexionar acerca del proceso	<p>Actividad lúdica: Yo, sa, va: por medio de palmadas en circulo, Yo a la derecha, sa a la izquierda y va a alguna persona que tenga al frente.</p> <p>-Creación en conjunto de línea de tiempo de actividades realizadas durante todo el proceso.</p>

		<p>-Reflexiones por subgrupo:</p> <p>-Jóvenes: por medio preguntas generadoras y la creación de un video que sistematice lo compartido en los talleres</p> <p>-Niños y niñas: por medio de dibujos</p> <p>- Persona adultas: por medio de la creación de la planificación de un proyecto.</p>
<p><b>Taller 9: Seguimiento de las reflexiones. Noviembre 7 de Noviembre del 2015</b></p>	<p>Seguimiento de las reflexiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir entre grupos las reflexiones a las que llegaron.</li> <li>• Filmación del video de sistematización de lo aprendido.</li> <li>• Continuación de creación de perfil de proyecto.</li> <li>• Entrevistas a niños, niñas y jóvenes sobre aprendizajes del proceso.</li> </ul>
<p><b>Taller 10: Compartir la experiencia. Noviembre (taller 2) (21 de noviembre)</b></p>	<p>Cierre y presentaciones finales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación abierta a la comunidad y familiares acerca del proceso (reproducción del video creado de sistematización)</li> </ul>

### **Anexo 3: Guía de entrevista corta.**

#### **Se escogen ciertas (2 o 3) preguntas para cada participante:**

¿A partir de la experiencia que vivió en este proceso, qué nuevos proyectos le gustaría realizar?

¿Qué fue lo que usted aprendió en estos encuentros?

¿Por qué es importante usar plantas medicinales?

¿Usted usa plantas medicinales?

¿Para usted cuál es la importancia de este espacio de encuentro?

¿Cuál es la importancia de las historias de Terraba?

¿Cuáles historias aprendió, que no sabía?

¿Cómo se sintió durante los encuentros?

¿Cuál es la importancia del uso de las plantas medicinales?

¿Qué le gusto de los encuentros?

¿Cuál es la importancia de estos espacios de encuentro?

¿Cuáles fueron los principales aprendizajes?

#### **Anexo 4: Guía de entrevista estructurada a profundidad.**

1- ¿Qué entiende usted por cultura en general?

2-¿Qué es la cultura bröran?

3- ¿Qué prácticas son propias de la cultura bröran?

4- ¿Cuáles son las prácticas bröran que hoy en día usted y su familia siguen practicando?

5- ¿Usted las cosas que sabe, las prácticas que realiza de la cultura bröran, quién se las enseñó, cómo, dónde?

6- ¿Cuéntenos, Cómo usted ha compartido esos saberes que tiene con otras personas?

7- ¿Cómo considera que se encuentra la cultura bröran?

8- ¿Para usted que la revitalización cultural?

9- ¿En qué espacios usted ha recibido una educación bröran?

10- ¿Para usted somos sería un espacio ideal para la educación?

### Anexo 5: Cuadro de Operacionalización por objetivos.

Objetivo Específico	Categoría	Conceptualización	Definición Operacional	Indicadores	Definición instrumental
<p>Identificar con personas Bröran los significados y las vivencias de sus saberes para la construcción de espacios educativos alternativos</p>	<p>significación</p>	<p>Construcción de una realidad, con sus respectivos conocimientos, mediante una habituación que torna innecesario volver a definir cada situación de nuevo, paso por paso, ya que los significados ya objetivados se conciben como un <i>conocimiento</i> y se transmiten como tales , donde dichas construcciones de realidad y conocimiento obedecen a contextos sociales específicos (Berger y Luckman, 1978). Por lo que no existe una única verdad, sino verdades que son relativas e históricas (Barrantes, 2007) dependiendo del contexto social que se trate. Como producto de esto se desarrollan configuraciones</p>	<p>Construcción social de saberes y rasgos identitarios de un grupo cultural</p>	<p>-Identidad cultural bröran -Percepciones de Saberes bröran</p>	<p>-Talleres -Entrevistas (semi-estructuradas a profundidad y cortas.</p>

Objetivo Específico	Categoría	Conceptualización	Definición Operacional	Indicadores	Definición instrumental
		<p>culturales a la vez que se forjan identidades y racionalidades particulares en el sentido de adquirir nociones de comportamientos específicos (Mead, 1982), donde influyen los modos de producción y tecnologías con sus respectivas plusvalías semióticas y relaciones de poder (Grimson, 2011).</p>			

	Espacios educativos alternativos	Se componen de distintas posturas socioeducativas que buscan una transformación social autónoma. Así, de la <i>educación no formal</i> se rescata que debido a su intención y organización los procesos socioeducativos se deben desarrollar fuera del encuadre del sistema educativo formal (Lamata, 2003). La <i>educación popular</i> propone una problematización (Freire, 1973) de la realidad promoviendo procesos de un aprendizaje dialógico entre las partes, propiciando la acción y la reflexión (Colectivo por una educación intercultural, 2010). Por su parte, la <i>pedagogía crítica</i> incita a una construcción de una conciencia democrática, participativa, problematizadora y crítica (D'Antoni y otros,	Un espacio de educación alternativo se caracteriza por ser dialógico, concientizadora y problematizadora de la realidad desde la acción y reflexión. Tiene una intencionalidad crítica y política, parte de que las personas recuperen su memoria colectiva desde la criticidad para que sean protagonistas, dueñas y creadoras de sus propias historias, saberes, quehaceres culturales y procesos de aprendizaje en miras de incidir en la transformación social. Es además una educación desligada de las agendas institucionales.	Actividades educativas con Intencionalidad crítica y política  Momentos educativos no institucionales-estatales  Autogestión en los procesos educativos  Memoria colectiva crítica  Autorecuperación y apropiación de saberes locales indígenas	Talleres
--	----------------------------------	--	---	---	----------

		<p>2013), desde procesos de concientización de la realidad social que pone como eje central los saberes locales (Martin-Baro, 1998), para este proceso la recuperación de la memoria colectiva (Ospina, 2010) con una perspectiva crítica (Barrero, 2012) para recuperar sus propias vidas, historias y voces (Giroux, 2004) son fundamentales. De la <i>animación sociocultural</i> se señala que los procesos socioeducativos deben abordar los aspectos culturales desde lo democrático, autogestivo, y reflexivo. (Cáride, 2005).</p>			
--	--	---	--	--	--

Objetivo Específico	Categoría	Conceptualización	Definición Operacional	Indicadores	Definición instrumental
<p>Analizar la vivencia de los saberes bröran y sus manifestaciones socioeducativas</p>	<p>Vivencia de saberes</p>	<p>Experiencias cotidianas, espacios de manifestación de las relaciones sociales, donde los saberes se viven, materializan, redescubren, transforman, deconstruyen y en medio de todos esos procesos se recrean e inventan (Ceceña, 2008). Mediante dicha vivencia se producen los saberes utilizados para darle significado al mundo (McLaren, 2000).</p> <p>La vivencia de saberes no se da exclusivamente dentro de un mismo grupo cultural, sino en relación a otros grupos culturales donde tal confluencia a configuraciones culturales donde hay que tomar en cuenta la heterogeneidad, conflictividad, desigualdad,</p>	<p>Procesos de reafirmación y modificación de significaciones previamente construidas, donde confluyen relaciones de poder entre los grupos culturales que confluyen en la vivencia de saberes.</p>	<p>Práctica de los saberes en los espacios cotidianos.</p>	<p>-Entrevistas estructuradas a profundidad y entrevistas cortas. -Talleres -Observación participante</p>

Objetivo Específico	Categoría	Conceptualización	Definición Operacional	Indicadores	Definición instrumental
		<p>historicidad y las relaciones de poder (Grimson, 2011)</p>			
	Saberres bröran	<p>Los saberes responden a diversos contextos y procesos de significación, dando como resultado una concepción de conocimiento situado determinando un lugar geopolítico del conocimiento a partir de sus contenidos y orientaciones, no tanto de su ubicación geográfica (Sousa Santos, 2006). Tomando en cuenta que la diversidad cultural está presente en los territorios o espacios, debido a las diversas relaciones y contextos (Grimson, 2011) Partiendo de esta concepción es que se va a definir de manera grupal con la población Bröran participante su</p>	<p>Los saberes bröran son lo que representa y define la cultura bröran, compuestos de múltiples significaciones a partir de las vivencias que cada persona ha tenido de estos. Se han transmitido de generación en generación y por lo tanto se les considera saberes ancestrales indígenas, ya que también para sobrevivir en el tiempo las personas bröran han tenido que resistir a la cultura occidental hegemónica. Los saberes bröran que las personas participantes escogieron y decidieron indagar son:</p>	<p>Diálogos que traten de: Plantas medicinales, historias, alimentación, forma de trabajar la tierra, medio Ambiente, danza, música, arte, Vestimenta, Herramientas, Espiritualidad, Resistencia, Lugares, Idioma.</p>	<p>-Entrevistas estructuradas a profundidad y cortas. -talleres -Observación participante</p>

Objetivo Específico	Categoría	Conceptualización	Definición Operacional	Indicadores	Definición instrumental
		entendimiento sobre los saberes bröran a partir de sus significaciones y vivencias.	Plantas medicinales, historias, alimentación, forma de trabajar la tierra, medio Ambiente, danza, música, arte, vestimenta, herramientas, espiritualidad, resistencia, lugares, idioma.		
	Expresiones culturales socioeducativas	Las expresiones culturales socioeducativas parten de lo cultural ligado a lo socioeducativo desde la cotidianidad. Se entiende lo cultural desde lo que determina la identidad de un pueblo pensando en que en esta identidad también coexiste una diversidad de cultural, debido a las múltiples relaciones y contextos, está en constante movimiento y cambio por eso es que se aprende y vivencia en la	Las expresiones culturales socioeducativas son saberes culturales transmitidos en la vida cotidiana en procesos de invención de la tradición, en resistencia a la cultura occidental hegemónica, desde acciones intencionadas educativas.	Saberes bröran transmitidos en la vida cotidiana con una Intencionalidad educativa. Acciones de revitalización cultural	-Entrevistas estructuradas a profundidad y cortas. -talleres -Observación participante

Objetivo Específico	Categoría	Conceptualización	Definición Operacional	Indicadores	Definición instrumental
		<p>vida social(Grimson, 2011).  Lo cultural se transmite y reinventa por medio de las expresiones culturales (Unesco, 2005) y en el momento en que ese transmitir los saberes en la vida cotidiana se hace desde una práctica intencionada es que toma la característica de expresión cultural socioeducativa, esta es una concepción desde la ecopedagogía (Gadotti, 2002)</p> <p>Las acciones de revitalización cultural, entendidas como procesos de invención de los mismos saberes (Hall y Du Gay, 2003) con el fin de transmitirlos y resistir a la cultura occidental hegemónica y su colonialidad impositiva (Grimson, 2011)</p>			

## Anexo 6: Instrumentos y técnicas.

<b>Instrumento</b>	<b>Nombre</b>
Audio historias	Taller 3 (T3)
Audio saberes Bröran y reflexiones	Taller 5 (T5)
audio papaya-papaya (construcción de mapas)	Taller 6 (T6)
Audio segunda sesión del mapa coloreado	Taller 7 (T7)
Audio reflexiones del proceso y día de filmación	Taller 8 (T8)
Entrevista joven uno	E1
Entrevista niña uno	E2
Entrevista joven dos	E3
Entrevista niño uno	E4
Entrevista joven tres	E5
Entrevista joven cuatro	E6
Entrevista joven cinco	E7
Entrevista niño dos	E8
Entrevista niño tres	E9
Entrevista joven seis	E10
Transcripción danzas del Taller 5	T5
Entrevista adulto uno	E11
Entrevista adulto dos	E12
Adulto tres	
Adulto cuatro	
Adulto cinco	
Leyenda y juego del toro del taller 5	T5
Video elaborado colectivamente	V1