

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Poesía bribri de lo cotidiano: una lectura desde la pedagogía decolonial e intercultural para su enseñanza en III Ciclo de Educación Diversificada por medio de una propuesta didáctica

Tesis sometida para la consideración de la comisión de programa de estudios de Posgrado en Enseñanza del Castellano y Literatura para optar por el grado y título de Maestría Académica en la Enseñanza del Castellano y Literatura.

ANDREY GÓMEZ JIMÉNEZ

Sede de Occidente, Costa Rica

2024

Dedicatoria

A mi padre, quien desde su cama ha visto mi crecimiento académico, profesional y humano por más de una década.

A mi madre, que me inculcó los valores necesarios para ser el hombre que soy hoy.

A mis estudiantes, quienes en medio de risas y regaños de mi parte, me hicieron ver la importancia de la docencia y mi compromiso con la educación.

Agradecimientos

Gracias a la Dra. Susanne Schlünder, por permitirme desarrollar y finalizar la mayor parte de este trabajo en el Institut für Romanistik de la Universidad de Osnabrück, Alemania. A la Dra. Magdalena Vásquez y la comisión de la Maestría en Enseñanza del Castellano y Literatura, por confiar en mis capacidades intelectuales y elegirme para representar a la Sede de Occidente en el país germánico.

A mis profesores, y en especial, al Dr. Mijaíl Mondol, quien ha sido guía, lector, y amigo en este camino que empecé desde el bachillerato, sin sus consejos y valiosa amistad esta tesis no sería posible. También, agradezco especialmente a mi directora, la Magister Silvia Solano, quien desde el bachillerato me ha mostrado su aprecio, consejos y paciencia. Sus correcciones y consejos son medulares en la creación de esta propuesta. A mi lector, el Dr. Mauricio Chaves, quien me brindó su compañerismo en la ciudad de Osnabrück, su amistad fue clave para vivir en Alemania y disfrutar de este proceso. A mi profesor, el Dr. Minor Herrera, por mostrarme siempre, sin duda alguna, cuanto confía en mi trabajo y en mis capacidades.

También, a todas aquellas personas que estuvieron presentes en este largo camino, a aquellas personas invaluable que siempre me protegieron y cuidaron cuando la salud no estuvo a mi lado. Lamentablemente, muchas de estas han seguido su camino lejos: *estaré eternamente agradecido*.

A Stephanie, quien siempre estuvo presente, incluso en los tiempos difíciles cuando mi cirugía se complicó y todo era tormenta.

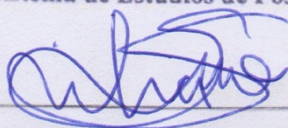
A mis amigos de *Erasmus* en Osnabrück, por mostrarme tanto cariño y aprecio a pesar de nuestras “barreras” lingüísticas y culturales.

Finalmente, a mi familia, quienes siempre me han mostrado el orgullo que sienten por mis *pequeños* pasos.

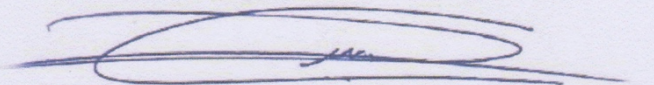
Esta Tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Enseñanza del Castellano y Literatura de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar por el grado de Maestría Académica en Enseñanza del Castellano y Literatura.



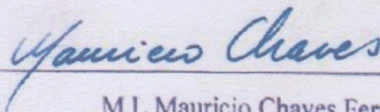
Dra. Magdalena Vásquez Vargas
Representante de la Decanatura
Sistema de Estudios de Posgrado



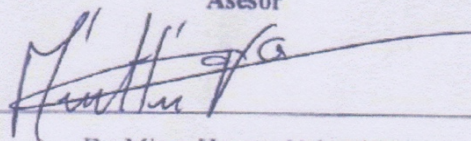
M.L. Silvia Solano Rivera
Directora



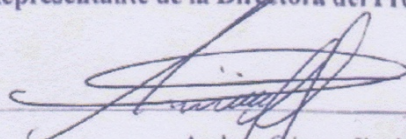
Dr. Mijaíl Mondol López
Asesor



M.L. Mauricio Chaves Fernández
Asesor



Dr. Minor Herrera Valenciano
Representante de la Directora del Programa de Posgrado



Andrey Gómez Jiménez
Sustentante

INDICE DE CONTENIDO

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Hoja de aprobación.....	iv
Índice.....	v
Resumen.....	viii
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Tema.....	1
1.2 Delimitación.....	2
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
2.1 La “interculturalidad” del Ministerio de Educación Pública y lo indígena.....	6
2.2 Multiculturalismo y listas de lecturas del Ministerio de Educación Pública.....	10
2.3 Problemas epistemológicos e ideológicos presentes en la enseñanza de la literatura.....	13
2.4 Antecedentes historiográficos en la enseñanza de la literatura.....	15
2.5 Vacío académico e investigativo en las manifestaciones indígenas costarricenses.....	17
2.6 Incumplimiento de tratados internacionales y leyes nacionales con respecto a las culturas indígenas.....	19
2.7 Necesidad de ampliar el concepto de lo literario.....	22
3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	25
3.1 Objetivo General.....	25
3.2 Objetivos específicos.....	26
4. MARCO CONTEXTUAL.....	28
2.1 Existencia de la literatura indígena en Costa Rica y Centroamérica.....	29
4.1.2 Sobre la poesía bribri.....	31
2.2 Historias de la literatura costarricense y crítica literaria.....	40
2.3 Estudios generales acerca de la literatura indígena en Costa Rica y la enseñanza en el Ministerio de Educación Pública.....	44
5. ESTADO CRÍTICO DE LA CUESTIÓN.....	49
6. MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL.....	68
6.1 Bases epistemológicas.....	69
6.1.2 Interculturalidad.....	69
6.1.3 Teoría decolonial.....	76

6.2	Fundamentos teórico-educativos.....	87
6.2.1	Educación Intercultural	87
6.2.2	Pedagogía decolonial	93
6.3.	Etnotexto: características y definición de literatura indígena	102
6.4.	Textos y cultura. Representación y noción de texto abierto	109
7.	MARCO METODOLÓGICO	122
7.1	Fundamentación y conceptualización de la investigación	122
7.2	Pasos de la investigación.....	128
7.2.1	Fase de análisis.....	130
7.3.	Fase de diseño de la estrategia didáctica.....	131
8.	ANÁLISIS SIMBÓLICO EN <i>POESÍA BRIBI DE LO COTIDIANO</i>	136
9.	REPRESENTACIONES SOCIO-CULTURALES EN <i>POESÍA BRIBRI DE LO COTIDIANO</i>	191
10.	ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL <i>CORPUS DE POESÍA BRIBRI DE LO COTDIANO</i>	224
10.1	Introducción de la propuesta didáctica.....	224
10.2	Descripción de la población.....	226
10.3	Evaluación diagnóstica.....	226
10.4	Interpretación de los resultados del diagnóstico	227
10.5	Recursos materiales.....	235
10.6	Contenidos temáticos y teóricos importantes.....	235
10.6	Objetivos de la propuesta didáctica.....	237
10.7	Secuencia y planeamiento de la propuesta didáctica	239
10.8	Estrategias de mediación y actividades didácticas.....	251
10.9	Resultados de la aplicación de la propuesta didáctica	264
10.10	Consideraciones finales de la propuesta didáctica	284
10.11	Limitaciones al aplicar la propuesta didáctica	285
10.12	Recomendaciones para aplicar la propuesta didáctica	285
11.	CONCLUSIONES GENERALES.....	287
12.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	291
13.	ANEXOS	301

Suwõ' kè dör étchë. Suwõ' tso' tãñë.

(No hay una sola sabiduría, las sabidurías son diversas)

Awá bribri

Para entender la interculturalidad no es necesario ni ser indígena ni solo estudiar el mundo indolatinoamericano. Los saberes y conocimientos sobre interculturalidad se construyen en la convivencia cotidiana, fundamentalmente en la responsabilidad consigo mismo y en el compromiso con los demás. De esta manera se va generando una comprensión de la realidad, especialmente social, política y cultural, que se manifiesta en la militancia activa por construir opciones de vida distintas, más cercanas a lo que somos y más humanas.

Catherine Walsh

Hay un saber occidental –eso no se puede negar– pero igualmente hay un saber indígena, [...] y creo que la cultura puede ser universal. La cultura es un patrimonio de la humanidad y, si la humanidad es humanidad, tiene la capacidad de recoger esas herencias independientemente de su origen.

Guillermo Páramo

Resumen

En esta investigación se diseña la primera propuesta didáctica para la enseñanza de la poesía indígena bribri costarricense para el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Esta propuesta se basa en las teorías de la interculturalidad crítica, la pedagogía decolonial y las teorías decoloniales. El contexto de esta investigación parte de una fuerte crítica al concepto de interculturalidad manejado por el Ministerio de Educación Pública costarricense, pues este ha excluido del currículo educativo en la enseñanza del español y la literatura toda manifestación literaria u oral de los pueblos indígenas costarricenses. Por su parte, el corpus utilizado de *Poesía bribri de lo cotidiano*, (2006) pone de manifiesto el vacío académico existente en Costa Rica acerca de la literatura indígena. En primer lugar, y dada a la riqueza del *corpus*, se analizan las construcciones mítico- simbólicas de los textos por medio del *Diccionario de Mitología bribri* y demás referentes antropológicos acerca del sistema de creencias bribri, posteriormente, a través de las teorías de la representación, se analiza el ámbito de las representaciones socio culturales. Finalmente, el producto de estos análisis se vierte en una propuesta didáctica de corte decolonial, la cual fue aplicada en el Liceo la Palmera en la región de San Carlos. A nivel metodológico, se contó con la construcción de una base de datos de material antropológico acerca de la cultura bribri, la utilización del software en línea *Diccionario digital bilingüe bribri* (fase 1 y 2), y la participación del especialista bribri en lenguas indígenas Alí García Segura.

Abstract

In this research, the first didactic proposal for teaching Costa Rican Bribri indigenous poetry is designed for the Ministry of Public Education of Costa Rica. This proposal is based on the theories of critical interculturality, decolonial pedagogy and decolonial theories. The context of this research is based on a strong criticism of the concept of interculturality managed by the Ministry of Public Education of Costa Rica, since it has excluded from the educational curriculum in the teaching of Spanish and literature any literary or oral manifestation of Costa Rican indigenous literature. For its part, the object of study a corpus from *Poesía bribri de lo cotidiano* (2006) reveals the academic void that exists in Costa Rica regarding Costa Rican indigenous manifestations. Firstly, and given the richness of the corpus, the mythical-symbolic constructions of the texts are analyzed through the Bribri Mythology Dictionary and other anthropological references about the Bribri belief system, subsequently, through the theories of representation, the scope of socio-cultural representations is analyzed as well. Finally, the product of these analyzes is poured into a decolonial didactic proposal, which was applied at the Liceo la Palmera in the San Carlos region. At a methodological level, there was the construction of a database of anthropological material about the Bribri culture, the use of the online software *Diccionario digital bilingüe bribri* (fase 1 y 2), and the participation of the bribri specialist in indigenous languages Ali García Segura in the investigation.

Lista de tablas

Tabla 1	107
Tabla 2	139
Tabla 3	140
Tabla 4	154
Tabla 5	166
Tabla 6	169
Tabla 7	179
Tabla 8	184
Tabla 9	185
Tabla 10	196
Tabla 11	203
Tabla 12	205
Tabla 13 ,	209
Tabla 14 ,	213
Tabla 15	218
Tabla 16	220
Tabla 17	223
Tabla 18	233
Tabla 19	284

Lista de figuras

Figura 1	81
Figura 2	96
Figura 3	194



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

SEP Sistema de
Estudios de Posgrado

Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.

Yo, Andrey Gómez Jiménez, con cédula de identidad 207020955, en mi condición de autor del TFG titulado Poesía bribri de lo cotidiano: una lectura desde la pedagogía decolonial e intercultural para su enseñanza en III Ciclo de Educación diversificada por medio de una propuesta didáctica.

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI NO *

*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: _____ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

FIRMA ESTUDIANTE

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Tema

En Costa Rica, en 1949, ya se presentaba las primeras recopilaciones textuales de las manifestaciones indígenas costarricenses por medio de trabajos antropológicos y filológicos¹. Además, desde el siglo pasado, se han estado publicando algunas manifestaciones indígenas, tanto en sus lenguas de origen como en traducciones llevadas mayormente a cabo por el Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Costa Rica en conjunto con estas poblaciones. Un ejemplo de ello es el texto *Poesía Bribri de lo Cotidiano*, publicado en el año 2006, editado por Adolfo Constenla Umaña. Este último texto se presenta con el fin de documentar y dar a conocer una muestra de poesía tradicional del pueblo Bribri. La obra incluye una introducción que analiza la clasificación Bribri de los cantos en relación con sus funciones sociales, describe los temas propios del canto seglar y enuncia los principios de la métrica empleada. Según el prefacio del texto, la caracterización de los aspectos de forma es una contribución especialmente importante, puesto que se trata de un campo con escasa atención en los estudios sobre la poesía de los pueblos indígenas americanos.

¹ Raíces indígenas de la literatura costarricense, Bolaños (1980).

No obstante, el texto no solo ha pasado desapercibido por los estudios sobre la poesía indígena en general, sino que, no se la ha dado la atención necesaria desde las esferas literarias del país, la historiografía y el campo de la didáctica de la literatura.²

De esta manera, el tema de esta tesis tiene como objeto de estudio el texto *Poesía Bribri de lo Cotidiano*, del cual se realizará una lectura desde la pedagogía decolonial e intercultural con el fin de construir una propuesta didáctica para su estudio a nivel de secundaria en el Ministerio de Educación Pública.

1.2 Delimitación

Esta tesis se inscribe fundamentalmente en dos áreas, una literaria y otra educativa, con el fin de abarcar de manera crítica una preocupación por la enseñanza de la literatura en Costa Rica en el marco de interculturalidad propuesto por el Ministerio de Educación Pública (además de la creación del Departamento de Educación Intercultural en 2010³). Se propone analizar una selección del *corpus* de *Poesía Bribri de lo Cotidiano* (2006), con el objetivo de crear una propuesta didáctica que pueda ser implementada en el sistema educativo costarricense, específicamente en el Tercer Ciclo de educación diversificada. La elección de este *corpus* posee una argumentación de varios niveles, tanto de índole literario-didáctico, como político-educativo desde el punto de vista de la interculturalidad.

² El texto de *Poesía Indígena Bribri de lo cotidiano*, así como la mayoría de textos acerca de lo indígena y sus manifestaciones orales han sido totalmente desestimados en el sistema literario costarricense, tal y como apunta Zavala, (1994).

³ Llamado antes Departamento de Educación Indígena, creado en 1994.

El *corpus* elegido está conformado por los siguientes seis poemas: Canto X, IV, XI, XXI, XXII y XXXIII, cada uno representante de una temática en la que se divide el texto *Poesía Bribri de lo Cotidiano*. Esta elección se debe a un parámetro extensivo, el cual, tiene por objetivo incluir una muestra de todos los tópicos presentes en el texto. Dicha selección permite entrever el *modus vivendi* (hasta cierto punto) de los pueblos Bribri, permitiendo estudiar manifestaciones simbólicas y representaciones sociales sumamente importantes en dicha cultura. Así, el estudiantado podrá, a través de los textos, analizar lo femenino: *alakölpa* (canto de mujeres), lo masculino, *wëpa kané stste Stsökölpa* (canto de los hombres y el trabajo), la visión cosmogónica y religiosa: *Awápa kule* (cantos religiosos que atienden los problemas de los bribris) y *siwa' apáke stse* (Cantos de las historias sagradas). Tal y como afirma García y Jaen (2021):

En el *suwǒ'*, la tradición oral de los pueblos originarios bribri y cabecar de Costa Rica, hay explicaciones coherentes de su propia concepción de mundo, que no es uno solo, sino varios mundos entretreídos, entrelazados, sincrónicos. En dichos conocimientos encontramos una profunda reflexión sobre la vida y la muerte, sobre prácticas curativas o sobre los diversos mundos que se entretrejen, aquí y ahora, en nuestro propio mundo. (p.5)

En esta variedad temática es donde radica el potencial didáctico, puesto que, de los cantos anteriores se puede estudiar y aprender acerca de la idea bribri del destino, la importancia de la naturaleza (el ser humano visto como efímero ante la *natura*), el amor, la

amistad y el trabajo. De este modo, el estudio de estas categorías beneficia al alumnado y propicia la comprensión de otras formas de vida y cosmovisiones que favorecen el pensamiento crítico, así como el aprendizaje de otras epistemologías para entender lo literario y su importancia para otras sociedades. Lo anterior, también obedece a los lineamientos de la interculturalidad crítica, la cual, demanda una interrelación de culturas, con el fin de alejarse del paradigma multicultural.⁴

Además, otras de las razones que justifican el porqué de este *corpus*, se basa en la cantidad de material investigativo que respalda a los estudios de la cultura bribri. Desde gramáticas de su lengua (*Gramática de la lengua bribri.*, 2018), diccionarios mitológicos (*Diccionario de Mitología Bribri*, 2018); estudios sobre su oralidad (*Text and Context of the Suwo': Bribri Oral Tradition*, 1995); investigaciones sobre sus símbolos (*La casa cósmica Talamanqueña y sus simbolismos*, 1989); hasta trabajos que analizan y comprueban la literariedad poética de dichas manifestaciones (*Raíces indígenas de la literatura costarricense: la poesía lírica*, 1980)⁵. No por casualidad, Mora argumenta que: “La poesía bribri costarricense [...] cuenta con una amplia investigación académica y compilación de textos, actuando como preservadora de la memoria colectiva y legitimadora de valores culturales [...]” (Mora, 2006, p.2).

⁴ Para más información véase Walsh (2012). La diferencia entre lo multicultural y lo intercultural se trabaja sustancialmente en esta tesis en el apartado de los fundamentos epistemológicos del eje teórico.

⁵ Un artículo similar "Raíces de la literatura indígena costarricense: el teatro y la narrativa", de este mismo autor es utilizado por Jara (1993) , para definir unas historias copiladas como obras literarias en *ttè - Historias bribris*.

Evidenciado lo anterior, el fin último de esta tesis es elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza de la poesía bribri costarricense. Cabe destacar que la postura que se toma para dicho objetivo es decolonial e intercultural, pues se parte de que estos paradigmas son los que permiten realizar una crítica de los saberes literarios que se han estado enseñando en las últimas décadas en Costa Rica y así, comenzar a construir una práctica intercultural educativa, inclusiva e interrelacionada con el resto de las regiones costarricenses.

Se trata de un primer un ejercicio de interacción, respeto y conocimiento para quienes produjeron estos textos y su cultura, en suma, es el intento de reconstruir el lazo cultural-epistemológico-cosmogónico con esas “otras” raíces cercanas y construir un diálogo didáctico-educativo en igualdad de condiciones entre lo occidental y lo no occidental.

2. JUSTIFICACIÓN

2.1 La “interculturalidad” del Ministerio de Educación Pública y lo indígena

En Costa Rica, al estudiar el marco de interculturalidad propuesto por el Ministerio de Educación Pública, se evidencia un retroceso o nulo avance en materia y prácticas interculturales con respecto a algunas regiones. Por ejemplo, ciertos módulos y documentos del Ministerio han elaborado discursos a favor de la protección y visibilización cultural de los pueblos originarios; sin embargo, todos esos esfuerzos son endógenos, con una intención intrínseca, pues funcionan para la enseñanza indígena en los mismos territorios indígenas, sin un afán de colocar el acervo cultural de los pueblos originarios dentro del *currículum* costarricense, negándoles de este modo, un espacio de construcción, representación y transmisión cultural y social. El sistema educativo, de este modo, tiende a ser valle-centralista.⁶ Es decir, que en algunas instancias, el Valle Central funciona como un espacio productor de discursos, conocimientos y políticas que regularmente invalidan, silencian u olvidan esa “otras” culturas; en este caso, desde el ámbito educativo.

⁶ Esto se puede observar en los cánones de lecturas propuestos por el Ministerio de Educación, a través del rastreo de autores, son pocos los textos que son originarios de las periferias en comparación a los autores propuestos. Por ejemplo, en la dosificación de lecturas del III Ciclo de Educación Diversificada, de los 12 autores costarricenses que aparecen, 10 son del Valle Central (Alí Víquez, Carlos Luis Fallas, Alfonso Chase, Isaac Felipe Azofefia, Yolanda Oreamuno, Joaquín García Monge, Abel Pacheco, etc.).

Es interesante entonces, desde el planteamiento anterior, observar el concepto de interculturalidad que maneja el ministerio de Educación Pública, presente en el documento *Lineamientos de la Educación Intercultural* (2010):

En la educación de la sociedad actual, se requiere la promoción de encuentros entre diferentes grupos étnicos, nacionales y generacionales. Por ello, la educación intercultural promueve este encuentro con base en el diálogo plural y el intercambio pacífico desde la equidad, *conservando la especificidad de cada grupo*, mientras se busca el enriquecimiento entre todas las partes. En este mismo sentido, para que los aprendizajes sean realmente significativos es importante partir de las experiencias, los referentes culturales y lingüísticos de todas las personas beneficiarias del sistema educativo y especialmente para quienes forman parte de pueblos culturalmente diversos con el fin de propiciar un buen desarrollo de sus capacidades y la construcción de nuevos conocimientos (p.4. El destacado es mío).

La argumentación anterior se basa en una correlación importante para los efectos de la educación, es decir, entre más pluriétnicos y multiculturales sean los contenidos curriculares, mayor posibilidad de lograr un aprendizaje significativo para una población de estudiantes sumamente heterogénea. No obstante, este discurso intercultural ha sido manejado desde el aislamiento cultural y la distancia, es lo que Walsh (2012) denominaría interculturalidad funcional al Estado. En otras palabras, la interculturalidad se presenta como una herramienta solamente para el otro, y no del otro para nosotros, pues no existe

realmente una volición de (re)conocer, entender, aprender y leer a los pueblos indígenas. Al contrario, el Ministerio de Educación Pública, el cual posee el entramado central del sistema educativo costarricense y por ende cierta monopolización del discurso educativo y cultural, parece desde sus contenidos, que no requiere aprender sobre la interculturalidad, sino solo aplicarla en un sentido vertical desde una posición de tolerancia. En ese sentido, lo “inter” nunca se lleva a cabo. Para probar lo anterior se mencionarán varios aspectos.

Prueba de ello se da en el campo de la enseñanza de la literatura. Pues, si bien ha existido la implementación de nuevos contenidos en los cánones de lectura, con el fin de avanzar y poner en marcha el discurso intercultural expuesto en la cita anterior, no es el caso de los pueblos originarios.

Véase el tópico de la literatura afrodescendiente, la cual forma ya parte importante de las lecturas recomendadas por el Ministerio de Educación Pública. Esta implementación (no solo en la materia de español) se fundamenta en el módulo; *Nuestra Herencia Afro, la afro descendencia en Costa Rica* publicado a través del fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en 2011. Dicho documento, tal como asevera en su introducción, tiene dos públicos meta, los docentes y todo el cuerpo educativo de todas las instituciones del país, y los estudiantes, como beneficiarios indirectos de la implementación de los contenidos propuestos desde el marco de la interculturalidad. Sin embargo, la doble función de dichos documentos (llegar tanto a estudiantes y docentes, y a su vez en todo el contexto nacional) no se presenta en los módulos indígenas propuestos por el Ministerio de Educación Pública.

Observemos el *Módulo educativo indígena* (2012):

Este módulo está dirigido al personal docente no-indígena que se encuentra fuera de los territorios indígenas y que atiende estudiantes migrantes indígenas en un contexto diferente del cual estaban acostumbrados dentro del territorio. Además, es un módulo que da información general para un docente que nunca ha estado en un territorio indígena, puesto que le permite abordar, en forma general, la particularidad de la condición sociocultural del estudiante indígena en su salón de clase. (p.5)

Como se puede apreciar, el objetivo del documento es meramente endógeno, destinando su enseñanza solo al estudiantado indígena fuera de su contexto. Es un objetivo válido dentro del marco de la multiculturalidad, sin embargo, deja dudas con respecto al avance de dicho marco a un nivel nacional acerca de los pueblos indígenas. Además, si bien se menciona que el módulo por sí solo no es suficiente para un adecuado conocimiento en el aula, resulta importante valorar si un mero ejercicio de lectura por parte de un docente le faculta las posibilidades para entender y enseñar una cultura que le es totalmente ajena. Asimismo, el módulo no señala nivel ni ciclo alguno en cuanto a su utilización, sino que se trata de un documento de uso meramente general.

De este modo, la pregunta que se genera y da pie a esta tesis es la siguiente: ¿Por qué unas regionalidades sí han sido validadas por el discurso intercultural del Ministerio de Educación Pública como objeto de interés educativo nacional, mientras que otras no?

2.2 Multiculturalismo y listas de lecturas del Ministerio de Educación Pública

Para pensar en la anterior pregunta, se debe partir del hecho de que, en América Latina, el multiculturalismo no solo es una política estatal, sino que se aplica también al ámbito educativo, buscando la llamada Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, su funcionamiento estructural ha dejado mucho que desear para la integración e interacción⁷ a nivel educativo de las culturas costarricenses, el balance general sobre la educación intercultural ha recibido fuertes críticas⁸. Según Solano y Ramírez (2017), algunos problemas presentes son:

La imposición de un currículo estandarizado, la falta de comprensión y valoración de la cultura, la historia, los conocimientos, los saberes y sentires de los indígenas, la práctica de un enfoque asistencialista por parte del Estado y la discriminación que los quiere forzar a integrarse a la sociedad, negándoles la oportunidad de ser lo que ellos quieren ser. (p.15)

Lo anterior tampoco es una casualidad pues, desde el enfoque teórico que se ha utilizado en la política educativa costarricense e incluso la misma constitución, existen múltiples contradicciones y críticas. Autores como Žizek (1997), Kwame Anthony (1994) y

⁷ El significado de interculturalidad implica definitivamente interacción, y no solo convivencia, para Walsh (2012) este proyecto crítico debe vencer las anteriores propuestas de interculturalidad, las cuales solo se han quedado en un nivel discursivo y funcional a los intereses del estado y algunas prácticas neoliberales. Estas diferencias se aclaran en el eje epistemológico del marco teórico de esta tesis.

⁸ Guevara-Viquez, Federico, Nercis-Sánchez, Ignolio, & Ovares-Barquero, Sandra. (2015). Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 317-332.

Walsh (2012) -esta última también desde el área de la educación- han señalado cómo el multiculturalismo no ofrece las herramientas ni las estructuras necesarias para un intercambio de culturas. Al contrario, tal y como señala García (2004), el multiculturalismo no quiere cambiar el *status quo*, sino que sirve como excusa para el tratamiento cosificado de las culturas y sus portadores, que llevan indistintamente al aislamiento cultural. Según Solano y Ramírez (2017) el multiculturalismo ve como positivo la coexistencia y tolerancia de los grupos culturales a través de los derechos para todos, implicando que las culturas se desarrollen por separado y sin “contaminarse” de las demás. Todo lo contrario al concepto de interculturalidad propuesto por Walsh (2012). Zizek (2008) incluso llama al multiculturalismo un racismo con distancia⁹.

Este aislamiento cultural se puede ver claramente desde los currículos y saberes específicos que se enseñan en el país. En lo que atañe a la literatura, entendida como manifestación viva de la cultura, esta, si no es producida por el canon o las élites autoconcebidas “blancas” valles centralistas, no son validadas por la crítica, la historia y mucho menos la enseñanza. Tal es el caso de las manifestaciones artísticas indígenas. Dicho argumento se evidencia, como ya se mencionó, en el *Módulo educativo indígena Bribri* (2012), creado por el Departamento de Educación Intercultural¹⁰, el cual, aparte de ser el único módulo creado por el Ministerio de Educación Pública sobre esta población,

⁹ En: *En defensa de la intolerancia*, p.56.

¹⁰ Antes este departamento era llamado Departamento de Educación Indígena, no obstante, pasa a ser llamado Departamento de Educación Intercultural, nótese el término intercultural y no multicultural.

está destinado a aplicarse solamente a dicho pueblo, en ningún momento el escrito menciona que puede ser utilizado en las demás regiones para la aproximación, el aprendizaje y la revaloración de dicha cultura.

Lo anterior también da pie a que no exista un solo texto indígena en la lista de lecturas ofrecido por el Ministerio de Educación Pública en el III Ciclo de Educación Diversificada, pues el canon de lectura presentado por este Ministerio no incluye ni una sola obra indígena en dicho ciclo, mientras que, en su lista de recomendaciones (es decir, lecturas no obligatorias y de carácter complementario) para II y III Ciclo¹¹ solo se recomienda, y a través de una acotación, un texto de narraciones borucas recogido por académicos (en un total de 112 textos, se recomiendan solamente tres relatos cortos indígenas). Cabe destacar nuevamente que, en la dosificación oficial de dicha lista de textos literarios para Tercer Ciclo (rama académica y técnica) y Educación Diversificada (académica) no existe ni un solo texto indígena¹². Dicho evento ya ha sido criticado por diversos autores. Por ejemplo, Tapia (2016) apunta que: “en los estudios superiores/universidades existe algún reconocimiento y estudio de estas literaturas

¹¹ Dicho documento fue aprobado cuerdo N° 04-36-2017, en la sesión N°36-2017 celebrada por el Consejo Superior de Educación en 2018, se conoció el dictamen presentado por la Comisión de Planes y Programas sobre la propuesta de lista de lecturas recomendadas para el I, II y III ciclo de la Educación General Básica y Ciclo Diversificado. Ministerio de educación (2018). Lista de lecturas recomendadas.

¹² Como se puede observar, la ausencia de lo indígena no se trata de una cuestión aislada en el Tercer Ciclo de educación diversificada en cuanto al canon de lectura, sino de una exclusión sistemática que va desde primaria hasta secundaria. Además, si se revisan los cursos específicos de las universidades públicas costarricenses y sus programas de estudio, esta ausencia sigue vigente, por ejemplo, en los cursos de Literatura de Costa Rica I, en la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, o en Literatura Costarricense Colonial y Moderna, dado en la Universidad Nacional de Costa Rica.

milenarias, pero, ¿qué pasa a nivel básico y general? Como bien indica Castellanos Martínez, los ejemplos de estas literaturas no se promueven” (p.162).

2.3 Problemas epistemológicos e ideológicos presentes en la enseñanza de la literatura

Es de vital importancia comprender que la enseñanza de la literatura, debido a sus parámetros, no permite concebir la literatura o la oralidad indígena como parte de la enseñanza nacional. Esta idea se refuerza al observar la mediación didáctica con la que se enseña el material literario: el énfasis en fechas, conceptos, generaciones, movimientos literarios, (elementos que se evidencian en el programa de estudios de español para III ciclo de educación diversificada, especialmente en la llamada fase de ubicación), es el que más tiene relevancia en las aulas de secundaria, puesto que en dicho énfasis se encuentra también una manera más práctica de evaluar¹³. Además, merece la pena destacar también cómo el componente de exclusión dado desde el currículum del Ministerio de Educación Pública para con las literaturas indígenas posee un elemento discursivo ideológico importante, como es normal que suceda en cualquier sistema literario y educativo, tal como señala Colomer (1996):

¹³ Dicho énfasis en datos y conceptos se puede observar en los materiales didácticos utilizados para la enseñanza de la literatura. Ejemplo de ellos son los libros de texto de español. (Eduvisión 2020, Santillana 2020, Español CONED 2017, entre otros textos didácticos.) Por ejemplo, se utilizan conceptos de la historiografía tradicional para segmentar el estudio de la literatura: movimientos literarios, generaciones literarias, características puntuales de los 4 géneros convenciones (novela, cuento, drama y poesía), así como la segmentación de periodos por fechas concretas. En textos de *Eduvisión*, no existe un método didáctico para llegar a las implicaciones ideológicas o sociodiscursivas a nivel crítico, sino que, se mantiene una línea de trabajo ordenada de la siguiente manera respectivamente: datos del autor, movimiento literario y sus características, y finalmente una serie de preguntas tanto de comprensión lectora como de análisis de texto.

Los cambios políticos y culturales del siglo XIX configuraron el antecedente inmediato de los modelos de enseñanza literaria vigentes en la actualidad. El fin del clasicismo como eje educativo, la constitución de la literatura propia como esencia cultural de las nacionalidades y el establecimiento de un sistema educativo generalizado y obligatorio cambiaron la función de la enseñanza literaria, que se encaminó entonces a la creación de la conciencia nacional y de la adhesión emotiva de la población a la colectividad propia (s. p).

Según esta misma autora, la historiografía literaria selecciona y sanciona los autores y las obras claves del patrimonio nacional para ser exaltados durante la etapa escolar.¹⁴ Paralelamente, se pasó a utilizar la lectura enciclopédica de «lecciones de cosas» que separó la lectura funcional del aprendizaje tradicional de la lectura. Es decir, el componente político que atraviesa la enseñanza de la literatura tiene un claro paralelismo con la noción de enseñanza conceptual (una pedagogía memorística, vertical, sincrónica y estática), puesto que lo que se deseaba era verter contenidos para configurar las identidades de ese momento. Vale la pena mencionar cómo el Ministerio de Educación Pública costarricense no es la excepción de estas demarcaciones políticas. Un ejemplo de ello lo señalan las autoras Arias y Vargas (2016):

¹⁴ Pérez (2010) en *La historiografía literaria como herramienta de nacionalización en España (1833-1939)* alude a esta cuestión.

se descubre la existencia de varios textos literarios que hacen referencia a (...) una educación orientada hacia la formación cívica del ser costarricense y su construcción identitaria. No obstante (...) se devela también la existencia de un objetivo implícito en el currículo oculto. Se trata de fortalecer los valores cívicos de adherencia ciega al Estado, en un tiempo en el que el gobierno y las clases dirigentes se encuentran en crisis por el estado de desilusión y repudio de la ciudadanía costarricense (p.16).

De este modo, al comprender la dimensión ideológica que permea en la instancia educativa costarricense en general y la enseñanza de la literatura en particular, se puede analizar, bajo juicios meta críticos, cómo esta última está diseñada en la actualidad. Una manera adecuada para tal fin se puede lograr mediante el estudio del canon de lectura propuesto por el Ministerio de Educación Pública, pues dicha selección produce obviamente ciertas exclusiones. Así, si los procesos de exclusión obedecen a un marco político y paradigmático de un país, es necesario poner en evidencia cuáles son las raíces de estos paradigmas.

2.4 Antecedentes historiográficos en la enseñanza de la literatura

Desde un punto de vista teórico-investigativo, los proyectos historiográficos nacionales son un síntoma y causa de la programación del Ministerio de Educación Pública. Es decir, existe una clara correlación entre la historia literaria, el sistema literario

costarricense, y lo que posteriormente se enseña en las aulas, pues la historiografía es una de las principales fuentes de conocimiento para los fundamentos de lo que se enseña y no se enseña en el aula. Dicho de modo sencillo, aquello que no es nombrado por la historia oficial, lógicamente no podrá ser estudiado y enseñado, por lo que no sorprende que en el país no exista una sola propuesta didáctica para enseñar textos u oralidades indígenas tanto en II Ciclo, como III Ciclo de Educación Diversificada.

Cabe destacar que dichos proyectos históricos literarios, consolidados en el siglo pasado, se encuentran inscritos en un marco epistemológico positivista y eurocéntrico. Si bien es cierto que algunos críticos se han alejado de estos paradigmas en alguna medida, voces oficiales como las de Bonilla (1984), que no reconocen la existencia de la literatura indígena, aún tienen peso en la configuración literaria del país. Por su lado, críticas más contemporáneas han virado su perspectiva en alguna medida; es ejemplo el caso de Quesada (2013), en el que se deja entrever cierto distanciamiento con la historiografía tradicionalista o archivística, incluso este mismo alude a las limitaciones y arbitrariedades de selección y poda en las construcciones históricas literarias. No obstante, a pesar de estos esfuerzos, ninguna historia de la literatura costarricense contempla la literatura indígena como objeto merecedor de estudio.

Lo anterior también se debe a los procesos metodológicos (los procesos historiográficos en los que se delimita cuál literatura es parte, o no, de la historia) que envuelven la historia literaria y lo indígena, pues estos aluden a una tensión que implica

múltiples procesos de selección y exclusión. Es posible analizar la historiografía como una herramienta discursiva para reproducir ciertas estructuras ideológicas, (reproducidas, por ende, en el sistema educativo) en las que se dejarían entrever especificidades, hegemonías, prácticas, subordinaciones, resistencias, omisiones, discriminaciones y silenciamientos. No obstante, estas implicaciones pueden ser analizadas desde lógicas opuestas a la configuración epistemológica que posee la historia de la literatura costarricense.¹⁵ En síntesis, dichos parámetros y discursos han sido precursores de negación hacia un espacio de interdiscursividad y heterogeneidad en el sistema literario educativo costarricense. Tal y como lo señala Mora (2016), el encuentro de la cultura europea letrada frente a una amerindia oral crea, desde el inicio de la conquista, un menosprecio por la literatura indígena.

2.5 Vacío académico e investigativo en las manifestaciones indígenas costarricenses

Como se aludió con anterioridad, algunas nociones tradicionales como la idea de género literario, generaciones y, por ende, origen, no son las más aptas para comprender construcciones literarias lejos de la epistemología europea. Esta idea ya ha sido contemplada por la crítica centroamericana, puesto que, tal y como señalan Zavala y Araya, (1995), tanto en Costa Rica como en el resto de Centroamérica, a pesar de que existe un

¹⁵ Para continuar la discusión sobre la historiografía costarricense y sus exclusiones consultar: Historiografía literaria y literatura indígena costarricense: exclusión y violencia epistémica desde la retórica de la modernidad, Gómez (2021).

claro pasado¹⁶ aborígen desde el punto de vista de la literatura, los diferentes tipos de discursos historiográficos han decidido ignorar por completo tales manifestaciones, desechando la categoría indígena como parte del sistema literario.

Asimismo, es necesario señalar el vacío académico en el que está inmerso el objeto de estudio de esta tesis; puesto que, tal como lo señala Zavala (1998) la historia y las críticas literarias de Centroamérica han desestimado en un gran número de veces la existencia de un universo literario indígena, dejándose este campo limitado a antropólogos y lingüistas. Se concluye entonces que la historia literaria y la literatura indígena es hoy todavía un campo de estudio “poco delineado y casi inaccesible” (p. 101). Asimismo, en el ámbito latinoamericano, autoras como Lepe (2010) ya se han referido a esta necesidad de estudio en dicha región en el área del canon:

La literatura indígena (...) no sólo produce un cambio en el canon literario sino, sobre todo, una racionalidad diferente a través del pensamiento fronterizo que emerge en las fisuras del sistema mundo. Este pensamiento descompensa la rigidez de las categorías establecidas y modifica las relaciones entre ellas, para escuchar los sentidos ocultos bajo la hegemonía (p.14).

Si bien, la historia literaria costarricense ha dado por hecho que no existe literatura indígena, afirmar lo anterior sería negar todo el acervo cultural que poseen los pueblos

¹⁶ Si bien la autora utiliza la palabra pasado, esto no quiere decir de ninguna manera que Costa Rica no tiene un solo pasado indígena, pues sus expresiones y manifestaciones culturales siguen latentes en el presente junto con la existencia de sus pueblos.

indígenas costarricenses, además de negar la labor histórica del Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Costa Rica, al rescatar manifestaciones tanto orales como escritas de los pueblos originarios. Por su parte, Zavala (1998) ha señalado en sus estudios y de manera reiterada la existencia de este tipo de literatura en Centroamérica y la discriminación que esta ha sufrido. Lepe (2010), a su vez, define las características de la literatura indígena a través del pensamiento oral, definiendo sus géneros y tipos, además de resignificar rigurosamente estos textos desde la mirada occidental y desde el propio pensamiento indígena ¹⁷. Del mismo modo, Bolaños (1980) da sólidos argumentos para justificar del término literatura en las manifestaciones estético-orales de los pueblos aborígenes costarricenses y logra determinar y probar de manera científica y comparativa la literariedad de un *corpus* de canciones bribri.

2.6 Incumplimiento de tratados internacionales y leyes nacionales con respecto a las culturas indígenas

Otra de las justificaciones de las cuales parte esta tesis se basa en el incumplimiento de ciertos tratados internacionales y legislaciones a nivel nacional en cuanto a las culturas indígenas en Costa Rica. Dichas cuestiones políticas tienen correlación directa con los argumentos ya dados en esta justificación. Por ejemplo, en el Decreto Ejecutivo N°18967 (1989) artículo 2, se declara que el Estado tiene el deber de ocuparse por el rescate de las diferentes expresiones culturales de los ocho pueblos indígenas del país, otorgándoles las

¹⁷ En palabras de la autora: “En principio se trata de mostrar cómo el pensamiento oral en sus características de agrupación, acumulación y agonística se refleja en la escritura de los textos literarios, generando una forma estilística, una manera particular de fijar la voz viva de las comunidades indígenas.” (Lepe, 2010, p.16).

herramientas necesarias para el fomento, estudio y *difusión* de su cultura, incluyendo el desarrollo, promoción y conservación de sus lenguas. Además, en el artículo 2 de dicho decreto, se especifica cómo llevar a cabo esta valorización cultural a través de las obligaciones de ciertas instituciones gubernamentales. Entre estos deberes se encuentra promover el estudio científico de las lenguas indígenas, *difundir su literatura*, desarrollar la educación bilingüe y producir textos de alfabetización. Por último, en el Decreto Ejecutivo N°22072 (1993), del mismo marco legal, se promueve también la revalorización –desde el sistema educativo– de estas expresiones indígenas, y se señala cómo los docentes deben enseñar a hablar sus lenguas (de ser necesario), promover las cosmovisiones y tradiciones culturales, y difundir la literatura tradicional indígena (Rojas, 1998), tarea que ha sido llevada a cabo mayormente por lingüistas.

A propósito de la Normativa jurídica nacional, tampoco puede pasar inadvertida la Ley. 7426 (1994): Art. 3: donde se afirma que los programas de estudios de primer y segundo ciclos deben *incluir todos* los componentes culturales y étnicos; la reforma al Art. 76 de la Constitución Política de 1999, donde se establece el deber del Estado de mantener y cultivar las lenguas indígenas nacionales; la Ley N. 8054, acerca de la diversidad étnica y lingüística (2000) y; finalmente, la Ley N. 7711 (1997) donde se explicita la eliminación de la discriminación racial en los *Programas Educativos* y en los Medios de Comunicación.

Además como se mencionó, la existencia convenios internacionales que ha suscrito el país, como el Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo de las

Naciones Unidas), el cual, en una de sus posturas básicas, se afirma el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias. También, la existencia de la declaración de la ONU sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial y la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial: Art. 7.

Como último sustento legal, es imperativo para esta tesis mencionar el documento *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, donde se explica, acerca de los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos, lo siguiente:

Este segundo principio coincide directamente con la determinación de los Estados Miembros de la UNESCO de «desarrollar e intensificar las relaciones entre sus pueblos, a fin de que éstos se comprendan mejor entre sí y adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas». (UNESCO, 2006, p.22)

Como puede verse en toda esta normativa jurídica referida, se hace énfasis en la obligación moral del Estado para con el respeto, la comprensión y difusión de las distintas culturas en el ámbito educativo. Cuestión que como se ha explicado en los párrafos anteriores, no se lleva a cabalidad al privarse al estudiantado del acceso al conocimiento y manifestaciones culturales de los pueblos indígenas costarricenses en general y bribris en particular. El estado de privación del contacto, conocimiento e interacción con la diversidad

cultural del país es lamentable, ya que esto impide propiciar una apertura en términos epistemológicos que sería sumamente beneficiosa para nuestra sociedad.

2.7 Necesidad de ampliar el concepto de lo literario

Una vez expuestas las razones que motivan este trabajo, es necesario explicar cómo en esta tesis se contará con un concepto de literatura ampliada, tal y como lo hace Tapia (2016) en su tesis doctoral¹⁸, puesto que, si bien parecería contradictorio¹⁹ utilizar un término epistemológicamente europeo para designar las manifestaciones artísticas fuera de esta *episteme*, a fin de evitar premisas esencialistas o fundamentalistas que contraponen lo occidental con lo no occidental, (pensamiento absolutamente criticado por los estudios culturales norteamericanos²⁰) en este trabajo parte del principio de que la particularidad de las literaturas indígenas son el producto de contextos específicos y de relaciones complejas, donde este tipo de manifestaciones son las que determinan sus cualidades, sin impedir que podamos dialogar con ellas a través de nuestra epistemología occidental heredada, con el fin de entender, ampliar y deconstruir nuestra manera de entender el arte y la literatura. Según López (2022) el mayor problema de las expresiones artísticas orales indígenas es que están encerradas en una lógica (bastante occidental) de ser o no ser. Contrario a ello, estas

¹⁸ Para más información véase: Educación, comunidad y literatura: condiciones para la emergencia de una literatura indígena contemporánea, de Tapia, (2016).

¹⁹ Tal y como apunta Lepe (2010), se puede utilizar la contradicción como herramienta metodológica, pues permite abordar con el mismo rigor ambos lados de un supuesto par binario, y así, pensar de una manera más amplia. Lo occidental y lo indígena no son elementos separados, sino en constante desplazamiento

²⁰ Véase: Alteridad y descentramientos culturales, de Nelly (1993).

expresiones pueden ser vistas de manera más justa al comprenderlas desde diversas y múltiples disciplinas.

Una postura filosófica que puede ayudar a comprender y justificar los propósitos de este trabajo es el término aymara *ch'ixi*. Lo *ch'ixi*²¹ no se refiere a fusión de polos contrarios, sino a una existencia mutua y a la vez conflictiva de elementos. Por ejemplo, el gris es un color *ch'ixi*, pues de lejos se ve de dicho color, pero al acercarse, se logra ver una superposición de puntos negros y blancos: el gris es y no es blanco, es y no es negro a la vez. Sirva esta postura para entender el paradigma en el que se enmarca este trabajo de tesis, un marco en donde convive lo occidental y lo no occidental.

En otras palabras, el siguiente trabajo no busca realizar una discusión epistémica conceptual acerca de qué es o qué no es literatura, sino que se ubica en un intersticio con fines didácticos, donde si bien se tiene consciencia de la posición del enunciador (occidental), se asume una postura decolonial que intenta desprenderse de una visión monocultural y sesgada de las culturas a partir de los postulados de la interculturalidad crítica.

Entiéndase entonces de aquí en adelante, el término de literatura indígena no como algo contradictorio, sino como una ampliación de esta herramienta conceptual, en donde se incluyen tanto manifestaciones orales como escritas. Lo anterior no se basa en las

²¹ Para más información véase *Lo ch'ixi: entre lo indígena y lo occidental. La coexistencia de elementos múltiples en un mismo sujeto de Choque*, de Rivera (2010).

afinidades de este trabajo, al contrario, se sustenta en un sinfín de intelectuales latinoamericanos y norteamericanos que han abierto este debate entre oralidad y escritura, desde Ángel Rama (1984), Cornejo Polar (1994), Walter Ong (1987), Gordon Brotherston (1997), hasta Luz María Lepe Lira (2010).

Es así como este trabajo pretende develar la exclusión que se le ha dado a tales manifestaciones desde la esfera educativa, por medio de una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura indígena bribri, pues, como se pudo observar, el contexto de interculturalidad del Ministerio de Educación Pública, ligado un sistema literario nacional basado en ciertos parámetros ideológicos, tanto identitarios como historiográficos, no permiten avanzar hacia una educación intercultural. Se trata de desligarse, en la medida de lo posible, de la epistemología occidental, con el fin de no seguir reproduciendo los marcos ideológicos en los que se basan los sistemas literarios y educativos del siglo XIX, XX. Además, ante el vacío teórico-educativo existente, es que esta propuesta didáctica se coloca como un trabajo sumamente necesario para contribuir a la interculturalidad en la educación secundaria través de la literatura, tal y como lo apunta la UNESCO en su Informe final de Marburg²².

²² “El entendimiento entre los pueblos y la paz en el mundo dependen en gran medida de la capacidad de los hombres para comunicarse entre ellos de manera constructiva. Los profesores de lenguas, tienen, por lo tanto, la oportunidad especialísima de contribuir al logro de una de las metas más importantes de la Humanidad. (UNESCO, 1986)”

3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

3.1 Objetivo General

Analizar las representaciones culturales y mítico-simbólicas de un *corpus* específico de poesía indígena bribri, con el fin de diseñar una propuesta didáctica basada en los principios de la pedagogía decolonial y la interculturalidad, la cual estaría enfocada a Tercer Ciclo de Educación Diversificada y conllevaría al inicio de la superación de las falencias de la interculturalidad explicitada por el Ministerio de Educación Pública.

Con respecto al objetivo general, este se fija en dos elementos: la poesía bribri por medio del *corpus* seleccionado y la enseñanza de la literatura en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Justamente, en la relación y concilio de ambos elementos se configura el núcleo de dicho objetivo, puesto que, cómo se ha señalado, la enseñanza en III Ciclo de educación diversificada no contempla en su marco curricular y de lecturas textos indígenas, desfavoreciendo el marco de interculturalidad ya propuesto por el mismo ente educativo costarricense. Dicho lo anterior, en primer lugar, se intentará abordar el *corpus* elegido a través de las estructuras simbólicas de la cultura bribri, así como el estudio de las representaciones sociales y culturales. Ahora bien, analizado el *corpus*, el fin último de este objetivo es diseñar una propuesta didáctica que dé cuenta justamente de vacíos señalados en la justificación/problema de esta tesis, tomando como *corpus* una selección de poesía indígena bribri aplicable en el Ministerio de Educación Pública en el ciclo ya aludido. Cabe

destacar que estos elementos se analizarán bajo el enfoque teórico decolonial, tanto en su teoría general como en la teoría pedagógica.

3.2 Objetivos específicos

1. Explicar los elementos mítico- simbólicos presentes en el *corpus Poesía Bribri de lo Cotidiano* (2006) con el fin de aproximarse a la cosmogonía indígena bribri costarricense, tomando en cuenta la noción texto abierto, así como fundamentos simbólicos de la cultura indígena en cuestión.²³
2. Realizar una aproximación cultural por medio de un análisis de las representaciones socio-culturales evidenciadas en el *corpus* seleccionado de *Poesía Bribri de lo Cotidiano*, tomando en cuenta la noción texto abierto, así como fundamentos simbólicos de la cultura indígena en cuestión.²⁴
3. Diseñar una propuesta didáctica basada en los principios de la pedagogía decolonial para la enseñanza de los cantos X, IV, XI, XXI, XXII y XXXIII, pertenecientes al texto *Poesía Bribri de lo Cotidiano* (2006).

²³ Es importante destacar para el desarrollo de este objetivo se cuenta con la participación de un hablante e investigador bribri.

²⁴ También, es imperativo comprender que el objetivo de esta tesis es complementario al primero, pues, las estructuras simbólicas y culturales están profundamente conectadas, y de la primera procede la segunda. La división entre lo cultural y lo símbolo se realiza con fines didácticos, mas la definición de *Suwo'* no permite dicha distinción.

Con respecto a los objetivos específicos, el primero y segundo pretenden ser analíticos. El primero, se enfocará en el análisis mítico-simbólico del *corpus*, a partir de la cosmovisión indígena bribri, utilizando como referente teórico el Diccionario de Mitología Bribri (2008). Pues se asume que la tradición oral se define como una construcción simbólica mediante la cual la gente del presente establece conexiones con un pasado significativo y atribuye valor y autoridad a las formas culturales²⁵. Mientras que, en el segundo, se analizarán las representaciones sociales presentes en el *corpus* seleccionado a través de un acercamiento texto-sociedad basados en algunos postulados de la teoría del texto de Mijaíl Bajtín; así, se examinarán elementos importantes en la cultura bribri, lo masculino y lo femenino, roles sociales y su organización social matrilineal.

Es de vital importancia señalar que, como se trata de un primer acercamiento/desprendimiento, y con el fin de mantener la consciencia desde donde se enuncia este análisis, parte de la metodología implica un trabajo en conjunto con un hablante bribri Ali García²⁶, el cual, a su vez, es investigador y nativo de esta cultura. Asimismo, se complementará el análisis con bibliografía sobre la cultura bribri, como *La casa Talamanqueña y sus símbolos* (1981) y *SE' DÖR STÈ*, de García (2021), así como referentes antropológicos de la cultura bribri.

²⁵ Para más información acerca de la “tradicionalización” de la oralidad, ver: *Contextualization, tradition, and the dialogue of genres: Icelandic legends of the kraftskáld*, de Bauman, (1992).

Finalmente, el tercer objetivo se asienta sobre las bases de los dos anteriores. A partir de los resultados obtenidos, se diseñará una propuesta didáctica que se aleje de las maneras en la que la categoría indígena se ha o no conceptualizado en el Ministerio de Educación Pública. Dicho capítulo intenta, desde el ámbito de la enseñanza de la literatura, poner en práctica los postulados de la teoría intercultural crítica, con el fin de solventar las falencias del marco intercultural que propone el sistema educativo costarricense. En dicho capítulo, se logra una serie de actividades y mediaciones didácticas para la enseñanza del *corpus* de poesía bribri seleccionado. Los fundamentos epistemológicos que motivan esta propuesta se basan en la pedagogía decolonial, la cual a su vez, dialoga con las teorías interculturales.

4. MARCO CONTEXTUAL

En el 2015, bajo el Gobierno de Luis Guillermo Solís, se reforma la Constitución Nacional en cuanto a la definición general del país. Por medio de la Ley No. 9305- Reforma Constitucional del Artículo 1-, se establece el carácter multiétnico y pluricultural de Costa Rica. El Proyecto de Reforma Constitucional aprobado por la Asamblea Legislativa señala que la llegada de colonizadores fue pauta de cambios significativos en la cultura, lo económico y los flujos migratorios. No obstante, la mayoría de poblaciones indígenas siguen padeciendo los males de un gobierno distante y ajeno a sus realidades. Tal

y como señalan Solano y Ramírez (2017), basados en la *Política Nacional*, indígenas y otras poblaciones sufren discriminación por su condición étnica.

Al hecho anterior no se le debe asignar una causalidad sin precedentes; al contrario, se debe a la estructura colonial que permea el país que, al igual que los países latinoamericanos que se han declarado pluriétnicos, han construido su sistema democrático, cultural, ideológico y educativo sobre los cimientos de una matriz colonial de poder.²⁷

Es por ello que, cuando se habla de lo indígena en Costa Rica, y esto gracias a ciertos imaginarios sociales, como el paradigma valle-centralista y el imaginario blanco eurocéntrico, es común pensar que no hay influencia o relación entre el panorama cultural costarricense y los pueblos autóctonos, lo que hace más evidente aún la nula claridad existente en la concepción de la literatura indígena con respecto al sistema literario nacional; sistema que impregna tanto lo académico como la enseñanza. Dicha desconexión cultural-literaria ya ha sido probada desde importantes áreas, por ejemplo, desde la antropología (Bozzoli, 1992).

2.1 Existencia de la literatura indígena en Costa Rica y Centroamérica

Ante la evidente falta de material investigativo del objeto de estudio es relevante comprender la visión general que existe sobre la literatura indígena y su problemática en Centroamérica y América Latina. En realidad, desde Zavala se apunta a un gran

²⁷ Siguiendo la línea del pensamiento decolonial, empezando por Fanon, Quijano y Mignolo.

escepticismo sobre la existencia o la originalidad de los textos indígenas debido los procesos de conquista:

Numerosos escépticos expresan duda acerca del origen auténtico de los textos precoloniales. Se sabe que los conquistadores españoles destruyeron casi toda la obra escrita de los pueblos aborígenes mesoamericanos. Solo las expresiones de arte visual, elaboradas con materiales perdurables, como la escultura, el arte cerámico y la arquitectura, resistieron en parte al exterminio, por mantenerse ocultas bajo tierra o en el interior de las selvas. (Zavala, 1998, p.105)

No obstante, dicha autora alude a la falta de criterio científico y riguroso para poder probar dichas desestimaciones. Por otro lado, la existencia de una literatura indígena se ha dado por hecho en la crítica literaria hispanoamericana. Así alude Cornejo Polar a la situación de la literatura indígena:

La literatura indígena nunca ha dejado de producirse en un curso paralelo al de la literatura en lengua española (..) se trata de una literatura heterogénea donde las instancias de producción, realización textual y consumo pertenecen a un universo socio-cultural y el referente a "otro" distinto. Esta heterogeneidad gana relieve en el indigenismo en la medida en que ambos universos no aparecen yuxtapuestos, sino en contienda, y en cuanto el segundo, el universo indígena, suele mostrarse,

precisamente, en función de sus peculiaridades distintivas. (Polar, 1978 p.17)

Esta heterogeneidad con la que se sugiere a la literatura indígena también alude su función de duplicidad, si bien escritura y oralidad tienen ciertos mecanismos de presentación distintos, según Cornejo, ambos elementos poseen sus propios códigos, donde los dos funcionan perfectamente como instancia comunicativa. Además, teniendo en cuenta el anterior escepticismo al que alude Zavala (1998), es imposible pensar en la “no existencia” desde la oralidad, puesto que existen trabajos en donde se recogen de primera mano, textos orales por lingüistas, tal es el caso de Adolfo Constenla en Costa Rica y sus trabajos de rescate artístico indígena²⁸.

4.1.2 Sobre la poesía bribri

La única fuente que da cuenta del fenómeno poético indígena en el país con un afán de análisis literario es: “Raíces de la literatura costarricense: Poesía lírica”, de Bolaños (1980). El investigador se propone en su estudio probar de manera científica y comparativa la literariedad de las manifestaciones poéticas indígenas de los bribri. Obsérvese el siguiente párrafo donde se describe el objetivo general:

²⁸ Algunos trabajos relevantes de Constenla-Umaña: (1975; 1984; 1988; 1994;1998; 2004; 2007; 2011a; 2011b) y algunos trabajos en conjunto: (Constenla-Umaña, Elizondo-Figueroa y Pereira-Mora, 1998; Constenla-Umaña, Castro y Blanco, 1993; Constenla-Umaña e Ibarra, 2009).

Este estudio se propone demostrar que ese *corpus* en realidad pertenece tanto a la literatura como a la religión y al folklore, determinando, de manera científica, en qué consiste su literariedad. Se intentará además fijar en el tiempo y el espacio la producción literaria existente entre los aborígenes, con el propósito de separar las creaciones precolombinas de las coloniales o postcoloniales. Se establecerá asimismo una tipología de las obras conservadas y se indicará la función que la creación literaria desempeña en el contexto cultural. Finalmente, se estudiarán en detalle algunos poemas de estos pueblos. (pp. 4-5)

A nivel metodológico, el autor utiliza las nociones teóricas de Jakobson. De este modo, encuentra en las canciones aborígenes bribri las seis funciones del lenguaje de dicho teórico, así como la función poética y mágica de los enunciados. También, utiliza como herramienta análisis comparativos para ubicar diferencias y similitudes entre manifestaciones mayas e incas, así como medievales y, en menor medida mozárabes y hebreas. Es importante destacar cómo antes de proceder con el análisis justifica el uso de los parámetros europeos para designar tales manifestaciones, así como el uso de ciertas herramientas teóricas europeas:

Por lo tanto, a falta de una terminología más adecuada, en este estudio se usa el término "literatura" deliberadamente para describir la creación oral de estos pueblos en estado natural, por varias razones. En primer lugar, si bien estos grupos humanos hasta fecha reciente fueron ágrafos (...) es necesario aceptar el hecho de que, para

1949, sus canciones y mitos ya se habían recopilado y existían en forma escrita, aunque estas versiones fueron hechas por científicos y no por los indígenas mismos, los cuales sólo participaron como informantes. Existen pues documentos escritos que prueban la existencia de esas creaciones orales. En segundo lugar, se emplea el término "literatura" en el sentido paradójico de "literatura oral", transmitida de generación a generación, similar a los poemas védicos, a los cantos mozárabes y sefarditas de la Península Ibérica, y a la poesía folclórica en general. (Bolaños, 1980, p.2)

Si bien este estudio se posiciona como pionero con respecto a los textos bribri, es necesario cuestionar algunos términos usados por el investigador, pues habría de preguntarse a que se refiere el estudio con “el estado natural” de un pueblo indígena, así como el rol pasivo asignado a los indígenas como “informantes”. Sin embargo, es necesario comprender los límites temporales de la investigación, pues se realizó hace más de cuatro décadas. Retornando a la estructura, con respecto a las herramientas teóricas, el autor propone un modo de análisis doble, donde trata este tipo de manifestaciones, siempre como signos culturales que se deben entender desde el contexto desde el cual se enuncia, no limitando lo anterior a poder someterse a un análisis general del lenguaje:

De tal modo, si se emplea en estas páginas una terminología propia de la ciencia crítica moderna se hace en forma comparativa y de ningún modo conlleva la imposición de patrones estéticos que dentro de culturas globales preliterarias no

existirían ni tendrían razón de ser. Mediante el estudio en detalle se ha intentado determinar la relativa literariedad de los procedimientos empleados dentro del signo por los indios, en comparación con aquéllos usados en obras ya consolidadas como literarias. El análisis comparativo que se ha ofrecido en estas páginas concibe estas creaciones como signos capaces de comunicar un mensaje estético basado plenamente en la realidad empírica o en la mítica. El signo no se ve como unidad totalmente desvinculada de la cultura en que se da sino más bien como reflejo de la misma a través del estructurador. De otra manera no podrían explicarse, por ejemplo, las connotaciones semiológicas de la figura mítica del jaguar de agua en poemas y narraciones de estas tribus. (Bolaños, 1980, p.2)

Si bien el autor luego de especificar la naturaleza de este análisis menciona que no es del todo justo analizar la lírica indígena a través de parámetros hechos para la poesía europea, el objetivo primordial trata de describir las características más sobresalientes. Además, Bolaños (1980) acota que en dicho análisis se mantiene el contacto indispensable con la cultura indígena, pues no se trata de una obra autónoma sino más bien, semiautónoma: existe como unidad inmanente, pero a la vez puede mostrar elementos de la cultura inscrita. Por otra parte, es interesante observar el término de preliteraria, el cual alude a un estado anterior de lo literario. Este concepto podría entrar en debate con la decolonialidad, pues adjudicar estas manifestaciones como un estado anterior, básico, o incompleto de literatura sería caer en una lógica basada en la racionalidad europea de lo

literario o no literario. Sin embargo, como se apuntó, el argumento principal en el párrafo es la justificación del análisis literario en estas manifestaciones y como este no impondría una epistemología diferente (a pesar de la postura “protoliteraria” del autor). Por otra parte, y aludiendo nuevamente al asunto metodológico, es destacable cómo el autor también hace énfasis en su análisis al apartado fonético en el párrafo anterior.

Del análisis se desprenden varias características de la poesía bribri que resultan fundamentales para este trabajo. Entre ellas, la abundancia de figuras literarias presente en el *corpus* de Bolaños, como metáforas, personificaciones, símiles, paranomasias, aliteraciones, así como elementos importantes del ritmo y sonidos ornamentales. En el plano semántico también se encuentran abundantes referencias por medio de la metonimia y la sinestesia.

Otra conclusión importante es acerca de cierto tópico literario existente en la poesía bribri costarricense en comparación con la azteca e inca. En palabras del autor:

En el plano semántico del enunciado, el predominio de un optimismo vital aleja las canciones costarricenses de las mexicanas cuya preocupación metafísica por la brevedad de la vida les concede un tono pesimista. Las acerca en cambio a la poesía quechua de los incas, que, por lo general, canta el regocijo de vivir. Se establece así una característica cultural que podría sugerir un posible nexo etnológico entre las tribus talamanqueñas, de origen aún no claramente explicado, y los pueblos incas de Suramérica. (Bolaños, 1980, p.15)

Por su lado, la temática de la poesía aborígen costarricense evidencia la necesidad de establecer un puente entre el mundo real y el sagrado o bien, “mágico”, mediante la función mágica de la lengua y el animismo. Lo anterior se da en el *corpus* analizado por el autor. Con respecto a la literariedad que intenta mostrar Bolaños (1980) en la poesía indígena, se asevera lo siguiente:

La presencia de una constelación metafórica y el uso de los valores irracionales y fónicos del lenguaje con un propósito estético demuestran una conciencia de estilo y les confieren estatura literaria a las canciones indígenas costarricenses, y justifican su plena incorporación al contexto de las literaturas autóctonas de Hispanoamérica, como el primer capítulo de la literatura costarricense. (p.15)

Como se puede observar, la conclusión final atañe al área historiográfica, colocando a la poesía indígena bribri en el *status* correspondiente a los primeros signos de literatura nacional, puesto que se prueba por medio de un análisis técnico y riguroso su literariedad. Lo anterior devela una conclusión que ha sido mayormente ignorada por la crítica y la historia costarricense. Sin embargo, en un afán de un estado del arte actual y crítico, es necesario problematizar los alcances de la aseveración del primer signo de literatura, pues si bien es un argumento que subvierte los discursos historiográficos oficiales, lo anterior también debe tomar en cuenta las nuevas producciones indígenas. Es decir, en un eje temporal coherente, se debe tomar en cuenta que la nación es un término relativamente nuevo, y no debería ser el núcleo temporal para historiar las literaturas indígenas, puesto

que se podría de este modo excluir manifestaciones del presente, o incluir manifestaciones de un pasado pre-nacional o pre-republicano en el concepto de lo “Nacional”.

En la misma línea investigativa, otro texto que estudia la poesía indígena bribri costarricense, esta vez desde el ámbito de la oralidad, es la ponencia: “De Zeus a Sibú: el concepto de oralitura en la poesía indígena bribri”, presentada por Mora (2016) en el congreso *36th Cincinnati Conference on Romance Languages and Literatures*. El ponente se fija como objetivo analizar textos poéticos bribri, con el fin de justificar su valor estético literario.

Para tal cometido, primero aluden a concepciones críticas historiográficas, además de nuevas nociones para comprender el fenómeno literario. De este modo se refiere el autor a la situación de la poesía indígena bribri:

Contrario a la postura hegemónica colonialista, la literatura oral indígena latinoamericana -al igual que la obra homérica- forma parte de un sistema altamente sofisticado de producción oral formalizado (oralitura), al mismo nivel que la palabra escrita (Pacheco 130); lo que ha permitido desestabilizar el andamiaje crítico de los estudios literarios (Sánchez 82). La poesía bribri costarricense es un claro ejemplo, pues cuenta con una amplia investigación académica y compilación de textos (Constenla Poesía tradicional 6), actuando como preservadora de la memoria colectiva y legitimadora de valores culturales (Toro 254). (Mora, 2016, p.1)

Para lograr su objetivo, el autor se basa en la comparación de la poesía oral bribri y la poesía homérica, no a nivel de contenido sino a nivel formal, así como a su transmisión generacional. Así concluye el autor este argumento: “Los textos homéricos, que siguen siendo el pináculo de la literatura universal, pasan a ser desde esta perspectiva al mismo nivel que la poesía bribri: cantos orales transmitidos generacionalmente, trasladados a la tecnología escrituraria cuando es descubierta e interpretada” (Mora, 2016, p.2).

Posteriormente, se adentra en cuestiones teóricas como las del etnotexto y “oralitura”. Además, antecede el análisis con un breve marco histórico sobre las expresiones orales indígenas, utilizando como referente al estudioso de lenguas chibchas y fundador del Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Costa Rica, Adolfo Constenla.

A nivel metodológico, el autor también justifica su análisis de la siguiente manera:

Este fragmento trata de un canto de suquia (chamán) talamanqueño, un ritual de sanación en el que utiliza diversas plantas, así como la mención del hechicero. Es relevante señalar que los textos oraliterarios tienen implicaciones que van más allá de lo que se canta o relata: están insertos en una dinámica cultural propia, autónoma, que no puede desconocerse, y debe ser respetada. Ello no quiere decir que no puedan ser analizados o interpretados desde otras perspectivas, ya que son objetos culturales y por tanto susceptibles de diversos estudios (Mora, 2016 p.7)

Cómo se puede observar, el autor, al igual que en cualquier tipo de texto literario, reconoce las implicaciones que van más allá del texto, insertas en una dimensión cultural. Por ello, para realizar el análisis toma en cuenta estos códigos contextuales y los utiliza para dilucidar elementos formales presentes en los poemas. De esta manera, analiza metáforas, las relaciones simbólicas y sus referentes culturales, elementos míticos, y el nivel formal referente a un modo de diálogo. Cabe destacar que por la naturaleza del documento, el análisis es muy breve.

A modo de conclusión, Mora (2016) reflexiona acerca de la diversidad cultural y literaria que existe en América Latina, tanto oral como escrita, con características y funcionalidades que se interrelacionan entre sí. Para ello, propone cómo el concepto de oralitura debe ser incluido en la academia y las universidades, pues las oralituras actúan como preservadoras de la memoria colectiva y como formas totalmente legítimas de los valores culturales, tal y como se muestra en la siguiente cita:

En cuanto a la poesía bribri, es necesario introducir el concepto de la oralitura tanto en el ámbito académico como en las comunidades, como una forma de empoderamiento para continuar (re)creando con una conciencia más clara y amplia del mundo, y al mismo contemporáneo, acorde a la realidad circundante (p.10)

Este trabajo muestra de manera fáctica, como es posible realizar un acercamiento a la cultura bribri por medio del estudio de sus cantos o poemas, teniendo en cuenta sus concepciones y contextos culturales.

2.2 Historias de la literatura costarricense y crítica literaria

Revisados los únicos estudios encontrados acerca de la poesía bribri, se presenta el documento “La literatura indígena centroamericana ayer y hoy”, de Zavala (1998). Este texto crítico-historiográfico se propone como objetivo analizar la literatura indígena y su relación con diferentes elementos de las historias literarias centroamericanas, entre ellos la literatura indígena y los estudios literarios. Para ello, Zavala toma como pauta metodológica el análisis de textos especializados, entre ellos textos historiográficos y crítico-literarios, así como elementos meramente históricos.

Entre las declaraciones más importantes presentes en el documento se expone la siguiente:

La historia y la crítica literarias de Centroamérica han desestimado reiteradamente la existencia de un universo literario indígena. Es asunto que se deja a antropólogos y lingüistas. De ese modo, es hoy todavía un campo de estudio poco delineado y casi inaccesible. (Zavala, 1998, p.101)

Zavala de esta manera adjudica dicha exclusión a un *modus operandi* paradigmático e ideológico presente en la Costa Rica del siglo XX; ideas como el entendimiento de la historia a través de la concepción evolucionista de los hechos, la idea del progreso, la ilustración y demás elementos condensados en el paradigma político ha dado lugar a una selección ambigua llena de cortes temporales en la historia y la crítica literaria en los países

del Istmo, eliminando el período antes de Colón y empezando las historias desde la Conquista española. Además, la crítica conservadora asegura que: “el arte indígena careció de la vitalidad que le hubiera permitido conformar una vertiente cultural en Centroamérica” (Zavala, 1998, p.103).

Finalmente, el hallazgo principal de la autora al concluir su estudio es el siguiente:

Hemos podido comprobar que existen distintas formas de expresión textual del mundo indígena centroamericano, unas aceptadas y canónicas, otras omitidas o silenciadas. En mucho, todavía los textos indígenas quedan reducidos a su valor arqueológico y la literatura oral indígena contemporánea, así como la nueva literatura de autor indígena, no llegan a ser objeto de estudio ni reconocimiento. (Zavala, 1998, p.111)

Dicha aseveración no escapa al ámbito costarricense, puesto que la historiografía nacional identifica el origen de la literatura, al menos en sus textos más reconocidos, como los de Bonilla (1981) y Rojas y Ovarés (1995), en el siglo XIX, siempre asociado a un período y a una espacialidad específicos, a saber: el Estado oligárquico y el Valle Central, desestimando por completo el universo literario indígena como parte del proyecto historiográfico llamado “literatura costarricense”.

Precisamente, este silencio de las historias literarias es el portador de una tensión que implica múltiples procesos de selección y exclusión con respecto a las prácticas estéticas indígenas²⁹. Como ya apuntaba Bolaños (2001):

Los orígenes de la producción literaria en América Central, al igual que para el resto de los países de América Latina, se ubica en la mayoría de las historias de la literatura, a partir del reconocimiento de aquellas prácticas que responden a una axiología que informa la producción cultural, y establece una preceptiva excluyente que obliga a distinguir lo que es literario de lo que no lo es (p. 4).

Por otro lado, desde el razonamiento crítico-literario, cabe destacar que no existe en el país estudios de crítica literaria específica que dé cuenta a las manifestaciones literarias indígenas y su relación con el sistema literario costarricense³⁰. Sin embargo, un relevante estudio antropológico de la fundadora de esta disciplina en el país dedica un apartado a la literatura en su estudio *La población indígena, la cultura nacional y la cuestión étnica en Costa Rica*.

El objetivo de Bozzoli (1992) es realizar un análisis reflexivo entre la relación que existe en la cultura nativa de Costa Rica y su conexión con la cultura nacional. Para ello,

²⁹ Un trabajo que da cuenta a dicha problemática desde una visión teórica y metodológica es: *Historiografía literaria y literatura indígena costarricense: exclusión y violencia epistémica desde la retórica de la modernidad*, de Gómez (2021).

³⁰ Cabe destacar que sí existen estudios del indigenismo y su representación en la literatura costarricense a nivel de contenido, mas no propiamente de las literaturas indígenas.

hace un análisis desde varias disciplinas, pero segmentando metodológicamente en dos funciones: las influencias directas e indirectas³¹.

En el marco de la literatura, la autora menciona a estudiosos importantes sobre lo literario indígena en el país, y cita a Bolaños (1975) quien asevera cómo en Costa Rica la literatura está relativamente desligada de lo aborígen precolombino, salvo por la inspiración en modelos indígenas que ha causado cierta, y también escasa, literatura indigenista³² en el país. Bozzoli (1992) también hace un breve repaso por los críticos más reconocidos en las historias de la literatura del país, así, expresa cómo Bonilla (1967) es parte de la negación histórica de la literatura indígena. En el mismo apartado también se explica la historia de la poesía precolombina. La explicación es sencilla, autores como Segura (1963), Sandoval de Fonseca (1987), Baeza Flores (1978) aseguran que el desarrollo histórico de la poesía nacional no siguió las mismas líneas que la mexicana, es decir, no se conoció antecedentes líricos prehispánicos. Algunas teorías apuntan, tal y como sostiene Manuel Segura, que dicha exclusión se basa en una supuesta pequeñez de los pueblos aborígenes costarricenses.³³

³¹ Con las influencias indirectas en lo literario, la autora se refiere a cómo los referentes culturales indígenas “inspiran” obras, las cuales usan temáticas o personajes indígenas en su contenido. En cuanto a las referencias directas, estas no están ligadas a la literatura, sino a condiciones materiales, como la biología, productos alimenticios, estructura, política, entre otros.

³² Para mayor información entre las diferencias entre literatura indígena y literatura indigenista ver: El indigenismo y las literaturas heterogéneas: su doble estatuto socio-cultural, de Cornejo -Polar (1978)

³³ En un documento relativamente reciente del Ministerio de Cultura y Juventud (2002) llamado *Poesía costarricense* se alude a la misma hipótesis, donde se afirma que no existió suficiente cultura aborígen, así

Entre las conclusiones más importantes de la antropóloga se encuentra cómo el movimiento indígena en Costa Rica, tanto a nivel cultural como sociocultural, encuentra una serie de dificultades por las segregaciones internas en las que intervienen la política del país y ciertas institucionalidades del Estado.

2.3 Estudios generales acerca de la literatura indígena en Costa Rica y la enseñanza en el Ministerio de Educación Pública

Por otra parte, un trabajo que traza un mapa en general sobre la situación cultural indígena en Costa Rica, y que guarda cierta relación con la literatura de dichos pueblos es “La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica” de Ovares y Rojas (2007). En dicho trabajo las investigadoras realizan: “un planteo de la situación general de las poblaciones indígenas en Costa Rica, en relación con la situación específica de sus lenguas y las gestiones llevadas a cabo en instituciones académicas y entidades del Estado. Se analizan factores sociales y pedagógicos implicados en el complejo proceso de la interculturalidad” (p.11). La metodología utilizada por las autoras se trata de un recorrido historiográfico para dar cuenta a los esfuerzos nacionales existentes en materia de enseñanza de lenguas indígenas. Para ello estudian el papel de las universidades estatales, entre ellas la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional.

Entre los esfuerzos mencionados también toman en cuenta el rol del Ministerio de Educación Pública. Según las investigadoras, en 1997, el Consejo Superior de Educación

como expresiones artísticas debido a la mínima cantidad de habitantes que existieron en el periodo precolonial.

incorporó cursos de lenguas y culturas indígenas como parte del plan de estudios de las escuelas, no obstante, solo en las ubicadas en los territorios indígenas. Esta educación centrípeta en cuanto a materia indígena es justamente a la que alude Madriz (1998) – mencionado más adelante – como problemática en Venezuela, puesto que, la categoría de enseñanza indígena no es exógena, y debe limitarse según estos entes al territorio indígena mismo. Es interesante observar también cómo entre los objetivos de estos cursos se plantea: “promover el aprecio por la literatura tradicional indígena”, sin embargo, otros de los objetivos son: “Facilitar el proceso de transición desde la lengua indígena al español”. En palabras de Ovares y Rojas (2007):

Por tanto, los niños y niñas hasta sus seis años hablan bribri o el cabécar dependiendo de su lugar de origen. Al ingresar en la escuela deben aprender el español para asumir su proceso de aprendizaje. Los docentes emplean el español para el desarrollo de las lecciones, lo que ha ocasionado que los idiomas indígenas hayan ido decayendo poco a poco hasta quedar relegados, con el peligro de desaparecer. (p.16)

Como se logra apreciar, hay ciertas dificultades y contradicciones con respecto a las lenguas indígenas en Costa Rica, las cuales por supuesto están estrechamente ligadas al auge y promoción de su literatura. En el marco de extensión investigativa de la Universidad Nacional que refieren Ovares y Rojas (2006) se alude al componente base de la literatura indígena: “El respeto a la oralidad se ha convertido en el hilo conductor que teje los

procesos y permite tender puentes interculturales que enriquecen los procesos de la vida cotidiana, así como la académica.” (p.16).

En el apartado de conclusiones se señala el choque metodológico existente en el sistema de enseñanza indígena, puesto que los estudiantes desean aprender en forma integral utilizando el entorno escolar según su cultura y visión de mundo, mientras que el docente que imparte conocimientos de las asignaturas básicas lo hace por separado y entre cuatro paredes. Dejando de lado la relación entre el aprendizaje que desarrolla el maestro regular y el docente de lengua y cultura (Ovares y Rojas, 2006).

Ahora bien, es necesario también comprender la relación de causalidad existente entre la crítica historiográfica, la crítica literaria y la instancia educativa nacional, puesto que, como se observó en los artículos expuestos, existe un gran vacío en sendos criterios, por lo que es de esperarse que el ámbito didáctico en cuanto a la literatura indígena también sea un aspecto poco delimitado e investigado. Como ya se explicó, el fenómeno de la didáctica de la literatura indígena debería inscribirse en un marco de educación intercultural, sin embargo, cómo también se señaló en la justificación, Costa Rica se inscribe más desde un área multi o pluricultural. Para ampliar esta problemática se presentan los siguientes estudios de manera sintética.

En el texto *Transformación intercultural de las prácticas educativas*, de Méndez (2011) se realiza un análisis exhaustivo y crítico del tejido multicultural que permea en el sistema educativo costarricense. Para ello, se propone como objetivo general criticar y

repensar las prácticas educativas con un fin transformador, con la teoría intercultural como herramienta, pues como ya se apuntó, el Ministerio de Educación se mueve desde el ámbito de la pluralidad cultural y no desde interrelación de culturas. Obsérvese la siguiente cita:

Podemos decir que somos un país constitutivamente multicultural, pero *monocultural desde el punto de vista educativo*. Las prácticas educativas continúan negándose a visibilizar la diversidad de voces, tradiciones, memorias y saberes, y -por eso mismo- siguen negándole a sus actores y actoras la posibilidad de generar aprendizaje a partir de las diferencias. (p. 359. El destacado es mío).

Dicha crítica se sostiene en ambos niveles que permean lo educativo, como se puede ver, tanto en lo formal como en lo no formal. Es relevante entonces el hecho que se presenta: un monoculturalismo educativo. Por su parte, otras prácticas de homogenización corresponden a los imaginarios blancos en el país, el mestizaje y la valle-centralización.

En cuanto a la pedagogía costarricense, según este mismo autor, es una pedagogía blanca occidental, donde los saberes presentes obedecen a la historia de occidente, es decir, un tipo de educación colonizada, o más bien colonizadora, que ha sujetado los aprendizajes según los vaivenes políticos, económicos e ideológicos dominantes, solapando y desplazando la diversidad cultural, pues no es funcional al discurso oficial que ha configurado dicha estructura educativa.

Por otro lado, en el artículo “Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense” de los autores Guevara, Nercis y Ovares (2015), se realiza una crítica a la educación indígena costarricense con el fin de promover un verdadero sistema educativo intercultural bilingüe. En las conclusiones del trabajo se reafirma el Cuarto Informe del Estado de la Educación, donde se asevera que en Talamanca – Bribri, la educación aún no es de calidad, ni pertinente desde el punto de vista cultural. Además, los autores concluyen en que no existe una verdadera educación bilingüe, sumado esto al proceso de pérdida lingüística en todos los territorios indígenas. Asimismo, según los autores, el sistema actual presenta una serie de fallas que han llevado a una separación docentes de lengua y cultura, logrando que trabajen por separado, el descontento con los padres de familia, y una falta de coherencia con el contexto indígena y los saberes transmitidos (Guevara *et al.*, 2015).

Si bien la información anterior corresponde a una crítica dentro de la Educación Intercultural y a las fallas estructurales que se presentan dentro de los mecanismos de acción en dichos territorios, esta visión permite obtener una óptica general de la institucionalidad (Departamento de Educación Intercultural), instancia donde se debería velar por la educación intercultural del país. Dicho departamento, según lo visto, no tiene como objetivo una interacción dialógica entre las culturas costarricenses, pero aún de este modo, es importante polemizar cómo esta vela por la calidad de la educación regional

dentro de los mismos espacios indígenas, pues las críticas anotadas dan un motivo de peso para dicha problematización.

5. ESTADO CRÍTICO DE LA CUESTIÓN

El presente estado del arte se delimita a varios criterios de selección. Por lo tanto, el orden lógico que conforma este apartado es: estudios sobre la enseñanza de la poesía indígena bribri, estudios sobre la enseñanza o didáctica de la poesía indígena costarricense, y como tercer componente, investigaciones sobre la didáctica de la literatura indígena a nivel latinoamericano e internacional, esta última categoría se ubica no solo en la didáctica sino también se expande a la pedagogía en general, pues, el vacío acerca de este tipo de didáctica (enfocado no solo a estudiantes indígenas) persiste en el ámbito internacional.

Cabe destacar que, al tratarse de una investigación exploratoria, y al tomar en cuenta el componente historiográfico, social y literario que rodea la literatura indígena en general y por ende su enseñanza; no se encuentran estudios acerca de la didáctica de la poesía indígena, sus cantos, y narraciones, tanto en las estéticas bribri, como en las manifestaciones de otros grupos indígenas costarricenses.

De este modo, se empezará con el segundo criterio de selección, puesto que, el estudio más similar relativo al asunto pedagógico de literaturas indígenas no bribri es el trabajo para optar por el grado de Doctor en filosofía en la *University of Pittsburgh*,

llamado: *Educación, comunidad y literatura: condiciones para la emergencia de una literatura indígena contemporánea (caso bröran-térraba en Costa Rica)*, de Tapia (2016).

Si bien dicho trabajo se propone como objetivo general estudiar las condiciones para la emergencia de una literatura indígena en la actualidad, se presenta como objetivos secundarios o reflexionar acerca de la pedagogía de la literatura indígena de Costa Rica.

En cuanto al proceso metodológico, Tapia (2016) lo explica de la siguiente manera:

Se hizo un recorrido de la bibliografía que ya existe sobre cómo se formaron las literaturas indígenas actuales, aquí se estudió la experiencia de Carlos Montemayor y otros en México y Guatemala. Se hizo además un análisis de los factores que contribuyeron a la creación de literaturas indígenas haciendo un balance de ellos. En Costa Rica, dentro de la comunidad bröran-térraba, se establecieron talleres literarios con los mayores y los estudiantes del liceo. (p.26)

Ahora bien, algunas conclusiones preliminares de esta primera parte histórica que funcionan para el objetivo de este trabajo son las siguientes. En primer lugar, es importante observar el marco conceptual en el que se inscribe el trabajo del investigador, puesto que este se mueve desde un término ampliado sobre qué es literatura indígena. Tapia (2016) alega cómo el término de literatura convencional no contempla características propias de las estéticas amerindias, tales como el carácter de oralidad y expresiones gráficas, formas que poseen estrecha relación con las literaturas convencionales. En palabras del autor:

Se ha dicho que la literatura indígena no posee las mismas características que las literaturas canónicas, las cuales fueron formadas y son compatibles dentro de una tradición alfabética y estética eurocéntrica. Estas diferencias son precisamente las que hacen que las literaturas indígenas sean novedosas, especiales e importantes, y es necesaria su promoción para que estas comiencen a formar parte del canon literario. (p.9)

En cuanto al área pedagógica en el apartado de conclusiones, el autor de manera reflexiva liga la literatura indígena emergente³⁴ y su relación con el sistema educativo, tanto superior como básico. En palabras de Tapia (2016):

Hay que tomar en cuenta que en los estudios superiores/universidades existe algún reconocimiento y estudio de estas literaturas milenarias, pero, ¿qué pasa a nivel básico y general? Como bien indica Castellanos Martínez, los ejemplos de estas literaturas no se promueven, haciendo casi imposible la formación de escritores indígenas contemporáneos. Más allá de ver estas narrativas como objeto de estudio, es una obligación entenderlas como un arma, capaz de influenciar a la juventud indígena en los senderos de la escritura y la resistencia que emerge de ésta. (p.162)

Así pues, se asevera cómo a nivel básico y general estas literaturas no son promovidas (a pesar del marco político jurídico que vela por su promoción³⁵) en el sistema

³⁴ Es necesario reiterar cómo esta tesis doctoral tiene como objeto de estudio la literatura indígena contemporánea, o su capacidad para emerger, y no en estéticas anteriores.

educativo costarricense. Si bien el autor se refiere en su tesis en general al sistema educativo costarricense-indígena, esta problemática funge como justificación para señalar el problema de la contemporaneidad de los textos o artes indígenas. En suma de lo anterior, también se puede afirmar cómo el autor considera que fomentar estas prácticas es un acto de transgresión en relación con el esquema político ideológico imperante. Así se refiere Tapia (2016) al sistema educativo costarricense con respecto a las estéticas indígenas y su promoción:

Este sería un punto central en el desarrollo y revolución del sistema pedagógico del país en el caso de Costa Rica, y sería el primer paso a tomar para conectar con todas las naciones indígenas del país. Teniendo un centro establecido entonces pasaríamos a promover una reforma del sistema educativo en las comunidades, pero surgiendo desde una iniciativa interna, aprovechando la reforma establecida del año 2013, que facilita la autonomía educativa en los territorios indígenas del país. (p.164)

Es importante recalcar el aspecto comunitario que posee la investigación del autor. No obstante, se infiere que dichas regiones educativas deben conectarse con el sistema pedagógico del país con el fin de difusión buscado. Además, Tapia (2016) también asegura que el sistema educativo para las comunidades indígenas ha sido un fracaso en general, puesto que, la idea republicana de crear una nación unificada, uniforme, reunida bajo una sola lengua y una cultura nacional no ha sido superada aún.

³⁵Tal y como se apuntó en la justificación.

En contraposición a lo anterior, el autor propone seguir los ejemplos de los sistemas educativos de México y Perú puesto que ya han iniciado procesos de reformas educativas para crear una pedagogía que sea más inclusiva de los pensamientos amerindios. En cuanto al primero, Tapia (2016) asevera que por muchos años las políticas mexicanas de educación para comunidades amerindias sirvieron como ejemplo a otras naciones latinoamericanas.

Ahora bien, en cuanto al tercer criterio de selección, se ha logrado hallar ciertas investigaciones o reflexiones preliminares con respecto a la literatura indígena y el sistema educativo a nivel internacional y con menor medida en el ámbito nacional. Un ejemplo de ello es el artículo “Literatura indígena, lectura, escuela” de Madriz (1998). El objetivo de este trabajo académico se inscribe en una corriente crítica, y se propone estudiar:

la importancia del espacio escolar para la difusión de la expresión creadora de nuestros indígenas. Reflexión que al mismo tiempo concluye aseverando que la identidad de los mismos puede ser reconocida plenamente en toda su magnitud con el estudio sistemático de sus manifestaciones literarias dentro de la escuela desde sus primeros niveles y modalidades, utilizando los instrumentos propios de una realidad escolar que debe proponerse la lectura como vía esencial para la obtención de conocimientos. (p.139)

Como se puede observar, el marco reflexivo del trabajo actúa desde diversas áreas para comprender la categoría indígena: lo identitario, ideológico y estético-literario, ligado a la escuela como ente para la difusión de conocimiento indígena.

La metodología utilizada por la autora radica en una serie reflexiones para llegar al objetivo propuesto; para ello, primero pone de manifiesto cómo la historia y la literatura están estrechamente ligadas. La hipótesis de la investigadora se basa en que la historicidad no debe obedecer solo a discursos referenciales, sino que también debe contemplar todas las dimensiones de la categoría histórica, entre estas la literatura y la poesía como fuentes productoras de conocimiento para entender el pasado. En dicho proceso crítico la autora liga la literatura indígena y el discurso histórico de la siguiente manera:

Para hablar entonces, de Literatura Indígena, debemos deshacernos de todos los resentimientos que nos impidan asumir la misma como la expresión desde la cual podamos reencontrarnos con la historia y su proceso de devenir, hoy, culturalmente, dentro de un país en búsqueda de su futuro. Propongo para ello una lectura de la misma, como el camino más auténtico para reconocernos, reinventarnos y extendernos. (p.143)

Posteriormente, Madriz (1998) crítica la escuela como ente fallido para los estudiantes con respecto al desarrollo íntegro de estos: “Es, por tanto, nuestra escuela, un cuerpo sacrificado por el discurso devaluado de una academia que se concreta en la inacción histórica, cultural y vivencial” (p.144).

Asimismo, a través de conceptos como *acción creadora* y *totalidad histórica*, comprende como un proceso dialógico el conocimiento del otro indígena y su relación con la cultura oficial. Puesto que sin este primero la historia estaría vista desde una

dimensionalidad cultural, en este caso meramente occidentalizado. Esta síntesis se apoya en nociones teóricas latinoamericanas significativas como las posturas de José Martí y Robert Jaulín con su libro *La paz blanca*. Además, para las reflexiones de la oralidad indígena utiliza el marco del Análisis Crítico del Discurso, de Teun Van Dijk.

Entre los hallazgos reflexivos que interesan para esta tesis, se encuentra cómo el autor asevera que la escuela necesita de un nuevo modelo pedagógico que, en una redefinición de sus contenidos a estudiar y de sus contenidos a alcanzar, y con base en didácticas novedosas, pueda permitir la transgresión de esa vieja categoría “universalista” que tanto ha enajenado la manera en que las sociedades ven al mundo. Así se refiere el autor a dicho asunto:

Nuestra programación curricular, para la enseñanza de la Literatura, surge de una imposición-aprehensión del modelo pedagógico-estético occidental europeo que, muy bien estructurado, inmiscuye nuestra creación en sus imposiciones y aprehensiones sin tomar en cuenta algunas pertinencias culturales e históricas, terminando por enajenar, indiscriminadamente, nuestra expresión estética [...] (pp. 149-150)

En cuanto a la literatura indígena como tal, Madriz (1998) afirma que dicha universalidad ha convertido la expresión indígena (al menos la reconocida) en un vacío lejos de lo sociocultural, quedando así reducida a un esquema conceptual ético-estético fundamentado en un absolutismo de la escritura; aunque, la oralidad presente en estos

grupos se forme a partir de una existencia societaria llena de simbolismos presentes en sus prácticas orales. Símbolos que, según el investigador, son tanto históricos como cosmogónicos, además de estar en relación con la formulación de la naturaleza.

A diferencia del trabajo de Tapia (2016), la importancia de la literatura indígena para Madriz (2018) se basa en un proceso de autoconocimiento para las propias comunidades indígenas, donde a estas se les debe brindar las herramientas necesarias para la creación poética. En cierta parte, el trabajo se desliga del papel de las oralidades con el resto de Costa Rica (históricamente el autor sí trata el problema de manera reflexiva-general), mientras que en el trabajo del presente autor, se trata, como se apuntó, de un proceso dialógico para comprender las diversas identidades del país.

Explicado lo anterior, otro documento que da cuenta a la didáctica de este tipo de literaturas en el continente americano es “La intertextualidad en la literatura hispanoamericana precolombina a través de una propuesta didáctica”, de López (2018).

El objetivo del autor es presentar un modelo didáctico con el que se pueden trabajar textos precolombinos en el aula. Para ello, utiliza como eje teórico el tema de la intertextualidad, y cómo esta funciona para comprender el texto en su contexto cultural, lo cual, según el autor, es más beneficioso e interesante para los discentes, tal y como se explica a continuación:

Una de las labores del profesor de literatura podrá ser la de selector de los textos más adecuados para sus discentes, de tal manera que encuentre un equilibrio entre el canon historicista creado por la crítica a lo largo de los siglos y las lecturas a través de las cuales deben formarse los estudiantes, sin desdeñar, por supuesto, las que forman parte del acervo lector propio de cada uno de los pupilos, aspecto a menudo olvidado o denostado pero que concentra el interés por la lectura de la mayoría de los alumnos. (López, 2018, p.157)

Luego de dicha crítica sobre el sistema de lectura occidentalizado, el investigador toma como objeto didáctico el texto mítico del *Popol Vuh*. Para tal fin, parte de la enseñanza de algunas de las historias presentes en el texto para paralelamente hacer una relación entre las historias de Occidente. Forma de este modo un exhaustivo análisis sobre la creación del mundo (poligénesis), similitudes y diferencias entre las creencias mayas y el cristianismo, el uso de mitos griegos y demás elementos intertextuales. La metodología de dicha propuesta didáctica se compone entonces de la herramienta intertextual como único y principal eje de análisis. Finalmente, el autor aplica dicha herramienta didáctica, y cierra de este modo con las conclusiones logradas:

Con la propuesta de la actividad intertextual anterior se pretende ofrecer una herramienta a los profesores de literatura que deseen probar en sus clases esta estrategia. Ha sido puesta en práctica con alumnos de Bachillerato y el resultado fue altamente satisfactorio en función de la motivación y entusiasmo que mostraban los

alumnos por que el texto que estaban leyendo podía ser analizado desde otra perspectiva, la cual se ajustaba a conocimientos literarios y culturales que ellos tenían o que, con la guía del profesor y el saber previo de los discentes, asumían y veían reflejados en la obra. (López, 2018, p.167)

Lo anterior expone, según los resultados, un buen aprendizaje significativo de la literatura precolombina, con la intertextualidad como principal herramienta didáctica.

Otro texto que da cuenta a la didáctica de la literatura indígena en el ámbito internacional es el artículo “Guardianas de la sabiduría: Pedagogía de los cantos ancestrales del pueblo Embera Eyábida”, de Dominicó (2018).

Este trabajo investiga sobre los cantos ancestrales de las mujeres y su vinculación con los espacios pedagógicos y didácticos de dichos cantos, pertenecientes a un pueblo indígena de Colombia. Cabe destacar que el artículo explora el campo didáctico, pero en el mismo territorio indígena a nivel educativo, donde este no es llevado al resto de la población, pues no es el fin de la autora.

El objetivo general de dicha investigación fue recuperar cantos ancestrales o *truambis* a través de entrevistas a las mujeres abuelas de este pueblo indígena, con el fin de construir material pedagógico que aporte a la Educación de los niños. La hipótesis parte de que estos cantos se encuentran en riesgo de desaparecer si no se realizan procesos pedagógicos que fortalezcan y visibilicen esta práctica (Dominicó, 2018).

En cuanto a la metodología, se rescata información por medio de una entrevista. Posteriormente se hace un análisis crítico de las condiciones de dicha escuela. Tal y como se afirma a continuación:

La Educación Propia en las comunidades indígenas de Chigorodó se encuentra descontextualizada del saber de los maestros, sin recursos didácticos y pedagógicos para su ejecución y en tensión con las prácticas culturales del pueblo, pero con intereses de aprender, comprender y construir los tejidos para que pueda urdirse una educación sensible, crítica, artística para las y los niños del pueblo Embera Eyábida. (Dominicó, 2018. p.66)

Respecto a la propuesta didáctica, esta se basó mayormente en talleres y actividades sobre los cantos ancestrales identificados. Asimismo, se utilizó la literatura como herramienta pedagógica, pues se crearon cuentos relacionados con la vida de las mujeres conocedoras de estos cantos sagrados. Además, se utilizaron materiales audiovisuales para profundizar en las raíces históricas del pueblo.

Por su lado, las conclusiones muestran un estado crítico acerca de la pedagogía y enseñanza de las tradiciones orales del pueblo Embera Eyábida, tal y como se muestra en la siguiente cita:

El canto ancestral se encuentra en un estado crítico frente a la continuidad de sus enseñanzas, las escuelas indígenas no poseen herramientas didácticas para propiciar

su aprendizaje y los espacios educativos no formales que gestiona el CMICH se centran en temas políticos y jurídicos, restándole importancia a los temas culturales y por ende a los cantos ancestrales. (Dominicó, 2018. p. 64)

Ahora bien, dicha criticidad no solo es aludida por los autores debido a la mala gestión cultural por parte de la institución escolar. Sino que, se alude también a la globalización y a la historia colonial presente en Colombia. En palabras de los autores:

Es evidente que los conocimientos ancestrales están siendo sustituidos por elementos de la cultura occidental y antes de exigirle a la escuela que ayude a solucionar este problema se debe preparar, sanarla de la herida colonial y tomar el tiempo para zurcir e hilar la Educación Propia en el territorio Embera Eyábida (Dominicó, 2019. p. 66)

Para finalizar con la descripción de esta investigación, cabe destacar nuevamente la problemática educativa que existe dentro de los mismos territorios indígenas en cuanto a su situación pedagógica. Tal y como se afirma en los trabajos de Rojas y Ovares, (2006). Si bien el objetivo de esta tesis es realizar una propuesta didáctica a nivel general a modo de construcción intercultural, es relevante indagar el estado de las didácticas propias de los pueblos originarios.

En la misma área, se presenta el artículo: “Hacia una didáctica artística decolonial. Una propuesta de aula intercultural desde el pueblo Misak”, de Bolaños, *et al* (2020). Los

autores se fijan el siguiente objetivo: “generar un fortalecimiento de las prácticas artísticas tradicionales Misak, a través de una propuesta didáctica basada en las denominadas pedagogías decoloniales, como propuesta intercultural.” (p.135.)

Como se puede observar, el artículo presenta varias similitudes con los ejes temáticos de la presente tesis, entre ellos y el más importante: crear una propuesta didáctica basada en la decolonialidad y la interculturalidad.

Para tal cometido, se utilizó un estudio de tipo cualitativo con un enfoque investigación acción. De este modo, se hizo una fase etnográfica para buscar posibles problemas a solucionar en una población de veinticinco escolares de la Educación Básica Primaria de Colombia con respecto a las tradiciones indígenas del pueblo Misak. Luego de ello, se realizaron varias hipótesis con el fin de realizar un trabajo en orden deductivo. (Bolaños, *et al* 2020).

Además, para el marco teórico se utiliza como eje reflexivo la problemática de la aculturación y su relación con el tema de la identidad, la cultura y el arte. Asimismo, fundamentan el accionar de la investigación desde la pedagogía decolonial y la etnoeducación. Así se refieren los autores a esta primera:

Avanzando sobre el tema, dentro del marco de la identidad, en los últimos años ha venido tomando mucha fuerza en Latinoamérica la propuesta de las denominadas pedagogías decoloniales, dado que a través de este enfoque se plantea una serie de

“rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas” (Bolaños *et al*, 2020, p.134)

En cuanto a las pedagogías decoloniales y su relación con la didáctica, tema también central en esta tesis, se apunta lo siguiente:

La pedagogía en esencia necesita de un *corpus* didáctico que la ayude a ponerse de manifiesto en el aula; en otras palabras, resulta muy complejo pensar la una sin la otra, en cualquiera de sus órdenes: pedagogía y didáctica son dos caras de una misma moneda. A partir de lo anterior hay que decir que la didáctica —en el terreno de las pedagogías decoloniales—, no ha sido lo suficientemente dimensionada y, aunque sí se evidencian algunos pasos en este campo del saber en el ámbito de la educación en general, no ocurre igual en el área de la educación (Bolaños *et al*, 2020, p.142)

Sobresale entonces el hecho acerca de que no haya mucha investigación en el campo de la didáctica decolonial y su pedagogía, no obstante, y teniendo en cuenta estos elementos, los autores solventan la falta de material realizando una propuesta didáctica en el sentido etimológico de la palabra, (es decir, occidental) pero generada desde un enfoque intercultural. Obsérvese la siguiente cita:

En cuanto a la presente investigación sí se pretendió generar una propuesta didáctica similar en sus objetivos a la propuesta etimológica occidental, pero generada desde

un modelo didáctico intercultural y de correspondencia con la cultura misma y en lo que se refiere al uso de la lengua ancestral. (Bolaños *et al*, 2020, p.142)

Explicado lo anterior, es importante señalar cómo en este intento de realizar una propuesta didáctica decolonial, lo occidental siempre sigue de alguna u otra forma en diálogo con lo no occidental. En este caso, la propuesta en su contenido presenta temas desde la interculturalidad, pero en su modelo de enseñanza, aún no se puede desligar por completo del sentido tradicional de la palabra didáctica y sus lógicas.

Entre los resultados más importantes de la investigación se obtiene la creación de una categoría didáctica llamada Didácticas artísticas decoloniales, como un modelo de trabajo a desarrollar con la primera infancia indígena³⁶. El concepto de esta categoría se entiende como:

la multiplicidad de actividades escolares que, dentro del campo de la educación artística, están direccionadas al fortalecimiento de lo tradicional. Dentro de la propuesta se acude a los contenidos de la cultura y el idioma de la comunidad, en la clara intención de generar un fortalecimiento a través de las prácticas escolares.

(Bolaños *et al*, 2020, p.159)

³⁶ No obstante, esta propuesta se aplicó al sistema educativo general básico en Colombia: “El proyecto contó con una población estudiantil de veinticinco escolares, de los cuales diecisiete pertenecían al grado segundo, y ocho estudiantes al grado tercero, todos pertenecientes al ciclo colombiano de Educación Básica Primaria.” (Bolaños y Tumiñá, 2020, p.137) Sin embargo, la mayoría de estudiantes tal y como se afirma en el texto, pertenecen a zonas indígenas.

Es importante señalar, y teniendo en cuenta el marco de esta tesis, que la propuesta didáctica no sigue una estructura de contenidos, sino, una serie de actividades artísticas y transdisciplinarias a través de la música y el baile.

Finalmente, como acotación general, si bien en el contexto nacional no hay trabajos específicos sobre la enseñanza de la literatura indígena en el Ministerio de Educación Pública, ciertos académicos de manera aislada han extendido su preocupación por dicha problemática. Tal es el caso Jara (2017), que afirma en el proyecto audiovisual *Identidades Capítulo 2: Bribri, cultura y lenguaje* de la EUNED (2017) que muchas de las recopilaciones orales hechas por lingüistas perfectamente se podrían integrar en las escuelas costarricenses, sin embargo, no ha existido tal avance. Además, asegura también que a nivel general existen tradicionales orales muy interesantes, como la cosmogonía Bribri, basada en una estructura muy compleja.

Una noción teórica útil que se desprende del trabajo de Jara (2017) es cómo para las culturas indígenas, entre ellas la Bribri, el concepto de “literatura” no discrimina entre ficción y realidad, sino que lo que se comprende por: cosmovisiones, filosofías, cuento, historia y medicina parten de un mismo concepto. Hecho que se verifica en Tapia (2016), cuando se refiere a la necesidad de un concepto de literatura ampliada, fuera del canon eurocéntrico.

Como se ha podido observar, no hay estudios acerca de la didáctica de la poesía indígena bribri, así como investigaciones o módulos didácticos acerca de las

manifestaciones artísticas de otros pueblos originarios de Costa Rica. Por otra parte, se observan algunos estudios acerca de una didáctica endógena tanto en territorio nacional como internacional. Es decir, pedagogía aplicada a los pueblos aborígenes, tal y como Dominicó, (2018). Además, estos documentos a pesar de tener un enfoque literario didáctico, siempre se acompañan de una crítica del sistema educativo, tal y como se observó en algunos documentos del estado contextual en Ovares y Rojas (2007), Méndez (2011) y Guevara, Narciso y Ovares (2015).

En cuanto al nivel didáctico, se puede afirmar que no se ha avanzado a una pedagogía con intenciones de ser aplicada al sistema educativo en general, salvo el caso de López (2018). No obstante, en cuanto a las nociones didácticas utilizadas a nivel internacional, se encuentran algunos breves avances. Por ejemplo, este último autor propone la estrategia de la intertextualidad para enseñar textos precolombinos, dando buenos resultados en el caso aplicado. Por su parte, en Bolaños et al (2019), la propuesta didáctica fue llevada a cabo por medio de talleres y actividades creativas y al igual que el resto de autores, se afirma que las pedagogías orales arrastran un estado crítico debido a la historia colonial. En el mismo orden, también proponen el uso de herramientas creativas para la enseñanza de la literatura indígena, creando un módulo llamado: didácticas artísticas decoloniales. Al igual que Dominicó (2018), se alude al asunto decolonial, y cómo las pedagogías decoloniales necesitan de un *corpus* didáctico urgente para ponerse de manifiesto en el aula.

En suma, estos artículos del ámbito internacional proponen una didáctica flexible por medio de la transdisciplinariedad, el baile, cantos y actividades lúdicas, pero a su vez, manifiestan una crítica al sistema educativo desde un punto de vista colonial.

En cuanto al ministerio de Educación Pública costarricense, tanto Tapia (2018) como Ovarés y Rojas (2007) aluden a este como un sistema fallido o con múltiples contradicciones para llevar a cabo lo indígena como categoría de enseñanza. Es importante destacar nuevamente que los trabajos aquí descritos no se especializan en la enseñanza de la literatura indígena en los cascos centrales del país o zonas no indígenas. Al contrario, todos los textos se mueven en la preocupación literaria educativa dentro de los contextos indígenas.

Finalizado el estado contextual y el estado del arte, se puede afirmar que el vacío de la crítica historiográfica (Zavala, 1998) y la desconexión de la cultura oficial literaria con la indígena (Bozzoli, 1992) han desembocado en un vacío educativo (Rojas y Ovarés, 2006) con varios puntos de encuentro y crítica. En el área costarricense, si bien no hay estudios que den cuenta de la didáctica, hay una consciencia del peso eurocéntrico con el que se ha estudiado el fenómeno literario en Costa Rica (Tapia, 2018). Así, tanto a nivel nacional como internacional, se verifica que el sistema de enseñanza costarricense no toma en cuenta al sujeto indígena como productor cultural, estético, histórico y filosófico, siendo lo anterior elementos potencialmente relevantes para la enseñanza de la literatura en Costa Rica, tal y como ya señalaba Jara, (2007).

En vista de dichos vacíos y problemáticas, este trabajo pretende aportar en el campo didáctico de la enseñanza de la literatura indígena, al construir la primera propuesta didáctica para enseñar poesía indígena Bribri, con el fin de validar esta cultura como merecedora de estudio, en donde los estudiantes de todo el sistema educativo costarricense pueden concebir, a partir del estudio de las oralidades indígenas, a dichos pueblos como creadores de manifestaciones estéticas, espirituales, artísticas y literarias.

6. MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL

El marco teórico en el que se ubica este trabajo parte de varias funciones. En primera instancia, y dada a la naturaleza híbrida de los objetivos de esta tesis, se dará cuenta brevemente a un nivel teórico-epistemológico, sobre el que se fundamenta el aporte crítico y marco general en la que se inscribe esta tesis. El aporte epistemológico estará basado en los fundamentos de la interculturalidad y teoría decolonial. Posteriormente, se explicarán los fundamentos teórico-educativos en los que se moverá la propuesta didáctica, la educación intercultural y la pedagogía decolonial. Asimismo, es necesario comprender el fenómeno de la oralidad indígena a través de nociones importantes acerca de las características de dicha literatura. De este modo, se dedicará un apartado a la teoría del etnotexto. Finalmente, y aclarados estos niveles, se detallarán las bases analíticas para realizar el estudio del *corpus* elegido. Se tomará en cuenta las teorías de la representación de Stuart Hall, las cuales se complementan y encuadran con la teoría del texto de Bajtín (texto abierto y la dimensión social en la literatura).³⁷

³⁷ El uso de algunos conceptos teórico-literarios occidentales tienen el fin de ser utilizados desde una óptica descentralizada y flexible, pues, como afirma Lepe (2010), lo occidental y lo indígena no está separado, sino en un continuo desplazamiento. En tal sentido, el uso dichas herramientas, en lugar de ser contraproducente; devela nuevas maneras descentralizadas de abordar los fenómenos literarios no europeos. Lo anterior se basa en la postura decolonial que permea en esta tesis, pues parte de su apuesta es utilizar las herramientas

6.1 Bases epistemológicas

6.1.2 Interculturalidad

La primera base sobre la cual se asienta el siguiente marco conceptual se concentra en las teorías de la interculturalidad y la teoría decolonial. Los referentes por utilizar son el libro *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala* de la crítica Walsh y algunas nociones básicas de la teoría decolonial por parte de Quijano y Mignolo.

Ahora bien, antes de explicar la noción de interculturalidad, es necesario comprender la complejidad teórica-conceptual en la que se inscribe este concepto. Obsérvese la siguiente cita:

Constatamos que en América Latina y el Caribe no hay un concepto dominante en uso, que trate de la educación y la interculturalidad, sino varios que coexisten y se articulan de maneras muy difusas, plásticas, prácticas, políticas, dependiendo de las características de las sociedades capitalistas latinoamericanas y caribeñas y sus expresiones, urbanas o rurales, integradas o excluidas, del pluralismo étnico, racial, nacional, lingüístico (Williamson, 2004, p.3)

epistemológicas heredadas en contra de la misma lógica racional eurocentrada, en orden de una primera deconstrucción del conocimiento. Además, las nociones a utilizar fueron seleccionadas cuidadosamente, y más allá de una mera imposición teórica, el enfoque de estos dos últimos teóricos mencionados, parten del hecho de tomar en cuenta lo cultural como dimensión referencial para la comprensión de los signos y sus sistemas representacionales, lo cual es imperante para entender las literaturas indígenas, tal y como se anotó en la evidencia del estado de la cuestión.

No obstante, a pesar de dicha complejidad, Catherine Walsh, delimita el concepto en varios niveles. En general, el proyecto teórico de Walsh (2012) propone pensar los problemas de interculturalidad y la alteridad más allá de los sentidos comunes instituidos por la lógica del multiculturalismo liberal.

Pero, ¿qué se entiende por multiculturalismo? Según la autora, el pluri-multiculturalismo, (relacionado con las nuevas reformas políticas de América Latina en los años noventa) siempre se ha entendido desde instancias de poder políticas económicas, donde el único fin de estas últimas era la incorporación de la diversidad étnico-cultural al mercado capitalista del momento. De este modo, el objetivo nunca fue un proyecto de cambio para las condiciones de colonialidad, la desigualdad, y la hegemonía racializada blanco-mestiza, así tampoco para enfrentarse al carácter monocultural de las instituciones dentro del Estado. (Walsh, 2012).

Justamente, en dicha interpretación del concepto, se antepone el término de interculturalidad crítica³⁸, el cual, tiene como fin poner en el centro de discusión las matrices epistemológicas y políticas que han dado como resultado procesos de *subalternización, exclusión y desigualdad*.³⁹

³⁸ Walsh (2012) propone varios términos o niveles de interculturalidad, siendo este el último nivel el más importante para este trabajo.

³⁹ Es preciso anotar como esta posición también tiene sus críticas, por el supuesto binarismo que esta puede ocasionar. Obsérvese la siguiente cita de Soria (2014): “Walsh termina por articular una crítica que reduce el problema de la desigualdad a una cuestión de modelo de sociedad defectuoso en términos de representación de intereses y carente en términos de tendencias unificadoras, de lo que se deriva la creencia de que es posible una sociedad en la que puedan estar representados todos los intereses y queden obturados los conflictos

Ahora bien, en cuanto al concepto de interculturalidad. Para Walsh (2012), se puede explicar el uso y sentido coyuntural de la interculturalidad desde tres perspectivas: la relacional, funcional y la crítica.

La primera perspectiva según Walsh (2012) es la más básica y general y alude al contacto e intercambio entre culturas, es decir, el roce entre valores y tradiciones culturales de diferente origen, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. Supone entonces esta posición que los encuentros interculturales siempre han existido, y con mayor motivo en el contexto heterogéneo latinoamericano en que se dan relaciones entre los pueblos indígenas y afrodescendientes y la sociedad “blanco-mestiza criolla.” Lo anterior evidencia cómo es posible observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y “naturaleza” latinoamericana-caribeña.

Sin embargo, esta primera noción ignora la realidad estructural social, política, y económica e incluso epistémicas que colocan las diferencias culturales en términos de

derivados de la desigualdad. (...) Con ello, no solo se diluye la discusión en torno al papel esencial de la desigualdad en la conformación de lo social, sino que también se corre el riesgo de reproducir explicaciones dicotómicas que ubican la alteridad del lado de la no-violencia y la autenticidad, al tiempo que sitúan a lo moderno-occidental del lado de la violencia y la contaminación.” (p.61) Dicha preocupación y crítica se puede observar en posiciones de la teoría cultural norteamericana, ejemplo de ello se evidencia en la reconocida Nelly Richard y su preocupación por la simplificación entre los binarismos centro periferia, nortesur, opresores-oprimidos. Precisamente, en la cita anterior podemos observar la misma crítica hacia las teorías críticas de la interculturalidad propuestas por Walsh (2012). Sin embargo, es de vital importancia señalar, al igual que se hizo con la teoría decolonial, que este trabajo, enfocado en un marco didáctico, no pretende entrar en discusiones meta-críticas culturales. Al contrario, se busca una practicidad conceptual para dar cuenta a un problema, que si bien es más complejo que una unidad binarista, las explicaciones teóricas de la interculturalidad son necesarias y ayudarán a explicar el contexto del fenómeno del objeto de estudio.

superioridad e inferioridad⁴⁰. Dado lo anterior, según la investigadora, hay que problematizar y ampliar con más perspectivas adicionales.

Ahora bien, la perspectiva funcional parte justamente de analizar cómo ha sido utilizado el discurso por el área política. En palabras de la autora:

Desde esta perspectiva –que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia–, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente; no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco “cuestiona las reglas del juego” y por eso, “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente. (p. 91)

De hecho, Walsh (2012) hace una correlación entre este sistema, y la ola de las reformas educativas de los años 90, en donde se reconoce el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países latinoamericanos⁴¹. En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social. El fin de esta inclusión fue

⁴⁰ Esta perspectiva de la interculturalidad es la que se pudo observar en los documentos referentes del Ministerio de Educación Pública costarricense, pues se maneja un discurso que va desde el multiculturalismo en sus concepciones básicas, hasta una interculturalidad que ignora las estructuras tanto coloniales, políticas y epistémicas entre los pueblos indígenas y el estado costarricense. El discurso intercultural de dicho ministerio incluso manifiesta la importancia de “mantener las diferencias” en cada grupo cultural en *Lineamientos de la educación intercultural (2010)*, donde todo el discurso gira entorno a la consigna de conseguir una educación más significativa por el hecho de tomar varios elementos de cada cultural, sin, como se comentó, tener en cuenta demás estructuras.

⁴¹ Costa Rica esta incluida en estas reformas.

impulsar los imperativos económicos del modelo liberal, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior y lógicas del mercado⁴².

De este modo, la tercera perspectiva, y es la que asume la posición teórica de Walsh (2012) es la de la interculturalidad crítica, tal y como se muestra a continuación:

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructura

l-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta perspectiva, interculturalidad se entiende como una herramienta y como proceso de un proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad. En contraste a la funcional que se ejerce desde arriba. (...) La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanente de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. (p.93)

Es importante recalcar cómo esta concepción no parte del término de interculturalidad como un algo teórico, sino como un camino crítico para desmontar la

⁴² Para más información acerca de la relación entre multiculturalismo y la matriz colonial del poder, revisar: Interculturalidad colonialidad y educación, de Walsh, (2007).

interculturalidad funcional, por ejemplo. Además, como se pudo observar, está estrechamente ligada con las nociones de la teoría decolonial y las lógicas de control eurocéntrico.

Explicadas las tres posturas (relacional, funcional y crítica), es importante destacar nuevamente que es en esta última en la que se mueven los objetivos de este trabajo, pues como ya se observó, esta interculturalidad fija una crítica al modelo social vigente, tanto a nivel político como ideológico. Véase la siguiente cita:

Por tanto, su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar – desde la diferencia– en las estructuras coloniales (...); es reconceptualizar y refundar estructuras sociales, epistémicos y de existencias, que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. *Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados.* (Walsh, 2012, p.93. El destacado es mío)

Como se puede connotar, es importante para la interculturalidad crítica hacer hincapié en un sistema que no solo se ubique en los espacios “subalternos”, sino que se proyecte en todos los sectores de la sociedad, incluyendo en su proyecto a la población blanca- mestiza. Esta concepción es una de las mayores diferencias respecto a la

interculturalidad relacional o funcional. De esta misma manera el objetivo implícito de esta tesis descansa o se apoya en este fundamento, si se quiere político - filosófico, pues la propuesta didáctica se dirige en este caso, a todo el Ministerio de Educación Pública, y no pretende ser una herramienta educativa para los espacios o territorios indígenas.

En resumen, el fundamento de Walsh para proponer este tipo de interculturalidad se basa en la necesidad de un nuevo paradigma que esté dispuesto a realizar una transformación estructural tanto a nivel político, social, epistémico, y con mayor motivo, ético. Para Walsh (2012) este proyecto debe vencer las anteriores propuestas de interculturalidad, las cuales solo se han quedado en un nivel discursivo y funcional a los intereses del estado y algunas prácticas neoliberales. En palabras de la autora, se trata de “una construcción que no queda en enunciativo, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren un accionar en cada instancia social, política, *educativa* y humana.” (Walsh, 2012, p. 93. El destacado es mío)

Aclarada la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad crítica y sus propósitos en general, así como los distintos niveles de este último término, es necesario explicar la estrecha relación que posee el nuevo paradigma intercultural con las teorías decoloniales latinoamericanas. Tal y como se aclara a continuación:

la significación de la interculturalidad como (...) perspectiva, concepto y práctica “otra”, que encuentra su sostén y razón de existencia en el horizonte colonial de la modernidad y, específicamente, en la colonialidad del poder. Su intención no es dar

reificación al concepto de interculturalidad o del pensamiento indígena en relación con ella. Ni tampoco es fetichizar la noción de “otro”. Al contrario, es llamar la atención sobre la relación de la interculturalidad y la colonialidad del poder como también de la diferencia colonial, tal como ellas son pensadas y practicadas, particularmente por el pensamiento alternativo que proporcionan con relación a la clasificación étnico-racial, la dominación estructural y la descolonización. (Walsh, 2012, pp. 54-56)

Se evidencia en la cita anterior, cómo la teoría intercultural encuentra necesarias las explicaciones de la teoría decolonial para entender de dónde vienen los procesos de exclusión que se marcan en la modernidad, y las lógicas que han operado detrás de los conceptos anteriores a la interculturalidad crítica. La colonialidad del poder, la dominación estructural y la decolonización, conceptos señalados por la autora en la cita anterior, se pueden comprender mejor desde los teóricos decoloniales Quijano y Mignolo.

6.1.3 Teoría decolonial ⁴³

⁴³ Según Quintero, (2010) los planteamientos de Quijano y todo su proyecto “teórico”, van más allá de una teoría, siendo este epitome utilizado de manera incompleta, aunque práctica, pues las reflexiones que se configuran el pensamiento de la colonialidad del poder, son profundas perspectivas epistémicas y políticas que no pueden ser reducidas al nivel de “teoría”. El nombre adecuado según este autor sería: conglomerado epistémico y político. No obstante, cuando se trata de un nivel meramente explicativo y sistemático, no es tan inadecuado referirse a dicho proyecto como teoría.

En términos generales, la noción de colonialidad del poder es un concepto propuesto por Quijano para determinar los patrones de dominación utilizados en el sistema moderno capitalista, el cual tiene su origen en el colonialismo europeo.

En palabras de Quijano (1992): “Con la conquista de las sociedades y las culturas que habitaban lo hoy es nombrado como América Latina, comenzó la formación de un orden mundial que culmina, 500 años después, en un poder global que articulan todo el planeta” (p.11). La cita anterior se desprende una de las premisas más importantes: el control que se impuso en los procesos coloniales, sigue teniendo influjo en las sociedades que han logrado independizarse. Este influjo de comunicación se le conoce por el nombre de colonialismo. Nuevamente, en palabras del autor: “de otra parte, fue establecida una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo.” (Quijano, 1992, p.11).

Ahora bien, los dos ejes más importantes que sostienen dicha dominación según Quijano, y que son parte fundamental para la exégesis de las reflexiones de la colonialidad son la idea de raza, y la nueva configuración de la distribución del trabajo capitalista. Siguiendo el pensamiento de Quintero (2010):

Sobre la configuración de estos dos ejes, por un lado, la producción de nuevas identidades geoculturales (indios, negros, blancos, y en otro sentido, América, Europa, Occidente, Oriente, etc.) y por otra parte, el control del trabajo a través del

surgimiento de nuevas relaciones sociales materiales de producción, se conforma la colonialidad como patrón de poder global. (p.9)

En cuanto a la idea de raza, esta opera desde la modernidad a través del clasismo y la discriminación según las etnias, naciones o poblados. Según Quijano, al observar las líneas del poder mundial actual, es imposible no ver que la mayoría de poblaciones subordinadas y discriminadas son exactamente las “etnias” o “poblados” que en su tiempo fueron colonias subordinadas en el proceso de formación mundial de las potencias en la conquista. De este modo se profundiza en la idea de raza:

Empero, la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como "raciales", “étnicas”, "antropológicas" y nacionales", según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión "científica" y "objetiva") de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder. Dicha estructura de poder, fue y todavía es el marco dentro del cual operan las otras relaciones sociales, de tipo clasista estamental. (Quijano, 1992, p.12)

En otras palabras, Quijano encuentra el origen de la discriminación racial o étnica en los procesos de formación mundial basados en la conquista y subyugación de ciertas naciones. Para ello, aquellos quienes tienen el poder, no solo político, sino también

epistemológico, se justificaron desde el discurso científico para sustentar sus lógicas de dominación. Derivado de lo anterior, es más importante señalar cómo estas ideas aún permean en estructuras de discriminación actuales, tales como el racismo y el clasismo.

No obstante, la teoría decolonial la dominación no sigue un supuesto sencillo de control de poder contra quien no lo posee, sino que este encuentra un carácter intersubjetivo dentro de los propios dominados. Es decir, se trata de una relación de dominación sumamente compleja:

Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos, conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así, como de sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática. (Quijano, 1992, p.12)

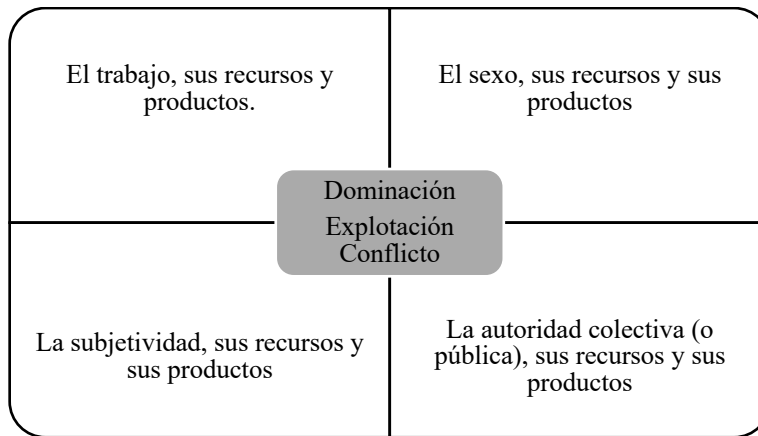
Posteriormente, Mignolo llamará también a este tipo de dominación epistemológica o control de las subjetividades. En palabras sencillas, la dominación no solo se da de

manera exógena, sino que, a nivel simbólico, trabaja de manera endógena. Dicha represión desde el interior del dominado, le ha impedido continuar con su cultura y sus paradigmas para dialogar con el mundo, produciendo nuevas visiones, si se quiere distorsionadas, del mundo. Lo anterior provocó el tejido de un solo puente cultural, ideológico, político e incluso estético para estos poblados: el proyecto de modernidad europeo y posteriormente imperialista, llamado: racionalidad/modernidad.

Si bien se ha aludido al control de la subjetividad, conocimiento, o epistemología, Quijano también alude a los niveles donde puede operar esa racionalidad/modernidad para lograr la dominación y explotación. Estos niveles son designados por Quijano como: áreas vitales de la existencia social. Si bien no todas las áreas interesan para la exegesis a la que este trabajo debe de dar cuenta para con el objeto de estudio, por ejemplo: el control de los recursos naturales, de igual manera se presenta un esquema general para comprender el entramado de dominación del que intenta dar cuenta la teoría decolonial en general. Obsérvese la siguiente figura:

Figura 1

Áreas vitales de la existencia social.



Esta división de áreas, o si se quiere, estructura, se opone al pensamiento de liberalismo económico. Pues, al contrario del fundamentalismo economicista de dicho pensamiento, para Quijano (2001) toda la experiencia social del mundo, (y en todos los tiempos), da cuenta de que siempre ha existido una continua disputa por el control de ciertas áreas vitales de la existencia social, más allá de la materialidad económica.

A continuación, se detallará en el área de interés para este trabajo: la subjetividad. Esta media entre el hombre y su interacción con el mundo, pues entre ella se encuentra la memoria y el porvenir imaginado de las gentes, así como la producción de sentido y las formas de conocer y conocer(se), según Quijano (2001), la subjetividad es anterior a todo poder social, por lo que es el eje con más importancia para la dominación. Si bien el autor reflexiona profundamente acerca de las demás áreas de dominación⁴⁴, este hace especial

⁴⁴ En cuanto a las demás áreas: el control del trabajo depende de la tecnología de la dominación. Si bien se puede admitir en el pensamiento de Quijano que la producción del trabajo puede terminar con la escasez, es necesario analizar cómo la reproducción del material es deliberadamente manipulada, justamente en la distribución de estos productos, ya sea alimento, bebida, abrigo, etc. Por su parte, el control del sexo y la

hincapié en el tema de la subjetividad, la cual también es la principal área de interés de este trabajo. Cabe destacar también que esta (compuesta por varios elementos) es en donde se expresará lo que Quijano (2019) llama “eurocentrismo”, el cual está ligado a la producción del conocimiento y la noción de totalidad.

Quijano también explica en términos de sujeto-objeto cómo se configura el paradigma del conocimiento en Europa. Para este, el sujeto, visto desde una perspectiva liberal-económica, no está interrelacionado con la realidad, sino que está separado del objeto y todas sus demás áreas, causando paradigmas de conocimiento sumamente atomistas e individualistas. En la siguiente cita se explica lo anterior con más detalle:

Pero, para esa percepción "europea" u "occidental" en plena formación, esas diferencias fueron admitidas ante todo como desigualdades, en el sentido jerárquico. Y tales desigualdades son percibidas como de naturaleza: la cultura europea es racional, puede contener "sujetos". Las demás no son racionales. No pueden ser o cobijar "sujetos". En consecuencia, las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho, inferiores, por naturaleza. Solo pueden ser "objetos" de conocimiento y/o de prácticas de dominación. En esa perspectiva, la relación entre

reproducción está estrechamente ligado al asunto económico anterior, pues, el paradigma de la propiedad y de los objetos es el que ha definido las relaciones entre sexos y relaciones de familia. Asimismo, la autoridad colectiva no es más que un modo de sobrevivencia. No obstante, su control es parte del proceso de formación de las relaciones de poder, en donde por supuesto entran las formas de clasificación de las personas, la intersexualidad y la organización del trabajo, distribución de los recursos, de los productos, incluso de las formas de relación con lo no explicado o no conocido, para de eso modo, llegar a la intersubjetividad del colectivo. Como se puede observar, todas están en una profunda conexión.

la cultura europea y las otras culturas, se estableció y desde entonces se mantiene, como una relación entre "sujeto" y "objeto" (Quijano, 1992, p.16).

Justamente en esa implicación de sujeto objeto, es la que se materializa la racionalidad europea. La producción del conocimiento, valga la redundancia, solo es válida a través de un único sujeto válido. Todo lo que esté fuera de dicho raciocinio no solo será calificado como diferente, sino como inferior. Incluso, Quijano (1992) especifica cómo dicha inferioridad llegó a operar desde ciertas disciplinas como la Etnología y la Antropología, “estudiando” como objeto todas las culturas ajenas a la occidental. Este paradigma entonces permite invisibilizar toda referencia a cualquier sujeto que no sea el europeo, formando una totalidad excluyente.

Se define así que, el eurocentrismo será ese proyecto de modernidad/racionalidad proyectada desde la misma Europa, como centro de la razón y conocimiento único. En palabras del teórico:

De acuerdo a esa perspectiva, la modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencias y productos exclusivamente europeos. Desde ese punto de vista, las relaciones intersubjetivas y culturales entre Europa, es decir Europa Occidental, y el resto del mundo, fueron codificadas en un juego entero de nuevas categorías: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. En suma, Europa y no-Europa. Incluso así, la única categoría con el debido honor de ser reconocida como el Otro de Europa u

“Occidente”, fue “Oriente”. No los “indios” de América, tampoco los “negros” del África. Estos eran simplemente “primitivos”. (Quijano, 1992b, p.211)

Dichas categorías son las que permitirán construir un paradigma de conocimiento en busca de un patrón mundial de dominación de poder. La elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan severamente cuenta del carácter del patrón mundial de poder: colonial/moderno, capitalista y eurocéntrico. A esto es precisamente lo que se le llamará *eurocentrismo*.

Por otra parte, y siguiendo el pensamiento de Muñoz (2015), el rasgo también, más potente de dicho concepto ha sido un modo de imponer sobre los dominados un espejo distorsionante que les obligará a estos pueblos subordinados, a concebirse a sí mismos a través de los ojos del dominador, bloqueando y encubriendo la perspectiva histórica y cultural autónoma de ellos mismos bajo el patrón de poder actual. En otras palabras, *es el control de la propia subjetividad y la imposición de otra epistemología*.

Explicado *grosso modo* algunos de los fundamentos más importantes de las reflexiones decoloniales de Quijano (concepto de raza, colonialidad, áreas vitales de la existencia, subjetividad, producción de conocimiento/eurocentrismo), se pasa a exponer brevemente la perspectiva de Mignolo, haciendo énfasis en la teoría decolonial como herramienta y sus alcances, pues es importante recordar que la propuesta didáctica de esta

tesis *apunta a una idea de descolonización en el sistema literario y educativo costarricense.*

Ahora bien, retomando los conceptos de Quijano y la mayoría de fundamentos que dan exégesis al orden y control colonial, cabe destacar que la teoría decolonial no solo se limita a explicar dichos procesos, sino que apunta a una descolonización, en específico a un desprendimiento epistémico. Pues, para Mignolo la mayor función de la teoría decolonial se encuentra en dar paso a “la reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de *Totalidad* definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad” (Mignolo, 2010, p. 14). En síntesis, la teoría decolonial como herramienta teórica, permitiría mostrar las distintas exclusiones y represiones que han sufrido los pueblos a través del proceso de colonización, el cual, como se ha apuntado ya numerosas veces, sigue teniendo vigencia en la modernidad. Cabe destacar también cómo *Mignolo no apunta solo a las subjetividades, también a lenguajes y sus diversas formas de expresión.*

Basado en Quijano, Mignolo apunta también a las áreas vitales de la existencia para explicar de la matriz colonial de poder; la cual, se trata de una estructura compleja de niveles entrelazados, en donde participan varios elementos sobre los cuales se tiene el control. Entre ellos, y muy cerca de Quijano, el teórico apunta al control de la economía, control de la autoridad, control de la naturaleza y sus recursos, control del género y la sexualidad y, el control de la subjetividad y el conocimiento, (Mignolo, 2010).

Para los efectos de este proyecto y como ya se ha recalcado, interesa justamente este último aspecto, el cual se enmarca en lo que el argentino llama la *colonialidad del ser*, es decir, controlar a los individuos a través de su subjetividad y *episteme* (manera de conocimiento).

Si para Quijano el eurocentrismo desarrolla un único paradigma de conocimiento válido, para Mignolo, este paradigma se desarrolla en paralelo con el concepto de la retórica de la modernidad. Según Mignolo (2010), se trata de una noción con funcionalidad excluyente. Así, esta retórica construye una noción centrípeta que descalifica la otredad, es decir, todo lo que esté fuera del imperio, donde todo aquello en condición de “exterioridad” tiene dos opciones; ser colonizado, dominado y tergiversado hacia los principios del progreso y de la modernización; o bien, ser eliminado (como el caso de otras lenguas, sistemas religiosos, conceptos indígenas sobre organización socioeconómica, literatura oral, entre otros).

Se hace de este modo referencia al conocimiento (y su control) como una herramienta imperial de colonización, por lo que en concordancia con Mignolo, *una de las tareas urgentes que tiene el sujeto latinoamericano por delante es descolonizar dichas maneras de conocer*. De tal manera, se identifica como primer paso encontrar la ubicación (espacial-temporal, histórica y política) de otros saberes, que logre rescatar por medio de una subversión de la “razón”, todos aquellos enunciados negados por la hegemonía de las políticas imperiales del conocimiento y su interpretación. Ahora bien, al aplicar esta

argumentación al presente trabajo, se puede comprender como las políticas referidas, a todas aquellas que regulan el sistema educativo y literario costarricense. Dicha ubicación, en este caso, serían los saberes y contenidos que se vierten en los planes de estudios en la enseñanza del español y la literatura, pues como ya se apuntó, el objetivo es deconstruir y desestabilizar las maneras en las que nos hemos acercado a la literatura y su función didáctica con respecto a otros conocimientos solapados por la matriz colonial del poder.

6.2 Fundamentos teórico-educativos

6.2.1 Educación Intercultural

En este apartado se dará cuenta de las nociones educativas y teóricas que atraviesan esta tesis. En primera instancia se alude a la propuesta de la educación intercultural de Walsh como esbozo general y su relación con las ideas de Quijano y Mignolo, para posteriormente explicar los lineamientos básicos para una construcción de una pedagogía decolonial.

Si bien la pedagogía decolonial es una rama “relativamente” nueva en el área educativa, ya desde Paulo Freire se visualizaban los fundamentos para una educación crítica y liberadora en contra de los centros hegemónicos y ciertas estructuras de la sociedad. En relación con ello, la interculturalidad ha tejido ciertos diálogos con los fundamentos de la educación crítica y las teorías decoloniales. Prueba de esto ha sido a propuesta de Walsh (2012) en sus ensayos sobre la educación. Para esta autora, la

interculturalidad crítica con respecto a la educación, debe entenderse como un proyecto político-social-epistémico-ético y herramienta pedagógica, ambos con el afán de una praxis educativa encaminada hacia lo decolonial.

Asimismo, Walsh toma como eje los fundamentos epistémicos-políticos de Paulo Freire. Tal y como se muestra a continuación:

Para Freire, la educación no se limitaba o restringía a la educación formal e institucional; más bien se incluía y se extendía ampliamente a los contextos sociales, políticos, epistémicos y existenciales donde “líderes y pueblos, identificados mutuamente, juntos crean las líneas directivas de su acción [educacional, política y de liberación]” (1974b: 183). Es a la “naturaleza educativa” de los contextos de lucha y la tarea educativa —revolucionaria y críticamente concientizadora—, hacia el pensamiento y la intervención, que Freire apuntaba. (Walsh, 2013, p.38)

De este modo, el primer fundamento desprendido de la educación intercultural es cómo esta última se concibe como herramienta política e ideológica necesaria para continuar con el proyecto de la (de)colonialidad⁴⁵ y el desprendimiento epistemológico. Es decir, la educación intercultural se entiende como un medio ineludible para alcanzar una educación críticamente concientizadora, o como llamaba Freire, liberadora.

⁴⁵ Según Walsh (2012) el paréntesis representa otra intervención lingüística con la que pretende enfatizar el carácter continuo de la colonialidad, con el fin de promover modos distintos de hacer, ser, saber y pensar.

Lo anterior se apoya en cómo la educación se configura como espacio central de la lucha por el poder, pues representa una institución política, social y cultural. Para Walsh (2012) se trata del espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, y en palabras de la autora: “el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial” (p.157).

No obstante, la crítica en general ha aludido a una falta de articulación práctica en las sociedades latinoamericanas acerca de estos fundamentos. Prueba de ello, tal y como señala la misma autora, son las reformas políticas-educativas en los noventa:

Pero claro es, bajo esta re-forma y las políticas educativas de la década, la interculturalidad permaneció como enunciado, con poco o nada de efecto real en áreas tan importantes como la formación de maestras y maestros o en el ámbito curricular. Cuando los pueblos indígenas y afrodescendientes recibían algo de atención o mención, fue a partir de un tratamiento antropológico y folklórico. Aún más preocupante fue la respuesta de las compañías editoriales de libros escolares; bajo el pretexto de la “interculturalidad”, asumían una política de representación que, mientras incorporaba imágenes de indígenas y negros, reforzaba estereotipos y procesos coloniales de racialización (ver Granda, 2004 y Vélez, 2006). (Walsh. 2012, p.164. El destacado es mío)

Precisamente por el poco avance práctico de la interculturalidad entendida como praxis política, es que se hace necesario pensar la educación intercultural como proceso de estudio y aprendizaje inter-epistémicos. Es importante anotar también, como, según Ferrão, (2013) el término interculturalidad aparece en América Latina mayormente en el contexto educacional y, más precisamente, con referencia a la educación escolar indígena.

A nivel teórico, los objetivos o alcances propuestos de la educación intercultural poseen varios niveles. El primero, siguiendo la lógica de la interculturalidad crítica, se basa en el cuestionamiento del discurso eurocéntrico y su relación con la educación: “Estas propuestas cuestionan el discurso y las prácticas eurocéntricas, homogeneizadoras y monoculturales de los procesos sociales y educativos y ponen en el escenario público cuestiones referidas a la construcción de relaciones étnico-raciales en los contextos latinoamericanos” (Ferrão, 2013, p.141). Dicho de otro modo, se pretende develar los procesos de exclusión que ha generado la modernidad/colonialidad en las relaciones sociales y educativas con énfasis en un espacio étnico-racial.

Para lograr lo anterior, otro de los ejes críticos de la educación intercultural se concentra en la dicotomía entre *interculturalidad para unos e interculturalidad para todos*. Este binomio tiene su origen en la educación escolar indígena, puesto que, durante muchas décadas, la educación intercultural se ha dirigido, de manera aislada y exclusiva a los grupos subalternizados, siendo fundamentalmente los indígenas puestos en este foco. En

palabras de la autora: “Ellos son los “otros”, los “diferentes” que deben ser integrados en la sociedad nacional, en la óptica de la interculturalidad funcional” (Ferrão, 2013, p.153).

En el contexto de la problemática anterior, se presenta el espacio de la educación como proyecto político, en donde se tejen diálogos con la interculturalidad crítica ya explicada. Obsérvese la siguiente cita que se refiere a la educación intercultural desde una perspectiva funcional al estado:

La educación intercultural se limita a introducir algunos contenidos relativos a diferentes culturas, sin afectar el currículo como un todo, así como la considerada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados “universales”. Una vez más es asumida la perspectiva de la interculturalidad funcional. (p.155)

Ante la problemática anterior, la interculturalidad crítica propone la deconstrucción a través del cuestionamiento de ciertas áreas. Por ejemplo, la cultura común y su construcción, los actores sociales que intervienen en dicho proceso, y qué elementos definen lo que se considera universal o no. Para Ferrão, (2013) se trata de:

repensar la epistemología que preside las formulaciones curriculares vigentes en nuestras sociedades, provocando el diálogo entre diferentes cosmovisiones y saberes inherentes a los diversos grupos socioculturales. (p.155, el destacado es mío)

Posteriormente de dichos cuestionamientos y la ubicación de dicha exclusión, se trataría de rescatar la construcción de las identidades socioculturales, tanto a nivel personal

como colectivo. No obstante, según Ferrão, (2013) en el campo de la pedagogía aún existen grandes obstáculos para materializar dichos procesos. En la educación dicha discusión todavía está muy poco presente en las instituciones responsables de la formación de educadores, lo que constituye un gran obstáculo para su desarrollo.

En suma, la educación intercultural posee una serie de reflexiones críticas acerca del papel de la educación bajo el marco de un sistema de sociedad específico, siendo principalmente el foco de preocupación la educación indígena y la revalorización de identidades socioculturales que han caído bajo un proceso de homogenización funcional, la cual ha tenido estrecha relación con el sistema educativo de las sociedades latinoamericanas.

Como se pudo observar, el papel de la interculturalidad se basa en una estrecha conexión de los conceptos decoloniales, pues esta primera parte del problema racial-colonial que existe en las sociedades latinoamericanas. Desde esta base, Walsh critica los fundamentos multiculturales-interculturales que se trasladan a las políticas educativas. No obstante, si bien la autora estructura un mapa sumamente crítico de la situación, así como un diagnóstico acerca de la educación intercultural en América Latina, es necesario ahora recurrir a las herramientas específicas para la construcción de una pedagogía que no esté acorde a la estructura colonial del poder. Por ello, se procede a explicar los fundamentos de la pedagogía decolonial, los cuales darán luz a la creación de la propuesta didáctica de este trabajo.

6.2.2 Pedagogía decolonial

Como su nombre lo indica, la principal característica de esta pedagogía se ubica en su coherencia con los fundamentos de la teoría decolonial. Obsérvese la siguiente cita:

La pedagogía en clave decolonial asume como horizonte de trabajo las categorías propuestas y desarrolladas a partir del denominado «giro decolonial», sus significados y propósitos, pero en un acercamiento en el que se vincula lo pedagógico como eje, horizonte y dispositivo para su concreción. (Díaz, 2010, p. 221)

Dicho de otro modo, la enseñanza en clave decolonial es un esfuerzo sostenido por viabilizar la apuesta del programa educativo a través de la modernidad/colonialidad con el fin de lograr una reflexión crítica en torno a lo educativo y a sus conceptos asociados. Asimismo, para Díaz (2010), una pedagogía concebida en este sentido asume una comprensión crítica de la historia, reposiciona prácticas educativas de carácter emancipatorio y se descentra de la teoría tradicional abriéndose a otras perspectivas de saber que afectan no solo los contenidos a enseñar, sino a sus metodologías y apuestas didácticas, siendo esta última la más relevante para este estudio.

Por otra parte, un primer paso para la elaboración de una pedagogía que se desligue de estas nociones de enseñanza tradicional es realizar algunas preguntas importantes orientadas al cuestionamiento de los *curricula* imperantes, tales como:

¿Qué orientaciones didácticas predominan en el espacio áulico de las organizaciones educativas? (...) ¿Cómo los docentes seleccionan los contenidos que enseñan? ¿Qué contenidos se enseñan?, ¿quién los configuró?, ¿cuándo?, ¿para qué y para quién? ¿Desde qué locus de enunciación se han configurado los contenidos que se enseñan? ¿De qué manera se podría configurar una ciencia socio humana “otra” y una pedagogía “otra”, que no reproduzcan la subalternización de subjetividades y saberes, ni el occidentalismo, eurocentrismo, colonialidad y racionalización “universal” de las ciencias hegemónicas; sino que se orienten a una mayor proyección e intervención epistémica y social decoloniales? (Ortiz et al, 2018, p. 221).

Como se puede observar, la mayor pauta que caracteriza esta perspectiva está en el alejamiento epistemológico de las didácticas centrales/oficiales por medio del cuestionamiento curricular y su función a través de los contenidos.

Un aspecto de la pedagogía decolonial que resulta interesante tomar cuenta es la siguiente:

Pedagogías que transgreden, desplazan e inciden en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido —y es— estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad. *Pedagogías que abren grietas, desprendimientos y nuevos enganchamientos. Pedagogías*

que provocan aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes (Ortiz et al, 2018, p.213. El destacado es mío)

Como se pudo ver, la pedagogía decolonial en su praxis generaría ciertos estados en la sociedad, entre ellos: el pensamiento crítico, el cual lleva a un proceso de resistencia e insurgencia que visibiliza tanto la geopolítica del saber cómo cuestiones ontológicas de los propios sujetos, con el objetivo de que la escuela deje de ser espacio de colonización mental y se convierta en generadora de conocimiento emancipador.

Explicados los propósitos o fundamentos generales *grosso modo*, es necesario anotar los lineamientos básicos para crear una pedagogía decolonial. Es importante destacar que estos fundamentos son la esencia de la propuesta didáctica que se llevará a cabo en el tercer capítulo de este trabajo.

La pedagogía decolonial parte de un supuesto, basado mayormente en los conceptos de Fanon y Freire, el cual es el siguiente: la pedagogía moderna no puede reconocer ni visibilizar las diferencias entre los seres humanos, por cuanto su intención formativa es homogeneizar y estandarizar; de ahí que, según Bustos (2020), sea una pedagogía colonizadora.

Así las cosas, desde una perspectiva analítica, se plantea la construcción de una pedagogía decolonial, que se logra a partir del entrelazamiento de lineamientos educativos básicos, que estructuran una configuración triádica: *el reconocimiento de lo nuestro*,

capacidad de generar pensamiento propio; la interculturalidad crítica y la pedagogía crítica. (Bustos, 2020). Obsérvese la siguiente figura:

Figura 2.

Configuración triádica de la pedagogía decolonial.



Dicha triada es la que provocaría desligarse de una configuración conceptual comprensiva que obedece, según la autora, a las diferentes imposiciones de los modelos pedagógicos extranjeros (de Europa como de Estados Unidos) que ejecutan la llamada *colonialidad del ser*.

De este modo, en la primera parte de la triada se refleja en los procesos de meta-identidad que permea en esta nueva disciplina. Según Bustos (2020), se basa en la creación de un saber educativo que radica en la gestación de las herencias culturales, las cuales en su mayoría están en estrecha relación con el espacio y la naturaleza. Con respecto a este espacio como tema de interés y análisis, cabe mencionar que está muy presente en el *corpus*

seleccionado para realizar la propuesta didáctica que se plantea en este trabajo. Ahora bien, este lineamiento, en palabras de la autora:

(...) debe caracterizarse por el reconocimiento de lo nuestro, la diferencia, “lo otro”, en que se permita dialogar a los saberes ancestrales con las ciencias y las tecnologías; así, este diálogo de saberes se relaciona con la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio educativo, ya fuese la universidad o las instituciones educativas; es decir, que puedan acercarse al favorecimiento de la transculturalidad, para entablar diálogos y prácticas articuladoras con los conocimientos y saberes que han sido excluidos de la ruta moderna de las llamadas epistemes, ya que se decía que éstas eran míticas o supersticiosas, conocimientos ligados con poblaciones especialmente de Asia y América Latina, entre otros, que fueron sometidos al dominio colonial europeo. (Bustos, 2022, p.22)

Cómo se puede observar, hay una preocupación ontológica de acuerdo con los elementos que configuran las “diferencias” desde las cuales se ha justificado la exclusión de ciertas epistemes, pues sus maneras de conocer no son reconocidas como válidas por la modernidad y su “racionalidad”. Para ello, se proponen los espacios educativos como portadores de diálogo intercultural, el cual sea capaz de tejer y recuperar todo aquello denominado como lo propio. De este modo, para Bustos (2022) el reconocimiento de lo “propio” significa acercarse a la *doxa* (es decir, al diálogo de saberes en conjunto, y no solo

a una parte del conocimiento), con el fin de que todos los saberes ligados a tradiciones ancestrales tengan legitimidad y puedan entenderse como “pares iguales” frente a otras razones. Para efectos de este trabajo, se podría hablar entonces de la revalorización de lo indígena, entendiendo sus manifestaciones al mismo nivel de lo que se denomina literatura, y más importante, literatura que se enseña y comprende en una instancia educativa.

Por otra parte, el segundo lineamiento, según esta autora, es el proceso de interculturalidad crítica social y educativa, donde se elabore una propuesta ontológica del respeto por el otro y la diferencia, que legitima la alteridad como herramienta pedagógica para dismantelar el rol de la educación como reproductora de formas del poder, del saber y del ser, propias de la colonialidad (Bustos, 2022, p.24). Esta última noción es muy relevante para los grupos que producen el *corpus* de literatura en estudio, puesto que son sujetos marginalizados no solo en la historia literaria y la enseñanza de sus prácticas, sino también en el ámbito axiológico y social de la esfera del costarricense. De esta forma, el objetivo de este segundo lineamiento, según la autora, es “cuestionar los agenciamientos, productos de la racialización, subalternización, inferiorización, subordinación y construcciones de relaciones verticales de poder en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Bustos, 2022, p. 26).

Como ya se había explicado, la interculturalidad crítica es una herramienta para lograr el fin de la pedagogía decolonial. Es aquí donde entran las tipologías de la interculturalidad ya explicadas (funcional, relacional y crítica).

Por su parte, el último lineamiento dedicado a la pedagogía crítica se debe entender como un campo donde se gestan nuevas prácticas pedagógicas, de autorreflexión teórica, práctica y didáctica por parte de los profesores. También, a nivel teórico es muy importante comprender cómo el eje central descansa en la propuesta de Paulo Freire. Obsérvese la siguiente cita:

En este contexto, la pedagogía crítica se sostiene en la propuesta de Paulo Freire, pedagogía del oprimido, pedagogía de la autonomía, de la esperanza y de la indignación; en fin, una pedagogía decolonial, pedagogías de y para el reconocimiento, la pregunta, el diálogo, pedagogía de la otredad, pedagogía de y para la resistencia y la emancipación, para la reinvención, para la re-existencia, pedagogía que desacomoda, que investiga, que remueve, que desestabiliza, pero, ante todo, alienta; es decir, la pedagogía decolonial que desafía los discursos desgastados y las prácticas hegemónicas desde cada escenario donde el maestro y el directivo actúan y que demanda un posicionamiento ético y político. (Bustos, 2020, p.34)

En otras palabras, la puesta en escena de la pedagogía crítica se basa en una praxis meramente activa, en constante movimiento e investigación en contra de los discursos y prácticas oficiales. Es aquí donde toman fuerza los postulados freireanos acerca de la educación política, pues, como se pudo observar, tanto a nivel micro como general, el sistema educativo posee una posición política y ética. Siguiendo a Bustos (2020), estos

referentes epistémicos se inscriben plenamente en el paradigma crítico social, implicando estrechamente el “otro”. Así, esta acción pedagógica en su ejecución en la vida real, no va a tomar superficialmente la diferencia colonial como objeto de estudio, al contrario, su objeto práctico es la transformación política del hombre a partir de la educación y el ejercicio pedagógico consciente, por medio de la inclusión como eslabón fundamental para el aseguramiento del saber y la educación como un agente potenciador de conocimientos.

Una forma de poner en práctica este nuevo paradigma debe empezar desde el aula y en cómo se media el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal y como se muestra en la siguiente cita:

Dentro del aula de clase se necesita reflexionar sobre las nocivas relaciones de poder, como exigencia ética requerida para no seguir reproduciendo la lógica binaria del oprimido y el opresor, del amo y esclavo, prácticas insertadas en la cotidianidad y vinculadas a las interrelaciones sociales y culturales, una cultura y un pensamiento sujeto a las lógicas de dominación colonial. (Bustos, 2020, p.34)

De este modo, en la creación de una propuesta didáctica, por ejemplo, basada en las praxis decoloniales, no bastaría con la inclusión de contenidos o saberes que han sido subvertidos por la lógica de la racionalidad e instrumental de la educación tradicional, sino que se debería buscar una lógica crítica que posicione esos conocimientos y su enseñanza a un nivel político, social y cultural. *Preguntas en como: por qué y para quién se enseñanza o se han enseñado estos saberes, de dónde provienen, qué implicaciones sociales han*

tenido desde los diferentes discursos oficiales, por qué no son parte del currículo oficial, estos contenidos ¿excluyen o incluyen?, serían parte esencial y la apertura de una práctica didáctica consciente y decolonial.

Como se pudo explicar, estos argumentos son la base para lograr una pedagogía decolonial, crítica y liberadora. Además, según la autora, deben dinamizarse en conjunto en un sentido deconstructivo, en donde la dimensión epistémica entra en un profundo estado reflexivo y crítico. Se trata de:

(...) un deshacer para volver a hacer, pero que mantiene lo multidimensional del pensamiento decolonial; es decir, deconstruir la binariedad del pensamiento hegemónico, una deconstrucción que implica necesariamente el reconocimiento del otro, interpretado a partir de una perspectiva subalterna, analizada desde afuera, para lograr una decolonización intelectual. (Bustos, 2020, p. 36)

Claros de este modo los fundamentos epistemológicos y educativos que dan pie a esta tesis y su objetivo didáctico, se procederá con el apartado conceptual acerca de la literatura indígena, pues esta viene a representar parte de los saberes que han sido solapados por la razón colonial debido a las configuraciones epistemológicas que permean lo “literario”, donde posteriormente, dichas epistemes sistematizan las políticas educativas y curriculares que desembocan en los contenidos oficiales inscritos en los ministerios educativos. Tomar en cuenta otras maneras de ver lo literario y su implementación, tal y como se explicó con anterioridad, permite una deconstrucción que implica el

reconocimiento del otro a través del diálogo, desestabilizando el pensamiento hegemónico.

46

6.3. Enotexto: características y definición de literatura indígena

Las teorías del enotexto son relativamente nuevas. Entre sus mayores exponentes, autores como Hugo Niño afirman que es una disciplina que nace en pos de las demandas epistemológicas que se han estado gestionado desde los estudios y proyectos críticos latinoamericanos. No obstante, para empezar con la dilucidación de este concepto, es necesario comprender las dimensiones de este término y cuáles son sus posicionamientos e intereses. Obsérvese la siguiente cita:

Para proponer una teoría sobre ese tipo de acto que llamamos enotexto: aquellos textos que conforman ese gran campo de la oralidad, que tienen como escenario de producción culturas comunitarias y que se consideran generalmente bajo el rótulo de mitología y tradiciones, debemos partir de la aceptación de las propias limitaciones, así como de las inexactitudes e incluso, contradicciones de los términos que acoge. Así, esa tipología de productos culturales con características de arraigo, temática, producción, adopción y transformación que para Hugo Niño recibe la denominación de enotexto, para Nina Friedemann constituye el campo delimitado por la oralitura. (Niño, 1998, p.109)

⁴⁶ Pensamiento hegemónico, expresado en este caso, en el canon de lectura del Ministerio de Educación Pública costarricense para la enseñanza del español.

Si bien el autor parte de la contradicción para explicar los alcances del etnotexto, es necesario comprender cómo esta categoría pertenece a las ciencias humanas y sociales. Según Niño (1998), estas son ricas en materia para ser referidas como contenidos llenos de contradicciones, para ello propone como ejemplo “literatura psicológica, novela histórica” e incluso “geografía humana”. No obstante, esta discusión para el autor es completamente impertinente: “etnotexto y oralitura, no deben ser examinados con criterio morfosemántico (p.109)”. Al contrario, se trata de un nuevo término en el que se acoge con vital importancia las características del campo de producción de estas manifestaciones.

Si bien, al parecer el autor utiliza indiscriminadamente oralidad y etnotexto, para efectos de este trabajo se seguirá la noción Friedemann (1995), pues esta autora afirma que la etnoliteratura parte de la oralidad intercultural (aquella oralidad que tiene un encuentro con el sistema escrito), en donde se reelabora de manera escrita las formas orales, siendo el etnotexto una creación literaria a partir de la transformación de una tradición oral, caso que sucede con el *corpus* elegido para este trabajo.⁴⁷

Ahora bien, tal y como se afirmó, estas nuevas categorías obedecen a la creación de nuevos significantes epistemológicos como alternativas para señalar un tipo de texto cuya filiación es generalmente oral. No obstante, su otra importante cualidad, según Niño (1998) es cómo estos textos corresponden a la “baja cultura” según el canon cultural oficial: los etnotextos no se expresan en las lenguas de la llamada literatura “universal” (p.109). Este

⁴⁷ Para más información acerca de la diferencia entre oralitura y etnotexto véase: Oralitura y tradición oral una propuesta de análisis de las formas, de Toro (2013).

componente político tiene estrecha relación con los marcos decoloniales, pues, en palabras del autor:

Etnotexto u oralitura son también términos que sirven para marcar actitudes culturales frente a manipulaciones teóricas hegemónicas. Es una actitud contestataria frente a los colonialismos culturales de diverso signo que se arrojan el poder de determinar qué es literatura y qué no. (Niño, 1998, p.110)

Nuevamente, cobran relevancia para este marco las cuestiones epistemológicas y coloniales, pues estas pretenden ser el hilo conductor de este marco teórico-conceptual, como se pudo observar, la colonialidad ha subvertido, en una lógica dicotómica, todos aquellos saberes que estén fuera de la “totalidad moderna” por medio de estrategias de control tanto subjetivas como retóricas, fundando así una epistemología única, que, en este caso, dicta la “esencia” de lo literario.

Aunado a lo anterior, es necesario tener en cuenta la dimensión epistémica, cultural y política que permea el término. Obsérvese la siguiente cita:

El etnotexto, ese texto de vínculos ancestrales, ha irrumpido como una producción literaria heterogénea, al tiempo que las condiciones llamadas posmodernas reclaman una redefinición de identidades. Sus efectos estéticos tocan espacios que se relacionan con una terapéutica social, además de contener una fuerte implicación en las tendencias actuales de deconstrucción de saberes, masas culturales y espacios de

comprensión de realidades. Su presencia creciente en los campos de recepción es un síntoma de las transformaciones culturales de América, la Latina particularmente, constituyendo una fuente de capital pragmático, estético y ético de alcance polivalente (Niño, 1998, p.111).

Como se puede observar, se trata de un proyecto con alcances no solo literarios, sino que toca las esferas políticas, culturales y epistemológicas acorde con las transformaciones críticas y teóricas que están sucediendo en América Latina con respecto a las corrientes decoloniales y de deconstrucción de los saberes. En palabras sencillas, las crisis en la región latinoamericana han tenido un impacto en las nociones epistemológicas heredadas desde la razón oficial.

Ahora bien, en cuanto a lo meramente literario, es sumamente importante trazar el objetivo de la teoría del etnotexto:

El cambio más importante, sin embargo, no es el interés por esos textos, que siempre ha existido en círculos académicos de ejercicio compartimentado, como son la etnología y la etnolingüística. Tal vez lo más importante ha sido el descentramiento en la recepción: su inclusión en los planes de literatura sin adjetivos, tanto en Estados Unidos como en Europa, *inclusión registrada ya no como literatura exótica ni como conjunto de evidencias arquetípicas de la cultura universal, sino como textos literarios en pie de diálogo*. (Niño, 1998, p.111. El destacado es mío)

En otras palabras, los objetivos de la teoría etnotextual se fijan con fines inclusivos en el sistema literario. La teoría del etnotexto posee además una explicación para este objeto, pues no se trata de una imposición conceptual para colocar a estas manifestaciones al mismo nivel de los textos de los cánones literarios, al contrario, estas transformaciones tienen un propósito mayor que los mismos hechos, en palabras del autor “significa el derrumbamiento de los cánones, de la oposición entre literatura primitiva y literatura moderna; entre arquetipos y culturas mayores; entre cultura canónica y cultura popular, entre etnografía y literatura” (Niño, 1998, p.111)

En el terreno teórico, el etnotexto se define por una serie de características, las cuales se sintetizan en la siguiente tabla, basada en Niño (1998):

Tabla 1.

Características del etnotexto

Características	Síntesis
Se aparta del concepto clásico de literatura occidental	Mayormente por la característica escritural que posee la literatura occidental. En este campo la oralidad constituye un componente imprescindible en los textos, pues son su fuente principal.
No se muestra como un texto de lo imaginado como artificio, sino de lo conocido.	Esta característica diluye el difuso límite entre realidad y ficción, es decir, el texto no es producto de la mente del creador, sino del conjunto de saberes que operan en la cultura. En palabras occidentales, historia y literatura son una.
Su estética no es exclusivamente verbal, sino total.	Es decir, también en el proceso de escritura existen procesos exclusivamente estéticos

	literarios, los cuales tienen un doble código compartido con la oralidad. La estética no se liga ni a la una ni a la otra.
Se trata de un texto útil y de función pragmática.	En estos textos no opera una función de entretenimiento, sino que estos funcionan como guías para conductas, pues poseen altos contenidos taxonómicos, pragmáticos y axiológicos. Si bien se trata de una generalización, también es posible encontrar textos con cierta función estética o de entretenimiento. Véase el caso de los cantos de expresión personal en los bribri (del cual se toman en cuenta para el <i>corpus</i> de estudio)
En esta clase de texto no opera la oposición ficción/realidad	Esta característica la podemos ver claramente en las manifestaciones bribri, pues como afirmó Jara (2017), para los bribris no hay distinciones en sus narraciones, el concepto de <i>su,wo'</i> puede significar “alma”, “historia” o “viento”. En palabras occidentales, una narración puede ser tanto un cuento, filosofía e incluso medicina.
Posee estilos narrativizantes	Con el fin de lograr medios pragmáticos, los contenidos tienden a la narración, incluso se desarrolla una estilística de conceptualización: un estilo de formalizar conceptos. Cabe destacar que el autor hace énfasis en estilos, y de ninguna manera se refiere al género de la narración. Esto se puede ver en la poesía bribri seleccionada, donde algunos elementos tienden a narrarse, ya sea por medio del diálogo, o por el uso de conceptos que encierran una serie de acciones realizadas tanto por el yo y el tú lírico.
Desborda la idea de las literaturas nacionales.	Su múltiple estatuto sociocultural pone en crisis los límites de las literaturas nacionales homogéneas (de igual manera la idea de

	literatura nacional pertenece a un paradigma hegemónico identitario).
Se expresa en lenguas indígenas	No obstante, también en lenguas occidentales, por ejemplo, la literatura producida bajo situaciones de mediación o exterminio lingüístico, donde el texto ha buscado permanecer culturalmente por medio de otra lengua. Sin embargo, la expresión considerada original es la de la lengua de circulación oral, antes de su transferencia a una lengua letrada.

Como se pudo observar, el etnotexto precisa de una serie de características que en su mayoría desligan a estas producciones de la noción tradicional de literatura, tantos en sus funciones como manifestación artística, su terminología para la distinción realidad/ficción, y el origen de sus elementos estéticos. Además, estas producciones ponen en crisis o en duda nociones ideológicas como las de literatura nacional, pues su estatuto sociocultural está lejos de una noción homogenizante en todos sus componentes como texto literario proveniente de la oralidad.

Determinadas las características del etnotexto, es importante también cómo este se presenta como texto puesto en escena en los campos literarios. Según Niño (1998) este se expresa de diversas maneras, y algunas de ellas son (desde la visión del indígena) como proceso de recolección con mediación dialógica a través del investigador; como proceso de intertextualización y diálogo; y, como visión intercultural desde sendos mundos, lo occidental y lo indígena.

En cuanto a la visión del indígena desde su “orilla”, esta expresión se debe a que los etnotextos se enuncian en el idioma de origen, con inclusión o no de componentes formales en el intercambio dialógico con el agente de transmisión. Es justamente donde empieza el proceso de recolección, donde este tiene una posición dialógica con el fin de la revalorización cultural. Finalmente, la visión intercultural de sendos lados se refiere a la visión de un “nosotros” con asimilación de las propiedades narrativas de la oralidad, con sus carnavalizaciones y sumamente importante, la comprensión del mito como equivalente histórico y cognoscitivo (Niño. 1998, p.114).

En síntesis, podríamos decir que el etnotexto está ligado a un *performance* oral y de origen circulatorio en una determinada comunidad. Este *performance* posee temas con fundaciones y ordenaciones simbólicas, tanto cosmogónicas como pragmáticas para la guía de conductas en los pueblos de su producción, generalmente indios o afroamericanos. Sus característicos modos de expresión son precisos. Dichos elementos presentes crean también una discusión política y epistemológica en el conocimiento de la literatura occidental, siendo su objetivo principal, la colocación de nuevas alternativas conceptuales para la revalorización e inclusión de las producciones orales y textuales de los pueblos amerindios, con el fin de desestabilizar los cánones oficiales y sus modos de conocimiento.

6.4. Textos y cultura. Representación y noción de texto abierto

En este apartado se indicarán las últimas fuentes conceptuales del marco teórico, las cuales pretenden dar luces al análisis del *corpus*. En primer lugar, se explicará la noción de representación cultural. Para ello, es importante entender cómo se produce la representación a nivel del lenguaje, y cómo de este, se pasa a la dimensión cultural (dimensión fundamental en el análisis del *corpus*). En segundo orden, y debido a la concepción más sociológica de este primer apartado, este se complementará con nociones literarias de Mijaíl Bajtín, las cuales tienen su punto de enlace con las teorías de la representación; pues tanto a nivel cultural como literario, ambos teóricos parten del hecho de tomar en cuenta lo cultural como dimensión referencial para la comprensión de los signos y sus sistemas representacionales.

Para Stuart Hall (2010), es importante comprender un primer axioma, la *representación conecta al lenguaje y a la cultura*. Para ello, sigue un enfoque construccionista, en donde el sentido se produce en y mediante el lenguaje, pues este nunca es una mimesis de la realidad. Es importante anotar que, para este autor, la concepción de cultura se trata (simplificando su pensamiento) de una serie de mapas conceptuales compartidos. Si bien este proceso podría parecer sencillo, se explicará la línea argumentativa que Hall entiende cómo se produce esta representación a través de ciertos mecanismos del lenguaje y cómo este posteriormente se liga a la dimensión cultural. Obsérvese la siguiente cita:

La representación es una parte esencial del proceso mediante el cual se

produce el sentido y se intercambia entre los miembros de una cultura. Pero implica el uso del lenguaje, de los signos y las imágenes que están en lugar de las cosas, o las representan. Pero éste no es, para nada, un proceso directo o simple (...). (Hall, 2010, p. 447)

Como se puede observar, el lenguaje impera en la representación, pues sin este, (entendido como lenguaje en general y no un sistema de signos) no se podría “representar el mundo”. Sin embargo, como se apunta, el proceso no es sencillo, sino que posee dos niveles. Según Hall (2010), en primer orden está el “sistema” mediante el cual los objetos, gente y eventos se correlacionan con un conjunto de conceptos o representaciones mentales en la mente de cada individuo. Sin este primer plano representacional sería imposible entender e interpretar el mundo. Lo importante de este proceso no es cómo se interpreta cada signo por separado, sino en el modo de organizar, agrupar, clasificar conceptos, y de establecer relaciones complejas y también abstractas entre ellos. Hall lo denomina “sistema de representación”.

Ahora bien, el segundo proceso en la representación es el lenguaje, pues es vital para construir el sentido. Así lo explica Hall (2010):

Nuestro mapa conceptual compartido debe ser traducido a un lenguaje común, de tal modo que podemos correlacionar nuestros conceptos e ideas con ciertas palabras escritas, sonidos producidos o imágenes visuales. El término general que usamos para palabras, sonidos o imágenes que portan sentido es signos. (p.449)

En otras palabras, Hall se refiere a un conjunto “arreglado” de signos que están en lugar de los conceptos que representan (por ejemplo, una determinada lengua). Así, el proceso que conecta el conjunto de signos, los conceptos que representan, y lo representado, se denomina “representaciones”.

Lo explicado obedece al proceso de representación, sin embargo, el elemento primordial, y que es de suma relevancia para los propósitos de este trabajo es la relación entre el sentido del lenguaje como punto crítico para el estudio de la cultura. Tal y como apunta Hall (2010):

Pertenecer a una cultura es pertenecer aproximadamente al mismo universo conceptual y lingüístico, es saber cómo los conceptos e ideas se traducen a diferentes lenguajes, y cómo el lenguaje refiere, o hace referencia al mundo. Compartir estas cosas es ver el mundo desde el mismo mapa conceptual y dar sentido al mismo mediante el mismo sistema de lenguaje. (p.452)

Al tener en cuenta lo anterior, se tienen dos elementos, el sistema de representación y la dimensión cultural. No obstante, es necesario preguntarse la relación entre estos y su funcionamiento. Para ello, Hall explica, al igual que Saussure, que no hay un sentido inherente en las cosas, sino que la cultura es una práctica que produce el sentido y realiza la significación. En sus propias palabras:

Sin embargo, no es el mundo material el que porta el sentido: es el sistema de lenguaje o aquel sistema cualquiera que usemos para representar nuestros conceptos. Son los actores sociales los que usan los sistemas conceptuales de su cultura y los sistemas lingüísticos y los demás sistemas representacionales para construir sentido. (p. 455)

Es decir, el papel de la dimensión cultural es sumamente relevante en la producción de sentido. Sin embargo, Hall se apoya en la crítica que se le hace a Saussure para introducir la dimensión cultural en la representación como tercer referente del signo. Si bien: “El gran logro de Saussure fue forzarnos a enfocar el lenguaje mismo, como un hecho social (...) Al hacerlo, sacó el lenguaje de un status de simple medio transparente entre las cosas y sus significantes” (Hall, 2010, p.462). Es importante señalar que Bajtín razona lo mismo con la literatura, pues el énfasis del teórico suizo se sostuvo de forma exclusiva en la formalidad del lenguaje (estructuralismo). En palabras del autor:

Esta crítica es muy importante para entender, y corregir, el sesgo semiótico e idealista que ha predominado en muchos de los análisis contemporáneos; en realidad el sentido (significante/significado) se construye con referencia al mundo en que vivimos (¡si no, todo este cuento carecería de sentido para nuestra existencia común y la tendría sólo para los semiólogos y lingüistas! (Hall, 1997, p.55)

Como se pudo observar, la representación no solo depende de significado y significante, sino también del referente, llamado tercer polo, polo a tierra por algunos

teóricos. De no ser así, se estaría en un mero idealismo semiótico, donde todo está dentro del signo. Al contrario, Hall (2010) apunta que, las representaciones desde este punto de vista son el resultado de un sistema de acuerdos sociales específicos de cada sociedad y de cada espacio temporal, en otras palabras, todos los sentidos son producidos dentro de cada historia y cultura.

Esta relación es especialmente importante para el análisis de la cultura y el *corpus* del texto, pues de seguirse un enfoque textualista, se podría interpretar una lectura que no tome en cuenta el referente cultural, y solo dé cuenta de un idealismo semiótico (todo está dentro del texto)⁴⁸. Tal y como se muestra en la siguiente cita:

el significante, el significado y el referente que conecta el mundo de la representación y del lenguaje con el mundo en que vivimos y respiramos. Los tres polos constituyen los componentes del sentido integral que tenemos de las cosas, personas y eventos. (Hall, 2010, p.10)

Para ligar este conocimiento lingüístico representacional con la dimensión cultural, Hall, se apoya en Barthes y en la connotación de las representaciones sociales y no en su interpretación denotativa de manera directa. Tal y como se muestra a continuación:

Comenzamos ya a interpretar los signos completos de los amplios campos de la ideología social: las creencias generales, los marcos conceptuales y los sistemas de

⁴⁸ Es importante anotar que esta postura es la que toma Bolaños (1980) para analizar la poesía bribri en su estudio: es por ello que en el primer y segundo capítulo de esta tesis se tomará en cuenta toda la materia antropológica revisada, así como el diálogo con representantes de la cultura bribri.

valores de la sociedad. Este segundo nivel de la significación, según Barthes, es más “general, global y difuso [...]”. Se trata de “fragmentos de una ideología. Esos significados tienen una estrecha comunicación con la cultura, el conocimiento, la historia, y es a través de ellos, por así decir, que el medio ambiente del mundo [de la cultura] invade el sistema [de las representaciones]” (Barthes 1967: 91-92). (Hall, 2010, p. 446)

Es interesante observar entonces cómo se sigue una lógica inversa al clásico punto de vista de los signos y su representación, donde el tercer polo, invade, resignifica y materializa a nivel de conocimiento, historia e ideología, todo el proceso de las representaciones.

En síntesis, Hall acepta los fundamentos de la lógica semiótica de la representación, puesto que sin estos no se podrían entender los procesos que se llevan por medio del lenguaje. Sin embargo, la innovación de la postura de Hall es la introducción de un tercer polo referencial: dimensión cultural.

Esta postura permite entender entonces las representaciones de los textos del *corpus* en una lógica abierta a la cultura, pero no a la cultura general, sino a la cultura específica donde se produjeron, en este caso: los textos bribri.

Ahora bien, al quedar claro cómo funciona la representación en conexión con la dimensión cultural y sus relaciones, es necesario aclarar esta misma postura desde la teoría

del texto de Mijaíl Bajtín, donde, al igual que las teorías de la representación aquí descritas, se abre un nuevo camino a la interpretación de los textos al introducir su componente cultural. Estas posturas permitirán interpretar los textos de manera abierta, en una lógica consecuente a su cultura. Los términos por emplear son la dimensión social, ideológica y cultural del texto, así como la palabra viva.⁴⁹

Siguiendo el hilo conductor del estructuralismo y su crítica, este tuvo muy clara la función del lenguaje, donde según Hernández (2011), a partir del curso general de Saussure, el lenguaje funcionó en cuanto materialidad discursiva significativa, donde se perfiló la importancia del escritor y del lector. No obstante, este campo no se ocupó de la carga ideológica del lenguaje y su identidad cuanto valor cultural, ni tampoco del peso axiológico ni del *diálogo intercultural* (al cual también se pretende dar cuenta en esta tesis).

Es en este último punto donde toman relevancia los estudios de Bajtín en tanto la literatura como parte de la cultura. Para introducir este axioma, Bajtín parte de una serie de postulados, los cuales, en su mayoría, se centran en la crítica literaria y su versión más formalista. En sus propias palabras:

⁴⁹ Cabe destacar que Mijaíl Bajtín no solo habla de la literatura como tal sino también del lenguaje, por lo tanto, el uso de esta postura teórica en la tesis no da por sentado que los textos bibris se tratan de una literatura occidental, al contrario, se tomaron cuidadosamente los términos más amplios y acordes al problema de estudio. Además, parte de la postura decolonial en la que se inscribe esta tesis, explicita cómo las herramientas occidentales pueden ser adaptadas, y usadas para la descolonización, en ese sentido, cuando se utiliza una teoría desde otra óptica y con otros fines, se parte de que esa teoría no es la misma, sino que pasa por un proceso de adaptación.

Ante todo, la ciencia literaria debe establecer un vínculo más estrecho con la historia de la cultura. La literatura es una parte inalienable de la cultura y no puede ser comprendida fuera del contexto de la cultura de una época dada. Es inadmisibles separarla del resto de la cultura y como se hace con frecuencia, relacionarla directamente, por encima de la cultura, con los factores socioeconómicos. Estos factores influyen en la cultura, en su totalidad, y solo a través de la cultura y junto con ella en la literatura (Bajtín, 1999, p. 347).

Como se puede apreciar, al igual que Hall (2010), Bajtín parte de un no-textualismo, donde el sentido no se crea en el texto, sino por medio de su contacto con la cultura y otros referentes. El foco de la ciencia literaria para Bajtín debe ser comprender el texto en su contexto, en su dimensión social y cultural., pues solo de esta manera se puede entender la totalidad de una obra en particular. Bajtín da cuenta de ello en lo que llama *el problema del contenido*:

La forma y el contenido van unidos en la palabra entendida como fenómeno social; social en todas las esferas de su existencia y en todos sus elementos -desde la imagen sonora hasta las capas semánticas más abstractas (Bajtín, 1975/1989, p. 77)

Este postulado permite entender la postura representacional de Hall desde la arista literaria, pues, tal y como explica Bajtín, forma y contenido (significante y significado desde Hall) están ligados a un tercer polo, en este caso, definido por Bajtín como la dimensión social. Es importante destacar como para Bajtín, desde la imagen sonora (lo

oral) hasta otras capas semánticas más complejas como la escritura, ambas forman parte de un mismo continuum que es la palabra viva.

Para argumentar la importancia de esta dimensión en los estudios literarios, el teórico ruso arguye acerca de la palabra viva, y cómo esta se encuentra en un constante diálogo con las representaciones sociales, pues estos signos, de una u otra manera, interpelan al diálogo para completar su significación. En palabras de Bajtín:

La palabra viva vinculada indisolublemente a la comunicación dialógica por su naturaleza quiere ser oída y contestada. Por su naturaleza dialógica la palabra supone también una última distancia dialógica. Recibir la palabra, ser oído. La inadmisibilidad de una solución hecha *in absentia*. Mi palabra permanece en el diálogo que continúa, en el cual será escuchada, respondida y comprendida. (Bajtín, 1975/1989, p.342)

Así, en el párrafo anterior, se puede encontrar de manera implícita el fin de los estudios literarios para Bajtín, donde la palabra, en forma de texto, posee una inherencia al diálogo para completar su sentido. Es importante destacar como este último no significa un mero hecho de interpretación por parte de un sujeto, sino que, para Bajtín, presupone una cantidad de voces que participan en ese sentido, no por casualidad Hernández (2011) menciona la atención que presupone la teoría bajtiniana incluso en el diálogo intercultural.

Ahora bien, los estudios de Bajtín no se detienen solo a pensar la palabra como elemento general del lenguaje, sino también en los enunciados como unidades discursivas, y cómo estos en vez de portar significados, producen un sentido a luz de la comunicación que estos producen. Tal y como lo presenta Bajtín (1979/1982):

El enunciado como una totalidad discursiva no puede ser considerado como unidad de un último y superior nivel del sistema lingüístico (por encima de la sintaxis) por que forma parte de un mundo totalmente diferente de relaciones dialógicas que no pueden ser equiparadas a las relaciones lingüísticas de otros niveles. (En determinada dimensión, sólo es posible una confrontación de un enunciado total con la palabra.) Un enunciado completo ya no representa una unidad del sistema de la lengua (ni una unidad del "flujo discursivo" o de la "cadena discursiva"), sino que es unidad de la comunicación discursiva que no posee significado, sino sentido (p. 318).

De este modo, Bajtín desestabiliza el énfasis estructuralista, al afirmar que, los enunciados en su sentido nada tiene que ver con las relaciones lingüísticas dadas dentro del mismo lenguaje, sino que estos deben de ser confrontados con la palabra⁵⁰, pues se tratan de unidades de la comunicación que no pueden tener un sentido aislado, incluso por más completo que este parezca. No por casualidad Bajtín afirma que un enunciado cualquiera: “es sólo un momento, una gota en el río de la comunicación verbal, río ininterrumpido, así

⁵⁰ Refiriéndose por supuesto a la palabra viva.

como es ininterrumpida la vida social misma, la historia misma” (Bajtín, 1929/1993a, p. 246).

En síntesis, Bajtín postula que las representaciones (o el signo) solo tienen sentido en su dimensión sociocultural, pues sus enunciados no pertenecen a la lengua, sino a un determinado contexto cultural semántico axiológico. Y por esta razón las representaciones se comprenden como una interacción verbal, y no como elementos estáticos y estériles. Por ello, Hernández (2011), en su interpretación de la teoría bajtiana afirma que:

el contenido del texto artístico no es un mero signo, sino un reflejo⁵¹ del horizonte ideológico– sociocultural de que la obra misma forma parte. *Así, el hombre, su vida, su mundo, sus valores, se vuelven objeto de representación literaria y en ella se vierten contenidos éticos, epistemológicos y estéticos, y no sólo signico– comunicativos.* (Hernández, 2011, p.18. El destacado mío.)

En otras palabras, tanto el lenguaje como el texto literario, si bien funcionan a partir de los signos, en estos no priva una dicotomía entre lenguaje comunicativo/lenguaje literario, al contrario, ambos funcionan ligados a la dimensión más social, cultural e ideológica de la palabra.

Como se pudo observar, el presente marco teórico parte de lo más abstracto (trasfondo epistemológico/filosófico), a lo más aplicable para el análisis del *corpus* (teorías

⁵¹ Es importante destacar que reflejo y sinónimo no son lo mismo, si bien el autor utiliza este término, la postura de Bajtín y de Hall tratan más de la representación del horizonte ideológico– sociocultural.

de la representación y la cultura). Sin embargo, en esta mediación se colocan las teorías educativas de la interculturalidad y la pedagogía decolonial, las cuales permitirán crear una propuesta didáctica a la luz de estas ideas.

A modo de síntesis, se comenzó con las teorías de la *interculturalidad* y la *decolonialidad*. En estas teorías descansa el objetivo o la esencia política-filosófica de esta tesis, además, dichas herramientas teóricas permiten comprender y dar una crítica del contexto educativo y literario del objeto de estudio. Posterior a ello, dicho engranaje epistemológico se traslada al área educativa, pues la enseñanza intercultural y la pedagogía decolonial se basan justamente en los fundamentos epistemológicos ya presentados. Su función es modelar la propuesta didáctica de este trabajo. Posteriormente, las teorías del etnotexto permiten comprender las literaturas indígenas, y cómo estas dialogan en un discurso contrahegemónico hacia la matriz colonial del poder y su epistemología en cuanto a lo literario. Finalmente, la teoría de la representación de Hall, complementada con los conceptos literarios de Bajtín, se utilizan en el análisis interpretativo.

7. MARCO METODOLÓGICO

7.1 Fundamentación y conceptualización de la investigación

A continuación, se detalla la descripción técnica del apartado metodológico utilizado para este trabajo investigativo. Se detallarán de este modo algunos conceptos básicos y teóricos en los cuáles se sustenta el carácter operativo de la tesis, así como algunas cuestiones específicas propias del trabajo.

En primer lugar, es necesario definir *grosso modo* a que se refiere la metodología como tal. Si bien a grandes rasgos se comprende cómo la serie de acciones lógicas para llevar a cabo un determinado proceso investigativo, algunas nociones para fijar el término son las siguientes:

Metodología de la Investigación Científica es aquella ciencia que provee al investigador de una serie de conceptos, principios y leyes que le permiten encauzar de un modo eficiente y tendiente a la excelencia el proceso de la investigación científica. El objeto de estudio de la M.I. Lo podemos definir como el proceso de Investigación Científica, el cual está conformado por toda una serie de pasos lógicamente estructurados y relacionados entre sí. (Cortés e Iglesias 2004, p.8)

Ahora bien, otro término, esta vez dado por Muñoz (2015):

Podemos concluir que el método tiene un carácter instrumental, es la pauta que se seguirá en el proceso de investigación. Este se concretiza de distintas maneras según

la realidad y los diferentes tipos de ciencias. (...) La estructura del método se obtiene mediante la abstracción de las actividades de los investigadores, independientemente de los resultados a que hayan llegado. (p.64)

Como se pudo apreciar, ambos conceptos aluden al proceso de investigación. Se entiende de esta manera a la elaboración del método como una herramienta que sistematiza la serie de acciones o actividades llevadas a cabo por el investigador con el fin de garantizar una correcta instrumentación lógica para cumplir de manera integral con los objetivos propuestos por el indagador. Cabe destacar que autores como Muñoz (2015) diferencian entre dos vertientes en este concepto una práctica que versa sobre las actividades de indagación llevadas a cabo en las tareas científicas (que es la vertiente aquí descrita) y una filosófica, que se ocupa de la reflexión sobre los sustentos epistemológicos de la ciencia.

Enfoque de investigación

Aclarado muy a grandes rasgos la noción de metodología es importante señalar cómo esta se compone de tres enfoques distintos: el cuantitativo, cualitativo y la unión de estos: el mixto. Para efectos de esta tesis y su objeto de estudio el enfoque a tomar en cuenta es el cualitativo.

Según Sampieri *et al.*, (2010), la esencia del enfoque cualitativo se basa en lo siguiente:

La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (364)

Es decir, este enfoque se utiliza cuando el objeto de estudio no puede ser visto a través de una única lógica, sino que necesita de una hermenéutica que dé cuenta a las varias o posibles perspectivas de interpretación que el fenómeno ha tenido en la sociedad como parte de esta. Tal y como apunta el autor, dentro del enfoque cualitativo existe una variedad de concepciones o marcos de interpretación, pero en todos ellos hay un común denominador que podríamos situar en el concepto de patrón cultural.

Un punto importante en estos tipos de enfoques es cómo en la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, o al menos estas se generan más bien durante el proceso investigativo, donde van reconfigurándose conforme se recaban más datos o aparecen nuevos objetivos (Sampieri *et al*, 2010).

Cómo ya se mencionó, la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de cierto fenómeno. Por lo que tal y como señala (Sampieri *et al*, 2010) que “realidad” se define a través de las

interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. Con base en lo anterior, una de las principales funciones de este enfoque es proporcionar profundidad, contextualización, dispersión y detalles a los datos objeto de estudio.

Es importante destacar el contraste del enfoque seleccionado con su contraparte, puesto que el primero busca principalmente la “dispersión o expansión” de los datos e información, mientras que el enfoque cuantitativo pretende delimitar intencionalmente la información con precisión las variables del estudio, por ejemplo, Sampieri *et al*, (2010). De este modo, para el objeto de estudio particular de esta tesis es necesaria dicha expansión interpretativa con la riqueza de otros datos complementarios, además que, por tratarse de literatura, se está ante un fenómeno meramente cultural.

Tipos de investigación

A partir de los requerimientos, propósitos y circunstancias de la investigación, esta puede derivarse en varios tipos. Según Sampieri *et al.*, (2010) los procedimientos y otros componentes del proceso serán distintos en estudios con alcance exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. La presente tesis, dada la naturaleza de su alcance se ubica en el estudio con características exploratorias. A continuación, su descripción:

Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente

hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio. Por ejemplo, si alguien desea investigar lo que opinan los habitantes de alguna ciudad sobre su nuevo alcalde o gobernador y cómo piensa resolver los problemas de ella, revisa la literatura y se encuentra con que se han hecho muchos estudios similares, pero en otros contextos (otras ciudades del mismo país o del extranjero). (Sampieri *et al*, 2010 p.90)

Tal es el caso de este estudio particular, como se pudo verificar en el estado de la cuestión, la literatura indígena y su relación con su enseñanza es un tema no delimitado en el contexto nacional, no obstante, si existen (aunque también de manera escasa) trabajos internacionales que estudien el tema. Para Sampieri *et al.*, (2010) dichos estudios funcionan para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, con el fin obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular. En otras palabras, ante un fenómeno totalmente nuevo o poco estudiado, este es el “primer paso” investigativo a dar, por lo que este enfoque es el ideal para el tema de tesis propuesto.

Fuentes de información

En modo sencillo podemos definir una fuente de información como todo aquello que proporciona datos para reconstruir hechos o las bases del conocimiento. Se trata de herramientas para el conocimiento, la búsqueda y el acceso de a la información, Maranto y

González (2015). Ahora bien, según la calidad de estos datos se puede acudir a fuentes primarias, secundarias o terciarias.

Para efectos de esta tesis, y debido a su carácter exploratorio, se optará por las fuentes primarias, las cuales se definen de la siguiente manera:

Las referencias o fuentes primarias proporcionan datos de primera mano, pues se trata de documentos que incluyen los resultados de los estudios correspondientes. Ejemplos de fuentes primarias son: libros, antologías, artículos de publicaciones periódicas, monografías, tesis y disertaciones, documentos oficiales, reportes de asociaciones, trabajos presentados en conferencias o seminarios, artículos periodísticos, testimonios de expertos, documentales, videocintas en diferentes formatos, foros y páginas en internet, etcétera. (Sampieri et al, 2010, p.61)

De este modo la mayoría de las fuentes a utilizar en este trabajo son: tesis, artículos académicos, libros (todos relacionados con el aspecto histórico o crítico literario) y documentos oficiales con respecto al ámbito educativo nacional y el tema indígena. Además, también se tomará en cuenta fuentes primarias por medio de la comunicación directa con representantes de la cultura bribri.

Instrumentos

El instrumento de medición es el recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente, Sampieri *et al.*, (2010)

Si bien existen diferentes técnicas según la naturaleza de la investigación (cuantitativa o cualitativa) la herramienta utilizada en esta tesis es más bien general, puesto que algunos autores no la conciben como una técnica en sí, sino que es parte del proceso investigativo en varias etapas. Se trata de la recopilación bibliográfica. Para Sampieri *et al*, (2010) la revisión de la literatura implica detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria para enmarcar nuestro problema de investigación.

Finalizada la descripción técnica de los fundamentos metodológicos, se hará hincapié en la secuencia de trabajo para el desarrollo de los objetivos de la tesis.

7.2 Pasos de la investigación

Análisis de los textos y redacción de capítulos

Antes de proceder con la técnica hermenéutica en el análisis, se creó una base de datos de referencias bibliográficas acerca de todas las investigaciones que se refieren a los elementos simbólicos y culturales de la cultura bribri, con el fin de complementar el análisis con sustentación teórica desde el campo antropológico mayormente, así como del marco teórico con las nociones etnotextuales.

Los textos más importantes consultados fueron:

1. *Se' dör stè. Somos arte: las enseñanzas del awá*. Alí García Segura (2021)

2. *Diccionario de Mitología Bribri*. Jara y García (2018)
3. *Ditsò rukuò, Identidad de las semillas*. Alí García Segura (2006)
4. *Kó késka – El lugar del tiempo Historias y tradiciones orales del pueblo bribri* por Carla Victoria Jara y Alí García Segura. (1997)
5. *I ttè - Historias bribris*, por Carla Victoria Jara. (1993)
6. *La estructura cultural indígena en Talamanca*, de Róger Martínez Castillo (2004)
7. *La casa cósmica talamanqueña y sus simbolismos*, de Alfredo González Chaves y Fernando González Vásquez. (1993)

Así mismo, para el análisis y su lectura, se toma en cuenta algunas nociones y precauciones de la *Guía para la lectura de los textos bribris*, confeccionada por Jara (1993), hecha con el siguiente fin: “Esta obra se ha diseñado para que cualquier persona, aún sin conocer nada del bribri, pueda leer en esta lengua indígena costarricense, los textos originales de sus historias antiguas, teniendo a mano la traducción que le permitirá interpretarlos” (p.27).

Como herramientas se utilizan los proyectos 745-B8-131 “Diccionario digital bilingüe bribri (fase 1)” y 745-C0-200 “Diccionario digital bilingüe bribri (fase 2)”, los cuales consisten en un software digital online a modo de diccionario. Se utilizó con el fin de correlacionar más fácilmente las palabras en español con el bribri en cada verso, pues dada la naturaleza del capítulo uno, por ejemplo, la mayor fuente para dar cuenta con lo simbólico de los textos fue el *Diccionario de Mitología Bribri*, pues para dicha búsqueda se

necesitó de la palabra exacta en bribri. Paralelo a ello, el análisis se hace con las direcciones del hablante e investigador bribri Ali García por medio de sesiones de videoconferencia.

Aclarado estos elementos, el orden lógico que sigue esta secuencia metodológica se distribuye de la siguiente manera:

7.2.1 Fase de análisis

1. Creación de base de datos acerca de los elementos simbólicos de la cultura bribri, deidades, conceptos, ideas y sistema de creencias bribri en general. Dicha recopilación se basa en la bibliografía recién expuesta.
2. Transcripción de los textos en bribri utilizando el sistema fonético del instituto de investigaciones lingüísticas de la Universidad de Costa Rica (el mismo utilizado por Constenla en el texto de *Poesía Bribri de lo Cotidiano*, 2006)
3. Identificación de elementos simbólicos y culturales en el *corpus*.
4. Búsqueda de los elementos textuales en los referentes míticos y culturales. En primer orden, búsqueda de los elementos míticos en el *Diccionario de Mitología Bribri* (capítulo I), y en segundo orden, búsqueda en la base de datos concretada con el material antropológico de la cultura bribri (capítulo I, II).
5. Relación entre los referentes y entradas encontradas con el contenido de los textos. Aplicación de dichas entradas simbólicas y culturales en el contexto del poema.

6. Búsqueda de las palabras clave en bribri relacionadas con el análisis en los proyectos 745-B8-131 “Diccionario digital bilingüe bribri (fase 1)” y 745-C0-200 y “Diccionario digital bilingüe bribri (fase 2)” para complementar la interpretación.
7. Interpretación y triangulación de las entradas simbólicas y culturales con los elementos del texto.
8. Relación entre el producto derivado del análisis total con los postulados de la teoría etnotextual.
9. Confrontación de lo interpretado con el especialista en lengua y cultura bribri Ali García Segura. (El especialista pone énfasis en los significados de las palabras en bribri, su interpretación, y su relación con el contexto bribri, además del aviso de posibles sesgos culturales desde la visión occidental).
10. Aplicación de las correcciones y recomendaciones realizadas por Ali García Segura.
11. Lectura final del texto y obtención del aval por escrito del investigador.

7.3. Fase de diseño de la estrategia didáctica

En esta fase se procederá a diseñar la estrategia didáctica basada en los resultados y análisis de los capítulos I, y II. Esta estrategia se basa en una serie de actividades literarias creadas con el fin de aprehender por medio de los cantos o poemas la cultura bribri en su

nivel cultural y social. Cada actividad involucra el análisis de uno o más cantos. Lo anterior se realizará por medio de performances poéticos, escucha de las canciones bribri, actividades lúdicas, lluvia de ideas y análisis literarios (implicaciones simbólicas y sociales) con la guía del profesor a cargo. Esta estrategia de mediación se basa en un total de 12 actividades didácticas, las cuales involucran a todo el *corpus* en cuestión.

El orden metodológico para la creación de esta propuesta posee una serie de pasos que involucran tanto la sistematización de lo didáctico, lo teórico, sus fines y su puesta en escena.

El primer paso para la creación de esta propuesta fue delimitar su justificación y propósito, para ello, se toman las críticas interculturales, las referencias críticas ya descritos en el estado del arte, así como la propia justificación de este trabajo, pues en el desarrollo de esta propuesta donde se pretende solventar la crítica política-educativa descrita a lo largo de esta tesis.

Además, se define el currículo como eje transversal de esta propuesta: la pedagogía decolonial, donde si bien pedagogía y didáctica no son lo mismo, es imperante comprender que la didáctica decolonial está en progreso, pues tal y como se afirma: “la didáctica —en el terreno de las pedagogías decoloniales—, no ha sido lo suficientemente dimensionada y, aunque sí se evidencian algunos pasos en este campo del saber (...) en general, no ocurre igual en el área de la educación” (Bolaños *et al*, 2020, p.142). Por ello, para esta sistematización, se tomaron los postulados de esta teoría y se intentará concretizar al

terreno de una didáctica consciente, como un primer acercamiento también a la didáctica decolonial. De lo anterior se obtienen ciertas pautas importantes como la necesidad de causar meta-reflexión de lo aprendido en los estudiantes, actividades que causen un impacto crítico y reflexivo en el alumnado, el método del debate y diálogo intercultural, el cual es inherente para crear conocimiento según estas teorías. Además, dada las relaciones de la pedagogía decolonial con la pedagogía de la liberación, algunos de estos postulados se aplican implícitamente en esta propuesta, por ejemplo, el estudiante como centro y autor del proceso de enseñanza y aprendizaje, la eliminación de clases magistrales, así como los métodos de evaluación tradicionales en didáctica del Ministerio de Educación Pública para aprender acerca del fenómeno literario.

En suma, la propuesta intercultural de esta didáctica se basa en su contenido y en el diálogo que los estudiantes van a realizar con la poesía indígena, mientras que, la forma en la que se media este contenido, seguirá los lineamientos de la educación decolonial, tratándose a su vez de avanzar en una primera propuesta de didáctica decolonial en el país.

Claros los ejes transversales, teóricos e ideológicos de la propuesta, se realizan los objetivos, los cuales tienen por fin generar un diálogo intercultural crítico. Para ello, se delimitan cuatro fases de acción:

1. Fase diagnóstica.
2. Fase de acercamiento crítico.
3. Fase de acción por medio de actividades didácticas.

4. Deconstrucción del imaginario y síntesis del aprendizaje

Para la primera fase se crea un cuestionario en línea, el cual tiene como base las inquietudes ya mostradas en el estado de la cuestión, en donde se parte de lo más general a lo más específico. Su mayor objetivo es promover un diagnóstico del conocimiento previo que los estudiantes tienen acerca de la poesía indígena bribri y las nociones que poseen de literatura y poesía.

Para la fase de acercamiento crítico se toman en cuenta nuevamente los postulados decoloniales en combinación con el contenido a presentar: el corpus de *Poesía bribri de lo cotidiano*, se realiza pensando en promover en el estudiantado el contexto cultural bribri, así como proveer un estado crítico de las culturas indígenas en el país.

La fase de acción se construyó teniendo en cuenta la siguiente estructura:

Contenido temático	Estrategia de mediación	Indicadores de aprendizaje	Número de lecciones
--------------------	-------------------------	----------------------------	---------------------

En esta estructura se vierten 12 actividades didácticas, las cuales, como se apuntó, se basan en el cumplimiento del objetivo del diálogo intercultural crítico, tomando en cuanto el marco didáctico decolonial. Así, las 12 actividades contienen al menos un criterio crítico-reflexivo y un criterio de acercamiento al texto/oralidad, por medio de la lectura y

escucha . En todas estas predomina el uso de lo oral, el diálogo, las preguntas críticas y el aula invertida.

Finalmente, para la creación de la última fase, se toma en cuenta nuevamente el diagnóstico y algunas respuestas de los estudiantes, con el fin de que, por medio de preguntas, las respuestas brindadas se contrasten con los conocimientos adquiridos luego de las 12 actividades.

7.4. Aplicación de la propuesta didáctica.

En esta fase se procede a aplicar la propuesta didáctica a la población meta de dicha propuesta; el nivel de décimo año, correspondiente al Tercer Ciclo de Educación diversificada. Por lo cual, esta se puede aplicar tanto a nivel de décimo o undécimo año. En esta aplicación se implementará la propuesta en el grupo de décimo año del Colegio la Palmera, del Circuito 04 del Ministerio de Educación Pública. Los detalles de esta se especifican en el capítulo III de la tesis.

7.5. Fase de reflexión de los resultados obtenidos de la implementación de la propuesta didáctica

Posterior a la aplicación de la propuesta didáctica, se observará y medirá la pertinencia del módulo didáctico para alcanzar los objetivos acerca de la poesía indígena bribri. Se obtendrán una serie de datos que serán importantes para la mejora de las estrategias de mediación.

8. ANÁLISIS SIMBÓLICO EN *POESÍA BRIBI DE LO COTIDIANO*

En este capítulo se realizará el primer análisis del *corpus* elegido. Para ello, se presenta la versión de los textos en su idioma original, seguida de la traducción literal en castellano. Posterior a ello, se muestra un comentario sintético acerca del contenido del poema y las explicaciones brindadas por los informantes de los cuales extrajeron el canto, posteriormente se procederá con el análisis interpretativo acerca de los símbolos y su uso en los textos, tomando como referencia el *Diccionario de mitología Bribri*, las direcciones del investigador bribri Ali García y el material antropológico acerca de esta cultura señalado en la metodología.

Antes de comenzar es importante delimitar el uso del concepto de lo simbólico en este corpus, pues este se inscribe en la concepción bribri del *suwõ'*. Este término comprende un cuerpo de conocimiento que define la forma en que se interpreta la realidad. Según Jara y García (2014) en la visión tradicional, las historias que conforman al *suwõ'* son hechos reales y constituyen la historia del pueblo bribri. La definición alude tanto a historia, cuento, mito y filosofía en una sola dimensión unificada. Ahora bien, según estos investigadores uno de los rasgos sobresalientes de este cuerpo de conocimientos es el *simbolismo* mediante el cual el mundo de Sibú (el mundo que se narra en las historias, por ejemplo en este corpus), representa el sistema de creencias Bribri. Así, el simbolismo interactúa en dos mundos discursivos; el mundo de abajo, un mundo abstracto y

sobrenatural, y; el mundo de arriba, el mundo concreto desde donde se produce la oralidad. Si bien en general estos símbolos aluden a lo que categorizaríamos como lo mítico, es importante destacar que el concepto tradicional siempre ha estado ligado a un relato ficcional o alejado de la realidad, por lo que es se debe tener en cuenta que lo mítico en este caso no representa, de ninguna manera, una ficción o leyenda en el mundo bribri, sino todo al contrario.

Ejemplo de lo anterior se encuentra en García y Jaén (2021), donde los autores dejan de utilizar el término mítico para el estudio del conocimiento bribri, utilizando en lugar *suwō*'. Sin embargo, dada la naturaleza didáctica de este trabajo, el término prevalecerá para una mayor practicidad, pero siempre tomando en cuenta que lo mítico es equivalente al *suwō*: un cuerpo de conocimiento que desde la concepción bribri que nada tiene que ver con la concepción occidental del mito, pero sí con los sentidos simbólicos más abstractos para el entendimiento de la realidad, los cuales, como se mencionó, se entienden como mitos desde nuestra epistemología occidental⁵².

Ahora bien, al analizar los símbolos se tomará en cuenta también lo que Jara y García (2014) llaman relaciones especulares en el sistema de creencias bribri, pues todo lo nombrado en el mundo de arriba tiene su representación inversa en el mundo de abajo, o también "mitológico". Se analizará así el mundo de Sibú, y cómo los elementos presentes

⁵² El uso de este término también se utiliza justamente en el *Diccionario de mitología bribri*. Sin embargo desde su prefacio, se explica el *suwō*' como eje central de lo simbólico antes que la concepción clásica de mito. Sin embargo, la sustitución de este término es relativamente nueva, pues el primer estudio de cultura bribri donde se deja de usar el término se publica en 2021.

en los textos tienen su representación en el inframundo o mundo mitológico. Es importante entender que estas relaciones especulares o a la inversa tienen por objeto lograr una visión armónica de la naturaleza en todas sus facetas: tiempo espacio y ser.

Las entidades míticas que se estudiarán seguirán la agrupación del *Diccionario mitológico*, el cual, según Jara y García (2018), posee seis niveles de estudio :

Tabla 2.

Entidades míticas según el Diccionario mitológico Bribri.

<i>Agrupación</i>	<i>Referencias en el mundo real</i>
Sibö	Dios creador, héroe
Yamipa	Personajes principales, parientes y colaboradores de Sibö
Akëköl	Representantes de plantas y animales
Bë	Diablos y otras entidades malignas Humanos anteriores a la creación: diablos, espantos, monstruos que castigan el incesto, señales de mal agüero, tabúes, enfermedades y calamidades
Ditsö	Semilla: el origen de los indígenas Rangos o cargos, Grupos Humanos, Títulos y términos de parentesco, almas, clanes, actividades.
Íyi	Cosas. Piedras mágicas, curativas y sagradas,

	objetivos míticos sagrados, objetos comunes, construcciones y constelaciones
Ká	Lugares: ríos, quebradas, montañas y cerros.

Nota: Diccionario de Mitología Bribri, Jara y García (2014)

Finalmente, es importante comprender, dada la naturaleza extensiva del *corpus*, que algunos textos contienen mayor profundidad simbólica mítica en su contenido, mientras que otros se prestan más para un análisis a nivel societario-pragmático. No obstante, se procuró ser uniforme con los parámetros de estudio, con el objetivo de interpretar las concepciones simbólicas en todo el *corpus*; así, en los cantos XI, XXI y XXII es posible encontrar mayor extensión en lo referente al ámbito mítico, simbólico y cosmogónico, mientras que en los cantos IV X, XXXIII dicho ámbito queda relegado a la organización social de los bribri y sus representaciones socio-culturales.

A continuación, la temática de cada texto según la clasificación de Constenla (2006):

Tabla 3.

Temática de los cantos presentes en Poesía Bribri del Cotidiano y ejemplo del corpus.

Tema	Ejemplo para el <i>corpus</i>	Tipo de canto
Regreso al mundo de los originadores	XI	Canto de las mujeres, canto a las originadoras
Condición pasajera de	XXI	Cantos relacionados a la

la vida frente a la perennidad de la naturaleza		feminidad.
Exaltación del trabajo	XXXIII	Canto de trabajo de los hombres.
La amistad y el disfrute de la bebida.	XXII	Cantos relacionados a la feminidad
Cantos de cuna	X	Canciones de entretenimiento para los niños
El amor	IV	Canto de mujeres

Canto XI

1 À s-tàyēlapala,
2 ká ñírke sarûrû,
3 tala sa-mi' tkela,
4 kèrwa dirwala ta inúkla inúk.

5 Ká wéjkela ta kē
6 ch-ku' tkē'rsela íe,
7 e' tala a' tala
8 ya-siéstökla ká i' ki.

9 Kèrwa dirwala
10 we' inala e' ta.
11 Kála di' èla,
12 tàtsi' ème
13 bö'tsi' ème

Traducción al castellano

1 ¡Oh, señoritas!,
2 el día amanece claro
3 y nos vamos ya
4 a jugar y jugar con *la piedra que nunca muere*.

5 Algún día ya no
6 estaré aquí
7 y ustedes habrán quedado
8 llorándome en este mundo.

9 La piedra de moler
10 habrá quedado abandonada entonces,
11 y el lugar será tan solo agua,
12 turvará tan solo,
13 palo de goma tan solo,

14 di`ëme	14 agua tan solo.
15 Ye`la <u>míatkenēla</u>	15 Yo ya me habré ido nuevamente
16 ye`Sulé <u>ká</u> ska.	16 al lugar de mi Originadora.
17 E`ta <u>tàyēlapala</u>	17 Entonces, señoritas, ustedes quedarán
18 a` <u>ta</u> la <u>ká</u> i`ki ye`siéstsökla.	18 en este lugar, llorándome.

Síntesis explicativa

Según lo estudiado por Constenla (2006), en este canto la autora es consciente de que el destino de todos es estar solo pasajeraamente en este mundo, para posteriormente volver a donde los Originadores. Así, alecciona a sus hijas que la acompañan a moler, utilizando esta para explicar cómo la piedra de moler quedará en el monte, mientras que luego el agua lo inundará todo. En la poesía bribri es convencional el empleo de turvará (*Paspalum conjugatum*⁵³), así como el hecho de que el agua lo invadirá todo. Los árboles conocidos como palo de muñeco en el cantón de Buenos Aires y palo de goma en el cantón de Talamanca se utilizan para mostrar a la transitoriedad de la permanencia de la naturaleza. Esto se debe al carácter pionero de estas especies, que son de las primeras en crecer en las labranzas abandonadas.

⁵³ *Paspalum conjugatum* es una especie botánica.

Análisis interpretativo

Cómo se pudo observar, se trata de un canto apelativo, en donde se configuran dos espacios. Uno, desde el que se enuncia, tal y como se presenta en los versos 5 y 6 , con la palabra *ká* (equivalente a espacio y tiempo en la lengua bribri): *Ká wéjkela ta kë / ch-ku' tkë'rsela íe*, (Algún día ya no estaré *aquí*) vv.5-6, y otro, proyectado a un futuro cercano: *Ye' la míatkenela/ ye' Sulé ká ska* vv.15-16 (Yo ya me habré ido nuevamente/ al lugar de mi Originadora).

Estos dos espacios en el texto corresponden al sistema de creencias bribri y a su configuración simbólica dual, pues tal y como afirma Jara y García (2014), el mundo de Sibú es donde existen los bribri, mientras que el mundo de Sulá, representa el inframundo o mundo mitológico. Es importante señalar la relación especular inversa que según los especialistas en antropología posee esta configuración del mundo, pues, todo lo existente en este primer mundo terrenal (desde donde canta la autora), tiene su origen y representación en el inframundo.

Así, el yo lírico en este caso enuncia que debe partir, pues en el primer espacio-tiempo (el mundo de Sibú) solo quedará la naturaleza. Para ello, se utilizan algunos símbolos naturales, como la piedra (*kerwá*), el pasto (*turvará*), el palo de goma, y finalmente el agua. A continuación, se desglosará el uso de estos símbolos.

El símbolo con más fuerza en el poema, al representar la única acción que posee el texto (moler) es justamente la piedra de moler. Si bien, la piedra como símbolo entra en la categoría de cosas comunes (*Íyi*), en este caso se trata de una que nunca muere: *Kerwa Dirwala*, traducida en el verso cuatro como “la piedra que nunca muere”. Es importante señalar que esta expresión en bribri según el diccionario mitológico es utilizada en el habla ritual⁵⁴, por lo que posee una gran connotación religiosa.

En este sentido, la piedra sirve de contraposición con respecto a *ditsò* la semilla con la que Sibú creó a los bribri, pues estos tienen que regresar y para ello, morir en la casa cónica creada por Sibú (mundo terrenal), mas la piedra, que tiene su representación también en el mundo de Sulá, nunca morirá. Este símbolo esclarece uno de los principales tópicos en la poesía bribri y el cual es uno de los más comunes en el texto editado por Constenla, la perduración de la naturaleza frente a la consciencia de una vida efímera y pasajera. Es de este tópico también de donde proviene la idea bribri de aceptación del destino.

Es importante connotar la intención emotiva del canto, pues, por medio de la reiteración léxica de los versos 8 y 18: “ya-siéstsökla ká i' ki.”, “a tala ká i' ki ye' siéstsökla.” (“llorándome en este mundo.”, “en este lugar, llorándome”) respectivamente. Pues se alude a un estado de tristeza por parte de las personas que aún no regresan al mundo de los originadores, pues estas se quedarán llorando a la madre.

⁵⁴ El habla ritual es un dialecto distinto, utilizado mayormente solo por los awá.

Con respecto al significado Bribri de *ker(wa)*, según Jara y García (2014) es el nombre que se le da no a cualquier piedra, sino es el nombre en habla ritual de las piedras adivinatorias sagradas (*sia''*); que se refiere en general a las cosas sagradas. De este modo las piedras curativas son *kerwa*, sin embargo, en algunos cantos de curación también se refiere a Sibú, pues este se refiere a sí mismo como el ser sagrado y la piedra sagrada: “soy la piedra sagrada”⁵⁵.

Es importante el hecho de que, de todos estos símbolos, el único con el que interactúa el yo lírico, así como las hijas de este, es la piedra de moler; “*kèrwa dirwala ta inúkla inúk.*”v.4 (vamos a jugar con la piedra que nunca muere⁵⁶) v.4. Se connota así la importancia de este en el texto como símbolo de inmortalidad con un trasfondo mítico e incluso social, puesto que, tal y como apunta Bozzoli (1979): “las equivalencias entre el nacimiento y la muerte se derivan de la utilización de símbolos relativos a la continuidad societaria, a la inmortalidad social” (p. 211), en este caso, la tradición bribri de moler maíz en una piedra, pues el yo lírico no en vano es representado por una mujer, las cuales, según la cultura matrilineal de los bribri, son las encargadas de transmitir el conocimiento.

Con respecto a la categoría *Akëköl*, no se encontraron referencias al palo de goma o palo de muñeco, no obstante, como se clarificó, pertenecen el tópico general del estado perenne de la naturaleza frente a los seres creados por *Sibö*.

⁵⁵ En *Se' dör stè. Somos arte: las enseñanzas del awá*, de García (2021).

⁵⁶ Esta expresión no está traducida literalmente según García (2023), pues sería: la piedra es eterna, sin embargo, Constenla lo hace de este modo para mejorar la función de estribillo.

Con respecto al agua: *di'* en bribri, existen en el diccionario algunos animales y dioses en este, más no una definición simbólica. No se puede pasar desapercibido el hecho de que en el poema el agua inundará todo. Obedeciendo a la lógica de la relación especular inversa, el agua será vista como tierra en el mundo subterráneo, causando de nuevo una posible relación entre vida y muerte, pues no se debe olvidar que los bribri son vistos como semillas, y volverán al mundo de abajo.

Si bien el texto hace uso constantemente de los elementos naturales, hay un concepto simbólico que da sentido al texto: *Sulé ká ska*, traducido como el lugar de origen o originadora. Es importante reconocer que el concepto de origen forma parte del sistema de creencias bribri. Tal y como apunta Jara (1994), “the Bribri system of beliefs is based in part on the correspondence among three concepts: ditso 'the seed', dicha 'the bones' and sula 'the origin or principle⁵⁷” (p.143).

Cómo se pudo observar, se enuncia cómo se volverá, y no por primera vez, el mundo de la originadora. Pues *Sulékáska* es, según el diccionario mitológico, el lugar de destino, el lugar de donde *Sibò* trajo las semillas de los indígenas (*ditsö*). Es en este pasaje del texto donde se puede encontrar la equivalencia entre la “vida” y la “muerte”, pues *Sulékáska* también es el pasaje de regreso individual de cada bribri, por ello se afirma: “E'ta tàyèlapala/ a tála ká i'ki ye' siéstsökla” vv.17-18 (Entonces, señoritas, ustedes quedarán/ en este lugar, llorándome, vv.17-18).

⁵⁷ El sistema de creencias bribri está basado en parte en la correspondencia acerca de tres conceptos “ditso” 'la semilla', “dicha” 'los huesos' y “sulá” 'el origen o el principio' [Traducción propia].

Además, según el Diccionario, este mismo concepto se refiere al mundo de Sulá, lugar donde van todos los espíritus buenos, lugar donde las almas regresan a su origen después de su vida sobre la tierra; pues allí se halla su esencia. Hay que recordar que, la casa del mundo de arriba construida por *Sibò* habría seguido, en alguna medida, el modelo de esta, en la que residían Sulá y los seres anteriores a la semilla humana, pues es el lugar primigenio de la creación por excelencia; por eso contiene las esencias y los orígenes de todo cuanto existe sobre la tierra, incluido los pozos de cada clan, Jara y García (2014).

Es importante destacar cómo este regreso está marcado también por códigos morales, pues Sibú fijó ciertos comportamientos y conductas éticas. Si bien no se desprende del texto, (pero se denota), es relevante mencionar como el pasaje de regreso no sucede en ciertas condiciones. Por ejemplo, se halló en el diccionario de mitología, al buscar la referencia del sol, como Sibú envió otro sol más grande para castigar a los bribri más allá del infinito, pues cuando se mata a otra persona, el alma del asesino va a este sol y no al reino de Sulá. Sin embargo, retomando la idea de la aceptación del destino para la cultura bribri, el camino de estas almas ya estaba escrito, así como su castigo.

En general, el texto trata la transmisión del conocimiento de la estadía bribri sobre el mundo de *Sibò*, por medio de la madre a sus hijas. El yo lírico utiliza la perduración de la naturaleza y sus elementos para contraponer esta a la vida pasajera de los bribri, pues deben regresar a *Sulékáska*. Es importante destacar que el término naturaleza no existe en la cultura bribri, ni así su utilización como un fin, pues la naturaleza es una etapa de vida

superior a la etapa del mundo de Sibö; la naturaleza de este modo enseña⁵⁸ a los bribri y esta les entiende⁵⁹. Para comprender con mayor precisión lo anterior, se puede aludir al modo de desarrollo *Sikwa* (blanco) y al modo *Skowak* (indígena) descrito por Toledo, (1994) donde el primero des-socializa la naturaleza, mientras que el otro la socializa. Se desprende también del texto, la noción de las etapas en la vida de los bribri, donde se hace alusión por medio del canto a dos mundos: el mundo de la luz, y el mundo de la oscuridad, siendo este último la última etapa la está de los bribri.

⁵⁸ Según García (2021), en *Se' dör stë*, Sulá creó cosas que se ven, como árboles, animales, agua y otros objetos con diferentes formas: “todos esos entes con los que compartimos este mundo son equivalentes a la vida humana, ellos también tienen vida como los humanos la tenemos. Estos entes conocen muy bien nuestros orígenes, también saben cómo fuimos creados” (p.65)

⁵⁹ Entrevista realizada al especialista en lengua bribri, Ali García, el 22 de mayo del 2023.

Canto XXI.

1 Ìsela ká w`èna ta ìse

2 irìria i ki se' du' rki.

3 Se' tté idi.

4 ¿Káñw-bë a

5 bit e'ta se'wë' rkeia?

6 Ìsela ká tké ta,

7 ta 'tsi bu' tsi' ë idir.

8 I' se' tté idi.

9 Ká w`èna tala,

10 -i' se' tté idi-;

11 se' du' rki bë' rbë' rla je'.

12 I' se' tté idi-;

13 Ká ñina tai-tawir

14 e'ta s-én a i-ánwa.

15 I' se' tté idi

16 I' se Bika' bulúla be' du' rki,

Traducción al castellano

1 ¡Ay!, amaneció y ¡ay!,

2 en esta tierra estamos.

3 He aquí lo que se dice de nosotros.

4 ¿Durante cuántas alboradas tranquilas

5 se nos verá todavía?

6 ¡Ay!, transcurrido el tiempo,

7 todo será tan solo turvará y palo de muñeco.

8 He aquí lo que se dice de nosotros.

9 Amaneció

10 -he aquí lo que se dice de nosotros-

11 y es por poco tiempo que estamos

12-he aquí lo que se dice de nosotros-.

13 Cuando tras haber hecho claridad anochece,

14 lo recordamos.

15 He aquí lo que se dice de nosotros.

16 ¡Ay!, como el Señor de la Canastilla estás.

17 ìsela i-d`amì, du`r kái`ki.

18 Ká tké.ñalà tké e`ta

19 ta`tsi bu`tsë ká dör.

20 Ká w`ëna ta,

21 -i`se`tté idi-;

22 Dalabulúla dàmì sírki.

23 ìsela ta idina,

24 Ká ñina ta,

25 sé`tté idi-.

26 ìsei ká wëna ta i-ñir e`ta,

27 iririala i`ki sa-du`rki,

28 Sibö tö ká ia iâ

29 e' ta s-ame' atala du`rká i`ki.

30 Í se`tté idir,

31 ká ñir e`ta, suidi.

32 ¿ Dalabulúla dàmì

17 ¡Ay!, él pasa, tras estar sobre este mundo.

18 Y, transcurrido el tiempo, algún día,

19 todo será tan solo turvará y palo de muñeco.

20 Tras haber amanecido

21 -he aquí lo que somos-,

22 el Señor del Brillo prosigue su paso.

23 ¡Ay! y todo está despejado

24 después de que clareó.

25 Es lo que se dice de nosotros.

26 ¡Ay!, y cuando tras haber amanecido clarea,

27 sobre esta tierra estamos.

28 Sibú, en otro tiempo,

29 nos dejó para que estuviéramos en este mundo

30 -he aquí lo que se dice de nosotros-,

31 al alborear.

32 Hasta que pase

33 bit e'ta, söidir;

34 ká.wëna, söidir,

35 ká ñina, söidir?

36 i'se'tté idir.

37 ìsela söidir,

38 se'la tso'ia iriría i'ki, söidir.

39 ká.wëna sa-shké_r du'rki,

40 Dalabulúla dikì du'rki.

41 ¿À dawáskala bik e'ta,

42 sá.wëna sa-wëna_{la} du'rki,

43 iririala i'ki?,

44 i'se'tté idi.

45 Ká ñina ta i-tawir e'ta,

46 ká.wëna ta iriría i'ki,

47 ìsela se' dùna se' wër.

48 Ká mik àlê ta kē s-ku'ia,

49 Iriría i' ki jàto

50 e'ta bu'tsij'ë idi.

33 ¿cuántas veces el Señor del Brillo?

34 Tras haber amanecido,

35 tras haber clareado,

36 he aquí lo que se dice de nosotros,

37 ¡ay de mí!

38 estaremos todavía sobre esta tierra.

39 Al amanecer, despertaremos para estar,

40 para estar debajo del Señor del Brillo.

41 Ah, ¿por cuántos años

42 se nos verá, se nos verá estar aquí

43 sobre esta tierra?

44 He aquí lo que se dice de nosotros.

45 Cuando tras haber hecho claridad anochezca,

46 tras haber hecho claridad, sobre esta tierra

47 ¡ay! estaremos y se nos verá.

48 Pero algún día ya no estaremos

49 y lo que quedará sobre esta tierra,

50 entonces, será tan solo palo de muñeco.

51 Irìriale áte i-wák súj`ëme.

52 Ká m̀ik àlê ta k`ë ke íse i-chö`kwa,

53 i-érwa s`ö, ke m̀ik ta s`ö.

51 La tierra quedará como era antes,

52 lo que es de su clase no morirá nunca,

53 ni se terminará nunca.

Síntesis explicativa

Según Constenla (2006), este canto es el que desarrolla más ampliamente el tema de lo pasajero de la condición humana en contraste con la permanencia de la naturaleza, simbolizada como en cantos previos por el pasto turvará y el árbol conocido en la región como palo de muñeco. La presencia diaria del sol sobre la tierra es mencionada por medio de los nombres Señor del Brillo y Señor de la Canastilla. La connotación es nostálgica, pues durante esta ejecución:

la intérprete, no pudo evitar recordar a su difunto marido y ello repercutió en la ejecución, que en general hizo con voz llorosa. Después del verso 12, comenzó a cantar una estrofa que interrumpió para hacer (hablando) una breve reflexión, tras la cual la cantó completa (Constenla, 2006, p.98)

Análisis interpretativo

En texto comienza delimitando, al igual que el anterior, el espacio y tiempo en los primeros versos: “Ìsela ká w`èna ta ìse/ irìria í kì se’ du’ rki. Se’ tté idi” vv.1-2 (¡Ay!, amaneció y ¡ay! / en esta tierra estamos). En el primer verso se hace alusión al tiempo, mientras que en el segundo, al espacio. No obstante, cabe destacar que para el pensamiento bribri, tiempo y espacio comparten la misma palabra⁶⁰. No por casualidad, cuando el tiempo de los bribri se termina en el mundo de *Sibò*, estos cambian de espacio también al mundo de Sulá. Por ejemplo, el verso 6: Ìsela ká tké ta, (ay, transcurrido el tiempo), este también puede traducirse como “ay, transcurrido el espacio.” Estas referencias espaciotemporales se usarán de modo cíclico durante todo el poema, con el fin de ejemplificar el transcurso del ciclo del día y la noche: el yo lírico da la sensación que cuenta de este modo el pasar del tiempo por medio de los amaneceres y el paso del señor del brillo⁶¹. Obsérvese la siguiente tabla:

Tabla 4.

Tiempo y espacio en canto XXI

Verso	Secuencia espacio-tiempo
v.1 Ay!, amaneció y ¡ay!,	amaneció

⁶⁰ Kó késka: se puede traducir como, el lugar del tiempo, el tiempo del lugar, el tiempo del tiempo, o el lugar del lugar, según Jara y García (1997).

⁶¹ El sol para los bribri.

v.9 Amaneció	amanece
v.13 Cuando tras haber hecho claridad anochece	anochece
v.20 Tras haber amanecido	amanece
v.22 el Señor del Brillo prosigue su paso.	paso del sol
v.26 Ay!, y cuando tras haber amanecido clarea	post- amanecer
v.31 al alborear.	primer punto del amanecer
v.33 ¿cuántas veces el Señor del Brillo?	Paso del sol nuevamente
v.34 Tras haber amanecido	amanece
v.39 Al amanecer, despertaremos para estar	amanece
v.45 Cuando tras haber hecho claridad anochezca,	anochece
v.48 Pero algún día ya no estaremos	Consciencia del fin del ciclo

La consciencia detallada del paso de los días abre en el texto una pregunta existencial: “¿Káñw-bë a/ bit e' ta se' wë'rkeia ?” vv.4-5 (¿Durante cuántas alboradas tranquilas/ se nos verá todavía?), no obstante, esta toma más fuerza durante la extensión del poema: 28 Sibö tö ká ia' iâ / e' ta s-ame' atala du'rká i'ki. / I'se'tté idir, / ká ñir e' ta, suidi./ ¿ Dalabulúla dàmi”(Sibú, en otro tiempo/ nos dejó para que estuviéramos en este mundo/ Hasta que pase / ¿cuántas veces el Señor del Brillo?) vv.28-32. Esta pregunta retórica se

sigue reforzando a lo largo del poema: “iririala i'ki?, / i' se' tté idi.” (ah, ¿por cuántos años/ se nos verá, se nos verá estar aquí) vv. 43-44”.

Si bien el recurso retórico permanece durante todo el texto, donde se pasma una inquietud y pesar en el yo lírico: “¡ay de mí! /estaremos todavía sobre esta tierra vv. 37-38”, existe una marcada consciencia del paso por el mundo terrenal, tal y como se apunta en el verso 11: “y es por poco tiempo que estamos”. Dicho conocimiento abre un espacio de ambigüedad en el yo lírico, que si bien sabe que su estadía es efímera, esto no le produce calma, sino cierta inquietud.

Es importante señalar la reiteración: “*Se' tté idi*” (he aquí lo que se dice de nosotros) presente en los versos 3/ 8/ 10/ 12/ 15/ 30/ 36/ 34, los cuales marcan un conductor textual, es decir: todo lo narrado en el poema es “lo que dice”, “lo que se sabe” y se re transmite. Cabe destacar la relación que se desprende en el contenido de estos versos con la cualidad del etnotexto, pues este se muestra no como un texto de lo imaginado como artificio, sino de lo conocido; en otras palabras, el texto no es producto de la mente del creador, sino del conjunto de saberes que operan en la cultura, en este caso, el poema mismo señala un conocimiento colectivo, existencial y espiritual expresado como canción que se “recoge” de la comunidad.

Además, este conocimiento no solo se marca por medio de la impersonalidad de “lo escuchado”, sino también que se fija en la esencia de estos, pues dicha reiteración sufre una modificación en el verso 21, donde se pasa de “*Se' tté idi*” (he aquí lo *que se dice* de

nosotros) a “-i se' tté idi” (-he aquí lo que *somos*) v.21”. Esta reafirmación *ontológica* también tiene su propósito en otro de los tópicos de las canciones bribri, la idea de aceptación del destino.

Asimismo, este texto ejemplifica nuevamente de manera precisa la configuración dual de la cosmogonía, se canta desde el mundo de la luz, y al igual que el poema X, existe un tono nostálgico, pero en este texto, dicha nostalgia se da por permanecer durante mucho tiempo en dicho mundo. No obstante, es importante destacar el carácter impersonal de este canto, pues no va dirigido a nadie gramaticalmente. Esta connotación da la impresión de una cuenta regresiva y reflexiva, marcado por el paso del señor de la luz y la canastilla, tal y como se comprobó en la tabla anterior.

Si bien en este texto no se hace alusión al mundo de los originadores y su regreso, el poema cierra con una reflexión ontológica con respecto a la inmortalidad: “lo que es de su clase no morirá nunca, ni se terminará nunca”. v.52. Lo anterior alude a las etapas de la vida bribri y como luego del mundo de la luz, se vivirá también en el mundo de la oscuridad (recordar el concepto de *Sulékáska*, puesto que este tipo/clase de semilla -la buena semilla- regresa.)

En cuanto a las referencias simbólicas, existen algunas que se refieren a la creación del mundo de la luz. Por ejemplo, en el verso 2: “iriria i' k̄i se' du' rk̄i.” (en esta tierra estamos.) *Iriria* se refiere a la personalización mítica de la tierra, según el diccionario mitológico, esta era una niña, hija de la danta, hermana de *Sibò*. En el trasfondo mítico de

este personaje se haya parte de su cosmogonía. Según la explicación bribri, *Sibö* se robó a la niña, pues se dio cuenta por medio de un murciélago que podía convertirla en tierra, debido a que cuando el animal llamado Dakar le chupaba la sangre a *Iriria*, donde este defecaba crecían hierbas. En una de las varias sabidurías⁶², Sibú invitó a la Danta a una fiesta en la parte de arriba del este y mientras esto ocurría, se fue a robarse a la niña. Para ello, fue con cuatro ayudantes a la casa de la Danta, y así convirtió a la niña en tierra; el corazón y el hígado los deshizo como agua en el mar y todo lo demás lo deshizo como tierra. ⁶³ En otra “versión”⁶⁴, nadie podía alzar a la niña porque era muy gorda, por lo que su abuela Namasia la llevó a la fiesta, pero al bailar la niña cayó y fue aplastada por los danzantes, y así, de su carne y sangre, Sibú hizo la tierra donde sembró las semillas de maíz.

Como se demuestra, el espacio del mundo de la luz posee todo un trasfondo mítico que no es empleado a través de la metáfora, sino a través de una relación directa por medio de referencias/evocaciones hacia estos espacios/sujetos simbólicos, pues configuran su sistema de creencias. De este modo, el “mito” anteriormente explicado toma importancia en el verso 51: “*Iririale áte i-wák súj`ëme.*” (la tierra quedara como era antes), puesto que el verso alude a la creencia de que algún día, la niña de cuya carne se formó la tierra fértil de

⁶² Recordar que para los bribri no existen versiones, solo sabidurías diferentes.

⁶³ Diccionario de Mitología Bribri, informante con código: TOIC7-17.

⁶⁴ Es importante destacar que en la sabiduría bribri no existen versiones diferentes, sino que todo se considera verdad con algunos elementos a los que el Awá por ejemplo, da énfasis, pero el conocimiento sigue siendo el mismo.

la que las personas obtienen su sustento, reclamará la carne tanto de la abuela como de quien canta y la integrará a la suya (Guevara. 1986).

Tampoco se puede pasar desapercibida la mención explícita de *Sibò*, una de las figuras más prominentes de la espiritualidad bribri, y que además posee estrecha relación con *Irìria*. Según el diccionario mitológico, *Sibò* es el dios creador, pero también un héroe cultural que vivió en *Irìria* o tierra primero que todos los bribri. Según el diccionario mitológico (2018), a esta figura se la adjudica la creación del mundo y los humanos por medio de su artesano Sula, sabido esto por los indígenas, puesto que Sibú vivió un tiempo con ellos y les contó como elaboró la tierra, el mar y los animales. Además, fijó códigos morales. Por ejemplo, el castigo al incesto, que es la enfermedad y la muerte. También, enseñó a los bribri a cosechar, acerca del matrimonio y consejos en general acerca de la vida.

En cuanto a su figura como deidad, (teniendo en cuenta que dicha palabra no es utilizada por los bribri) Sibú⁶⁵ es eterno y omnipresente, sabe todas las lenguas del mundo, todo lo puede, y además cuida de todas las cosas y es amigo de los bribri, los cuales ve como cacao; en síntesis, es la idea que ordena el mundo: “Él es piedra, viento, nube, agua, es todos los elementos. A él no le pasa nada, es inmortal”, “Tiene visiones del futuro y conoce lo que va a suceder, existe en todo el universo (García, 2018, p.167)”. Así, en el verso: Sibö tö ká ia ia/ e' ta s-ame' atala du'rká i'ki. vv.27- 28 (Sibú, en otro tiempo/ nos

⁶⁵ Variante en español de Sibò.

dejó para que estuviéramos en este mundo vv.27-28” se alude a esta cualidad creadora de Sibú, y al origen mismo de los bribri. Según el diccionario mitológico, esta entidad los trajo en una canasta con las semillas de origen; posteriormente, las sembró alrededor de su casa en ocho puños, quedando formado los ocho postes de la casa (los cuales son los símbolos de los clanes principales). Es importante destacar que las semillas originales no se refieren a seres individuales, sino a los clanes, donde además, cada semilla tiene su pareja. De esta idea se deriva también el asunto del matrimonio bribri.

Otra referencia de orden simbólico es la del señor del brillo y de la canastilla, Dalabulúla en bribri: el cual es el nombre mitológico del sol. Según el diccionario, Sibú lo trajo como hombre, y es la causa de bienes y males. El sol fue hecho especialmente para los bribri, la semilla (*ditsò*), pues este les ilumina el mundo. No obstante, según Jara y García (2014), el sol bebe chocolate (la sangre de los bribri) para continuar su ruta. Lo anterior podría relacionarse con la espera no grata del yo lírico y la fijación con el paso del sol⁶⁶. Con respecto al trasfondo más mítico del símbolo, se apunta, en algunas versiones, a como Dalabulúla, es el hermano gemelo de la luna (*si'*), y a consecuencia de la relación incestuosa entre ellos, la luna, que era tan caliente como el sol, se enfrió y perdió su poder (nótese de nuevo el sentido ético moral dentro del mito). Sin embargo, en otras versiones, Sibú decidió que era necesario que se enfriara uno y otro se quedara congelado; para que,

⁶⁶ Entrevista realizada al especialista en lengua bribri, Ali García, el 22 de mayo del 2023. Este además explica cómo, de las cuatro etapas de la vida bribri, la etapa de la luz (desde donde se canta) es la prueba con mayores dificultades.

uno camine de noche (la luna), y el otro de día (el sol), pues se vio como no era conveniente tener dos soles, puesto que las semillas humanas se iban a acabar y la tierra se iba a quemar continuamente.

Cómo se pudo observar, se trata de un poema nostálgico con fuertes referencias simbólicas que aluden a la creación y cosmogonía del mundo bribri, así como un orden circular, trazado por la mención simbólica del sol y el paso del tiempo. Dicha idea cíclica presente en la cultura bribri no solo se manifiesta en la vida temporal de estos, sino también en el mundo de la luz o en el mundo de Sibú, pues tal y como se apunta en el verso 51: Iririale áte i-wák súj ëme (La tierra quedará como era antes) y en los versos 52-53, donde se alude a un tipo de inmortalidad: Ká mīk àlê ta kē ke íse i-chō'kwa/ érwa sō, ke mīk ta sō (lo que es de su clase no morirá nunca, / ni se terminará nunca) v.52-35. Es importante también destacar como para el indígena bribri, la noción de futuro está detrás de nosotros y el pasado está frente nuestro, tal y como indica Martínez (2004). Esto implica que el futuro es la repetición y la expansión de los ciclos y ritmos.

Por su parte, la emotividad del texto se realiza por medio de reiteraciones léxicas, así como por medio de preguntas existenciales que refieren a la estadía intemporal de los bribri en el mundo terrenal, pues las reiteradas referencias al paso del tiempo crean una consciencia de espera por la partida al mundo de Sulá o inframundo.

Canto: XXXIII

1 Jö jö
2 À st`ëe,
3 ¿shëla kuala?,
4 Pàch`ö sö,
5 ¿wès sö i-wèmi?,
6 jö;
7 a`lär wë'
8 jö,
9 wë'tëi,
10 jö,
11 kalö`ù sö,
12 jö;
13 mase maù sö,
14 jö,
15 à st`ëela,
16 jö,
17 kuökkökö.
18 Kó aishke,
19 jö,
20 shëla kuala,
21 jö,
22 kèla baraswa,
23 jö,
24 bats`önela,
25 jö;

Traducción al castellano

1 ¡Ea, ea,
2 oh desdichados!
3 ¿Serán árboles grandes, palos grandes?
4 Hagamos el intento,
5 ¿qué vamos a hacer con ese?,
6 ¡ea!.
7 Vosotros os apocáis mucho,
8 ¡ea!,
9 ¡qué contrariedad!,
10 ¡ea!,
11 agarremos el hacha con firmeza!,
12 ¡ea!,
13 intentémoslo,
14 ¡ea!,
15 ¡oh desdichadillos!,
16 ¡ea!,
17 ¡todos a un tiempo!
18 En el futuro,
19 ¡ea!
20 los grandes árboles, los grandes palos,
21 ¡ea!,
22 que son como la roca, como la piedra,
23 ¡ea!,
24 harán abstinencia una y otra vez,
25 ¡ea!,

26 wák cha <u>sûë</u> ,	26 permanecerán los mismos, pues,
27 jö.	27 ¡ea!
28 Jö jö	28 ¡Ea, ea,
29 à t'ëe,	29 oh desdichados,
30 jö;	30 ea!,
31 kë sa-diàrla,	31 no estamos afligidos,
32 jö;	32 ¡ea!,
33 ma <u>ù</u> sö,	33 Intentémoslo,
34 jö,	34 ¡ea!,
35 sh <u>ù</u> ula' <u>ù</u> ,	35 hagámoslos sonar al caer en medio de los otros,
36 jö,	36 ¡ea!,
37 étkule b'ötkule,	37 un hachazo, dos hachazos,
38 jö;	38 ¡ea!,
39 yewa dalowa,	39 ¿serán palos de camposanto?
40 jö;	40 ¡ea!,
41 i döla	41 no lo son,
42 jö;	42 ¡ea!,
43 íse röla,	43 son de esta otra clase,
44 jö;	44 ¡ea!,
45 stsa'li kalö'la,	45 son troncos de majagua,
46 jö,	46 ¡ea!,
47 ulù kalö'la,	47 son troncos de balso,
48 jö,	48 ¡ea!,
49 kë bö i-bakétsö,	49 no pienses así,
50 kë bö ma-ér ià <u>nuk</u> ,	50 no te afligirás,
51 jö;	51 ¡ea!,

52 Shëla kualä
53 jö;
54 i röla,
55jo
56 yewa dalowa
57 jö;
58 i döla,
59 jö,
60 bar`ö e`mä,
61 jö,
62 kë i-mìpa,
63 jö,
64 kë i-shk`öpa,
65 jö,
66 kuökkola
67 jö.

52 ¿serán árboles grandes, palos grandes?
53 ¡ea!,
54 no lo son,
55 ¡ea!
56 ¿serán palos de camposanto?
57 ¡ea!,
58 no lo son,
59 ¡ea!,
60 tal vez en ese caso,
61 ¡ea!,
62 no habrían de caer,
63 ¡ea!,
64 esto no habría de marchar.
65 ¡ea!
66 Todos a un tiempo,
67 ¡ea!

Síntesis explicativa

Según la categorización de Constenla (2006), este texto ejemplifica el canto de los hombres para las labores características que corresponden a estos. En este caso, la tala de árboles. Como en todos los cantos colectivos de trabajo, el tema central es que no se debe perder el ánimo por dura que sea la tarea que se debe cumplir. Se trata de hombres que deben desempeñarse como tales en esta labor que es propia de su condición y parte de su destino. Se predica una misma actitud: la aceptación valiente de los retos y contratiempos. No hay que apocarse ni perder el ánimo.

Análisis interpretativo

Como se anotó, el texto presenta ciertas características de lo masculino y cómo estos cantos pertenecen a dicho género por los quehaceres que a este se le asigna en la sociedad bribri. Si bien el componente simbólico no está tan marcado como en los textos anteriores, existe un contexto mítico detrás que puede explicar sentido del trabajo y a su vez la naturaleza del canto, en términos sencillos, lo simbólico puede complementar el sentido del poema.

El yo lírico se caracteriza por ser una voz colectiva desde los primeros versos: Pàch'ö sō, / ¿wès sō i-wèmi?, vv.4-5 (Hagamos el intento / ¿qué vamos a hacer con ese?), haciendo referencia al trabajo por realizar. En este sentido, se trata de una voz meramente pragmática, como es normal que suceda en el entotexto y su función societaria, pues tal y como se anotó, en ellos no opera una función de entretenimiento, sino que estos fungen

como guías para conductas con altos contenidos taxonómicos, pragmáticos y axiológicos. En el caso del texto, la voz se dirige a una conducta de motivación y ánimo ante la dificultad del trabajo. Obsérvese la siguiente tabla

Tabla 5.

Organización de la voz colectiva y contenido pragmático

<i>Versos que aluden a una voz colectiva</i>	<i>Connotación negativa del trabajo</i>	<i>Versos con connotación positiva ante el trabajo</i>
v.4 Hagamos el intento	v.2 oh desdichados!	v.11 agarremos el hacha con firmeza!,
v.5 Que vamos a hacer con ese	v.7 Vosotros os apocáis mucho,	v.12 ¡ea!, intentémoslo,
v.11 agarremos el hacha con firmeza	v.14 ¡oh desdichadillos!	v.30 no estamos afligidos,
v.16 todos a un tiempo	v.19 los grandes árboles, los grandes palos,	v.32 Intentémoslo,
v.34 hagámoslos	v.21 que son como la roca, como la piedra,	v.47 no pienses así, no te afligirás,
v.63 todos aun tiempo	v.28 oh desdichados,	v.63 Todos a un tiempo,

Es importante anotar, tal y como se explica en Constenla (2006) que en el acto del canto, un solo sujeto enuncia las oraciones, mientras que el resto vocifera con la interjección *jö*, traducida al castellano como “ea!”, haciéndose así el resto partícipe de la producción textual⁶⁷. Lo anterior también es una característica típica de las oralidades, pues en el canto no solo se puede ver una función pragmática-societaria⁶⁸, sino también de una textualidad colectiva. Además de esta característica, es preciso anotar el dialogismo presente, pues los versos que presentan las dificultades dialogan constantemente con mensajes de ánimo o de motivación para contrarrestarlas de forma casi conversacional, por lo que se trata de narración sumamente dialógica para expresar la connotación positiva del trabajo.

También es preciso anotar la estructura del canto, que tanto a nivel dialógico como gramatical, refleja de cierto modo el modelo de desarrollo indígena acerca de lo colectivo frente a lo individual, pues tal y como apunta Martínez (2004), en la sociedad bribri el individuo no sabe ni recuerda, pero sí la comunidad, donde todos en conjunto “saben”.

Ahora bien, tal y como se anotó, el canto de los hombres posee un trasfondo en el orden de las creencias de los bribri, donde si bien es posible ver a través de este canto la organización social para el trabajo, también es posible acercarse a su sentido más

⁶⁷ Para los bribri, cualquier actividad debe de verse desde lo dual, pues se cree que se necesitan más perspectivas para comprender la realidad, se trata de un sistema donde todo es par. Entrevista realizada al especialista en lengua bribri, Alí García, el 1 de agosto del 2023.

⁶⁸ Dicha función se observa en la función del texto con respecto a la motivación que este infunde para el trabajo y mantener el ritmo.

simbólico-societario que se antepone ante la característica más pragmática de este. Para ello, es necesario comprender las ideas complementarias que permean en el sistema de creencias bribri. Por ejemplo, en esta cosmovisión, basada en gran parte en la casa cónica de *Sibö*, es importante su representación a través de ciertos elementos dicotómicos: la unión de lo masculino y lo femenino, la unión del cielo y la tierra, o la complementariedad de sol y la luna. Esta serie de ideas es llamada por González y González (1989), (y por los estudios antropológicos en general) como “principio de oposiciones complementarias”⁶⁹.

Desde este punto de vista, y teniendo en cuenta que la voz del texto pertenece a los hombres bribri, dicho principio aplica una distinción en la finalidad de vida de las personas según su género, pues se cree que el destino de los hombres es diferente al de las mujeres. Según García⁷⁰ el destino del hombre es ser un proveedor, por ello, los bribris varones no transfieren la sabiduría⁷¹. Dicho canto, en contraste a los cantos anteriores refleja perfectamente esta idea, la cual se complementa con la aceptación del destino, que como se ha estado mencionando, es un tópico común en la poesía bribri. Es importante rescatar nuevamente que se trata de una sociedad matrilineal, pues la pertenencia a un clan, comunidad o la etnia se define por la línea materna, donde el varón tiene nula o poca importancia, Martínez (2004).

⁶⁹ Este concepto es sumamente útil para comprender las representaciones sociales de lo masculino y femenino trabajo en el capítulo II.

⁷⁰ Entrevista realizada al especialista en lengua bribri, Ali García, el 1 de agosto del 2023.

⁷¹ Cabe destacar, sin embargo, la existencia de la fisura del awá, la cual puede ser masculina, y se trata de un rol de guía espiritual con grandes poderes de conocimientos dados por *Sibö*.

Así, de lo anterior, también se deriva del texto parte la organización del trabajo indígena, pues esta difiere a la organización del trabajo occidental. Obsérvese la siguiente tabla:

Tabla 6.

Organización del trabajo indígena frente a la organización occidental

Organización del trabajo en occidente	Organización del trabajo indígena
Beneficio individual	Beneficio colectivo
Ganancia privada, individual	Ganancia social, colectiva
Mercantiliza la naturaleza	La naturaleza es sagrada
Atomística = separa las cosas	Holística = todo está enlazado
Desnaturaliza la sociedad	Naturaliza la sociedad
Des-socializa la naturaleza	Socializa la naturaleza

Nota: adaptado de Las culturas indígenas frente al neoliberalismo y la globalización, Toledo (1994)

Como se puede observar, el texto muestra cierta estructura organizativa, donde no solo permea el sentido del trabajo por medio de los esfuerzos y recompensas compartidas, sino también su amenización por medio del canto texto compartido y su contenido proactivo. Si bien no se puede apreciar la relación sagrada con la naturaleza en el texto, sí se puede lograr una lectura holística que se complementa con los fundamentos de la cultura bribri. Así, este análisis parte de la tesis que detrás de estas configuraciones sociales, subyace una estructura simbólica que permea en dichas estructuras de la organización social. Además, es importante mencionar cómo estos contenidos están presentes en el

Suwo', pues tal y como afirma en Martínez (2004): “En este sistema, cada actividad está reglamentada, por normas del *Siwá*⁷² contenidas en *historias y canciones*” (p.43), el destacado es propio.

Para complementar la idea anterior, y siguiendo a Martínez (2004), se tiene por hecho que los tejidos de códigos culturales son estructurantes y funcionan como núcleo cultural–simbólico, que dan paso a la estrategia y capacidad bribri para el desarrollo endógeno en sus actividades. Ejemplo de ello se da cuando una bribri tradicional siembra, (basado en la frecuencia del concepto *ka'*) pues este diseña su huerto en espacio de espiral, esperando las cosechas de esta misma forma geométrica. En otras palabras -y basados en el mismo autor-, la vida social y la económica se organiza a través de sus creencias, en este caso, en la concepción del espacio y tiempo⁷³. Además, en un trasfondo más mítico, es importante destacar como *Sibò* enseñó a los bribri acerca del trabajo y la cosecha. En este sentido, tampoco es imposible pensar en una relación dialéctica entre lo simbólico, la oralidad indígena y sus relaciones económicas, tal y como estudió Guevara (1998), donde afirma que mitología y cosmovisión y estructura económica tradicional, se sitúan en una relación dialéctica en la cultura bribri.

Si bien en la categoría de *Akëköl*, cada planta o elemento natural tiene su representación, en este caso los elementos mencionados funcionan solamente como símiles

⁷² Variante de *Suwo'*. Recordar que se refiere al conocimiento que está presente en toda actividad, palabra, vida y comportamientos.

⁷³ *Ká*, en bribri.

para acentuar la connotación del poema: “shëla kualä, /jö,/ këla baraswa vv.20-22. (los grandes árboles, los grandes palos, que son como la roca, como la piedra), por lo que no se exhibiera en sus referentes simbólicos.

Se trata así, de un canto pragmático, con un trasfondo simbólico que pueda dar cuenta a la organización del trabajo presente en el texto, donde se refiere tanto a una organización colectiva antepuesta al modelo occidental individualista del trabajo, así como al nivel societario con respecto a las funciones del hombre bribri de acuerdo a su sistema de complementaciones opuestas. También, a nivel semántico, el trabajo colectivo se aliviana con un dialogismo retórico, el cual desprende por todo el poema una connotación positiva frente a las dificultades, por lo que se trata de un texto con una función pragmática societaria, marcado por los rasgos culturales y simbólicos de las creencias bribri.

Canto X

1 bëbë'la,
2 ba-kapö'wala.

3 Mìwöla mi'tkela
4 kanèlabalök.

5 E'ta se'ätala
6 se'chö'wela a.

Traducción al castellano:

1 Bebita,
2 duérmete.

3 Mami ya se va
4 a trabajar

5 y nosotros nos quedamos
6 en nuestra casita.

7 Dàtskene mika,
8 kála tánwala tsipá.

7 Ella volverá cuando
8 el horizonte se tiña de verde.

9 E' tála ie'pala dótkenela,
10 kanèlabaléwala ñîë.

9 Entonces ellos ya regresarán
10 habiendo trabajado a fondo todito el
día,

11 E' tá di'wa
12 ie'pa dë'ka.

11 pues es algo
12 que traen en la sangre.

13 Se'mî'tkela i-it'ö ki,
14 íyila múk i-a ñànowala.

13 Ya vamos en pos de ella,
14 para darle algo de comer.

Síntesis explicativa

Según Constenla (2006) se trata de un típico canto de cuna bribri, donde en general, estos consuelan a un bebé por la partida de su madre hacia el trabajo. Además, en esta composición se tiene como idea principal la exaltación del trabajo como elemento del destino que se le ha asignado a la madre se ha ido y no volverá sino al anochecer, pues debe cumplir con la misión de trabajar.

Análisis interpretativo

Al igual que el canto anterior, se trata de un texto con una función pragmática bastante clara, cantar una canción de cuna para tranquilizar a los bebés. Este tipo de cantos son sumamente relevantes en la cultura bribri, pues tienen una función didáctica, en donde a través de ellos generalmente se enseña el universo a los niños. Tal y como afirma García (2021), cuando una madre le canta una canción a su niño(a), le habla por ejemplo de los ríos que hay cerca de su casa, de los animales que se pueden cazar, de cómo su padre atrapó los animales para su alimentación, entre otras ideas similares, en general, los cantos hacen referencia a elementos positivos que se encuentran en este mundo (el de Sibú). Esta idea de canto/texto societario o pragmático es reforzada, como ya se aludió, por la teoría etnotextual.

No obstante, no solo se encuentra en el texto dicha función, sino que hay un verso que contiene un gran componente simbólico que hace referencia al mundo de los originadores, así como a la idea bribri de la aceptación del destino. En los versos 11 y 12 : E' ta di' wa / ie' pa dē'ka. (pues es algo que traen en la sangre⁷⁴, vv.11-12) se hace referencia al trabajo de la madre y como esta debe de irse, no obstante, el verbo dē'ka (llegar o venir subiendo), sugiere como esta llegó a este mundo con dicha agua, es decir, que es un rasgo asignado por su respectivo originador u originadora⁷⁵. El elemento anterior del agua también remite a la creación de los bribri, pues cuando estos son creados, de acuerdo con el

⁷⁴ Si bien se traduce como sangre, sangre en bribri es: *pé*, sin embargo, al parecer Constenla (2006) utiliza la expresión sangre para dar más sentido al poema en la traducción, no obstante, el agua cobra sentido al estudiar la creación de los bribri. Esto se explicará enseguida.

⁷⁵ Esto ya lo afirmaba Constenla (2006).

pensamiento tradicional bribri, las almas son creadas en un inframundo por los espíritus o el espíritu *Sula'* (los Originadores) los cuales representan al mismo tiempo las misiones asignadas a las personas y cualidades que les permitirán cumplir con aquello para lo cual han sido destinadas, donde se tiene que la construcción del humano está hecha de 4 elementos, siendo uno de ellos el agua.⁷⁶

Esta relación también se permite desde el punto de vista gramatical, pues el perfecto remoto activo: *dë'kə* (o la variante *dökka* por ejemplo) significa llegar “de abajo” (Diccionario Online Bribri-Español, Krohn, Universidad de Costa Rica), es decir, del mundo de la oscuridad. Lo anterior devela, como incluso en cantos cotidianos como una canción de cuna, es posible descubrir referencias al mundo dual de *Sibò* y *Sula'* (el mundo de arriba y abajo, respectivamente) por medio de sus palabras. En el contexto del poema, se refiere a como los trabajos en el mundo de la luz están relacionados con la asignación de vida y semilla originadas desde el mundo de la oscuridad o abajo, asociado lo anterior nuevamente, a la aceptación bribri de la idea del destino, pues según García⁷⁷ la vida de un bribri es reproducir lo que lo que *Sibò* dijo, en tanto actos y comportamiento, pues esto es lo que va a garantizar la paz, la cual, cabe destacar, carece de concepto en la lengua bribri, pues esta es inherente al ser. Lo anterior no es casualidad, pues Constenla (2006) encuentra en su recopilación de cantos cómo hay una relación entre el trabajo realizado y la misión de destino asignada a cada bribri (por ejemplo, en los poemas X, XXIX y XXXII)

⁷⁶ Entrevista realizada al especialista en lengua bribri, Ali García, el 1 de agosto del 2023.

⁷⁷ Entrevista realizada al especialista en lengua bribri, Ali García, el 1 de agosto del 2023.

Si bien el poema es corto, y se posiciona como un texto útil o pragmático a nivel societario (siguiendo la línea conceptual del etnotexto), se encuentra un “mitema” ligado a las ideas cosmogónicas y a la creación de los mismos bribri, donde dicho elemento se combina y justifica las prácticas culturales, en este caso, el deber del trabajo ligado a la aceptación del destino y el sistema causalista donde todo tiene su razón de ser desde el mundo de la oscuridad, o si se quiere, simbólico, pues este es la causa creativa del mundo de arriba.

Canto IV

1 À irö´la

2 ye´míña be´ta.

3 Wé be´mirö,

4 e´ye´mírö.

5 Wébe´ch`örö,

6 e´ye´ch`örö.

7 Ye´míña be´ta

8 lö´ ñási wàkök.

9 Ye´míña be´ta

10 Day`ë jkō s`ö jkō.

11 Wébe´ch`örö,

12 e´ye´ch`örö.

13 Ye´míña be´ta

Traducción al castellano

1 ¡Oh gaviñancito norteño, gaviñancito norteño,

2 me iré contigo!

3 Adonde te vayas,

4 allí me iré.

5 Adonde llegues,

6 allí llegaré.

10 a la orilla del mar, al borde de la
sabana.

7 Me iré contigo,

11 Adonde llegues,

8 como el modesto zopilote.

12 allí llegaré.

9 Me iré contigo

13 Me iré contigo.

Síntesis explicativa

Según Constenla (2006) este poema trata meramente el tópico amoroso, donde una mujer que compara a su amado con un gavilán norteño se compromete a seguirlo adondequiera que vaya. Es interesante anotar que la comparación de los hombres con las aves rapaces parece haber sido una imagen común en los cantos amorosos de las bribri.

Análisis interpretativo

Es importante mencionar antes de comenzar el análisis, que la interpretación de Constenla (en un sentido más romántico), difiere un poco con respecto a la concepción del amor bribri. Según García⁷⁸ la idea del amor occidental difiere en muchos sentidos con la

⁷⁸ Entrevista realizada al especialista en lengua bribri, Ali García, el 15 de agosto de mayo del 2023.

idea de compañero o compañera de vida bribri, a la cual se intentará aludir en este análisis
79.

Para empezar, a diferencia de los textos anteriores, los cuales se constituyen ya sea desde al ámbito simbólico o bien pragmático, este canto pertenece a lo que Constenla (2006) llama cantos de expresión personal, y según los informantes del investigador, se adjudican prototípicamente a las mujeres. En contraste con los textos del grupo del canto de mujeres anteriores, en este no transmite conocimiento alguno (al menos de manera intencionada), sino que nos encontramos ante una función del lenguaje meramente expresiva, pues no se encuentran versos que aludan al diálogo, ni tampoco a funciones más pragmáticas envueltas en la realidad bribri y sus rituales.

Detrás de dicha expresión se podrían rescatar dos elementos de acuerdo al ámbito más simbólico del texto, el primero: la metáfora del verso con el que se abre el poema: À irö'la (¡Oh gavilancito norteño, gavilancito norteño, v.1) que se refiere al hombre al que se le apela en el canto, (pues este tipo de gavilán tiene un rol en la exegesis de la creación del mundo bribri); y el segundo, el componente cultural acerca del matrimonio y las relaciones entre los indígenas, el cual tiene un trasfondo que se remonta a la creación de los bribri y a las semillas.

⁷⁹ Ejemplo de ello es que en bribri no existe la palabra amor, ni tampoco “se quiere:” a las personas, sino que se está.

Con respecto al último, es necesario aludir el contexto del matrimonio bribri, y como a estos se les eligen a sus parejas desde niños de acuerdo a la distribución de los clanes. Si bien dicha idea pertenece al ámbito de la organización social, existe una explicación más simbólica acerca de la unión de los bribri, la cual se da desde la creación de las semillas. Por ejemplo, el diccionario mitológico (2018) explica acerca de la semilla que:

Ditso es el nombre que Sibô les dio a los primeros bribri y que significa 'semillas para sembrar'. SCTB-51⁸⁰. Las semillas de maíz originales no representan individuos, sino clanes. Cada semilla *traía su compañera*, es decir, el clan dentro del cual se escoge al cónyuge.” (p.41, el destacado es mío.)

Es importante tener en cuenta que esta paridad se refiere a los clanes, y no a individuos, sin embargo, dentro de la cita anterior también se desprende el principio de armonía en las creencias bribri, pues estos solo se pueden casar entre clanes opuestos y no con personas de la misma tribu. En otras palabras, cada bribri posee su correspondiente pareja desde la creación de las semillas (esencia) de acuerdo los grupos clánicos, expresándose dicho concepto en la palabra *duwö*⁸¹, que significa la contraparte de algo o alguien. En dicho contexto, significaría la pareja idónea.

⁸⁰ La nomenclatura pertenece al código de informante utilizado en el diccionario.

⁸¹ En *Curso básico de bribri* (1998).

Se entiende así que la elección de pareja no se trata de un hecho al azar, sino de organización social basada en las creencias que Sibò dejó a estos. Por ejemplo, según García (2016) una de las sabidurías que se transmiten son las relacionadas con las reglas que Sibò dejó para convivir con la pareja en general, así como consejos para saber quién es una potencial compañera o compañero correcto, basado en cuál es su clan, el nombre de ese clan, entre otras cosas situaciones. Si bien los versos no tienen una relación comprobable con esta estructura, estos podrían sugerir dicha elección tras observar la insistencia del yo lírico por seguir a su pareja, expresada en las reiteraciones que constituyen la mayor parte del poema, pues de 13 versos, 10 se componen de dicha figura literaria:

Tabla 7.

Reiteraciones en canto de amor

Me iré contigo v.2	Allí me iré v.4	3 Adonde te vayas,
Me iré contigo v.7	Allí llegaré v.6	5 Adonde llegues,
Me iré contigo v. 9	allí llegaré. v.12	11 Adonde llegues,
me iré contigo v.13		

Si bien como se mencionó, existen algunas referencias mitológicas, estas no son utilizadas con conciencia “mítica”, sino que se trata de una metáfora a nivel referencial con la realidad más cercana, en este caso el mundo de la luz. Por ejemplo, con respecto a *irö'*, gavilán norteño, presente en el verso 1, el *Diccionario Mitológico* los señala como

trabajadores de Sibò al construir la gran casa cósmica, pues estas aves trabajaron en los anillos del techo de dicha casa, por lo que por ello vuelan en forma de círculo (los elementos circulares, que como se ha podido verificar a lo largo de este capítulo, son parte esencial para explicar el sistema de creencias bribri, desde su cosmogonía hasta su visión del tiempo). Obsérvese la siguiente cita con respecto a *irö' Ditsò rukuò* :

Ella fue a construir la casa de Sibò, ella hizo los anillos de la casa. Por eso, usted puede ver que, cuando vuela, su movimiento es siempre en forma circular. Esa forma circular Sibò nos la dejó para hacer nuestra casa. Por lo tanto, nosotros, las semillas, hacemos nuestra casa en forma circular. (García, 2016, p. 36)

Como se pudo observar, el contexto del poema y el empleo de la metáfora no usa su referente mítico, pues no existe relación entre la comparación del ave rapaz con el hombre y el componente simbólico recién explicado. Sin embargo, también en *Ditsò rukuò* se afirma que *Irö* es un ave rapaz que viene del otro lugar y le gusta viajar para ver el mundo. Esto, al menos, podría explicar la metáfora en el uso de los versos que aluden a la lejanía del ser amado: *Ye' mĩña be' ta / Day`ë jkò s`ö jkõ*. Me iré contigo /a la orilla del mar, al borde de la sabana vv.9-10). Además, es importante destacar como *irö* en lenguaje ritual, significa viajero.

Lo mismo también sucede con la figura del zopilote del verso 8, pues el animal también tiene un rol importante en la cosmogonía bribri, pues este era el que le servía al

dios Sibò cuando este estaba enfermo⁸², no obstante, al analizar el contexto del poema, no hay ninguna relación con el yo lírico y la función mitológica del animal en la creación del mundo de la luz o las aventuras de Sibò.

Cabe destacar que, de todos los poemas, el canto de expresión personal es el que menos contenido simbólico contiene en sus versos. No obstante, la insistencia del yo lírico por medio de las reiteraciones pueden abrir paso a la explicación *duwo* 'bribri y su sentido simbólico desde la creación de las semillas, pues luego de la eventual unión de personas en la cultura bribri, cada pareja continúa en su línea clánica, siendo nunca un objeto de posesión de otro, pero sí una relación de compromiso para compartir y continuar la vida, pues así estaba ya definido desde antes.⁸³

⁸² Para más información revisar la entrada *òlò*, en el diccionario Mitológico Bribri.

⁸³ Entrevista realizada al especialista en lengua bribri, Ali García, el 15 de agosto del 2023.

Canto XXII

1 À wí'kō wí'kōla,
2 ká.ñak t̃ana
3 se' shkèna ta i-di' da' ùkō.

4 À wí'kō wí'kōla,
5 i-y'ö söla
6 i-y'ö söla

7 Ká ñina ta,
8 wí'kō ¿yì shkér?,
9 se' `ë shkér,

10 Iriria i'ki
11 s-du'nia ta,
12 i' se' tté idi.

13 Ká w'ëna tai,
14 i-ñina tai.
15 Dipakalala me'at

16 ¿du' rki yì y'ö ki?,
17 se' y'ö ki,
18 yè sö.

19 Bika'bulu e'tō,

Traducción al castellano

1 ¡Oh abuela, abuelita!,⁸⁴
2 ya se aclaró el horizonte,
3 y despertamos para tomar la chicha.

4 Oh abuela, abuelita!,
5 bebámosla,
6 bebámosla.

7 Habiendo clareado,
8 abuela, ¿quién despierta?
9 Nosotras mismas despertamos

10 sobre esta tierra,
11 mientras estemos todavía.
12 He aquí lo que se dice de nosotros.

13 Habiendo amanecido,
14 habiendo clareado,
15 la bebida que se dejó,

16 ¿para quién está?
17 Para nosotras.
18 La beberemos nosotras.

⁸⁴ Según García (2023), siguiendo la lógica estructural de estos cantos, aquí es más preciso "nietita".

20 Sib`öbulu e'tö
21 sa-me'atala du'na

22 ise ká i'ki,
23 Iriria i'ki
24 s-du'nja e'ta,

25 Ká m̄ik alê ta,
26 sa-jtéwa idir
27 i-alà tö,

28 m̄ia i-kí
29 ie tsö,
30 idir wë.

31 Ká w`ë na tai
32 káñin e'
33 Bika'bulúla du'rki,

34 isela tsö,
35 y`ö sö
36 tsö.

37 Yákalala
38 tsákue se'tö
39 s-tso'ia e'.

19 El Señor de la Canastilla
20 y el gran Sibö
21 nos dejaron para estar,

22 ¡ay!, en este mundo.
23 En esta tierra
24 estaremos todavía entonces.

25 Pero algún día
26 nos matará
27 su hija.

28 Pasaremos
29 a ser parte de ella,
30 así será debidamente.

31 Amaneció,
32 clareó
33 y el Señor de la Canastilla está arriba,

34 ¡ay!,
35 bebámosla nosotras
36 ¡ea!

37 La bebida
38 degustaremos
39 mientras estemos todavía

Síntesis explicativa

Según Constenla (2006) existen dos tópicos ligados a este texto, uno es el del disfrute de la chicha, al que se tiene derecho mientras se vive en este mundo por decisión de *Sibò* y *Sulá*, mientras que el otro es la transitoriedad de la vida humana en este mundo.

Análisis interpretativo

El texto se configura desde dos núcleos semánticos, los cuales están en un nivel relacional. Por un lado, producto de las tradiciones bribri, el disfrute de la chicha (el cual tiene su componente mítico y organizacional –la función de la chicha en la sociedad bribri–), y nuevamente la consciencia del tiempo sobre el paso de los bribri en este mundo (el mundo de la luz).

Así, en los tres primeros versos se encuentra la información básica en el plano poético, el yo y tú lírico, tiempo-espacio y además uno de los motivos poéticos: la bebida de la chicha.

Tabla 8.

Espacio y tiempo en el poema XXII

Tu lírico	Tiempo / espacio	Actividad / Yo lírico
Figura de la abuela (nieta)	Amanecer / mundo de la luz	Tomar la chicha
v.1 Oh abuelita (“nietita”)	v.2 ya se aclaró el horizonte	v.3 y despertamos para

Se refiere a la nieta, pues siempre los cantos se hacen de la abuela a la nieta. ⁸⁵		tomar la chicha.
--	--	------------------

Posterior a ello, los versos se estructuran del siguiente modo: imperativos para beber, preguntas existenciales, preguntas retóricas, reflexiones espacio temporales y ontológicas, alusiones al tiempo/espacio y a *Sibò* y se finaliza con el fin del mundo de la luz y el regreso al mundo de *Sula'*. Ahora bien, lo importante a destacar es la función de la bebida en dicha estructura, pues esta se entiende como el estar en el presente (a pesar del peso de la vida efímera). Así, los versos que aluden a la bebida se distribuyen a lo largo incurrencias más existenciales y simbólicas, actuando como un atenuador del *phatos* del yo lírico.

Obsérvese la siguiente tabla:

Tabla 9.

Versos que aluden a la toma de la bebida

Versos	Referencia a la bebida
v.3	Y despertamos para tomar la chicha
v.5	Bebámosla
v.6	Bebámosla
v.15	La bebida que se dejó
v.18	La beberemos nosotras

⁸⁵ Entrevista realizada al especialista en lengua bribri, Alí García, el 15 de agosto del 2023.

v.35	Bebámosla nosotras, ea!
vv-37,38,39.	La bebida/ Disgustaremos/ Mientras estamos todavía.

Como se puede observar, el espacio y el tiempo se define en función de la toma de la chicha como primera actividad del día. Posteriormente, y de forma imperativa, se señala que se debe beber. Además, se acentúa quién la debe tomar: un yo lírico colectivo femenino, pues la necesidad de una asociación entre familia se da por medio de esta bebida, tal y como apunta Hijle (2014). Es importante destacar en estos mismos versos la intención expresiva y emotiva con el elemento “ea!” v.35, pues la interjección crea un contraste con la emotividad existencial. Entonces, a pesar de que se tienen conciencia de la finitud ontológica, se tiene consciencia también del presente y del disfrute, pues este es el carácter más cultural de la chicha. Según García (2023) la bebida es la esencia para tener una sociedad unida y cooperativa. Por ejemplo, a la hora de hacer de trabajos, la chicha tiene un papel fundamental *In situ*, siempre esta implícita en cualquier actividad. Ahora bien, dicho disfrute, ligado a la consciencia existencial, se marca en el texto en los versos finales: “Yakalala / tsákue se’ tō / s-tso’ ia e’.” (la bebida /Disgustaremos/ Mientras estamos todavía) vv-37,38,39”.

Asimismo, no se puede dejar de lado el hecho de que la chicha fue dejada para el pueblo “la bebida que se dejó, ¿para quién está? / para nosotras. vv.15-17” , pues al igual que los bribri que fueron dejados en el mundo: “(...) el gran Sibon/nos dejaron para estar/

¡ay!, en este mundo” vv.20-22” la chicha también lo fue. Según las creencias bribri, la chicha es la bebida sagrada que *Sibò* les dejó para que estos tomaran (Jara, 1993). En este sentido, el verso tiene una connotación mítica que alude nuevamente a la creación del mundo bribri y su deidad más simbólica.

Por otra parte, al igual que el poema XXII ya analizado, se siguen encontrado las referencias impersonales “se dice”, así como aspectos espacio temporales que aluden al paso del tiempo de forma continua, como en los versos: “Amaneció/ clareó/y el Señor de la Canastilla está arriba, vv.-31,32,33.”, lo cual alude también a la fluctuación circulatoria del tiempo. De hecho, en ambos poemas, se podría estructurar la cosmovisión circulatoria (o helicoidal) de la vida de los bribis del siguiente modo: –alusión al tiempo-consciencia existencial- alusión al tiempo etc., No obstante, en este poema se inserta, como se mencionó, la bebida como disfrute en medio, atenuando el sufrimiento de yo lírico, el cual se intensifica en los versos: 22-24 “¡ay!, en este mundo. / En esta tierra / estaremos todavía entonces”. *El destacado es mío*. No se debe olvidar como el pueblo, según García⁸⁶ es consciente de la existencia de varios tiempos, espacios y mundos, donde en la tercera etapa de vida (el mundo de la luz y del yo lírico) se encuentran las mayores dificultades.

De los versos anteriores también se desprende el tópico del regreso al mundo de los originadores, sin embargo, si bien no se hace alusión al mundo de abajo o a la oscuridad en

⁸⁶ Entrevista realizada al especialista en lengua bribri, Ali García, el 15 de agosto del 2023.

los versos, si se hace referencia a la finitud de la estadía por medio de alusiones temporales, como en los versos 11 “mientras estemos todavía” y 39 “mientras estemos todavía”

Ahora bien, con respecto a los referentes míticos, es importante mencionar la presencia explícita de estos en el poema, por ejemplo, la mención de Irìria/La tierra, la cual alude al nivel escatológico del mundo de la luz. Obsérvese los siguientes versos:

23 Irìria i'kì / *En esta tierra*

24 s-du'nia e'ta, / *estaremos todavía entonces.*

25 Ká m̀k alê ta, / *Pero algún día,*

26 sa-jtéwa idir / *nos matará*

27 i-alà tö / *su hija.*

28 m̀ia i-kí / *pasaremos*

29 ie tsö, / *la ser parte de ella*

30 idir wë. / *así será debidamente*

Como se vio en análisis anteriores, *Irìria*, o la tierra, es hija de Sibú, y su exegesis sobre su origen se entiende por medio de las historias de Sibú y como está la creencia de diversas maneras. No obstante, en todas las narraciones siempre se toma a este referente mítico de Irìria como el mundo.

Ahora bien, de los versos 25 al 30 se habla de un principio de origen o circular, donde todo volverá a su lugar. Ello alude a cómo, según las creencias bribri, algún día

Irìria, hija de un Originador (Guevara 1986: 120-1), citado en Constenla (2006) integrará todo en su carne por lo que Sibú le hizo a esta⁸⁷: “la niña de cuya carne se formó la tierra fértil de la que las personas obtienen su sustento, reclamará la carne tanto de la abuela como de quien canta y la integrará a la suya.” (p.100)⁸⁸. Aquí es importante también destacar la visión siempre holística del ser o comunitaria en dicho contexto simbólico, pues como a se ha mencionado, las sociedades bribri no son individualistas, reflejándose dicho aspecto en algunos de cantos de este *corpus*.

Esta presencia de lo simbólico, mezclada con la cotidianidad (reflejada en el acto de beber la chicha, por ejemplo) reitera la visión del *Suwo'*, donde los mitos, poemas e historias conviven en una sola línea discursiva.

Volviendo a los referentes míticos, se hace uso nuevamente del término Señor de la Canastilla, (*Bika'bulu*), el cual, como se había anotado en el poema XXXII, funge como tema espacial y temporal, además de tener de fondo su historia mítica.

Como se refirió anteriormente, el texto posee dos tópicos que organizan el poema: el acto de tomar chicha, ligado a uno de los temas más recurrentes en la poesía bribri, la consciencia de una vida efímera en el mundo de la luz. No obstante, dichos elementos no están aislados entre sí, sino que dialogan en medio de una ambivalencia poética, el peso de

⁸⁷ Tomó las partes de su cuerpo y con este creó la tierra.

⁸⁸ Según el punto de vista bribri, esto no se entiende como un fin, sino como una transformación.

una vida efímera, y el disfrute de una bebida sagrada que marca el presente en el mundo de la luz.

Así mismo, los elementos míticos con más presencia aluden explícitamente a *Sibò* y a *Irìria*, donde sus contextos mitológicos siguen siendo vigentes para la comprensión del poema. Todo ello desemboca en un yo lírico femenino que reflexiona acerca del tiempo, el espacio y el ser, donde si bien aparecen elementos relativos al sufrimiento, como interjecciones, un elemento de la cotidianidad entra en la estructura existencial discursiva del poema, la cual hace sobrellevar la vida en el mundo de arriba, tal y como se apunta en los versos finales. Así, lo simbólico cede de alguna manera ante lo cultural en el texto.

Como se pudo observar en este capítulo, la poesía bribri, a pesar de ser cotidiana y no litúrgica, posee un gran trasfondo mítico que ordena y explica su sistema de creencias. Desde las menciones específicas a su deidad, hasta elementos que explican su cosmos y modos de entender la realidad. Si bien no se pudo observar la relación especular inversa en gran medida, que se habla desde la antropología, es muy claro encontrar referencias al sistema de mundo dual. Asimismo, los postulados del etnotexto encajan perfectamente para explicar la función pragmática y societaria de estos cantos.

Además, se confirma la visión del *suwo'* en estos cantos, que, si bien no son religiosos o litúrgicos, se pueden encontrar elementos simbólicos que aluden a la creación del mundo, así como su organización social, elementos que, si bien se aludieron como

“míticos” en este análisis, estos de ninguna manera representa una ficcionalidad en el mundo bribri, pues como se ha estudiado, los límites entre historia y ficción no existen.

En las conclusiones específicas, se ha encontrado que en la mayoría de los textos se pueden discernir las divisiones espacial-temporales del sistema de creencias bribri y su mitología, pues es sencillo encontrar los referentes que explicitan la posición del yo lírico (siempre desde arriba) proyectado hacia abajo (el mundo de la oscuridad). Fue sencillo entonces trazar una geografía en los textos de acuerdo con el mundo dual de *Sibò -Sula*. También, fue posible encontrar menciones explícitas a la tierra, el sol y ciertos elementos que poseen su trasfondo mítico referencial, los cuales pudieron ser detallados con el *Diccionario de Mitología Bribri*, esto incluso en los textos más cortos pertenecientes a un orden de cantos más pragmáticos a nivel societarios.

En ese sentido, se pudo también observar en cierta medida la concepción del tiempo bribri, y cómo la mayoría de yo líricos (los cuales son colectivos) tienen un gran peso existencial por su estadía en el mundo de la luz. Así, se puede afirmar que el *corpus* elegido por temáticas representa en su mayoría una poesía existencial, reflexiva y profundamente ontológica ligada a los códigos simbólicos de los bribri. Si bien en algunos poemas no existe el tópico acerca del regreso al mundo de los originadores, es posible encontrar ciertas huellas del sistema de creencia bribri y como estas condicionan su organización simbólica y cultural.

9. REPRESENTACIONES SOCIO-CULTURALES EN *POESÍA BRIBRI DE LO COTIDIANO*

En este capítulo se dará cuenta a las manifestaciones y representaciones culturales presentes en el *corpus* elegido. Siguiendo el pensamiento de Hall y Bajtín, se partirá que estos etnotextos darán luz a las creencias generales, los marcos conceptuales y los sistemas de valores de la sociedad. Así, las representaciones, tal y como postula Bajtín, son un reflejo sociocultural, pues estos portadores no pertenecen a una lengua, sino a un determinado contexto cultural semántico - axiológico. En este capítulo, se aludirá a las concepciones tanto culturales, axiológicas y filosóficas presentes en los 6 cantos. Este análisis pretende complementar el estudio simbólico realizado en el capítulo uno, por lo que, por la naturaleza de los textos (donde mayormente aluden a el componente simbólico⁸⁹) será más breve.

Nuevamente, cobra importancia el *Suwo*, el cual es el marco epistemológico, filosófico y cultural de estos cantos. Si bien para efectos prácticos y pedagógicos el análisis se dividió por aspectos simbólicos/míticos y culturales, es importante destacar que para la cultura bribri no existen estas concepciones, y no hay manera para diferenciar entre historia, filosofía, cultura o poesía.

⁸⁹ El cual, no se diferencia del cultural en el sistema bribri.

Canto XI

1 À s-tàyəlapala,
2 ká ñírke sarûrû,
3 t̲ala sa-mi' tkela,
4 k̲erwa dirwala t̲a in̲úkla in̲úk.

5 Ká wéjkela t̲a k̲e
6 ch-ku' tk̲e'rsela íe,
7 e' t̲ala a' t̲ala
8 ya-si̲éstsökla ká i' ki.

9 K̲erwa dirwala
10 w̲e' in̲ala e' ta.
11 K̲ála di' `ëla,
12 t̲àtsi `ëme
13 bö'tsi `ëme
14 di' `ëme

Traducción al castellano

1 ¡Oh, señoritas!,
2 el día amanece claro
3 y nos vamos ya
4 a jugar y jugar con *la piedra que nunca muere*.

5 Algún día ya no
6 estaré aquí
7 y ustedes habrán quedado
8 llorándome en este mundo.

9 La piedra de moler
10 habrá quedado abandonada entonces,
11 y el lugar será tan solo agua,
12 turvará tan solo,
13 palo de goma tan solo,
14 agua tan solo.

15 Ye' la m_iatken_ela

15 Yo ya me habré ido nuevamente

16 ye' Sulé ká ska.

16 al lugar de mi Originadora.

17 E' ta tàyēlapala

17 Entonces, señoritas, ustedes quedarán

18 a' t_ala ká i' ki ye' siéstsökla

18 en este lugar, llorándome.

Análisis interpretativo

En cuanto al primer texto como se había mencionado, se trata de uno acerca de la transmisión de conocimiento por parte de la madre a sus hijas. El contenido, profundamente simbólico, alude al regreso al mundo de abajo o de Sula.

No obstante, para aludir a los aspectos más socioculturales, es preciso detenerse en el género del yo y tú lírico, pues esta estructura no se da por casualidad. Obsérvese el siguiente diagrama:

Figura 3.

Emisor, contenido y receptor del poema XXXI



El texto, en su estructura comunicativa, sostiene una especie de diálogo transmisor del conocimiento o *suwo'*. Así, lo que se realiza en el canto pertenece a un ritual de valor

trascendental en la cultura bribri. No obstante, el aspecto cultural que se destaca es la ausencia de sujetos masculinos en el texto. Se debe recordar, tal y como menciona Rizo, (2000), que a los varones en el mundo bribri se le atribuyen funciones que van desde la caza hasta cualquier actividad exterior. Mientras que por otra parte, a la mujer se le atribuyen los espacios interiores. Con respecto a los espacios físicos y simbólicos en la casa cónica:

La casa en sí representa el útero de la mujer. Todo lo que atañe al interior de la casa (limpieza, preparación de alimentos, vestidos, reproducción, protección y afecto al hogar que le pertenece y del cual ella es depositaria) y a las funciones correspondientes, es y representa lo femenino. (Rizo, 2000, p.68)

De este modo, tomando en cuenta el marco simbólico de la casa, así como el texto, es claro como a los espacios de la mujer se le confieren una representación más abstracta, de protección y afecto, de ahí que en el texto las voces sean meramente femeninas y aludan al espacio de la casa (la piedra de moler alude a dicho espacio). Además, como se había mostrado en el primer capítulo, estas son las encargadas de transmitir la sabiduría a las niñas, pues desde el primer verso del poema se les apela: “À s-tàyēlapala” (¡Oh, señoritas!)” v.1.

Así, el punto clave para comprender el aspecto cultural del texto se centra en su emisora y receptoras, las cuales se puede observar en los versos. Véase la siguiente tabla:

Tabla 10.

Emisor y receptor del poema Canto XXXI

Versos	Emisora /receptoras
¡Oh, señoritas!, v.1	El diminutivo alude un tú lírico plural, las cuales se adjetivan con el sufijo que denota que se trata de niñas.
a jugar y jugar con <i>la piedra que nunca muere</i> . v.4	La repetición del verbo jugar alude nuevamente al estado de las infantiles.
Algún día ya no/ estaré aquí / y ustedes habrán quedado/ llorándome en este mundo. vv.5-8	Se explicita la emisora del texto/conocimiento por medio del pronombre personal. El hecho de que esta se irá antes que las niñas aluden a un estado de madurez.,
al lugar de mi Originadora. v.16	Es interesante observar la dimensión femenina del texto, si bien “Originadora” es una traducción libre que adjunta el género, esta se traduce de <i>Sulékáska</i> (el destino de regreso), cabe destacar que el mundo de abajo y los espíritus Sulá se asocian a lo

	femenino, tal y como expresa García (2013).
Entonces, señoritas, ustedes quedarán v. 17	El poema cierra apelando a las señoritas, y no a los niños.

Es interesante observar entonces cómo se trata de un texto que no solo desde su emisión se da a la voz femenina, sino que también su recepción se da desde un tú lírico femenino. Lo anterior no es casualidad, pues como se ha explicado en reiteradas ocasiones:

La mujer indígena en Talamanca juega un importante papel no sólo en la reproducción poblacional, sino también en la reproducción y reafirmación cultural, ya que ella es la que transmite los caracteres más arraigados del pueblo indígena, incluyendo las formas tradicionales de cultivo de la tierra, los valores religiosos y espirituales en general, así como la organización de la familia. (Martínez, 2007, p.60)

Se trata así de un canto donde no existen los espacios ni voces masculinas, y que representa a la mujer como elemento clave para la reafirmación cultural. Aquí es importante destacar el sistema social dual de la sociedad bribri, mencionado por Bozzoli (1979), el cual consiste en que, para ciertas actividades, esta sociedad se divide en dos conjuntos para así transar en rituales recreativos, económicos, etc. En este caso, la dualidad se representa entre hombre y mujer, debido a las funciones más pragmáticas asignadas en

la sociedad bribri a este primer género mencionado, tal y como se demostró en el poema canto de los hombres, el cual sirve como perfecto ejemplo para contraponer con este. Es importante mencionar que este dualismo es de los más representativos que se encuentran en el *corpus*.

En síntesis, el aspecto de la estructura cultural con más valor en el poema, se encuentra en los roles de la transmisión, pues el texto corresponde con la estructura cultural bribri, donde la representación de la mujer es parte central⁹⁰. Además, como se pudo observar, lo simbólico da pie a lo cultural, pues desde las concepciones más abstractas como la dualidad y los espacios (interiores y exteriores) se configuran ciertos rituales, en este caso, la transmisión del conocimiento en un marco meramente femenino. Tal y como expresa Rizo (2000): “Los procesos relacionados con la reproducción tales como el embarazo y nacimiento, la cultura bribri les otorga un valor trascendental. Sobre ellos se crearon (...) rituales que enriquecían los intercambios sociales en el grupo definiendo algunas prácticas.” (p.68). Así las cosas, las representaciones culturales en el texto se dan desde la diferenciación de los roles masculinos y femeninos y dichas representaciones corresponden al sistema dual.

⁹⁰ Sin embargo, es importante destacar la transformación de este universo simbólico producido por los cambios históricos y que van modificando las relaciones sociales. La seguridad que representaba para la mujer ser ella el eje desde donde la descendencia y el legado de la pertenencia de la tierra es dado, es ahora una de los aspectos en transformación debido a la occidentalización. Para más información véase Rizo, M. (2000). La maternidad de la mujer Bribri: un análisis desde la metodología etnopsicoanalítica.

Canto: XXXIII⁹¹

⁹¹ En el corpus, el poema siguiente trataba sobre lo pasajero de la vida frente lo perenne de la naturaleza, el canto XXI, sin embargo de todos los textos, tal y como se apuntó en el capítulo I, este es el que más profundiza en lo simbólico del universo bribri, pues durante todos sus versos, se alude a la consciencia reflexiva , existencial y ontológica del ser bribri ante el destino de manera impersonal. Los versos no permiten observar con claridad una pauta o representación cultural, donde si bien se puede hacer una correlación entre lo simbólico como estructurador cultural, no es viable un análisis para acceder a las representaciones culturales. Este es el único canto que se omitirá en este capítulo como única excepción dada a su naturaleza. Por ello, se procede con el actual, el canto XXXIII.

1 Jö jö

2 À st`ëe,

3 ¿shëla kualá?,

4 Päch`ö sö,

5 ¿wès sö i-wèmi?,

6 jö;

7 a' lâr wë'

8 jö,

9 wë'tëi,

10 jö,

11 kaló'ù sö,

12 jö;

13 mase maù sö,

14 jö,

15 à st`ëela,

16 jö,

17 kuökkökö.

18 Kó aishke,

19 jö,

20 shëla kualá,

21 jö,

22 kèla baraswa,

23 jö,

24 bats`önela,

25 jö;

Traducción al castellano

1 ¡Ea, ea,

2 oh desdichados!

3 ¿Serán árboles grandes, palos grandes?

4 Hagamos el intento,

5 ¿qué vamos a hacer con ese?,

6 ¡ea!.

7 Vosotros os apocáis mucho,

8 ¡ea!,

9 ¡qué contrariedad!,

10 ¡ea!,

11 agarremos el hacha con firmeza!,

12 ¡ea!,

13 intentémoslo,

14 ¡ea!,

15 ¡oh desdichadillos!,

16 ¡ea!,

17 ¡todos a un tiempo!

18 En el futuro,

19 ¡ea!

20 los grandes árboles, los grandes palos,

21 ¡ea!,

22 que son como la roca, como la piedra,

23 ¡ea!,

24 harán abstinencia una y otra vez,

25 ¡ea!,

26 wák cha <u>sûë</u> ,	26 permanecerán los mismos, pues,
27 jö.	27 ¡ea!
28 Jö jö	28 ¡Ea, ea,
29 à t'ëe,	29 oh desdichados,
30 jö;	30 ea!,
31 kë sa-diàrla,	31 no estamos afligidos,
32 jö;	32 ¡ea!,
33 ma <u>ù</u> sö,	33 Intentémoslo,
34 jö,	34 ¡ea!,
35 sh <u>ù</u> ula' <u>ù</u> ,	35 hagámoslos sonar al caer en medio de los otros,
36 jö,	36 ¡ea!,
37 étkule b'ötkule,	37 un hachazo, dos hachazos,
38 jö;	38 ¡ea!,
39 yewa dalowa,	39 ¿serán palos de camposanto?
40 jö;	40 ¡ea!,
41 i döla	41 no lo son,
42 jö;	42 ¡ea!,
43 íse röla,	43 son de esta otra clase,
44 jö;	44 ¡ea!,
45 stsa'li kalö'la,	45 son troncos de majagua,
46 jö,	46 ¡ea!,
47 ulù kalö'la,	47 son troncos de balso,
48 jö,	48 ¡ea!,
49 kë bö i-bakétsö,	49 no pienses así,
50 kë bö ma-ér ià <u>n</u> uk,	50 no te afligirás,
51 jö;	51 ¡ea!,

52 Shëla kualä	52 ¿serán árboles grandes, palos grandes?
53 jö;	53 ¡ea!,
54 i röla,	54 no lo son,
55jo	55 ¡ea'
56 yewa dalowa	56 ¿serán palos de camposanto?
57 jö;	57 ¡ea!,
58 i döla,	58 no lo son,
59 jö,	59 ¡ea!,
60 bar`ö e`mä,	60 tal vez en ese caso,
61 jö,	61 ¡ea!,
62 kë i-mìpa,	62 no habrían de caer,
63 jö,	63 ¡ea!,
64 kë i-shk`öpa,	64 esto no habría de marchar.
65 jö,	65 ¡ea!
66 kuökkola	66 Todos a un tiempo,
67 jö.	67 ¡ea!

Análisis interpretativo

Si el texto pasado sirvió como punto de partida para la representación cultural de la mujer y se caracterizó por la ausencia de lo femenino, este texto es particular por la ausencia de dicho género y la presencia de lo masculino. Como se explicó en el primer

capítulo, se trata de una voz masculina colectiva, la cual posee como función motivar al trabajo de los hombres.

El siguiente análisis se puede enfocar desde la siguiente pregunta: ¿Cómo se representa culturalmente al hombre bribri desde el texto? Como menciona Rizo (2000), y García⁹², el rol del hombre se configura desde el espacio exterior, pues en este radica su espacio de trabajo, contrario al espacio femenino, tanto física como simbólicamente. No por casualidad el espacio físico del poema alude a los árboles y piedras: “52 ¿serán árboles grandes, palos grandes?” v.52.

Así, en este espacio, se desarrolla una especie de diálogo donde se logra entrever las características de esta voz masculina, obsérvese la siguiente tabla:

Tabla 11.

Caracterizaciones de los varones bribri a través de los versos del canto: XXXIII

versos	Característica que se desprenden
...oh desdichados! v.2 oh desdichados v. 29	Adjetivo peyorativo que se relaciona con el trabajo. La connotación en el verso alude a la suerte adversa del trabajo duro, a su vez dicho apelativo connota una característica inherente al hombre: el infortunio por deber que trabajar.
Vosotros os apocáis mucho, v. 7	La voz inquiera a los demás diciéndoles que estos se reducen o limitan en sus

⁹² Entrevista realizada al especialista en lengua bribri, Ali García, el 15 de agosto del 2023.

	capacidades. Se trata de una actitud motivacional ante las adversidades del trabajo.
agarremos el hacha con firmeza!, v. 11	Firmeza, valentía, rudeza.
los grandes árboles, los grandes palos, v.20	Fuerza física para enfrentar la tala.
no estamos afligidos, v.31	Capacidad de fortaleza, ánimo, resiliencia
¡ea!, Intentémoslo, hagamos el intento, vv.32-34	Obstinación
no pienses así, v.49 no te afligirás, v. 50	Capacidad de fortaleza, ánimo, resiliencia
66 Todos a un tiempo,	Capacidad de organización

Así, la representación del hombre en el texto da cuenta a una figura fuerte físicamente, obstinada y motivada ante las dificultades del trabajo físico, pues estos tienen la capacidad de no afligirse, tener ánimo y no caer en espacios más abstractos “no pienses así” v. 49 que pueden desmotivar al trabajo. Como se apuntó en el capítulo anterior, se le adjudica al hombre una gran capacidad organizativa del trabajo para encarar las tareas de manera colectiva, lo cual se demuestra en la pluralidad de todos los versos.

Es interesante entonces contraponer la representación del hombre con la de la mujer. Si una es abstracta y transmite la sabiduría (en el caso del texto anterior una complejidad ontológica y filosófica), la representación del hombre se da desde la pragmaticidad y lo material.

A modo de síntesis, se presenta la siguiente tabla los espacios y la representación masculina y femenina en ambos cantos.

Tabla 12.

Representación en los espacios desde lo masculino y femenino

Femenino	Masculino
Abajo: (la mujer debe regresar al mundo de Sulá, esa es su fijación en el canto)	Arriba: El hombre, se asocia al mundo de Sibö, al mundo material y a los trabajos.
Futuro: El espacio femenino se proyecta al regreso al mundo de los originadores	Presente: El espacio y la voz masculina no se proyecta, todos los verbos del texto se encuentran en presente
Interior: Tanto simbólica como culturalmente. La voz femenina se representa en la casa.	Exterior: La voz masculina radica en el exterior.

Como se puede observar, la representación cultural de ambos géneros es compuestamente opuesta y a la vez complementaria, como es típico del sistema de creencias dual de los bribri apuntado por Bozzoli (1973). Este sistema dual, si bien se basa en aspectos más mítico simbólicos, son los que configuran las cuestiones más culturales, las cuales se pueden ver representadas en los textos estudiados. Esto es a lo que se refería Hall

y Bajtín acerca a de las representaciones como un reflejo de sociocultural y lo axiológico presente en el lenguaje y las manifestaciones literarias.

Canto X

1 bēbē'la,

2 ba-kapō'wala.

3 Mīwōla mī' tkela

4 kanēlabalök.

5 E' ta se' àtala

6 se' chō'wela a.

7 Dàtskene mīka,

8 kála tánwala tsipá.

9 E' tala ie'pala dótkenela,

10 kanēlabaléwala ñîë.

11 E' ta di' wa

12 ie'pa dē'ka.

13 Se' mī' tkela i-it'ö ki,

14 íyila múk i-a ñà nówala.

Traducción al castellano

1 Bebita,

2 duérmete.

3 Mami ya se va

4 a trabajar

5 y nosotros nos quedamos

6 en nuestra casita.

7 Ella volverá cuando

8 el horizonte se tiña de verde.

9 Entonces ellos ya regresarán

10 habiendo trabajado a fondo todito el día,

11 pues es algo

13 Ya vamos en pos de ella,

12 que traen en la sangre.

14 para darle algo de comer.

Análisis interpretativo

Como se aludió en el capítulo I, el canto alude a una canción de cuna. Este tipo de cantos poseen una función didáctica y de consuelo para los niños que lloran la ausencia de su madre mientras está trabajando.

Ahora bien, para el análisis de las representaciones, se tomará nuevamente la figura femenina, tanto de la cuidadora como de la madre, por lo que nuevamente es importante destacar que la emisión y recepción del canto se da desde los espacios femeninos, pues se trata de una bebé. Tal y como aluden los versos 1 y 2: “Bebita / duérmete”, y los versos 3 y 4 “Mami ya se va / a trabajar”.

En sí el canto representa no solo el cuidado por parte de las mujeres hacia los niños, sino también un acto de *Suwo'*, pues como afirma García, estos cantos tienen una función también didáctica y pragmática. En este caso, el cuidado y el bienestar del infante.

Es importante destacar como este canto pertenece a la clasificación de Constenla, “canto de las mujeres”, tal y como se muestra en la *tabla 16*, quedando claro que se trata de

un acto comunicativo femenino. El texto así, representa un espacio prototípicamente de las mujeres, donde no existe alusión o representación de lo masculino.

Con respecto al espacio, nuevamente se alude al área interior. Es importante recordar como el interior de la casa de Sibú representa el útero de la mujer, y por ende, la seguridad y cuidado del niño. Como se vio en el texto anterior, los espacios interiores se representan desde la feminidad, tal y como se manifiesta en el verso 6: “en nuestra casita”.

Es interesante observar también que estos espacios no funcionan de manera cerrada en los textos, pues, si bien en el espacio de afuera pertenece prototípicamente a los hombres, en este canto se observa como la mujer también trabaja en el exterior y por largo tiempo: “Ella volverá cuando/el horizonte se tiña de verde.” vv.7-8.

Con respecto a la representación femenina, existen dos figuras a analizar, la madre y la cuidadora o nana, donde se da una doble representación, una figura femenina que cuida y que a la vez trabaja arduamente para el sustento. Tal y como se muestran en los siguientes versos:

Entonces ellos ya regresarán

habiendo trabajado a fondo todito el día,

pues es algo

que traen en la sangre. v.9-12

Como se había aludido, esta frase corresponde a la creación de los bribri, sin embargo, tanto el plano simbólico como en el de la representación cultural, se comprende como esta figura nació con la cualidad del trabajo y por ende el cuidado.

Otro punto a destacar es la capacidad de la cuidadora para tranquilizar al niño, pues desde la morfología de los versos se denota una cualidad bastante íntima con a través de los diminutivos “casita” y “bebita”.

Explicado lo anterior, es necesario entonces responder a la pregunta ¿Cómo se representa la mujer en el canto de cuna?, obsérvese entonces la siguiente tabla:

Tabla 13

Representación de la mujer bribri en el canto de cuna

Bebita / duérmete vv.1-2 Nos quedamos en nuestra casita vv.5-6	(Madre) dulce, comunicativa, empática.
Ella volverá / cuando el horizonte se tiña de verde. vv.7-8 habiendo trabajado a fondo todito el día v.10	(madre) trabajadora, esforzada, valiente.
Ya vamos en pos de ella, para darle algo de comer. vv.13.14	(Cuidadora) preocupada, cuidadosa no solo del niño.

A pesar de que el texto es sumamente corto, este presenta un contraste interesante con respecto a la figura femenina, donde esta se representa a través del trabajo arduo, sin embargo, el espacio del poema, que no por casualidad pertenece al canto de las mujeres, es totalmente femenino. Así, el canto refleja en cierta medida la organización del trabajo femenino en los bribri, pues esta, según Martínez (2007) se divide en el trabajo familiar, con la participación de todo el núcleo, trabajo comunal, (como en la tradicional chichada) y también en el trabajo individual, ocasionalmente en las grandes fincas, es decir, en el espacio exterior.

Para finalizar, es importante mencionar como nuevamente lo cultural parte de las creencias más simbólicas de los bribri, pues en este caso, las representaciones vistas en el poema tienen relación con las características más simbólicas de la casa cónica, pues, esta como representante del útero de la mujer, implica, según Rizo (2000), todo lo que atañe al interior de la casa: limpieza, preparación de alimentos, vestidos, reproducción, protección y afecto al hogar que le pertenece y del cual ella es depositaria, marcando lo anterior las funciones correspondientes como representante de lo femenino.

Canto IV

1 À irö´la

2 ye´míña be´ta.

3 We´ be´ mirö,

. Traducción al castellano

1 ¡Oh gabilancito norteño, gabilancito norteño,

2 me iré contigo!

3 Adonde te vayas,

4 e'ye'mírö.

4 allí me iré.

5 Webe'ch`örö,

5 Adonde llegues,

6 e'ye'ch`örö 9 Ye'míña be'ta

6 allí llegaré.

7 Ye'míña be'ta

7 Me iré contigo,

8 lö' ñási wákök.

8 como el modesto zopilote.

9 Ye'míña be'ta.

9 Me iré contigo

10 Day`ë jkō s`ö jkō.

10 a la orilla del mar, al borde de la sabana.

11 Webe'ch`örö,

11 Adonde llegues,

12 e'ye'ch`örö.

12 allí llegaré.

13 Ye'míña be'ta

13 Me iré contigo

Análisis interpretativo

Como se trata de un texto de lo que Cónstenla (2006) llama, expresión de sentimientos, es importante recalcar que estos textos pertenecen prototípicamente a las mujeres, así, desde la mera enunciación del canto y su categoría, se representa ya su expresividad con respecto de sus sentimientos.

Nuevamente, para aludir a las representaciones, es importante fijarse en la voz y los géneros del yo y tú lírico. En cuanto a la representación femenina, es necesario volver a la tabla de las reiteraciones en el texto:

Tabla 7.
Reiteraciones en el *canto IV*.

Me iré contigo v.2	Allí me iré v.4	3 Adonde te vayas,
Me iré contigo v.7	Allí llegaré v.6	5 Adonde llegues,
Me iré contigo v. 9	allí llegaré. v.12	11 Adonde llegues,
me iré contigo v.13		

Como se pudo observar, el texto se compone básicamente de las reiteraciones presentadas y dos metáforas: una para lo masculino y otra para lo femenino. La voz femenina compone todo el texto aludiendo a que irá a por su pareja o *duwo*.

Así, la mujer se representa en el texto a través de ciertas cualidades que se infieren a partir de las reiteraciones que enuncia, tales como: lealtad, fidelidad, expresividad y compañerismo, en suma, una persona sacrificada que deja su espacio para ir en pos de su compañero desde un marco emotivo; Ye' mñña be' ta/ Day'ë jkō s'ö jkō. “Me iré contigo /a la orilla del mar, al borde de la sabana” vv.9-10.

En cuanto a lo masculino, este se representa únicamente con la metáfora del gavilán norteño, y como se había afirmado en el capítulo I, *Irö* es un ave rapaz que viene del otro lugar y le gusta viajar para ver el mundo. Además, es importante destacar como *irö* en lenguaje ritual, significa viajero. En otras palabras, la metáfora del texto representa al hombre como temerario, cazador (pues se trata de un ave rapaz, donde generalmente son cazadoras, peligrosas y fuertes) viajero del mundo y dueño del espacio superior, mientras que la mujer se representa a sí misma a través del símil de un modesto zopilote, (el cual vuela mayormente en círculos y no recorre largas distancias).

Tabla 14.

Metáfora del zopilote vs el gavilán norteño.

Zopilote	Gavilán norteño
Vuela en círculos.	Ave de grandes distancias.
Vuelan cerca del suelo para percibir los cadáveres.	Aves de vuelo alto para visualizar sus presas.
Carroñero.	Cazador.
No está adaptado biológicamente para luchar.	Fuerte.

Es interesante la elección de las metáforas en el texto y como por medio de estas y las reiteraciones lo masculino sigue representándose como poseedor del espacio exterior, mientras que lo femenino se sigue comprendiendo desde el interior. El texto realiza una interpelación femenina desde el espacio cerrado al abierto (la orilla, el mundo), con el objetivo de comunicar que saldrá de su espacio, pero no como un ave rapaz o viajera, sino como un “modesto” zopilote en busca de su pareja.

El texto representa dos espacios nuevamente, la elección de la metáfora a través de las aves crea una comparación bastante contrastiva con respecto a la representación del hombre y de la mujer de acuerdo a la cualidad de los pájaros. Por su parte, las reiteraciones complementan la representación de una mujer enamoradiza, fiel y sacrificada por su compañero sentimental.

Canto XXII

1 À wí'kò wí'kòla,
 2 ká.ñak tana
 3 se' shkèna ta i-di' da' ùkò.

4 À wí'kò wí'kòla,
 5 i-y'ö söla
 6 i-y'ö söla

7 Ká ñina ta,
 8 wí'kò ¿yì shkér?,

Traducción al castellano

1 ¡Oh abuela, abuelita!,⁹³
 2 ya se aclaró el horizonte,
 3 y despertamos para tomar la chicha.

4 Oh abuela, abuelita!,
 5 bebámosla,

⁹³ Según García (2023), siguiendo la lógica estructural de estos cantos, aquí es más preciso “nietita”.

9 se`ë shkér,

10 Irìria i'kì

11 s-du'nia ta,

12 i'se'tté idi.

13 Ká w`ëna tai,

14 i-nìna tai.

15 Dipakalala me'at

16 ¿du'rki yì y`ö kì?,

17 se'y`ö kì,

18 yè sö.

19 Bika'bulu e'tö,

20 Sib`öbulu e'tö

21 sa-me'atala du'na

22 ise ká i'kì,

23 Irìria i'kì

24 s-du'nia e'ta,

6 bebámosla.

25 Ká m̀k alê ta,

26 sa-jtéwa idir

27 i-alà tö,

7 Habiendo clareado,

8 abuela, ¿quién despierta?

9 Nosotras mismas despertamos

10 sobre esta tierra,

11 mientras estemos todavía.

12 He aquí lo que se dice de nosotros.

13 Habiendo amanecido,

14 habiendo clareado,

15 la bebida que se dejó,

16 ¿para quién está?

17 Para nosotras.

18 La beberemos nosotras.

19 El Señor de la Canastilla

20 y el gran Sibó

21 nos dejaron para estar,

22 ¡ay!, en este mundo.

23 En esta tierra

24 estaremos todavía entonces.

25 Pero algún día

26 nos matará

27 su hija.

28 m <u>í</u> a i-kí	28 Pasaremos
29 ie tsö,	29 a ser parte de ella,
30 idir wë.	30 así será debidamente.
31 K <u>á</u> w` <u>ë</u> na <u>tai</u>	31 Amaneció,
32 k <u>á</u> ñin e'	32 clareó
33 Bika'bulúla du'rki,	33 y el Señor de la Canastilla está arriba,
34 isela tsö,	
35 y` <u>ö</u> sö	34 ¡ay!,
36 tsö.	35 bebámosla nosotras
	36 ¡ea!
37 Y <u>ak</u> alala	
38 tsákué se'tö	37 La bebida
39 s-tso' <u>ia</u> e'.	38 degustaremos
	39 mientras estemos todavía.

Análisis interpretativo

Como se había aludido, el canto posee dos trasfondos que se contraponen, uno existencial, aunado a los espacios más simbólicos y míticos, y otro más cultural, el acto de la chicha. Para este capítulo es interesante detenerse en este segundo aspecto, y responder acerca de cómo se representa este ritual en el canto. Para ello es importante comprender en qué contextos se bebe la chicha en la sociedad bribri, Chavarría (1994) afirma que “la

chichada constituye una celebración al final de un gran acontecimiento realizado en colectividad, se realizan diferentes actividades de trabajo, como la siembra, cosecha o la construcción de un rancho” (pp. 81-85). Además, según el mismo autor, la bebida está asociada al baile del sorbón, una danza ritual que se acompaña de cantos donde hombres y mujeres participan. No obstante, Chavarría (1994) afirma que las únicas personas a cargo de elaborar esta bebida son las mujeres.

Como se confirma en el capítulo anterior, existe una connotación positiva acerca de la bebida, y en el caso del texto, dicha celebración se antepone a la conciencia de la finitud en esta etapa del mundo bribri. Además, resulta interesante ver la representación del texto acerca de la bebida, pues como se confirma en la cita anterior, se trata de una representación femenina y colectiva. A continuación se detallarán ambos niveles.

Nuevamente, la circulación del diálogo se da desde las voces femeninas, tal y como se muestra en los versos 1, 4 y 8 respectivamente: “À wí’ kö wí’ köla” (¡Oh abuela, abuelita!)⁹⁴v.1 / “8 wí’ kö ¿yì shkér?,” (abuela, ¿quién despierta?.) v8. De esta manera, la transmisión del *suwo’* se da desde el espacio femenino. La mujer en este caso se representa como una guía para la instrucción de la bebida: “¿du’ rki yì y`ö kî?/ se’ y`ö kî,/ yè sö.” (¿para quién está?/ Para nosotras/ La beberemos nosotras.) vv.16-18. Si bien en los cantos anteriores la mujer es la portadora del conocimiento más abstracto y simbólico, como en los cantos hacia las originadoras, el conocimiento “más cultural” y societario (como el uso de

⁹⁴ Según García (2023), siguiendo la lógica estructural de estos cantos, aquí es más preciso “nietita”.

la chicha), también es parte de la representación femenina en el texto, y con clara obviedad, pues como se ha reiterado la división simbólica/cultural no existe para los bribri.

No por casualidad el conocimiento ontológico que representa saber del yo lírico, “y el gran Sibó/ nos dejaron para estar” vv.21-22,” (aludiendo al motivo del ser en el espacio y tiempo referidos), se interrumpe por un acto más inmediato: tomar la chicha. La voz femenina se representa como portadora del conocimiento más profundo, y a su vez, como guía de conductas para alivianar la consciencia de los bribri acerca del tiempo.

Cabe destacar que la representación de la mujer en el canto es similar en los anteriores, pues esta se representa como un sujeto sumamente reflexivo por medio de los problemas existenciales, ontológicos y escatológicos al expresar estos motivos: “¡ay!, en este mundo/ En esta tierra/ estaremos todavía entonces.” La diferencia entre las representaciones del género masculino y femenino presentes en los cantos de los hombres y el canto de las mujeres fue una de la más destacadas en el corpus seleccionado.

Otra de las representaciones de esta actividad de bebida se puede apreciar desde la pluralidad de los versos, pues se trata de una actividad colectiva y nunca en solitario, tal y como se confirma en el material antropológico de Chavarría (1994). Esto se puede comprender desde los verbos y pronombres presentes en el canto:

Tabla 15

Morfemas de número presentes en el canto

Versos	<i>Número y género.</i>
Nosotras mismas despertamos v.9	Plural femenino.
He aquí lo que se dice de nosotros. v.12	Plural masculino.
¿para quién está? / Para nosotras. vv.16-17	Plural femenino.
nos dejaron para estar, v. 21	Plural neutro.
estaremos todavía entonces. v.24	Plural neutro.
nos matará v.26	Plural neutro.
Pasaremos v.28	Plural neutro.
bebámosla nosotras v.35	Plural femenino.
mientras estemos todavía.v.39	Plural femenino.

Como se puede observar, la representación de la chicha se da desde la colectividad, por medio de los morfemas de número presentes en los versos. Este colectivismo también es común según la teoría etnotextual, pues este tipo de textos, en general, pertenecen a un autor colectivo y no a uno individual. La enunciación gramatical del texto evidencia entonces el ritual cultural de esta bebida.

El texto así, representa la bebida de la chicha como una actividad colectiva, preparada por sujetos femeninos y con una función pragmática bastante importante, el disfrute mientras se está en el mundo. Por su parte, la mujer se sigue representado como la transmisora del conocimiento y conductora de actividades culturales en el interior de la

casa, con el fin de transitar por el mundo de la luz de manera más amena. La chicha por su parte, se presenta como ese amortiguador a la estadía efímera de los bribri, dada a la cualidad imperativa de los verbos, se trata de una actividad anclada al presente, en contra de las proyecciones futuras del mismo yo lírico: partir de este mundo.

Tabla 16

Representación de la chicha en canto XXII

<i>Síntesis de las representaciones</i>
Se trata de una actividad colectiva y no individual
Esta se introduce como atenuador hacia el existencialismo presente en los bribri.
Tiene un componente femenino tanto en su elaboración como en su socialización (en el caso del texto, solo las mujeres beben)
Se representa y ancla en el presente en contraposición al futuro.

Este apartado procuró mostrar los aspectos culturales y su representación en los textos. Como bien se destacó reiteradas veces, esta división es inexistente para los bribri, y solo tuvo un motivo metodológico y didáctico para efectos de este trabajo. Es por ello que, en este capítulo, fue posible encontrar cómo incluso en los aspectos más culturales, siempre la estructura simbólica precede a los niveles más socio-culturales. En cuanto a las representaciones, la más identificada se da a través de los roles o género, pues, dada a la idea de opuestos complementarios estudiados en el capítulo uno, fue posible trazar una lógica de los espacios masculinos y femeninos.

En los espacios interiores predominan lo femenino, como en el canto de cuna y en el amor, mientras que los espacios exteriores pertenecen a lo masculino. Además, en el espacio de abajo predomina lo femenino, pues en las líneas temporales trazadas, la representación de la voz femenina siempre se proyecta siempre al futuro (el regreso al mundo de abajo), mientras que el hombre se proyecta solo presente, al espacio de arriba, el mundo de Sibú. De este modo se traza una traza cierta cartografía, pero esta vez de las representaciones del hombre y a la mujer, el primero: arriba, en el exterior y en el presente, la segunda: abajo, en el interior y en el futuro.

Lo femenino se presenta desde lo íntimo, el cuidado y la expresividad por una parte, pero, por otro lado, se representa la mujer como la vocera del *suwo'*, se trata de un sujeto sumamente existencial con conocimientos tanto prácticos como simbólicos, conoce acerca del futuro y el sistema de creencias bribri, es portadora de conocimiento tanto filosófico

como ontológico, en suma una representación sumamente sabia. Por su lado, el hombre posee solo una representación, la practicidad correspondiente al mundo de arriba. Se trata de un sujeto fuerte, práctico, audaz, valiente y proveedor, el cual realiza los cargos más pesados.

Finalmente, también fue posible estudiar la representación de ciertos actos cotidianos, donde la mayoría se representan como actos colectivos, tanto desde su significado como desde las características gramaticales de los verbos. El trabajo se ritualiza a través del canto de los hombres, donde estos se personifican como sujetos proactivos para el trabajo pesado y en equipo. Por otro lado, el ritual de la chicha se expone, además de colectivo, como un ritual de carácter femenino útil para calmar el dolor existencial de los bribri. Actos más cotidianos como el amor y el cuidado también son representados desde el mismo espacio, con características de cuidado, intimidad y cariño.

Como apunta la teoría de las representaciones, las obras artísticas no solo vierten contenido textual, sino también parte de su contexto, donde se vierten tantos elementos axiológicos, epistemológicos y morales. Utilizar este anclaje teórico permitió comprender estas representaciones en relación con su contexto, y estudiar cómo se representan algunos aspectos culturales bribri, así como los sujetos de esta cultura, mayormente en cuanto a las representaciones de su género.

Para cerrar con ambos capítulos de análisis, se presenta una clasificación del corpus estudiado por temática, así como otros textos de *Poesía bribri de lo cotidiano*, con el fin de orientar a estudiosos interesados en futuros análisis o trabajos didácticos.

Tabla 17.

Clasificación de los cantos bribri según Constenla e informantes Bribri.

Tipo de canto	Traducción	Síntesis	Ejemplos presentes.
1. Canto de expresión personal		El verbo del que proviene esta palabra en bribri (expresión personal) se refiere al hecho de componer o improvisar, siendo este texto personal y no establecido por la tradición.	Canto XXXVI Canto XXXVII
1.1 Cantos relacionados a la feminidad		Expresiones de sentimientos personales los cuales se relacionan a la feminidad. Según una hablante bribri “los hombres no cantan sobre asuntos personales.” ⁹⁵	Dividido en las subclases del siguiente cuadro.
1.2 Canto de mujeres		Se refiere a los cantos de las	Las cuatro subclases se encuentran desde

⁹⁵ No obstante, a pesar de la estigmatización existen algunos casos de hombres que cantan sobre el amor. En el texto se presentan los poemas XXXVI y XXXVII.

		<p>mujeres, en donde existen:</p> <p>a. Canciones de entretenimiento para los niños</p> <p>b. Cantos de trabajo para mujeres (divididos en trabajos con piedra, trabajos para moler, la labranza, la siembra y la chicha.</p> <p>c. cantos de amor.</p> <p>d. cantos a la Originadora.</p>	el poema I hasta el XXX ⁹⁶
2. Cantos asociados a la masculinidad	<p>siwa' ki (sobre el saber, es decir, con base en el saber).</p> <p>siwa' wal (con saber, o sea, sirviéndose del saber como instrumento).</p> <p>siwa' e (en saber, es decir, un tipo de saber adquirido por el estudio).</p>	Cantos que no utilizan el habla común bribri, sino léxico especial y ritual ⁹⁷ . A pesar de que los informantes afirman que no hay expresión para comprender los cantos por hombres, dichos cantos se subdividen en varias temáticas.	
2.1 Canto de trabajo de los hombres.	Wepa Kane' Stse		XXII, XXXII, XXXIII, XXXIV
2.2 Canto de amenización de la chicha	Dulé		XXXIV
2.3 Cantos sobre el Sorbón	Bul Ikale		

⁹⁶ Con excepción del canto XII, el cual es de carácter religioso, dirigido a la deidad Sibú.

⁹⁷ El habla ritual difiere del habla coloquial en el carácter morfosintáctico, fonológico y léxico.

10. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL *CORPUS* DE POESÍA BRIBRI DE LO COTIDIANO

10. 1 Introducción de la propuesta didáctica

Esta propuesta debido al nivel de análisis y abstracción que presenta en sus contenidos, está pensada para ser aplicada en el Tercer Ciclo de Educación diversificada, tanto en los niveles de décimo y undécimo año⁹⁸.

Ahora bien, como se mencionó en el apartado de la justificación, esta busca aportar al campo de la educación intercultural costarricense, así como deconstruir los paradigmas ya señalados en el estado de la cuestión con respecto a la enseñanza de la literatura indígena bribri. Para la construcción de esta propuesta se toma como base epistemológica la pedagogía decolonial y la educación intercultural. Así mismo, su praxis busca ser ejecutada desde una didáctica que corresponda a los ejes más críticos de los postulados decoloniales en cuanto a la enseñanza. Por este motivo, el currículo de esta estrategia descansa en los lineamientos de la pedagogía decolonial explicados en el marco teórico. Así, desde este paradigma, se busca configurar un espacio/encuentro discursivo humanizante que cuestione, critique y problematice el discurso oficial y su relación con los contenidos, con el fin de producir reflexiones sobre aquellas “otras” formas (poesía bribri)

⁹⁸ Correspondiente al apartado de flexibilidad, esta propuesta se puede aplicar tanto al nivel de décimo año como undécimo año.

de aportar conocimiento colectivo. Cabe destacar que, para Díaz (2010), una pedagogía concebida en este sentido asume una comprensión crítica de la historia, reposiciona prácticas educativas de carácter emancipatorio y descentra la teoría tradicional, abriéndose a otras perspectivas de saber que afectan no solo los contenidos a enseñar, sino a sus metodologías y apuestas didácticas⁹⁹, siendo esta última la más relevante para este estudio. En palabras de Ortiz (2018), pedagogías que provocan aprendizajes, desaprendizajes y re aprendizajes.

La justificación que la mueve se ubica , como se mencionó, en llevar en su praxis la solución o el aporte a las falencias estructurales, educativas y políticas con respecto a la cultura indígena costarricense y la enseñanza de la literatura en el Ministerio de Educación Pública. Los criterios tomados en cuenta para la justificación de esta propuesta van desde; la necesidad de poner en revisión el concepto de “interculturalidad” del Ministerio de Educación Pública, pues esta evidencia un nulo avance en cuanto la inclusión de lo indígena en todo el sistema de educación secundaria; lo cual evidencia una lista de lecturas meramente valle-centralizada sin presencia de las culturas indígenas y sus manifestaciones literarias; hasta el vacío académico, investigativo y educativo para con las manifestaciones indígenas bribri costarricense y su didáctica, posicionándose este trabajo como la primera propuesta didáctica para la enseñanza de la poesía bribri en Costa Rica.

⁹⁹ Para esta propuesta es importante tener en cuenta la apuesta de pedagogía decolonial, puesta esta busca una didáctica del *sentir, saber y hacer*, dejando de lado la *conceptualización*.

Asimismo, al aplicarse dentro del sistema educativo costarricense, este objetivo va acorde con los tratados internacionales y leyes nacionales con respecto a las culturas indígenas, los cuales fueron detallados en la justificación de la tesis.

10.2 Descripción de la población

Esta propuesta se aplicó en el colegio La Palmera, del Ministerio de Educación Pública Costarricense, pertenece al circuito 04 y entra en la categoría de colegio académico. Este colegio se ubica en el cantón de San Carlos, en el distrito de La Palmera. Este centro educativo atiende una población aproximada de 391 estudiantes en 2023. La fundación nace por la necesidad de contar con un centro educativo en la zona, esta inquietud fue mostrada por la junta comunal, pues la población del distrito empezó a crecer de manera acelerada en las últimas décadas, y la población joven debía trasladarse hasta Santa Rosa o Aguas Zarcas. Puesta la inquietud en la comunidad, la asociación privada *Hermanos Céspedes* donó el terreno para la construcción del colegio.

En cuanto al grupo donde se aplica la propuesta, este pertenece al grado de décimo año, con una cantidad de 17 estudiantes.

10.3 Evaluación diagnóstica

Con el fin de cumplir los estándares evaluativos en esta propuesta, se vuelve imperante realizar un diagnóstico que servirá de base para el docente que desee aplicar

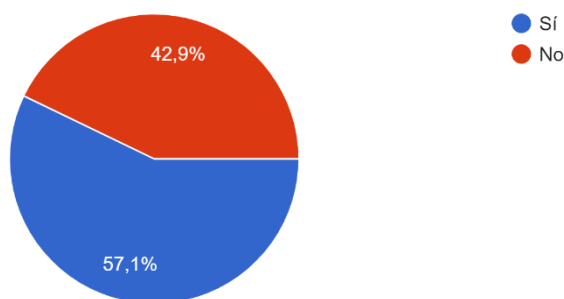
estas estrategias. El diagnóstico va desde lo más general de la cultura bribri, hasta lo más específico de sus manifestaciones poéticas. Este pretende develar el conocimiento que los estudiantes tienen acerca de la cultura indígena bribri en Costa Rica de manera preliminar; posteriormente, indagará en la concepción de literatura y poesía del estudiante y, finalmente, se realizarán preguntas que aludan al imaginario de estas sociedades y el contenido de su poesía. El diagnóstico se aplicó por medio del *software* de libre uso *Google forms* (anexo I)

10.4 Interpretación de los resultados del diagnóstico

Al recopilar los datos, los resultados arrojaron que la mayor parte de los estudiantes no tienen conocimiento general acerca de la cultura bribri en Costa Rica, así como de la existencia de sus manifestaciones poéticas. Por otra parte, en las respuestas más cualitativas, se percibe un interés por estudiar las manifestaciones indígenas en el aula. Los resultados se muestran continuación.

Gráfico 1.

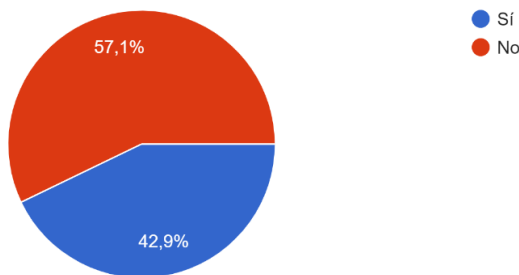
Porcentaje de estudiantes que afirman conocer acerca del pueblo indígena bribri



Como se pudo observar, solo poca parte de la población conoce acerca del pueblo bribri. Mientras que el otro porcentaje que afirmó conocer esta cultura, también informa de los aspectos generales que saben de los bribri, entre ellos: “su cultura”, “su artesanía”, “medicinas e idiomas”, “tradiciones”, “su forma de vestir” entre otros conceptos similares. Sin embargo, no se encuentra ninguna entrada a poesía o arte literaria.

Con el fin de ahondar e irse adentrando en el tema de las manifestaciones indígenas costarricenses, se realizó nuevamente la primera pregunta, pero desde un apartado más específico, donde se consultó si conocen alguna manifestación cultural o artística en particular de los pueblos indígenas del país.

Gráfico 2.



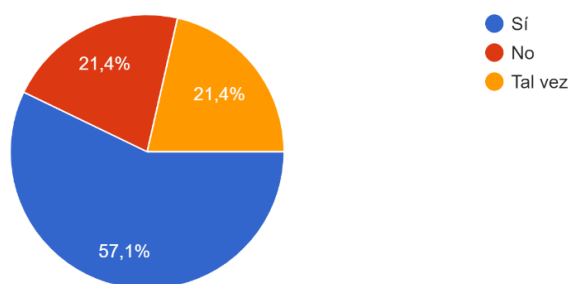
Si bien el gráfico arrojó los mismos datos, en la parte cualitativa se obtuvo que los estudiantes conocen actividades como “el baile de los diablitos”, “la cerámica chorotega” y “las máscaras de los malekus”, no obstante el resto de respuesta se seguían refiriendo a

particularidades generales, como “danza” “productos artesanales” e incluso “escritura”. Por su lado, tampoco existe ninguna referencia a la cultura bribri.

Abarcadas las preguntas generales, el cuestionario intentó indagar acerca de la concepción de literatura en los estudiantes. Así, por ejemplo, se les preguntó si consideran que una canción o un relato cantado puede ser un poema. Estos fueron los resultados:

Gráfico 3.

Porcentaje de estudiantes que creen si una canción es o no es literatura.



Como se pudo ver, la gran mayoría de los encuestados tienen una percepción flexible de lo que puede o no ser literario. Sin embargo, 21,4% afirma que no lo es. Además, es importante detallar la pregunta abierta del cuestionario “Para usted, ¿qué es literatura?”. Entre las respuestas, la gran mayoría alude a un código escritural, por ejemplo, algunas de las respuestas fueron: “lectura, ortografía y caligrafía”, “el arte de leer y escribir”, “leer y escribir” “lo que tenga que ver con escribir”, “relatos y mitos”, “una forma escrita de expresarse”. Por su parte, solo tres respuestas aludieron al plano

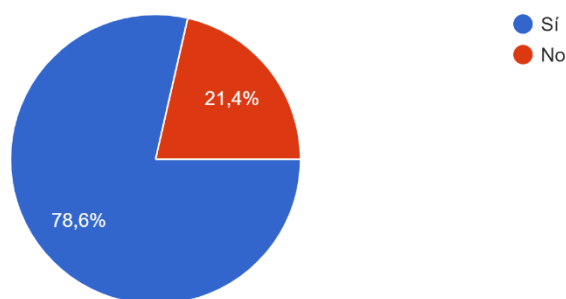
oral: “expresión escrita u oral”, “se refiere a lo escrito y a lo hablado”, “una forma de expresar ideas o emociones”. Como se puede inferir, la mayor parte de los estudiantes concibe a la literatura como mecanismo que implica la escritura.

Esta misma pregunta se realizó nuevamente, pero consultando acerca del género poético. En este caso, la mayoría de respuestas se dividieron entre una definición por contenido y otras por forma. En cuanto a esta última, se encontró que muchos relacionan la poesía con la rima. No obstante, no hubo muchas respuestas que aludieran a la escritura (a excepción de dos). La gran mayoría definió a la poesía por el contenido de esta, por ejemplo: “es una manifestación de emociones u expresiones”, “el arte de expresar emociones, sentimientos o ideas”, “ un juego de palabras donde la impetración es vital para poder entenderla”.

Claro el concepto literario y poético manejado por los estudiantes, se decidió indagar en el imaginario de los estudiantes acerca de la poesía indígena bribri.

Gráfico 4.

Estudiantes que sostienen (sin conocimiento previo) que la sociedad bribri produce y produjo manifestaciones poéticas y literarias.

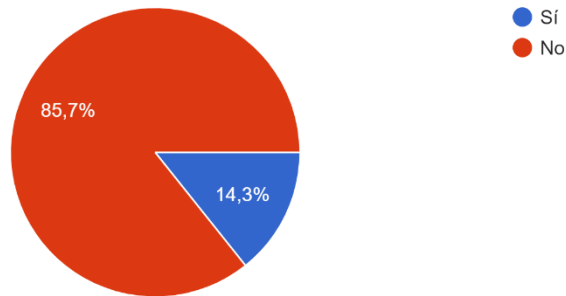


Así, un alto porcentaje de la población encuestada afirma creer que efectivamente existen manifestaciones poéticas creadas por este pueblo. Mientas que más de un 20 por ciento afirma que no. Además, al porcentaje de estudiantes que respondieron de forma positiva se les consultó lo siguiente: “¿cómo imagina que son los poemas de los bribris? (¿qué temas contienen?)”. Al sintetizar las respuestas, se encuentra que existe una tendencia a creer que estos poemas “se escriben en su idioma” y “tocan temas acerca de la naturaleza”. Por su parte, otras respuestas aisladas aluden a que la poesía trata acerca a la historia del pueblo y a como conservar sus tradiciones. Sin embargo, tres estudiantes aluden a no tener idea acerca de cómo pueden ser estas manifestaciones.

Además, el diagnóstico también intentó indagar de manera específica sobre el conocimiento de los estudiantes acerca del sistema de creencias bribri y sus “mitos” Así por ejemplo, más del 85% de los participantes no conocen acerca de las principales deidades bribri. Véase el siguiente gráfico

Gráfico 5.

Estudiantes que conocen quiénes son Sibú y Surá



Por otro lado, y dado al carácter de análisis de lo cultural presente en este trabajo, se indagó también en el imaginario de los estudiantes con respecto a los roles sociales (pues estos se estudiarán en la propuesta didáctica). Para ello, se realizaron dos preguntas abiertas, la primera: “¿Cómo se imagina el rol de los hombres bribri en su sociedad y qué tareas cree usted que realizan?” y, “¿Cómo se imagina el rol de las mujeres en las sociedades bribri, y qué tareas cree usted que realizan?”. Las respuestas más comunes se sintetizan en el siguiente cuadro comparativo:

Tabla 18.

Roles asignados por los estudiantes en el diagnóstico

<i>Rol de los hombres según el estudiantado</i>	<i>Rol de las mujeres según el estudiantado</i>
Trabajo pesado	Cuido de los niños
Caza de animales	Multifacéticas
Construcción	Cazadoras

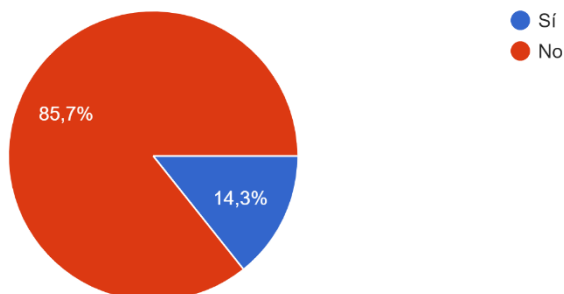
Proveedor	Sanadoras
“Realizan los mismos trabajos que los otros”	Labores domésticas
Trabajo en el campo	Responsable de la familia
Protectores	Artísticas o creativas

Por otra parte, algunas respuestas no tan comunes, demostraron tener cierto conocimiento previo de esta cultura, por ejemplo, en cuanto a las mujeres “tienen un rol muy importante el cual es cuidar y continuar con sus tradiciones espirituales y su historia”. Sin embargo, el resto de los datos brindados aludieron a una imagen del hombre fuerte, cazador, y proveedor, mientras que a las mujeres se les adjudicaron habilidades de cuidado, habilidades sanadoras o artísticas, y también en menor medida cazadoras.

Finalmente, se consultó si alguna vez en clases de español a los estudiantes se les hizo mención de las manifestaciones literarias, orales o poéticas bribri:

Gráfico 6.

Porcentaje de estudiantes que escucharon alguna vez en clases de español acerca de la cultura bribri, literatura, poesía o manifestaciones orales



Al finalizar, también se le consultó a los estudiantes su opinión acerca de estudiar poesía bribri en el colegio, donde de 15 respuestas, 16 fueron positivas. Entre ellas “sería interesante y entretenido”, creo que sería una muy buena fuente de conocimiento cultural”, “pues estaría bastante útil, por si alguna vez conozco a una persona originaria de esos pueblos, poder conocer más acerca de su cultura”. Entre otras respuestas se afirmó “sería un tema muy controversial y confuso” y “no sería muy interesante”.

En general, se pudo observar como la mayoría de estudiantes no tiene un buen conocimiento acerca de la cultura bribri en general y menor aún acerca de su poesía. Si se contrastan estos datos con el estado de la cuestión, la estructura del Ministerio de Educación Pública y el canon de lecturas propuesto, no es sorpresa que el estudiantado no posea nociones acerca de la oralidad indígena y su cultura en general. No obstante, estos fueron capaces de imaginar esta poesía con ciertos tópicos, así como ser flexibles con la definición de lo literario. Si bien una gran mayoría opina que una canción puede ser literatura, gran parte de los estudiantes relacionan lo literario con el concepto de la escritura. No obstante, lo poético, se relaciona más al plano expresivo y sentimental sin aludir al código escritural. Este diagnóstico permitió construir, dado a los pocos conocimientos de los estudiantes acerca de los bribri, una fase de acercamiento en la propuesta didáctica, la cual velará por cubrir los conocimientos básicos para enfrentarse a los cantos del *corpus* en el análisis.

10.5 Recursos materiales

En cuanto a los recursos materiales, obviando aula, pizarra e infraestructura básica, es necesario tener conexión a internet para la realización del formulario diagnóstico, dispositivos electrónicos, o bien, un aula de informática donde se puedan trasladar los estudiantes. De otra manera, este puede ser impreso desde la plataforma en línea y aplicarse. Además, se recomienda un proyector, pantalla, o medio audiovisual tangible para reproducir el video *American Origin Story in Bribri* . Así mismo, es necesario para las actividades de escucha un reproductor de CD, así como altoparlantes. En este sentido, también es necesario contar con el disco *cantos poesía bribri de lo cotidiano*, o los audios en mp3. Es recomendable que el docente posea un ejemplar, de lo contrario podrá tomar los cantos y su traducción al castellano de este trabajo para su fotocopia.

10.6 Contenidos temáticos y teóricos importantes

Los contenidos que el docente de español necesita conocer, así como impartir de forma previa a los estudiantes se presentan en la siguiente tabla:

<i>Concepto o elementos teóricos /culturales</i>	<i>Importancia de su manejo</i>
Oralidad	Es de vital importancia para diferenciar entre escritura y oralidad, en sus sentidos más básicos de la expresión.
Etnotexto y deconstrucción del término literatura	La deconstrucción del término literatura es la primera entrada de una propuesta crítica y

	<p>decolonial. Ampliarle este concepto a los estudiantes es de vital importancia para entender los textos bribri, para ello se utilizará el concepto de etnotexto de forma conceptual mas no teórica.</p>
<p>Aspectos generales de la cultura bribri: Sistema de creencias (Suwo) Importancia de casa cónica de Sibú. El mundo de la luz y el mundo de la Oscuridad (causalidad entre ambos mundos y dualidad) Deidades más importantes: Sibú y Surá.</p>	<p>Estos aspectos pretenden contextualizar el mundo bribri a nivel muy general, pues se pretende que el estudiante adquiera y describa estos aspectos por medio del estudio del corpus. Estos temas ayudarán al estudiantado a partir de una base general para comprender los textos.</p>
<p>Palabras en bribri:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ká</i> (tiempo, espacio) • <i>Suwo</i> (alma viento, historia, medicina) • <i>Ditsò</i> (semilla, identidad) • <i>Duwo'</i> (contraparte) • <i>Sulékáska</i> (regreso al mundo de <i>Sulá</i>) 	<p>Son palabras recurrentes en el corpus que marcan la puerta de entrada al mundo bribri, tanto simbólica como culturalmente.</p>

10.6 Objetivos de la propuesta didáctica.

A continuación, se muestran los objetivos internos de esta propuesta didáctica. Para el cumplimiento de estos, se elaboran una serie de indicadores en el planeamiento de las actividades.

Objetivo general

Enseñar al estudiantado acerca de la cultura y sistema de creencias bribri por medio de los análisis literarios de sus cantos, con el fin de reflexionar acerca de los procesos interculturales en Costa Rica y la valoración de la cultura bribri en el país.

Objetivos específicos

- Identificar la importancia de la presencia de lo simbólico en el *Corpus* de Poesía Bribri de lo Cotidiano.
- Comprender, por medio del *Corpus* de *Poesía Bribri de lo Cotidiano*, los elementos de la cultura bribri presentes en los cantos.
- Reflexionar de forma crítica acerca de la importancia de estas manifestaciones en la cultura, identidad y sociedad costarricense.

Si bien estos objetivos se desarrollan de manera simultánea en varias actividades (debido a que la mayoría de las actividades siempre conllevan a preguntas que invitan a la reflexión por medio de lo simbólico y lo cultural) las actividades están intencionadas de

acuerdo con los objetivos específicos, ayudando a su cumplimiento en mayor medida. Esto se puede observar en el siguiente cuadro:

<i>Objetivos de la propuesta</i>	<i>Actividades para su desarrollo</i>
Identificar la importancia de la presencia de lo simbólico en el Corpus de Poesía Bribri de lo Cotidiano	Actividad 2. Arriba o Abajo en la Casa Cónica de Sibó: Actividad 5. Encontrando a las deidades bribri Actividad 9. Comprendiendo los verbos en bribri, un trabajo de caso Actividad 12. Investigando a la chicha*
Comprender, por medio del Corpus de Poesía Bribri de lo Cotidiano, los elementos de la cultura bribri presentes en los cantos.	Actividad 4. Escuchando la voz de nuestros antepasados Actividad 6. Philips 66 Actividad 7. ¿Cuadro comparativo, qué cantan las mujeres y qué cantan los hombres? Actividad 8. Conversatorio. Descubriendo el trabajo bribri Actividad 11. Taller de poesía amorosa
Reflexionar de forma crítica acerca de la importancia de estas manifestaciones en la cultura, identidad y sociedad costarricense.	Actividad 3. Sesión de preguntas críticas y cierre con mesa redonda Actividad 10. Círculo reflexivo Actividad 13. Reflexionando acerca de lo aprendido

10.7 Secuencia y planeamiento de la propuesta didáctica

Esta propuesta se ha pensado, obedeciendo a la extensión del corpus, en 21 lecciones, las cuales incluyen una introducción al tema, un desarrollo por medio de las estrategias didácticas, dos evaluaciones explícitas: un diagnóstico y una sumativa. Cada actividad se trabajará con sus debidos indicadores y su mediación pedagógica. Es importante señalar que esta propuesta está diseñada para ser implementada de manera flexible, por lo que si no se dispone de las tres semanas para su implementación debido a los tiempos propios de cada institución y sus necesidades, la fase tres (que contiene las actividades didácticas) puede ser recortada, pues algunos de los análisis de cada poema poseen dos o más actividades, siendo la primera presentada la principal. Así, la propuesta puede ser implementada en sus 4 fases con el uso de menos lecciones, donde las actividades podrán ser elegidas por el docente de acuerdo a las habilidades de sus estudiantes.

A continuación, el esquema general de esta propuesta y sus cuatro fases:

- Fase diagnóstica. Construcción del imaginario indígena en los estudiantes.
- Fase de acercamiento crítico.
- Fase de acción por medio de actividades didácticas.
- Contraste con el diagnóstico y síntesis del aprendizaje

Contenido	Estrategia de mediación ¹⁰⁰	Indicadores	Número de
-----------	--	-------------	-----------

¹⁰⁰ Estas se redactan aún más en detalle en el siguiente apartado.

temático			lecciones
<p>Fase de acercamiento crítico</p> <p>Presentación de la Unidad didáctica y aplicación del diagnóstico</p>	<p>Los estudiantes llenaran el formulario <i>Acerca de la poesía bribri</i> de la fórmula en línea de <i>Google forms</i> (anexo I)</p> <p>Posteriormente, el estudiantado realiza un mapa mental online colectivo por medio del <i>software AsnwerGarden</i>.</p>	<p>El estudiante escucha atentamente al docente y responde sus preguntas.</p> <p>El estudiante completa el formulario.</p>	<p>1 lección 20 minutos</p> <p>20 minutos</p>
<p>Contextualización cultural de la comunidad indígena bribri y la oralidad</p>	<p>Presentación audiovisual de la comunidad bribri por medio del video Central American Origin Story in Bribri https://www.youtube.com/watch?v=Q5CuutJD-cA&t=1s) donde se narra parte de la cosmogonía de manera ilustrada.</p> <p>Posterior a ello, el docente pide la participación de los estudiantes acerca de sus impresiones.</p> <p>2. Escucha en bribri de uno de los cantos presentes en el corpus por medio del CD presente en el libro Poesía Bribri de lo Cotidiano</p> <p>3. Presentación crítica y reflexiva por parte del docente acerca de la cultura bribri y la exclusión que esta ha sufrido. Al finalizar, el docente realiza una pequeña mesa redonda para debatir acerca de qué otras sociedades han sido excluidas en su programa de estudios y por qué.¹⁰¹</p> <p>Actividad 1. Rompiendo los esquemas de la literatura convencional. Para esta actividad los</p>	<p>El estudiante escucha activamente el canto reproducido.</p> <p>El estudiante realiza un poema oral de manera original y</p>	<p>2 lecciones</p> <p>15 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>40 minutos</p>

¹⁰¹ Reflexionar acerca de los propios contenidos que se les enseñan a los estudiantes con los estudiantes es una dimensión que no existe en los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública, si bien esta estrategia puede parecer directa, obedece a los lineamientos de la educación crítica decolonial.

	estudiantes realizan la creación de un poema oral con las técnicas que el docente le brinda. Se seleccionarán algunos para que estos presenten sus textos.	creativa y lo expone en clase.	
Contenidos temáticos importantes antes del análisis	<p>El docente, con la participación de los estudiantes presenta los siguientes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema dual de creencias bribri: principales tópicos presentes en el corpus. • Concepto del <i>Suwo'</i> y contraposición de este. • Deconstrucción del concepto de literatura y presentación teórica del etnotexto 		<p>1 lección</p> <p>40 minutos</p>
Fase de análisis¹⁰²	Estrategia de mediación	Indicadores	Número de lecciones
Análisis del canto IX. Regreso al mundo de los originadores	<p>Se le presenta a los estudiantes el primer texto, el Canto IX. Para este análisis el docente leerá este canto junto con los estudiantes, realizando una pausa y marcando ciertas palabras clave. El docente describirá el significado de estas palabras en bribri y se las brindará a los estudiantes. Estos, en grupos, se encargarán de relacionar el significado de la palabra bribri con el contexto del poema. Una vez aclaradas las palabras el docente realiza la</p> <p>Actividad 2. Arriba o Abajo en la Casa Cónica de Sibú:</p> <p>Para esta actividad, los estudiantes deben señalar en la pizarra (con la casa cónica dibujada) los versos que aluden al mundo de arriba y al mundo de abajo (recordar que esto fue un tópico ya</p>	<p>El estudiante participa con preguntas y comentarios acerca de lo aprendido</p> <p>El estudiante participa activamente en clase colaborando con sus compañeros</p>	<p>2 lecciones</p> <p>10 minutos</p> <p>40 minutos</p>

¹⁰² La fase de análisis constaría de la siguiente estructura, lectura del texto, determinación de elementos a analizar, actividad didáctica, y sesión de preguntas grupales, las cuales están orientadas a descubrir los tópicos tratados en el análisis de la tesis.

	<p>presentado en la fase de acercamiento.) Posterior a ello, el docente reflexiona acerca de las creencias bribri con respecto al mundo de la luz y de la oscuridad, el sistema causalista y contrasta esta visión con otros paradigmas religiosos occidentales.</p> <p>Actividad 3. Sesión de preguntas críticas y cierre con mesa redonda Los estudiantes deberán responder de forma oral las siguientes preguntas:</p> <p>¿De acuerdo con lo visto en el poema, cómo es la visión del destino de los bribri? ¿Por qué cree usted que el yo lírico es una mujer? ¿Qué significa para usted que existen otras maneras de ver la vida en el mismo país? ¿Qué le preguntaría usted a una persona bribri si tuviera la oportunidad de conocerle?</p>	<p>y escribiendo en la pizarra lo solicitado.</p> <p>Realiza al menos una intervención en la mesa redonda donde expone su punto de vista o interés por lo consultado.</p>	<p>30 minutos</p>
<p>Análisis del canto XXI. La naturaleza y el regreso al mundo de Sula</p>	<p>El docente reproduce la grabación del canto IXX.</p> <p>Actividad 4. Escuchando la voz de nuestros antepasados</p> <p>Para esta actividad, los estudiantes escuchan atentamente el canto reproducido por el docente, sin la traducción al español a mano y con los ojos cerrados. Para ello, pondrán atención a la modulación, entonación, y tono de la cantora. Posteriormente el docente implementa círculo en el suelo con los alumnos</p> <p>¿Qué emociones se perciben en el canto? ¿Qué transmite la voz: tristeza, felicidad, angustia o motivación? ¿Para qué cree usted que se realizó este canto?</p>	<p>Escucha activamente el canto reproducido.</p> <p>Participa activamente en clase y se envuelve en lo consultado por el profesor.</p>	<p>3 lecciones</p> <p>40 minutos</p>

	<p>El docente realizará una lluvia de ideas con las palabras dadas por los estudiantes y finalmente se realizará la lectura en español del texto.</p> <p>Actividad 5. Encontrando a las deidades bribri</p> <p>Para esta actividad, el docente le entrega a los estudiantes un glosario de palabras bribri presentes en el canto visto, junto con la entrada tomada del Diccionario de Mitología Bribri (Anexo II), posterior a la revisión de cada entrada, cada estudiante escribirá un pequeño párrafo donde describa que rol juega esa deidad o símbolo en la intención del poema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Irria • Sibò • Dalabulúla • ditsò <p>Actividad 6. Philips 66</p> <p>El aula se subdivide en grupos de 6, donde a cada uno se le dará una pregunta que estos deberán elaborar de forma oral para finalmente exponer frente a todos. Al final, se hará una conclusión final con base en todos los argumentos dados.</p> <p>¿Tiene relación el tono nostálgico del poema con los símbolos vistos en el diccionario? Grupo 1.</p> <p>¿Por qué el poema tiene un tono tan triste? Señale en qué versos se muestra dicha tristeza. Grupo 2.</p> <p>¿Qué le causa el paso del tiempo al yo lírico?</p>	<p>Redacta de manera correcta lo que se le solicita con la ayuda del diccionario Bribri.</p> <p>Demuestra solvencia para trabajar en equipo, así como destreza oral para exponer su respuesta o punto de vista de manera argumentada y coherente.</p>	<p>40 minutos</p> <p>40 minutos</p>
--	---	---	-------------------------------------

	<p>Grupo 3.</p> <p>¿Sabía usted que la cantora, al enunciar este canto rompió en llanto al recordar a su difunto esposo, cree usted que el canto tenga alguna relación con ello?</p> <p>Grupo 4.</p> <p>Claramente los bribri tienen una consciencia muy marcada en su estadía en el mundo, ¿tenemos nosotros en nuestra sociedad estas preocupaciones, reflexiona lo suficiente nuestra sociedad moderna con respecto al tiempo?</p> <p>Grupo 5.</p> <p>Busque en el diccionario digital <i>bribri-español</i> (http://www.haakonkrohn.com/bribri/bri-esp.html) la siguiente palabra y exponga significado frente al grupo: <i>Sulékáska</i></p> <p>Grupo 6.</p>		
<p>Canto XXXII. Canto del trabajo de los hombres.</p>	<p>Al igual que poemas anteriores, se reproduce el canto esta vez con la traducción al español en mano. Como pregunta motivadora, el docente pregunta ¿Por qué se trata de un hombre y no una mujer? Posterior a ello explica cómo existen cantos prototípicamente para mujeres y otros para hombres en la sociedad bribri.</p> <p>Actividad 7. ¿Cuadro comparativo, qué cantan las mujeres y qué cantan los hombres?</p> <p>Para esta actividad, toda el aula trabajará en conjunto, el docente proyectará un cuadro comparativo con 6 columnas (3 para el canto masculino y 3 para el femenino). En estas, los estudiantes tendrán que anotar las diferencias entre los cantos previos (cantos femeninos) y el canto masculino recién leído. Para ello, deberán tomar en cuenta tres criterios:</p>	<p>Demuestran capacidad de trabajo en equipo para realizar las tareas solicitada de manera correcta y organizada.</p> <p>Comprende en general del poema al momento de hacer las</p>	<p>3 lecciones</p> <p>10 minutos</p> <p>40 minutos</p>

	<p>en nuestra sociedad costarricense?</p> <p>¿Qué podemos aprender de este canto como sociedad costarricense sumergida en una cultura del trabajo extenuante y de largas jornadas?</p> <p>Finalmente, a modo de síntesis se presenta el cuadro informativo <i>Modelo de desarrollo indígena vs modelo de desarrollo blanco</i> de Toledo (1994), donde los estudiantes participarán y el docente realiza una reflexión final.</p>		
<p>Canto X</p> <p>Tópico, canción de cuna.</p>	<p>Como motivación, nuevamente, se reproduce el canto, esta vez sin la traducción al español. Se le solicita al estudiantado que dé especial atención a la entonación del texto, pues se trata de un canto de cuna. Posteriormente, se le consulta a los estudiantes a modo general cuáles son las primeras impresiones.</p> <p>Actividad 9. Comprendiendo los verbos en bribri, un trabajo de caso</p> <p>Para esta actividad, en grupos pequeños el docente entregará a cada grupo una lista de verbos en bribri, cada grupo deberá buscar la palabra en el diccionario digital <i>Diccionario bribri-español</i> (http://www.haakonkrohn.com/bribri/bri-esp.html) el cual arrojará la palabra en español:</p> <p>1 kapòà' 2 dē'kə 3 chówe</p> <p>El docente pide al grupo que copie en el cuaderno las definiciones en español haciendo énfasis en el segundo verbo <i>dē'kə</i> (venir desde abajo).</p> <p>Ahora bien, a cada grupo se le dará el trabajo de</p>	<p>Escucha activamente el canto reproducido.</p> <p>Escribe y redacta de forma clara y ordenada lo que se le solicita.</p> <p>Demuestra solvencia para resolver el caso en conjunto, demuestra</p>	<p>2 lecciones</p> <p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p>

	<p>caso; se le presenta el verso que contiene el verbo <i>dē'ka</i> junto con el verbo en español y responderán lo siguiente:</p> <p>¿La traducción del verbo es exactamente igual en bribri que al español?</p> <p>¿La definición en bribri tiene alguna relación con el mundo dual de esta cultura?</p> <p>Finalmente, si ningún grupo acierta, el docente explica y recuerda la visión del mundo dual bribri, y cómo el mundo de abajo es el originario del mundo de arriba, esto daría paso a la explicación del destino bribri y como esto da sentido a la característica trabajadora de los padres.</p> <p>Actividad 10. Círculo reflexivo</p> <p>Para finalizar con el análisis, se realizará un círculo en el suelo y en conjunto se abrirán las siguientes preguntas.</p> <p>¿Cómo se representa a las mujeres y al hombre bribri en este texto?</p> <p>¿Consideraríamos esto un canto o un poema?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Cuál es la función de este canto, es ser poético?</p> <p>¿Se recuerda usted de un canto de cuna de su infancia?</p>	<p>argumentación y criticidad en su respuesta, y además practica sus habilidades orales para el trabajo en equipo.</p> <p>Responde al menos una de las preguntas realizadas de manera crítica. O bien, replica a una respuesta de otro compañero para enriquecerla y dar su punto de vista.</p>	<p>30 minutos</p> <p>20 minutos</p>
<p>Canto IV. Poesía amorosa</p>	<p>Actividad 11. Taller de poesía amorosa</p> <p>Para esta actividad, el docente pide a los estudiantes realizar un poema corto de amor. Posteriormente, el estudiante deberá dar el poema a otra persona estudiante. Para ello se</p>	<p>Crea un poema escrito de mínimo 5 versos y lo comparte con sus</p>	<p>2 lecciones</p>

		enriquecerla y dar su punto de vista.	
Canto XXII Tópico. La chicha	<p>Actividad 12. Investigando a la chicha</p> <p>Para el análisis del último canto, los estudiantes, en subgrupos, investigarán acerca de la chicha en internet por medio de sus dispositivos móviles, o por defecto, en el aula de informática de la institución. Para ello, deben definir qué es, qué importancia tiene en las comunidades indígenas costarricenses. También buscarán imágenes o videos. Al finalizar, realizarán un mapa mental en sus cuadernos.</p> <p>Posterior a ello, se les entrega el canto XXII para ser leído. El estudiante deberá crear un análisis escrito de dos páginas con la siguiente guía de análisis.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es el tono emotivo del poema? 2. ¿Qué relación tiene la mención de la chicha durante todo el poema con los sentimientos expresados por el yo lírico? 3. ¿Por qué cree que el yo lírico y el tú lírico son femenino? ¿se pueden ver roles de género en este poema? 4. Lance varias hipótesis acerca de qué significan los versos finales del poema. <p style="text-align: center;"><i>“La tierra quedará como era antes/ lo que es de su clase no morirá nunca/ ni se terminará nunca”</i></p>	<p>Recupera información concreta de internet y la expone de manera ordenada.</p> <p>Realiza un mapa mental entendible y con el contenido solicitado</p> <p>Comprende profundamente el poema al redactar un análisis literario</p> <p>Redacta de manera clara, ordenada y concisa desde el punto de vista gramatical</p>	<p>2 lecciones</p> <p>40 minutos</p> <p>40 minutos</p>
Fase final: deconstrucción y síntesis.	<p>El trabajo será asignado como extra clase, o proyecto, el cual se medirá de forma cuantitativa con una rúbrica. (anexo III)</p> <p>Actividad de evaluación final</p>		3 lecciones

	<p>El grupo se dividirá en 6 subgrupos, donde a cada uno se le entrega un texto de <i>Poesía Bribri de lo cotidiano</i>, con los tópicos vistos en clase (anexo IV).</p> <p>Los estudiantes deben analizar este texto y realizar una exposición oral de 15 minutos sobre este. Para ello, deben investigar y utilizar las herramientas brindadas. en clase. Así mismo, el docente da unas preguntas a generadoras a modo de guía para la presentación:</p> <p>¿Cuál es el tema más recurrente en el poema? ¿Qué aspectos simbólicos (“mítico-religiosos”) se pueden ver extraer del poema? (explique detalladamente si existen o no) ¿Qué aspectos culturales se pueden ver en el poema? ¿Existen metáforas en el texto u otras figuras literarias? ¿Quién es el yo lírico y qué sentimientos proyecta? ¿El yo lírico es masculino o femenino, qué roles se pueden apreciar? ¿Qué valores podemos aprender de este poema como sociedad costarricense?</p> <p>13. Reflexionando acerca de lo aprendido</p> <p>Finalmente, se implementa un conversatorio con las siguientes preguntas abiertas para los estudiantes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué significó estudiar poesía bribri costarricense? 2. ¿Se esperaban estos temas en la poesía bribri? 3. ¿Cómo ha sido la experiencia de estudiar otro tipo de poesía en el pasado? 4. ¿Considera usted que un canto es poema o no? Justifique sus respuestas 	<p>Participa en al menos una de las preguntas realizadas de manera crítica. O bien, replica a una respuesta de otro compañero para enriquecerla y dar su punto de vista.</p>	<p>90 minutos (exposiciones)</p> <p>30 minutos</p>
--	---	--	--

	<p>5. ¿Estudiar estos textos ha cambiado de algún modo su visión sobre el pueblo bribri?</p> <p>6. ¿Considera usted que conoce más, de algún modo, acerca del pueblo bribri, su cultura y sus creencias?</p> <p>7. ¿Qué opina usted de las lecturas, hasta la fecha, de los textos que ha leído en las clases de español? ¿Cree que es buena idea modificarlo?</p>		
--	--	--	--

10.8 Estrategias de mediación y actividades didácticas

En este apartado se detallarán las estrategias de mediación ya expuestas en el planeamiento anterior.

Actividad 0. *Escucha y Lectura*

En cada inicio de unidad (análisis de poema) se realizarán actividades que involucren habilidades de escucha y lectura. Cada poema será escuchado en bribri, seguido por una serie de preguntas acerca del sentimiento, tono u emoción del canto,¹⁰⁴ su posterior lectura en castellano, esto también puede ser realizado de manera simultánea. Posterior a la activación de estas habilidades básicas se procederá con el análisis, el cual estará basado en el método del diálogo y preguntas, por medio de diversas actividades. Cada actividad

¹⁰⁴ Aquí se toma en cuenta la pedagogía del sentir señalada en el marco teórico.

corresponde al análisis de un poema específico; esto se puede observar en el apartado anterior.

Actividad 1. Rompiendo los esquemas de la literatura convencional

Para esta actividad los estudiantes realizan la creación de un poema oral con las técnicas que el docente le brinda. Se seleccionarán algunos para que estos presenten sus textos. El objetivo de esta actividad es, aparte de explorar las habilidades creativas y escriturales del estudiante, *el aprender haciendo*, pues la antesala de esta actividad fue la fase de acercamiento, la cual enseña sobre la oralidad y cómo esta también es poesía.

Así, se le solicita al estudiante crear de 5 a 10 versos de manera oral. Para su creación, el docente les explica ciertos elementos musicales, como la rima al final de cada verso, así como la aliteración. El poema también deberá tener un núcleo temático, para que así el estudiante pueda recordarlo. El reto de esta actividad se presenta en prescindir de la escritura y utilizar la memoria. Esta actividad hará valorar al estudiante la dificultad de estas manifestaciones orales, pues requieren de un ejercicio cognitivo bastante elevado.

Actividad 2. *Arriba o Abajo en la Casa Cónica de Sibú*

Para esta actividad, el docente proyectará en la pizarra (o dibujará) la casa cónica de los bribri, donde existirá un cono superior y un cono inferior. Así, los estudiantes deben escribir en la pizarra dentro de los conos respectivos los versos del poema en cuestión que aluden al mundo de arriba y al mundo de abajo (recordar que esto fue un tópico ya

presentado en la fase de acercamiento.) La actividad pretende crear un estímulo visual y una cartografía del sistema dual de los bribri por medio de las imágenes.

Al finalizar la actividad, el docente puede profundizar más en la materia y reflexionar con los estudiantes acerca de las creencias bribri con respecto al mundo de la luz y de la oscuridad y el sistema causalista. También, es importante contrastar esta visión con otros paradigmas religiosos-filosóficos occidentales.

Actividad 3. Sesión de preguntas críticas y cierre con mesa redonda

Como cierre del análisis del primer texto, se implementará una mesa redonda donde los estudiantes deberán responder de forma oral las siguientes preguntas:

- ¿De acuerdo con lo visto en el poema, cómo es la visión del destino de los bribri?
- ¿Por qué cree usted que el yo lírico es una mujer?
- ¿Qué significa para usted que existen otras maneras de ver la vida en el mismo país?
- ¿Qué le preguntaría usted a una persona bribri si tuviera la oportunidad de conocerle?

El objetivo de estas preguntas está basado en los puntos de análisis más densos del poema, pero también están enfocados en buscar una criticidad que expanda los horizontes culturales del estudiante al pensar en esta sociedad frente a la nuestra.

Actividad 4. Escuchando la voz de nuestros antepasados

Para esta actividad, los estudiantes escuchan atentamente el canto reproducido por el docente, sin la traducción al español a mano y con los ojos cerrados. Para ello, pondrán atención a la modulación, entonación y tono de la cantora. Posteriormente el docente implementa círculo en el suelo con los alumnos:

- ¿Qué emociones se perciben en el canto?
- ¿Qué transmite la voz, tristeza, felicidad, angustia o motivación?
- ¿Para qué cree usted que se realizó este canto?

Esta actividad tiene por objetivo no perder el punto de vista de la oralidad y su sentir, realizando preguntas que ayuden a explorar la dimensión oral sin la escritura. Finalmente, el docente realizará una lluvia de ideas con las palabras dadas por los estudiantes y, finalmente, se realiza la lectura en español del texto. Se trata de una actividad introductoria para las dos siguientes.

Actividad 5. Encontrando a las deidades bribri

En esta actividad se pretende adentrar al estudiantado al mundo “mitológico” bribri. Así como poner en práctica sus habilidades para identificar y relacionar conceptos con el análisis literario.

El docente le entrega a los estudiantes un glosario de palabras bribri presentes en el canto visto, junto con la entrada tomado del Diccionario de Mitología Bribri (Anexo II),

posterior a la revisión de cada entrada, cada estudiante escribirá un pequeño párrafo donde describe que rol juega esa deidad o símbolo en la intención del poema.

- Iririale
- Sibò
- Dalabulúla
- ditsò

Actividad 6. Philips 66

En esta actividad se busca trabajar la capacidad de trabajo en equipo de los estudiantes, así como poner a prueba su capacidad lectora y de análisis. Al implementar el Philips 66 el aula se subdivide en grupos de 6, donde a cada grupo se le asignará una pregunta:

- ¿Tiene relación los símbolos vistos del diccionario con el tono nostálgico del poema?
Grupo 1.
- ¿Por qué el poema tiene un tono tan triste? Señale en qué versos se muestra dicha tristeza.
Grupo 2.
- ¿Qué le causa el paso del tiempo al yo lírico?
Grupo 3.

- ¿Sabía usted que, la cantora, al enunciar este canto rompió en llanto al recordar a su difunto esposo, cree usted que el canto tenga alguna relación con ello?

Grupo 4.

- Claramente los bribri tienen una consciencia muy marcada en su estadía en el mundo, ¿tenemos nosotros en nuestra sociedad estas preocupaciones, reflexiona lo suficiente nuestra sociedad moderna con respecto al tiempo?

Grupo 5.

- Busque en el diccionario digital *bribri-español* (<http://www.haakonkrohn.com/bribri/bri-esp.html>) la siguiente palabra y exponga significado frente al grupo: *Sulékáska*

Grupo 6.

Luego de trabajar en equipo, los estudiantes preparan una pequeña exposición oral frente a todos, el docente profundizará en el análisis de cada grupo. Al final, se hará una conclusión con base en todos los argumentos dados. Nuevamente, cada pregunta o tarea asignada posee un punto importante para comprender la totalidad del poema.

Actividad 7. ¿Cuadro comparativo, qué cantan las mujeres y qué cantan los hombres?

Antes de la actividad, se reproduce el canto esta vez con la traducción al español en mano. Como pregunta motivadora, el docente cuestiona frente a toda el aula lo siguiente

¿Por qué se trata de un hombre y no una mujer? Posterior a ello y la participación de los estudiantes, el docente explica cómo existen cantos prototípicamente para mujeres y otros para hombres en la sociedad bribri.

Ahora bien, toda el aula trabajará en conjunto, el docente proyectará un cuadro comparativo con 6 columnas (3 para el canto masculino y 3 para el femenino). En estas, los estudiantes tendrán que anotar las diferencias entre los cantos previos (cantos femeninos) y el canto masculino recién leído. Para ello, deberán tomar en cuenta tres criterios:

- Extensión del poema.
- Forma y metáforas
- Contenido del texto.

Para ello, los estudiantes podrán trabajar en subgrupos, o bien el docente puede llamar a algunos a la pizarra de manera individual, donde tienen la opción de recibir ayuda del resto de los estudiantes. Esta actividad pretende adentrarse en el apartado más cultural del corpus con respecto a las diferencias entre los cantos masculinos y femeninos, así como la representación de estos en los cantos. Al finalizar, el docente recoge todas las diferencias y explica el porqué de estas basado en los fundamentos culturales bribri detallados en el apartado del planeamiento.

Actividad 8. Conversatorio crítico: descubriendo el trabajo bribri

Para finalizar con el análisis del poema anterior, en esta actividad el docente coloca al grupo de la manera adecuada en el que todos puedan ver sus rostros. Lanzará una serie de preguntas de forma libre, donde cualquiera pueda participar y tener derecho a réplica. Las preguntas que guiarán el conversatorio son:

- ¿Se imagina usted a nuestra sociedad occidental realizando poemas alegres o motivantes para dirigirse al trabajo?
- ¿Qué concepción tienen su padres y entorno cercano hacia el trabajo, es igual a la del canto de los hombres?
- ¿Se imagina a las personas en su contexto yendo a trabajar motivadas y cantando?
- Claramente el trabajo realizado por los hombres se realiza de manera colectiva, ¿cree usted que las labores se realizan actualmente de esta manera?
- ¿Qué podemos aprender de este canto como sociedad costarricense sumergida en una cultura del trabajo extenuante y de largas jornadas?

Las preguntas están nuevamente orientadas a la valorización intercultural, así con a la profundización del pensamiento crítico para con nuestra sociedad.

Finalmente, a modo de síntesis se presenta el cuadro informativo *Modelo de desarrollo indígena vs modelo de desarrollo blanco* de Toledo (1994) (anexo V), donde los estudiantes participarán dando su opinión y el docente realiza una reflexión final .

Actividad 9. Comprendiendo los verbos en bribri, un trabajo de caso

Para esta actividad, en grupos pequeños, el docente entregará a cada grupo una lista de verbos en bribri, cada grupo deberá buscar la palabra en el diccionario digital *Diccionario bribri-español* (<http://www.haakonkrohn.com/bribri/bri-esp.html>) el cual arrojará la palabra en español:

1. kapòà'
2. dë'kq
3. chówé

Posterior a ello el docente pide al grupo que copie en el cuaderno las definiciones en español haciendo énfasis en el tercer verbo *dë'kq* (venir desde abajo).

Ahora bien, a cada grupo se le dará el mismo trabajo de caso; se le presenta el verso que contiene el verbo *dë'kq* (“*pues es algo que traen en la sangre*”) junto con el verbo en español y responderán lo siguiente:

- ¿La traducción del verbo es exactamente igual en bribri que al español?
- ¿La definición en bribri tiene alguna relación con el mundo dual de esta cultura?

Esta actividad tiene como fin acercar al estudiantado brevemente a la lengua bribri, y observar de manera mínima los mecanismos de traducción, es decir, recordarle de manera práctica que estos poemas pertenecen a la lengua bribri y accedemos a ellos por medio de la traducción. Las preguntas están orientadas a descubrir el significado del verso “pues es algo

que traen en la sangre”, pues desde este, y con la ayuda del diccionario, se puede comprender la visión dual y el mundo de Sibú y Surá que permea el trasfondo más implícito el poema .

Finalmente, si ningún grupo acierta, el docente explica y recuerda la visión del mundo dual bribri, y cómo el mundo de abajo es el originario del mundo de arriba, esto daría paso a la explicación del destino bribri y como esto da sentido a la característica trabajadora de los padres presentes en el poema analizado.

Actividad 10. Circulo reflexivo

Esta actividad es un complemento a la anterior, y se trata de la implementación del círculo en el suelo, con el fin de reflexionar acerca del poema, con base en las siguientes preguntas.

- ¿Cómo se representa a las mujeres y al hombre bribri en este texto?
- ¿Consideraríamos esto un canto o un poema? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la función de este canto, es ser poético?
- ¿Se recuerda usted de un canto de cuna de su infancia?

Actividad 11. Taller de Poesía amorosa

Para esta actividad, el docente pide a los estudiantes realizar un poema corto de amor. Posteriormente, el estudiante deberá dar el poema a otra persona estudiante. Para ello

se deben utilizar mínimo dos metáforas y reiteraciones. Luego de ello, el docente leerá junto con los estudiantes el Canto IV. El cual tiene como motivo un tema sentimental.

Uno a uno, cada estudiante señalará de manera oral la función de la metáfora del poema que le fue dado, así como la reiteración. Luego de ello, en subgrupos los estudiantes analizarán el poema. Para ello utilizarán las siguientes preguntas y tareas.

1. Busque en el diccionario digital la palabra *Duwo*. ¿Tiene alguna relación con el poema?
2. ¿Qué diferencias (de todo tipo) encuentra usted entre los poemas de sus compañeros y el poema bribri estudiado?
3. ¿A qué se refieren las dos metáforas presentes en el canto IV (gavilán norteño y zopilote), y qué idea refuerzan las reiteraciones? (me iré contigo)
4. Cómo se representa el yo y tú lírico en el poema (femenino y masculino respectivamente). Realice un cuadro comparativo.
5. Se podría afirmar que el amor o el tema sentimental es un tema universal que se da en todas las culturas, ¿esperaba este tipo de canto de la cultura bribri?¹⁰⁵

Finalmente, cada grupo comparte sus resultados con los demás en forma de diálogo.

El docente sintetiza y hace énfasis en las diferencias del concepto de amor occidental y

¹⁰⁵ Esta pregunta es importante para contrastar la pregunta número del diagnóstico, donde se pregunta acerca del imaginario de poesía bribri que poseen los estudiantes.

bribri, pues la palabra no existe en su lengua. El objetivo de esta actividad es profundizar en las metáforas y versos bribri, y su capacidad para expresar sentimientos

Actividad 12. Investigando a la chicha

Los estudiantes, en subgrupos, investigarán acerca de la chicha en internet por medio de sus dispositivos móviles, o por defecto, en el aula de informática de la institución. Para ello, deben definir qué es, qué importancia tiene en las comunidades indígenas costarricenses. También buscarán imágenes o videos. Al finalizar, realizarán un mapa mental en sus cuadernos.

Posterior a ello, se les entrega el canto XXII para ser leído. El estudiante deberá crear un análisis escrito de dos páginas con la siguiente guía de análisis:

1. ¿Cuál es el tono emotivo del poema?
2. ¿Qué relación tiene la mención de la chicha durante todo el poema con los sentimientos expresados por el yo lírico?
3. ¿Por qué cree que el yo lírico y el tú lírico son femenino? ¿se pueden ver roles de género en este poema?
4. Lance varias hipótesis acerca de qué significan los versos finales del poema:

“La tierra quedará como era antes/

lo que es de su clase no morirá nunca/ ni se terminará nunca”

Finalmente, el docente pide la lectura de algunos de los análisis voluntariamente y profundiza en el significado final de los versos a través del “mito” de *Iriria* (ya identificado por los estudiantes en la actividad *Buscando a las deidades bribri*).

Actividad 13. Reflexionando acerca de lo aprendido

Posterior a la evaluación final detallada en el apartado anterior, se reflexionará de todo lo aprendido como experiencia cultural y literaria. Para ello, en forma de círculo se implementa un conversatorio con las siguientes preguntas abiertas para los estudiantes.

1. ¿Qué significó estudiar poesía bribri costarricense?
2. ¿Se esperaban estos temas en la poesía bribri?
3. ¿Cómo ha sido la experiencia de estudiar otro tipo de poesía en el pasado?
4. ¿Considera usted que un canto es poema o no? Justifique sus respuestas
5. ¿Estudiar estos textos ha cambiado de algún modo su visión sobre el pueblo bribri?
6. ¿Considera usted que conoce más, de algún modo, acerca del pueblo bribri, si cultura y sus creencias?
7. ¿Qué opina usted de las lecturas, hasta la fecha, de los textos que ha leído en las clases de español?, ¿Cree que es buena idea modificarlo?

10.9 Resultados de la aplicación de la propuesta didáctica

En este apartado se describen algunos de los resultados más relevantes al llevar la propuesta didáctica a la práctica en el grupo de 10° (2023) 11° (2024) del *Liceo la Palmera*, San Carlos. Debido a la adaptabilidad de la propuesta, y dado el tiempo brindado por la profesora colaboradora, esta se implementó en 12 lecciones (tal y como se explica que se puede realizar en el apartado de las estrategias de mediación), en donde fue posible lograr las 4 fases principales de esta.

La fase diagnóstica mostró una cantidad de datos preocupantes con respecto al conocimiento de lo indígena y la poesía bribri en el estudiantado. Es por ello que, la fase introductoria debió tomar más lecciones de lo que el planeamiento ameritaba (una lección extra), pues para muchos estudiantes, era la primera vez que recibían información acerca de la cultura bribri. En general, se pudo observar cómo la mayoría de estudiantes no tienen un buen conocimiento acerca de la cultura bribri y menor aún acerca de su poesía. Para concretar esto, se presenta el siguiente mapa mental creado en el aula por medio del *software AnswerGarden*, en donde los estudiantes tenían que colocar tres palabras acerca de lo que piensan cuando se habla de poesía y cultura bribri, las palabras con mayor tamaño se refieren a las respuestas que más se repiten, mientras que las de menor tamaño las menos comunes:



Nota. Mapa mental. Generado a través del *software AnswerGarden*.

Como se pudo observar, el tablero digital luce completamente diferente al del inicio de la propuesta, pues se alude a conocimiento específico, tanto de la poesía bribri como de su cultura: deidades, importancias culturales, cómo es su poesía, elementos correspondientes al mundo de la luz y la oscuridad, entre otros.

Ahora bien, este proceso se logró gracias a la fase de acción por medio de actividades, de las cuales, se tomaron siete de la propuesta. A continuación, se describe su proceso de aplicación y recepción por parte de los estudiantes.

Antes de la etapa de acción fue necesario aplicar la etapa introductoria, si bien se percibió cierta dificultad para llamar la atención de los estudiantes y captar su interés en los tópicos, los medios audiovisuales como las canciones bribri, así como el video (anexo II) mostraron ser de gran ayuda para captar el interés de los estudiantes. Posterior a este video, la fase introductora (fase de acercamiento crítico) se vio interrumpida por preguntas básicas de los estudiantes acerca de la cultura bribri, por ejemplo su lengua, si hablan español, de donde provienen, por qué no están en la zona central del país, etc.

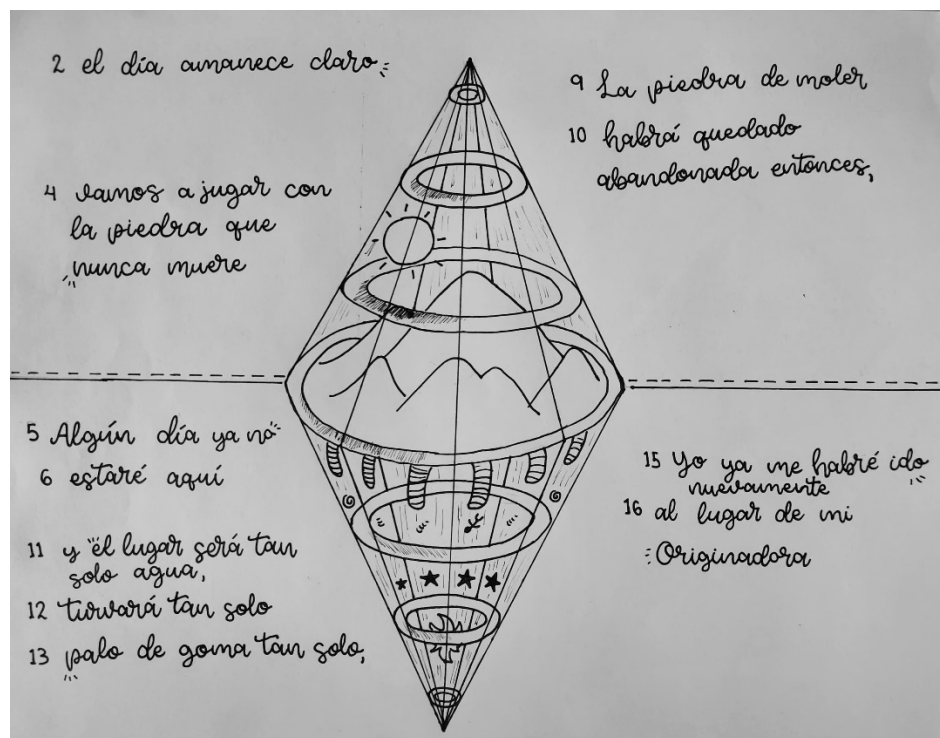
Posteriormente, estas preguntas funcionaron como *input* para introducir el área más crítica de esta introducción, donde se le explicó a los estudiantes la exclusión que sufre la cultura indígena en nuestra cultura. Al implementarse la mesa redonda, se tocaron temas importantes como la identidad costarricense, el racismo y el mito de la Costa Rica blanca. Si bien no se obtuvo la participación de todos los estudiantes, una buena parte del grupo mostró ciertos niveles de criticidad al relacionar lo hablado con experiencias personales.

Para iniciar con la fase de actividades, se procedió con la actividad *Rompiendo los esquemas de la literatura convencional*. Esta demostró captar el interés de los estudiantes y una participación sumamente activa, pues estos debían crear un poema oral con sus compañeros. Es importante destacar que los estudiantes preguntaron si el texto podría escribirse, y ante la negativa del docente, la dificultad de la tarea se hizo evidente para ellos. Posterior a algunas presentaciones de los estudiantes, se hizo hincapié en el esfuerzo

que cada uno tuvo que realizar para recordar su poema, estos fueron capaces de utilizar figuras abstractas así como metáforas y símiles.

Esta actividad también sirvió de punto de entrada para la fase de *contenidos importantes* de la propuesta, pues aquí se introdujo el concepto de *Suwo*, oralidad y de etontexto. Si bien los estudiantes no mostraron inquietud ante los conceptos mostrados, sí se advierte cierta dificultad para comprender el concepto de *Suwo*, pues para ellos fue difícil comprender “como todo es lo mismo”, aludiendo a las categorías de historia, conocimiento, poesía, viento, etc. De estas cuestiones, el docente tomó provecho para explicar cómo vivimos en una sociedad intercultural y cómo existen diferentes visiones de mundo subordinadas por las visiones “oficiales”. Además, muchos estudiantes compararon esta visión con la propia, lo cual causó muchos comentarios con respecto a sus propias creencias y formas de entender el mundo. En particular, el concepto del mundo de Sulá, debajo de “nuestro” mundo, fue el que causó más impresión debido a las relaciones con la religión cristiana.

Para la actividad *Arriba o Abajo en la Casa Cónica de Sibú*, las preguntas acerca de la cultura bribri ya habían cesado, y los estudiantes se mostraron más interesados en el primer poema expuesto. En este, se debía graficar el mundo de Sibó y Sulá por medio de los versos, donde para los estudiantes no fue difícil discernir en qué lugar se posicionaba el yo lírico, tal y como se muestra a continuación:

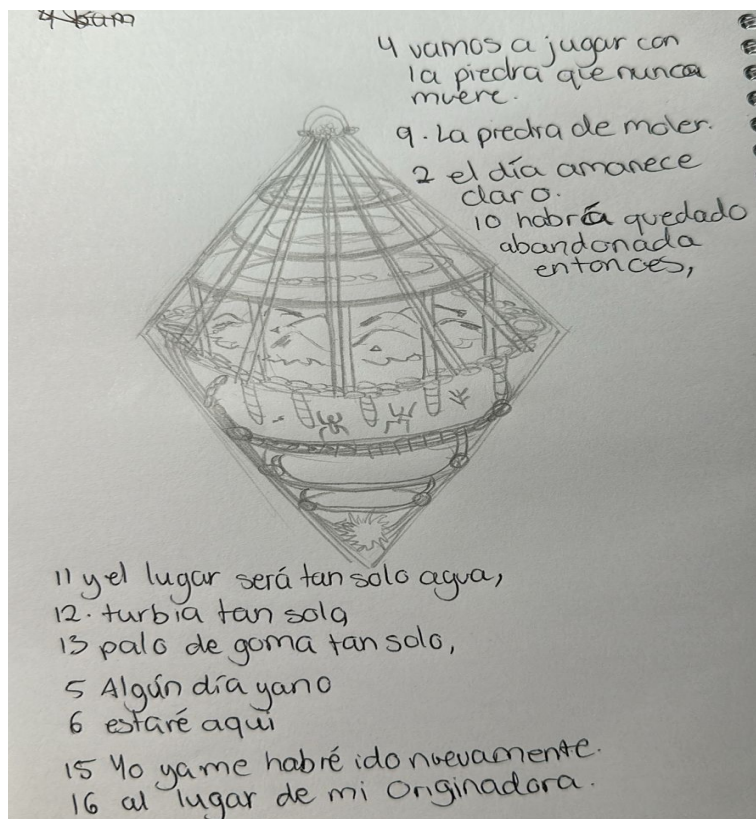


Nota. Casa cónica de Sibú, creada por el estudiantado de undécimo año del colegio La Palmera, San Carlos.

Esta identificación de los versos según el mundo dual de los bribri fue realizada por los estudiantes gracias al apartado de *contenidos importantes* vistos previamente en la fase de acercamiento crítico. Si bien, cuando el poema se leyó por primera vez fue difícil de comprender por los estudiantes, posteriormente, con participación de todo el aula y la ayuda visual (la casa cónica proyectada en la pared¹⁰⁶ por el docente) fue bastante claro de comprender. Se identificó así, cómo el yo lírico se proyecta al futuro en otro espacio y

Una limitación se encontró en el cambio de pizarras en la institución, por lo que si bien estaba actividad estaba pensada para realizarle por todos de manera rural, esta se tuvo que adaptar, y fue realiza por cada estudiante en su cuaderno.

tiempo: el mundo de la oscuridad. Otras de las creaciones artísticas de los estudiantes se muestra a continuación:

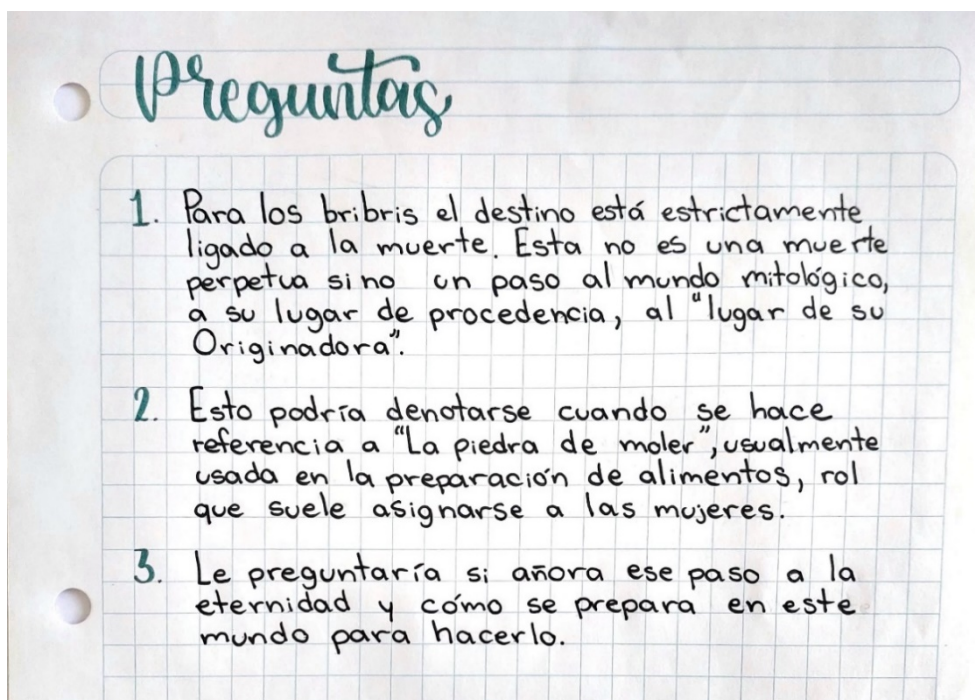


Nota. Casa cónica de Sibú, creada por el estudiantado de undécimo año del colegio La Palmera, San Carlos.

Esta actividad mostró ser una de las más efectivas para el cumplimiento del primer objetivo: identificar la importancia de la presencia de lo simbólico en el Corpus de *Poesía Bribri de lo Cotidiano*.

Finalmente, con la mesa redonda, se pudo alcanzar un nivel crítico-reflexivo bastante alto, -tal y como se pretende en el tercer objetivo- especialmente con la pregunta *¿Qué significa para usted que existan otras maneras de ver el mundo en el mismo país?*, donde los estudiantes aludieron a la diversidad, tolerancia y respeto por las demás culturas. No obstante, fue necesario ahondar en que no solo se trata de estos aspectos, sino también de un tema de visibilización y exclusión por parte de una cultura llamada oficial. Este llamó especialmente la atención de los estudiantes, donde si bien algunos llamaron al respeto, se siguió denotando ciertos sesgos cuando de otros sistemas de creencias se explicita.

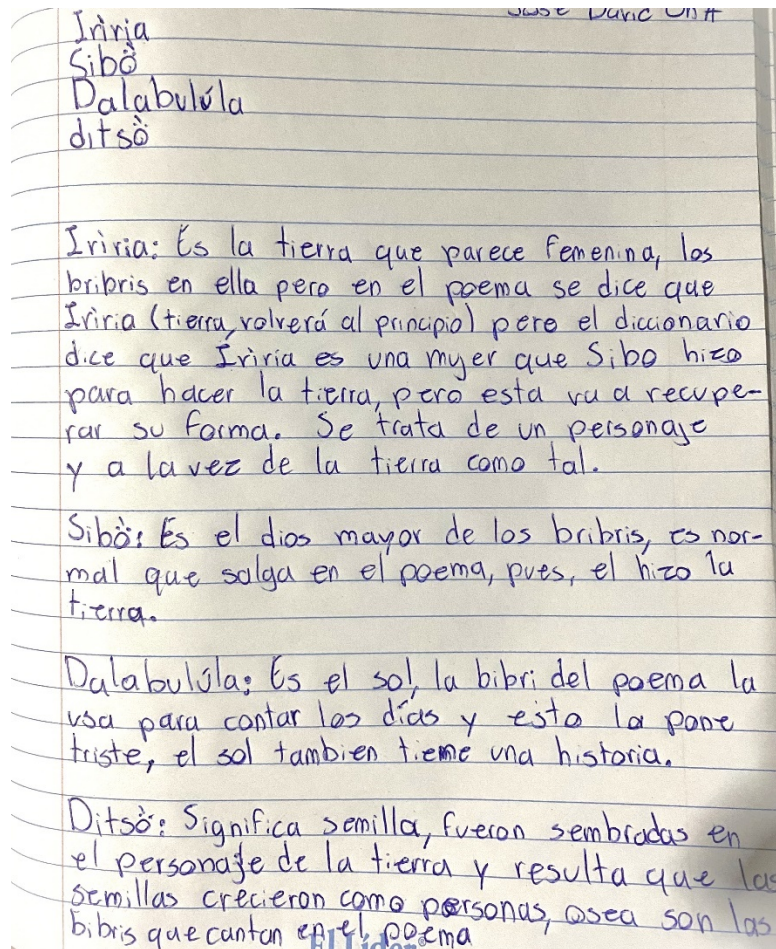
Para lograr esta actividad, los estudiantes organizaron las preguntas por escrito a la hora de debatir, como se puede observar a continuación:



Nota. Respuestas escritas por los estudiantes de undécimo año para la actividad de debate en el aula.

Las preguntas fueron: ¿De acuerdo con lo visto en el poema, cómo es la visión del destino de los bribri? ¿Por qué cree usted que el yo lírico es una mujer? ¿Qué le preguntaría usted a una persona bribri si tuviera la oportunidad de conocerle? En síntesis, estas actividades lograron su cometido, en cuanto involucró a los estudiantes en el sistema de creencias bribri y mundo de Sibó-Sulá de forma gráfica, lo que se espera haya creado un aprendizaje significativo. También, a partir de los versos del texto, fue posible extraer muchas reflexiones en la mesa redonda acerca de la igualdad, diversidad, tolerancia y respeto, donde el docente moderó y apuntó a cómo estas cualidades no son las únicas necesarias para alcanzar un verdadero ejercicio de interacción intercultural.

Otra actividad correspondiente al nivel simbólico, acorde con el primer objetivo de esta propuesta, fue *Encontrando a las deidades bribri*, donde los estudiantes mostraron un buen nivel de correlación con las palabras en bribri y el análisis de los textos, donde tuvieron que indagar en el *Diccionario de Mitología* y escribir un párrafo describiendo qué rol juega esa deidad o símbolo en la intención del poema:



Nota. Deidades mitológicas encontradas en el canto XXI, por estudiantes de undécimo año del Liceo la Palmera.

Como se pudo observar, el estudiante fue capaz relacionar el contenido del diccionario mitológico con la temática del poema. Asimismo, fue capaz de encontrar una interrelación en todos los elementos, donde el más importante fue la mención de Iriria, pues es en esta donde se encuentra un “mito” escatológico y el cierre del poema. Gracias a esta búsqueda el estudiante pudo comprender también la importancia de Sibú como deidad máxima de la cultura bribri, y como este incluso creó a Iriria (la tierra), “donde los bribris

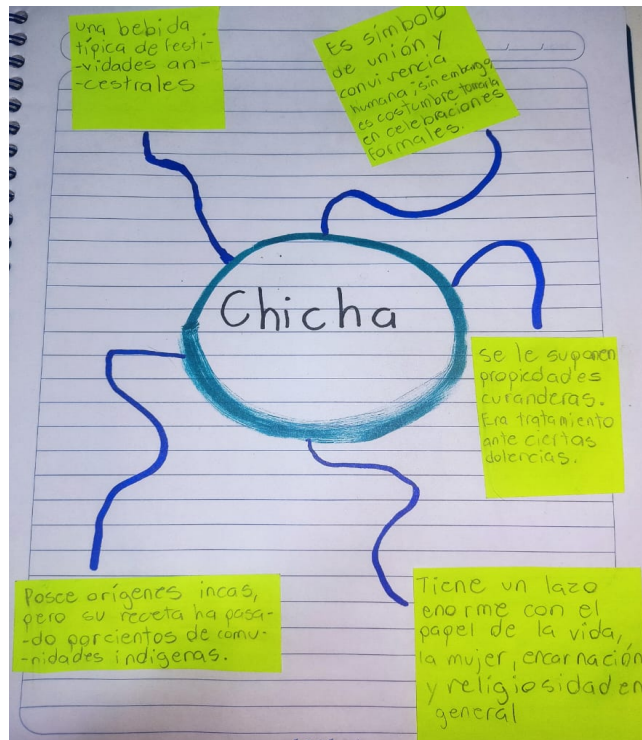
fueron sembrados”. Es decir, el alumnado pudo conseguir una visión general de la cosmogonía bribri gracias a la identificación de estas figuras en el diccionario, complementando el sentido del poema con estas referencias.

Para la actividad *Escuchando la voz de nuestros antepasados* se intentó conectar con la capacidad auditiva de los estudiantes, obedeciendo a los postulados pedagógicos decoloniales y la pedagogía del sentir. En esta actividad se escuchó el canto XXI sin la traducción a mano, lo cual dio como resultado mucha especulación y participación por parte de todo el aula. Si bien muchos estudiantes aludieron a que el tono de la cantora parecía estar “conjurando algo”, otra parte del alumnado aludió a lo expresiva que es la voz, y como esta manifiesta “tristeza”.

Antes de dar la traducción en castellano la emoción de algunos los estudiantes por “adivinar” a través de lo auditivo hizo que todos estuvieran involucrados. Las preguntas, ¿Qué emociones se perciben en el canto? ¿Qué transmite la voz: tristeza, felicidad, angustia o motivación? Fueron las que más respondieron los estudiantes desde diversas opiniones. Sin embargo, la pregunta “¿para qué cree usted que se realizó este canto?” fue la más difícil para responder por parte de los estudiantes. Al finalizar las especulaciones, los estudiantes analizaron *in situ* el texto en español. Nuevamente, la temática del poema causó muchas dudas en los estudiantes acerca de los bribri y su cultura, donde fue necesario un espacio extra para poder solventarlas. Así, la mayor consulta fue acerca de cómo se sienten los bribri con respecto a dejar esta tierra para volver, pues en el poema parece contradictorio el

anhelo de volver con la tristeza de partir. En esta sesión de preguntas, el docente aprovechó para hablar de la *idea de la aceptación del destino* que permea en el sistema de creencias bribri. También se aprovechó para hablar de los procesos de globalización y como el pensamiento tradicional indígena se ha ido perdiendo ante la cultura oficial y la importancia de reconocer sus manifestaciones.

Una de las actividades principales en donde se cumplió el objetivo número dos: *comprender por medio del Corpus de Poesía Bribri de lo Cotidiano los elementos de la cultura bribri presentes en los cantos* fue *Investigando la chicha de los bribri*. En esta, los estudiantes mostraron buenas cualidades para la investigación básica, pues el docente poco tuvo que mediar en sus procesos investigación. Lo anterior, gracias al acceso de dispositivos móviles y a las fuentes de información disponibles en internet acerca de la chicha. Al finalizar la actividad, los estudiantes, así como los mapas mentales realizados, mostraron una buena síntesis del conocimiento aprendido:



Nota. Mapa mental de la chicha. Realizado por estudiante de undécimo año del Liceo la Palmera, San Carlos.

Si bien se determinó en la mayoría de mapas mentales un uso de la chicha en general, fue posible contextualizar aún más esta tradición bribri gracias al texto correspondiente en esta actividad. Como se observa, se investigó la chicha en varios niveles, tanto desde sus orígenes, la espiritualidad, sus funciones y su trasfondo más simbólico. Este mapa mental también sirvió de base para el análisis siguiente.

Posterior a ello, el estudiante debió crear un análisis escrito de dos páginas con una guía de análisis brindada. La mayoría de análisis lograron una buena profundidad en el

sentido del texto, tanto a nivel cultural como incluso simbólico. Entre los más destacados se presenta el siguiente:

Extra clase

1. ¿Cuál es el tono emotivo del poema?

En este poema se percibe una gran influencia cultural y, sobre todo, espiritual o religiosa. Se presenta al gran Sibó, un ser divino. Se puede relacionar al gran Sibó y al Señor de la carastilla en el poema, interpretando a este último como algo similar a un sacerdote, una persona muy ligada a la espiritualidad que vive en una montaña y suele visitar a familiares que le proveen de animales y cosechas. En los protagonistas de este poema se denota una gran devoción y emoción por tomar la chicha en la tierra que les fue proveída por su señor y por el gran Sibó. Se muestra una devoción hacia sí mismas y a su señor no por influencia social, sino más puramente espiritual.

2. ¿Qué relación tiene la mención de la chicha durante todo el poema con los sentimientos expresados por el yo lírico?

La chicha es una bebida que, para la sociedad bri bri, da paso a un momento de convivencia y comunidad entre dos o más personas, sin embargo, también está seriamente ligada a un momento formal.

Puede estar vinculada a la religión o simplemente a un evento importante. En este poema se denota una clara devoción religiosa y social, y la chicha simboliza la importancia de este momento de comunión entre la protagonista y su abuela. De igual forma, hay que señalar que se puede ver una clara devoción a las imágenes religiosas ya mencionadas y, por otro lado, un gran orgullo entocado en ellas, ya sea como protagonistas del poema o por su rol social, el ser mujer.

3. ¿Por qué crees que el yo lírico y el tú lírico son femeninos? ¿Se pueden ver roles de género en este poema?

Gramaticalmente, es evidente que quienes protagonizan este poema son mujeres, esto debido a que en diversas ocasiones se mencionan ellas mismas como "nosotras". Ahora bien, analizando el propósito de tener protagonistas femeninas, debemos remontarnos a la comunidad bri bri y comprender su estructura social y cultural. El pueblo bri bri basa su sociedad en la figura femenina. No significa que exista una gran diferencia de género; sin embargo, si hay una inclusión un poco más enfocada al género femenino que en el masculino.

El Líder*

Por lo tanto, es obvio pensar que el autor de la obra quería optar por poner como personaje principal a una mujer debido a la importancia cultural de este género.

A pesar de ella, se pueden observar roles en cuanto al género, dejando como el más importante al femenino. En el texto se pueden ver al Señor de la Castilla y al Gran Sibio como personajes con una importancia social mayor a la de cualquier otro, y a ~~esta~~ excepción del Señor de la Castilla y al Gran Sibio como una entidad religiosa y, por ende, de gran importancia en la sociedad, más que dos simples ciudadanas que viven a lasaldas del hogar del gran Señor de la Castilla. Esto es verdad; sin embargo, son estas mujeres las que brindan con chicha el poseer tierras donde vivir, y estas tierras además fueron provistas por el gran Sibio, una entidad asexual con mayor poder en la jerarquía social y religiosa. La mujer, a su vez, se interpreta que posee ciertos roles en la sociedad que podrían no considerarse como un privilegio o como una ventaja ante el hombre.

Por ejemplo:

El Lider

"Pero algún día nos matará. Reseremo a ser parte de ella, así sea debidamente" Canto XXII.

Esta frase se puede interpretar como el ciclo de la vida mismo donde todos nacemos, vivimos y morimos pasando a ser parte de la tierra.

Sin embargo, no tiene porqué ser estrictamente así. Se puede deducir debido a cómo está escrito que ellas van a morir eventualmente por la tierra, como si se tratara de un sacrificio que cometerían con ellas y del cual están tan orgullosas que deciden brindar con chicha por ello. No les trae emoción como tal, están absortas en su nueva oportunidad de vida, están agradecidas por poder vivir un día más en la tierra que su señor les dejó. Su devoción las hace vivir complacidas por su rol en la sociedad, ignorando lo que esto conlleva. De esto no hay información que lo confirme y debemos recordar que sigue siendo en parte ficción; de igual manera, el sacrificio puede referirse a cómo ve la sociedad bribri la labor de ser mujer,

El Lider

FECHA _____

un trabajo diferente al que tiene ser hombre para su cultura y sociedad.

4. Hacer hipótesis acerca de que significan los versos finales del poema.

"La tierra quedará como era antes lo que es de su clase no morirá nunca ni se terminará nunca."

A mi forma de ver, esta parte del texto hace referencia claramente al concepto de la muerte de la plaga más temible que afronta la tierra: el ser humano. Una vez que el hombre muere, la tierra queda inmóvil, lo que pertenece no muere y no termina, dejando clara que el ser humano no es parte de ella, sino un invitado que posteriormente morirá y dejará a la tierra lo que le pertenece. No importa el daño que cause, no importa la huella que deje, su existencia será completamente insignificante, así como la de cualquiera que no le pertenezca a la tierra.

En cambio, en mi opinión, se puede interpretar que esta frase busca advertir sobre el final de nuestra vida. Volviendo al espacio religioso, se puede interpretar que aquel que no viva como su dios manda,

El Lider

FECHA _____

como la tierra le pide, y que no cumpla con su deber social, no logrará ser parte de la tierra a la hora de dejar el plano terrenal.

Como bien dice el texto cuando llega el final, lo que es de la tierra no muere y nunca terminará; por lo tanto, a la hora de morir, es posible que aquel que no cumpliera con su propósito muera finalmente abandonando toda oportunidad de reencarnación o vida eterna en paz y armonía con la tierra, más encontraría un destino peor que aquel que su dios tenía a cambio de aquel tan preciado propósito de vida.

El Lider

Nota. Análisis escrito del canto XXII, realizado por un estudiante del Liceo la Palmera, San Carlos.

Para el anterior análisis se debieron contestar las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tono emotivo del poema? ¿Qué relación tiene la mención de la chicha durante todo el poema con los sentimientos expresados por el yo lírico? ¿Por qué cree que el yo lírico y el tú lírico son femenino? ¿Se pueden ver roles de género en este poema? y la actividad: “lance varias hipótesis acerca de qué significan los versos finales del poema”.

Como se pudo observar en el escrito del estudiante, este combina el cumplimiento de varios objetivos de esta propuesta, la identificación de ciertos espacios simbólicos, así como el análisis y reflexión de los aspectos culturales. Es importante destacar que este se logra en una etapa media de la propuesta, pues gracias a la investigación guiada y toda la fase introductoria, es que el estudiante es capaz de producir dicho texto.

Es importante destacar cómo al preguntarse sobre el tono emotivo del poema, el estudiante comienza el párrafo aludiendo a dos elementos importantes para dar sentido al poema, “lo cultural” y “lo espiritual”, es decir, el estudiante fue capaz de reconocer cómo en el sentido del poema “se percibe una gran influencia cultural, pero sobre todo espiritual o religiosa.”. Para la segunda parte, el estudiante fue capaz de reconocer el valor societario de la bebida, y fue capaz del mismo modo de ligar estas “imágenes culturales” con la parte más social del texto, es decir, la importancia de que el yo lírico sea una mujer. En palabras del estudiante: “por lo tanto es obvio que el autor de la obra querría optar por poner como personaje principal a una mujer, debido a la *importancia cultural* de este género”. Como es

evidente, el estudiante aún trata el texto como una ficción¹⁰⁷, pero es capaz de relacionarlo con el referente real, o la dimensión cultural: “sin embargo, debemos remontarnos a la comunidad bribri y comprender su estructura sociocultural, el pueblo bribri basa su sociedad en la figura femenina”.

En el plano simbólico el estudiante logró reconocer la importancia de Sibó para los bribri, así como la personificación del sol como elementos importantes en el poema. Además, le fue posible comprender los versos finales que aluden a la creencia escatológica bribri de Iriria. Según el estudiante: “esta parte se puede interpretar como el ciclo de la vida misma donde todos nacemos, vivimos y morimos, pasando a ser parte de la tierra”.

Si bien es posible advertir en el análisis algunas hipótesis no tan acertadas acerca de la última pregunta, así como en otras partes de la redacción (debido a la capacidad interpretativa y creativa del estudiante), este reconoce que se trata de su propia interpretación “de esto no ya información que lo confirme”. Asimismo, es necesario recordar que es parte del diálogo intercultural que tiene como por objetivo esta propuesta.

En la misma línea, para corresponder con el objetivo número dos, se implementó la actividad *¿Cuadro comparativo, qué cantan las mujeres y qué cantan los hombres?* Para esta se reprodujo el canto, esta vez con la traducción al español. Posteriormente, se consultó lo siguiente: *¿Por qué se trata de un hombre y no una mujer?* Para este punto, ya los estudiantes demostraban un conocimiento significativo de los principales aspectos de la

¹⁰⁷ Se trata de algo esperable, pues la primera vez que se enfrentan a un etnotexto.

cultura bribri, por ejemplo: la respuesta que más se brindó fue cómo el yo lírico y su género está estrechamente ligado a la importancia de la mujer para esta cultura, el asunto de la matrilinealidad, y cómo estas son las responsables de la transmisión del conocimiento.

Posterior a ello, se reprodujo el canto de los hombres en conjunto con su lectura, con el fin de que los estudiantes pudieran encontrar las diferencias en los textos cantados por mujeres y hombres. Obsérvese el siguiente cuadro elaborado por una de las estudiantes:

► Cantos femeninos	► Cantos masculinos
Son muy largos	También son largos pero más sencillos
Son tristes y profundos	Hablan de cazar o trabajar con mucha fuerza (animados)
Las mujeres son mejores poetas	Los hombres cantan para trabajar
Suenan más lindos y con metáforas	No hay metáforas pero sí símiles
La voz de la mujer sabe muchas cosas de la vida y religión.	El hombre es bueno recolectando según los poemas.
La mujer le canta a las niñas	Los hombres cantan para no aburrirse y motivarse en el trabajo.

Nota. Cuadro comparativo de los cantos masculinos y femeninos, realizado por una estudiante del Liceo la Palmera, San Carlos.

Como es posible observar, la estudiante fue capaz de profundizar en tres niveles de diferencia: el contenido, la forma y los aspectos culturales que el primer nivel representa. Fue muy claro para los estudiantes entonces ver las diferencias en cuanto al uso de metáforas, extensión e incluso la función de cada texto: “las mujeres le cantan a las niñas”, “los hombres cantan para no aburrirse y motivarse”.

Al finalizar, el docente sintetizó todas las diferencias y explica el porqué de estas basado en los fundamentos culturales bribri, tales como la idea de la oposición de elementos complementarios y su sistema de creencias dual.

Finalmente, si bien el objetivo: *reflexionar de forma crítica acerca de la importancia de estas manifestaciones en la cultura, identidad y sociedad costarricense* se lleva de a cabo de forma implícita durante todas las actividades, es en la etapa final y síntesis del aprendizaje en donde este se lleva a cabo en su totalidad. A esta fase final le corresponde la actividad: *Reflexionando acerca de lo aprendido*, la cual se implementó por medio de una mesa redonda.

En dicha actividad, las preguntas mostraron ser altamente efectivas para los procesos de razonamiento y reflexión acerca de la poesía y la cultura bribri en el contexto costarricense. En la siguiente tabla se sistematiza dicha actividad con algunas de las respuestas brindadas por los estudiantes.

Tabla 19.

Síntesis de la mesa redonda

<i>Preguntas moderadoras</i>	<i>Síntesis de los comentarios</i>
¿Qué significó estudiar poesía bribri costarricense?	En general, esta pregunta fue tomada por los estudiantes como “qué les pareció estudiar poesía bribri”, a pesar de las clarificaciones del docente. Parafraseando a los estudiantes: les pareció interesante, pues se admite que no sabían nada al respecto. “Diferente”, pues la poesía que habían visto solo se “buscan figuras de construcción y rimas”. Y además, manifestaron la importancia de esta cultura porque “también valen”. Entre otras participaciones menores, se aludió a que escuchar los cantos les pareció entretenido.
¿Se esperaban estos temas en la poesía bribri?	En esta pregunta la respuesta grupal fue clara, pues los temas vistos en la poesía difieren en gran medida a lo expuesto por los estudiantes en el diagnóstico. No obstante, se acertó en el tema de la naturaleza presente en los textos. Asimismo, varios estudiantes insistieron en que lo más inesperado fue el tema “religioso”(el mundo de arriba y abajo) , pues si bien sabían de antemano que era diferente al de ellos, no se esperaban algo tan “complejo y diferente”
¿Cómo ha sido la experiencia de estudiar otro tipo de poesía en el pasado?	La mayoría de respuesta mostraron una desconexión con el género, pues admiten que “no nos gusta contar rima y métrica” , por lo que se les hace un género “aburrido”. Si bien otros manifestaron gusto por ciertos autores específicos ya vistos, la gran mayoría mostró desacuerdo acerca de la poesía como un asunto placentero.
¿Considera usted que un canto es poema	En esta pregunta la mayoría de los estudiantes estuvieron de acuerdo, sin embargo, es

o no? Justifique sus respuestas	importante destacar que ya en el diagnóstico más del 57,1% afirmaron que una canción es literatura. Si bien este porcentaje no se midió nuevamente, fue notable que no hubo estudiantes en desacuerdo.
¿Estudiar estos textos ha cambiado de algún modo su visión sobre el pueblo bribri?	Según los comentarios realizados, uno de los mayores cambios acerca de la percepción que se tenía de este grupo fue el proceso de conocer acerca de su cultura desde cero, tanto sus aspectos culturales como “religiosos”. pues tal y como se vio en el diagnóstico, el porcentaje de desconocimiento de la cultura y la poesía bribri fue casi nulo.
¿Considera usted que conoce más, de algún modo, acerca del pueblo bribri, su cultura y sus creencias?	Tal y como se evidenció en el análisis así como en el mapa mental presentado, el aula en general estuvo de acuerdo que se posee más conocimiento de la cultura, poesía y creencias de estos pueblos.
¿Qué opina usted de las lecturas, hasta la fecha, de los textos que ha leído en las clases de español?, ¿Cree que es buena idea modificarlo?	Los estudiantes en su mayoría mostraron un gran desacuerdo con las lecturas extensas de los llamados clásicos, pues aseguran que estas no son de su tiempo.

10.10 Consideraciones finales de la propuesta didáctica

A partir de la ejecución de esta propuesta didáctica, se constata la posibilidad de estudiar el texto *Poesía Bribri de lo Cotidiano* con estudiantes de décimo y undécimo año. Por medio de una serie de objetivos y actividades, la propuesta mostró ser efectiva para ahondar en los tres niveles propuestos: lo simbólico, lo cultural y finalmente lo reflexivo. En otras palabras, se constata que es posible para los estudiantes estudiar y analizar poesía bribri en clases, y así acceder a la dimensión cultural y simbólica, siempre y cuando se realice una correcta mediación progresiva en cuanto al conocimiento de los estudiantes. En

ese sentido, la fase diagnóstica y la fase final para verificar la evaluación de la propuesta son de vital importancia para comprender el desarrollo y la efectividad de esta mediación. Finalmente, fue posible reflexionar de forma crítica acerca de esta cultura y sus manifestaciones en el contexto de un marco decolonial con los estudiantes, tanto por medio de actividades concretas como momentos en el aula de los cuales se sacó provecho.

10.11 Limitaciones al aplicar la propuesta didáctica

Al tratarse de una propuesta didáctica amplia, el tiempo prestado por la docente colaboradora fue la principal limitante, pues este no fue suficiente para aplicar las 13 actividades, (21 lecciones); sin embargo, fue posible cumplir con los objetivos, debido que en 10 lecciones es posible aplicar todas las fases, recortando la fase de análisis. Pues, como se apuntó, todas las actividades conllevan a el cumplimiento en cierta medida de cada objetivo, siendo los más importantes la reflexión y valorización de la cultura bribri.

Otra limitante fue no contar con una pizarra apta en los primeros días de aplicación, pues el colegio se encontraba en proceso de cambiarlas. Esto involucró tener menos espacio colectivo para trabajar, donde se optó por individualizar algunas actividades, como por ejemplo: *arriba o abajo en la casa cónica de Sibó* y *¿qué cantan las mujeres y qué cantan los hombres?*

10.12 Recomendaciones para aplicar la propuesta didáctica

Para efectos de esta aplicación, la consciencia del tiempo por parte del docente es indispensable. No obstante, los docentes tendrán la libertad de escoger en cuáles actividades y productos centrar su atención. Además, se debe tener consciencia que al no estar dentro del currículo educativo del Ministerio de Educación Pública, se deben recortar temas ya propuestos en la estructura oficial. La principal recomendación es intercambiar estos espacios con lecturas canónicas presentadas en la lista de lectura para III Ciclo de Educación Diversificada, donde el docente, de acuerdo con su experiencia, sabrá cuales son los textos menos atractivos para el alumnado, tanto por contexto sociocultural como por las habilidades de lectura de cada estudiante.

Otra recomendación es introducir esta propuesta en el marco de los movimientos literarios vistos en el III Ciclo de Educación Diversificada, donde a manera de ejercicio decolonial, en lugar de empezar con el periodo clásico¹⁰⁸ como el “inicio” de la literatura, se incluya el periódico indígena costarricense de esta propuesta.

En cuanto a los métodos didácticos, se recomienda siempre apoyarse en las TIC, tanto para la reproducción de canciones y medios audiovisuales, así como para la proyección de la casa cónica y demás elementos gráficos que demostraron en la aplicación captar la atención de los estudiantes y envolverlos de forma más sensorial en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

¹⁰⁸ El periodo clásico en III Ciclo de Educación Diversificada hace alusión a los textos clásicos de Grecia, tales como La Odisea o Edipo Rey.

Finalmente y no menos importante, se recomienda la comprensión y involucramiento total del docente en los aspectos culturales bribri a través del estudio de su cultura, utilizando como base de datos los materiales constatados en esta metodología, los cuales están disponibles en línea en el *Centro virtual de recursos para el estudio y la promoción de la lengua bribri*: <https://www.lenguabribri.com/p%C3%A1gina-principal>

11. CONCLUSIONES GENERALES

En esta investigación fue posible diseñar una propuesta didáctica así como una herramienta teórico metodológica relacionada con la literatura indígena bribri, tanto para su análisis como para su implementación en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

En concordancia con el problema planteado en este trabajo y sus objetivos, esta propuesta, junto con los capítulos de análisis, son una respuesta inmediata a los postulados de la interculturalidad crítica, a las leyes nacionales y a los tratados internacionales a los cuales está suscrita Costa Rica para la protección, valorización y enseñanza de la cultura indígena costarricense. Tanto el estado crítico de la cuestión como el marco contextual muestran una urgencia para la inclusión de las culturas indígenas, no solo en la educación costarricense, sino específicamente en el área de la enseñanza del Castellano y la Literatura.

Desde un punto de vista teórico, se afirma cómo el eje teórico-conceptual permitió comprender el fenómeno de la literatura indígena bribri en el sistema educativo costarricense de forma crítica, pues los postulados decoloniales e interculturales ponen en crisis las *epistemes* ya aprendidas acerca de lo literario, la enseñanza y la cultura costarricense. Desde un hilo conductor entre interculturalidad decolonialidad, pedagogía y etnotexto, se demuestra que la serie de herramientas críticas expuestas en este trabajo se adaptan perfectamente para la deconstrucción de saberes, la (re)valorización de historias, literaturas, culturas olvidadas e invisibilizadas por la colonialidad. Además, desde la arista didáctica-educativa, fue posible extraer los postulados de una pedagogía decolonial para dar los primeros pasos a una didáctica decolonial costarricense consciente, pues esta área es apenas incipiente en el país.

Por su parte, el desarrollo del *primer objetivo* evidencia la posibilidad de analizar y estudiar los textos indígenas sin el perjuicio dicotómico acerca de si la literatura indígena es o no es literatura, pues el intersticio didáctico de esta tesis permitió (siempre teniendo en cuenta el referente cultural por medio de la participación de un especialista en lengua y cultura bribri, diccionarios simbólicos y una base de datos antropológica) el análisis de las estructuras simbólicas a través del *corpus*, donde se evidenció un acceso al sistema de creencias bribri por medio de los cantos. Los resultados de este primer capítulo muestran una poesía sumamente compleja, ontológica y existencial, referida al mundo dual de Sibosulá. Fue posible así entender parte de su cosmogonía, escatología y parte su sistema de

creencias llamado *Suwo'*, donde se incluye la concepción del tiempo, el espacio, y sus deidades más importantes.

En el desarrollo del *segundo capítulo*, gracias a las teorías de la representación señaladas en el eje teórico, fue posible entender los aspectos más culturales del *corpus* y cómo estos se presentan en los cantos, tales como el cuidado de los niños, el trabajo y la concepción del amor, así como actividades rituales sumamente arraigadas a la cultura bribri, como la bebida y el disfrute de la chicha, por ejemplo. Entre los resultados más destacados fue posible entender las diferencias entre los géneros y sus roles sociales, así como su colectivismo para la socialización del trabajo y actividades. No obstante, se encuentra cómo estos componentes estructurales representados a lo largo del *corpus*, dependen estrechamente de la estructura simbólica, confirmándose nuevamente la visión *suwo'*, en la cual no se distingue entre lo simbólico-abstracto y lo cultural-referencial.

Finalmente, del producto de los análisis anteriores se creó una estrategia didáctica de 21 lecciones. En esta sobresalen métodos como el debate, el estudio de casos, la investigación, el aula invertida, y el método de preguntas reflexivas. Cada actividad conlleva a la reflexión y aprensión de la cultura bribri por medio del análisis que el alumnado mismo realiza con la guía del docente. Su currículum fue basado en la pedagogía decolonial así como en la educación intercultural, por lo que esta propuesta invita a los estudiantes a realizar un ejercicio de interculturalidad crítica por medio de una interacción

real entre culturas y no por medio de una interculturalidad meramente relacional, que solo admite las diferencias y se queda plasmada en un nivel discursivo político-educativo.

En cuanto a la aplicación de la propuesta didáctica, esta se aplicó en el *Liceo la Palmera*, en el cantón de San Carlos. Esta empezó con la implementación de un diagnóstico, en el cual, detallando sus resultados, se encuentra un conocimiento nulo de la poesía indígena en Costa Rica. Se demuestra también que la concepción de literatura de los estudiantes es bastante flexible y como existe interés por aprender acerca de la cultura en cuestión. Al aplicarla en los estudiantes de décimo y undécimo año esta mostró ser efectiva para los procesos de reflexión crítica y cultural, pues en los espacios de mesa redonda y círculos reflexivos hubo una alta participación. Además, el contraste entre la fase diagnóstico y la fase final evidenció un alto nivel de aprendizaje, tanto acerca del sistema de creencias bribri y de los aspectos culturales que se envuelven. Esto se pudo verificar en el apartado de aplicación donde se muestran varios de los trabajos realizados por el estudiantado.

Por su parte, la metodología deja un registro para futuros análisis literarios de poesía bribri, pues en este apartado se detalló el paso a paso para la construcción, no solo del análisis, sino de la estrategia de mediación didáctica. Entre los elementos más destacados para futuras investigaciones se destaca una base de datos antropológica para la comprensión de la cultura bribri, el uso de herramientas digitales en línea como el diccionario bribri-español, español- bribri, el uso del *Diccionario de mitología bribri* (2018) e incluso la

participación por medio de entrevistas a sujetos pertenecientes y especialistas en esta cultura. Se espera así que esta tesis funcione como luz o punto de partida tanto para la crítica literaria y la didáctica en relación no solo con la poesía bribri, sino con las literaturas indígenas costarricenses en general.

Finalmente, es importante mencionar que esta tesis es un esfuerzo para lograr un primer ejercicio de *interacción, respeto y conocimiento* para quienes produjeron estos textos y su cultura. En suma, es el intento de reconstruir el lazo cultural-epistemológico-cosmogónico con esas “otras” raíces cercanas que se nos han negado, con el fin construir un diálogo didáctico-educativo en igualdad de condiciones entre lo occidental y lo no occidental.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias y Vargas (2016). Los textos literarios que asigna el MEP para el tercer ciclo de la educación general básica en Costa Rica: algunas reflexiones al respecto. *Actualidades investigativas en educación*, 16(2), 4-21.
- Baeza, A (1978). Costa Rica: Poesía y Sociedad. *Opiniones latinoamericanas*, Setiembre 1978, (3) 57-58.
- Bajtín, Mijail (1929/1993). *¿Qué es el lenguaje?* En Silvestri y Guillermo (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos Editorial

- Bajtín, Mijail (1975/1989). *Teoría y Estética de la Novela*. Madrid: Taurus Bakhtin
- Bajtín, Mijail (1979/1982). *Estética de la Creación Verbal: Siglo XXI*.
- Bauman, A. (1992). *Contextualization, tradition, and the dialogue of genres*. Icelandic legends of the Kraftaskáld.
- Bauman, R. (1992). Contextualization, tradition, and the dialogue of genres: Icelandic legends of the kraftskáld. Por A. Duranti y C. Goodwin (Eds.). *Rethinking Context*. 77-99. Cambridge University Press
- Bolaños, J., Tumiñá, J., y Ullune., C. (2020). Rumo a uma Didática Artística Decolonial. Uma proposta de aulainter-cultural a partir do povo Misak. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 22(34), 135-159.
- Bolaños, L. (1975). Literatura, costarricense: raíces de la literatura indígena costarricense: El teatro y la narrativa. *Revista Káñina*, 3(2), 6-16.
- Bolaños, L. (1980). Raíces indígenas de la literatura costarricense: la poesía lírica. *Kañina*, San José, 4(1).
- Bolaños, Ligia. (2001). Construcción del imaginario colonial y las escrituras fundacionales: mecanismos de diseminación/circulación del texto eclesiástico. *Reflexiones*, 80(1).
- Bonilla, Abelardo. (1981). *Historia de la literatura costarricense*. Editorial Costa Rica.
- Bozzoli, M. (1992). La población indígena, la cultura nacional y la cuestión étnica en Costa Rica. *Cuadernos de Antropología*, 8, 23-40.
- Bozzoli, María. (1979). *El nacimiento y la muerte entre los Bribri*. Editorial UCR
- Brotherston, J. (1997). *La América indígena en su literatura*. Los libros del Cuarto Mundo.

- Bustos, E. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial... una urgente acción humana. *Revista Historia de la Educación Colombiana: RHEC*, 24(24), 1-1.
- Chavarría, A. (1994). La mujer indígena talamanca: Salud, Reproducción y Cultura. [Tesis para optar al grado de Magister en Salud Pública] Universidad de Costa Rica.
- Chaves, A. y Vásquez, F. (1989). *La casa cósmica talamanca y sus simbolismos*. EUNED
- Colomer, T (1996): La evolución de la enseñanza literaria. Aspectos didácticos de Lengua y Literatura. *ICE de la Universidad de Zaragoza*, 127-171.
- Constenla-Umaña, A, Elizondo-Figueroa, F y Pereira-Mora, F. (1998). *Curso básico de bribri*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Constenla-Umaña, A. (1996). *Poesía tradicional indígena costarricense*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Constenla-Umaña, A. (2011). La diversidad lingüística de Costa Rica: Las lenguas indígenas. *Revista de Filología y Lingüística*. Universidad de Costa Rica, 37(2), 93-106.
- Cornejo-Polar, A. (1978). El indigenismo y las literaturas heterogéneas: su doble estatuto socio-cultural. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 4(7/8), 7-21.
- Cornejo-Polar, A. (1997) Mestizaje e hibridez: los riesgos de las metáforas. *Revista Iberoamericana*, 63(180), 867-870.
- Cortés, M. y León, M. (2005). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Universidad Autónoma del Carmen.
- Cortés, M., e Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Universidad Autónoma del Carmen.

- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*, (13), 217-233.
- Dominicó, N. (2018). Guardianas de la sabiduría: Pedagogía de los cantos ancestrales del pueblo Embera Eyábida. *Uni-pluriversidad*, 19(1), 56-71.
- EUNED (2017). Identidades. *Capítulo 2: Bribri, cultura y lenguaje. Documental*.
- Ferrão, M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 333-342.
- Flores, K., y Méndez, J. M. (2022). Costa Rica multiétnica y pluricultural: transformación intercultural de las prácticas educativas. Utopía y praxis latinoamericana. *Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 27(99), 1-16.
- Fonseca, F. (1987). *Tucurrique: historia de un pueblo indígena*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Friedemann, N (1999). De la tradición oral a la etnoliteratura. *Oralidad*, 10, 19-27
- García Segura, A. (2016). *Ditsö` rukuö` : Identidad de las semillas: Formación desde la naturaleza*. Learning from nature. IUCN.
- García y Jaén (2021). Conceptos y prácticas culturales de la medicina ancestral bribri y cabecar en Costa Rica. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(2), 13.
- García, A (2022). *Se`dör stë. Somos arte: las enseñanzas del awá. We are art: the teachings of awá*, Costa Rica. *Cuadernos Inter.cambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 19(1), e48988-e48988.

- García, A y Jaén, A. (2021). Conceptos y prácticas culturales de la medicina ancestral bribri y cabecar en Costa Rica. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(2), e46638. doi: <https://doi.org/10.15517/c.a..v18i2.46638>
- Gómez, A. (2021). Historiografía literaria y literatura indígena costarricense: exclusión y violencia epistémica desde la retórica de la modernidad. *Cuadernos Inter. cambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(2), e47031-e47031.
- Guevara, F., Nercis, I., y Ovares-Barquero, S. (2015). Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 317-332.
- Guevara, M. (1988). Mitología y Cosmovisión en Talamanca: una interpretación dialéctica de la tradición oral indígena. *Cuadernos de antropología: Revista Digital del laboratorio de Etnología*, 7(1), 12-29.
- Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. *Representation: Cultural representations and signifying practices*, 1, 13-74. Traducido por Elías Sevilla Casas.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Hernández, S (2011). Dialogismo y alteridad en Bajtín. *Contribuciones desde Coatepec*, (21), 11-32.
- Jara, C y García, A. (2013). *Se'ttō bribri ie. Hablemos en bribri*. CONARE/E-Digital [<http://issuu.com/carlavictoriajaramurillo/docs/>].
- Jara, C, y García, A. (1997). *El lugar del tiempo. Historias y otras tradiciones orales del pueblo bribri*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Jara, C, y García, A. (2018). *Diccionario de mitología bribri*. Editorial Universidad de Costa Rica.

- Jara, C. (1995). Text and context of the Suwo': Bribri oral tradition. Louisiana State University and Agricultural y Mechanical College. (Tesis de doctorado).
- Jara, C. (2018). *Gramática de la lengua bribri*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Jara, C. (1995). *Text and context of the Suwo': Bribri oral tradition*. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College.
- Jara, C. y García, A. (1997). *El lugar del tiempo. Historias y otras tradiciones orales del pueblo bribri*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Lepe, L. (2010). *Lluvia y viento, puentes de sonido: Literatura indígena y crítica literaria*. Monterrey. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- López R. (2022). Oralidad y escritura indígenas. Otros rumbos para su investigación. *LiminaR*, 20(1).
- López, I. (2018). La intertextualidad en la literatura hispanoamericana precolombina a través de una propuesta didáctica. *Cuadernos de Aleph*, (10), 155-170.
- Madriz, A. (1998). Literatura indígena, lectura, escuela. *Literatura Hispanoamericana*, 37(1), 139-157.
- Maranto, M., & González, M. (2015). Fuentes de información: *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*.
- Martínez, L. (2018). Literatura indígena: entre la resistencia cultural y la creación estética. *Horizonte Histórico-Revista semestral de los estudiantes de la Licenciatura en Historia de la UAA*, (16), 23-32.
- Martínez, R. (2004). La estructura cultural indígena en Talamanca. *Praxis*, (57). Universidad Nacional de Costa Rica.

- Martínez, R. (2007). Papel de la mujer indígena en el manejo del agroecosistema en Talamanca. *Revista PRAXIS*, (60), 59-82.
- Matamoros, W y Domingo, P. (2014). La reconfiguración cultural indígena en Costa Rica: el caso de los bribri (Talamanca, provincia de Limón, Costa Rica). *Publicación impresa*. [Tesis de maestría.]
- Méndez, J. (2011). Transformación intercultural de las prácticas educativas.
- Mignolo, Walter. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* : Ediciones del signo.
- Mora, (2016). De Zeus a Sibú: el concepto de oralitura en la poesía indígena bribri. *36th Cincinnati Conference on Romance Languages and Literatures*.
- Muñoz, C. (2015). Metodología de la investigación. *Progreso SA de CV*, 28.
- Niño, H. (1998). El etnotexto: voz y actuación la oralidad. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 109-121.
- Ong, W. Hartley, J. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de cultura económica.
- Ortiz y *et al.* (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 201-233.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20.
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255-301.
- Quintero, P. (2010). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (19).

- Quintero, P. (2010). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (19), 0-0.
- Rama, Á. (1984). *La ciudad letrada* (Vol. 502). Ediciones del norte.
- Ramírez Caro, J., y Solano Rivera, S. (2018). Racismo y antirracismo en literatura. Editorial Arlekin.
- Richard, N. (1993). Alteridad y descentramiento culturales. *Revista chilena de literatura*, 209-215.
- Rizo, M. (2000). La maternidad de la mujer Bribri: un análisis desde la metodología etnopsicoanalítica (Tesis doctoral). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
- Rocha, C. (2015). *Metodología de la investigación*. Oxford University Press.
- Sampieri, R., Collado, C., y Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 6ta edición. McGraw Hill Education.
- Soria, S. (2014). O “lado obscuro” do projeto de interculturalidade-decolonialidade. *Tabula rasa*, (20), 41-64.
- Tapia-Ortiz, J. (2016). Educación, comunidad y literatura: condiciones para la emergencia de una literatura indígena contemporánea (caso bröran-térraba en Costa Rica). University of Pittsburgh.
- Toledo, V. (1994). Las culturas indígenas frente al neoliberalismo y la globalización. Seminario de Estudios de la Cultura de la Secretaría de Educación Pública de México.
- Toro, D. (2015) Oralitura y tradición oral. Una propuesta de análisis de las formas artísticas orales. *Lingüística y Literatura*. 65, 239-256.

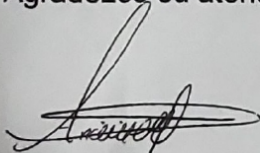
- Umaña, A. (1996). *Poesía tradicional indígena costarricense*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Umaña, A. (2006). *Poesía bribri de lo cotidiano: 37 cantos de afecto, devoción, trabajo y entretenimiento*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.
- Vallejo, Olga. (2009). El papel de la historia literaria en la enseñanza de la literatura. *Lingüística y Literatura*, 177-191.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista educación y pedagogía*, (48), 25-35.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad, crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Editorial Abya-Yala.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*. Editorial Abya-Yala
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? Cuadernos interculturales, 2(3), 23-34.
- Zavala, M y Araya, S. (1995). *La historiografía literaria en América Central (1957-1987)*. Editorial Fundación UNA.
- Zavala, M. (1998). La literatura indígena centroamericana ayer y hoy. *Kipus: Revista Andina de Letras*, 9(98), 101-112.
- Zizek, S., Ceballos, J., y Antón, A. (2008). En defensa de la intolerancia. *Sequitur*.

San Ramón, 20 de noviembre de 2023

Estimado director(a);
Liceo la Palmera
Ministerio de Educación Pública

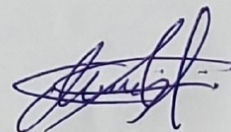
Reciba un saludo cordial de mi parte, actualmente, me encuentro en el proceso de tesis de maestría para optar por el grado académico referente a la Maestría Académica en la Enseñanza del Castellano y la Literatura, en la Universidad de Costa Rica. En el marco de la investigación titulada " Poesía bribri de lo cotidiano: una lectura desde la pedagogía decolonial e intercultural para su enseñanza en III Ciclo de Educación Diversificada por medio de una propuesta didáctica." Para culminar con este proceso, me es necesario aplicar instrumentos de investigación e instrumentos didácticos, con los cuales se logrará la recolección de información necesaria para concluir con éxito mi tesis. Debido a lo anterior, le solicito su consentimiento y colaboración para aplicar estos instrumentos con los estudiantes de décimo año de su institución, a cargo de la Docente de Español Paola Campos.

Agradezco su atención,



Andrey Gómez Jiménez

Docente en Castellano y Literatura



Paola Campos Z.

13. ANEXOS

Anexo I

Diagnóstico sobre poesía y cultura bribri

Responda las preguntas que se le solicitan. Este cuestionario no recopilará ninguna información personal, pues es de manera anónima. La información será vista por el investigador a cargo y el tribunal correspondiente de la Maestría en Enseñanza del Castellano y la Literatura, Universidad de Costa Rica. Los datos consignados serán estrictamente utilizados para fines académicos. Investigador a cargo: Andrey Gómez Jiménez.

1. ¿Conoce la cultura del pueblo indígena bribri o algún aspecto de esta etnia?

Marca solo un óvalo.

Sí No

2. Si la pregunta anterior es afirmativa, mencione brevemente qué aspectos.

3. Para usted, ¿qué es literatura?

4. Para usted, ¿una canción es literatura?

Marca solo un óvalo.

Sí ()

No ()

Tal vez ()

5. Para usted, qué es el género literario poesía. Describalo en sus palabras.

6. ¿Conoce alguna manifestación artística o cultural relacionada con los pueblos aborígenes costarricenses?

Marca solo un óvalo.

Sí ()

No ()

7. Si la pregunta anterior es afirmativa, mencione cuáles.

8. ¿Cree usted que el pueblo bribri produjo o produce manifestaciones literarias y poéticas?

Marca solo un óvalo.

Sí ()

No ()

9. Si su anterior respuesta fue sí, ¿cómo imagina que son los poemas de los bribris?

10. ¿Sabe usted quiénes son Sibú y Surá?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

11. ¿Cómo se imagina el rol de los hombres bribri en su sociedad y qué tareas cree usted que realizan?

12. ¿Cómo se imagina el rol de las mujeres en las sociedades bribri, y qué tareas cree usted que realizan?

13. ¿Qué opina sobre la posibilidad de estudiar poesía indígena costarricense en las clases de español? Justifique su respuesta.

14. ¿Alguna vez, en clases de español, le hablaron acerca de literatura o poesía oral indígena bribri?

Marca solo un óvalo.

Sí No

15. En caso de responder afirmativamente, ¿qué le explicaron?

Anexo II

Diccionario mitológico bribri.

Irìria. Niña tierra. Hija de Namaitami, la danta, quien a su vez es hermana de Sibò. El padre de la niña es Sula'; en otras versiones el padre es Ami, el representante (aké-köl) de la pita. La danta vivía con su madre, Namásia, y su hija en un lugar profundo, abajo, en el oeste. Sibò fue allá a robarse a la niña para convertirla en la tierra que habitarían luego los humanos. Para robarla engañó a la danta invitándola a una fiesta en su casa arriba en el este. Mientras la danta estaba en la fiesta, Sibò regresó de abajo y se robó a la niña. Quien la trajo fue su padre Su-la'. Dakúr, el murciélago, le chupaba la sangre a la niña. Luego el murciélago iba a defecar y de ahí donde deponía, salían unas hierbas. Cuando Sibò se enteró de eso, se dio cuenta de que podía hacer la tierra (Sibò mismo había enviado al murciélago a buscar a la niña); entonces mandó a un grupo de seres para que la trajeran, pero era muy gorda y pesada y solo su abuela Namásia podía alzarla. La abuela la llevó a la fiesta pero al bailar se le rompieron los faio-nes que sostenían a la niña, por lo que esta se cayó y fue aplastada por los danzantes. Así, de la sangre y de la carne de ella, Sibò hizo la tierra para sembrar las semillas de maíz. En la celebración, Namaitami quiso alzarla, pero, por tener las manos llenas de manteca de cacao, se le cayó y se convirtió en tierra. Mientras la danta estaba en la fiesta, Sibò fue a buscar a la niña con cuatro ayudantes, Shotala (nombre común shinù 'gallito de agua'), Shèla, Kikilma y Sula' (también se menciona a Kosh, la abeja negra), de los cuales Kikilma fue el que logró abrir la puerta de la casa de la danta con su cerbatana. Sibò convirtió a la niña en tierra; el corazón y el hígado los deshizo como agua en el mar y todo lo demás lo deshizo como tierra.

Sibò. Dios creador, pero también héroe cultural, que vivió en la tierra haciendo todas las cosas que los seres humanos iban a hacer después de ser creados. Espíritu benigno a quien se le achaca todo lo bueno del mundo. Es omnipresente, habla todas las lenguas y enseñó a hacer todo a la gente. Diseñó el mundo y creó a los seres humanos por medio de Sula', el artesano. Fue con Sula' a buscar a Iriria, la niña grande que vivía debajo del mundo la trajo y la regó sobre la roca para que pudiera haber tierra fértil. Luego hizo la lluvia, el cielo, el sol, el aire y a los bribris como semillas de maíz (ditso) que sembraba en la tierra. Estuvo viviendo un tiempo con los antepasados de los indígenas y les contó cómo él hizo la tierra y el mar, cómo trajo a este mundo los animales y cómo sembró los primeros árboles. Les dejó también los códigos de comportamiento y fijó castigos para las personas que no los obedecieran. Les enseñó a los bribris cómo tenían que vivir, instruyó a la semilla origen de los indígenas para ser médicos (awá-pa). Prohibió que se mencionaran los nombres de los seres sobrenaturales sin motivo, que se anduviera por lugares sagrados o en la oscuridad de la noche y que se inventara. VEVS-34. Para distinguir cada clan, cogió granos de maíz, les dio diferentes nombres y les asignó sus respectivas parejas, con las que pueden contraer matri-monio. Les enseñó los indígenas qué productos podían comer; para eso les enseñó a sembrar y a conocer cuáles plantas debían cultivar para uso doméstico. Les enseñó a los médicos todos los cantos y les entregó las piedritas adivinatorias (sia'). Trajo las semillas de debajo de donde nace el sol hasta Sulayöm. Cuando hizo la fiesta para las semillas, él les dio sus nombres. Después de traerlas pensó por cinco días en el lugar en que las sembraría para que nacieran, se multiplicaran y nadie pudiera hacerles ningún daño. Sibò hizo la demarcación del lugar donde deberían vivir las semillas. Estas estaban puras, venían sin mezclar; en Sulavòm está el río donde Sibò las bañó y lavó. Le dio nombre y trabajo específico a cada uno de los clanes. Es considerado nuestro padre y protector y trajo a los extranjeros (kirërma, síkuapa) en forma de polvo (ver pëlê'). Es eterno, está en todas partes, todo lo sabe y lo puede. Nada le sucede. Es el que idea y ordena. Es autosuficiente, tiene la capacidad de adquirir formas humanas. Cuida todas las cosas, es nuestro amigo. Tiene,

además, los mismos poderes que los diablos y entabla una lucha constante con los demonios de abajo que lo persiguen para matarlo. Ve a los bribris como si fueran cacao. Cuenta la historia que una vez se hizo pedazos, al caerse al suelo desde un árbol, por estar espiando a las mujeres mariposa (ver kuâkua), que estaban bañándose en el río; Sula' lo reconstruyó gracias al padre de Sibò, Sibòkgmg, quien dijo cómo deberían soplarlo. Sibò trajo los cuatro grupos de semillas que son nuestro origen. Se cuenta que ayunó cinco días por el bien de la semilla y que purificó a los bribris en el agua. Es capaz de adquirir varias formas y de convertirse en maestro de ceremonias (bikákala) y en médico (awá).

Dalabulúla. Nombre mitológico del sol. Sibò lo trajo como hombre. Es el fuego y es causa de bienes y males. Cuando Sibò trajo el primer sol, lo colgó del cielo y luego se sentó a probar su calor. Brillaba como la luna, pero no daba suficiente calor. Entonces Sibò buscó otro sol, y este sí calentaba. Sibò dijo: "Nada ni nadie puede apagar este sol, ni poner otro mejor que este, porque yo lo hice para la semilla (ditsò), para iluminarle el mun-do". Sin embargo, este sol era demasiado caliente; entonces Sibò trajo cuatro nubes y las puso muy cerca del sol para sostener sus rayos. La primera nube era blanca, la segunda roja, la tercera negra y la cuarta gris. Sibò envió al primer sol a un lugar muy lejano. El sol bebe chocolate (la sangre de los bribris) para continuar su ruta. Aparece en algunas versiones como el hermano gemelo de la luna . A consecuencia de la relación incestuosa entre ellos, la luna, que era tan caliente como el sol, se enfrió y perdió su poder. El sol tiene dos esposas: la primera es Sula, la lechuza, y la segunda es Sichú, un tipo de mariposa. En la historia de Itsa, cuando esta muere sus ojos se convierten en una lechuza y una mariposa azul, pero no se sabe si luego estas serán las esposas del sol. Uno de los dos soles originales creados por Sibò con el mismo calor. Cuando uno desaparecía, nacía el otro. Pero después Sibò vio que eso no era conveniente, pues las semillas humanas se iban a acabar, la tierra se iba a quemar continuamente y no iba a nacer ningún vegetal. Entonces decidió que era necesario que se enfriara uno y quedara congelado; ese es el que ahora camina de noche (la luna), y el otro sería el sol. Sibò envió otro sol más grande más allá del sol que vemos. Ese sol está en

el infinito y no se apagará nunca. Cuando alguien mata a otra persona, el alma del asesino va donde este sol, no al reino de Sulá

Ditsò. Nombre que Sibò les dio a los primeros bribris y que significa 'semillas para sembrar'. Las semillas de maíz originales no representan individuos, sino clanes. Cada semilla traía su compañera, es decir, el clan dentro del cual se escoge al cónyuge. Semillas de maíz, origen de los bribris y cabécares. Fueron sembradas por Sibò en ocho puñitos alrededor de su ca-sa; los primeros ocho clanes simbolizan los ocho postes que sostienen la casa de Sibò. Los clanes se dividen en mitades. Pueden ser de "semilla legítima o buena" o de "semilla mezclada o mala". Los buenos se derivan de semilla pura de maíz; los malos nacieron unos mezclados con felino (namù) y otros con mono colorado (sal). Según parece, los clanes malos tenían sus territorios alternando con los de semilla buena: después de un clan mezclado con felino, uno de semilla buena, después uno mezclado con mono, etc. De los grupos de dos a cuatro clanes con uno o dos clanes malos se dice que vinieron juntos para balancear el bien y el mal. En los mitos bribris, ditsò se refiere a los seres humanos; en otros contextos se refiere a los indígenas en oposición a los no indígenas, y en otros, se refiere específicamente a los bribris. Todas las semillas indígenas fueron llevadas por Sibò a Sulayöm, y fueron distribuidas por los valles de los ríos. Al principio todos se entendían, pero luego de que Sibò los distribuyó por cada río ya no se entendían; cada uno empezó a hablar su lengua. Todos los indígenas fueron la misma mata de maíz al principio, pero después los borucas se hicieron chanchos de monte (sini') y los téribes se hicieron monos colorados (sàl). Los teribeños peleaban con los bribris. Los bribris y los cabécares no peleaban entre sí. Los teribeños también peleaban contra los dorasques (Tlöláskë), quienes a su vez peleaban contra los bribris y los borucas.

Anexo III

Rúbrica para evaluación final.

Nombre del alumno o
alumnos: _____

CATEGORÍA	4 Sobresaliente	3 Notable	2 Aprobado	1 Insuficiente
Dominio del tema 10 puntos	Demuestra seguridad, solidez e interés en el tema investigado.	Demuestra una base sólida de su trabajo de investigación	Demuestra un dominio medio del tema, pide ayuda a sus compañeros o se demuestra que no participó en la preparación.	Demuestra un conocimiento nulo, lee su parte de la exposición.
Uso del diccionario bribri-español 10 puntos	Aumenta el vocabulario definiendo las palabras que podrían ser de ayuda para comprender mejor el poema.	Usa vocabulario apropiado en español e incluye 1-2 palabras que podrían ser de utilidad para el poema o el contexto.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. No incluye vocabulario que podría ser de ayuda para el análisis.	No utiliza ninguna palabra o concepto en bribri.
Capacidades orales 5 puntos	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia a través de toda la presentación.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos 90% del tiempo.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos el 80% del tiempo.	El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia.

Expresión corporal. 5 puntos	A la hora de hablar la postura y el gesto son muy adecuados. Mira a todos los compañeros con total naturalidad.	La mayoría del tiempo la postura y el gesto son adecuados y casi siempre mira a los compañeros mientras habla.	Algunas veces, mantiene la postura y el gesto adecuados, y otras no. En ocasiones mira a sus compañeros.	No mantiene la postura y gesto propios de una exposición oral y, la mayoría de las veces, no mira a sus compañeros.
Profundidad en análisis 10	Demuestra un entendimiento del análisis, demuestra que efectivamente existió un diálogo cultural y es capaz de entender el texto literario en su contexto.	En su análisis se comprende cómo se toma en cuenta el contexto cultural bribri para el análisis	Demuestra un buen análisis pero sin tomar en cuenta el contexto bribri.	No existe capacidad de análisis.
Perspectiva crítica	El estudiante demuestra una capacidad crítica – reflexiva en sus argumentos, comentarios o impresiones del texto.	El estudiante al menos realiza un comentario crítico o reflexivo acerca de su lectura del texto y el contexto.	El estudiante advierta cierta reflexión o criticidad pero no es capaz de aumentarla.	No existe ningún tipo de criticidad o reflexión en el estudiante.

Anexo IV

Corpus para actividad final, 6 poemas de *Poesía bribri de lo Cotidiano*

Poema I (Regreso al mundo de los originadores)

Oh, Originadora,

Tú no

te olvides de nosotros.

Sí, somos tus hijos, somos desdichados,

somos simiente que llegó desdichada a este mundo.

Y los extranjeros, los fuereños no tienen que ver contigo.

El día en que yo no esté será porque me habré ido ya a tu lugar.

Pensaré en ti

mientras esté en este mundo, siempre pensaré en ti,

en que volveré a donde mi Originadora.

El día en que ya no esté en este mundo será porque me habré vuelto a tu lugar.

Poema II (canto de los hombres y el trabajo)

Ea, ea!, alzado bien, ea!,

¡vosotros os apocáis mucho!, ¡ea!.

¡oh desdichados!, ¡ea!,

¡qué contrariedad!, ¡ea!,

¿nos ha de matar?,

¡ea!,

¿habrá de hablar desdeñosamente de nosotros?, ¡ea!,

¿habremos de perdernos?, ¡ea!,

¡qué contrariedad!,

¡alzadlo suficientemente!,

¡ea!,

afirmad el pie, ¡ea!,

de esta manera, ¡ea!,

de aquella manera, ¡ea!, no penséis.

¡Ea!, apreciado muchacho,

¡ea!

no te aflijas!,

¡ea!, vamos, veremos, ¡ea!,

dónde sucederá que ya no podremos más!

¡ea!

¡oh desdichados, sostenedlo debidamente!,

¡ea!

¡afirmad mejor el pie, ¡ea!,

observad mejor los obstáculos, ¡ea!

Poema III (disfrute de la bebida.)

¡Ay, ay, ay de mí, de mí!

El Señor del Brillo, el Señor de las Lapas Verdes, avanzará muchísimo en su recorrido y yo estaré aquí.

Ahora mi rostro no muestra temor ante la piedra aquella.

Mi corazón no le teme a la piedra,
mi brazo no le teme a la piedra, la roca.

¡Ay, ay!

Más tarde avanzará el tiempo y entonces, pasado un rato,
anochecerá

y entonces beberemos mi buena chicha fresca,

beberemos la buena chicha algo fermentada, beberemos la buena chicha ya bien fermentada.

Yo siempre las tengo, gracias a aquello con lo que vine lavada, con lo que mis órganos internos y mi sangre vinieron lavados.

Ahora Sibò está escuchando, Y gracias a su palabra, estoy aquí ahora.

Amanece, avanza el día, anochece, y la mujer, pobre de ella, está siempre en lo suyo.

¿Qué vamos a pensar de eso?

Yo no pienso en ello, ahora estoy aquí.

Al amanecer el hombre ya se va,
a desempeñarse como buen talador, a desempeñarse como buen chapeador.

Entonces se entera

de que hay buena chicha fresca, que hay buena chicha ya algo
fermentada.

¡Ay, ay de mí!, reflexiono en mis adentros.

No, en este momento no miro hacia él debido a la piedra, a la roca esa.

El Sol, el Rey Circular, salió y yo estoy aquí:

bebamos esa buena chicha fresca, bebamos esa buena chicha algo fermentada.

Mañana o pasado mañana, oh parientes,

llegarán fuereños y yo estaré aquí.

Gracias a la palabra de Sibó, yo no me acobardo:

beberemos savia de árbol, beberemos de la mía, agriada, beberemos de la mía, con sabor a
ceniza.

¿Cómo era el grano que esparcí sobre la piedra,

¿cómo era el grano?

No me apoqué ante el grano del maíz amarillo, no me apoqué ante el grano del maíz
morado,

no me apoqué ante el grano del maíz amarillo, no me apoqué ante el grano del maíz blanco.

De esos siempre tengo chicha yo. la tengo para

el desempeño del buen chapeador, para velar por el buen talador.

¡Ay de mí, de mí,

la piedra, la roca, el canto, la roca que está allí,

esa es mujer:

yo soy semejante a ella. Somos mujeres.

Transcurrirá el tiempo y algún día me iré, entonces habremos de vernos con la Señora de abajo;

transcurrirá el tiempo, transcurrirá el tiempo, y nos veremos, Ella y yo.

Poema IV (Canto de cuna)

¡Ay. ay de mí, de mí, de mí!

Bebita,

duérmete.

Mami ya se va

a trabajar

y nosotros nos quedamos

en nuestra casita.

Ella volverá cuando

el horizonte se tiña de verde.

Entonces ellos ya regresarán

habiendo trabajado a fondo todito el día,

pues es algo

que traen en la sangre.

Ya vamos en pos de ella,

para darle algo de comer.

Poema V (Condición pasajera de la vida frente a la perennidad de la naturaleza)

La bökitwak está de pie exhibiendo sus cualidades, está de pie

y muestra que tuvo buena Originadora, que conoce bien el trabajo;

se presenta

ante él como persona de valía.

¿Y si no conociera?

¿Si allí

no resultara buena trabajadora, si no fuera buena trabajadora?

Eso es lo que espera, ser trabajadora.

Trajo inteligencia, trajo habilidad, trajo facilidad de palabra, trajo discernimiento, trajo brillantez, trajo el sol, trajo habilidad, destreza.

Los desmalezadores

requieren nuestra habilidad,

¿qué extensión alcanzaron a abarcar?,

¿cuál es la extensión alcanzada por su terreno?

¡Ayudémosles, cooperemos!

Un día la trabajadora se irá y otros quedarán con lo que hizo.

Se irá y no volverá, se irá al lugar de donde vino.

Me trajo Sibò y me llevará hasta allí,

habré trabajado, comido, bebido y me iré para no volver.

Mis descendientes vendrán a ver los restos de mi labranza, de mis cultivos,

de lo que allí quedó abandonado.

Para hacer los trabajos,

Nuestro Padre trae a las personas y las cosas necesarias.

Venimos, vivimos, bebemos,

y luego solo el recuerdo queda.

Habré cultivado el maíz morado, bebido su chicha y me iré.

Poema VI¹⁰⁹ (Canto del amor)

Y ¡ay!,

¹⁰⁹Contexto de ayuda para los estudiantes: se presentan dos temas principales en el poema, uno de orden general, la celebración de la elaboración y el disfrute de la chicha; otro, los amores entre una joven -una de las mujeres del grupo que está haciendo la chicha- y un hombre del clan con el que el suyo realiza alianzas matrimoniales preferentemente: un *du'riwak*. La muchacha mientras realiza su trabajo está pensando en su novio, el cual se para, solo y a cierta distancia, a esperar que ella termine su trabajo: sin ella está como huérfano. Cuando termina sus labores, ella va a acicalarse para reunirse con él.

en este tiempo, ¿quién se ve venir?,

¿quién se está de pie allí?

¿En qué piensa ella ahora, en este tiempo?

En este tiempo seco, bebamos con entusiasmo, en este tiempo.

Cuando el Señor del Brillo se eleve, esta bebida tan solo beberemos, estando reunidas, entonces.

Mientras ciertamente estemos reunidas, nosotras, beberemos con entusiasmo.

Cuando el Señor del Brillo se eleve, se estará allí como él, sobre este lugar.

Sí, en este tiempo bebamos, en este tiempo.

Cuando el Señor del Brillo se eleva y despertamos, ¿en qué pensamos?

A la que por siempre vive hacemos sonar.

¿Para quién?

Para nuestro pariente paterno, el *du'riwak*, la hacemos sonar.

En este tiempo, bebamos con entusiasmo mientras Sibó nos tiene con vida.

¿En qué pensamos en este tiempo?

Hacemos tan solo esta bebida reunidas, ciertamente.

En este tiempo, entonces, bebámosla con entusiasmo, mientras él, de pie, permanece allí, solo.

Entonces se ve venir,

por la parte de atrás del lugar al que llega tu camino se ve venir.

El huérfano llega, en este tiempo.

En nuestro buen criador de animales piensa ella, ¿por qué?

Por la parte de atrás del lugar al que llega tu camino, se ve venir.

Presientes que cuando el solcito aquel se haya elevado, ella estará pensando en él.

Arreglará bien su cabellera, dejándola suelta

Arreglará muy bien su cabellera

Y ¿adónde se irá?