

La enseñanza del cosmos: la experiencia de los maestros de cultura bribris y cabécares¹

Alice Lamounier²

Recepción: 20 de febrero de 2009 / Aprobación: 21 de mayo de 2009

Resumen

En este artículo se realiza una reflexión sobre la relación entre la escuela y los conocimientos ahí transmitidos, en especial la escritura, en los territorios indígenas de Talamanca Bribri y de Alto Chirripó. La escuela primaria empieza en este contexto como un lugar de enseñanza de saberes de los blancos. La implementación de currículos diferenciados para la educación indígena posibilita la enseñanza de los conocimientos tradicionales a través de las clases

Abstract

In the article presents a reflection on the relation between school and the knowledge there transmitted. The article focuses in the writing, in the indigenous Talamanca territories of the Bribri and Alto Chirripó. The primary school begins in this context as a place of education of white people knowledge. The implementation of differentiated curricula for indigenous education makes possible the transmission of traditional knowledge by means of culture

1 Una primera versión de ese artículo fue presentada en el "Foro-seminario" sobre educación indígena realizado por el CIICLA-UCR en junio de 2008. Agradezco a los participantes por sus comentarios, en particular a Silvia Macedo. Agradezco también al maestro Freddy Obando por facilitarme el material de sus clases en la escuela de Sharabata.

2 Investigadora del CIICLA- UCR. Doctoranda en Antropología Social e Etnología por la Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales (Francia) y magistra en Estudios en Sociedades Latino-Americanas, por la Universidad de Paris III – Sorbonne Nouvelle (Francia). Correo electrónico: alicelamounier@gmail.com

de cultura y lengua. Los maestros indígenas de cultura bribri y cabécar se apropian de este espacio para hablar del cosmos y las personas míticas. Y las formas no-tradicionales de enseñanza, como la escritura y los dibujos, son puntos fundamentales para entender la manera novedosa como la escuela permite la enseñanza de conocimientos tradicionales a los niños. La escuela se viene configurando como lugar del conocimiento ajeno.

Palabras clave

Educación indígena / Bribri / Cabécar / cosmos / chamanismo / Costa Rica

and language Lessons. The indigenous teachers of Bribri and Cabécar culture take this space to speak about the cosmos and the mythical persons. The non-traditional forms of education, as writing and drawing, are fundamental points to understand the new way as the school allows the education of traditional knowledge to the children. The school is formed as a place of the foreign knowledge.

Key words

Indigenous education / Bribri / Cabécar / cosmos / shamanism / Costa Rica

Introducción

En Costa Rica, la escuela empieza a ser implementada en los territorios indígenas como política gubernamental en la década de los setenta. Poco a poco se va generalizando el servicio hasta que hoy la escuela ya es parte de la vida cotidiana de las comunidades indígenas. En ese artículo pretendo hacer una reflexión sobre la escuela, la enseñanza en específico de la escritura del español y de las lenguas nativas en los territorios indígenas de Talamanca Bribri y Alto Chirripó. Así, se presentará la educación primaria indígena en Costa Rica y sus programas curriculares específicos. Luego, se introducirán los contextos e idiosincrasias de la escuela en Talamanca Bribri y en Alto Chirripó. Consideraremos la escuela como lugar de los conocimientos de los blancos y tendremos en cuenta la importancia de leer y escribir. El último punto a ser desarrollado tiene que ver con las clases de cultura y la enseñanza sobre las diversas personas que viven en el mundo del cosmos. En este sentido, se analiza un material producido por los niños de la escuela de Sharabata (Alto Chirripó), en una clase de cultura del maestro Freddy Obando.

Cultura y lengua como disciplinas curriculares

En 1994 fue creado el Departamento de Educación Indígena (DEI) del Ministerio de Educación (MEP), como respuesta a reivindicaciones históricas de más de 20 años relacionadas con una educación diferenciada para las comunidades indígenas de Costa Rica. La implementación del DEI busca la promoción, en territorios indígenas, de una educación más adecuada a las realidades locales, a partir de la elaboración de programas específicos, de la capacitación del personal necesario y del desarrollo de material didáctico adaptado.

En 1996, el DEI creó, como parte de la adecuación curricular, tres programas especiales destinados a las escuelas primarias indígenas: educación ambiental, promoción y enseñanza de las lenguas indígenas y cultura indígena³. El programa educación ambiental surge de una demanda explicitada en un diagnóstico realizado entre las comunidades. Tiene dos líneas fundamentales: “una, el marco teórico conceptual educativo de lo ambiental y lo intercultural, y dos, la recuperación, la sistematización y la integración

3 Acuerdo del Consejo Superior de Educación. Sesión N° 34-97 del 8 de mayo de 1997.

pedagógica, del acervo cultural y ambiental que poseen las comunidades indígenas del país”.⁴ Este programa debería ser desarrollado por el maestro regular con materiales puestos a disposición por el DEI. Hasta el momento, según la gente de las comunidades, ese programa no es efectivo y no hay un trabajo concreto en esa dirección.

El programa lengua cuenta con 3 lecciones semanales de 40 minutos cada una y tiene como meta la difusión de los idiomas nativos, dedicándose a la enseñanza de su escritura y a su práctica oral. Sus objetivos son: “revitalizar y difundir las lenguas indígenas del país mediante su enseñanza a los niños y jóvenes; Desarrollar en los estudiantes habilidades de expresión oral y escrita en la lengua indígena; Promover el aprecio por la literatura tradicional indígena; Dinamizar procesos de educación bilingüe; Facilitar el proceso de transición de la lengua indígena al español, en aquellas comunidades en que la lengua indígena sea la lengua materna”.⁵

Los territorios indígenas de Costa Rica tienen contextos muy

4 UNICEF. *Niñez y adolescencia indígena en Costa Rica: su derecho a la salud y a la educación*. San José: UNICEF, 2006, p. 85.

5 Rojas Chaves, Carmen. *La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica*.

distintos. Hay comunidades en las cuales los niños prácticamente ya no aprenden los idiomas indígenas en sus casas y tienen el español como primera lengua, como es el caso de los Borucas de los territorios de Boruca, Rey Curré y de los Téribes de Térraba. Una situación parecida ocurre en comunidades como Chiroles o Suretka, situadas en el territorio de Talamanca Bri-bri. El territorio de Alto Chirripó es distinto, pues los niños son prácticamente monolingües (cabécar) y en la escuela van a aprender el español.

Sobre los materiales didácticos, actualmente solo la lengua cabécar cuenta con libros específicos.⁶ Según Severiano Fernandez, director del DEI⁷, estos libros están siendo usados desde 2005 en todas las escuelas que tienen alumnos cabécares. Hecho contestable en la práctica, puesto que pocos son los maestros que utilizan ese material. Para los otros idiomas indígenas, el contenido de las clases queda completamente a cargo de los maestros que deben aplicar sus propios conocimientos y creatividad.

6 La serie de cuatro volúmenes de: “Sa ñayuwä. Sa siwawa. Estudiemos Cabécar” de Fernandez, S.; Hedström-Rojas, M.; Obando, F. 2005.

7 Comunicación personal 2008

Las clases de cultura son dadas en 2 lecciones a la semana, cada una con 40 minutos y abordan cuestiones tradicionales y de costumbres de cada población indígena. Sus objetivos principales son: “promover el fortalecimiento de las culturas indígenas, mediante la enseñanza de los elementos fundamentales de su cultura: historia, filosofía, organización sociopolítica, economía y relación con la naturaleza; fortalecer la identidad étnica y cultural indígena, mediante el conocimiento y revaloración de las prácticas ancestrales, valores, destrezas, habilidades y saberes autóctonos”.⁸

Los contenidos de tales clases también están a cargo de los propios maestros, puesto que no existen materiales didácticos oficiales para tal disciplina. O sea que estos son autónomos para elegir los elementos de su cultura que los niños pueden/deben aprender, considerando, por ejemplo, la edad y los clanes de sus alumnos.

La formación de estos maestros consiste en temas tradicionales como mitos, historias, cantos o artesanías y ocurre fundamentalmente en el ámbito familiar. Otra forma de aprendizaje se base en

8 Rojas Chávez, *Op.cit.*, p.6

la búsqueda personal que implica visitas a los mayores de las comunidades, las cuales son reconocidas (inclusive financieramente) por ser parte de la enseñanza.

Una dificultad reside en evaluar la cualidad de la enseñanza tanto de lengua como de cultura. Para esto la participación de la comunidad es fundamental, ya que son ellos quienes mejor conocen sus costumbres, al contrario de la mayoría de los funcionarios del MEP. De cierta manera, el proceso de selección de los maestros implica una cualidad en los conocimientos, pues para acceder al puesto tienen que contar con el respaldo de la comunidad. Los maestros “han sido seleccionados de modo empírico, por referencia y propuestas de algunos miembros de sus comunidades, dado que no existen parámetros que permitan valorar, evaluar y verificar, el grado de conocimiento, aprehensión y dominio que cada quien tiene sobre su idioma y su cultura”.⁹

Así, los maestros de cultura y lengua son gente del mismo pueblo en el cual dan clases – aunque

en algunos casos puedan hablar dialectos distintos o ser de comunidades ubicadas en otros territorios. Son relativamente jóvenes, los más “viejos” están cerca de los 40 años. La mayoría tiene bajo nivel de escolaridad, no alcanzando el bachillerato¹⁰ y sus conocimientos tradicionales no reciben ningún tipo de reconocimiento institucional. Como pertenecen a generaciones que fueron escolarizadas antes de 1996, estos maestros no tuvieron formación en escritura de la lengua nativa. Sus nociones en escritura fueron adquiridas en talleres de formación especiales, realizados por el DEI en conjunto con lingüistas de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Nacional; también fueron adquiridas en virtud de los esfuerzos propios y por el contacto con los misioneros.

Actualmente, el DEI está trabajando en la formalización de los requisitos de contratación de maestros de cultura y lengua, siendo uno de ellos hablar el idioma de la comunidad para la cual se va dar clases¹¹. Esto se traduce, prácticamente, en ser miembro de la comunidad indígena en cuestión, ya que muy pocos son los blancos que hablan los idiomas nativos.

⁹ UNICEF, *Op.cit.*, p.83

¹⁰ Según informe de la UNICEF, “la mayoría de estos docentes [“lengua” y “cultura”] (90%) no tiene aprobado más que el 6º grado de la escuela primaria, muy pocos el 9º año o colegio, haciendo la salvedad que ese 10% es titulado universitario”. *Idem*, p.84.

¹¹ Pareciera que esta norma tiene también en cuenta la selección de los maestros regulares.

Las escuelas indígenas cuentan con tres tipos de maestro: regular, de cultura y de lengua. Los maestros regulares son los encargados de las disciplinas formales como el español y las matemáticas, y se dedican a una sola escuela. En su mayoría son no-indígenas y su selección es hecha a través de un concurso nacional, lo que contrasta con los maestros de cultura y lengua, que son indígenas.¹² A pesar de la inserción curricular de los programas de cultura y lengua, todavía la mayor parte de las clases versan sobre la enseñanza regular. El maestro más importante de una clase es el de regular y las intervenciones del maestro de cultura y lengua son reducidas, contando con una carga horaria pequeña si se compara con las clases regulares.¹³

12 Según hemos observado, actualmente solo existe un maestro de lengua no-indígena en el territorio de Boruca.

13 Situaciones similares pueden ser encontrada en otras regiones latino-americanas, como en Brasil. Según Tinoco, "El bilingüismo (y multilingüismo) y la interculturalidad – derechos asegurados por la constitución- son para todos también principios fundamentales. A pesar de eso, la mayoría de las formaciones y de los proyectos de educación son realizados en lengua portuguesa, por maestros y profesores no-indígenas, recorriendo a la participación bilingüe para traducciones puntuales. Tinoco, Silvia Lopes da Silva Macedo. *Ekolya et Karretajar: maître de l'école, maître de l'écriture. L'incorporation de l'écriture et de l'école par les amérindiens wayápi de l'Amapari* (Brésil) et de l'Oyapock (Guyane française). Tesis de doctorado, Paris: Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2006, p. 150, (traducción mía).

Los maestros de cultura y lengua son itinerantes y deben atender a 2 o 3 escuelas por semana. Existe una discriminación por parte de los maestros regulares a sus compañeros de lengua y cultura, justamente por ser indígenas, de baja escolaridad, porque sus clases son menos importantes a nivel de tiempo y por la diferencias entre los salarios recibidos por ellos.

En el contexto actual, los niños pasan buena parte del día en las clases y, por consiguiente, menos en sus casas. Ellos empiezan a no recibir parte del conocimiento tradicional de sus familias y la escuela empieza a brindarlo por lo menos en parte. Los propios maestros de cultura no adquirirían así sus conocimientos tradicionales en la escuela. A pesar de representar un cambio, el espacio para la enseñanza de la cultura propiciado por la escuela, está siendo apropiado de manera interesante por parte de algunos maestros¹⁴. El cosmos y sus habitantes pasan a ser escritos y dibujados en sus clases, dinamizando el conocimiento tradicional entre los niños.

14 Es importante resaltar que la educación diferenciada para la comunidad indígenas tiene muchos problemas, incluso de falta de interés y compromiso de parte de muchos maestros indígenas. Así, las experiencias analizadas acá se basan en la labor de algunos maestros que, según nuestro punto de vista, realizan un trabajo ejemplar.

La Escuela indígenas en Talamanca Bribri y Alto Chirripó

En 1964 fue instalada la primera escuela primaria en el territorio de Talamanca Bribri, más específicamente en la comunidad de Amubre, por los misioneros católicos de la Misión Paulina. En esa época, la institución no permitía a los alumnos hablar bribri y reprimía severamente a todos los que lo hiciesen. La escuela enseñaba las creencias cristianas y hacia olvidar las malas costumbres indígenas, es decir que “civilizaba” a los indígenas integrándoles a la cultura nacional, al mundo moderno y a la vez católico.

Seis años después, el Estado empezó a implantar sus primeras escuelas en las comunidades de Bambú, Katsi y Chiroles. La represión ante las costumbres indígenas era una práctica corriente también en las escuelas gubernamentales, pues seguían las normas de integración y asimilación de los indígenas a la sociedad nacional. Tanto en la escuela católica, como en las escuelas públicas “el hablar bribri o referirse a sus costumbres, rituales o mitos, fue prohibido en forma violenta durante las prime-

ras décadas de educación formal, incluso por medio de agresiones físicas de los maestros hacia los niños”.¹⁵

Año tras año, el Estado fue construyendo otras escuelas esparcidas por el territorio. Después de la creación del DEI, se dió un incremento significativo en el número de escuelas en la región. Actualmente, en la Talamanca Bribri existe un total de 31 escuelas,¹⁶ lo que significa que casi todas las comunidades se benefician de este servicio. En general, como cuentan con un número grande de alumnos, las escuelas tienen dos maestros regulares y las clases son separadas por grados. Los niños van a la escuela de lunes a viernes, sea en las mañanas o en las tardes, cuando existe la separación por grados. En los casos minoritarios de clases multigrados, los niños se quedan en jornada continua.

La mayoría de los niños no deben hacer largos recorridos para llegar hacia las escuelas. Claro, existen algunos casos en los que caminan hasta 40 minutos, sin em-

15 Rojas, Daniel Conejo. *Identidad cultural indígena en la tensión entre tradición y modernidad: el caso del pueblo Bribri de Costa Rica*. En prensa, p.68.

16 UNICEF, *Op.cit.*

bargo la mayoría vive en las cercanías de una escuela.¹⁷ Un hecho a ser considerado es que, aunque corto, el camino puede presentar riesgos y dificultades, como ríos a atravesar. Lo que dificulta mucho el acceso en especial en el periodo lluvioso. Por ejemplo, en la comunidad de Sok, la escuela se sitúa en una margen del río Urén y parte de la comunidad vive en la otra margen. Los niños debían arriesgarse constantemente para ir a la escuela cruzando dicho río. Entonces, los padres decidirán construir un “anexo” de la escuela sobre el margen del río en la que viven. Resuelto el problema, los niños no necesitan más atravesar el río. Ahora es el maestro quien debe hacerlo, ya que viene de la comunidad de Kachabri, situada en el otro borde.

Las escuelas del territorio de Talamanca Bribri se encuentran sobre todo en los valles, facilitan-

17 Para los colegios la situación es distinta ya que existen en menor número y los alumnos deben venir de más lejos. A veces les brindan el servicio de bus, como en Kachabri, donde los alumnos son recogidos a la 6 de la mañana para ir al colegio de Amubre. Lo mismo ocurre con los alumnos de Sepecue 1 y 2, que hacen el traslado en bus hacia al colegio de Sepecue. Con los alumnos de Bajo Coén que frecuentan el colegio en Sepecue la situación es un poco distinta, ya que tienen que caminar, cruzar el río Coén para luego ser recogidos por el bus – ya casi llegando al colegio. Esta situación tiende a cambiar este año con la creación del colegio técnico rural de Coroma, para donde mucho de los alumnos que estaban en Sepecue se han transferido, pero este colegio todavía no ofrece servicio de transporte.

do el acceso. Por lo general, tampoco los maestros deben caminar mucho para llegar al lugar de trabajo y pueden regresar a sus casas al final del día¹⁸.

Las primeras escuelas del Territorio indígena de Alto Chirripó surgieron en el año de 1986, siendo “itinerantes”.¹⁹ Las primeras escuelas fueron: Jökui, situada en Alto Pacuare; Sikua Ditsö, ubicada en Paso Marco y Kōbata en Moravia.²⁰ Según Obando, inicialmente “la gente no quería la escuela, pocos eran los niños que iban. Poco a poco van conociendo y viendo que es bueno para los niños. Y ahora empiezan a solicitar escuelas para cada comunidad”.²¹ Debido a que los niños hacían recorridos de hasta 4 horas para ir y regresar, los padres empezaron a organizarse, orientados por los maestros para demandar escuelas a la dirección regional del MEP. Primero se hacía un censo de los niños en edad escolar de la zona y después se redactaba una carta (en general escrita por el maestro) en la cual los padres pedían al MEP la creación de una escuela en la comunidad.

18 Los maestros no-indígenas, como no son de la comunidad, deben permanecer toda la semana en una casa construida con ese fin, cerca a las escuelas.

19 Villanueva comunicación personal 2008.

20 Obando comunicación personal 2008.

21 *Idem*.

Como en el 75% de las escuelas en territorios indígenas, dado el bajo número de matriculados, la mayoría de las escuelas de Alto Chiripó cuenta con solo un maestro regular y las clases deben ser multigrado.²² La escuela de Sharabata es un ejemplo pues cuenta con menos de 30 alumnos, uno solo maestro regular y maestros itinerantes de lengua y cultura. Esa es una escuela nueva con apenas dos años de existencia donde los niños frecuentan las clases en jornada continua.

En Alto Chiripó, pocos son los maestros que viven y trabajan en la misma comunidad. La mayoría debe caminar bastante para llegar, recorriendo un promedio de 4 horas; ¡en algunos casos pueden caminar hasta 8 horas! Así, deben quedarse hospedados en la casa de maestros en los días que les corresponde dar clase en una escuela determinada.²³ Si en la comunidad reside algún pariente, también pueden optar por hospedarse en la casa de ellos. Como son maestros itinerantes deben atender por lo menos 2 escuelas a la semana. Por eso, después de cumplir las clases en un local, se van para otra escuela en una comunidad distinta situada a algunas horas de camino. Solamente

en los fines de semana regresan a sus casas.

En los dos territorios, a los niños les gusta ir a la escuela, especialmente en los primeros años. Cuando son chiquitos pasan admirando sus hermanos, primos o vecinos que salen uniformados y bien peinados para la escuela. Una vez que esos últimos están de regreso, ellos van a hacer sus tareas y sacan los objetos del deseo: cuadernos, lápices y lapiceros de colores. Los chiquitos saben que solo van a tener derecho a tales bienes cuando entren al kinder o primaria y esperan con cierta ansiedad ese día.

En general, los alumnos tienen dos pares de uniformes y a cada fin de jornada, el par usado será cuidadosamente lavado y puesto al sol a secar. Tienen zapatos encerados y medias especiales para la escuela. Es con esa ropa que más les gusta ser fotografiados. Varias veces fui buscada en la casa donde estaba solamente para sacarles fotos vestidos con sus uniformes, incluso por niños que no me conocían bien. En ese caso usaban como intermediarios de sus demandas a los niños de “mi casa”. En ocasiones distintas, muchachas del último año de escuela me buscaban para pedirme que les sacase una foto de recuerdo con el uniforme.

²² UNICEF, *Op.cit.*

²³ Lo mismo es válido para los maestros regulares.

Niños y niñas frecuentan la escuela (y el colegio) de manera equitativa tanto en Alto Chirripó como en Talamanca Bribri. Las muchachas siguen frecuentando la escuela durante el embarazo - lo que a veces pasa cuando todavía son muy jóvenes (13 años). Después del nacimiento del hijo pueden abandonar los estudios, pero después de unos años algunas regresan.

La existencia de una escuela implica un movimiento de acercamiento al sitio donde están ubicadas por parte de algunas familias. Aún cuando una nueva escuela es creada en núcleos ya existentes, hay una aproximación posterior de otras familias. En Sharabata, hace dos años fue atendida la demanda de construcción de una escuela. Esa comunidad es relativamente reciente, tiene cerca de 40 años. Surgió cuando una pareja que habitaba fuera del territorio indígena en Bajo Pacuare, regresó a vivir en ese lugar con sus hijos. Hoy sus 9 hijos son adultos, conforman sus propias familias y la mayoría se ha quedado en ese sitio. Así, Sharabata está formada por miembros de tres o cuatro clanes distintos. Con la llegada de la escuela, la comunidad cambia de nombre: antes se llamaba “Shorobata” (shoro: el choro donde cae el agua; bata: punta/montaña) y ahora “Sharabata” (shara: chile; bata: punta/montaña). Algunas fa-

milias que tienen hijos frecuentando la escuela, acercan sus viviendas a la comunidad para facilitar el acceso de los niños.

En Talamanca Bribri también hay casos de acercamiento a los lugares donde están ubicadas las escuelas (y colegios²⁴) – como Amubre, Sepecue – y también de otros servicios del Estado como el puesto de salud. Las familias pasan a tener hogares secundarios en la montaña donde hacen sus cultivos, sin embargo no viven ahí por la distancia de la escuela. Cuando los hijos más viejos ya no frecuentan ni la escuela, ni el colegio, pasan a quedarse en las casas secundarias trabajando en las fincas.

Como fue señalado para el caso de Alto Chirripó, cada comunidad puede demandar su propia escuela desde que sea comprobada la existencia del número mínimo necesario de alumnos. Una razón práctica para eso es el hecho de que los niños no tengan que caminar mucho. Además, tener una escuela implica en la comunidad la movilización de recursos humanos (por lo menos un maestro regular no-indígena, más los itinerantes de cultura y lengua) y algunos re-

24 Como las escuelas existen en mayor número, vemos que la tendencia actual es de acercamiento de las familias a los sitios donde están ubicados los colegios.

cursos audiovisuales (como una grabadora o televisor). Al mismo tiempo, una escuela dinamiza el establecimiento de relaciones directas con los no indígenas sobre todo con el del MEP. Eso permite una visibilidad de la comunidad más allá del territorio indígena y además va al encuentro de la lógica de autonomía socio-política local, en la cual cada comunidad tienen sus propios líderes políticos y religiosos siendo relativamente independiente de las otras. Este contacto con el exterior dinamiza las relaciones políticas y da cierto prestigio a la comunidad.

La situación del sistema educativo con relación a la atención de los niños es un poco distinta en Alto Chirripó y Talamanca Bribri. En el primero, las familias viven más alejadas unas de las otras y las comunidades también son más distantes entre sí. Además, es una región muy montañosa y de difícil acceso. Todavía las comunidades ubicadas más adentro del territorio no se benefician de las escuelas y, dadas las distancias, sus niños quedan sin escolarización. En Talamanca Bribri, podemos notar una mayor concentración de la población en núcleos donde se ubican las escuelas/colegios. Es aquí donde casi todos los niños están escolarizados.

Para el año 2006, Alto Chirripó

tuvo un total de matriculados de 1894, en un total de 56 escuelas. La situación de la región educativa de Limón²⁵ es distinta pues tiene 60 escuelas y 3999 alumnos.²⁶ Alto Chirripó tiene un promedio bajo de inscritos, es decir 34 por escuela, sobre todo si se compara con la región de Limón donde se cuenta con un promedio de 60 alumnos.

La escuela y el aprendizaje del conocimiento ajeno

A menudo, los padres expresan que los hijos deben ir a la escuela pues es importante aprender a leer, escribir y, claro, ¡las matemáticas! Raras veces se refieren a las clases de lengua o cultura, nunca relacionan los conocimientos tradicionales con la escuela. Lo más importante de la escuela está en aprender los conocimientos de los síkua (extranjero) para los Bribri o de los yökösawak (gente de las armas) en Alto Chirripó o sea de los no-indígenas.

El contacto con los no-indígenas despierta un sentimiento

²⁵ De la región educativa de Limón hacen parte los siguientes Territorios Indígenas/ Numero de escuelas: Talamaca Bribri/ 31; Kekoldi/02; Talamanca Cabecar/09; Telire/ 03; Tayni/08; Nairi Awairi/01; Bajo Chirripó/06.

²⁶ UNICEF, Op.cit., p.112.

ambiguo: es temido y deseado a la vez. Hay un temor de acercarse tanto al punto de eliminar todas las diferencias y de tornarse otro, constantemente verbalizado a través del miedo/constatación de pérdida del idioma, las costumbres y el desinterés de las generaciones más jóvenes por las sus propias tradiciones. Por otro lado, existe un deseo de tener los celulares, aparatos de música, focos, vajillas y toda la gama de variedades confeccionadas por los blancos. Existe un deseo de saber sobre ese mundo ajeno, poco conocido y todavía no domesticado.

Todo esto tiene que ver con una idea propuesta por Lévi-Strauss²⁷ de apertura al otro, en la cual el pensamiento amerindio tiene un deseo de ser otro a partir de sus propios términos, lo que es distinto de ser el otro. El deseo de ser otro nada más, es que la voluntad de seguir siendo uno mismo, pero transformado en la relación para seguir siendo “se’ditsö” (la semilla humana), necesita relacionarse correctamente con los otros: blancos o del otro mundo. La domesticación del conocimiento ajeno permite justamente dinamizar estas relaciones. Seguir siendo “se’ditsö” implica que al establecer relaciones con el otro (sea

con los blancos o seres del otro mundo) los conocimientos sobre ellos permitan un control de sus acciones o que por lo menos conlleve a una neutralización de sus actos predatorios. Esa lógica de domesticación del otro a partir de la adquisición de sus conocimientos y de su forma de ser y estar en el mundo (como vive, de que se alimenta, su lugar de origen), está profundamente enraizada en el pensamiento nativo. Veamos un panorama sobre chamanismo Bribri y Cabécar para entender la idea de domesticación del otro a partir del conocimiento de sus formas de existencia, para después retornar al caso de la escuela.

Sobre los Otros habitantes del cosmos

La gran división del cosmos para los Bribri y Cabécar se sitúa a nivel del el mundo invisible o de la oscuridad y del mundo visible compuesto por la tierra, el cielo, el sol y el mar. El primer mundo siempre existió, el otro fue creación del Sibö (dios), concebido como su casa (ù en bribri; ju en cabécar). Sibö determina que el mundo creado por él sería para sus “distö” (semillas) y que el mundo de la oscuridad sería para los seres que existirían antes. Además, Sibö designa un micro-mundo propio o una casa para cada ser, sea en el mundo visible o en aquel

de la oscuridad; o sea que estableció el lugar exacto donde cada uno debe habitar. Así, impuso una casa a los seres predadores de se' ditsö (Bribri) o seje ditsä (Cabécar) (semillas de maíz o los humanos actuales) desde la cual no les podrían hacer daño. Como cuenta el awá bribri Francisco García, para el establecimiento de la casa del rey de la gripe:

“Detrás de eso exactamente, él (Sibö) hizo una casa que se llamaba
diratuaa, balóratuaaà
y dijo: “Ahí enviaré al rey de la gripe a vivir.
Detrás de aquello hay un lugar que se llama
diratuaa, lóratuaa
ese será el lugar de la gripe”.”²⁸

Es importante resaltar que en el mundo de la oscuridad, sus habitantes son humanos, ellos son personas con las mismas capacidades que los humanos actuales. Allí tienen sus casas, sus animales, su comida y su propio lenguaje a través del cual se comunican entre sí y con los chamanes. Y además esas personas míticas tienen la forma corpórea humana.

A pesar de ser sumamente peligrosos, los seres que exis-

tían no fueron exterminados por Sibö; ellos fueron confinados en sus casas en la oscuridad. Estas personas son consideradas como amenazadoras puesto que cuando salen de sus casas, los se' ditsö se tornan visibles a ellas en diferentes tipos de alimentos vegetales o animales o como bebidas. Los humanos actuales son el alimento de los seres del mundo del más allá. Al lograr la captura de un se' ditsö, ellos están comiendo chanco o tomando chocolate según sus perspectivas.²⁹ Cada uno de esos seres tiene una visión específica del mundo, por eso unos van a ver los humanos como chocolate o chicha y los otros van verlos como chanco o vaca. Desde el mundo iluminado, estos ataques son aprehendidos por se' ditsö como enfermedades. Obviamente, el diagnóstico de cada enfermedad será definido por el chaman según la persona que está comiéndose a se' ditsö en el otro mundo.

Para que los indígenas no se tornen alimento de los seres del otro mundo, los chamanes deben conocer y aprender todas las formas posibles de estar en el mundo de estas personas: lengua, hábi-

²⁸ Jara, Carla. *I ttè: historias bribris*. San José: Edit. de la UCR, 1993, p. 82

²⁹ Claro que estas cuestiones hacen eco en el perspectivismo propuesto por Viveiros de Castro, Eduardo. “Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio”. *Mana* 2 (2), 1996, 115-144.

tos alimenticios, apariencia corpóreas, origen... Solamente a partir del conocimiento de la existencia completa de esos seres es que se podrá impedir posibles acciones de depredación (caza) a los humanos actuales. El chaman debe hacer predominar o restablecer el orden designado por Sibö, recordando a todos los seres sus lugares en el mundo de la oscuridad; o sea sus casas, desde las cuales no pueden hacer mal a se' distö. La neutralización de una acción de depredación por parte de los seres del otro mundo, pasa por el conocer a un ser en todas sus formas y posibilidades de existencia.

Conociendo los no-indígenas: leer y escribir

El comercio, las religiones y los asuntos gubernamentales hacen que los no-indígenas estén presentes en la vida diaria Bribri y Cabécar. Lidar con los blancos de modo correcto implica conocer sus formas y propiedades, eso significa: saber dónde viven, su lengua, vestimentas, comidas y su visión del mundo. Esa es la única forma de neutralizar sus posibles acciones negativas sobre los "se' ditsö" y apropiarse de sus sabidurías valiosas. El español y su escritura, así como los números, son esenciales para, por un lado, establecer relaciones comerciales sin ser explotados y, por otro, para

poder beneficiarse de ayudas gubernamentales o simplemente para el acceso a medicamentos.

Cuando la gente de la comunidad de "Alto Pacuare" recibe atención médica³⁰ es frecuente que sean varios miembros de una misma familia al mismo tiempo. Una vez terminada la cita, regresan a sus casas con los medicamentos para el tratamiento. Esos vienen con el nombre de la persona que debe consumirlo y su forma de uso. Es común que los adultos no sepan leer, en ese caso son los niños escolarizados quienes deben descifrar a quien pertenecen y como usarlos.³¹

Como el idioma español y su escritura son objetos fundamentales para entender a fondo los blancos y su mundo, la escuela pasa a ser considerada por las comunidades indígenas como central para la adquisición de dichos conocimientos. Así, saber el español oral y escrito – lectura y escritura – es esencial para relacionarse con los blancos, ya que a partir de esta relación se puede establecer una comunicación entre iguales. La escuela surge como un lugar privilegiado ya que permite este aprendizaje.

30 Esta atención medica puede ser: por el Atap – agente de salud indígena; por el médico del puesto de salud, quien visita la comunidad en un promedio de una vez a cada 3 meses; en el EBAIS de platanillo; o en el hospital de Turrialba.

31 Debo a Pamela Monestel el comentario sobre la importancia bulas médicas y la lectura de los niños.

Lectura y producción del español escrito

Los documentos oficiales para pedidos de becas y matriculas escolares, los carnés de salud, los títulos electorales, las cédulas de identidad, periódicos, producciones religiosas, implican el dominio de la lectura/escritura del español.

En Bajo Coén, en Talamanca Bribri, un vendedor panameño pasa esporádicamente ofreciendo diversos “chunches”: ropa, artículos de cocina, juguete, y periódicos. Estos últimos son apreciados por la comunidad, siendo común que los compren en esa ocasión o que los encomienden a alguien cuando sale a Suretka o Bribri, sitios donde son de fácil obtención. Una vez adquiridos, hay una circulación de los periódicos por préstamo a vecinos (que por general hace parte de la misma la parentela local). Los periódicos que llegan hasta ahí son de tipo sensacionalista como La Extra o La Teja, con noticias e imágenes de asesinatos, asaltos o accidentes. Los ejemplares, independientemente de su fecha, siguen rodando en las manos de todos de la familia – niños y adultos de ambos sexos se ponen a leer (noticias y fotos) con gran espanto, interesándose por todas las calamidades del mundo síkua, ya que estos son los contenidos de esos periódicos.

Muchos de los lectores nunca salieron de Talamanca y los periódicos son la única o primera experiencia de contacto con el mundo de los blancos. La presencia física de los no-indígenas es común, pero pocos son los indígenas que conocen “personalmente” el lugar de origen de los primeros.

Libros y folletos religiosos, en general evangélicos, forman parte de las producciones que aparecen en las comunidades bribri y cabécares. Estos libros y folletos también son objeto de lectura interesada en las casas. El material de evangelización siempre viene con una predicación oral que termina con el regalo de un fólter o libro de historias bíblicas y una invitación a la participación a una actividad de la iglesia. Los predicadores pueden ser blancos acompañados por traductores indígenas convertidos, sobre todo se pretenden hablar a los mayores, quienes no dominan bien el español. La predica también puede ser asumida por los propios indígenas convertidos.

Los cuadernos y libros didácticos de los niños son otra fuente de material tanto de lectura como de escritura. Pero esos están más restringidos a niños y jóvenes ya que no despiertan interés de los adultos de la familia, como es el caso de los periódicos y las pro-

ducciones religiosas. Los estudiantes son los principales involucrados en la producción y lectura del material escolar y están siempre haciendo sus tareas o dibujos.

Los documentos a ser enviados a los no-indígenas tienen que ver con producciones escritas en español y realizadas por los propios indígenas; tales son las invitaciones al Ministro y a las entidades financieras para la inauguración de una escuela/colegio o puente; la demanda de construcción de una escuela o de becas. Muchos de estos escritos también están relacionados con la escuela. Hay otro tipo de producción en español de la propia comunidad dirigida a sus miembros, como las “convocatorias” para trabajar en la junta de vecinos, hechas a partir de modelos previamente adquiridos y con distintos destinatarios. Cada uno de ellos recibirá su ejemplar personalizado con el mismo texto pero con su nombre.

El interés despertado por todos estos materiales escritos reside en el ejercicio mismo de la lectura y en sus contenidos. Existe un placer y una curiosidad en los escritos, más allá de los contenidos mismos. Leer permite conocer el mundo blanco: las ciudades y sus catástrofes; sus dioses y creaciones. Por otro lado, la escritura permite interactuar con ese mundo

de forma positiva: solicitar una escuela, invitar al Ministro. Todo eso permite el establecimiento de relaciones con el mundo no-indígena, que hace poco era tan distante de la realidad de las comunidades.

De los escritos en lengua indígena

Las primeras tentativas de escribir los idiomas bribri y cabécar fueron ciertamente aquellas hechas por los viajeros y misioneros. Los trabajos pioneros sobre la lengua bribri son los de Gabb³² y Pittier.³³ Para la lengua cabécar los estudios son posteriores y empiezan con el estudio de Jones.³⁴

En los años de 1960, lingüistas y antropólogos trabajaron en la transcripción y traducción de mitos e historias indígenas. A finales de la década de 1970, principios de 1980, empezaron los estudios sistemáticos sobre los dos idiomas por los lingüistas de la Universidad de Costa Rica,³⁵ como el Diccionario bribri-español español-bribri

32 Gabb, William. *Informe sobre la exploración de Talamanca verificada durante los años de 1873-74*. San José, C.R. : Tip. Nacional, 1899.

33 Pittier, H. *Apuntaciones etiológicas sobre los indios bribri*. San José. Imprenta Nacional, 1938.

34 Jones, Aziel W. “The segmental phonemes of Chirripó”, San José: xxxiii Congreso Internacional de Americanistas, 1948, pp. 580-583.

35 Constela Umaña, Adolfo y Margery Peña Enrique. *Bribri I: diálogos, gramática y pronunciación; in-*

y el alfabeto práctico cabécar de Margery Peña.³⁶ Esos trabajos fueron realizados con la ayuda de informantes alfabetizados en español que tenían como referencia esta lengua y sus características fonológicas y gráficas. Hecho que influye considerablemente en la estructura de alfabetos prácticos de estas lenguas.

La enseñanza en la escuela de la escritura de las lenguas indígenas es relativamente reciente, puesto que comienza con los programas curriculares específicos en 1996. Aún así, muchos son los indígenas que saben escribir en su lengua, claro que en su mayoría son jóvenes. Una vez que salen de la escuela se distancian progresivamente del ejercicio de la escritura. Es decir que, cuanto más pasan los años, menos la usan. Aunque no practiquen mucho, su conocimiento parece conservarse, ya que siempre encontré ayuda para escribir una palabra en bribri o en cabécar. Los indígenas hacen críticas sobre la forma

como las palabras fueron escritas en su lengua. En una oportunidad, al enseñarme una versión de la Biblia traducida en Bribri, Franklin Morales, maestro de cultura bribri, señaló palabras mal redactadas, pues según él “no se dice así”.³⁷

Los maestros de cultura y lengua juegan un papel fundamental en el dominio de la escritura de las lenguas nativas. En general, ellos aprendieron a escribir en talleres especiales organizados por el MEP, en conjunto con lingüistas de las universidades. Tanto los maestros de cultura bribri como los cabécares, ya han empezado a escribir sus propias historias (o por lo menos a expresar el deseo de hacerlo). Varios mitos fueron escritos por iniciativa personal de los propios maestros y se encuentran restringidos al dominio privado, ya que no están publicados ni circulan en la comunidad.

En la pluma de estos autores, las historias ganan una densidad y complejidad que otrora eran dadas por las narrativas orales. Tales producciones enriquecen la literatura indígena actual, pues muchas de las publicaciones – en especial

troducción y ejercicios. San José, C.R. : UCR, Esc. de Filología, Secc. de Lingüística, 1978 y Constela Umaña, Adolfo Enrique Margery Peña. *Bribri II: diálogos, gramática y pronunciación.* San José, C.R. : UCR, Esc. de Filología, Secc. de Lingüística, 1979.

36 Margery Peña, H. Alfabeto practico pan-dialectal de la lengua cabécar. *Revista de Filología y lingüística* de la Universidad de Costa Rica xi, 1. 1985: pp. 131-137 y Margery Peña, H. *Diccionario bribri-español español-bribri.* San José, C.R. Edit. de la UCR, 1982.

37 Ni entre los Bribri, ni entre los Cabécares, los alfabetos propuestos por los lingüistas o misioneros son cuestionados de forma abierta. Sobre este tema entre pueblos indígenas en Brasil ver Franchetto, B. “A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito”. *Mana* (14), 2008: 31-59, p.42.

las que llegan a un público más amplio que el de la comunidad académica – son breves resúmenes destinados al público infantil, dejando parecer que esas historias carecen de riqueza literaria. En el paso del lenguaje oral al escrito, muchas veces se pierde “el elaborado código de las artes verbales de la tradición oral”.³⁸ Estas producciones de los autores indígenas permiten la recuperación de la elaboración y sofisticación de las historias en los idiomas indígenas.

Para estas iniciativas no existe demanda formal, ni incentivos por parte del MEP o de quien sea. Los trabajos pueden resultar, en parte, de la necesidad de producir materiales pedagógicos para usar en sus clases. Pero, también puede estar relacionado con el dominio de la técnica, cuando ya se puede hacer un uso propio de ella. Todavía, el uso de la escritura en las lenguas nativas es menor que el uso del español escrito.

Por el momento, además de las historias de los maestros, la escuela es quien propicia la mayor producción de escritos en lengua indígena gracias a las clases de lengua y cultura. La escuela permite, así, tanto el aprendizaje de la escritura del español como de las lenguas nativas. Es intere-

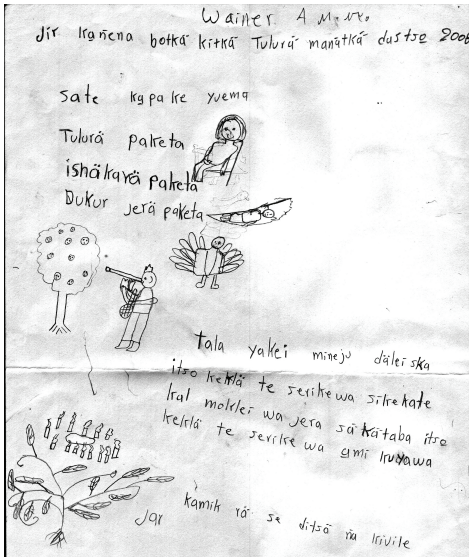
sante notar que el español escrito es usado para hablar del mundo actual y de cuestiones cotidianas. En contraposición, los idiomas nativos son usados para referirse al otro mundo y sus habitantes.

Aprendiendo sobre las personas míticas del cosmos

En las clases de cultura se usa el espacio de la escuela para enseñar conocimientos tradicionales como mitos, historias, cantos, artesanías, hábitos alimenticios, relaciones entre los clanes. Los maestros hacen uso de la escritura en su idioma para enseñar sobre todo los contenidos de los mitos o historias tradicionales, ya que piden a sus alumnos que redacten las partes más importantes. Veamos una de esas clases y su producción para entender el uso de la escritura en ese contexto a partir del análisis del material producido en una clase del maestro Freddy Obando con los niños de la escuela multigrado de Sharabata, en marzo de 2008. La dinámica utilizada fue la siguiente: primero una presentación de fragmentos de varias historias por Obando, quien después pidió a sus alumnos, como tarea, que escribieran y dibujaran lo que más les interesara del relato. Del material producido en esa clase, tuve acceso a tareas de tres niños y una niña con edades entre 8 y 12 años.

La estructura de todas las tareas

Figura 1



presenta poca variación: el documento empieza con la fecha y por general sigue el nombre del niño. Después sigue una introducción corta creada por el maestro y común a todas las tareas (Figura 1):

“Tulurä paketa
Ishä paketa
Dukur jerä paketa”
La Tierra tiene historia
El Murciélago también tiene historia”
“La Luna tiene historia

Esta introducción se caracteriza por ser de tipo paralelista, o sea, consiste en la repetición de un elemento y la variación de otros. El paralelismo es un recurso estilístico frecuentemente utilizado en las artes verbales amerindias,

sobre todo en los cantos chamánicos. Diversos estudios subrayan su importancia.³⁹ El uso del paralelismo en los cantos fue caracterizado por Severi como “un medio de construir una dimensión sobrenatural, pensada como un doble invisible o, en todo caso, como un mundo posible que posee una existencia paralela a la del mundo real”.⁴⁰ Obviamente el autor hace referencia al uso en el contexto ritual de los cantos, en el cuál se tiene un chaman previamente formado para establecer interacciones con el otro mundo. En el caso de la introducción hecha por el maestro, estamos tratando el uso no ritual del paralelismo y además con niños de poca edad. Aún así, me gustaría sugerir que esa sea una posible iniciación al lenguaje correcto para acceder al mundo de la oscuridad, pero que solo se haga concreta después de la adquisición de varios otros conocimientos esenciales como el propio aprendizaje de los cantos.

Tal introducción viene acompañada por los dibujos corres-

39 Cesarino, Pedro de Niemeyer. “De duplos e estereoscópios: paralelismo e personificação nos cantos xamanísticos ameríndios”. *Mana*, vol. 12, no. 1, 2006; Severi, Carlo. “Memory, reflexivity and belief. Reflections on the ritual use of language”. *Social Anthropology*, 10 (1), 2002: 23-40; Severi, Carlo. *La Memoria Ritual. Locura e imagen del blanco en una tradición amerindia*. Quito: Abya-Yala, 1996.

40 Severi, “Memory, reflexivity...”, *Op.cit.*, p.29.

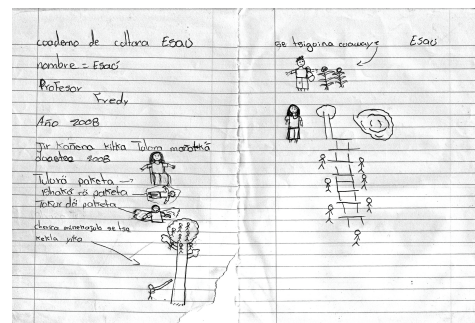
pondientes a las personas citadas en el texto. La segunda parte de la tarea consiste en una “improvisación” escrita, en la cual cada niño debe contar una o varias de las historias verbalizadas por el maestro. Los textos producidos pueden o no estar acompañados por dibujos referentes a la historia escogida.

Los dibujos de las partes de la tarea representan los seres que viven en el otro mundo y tienen en común la representación humana: la Luna es una mujer, la Tierra un niño, el Múrcielo un hombre. En las historias, estos personajes de hecho son humanos y al ser transformados por Sibö adquieren sus nuevas características. Estas características, les van a permitir vivir en el mundo iluminado junto con los se’ ditsö sin hacerles daño o para hacerles la vida posible, como es el caso del Murciélago y de la Tierra. Sin embargo, su representante principal (keklö⁴¹) sigue existiendo en el mundo de la oscuridad. Sibö no permitió a todos los seres vivir en el mundo iluminado, muchos tienen sus casas designadas en el mundo de la oscuridad.

Es interesante notar que, aún cuando humanos, estas persona

ya tenían algunas de sus características específicas presentadas en el mundo actual: el Múrcielo es un hombre que tiene alas. Los dibujos muestran que los seres ahí representados tienen una visión del mundo propia. Es decir que en esta visión, la Tierra tiene una cama, pero su cama es una hoja. En ese momento, no todos eran humanos; los humanos de hoy, se’ ditsö, en el mundo de la oscuridad eran maíz. En ese tiempo/lugar otros eran los humanos. La representación hecha por Esaú (8 años) en la clase es clara (figura 2): en el otro mundo los humanos son los otros, los se’ ditsö son maíz. El maestro enseña a los niños que la humanidad es una condición relativa, distinta en ese mundo y en el mundo de la oscuridad.

Figura 2



Los textos redactados por los niños van a contar de manera más o menos completa fragmentos de una historia que el maestro les enseñó. La historia favorita en

41 Keklö se refiere al ser principal, el más importante de su “especie”; otra traducción posible es Dueño.

las tareas fue la de los niños Huracanes. Solo la niña no la escribió. Veamos las historias redactadas en su versión en cabécar y después traducidas al español⁴²:

Cherica minekajula tsõ kekla yika.

“Los niños Huracanes se fueron arriba por causa del dueño del Monte”. (Autor: Esaú, 8 años)

Tala Yakei mineju dälei ska ltsõ keklä te Serikewa sike kate kal moklei wa jera säkätaba ltsõ keklä Serikewa ämi kuyawa.

“Cuando Tala Yakei se fue, el dueño del Monte succionaba los niños Huracanes del árbol. Entonces, el dueño del Monte chupó/vació la madre de los niños Huracanes”. (Autor: Wainer, 8 años)

Serike ämi kuyalewã itso keklä wõ ijete itkawã iõ k yolonã kjia yola te i suare. Sa ämi kuyarda wairä kjia. Ijewa julunakã iyika kal ter wã julaka klia irajute ijewã wäki ijenduächära kjia i te i she: maikäi bas kakä rö? Jewa te i sha i shakä sa jkakä rö wätsawa jera iwäritä jare kai ebä maikäi si bas jkakärä ite i she. Se jkakärä kö chõ wã wa jenira ite imable. Jibenawa ka ie i

42 Las traducciones de los textos fueron elaboradas por Freddy Obando y yo. Según Obando, los chiquitos no tienen dominio completo de la escritura y hay palabras/frases redactadas de forma incorrecta. Por ejemplo, según Obando la frase escrita por Esaú debería ser así: “Sérikë mineka julu itsõ kekla yika”.

or bär kjiapa ra kar moklei sikärak se ite jewa. Isike jarre karmokleira wa.

“El dueño del Monte chupó la madre de los niños huracanes. Él se puso a buscar piojos. Los hijos vieron. “Nuestra madre fue chupada”. Ellos subieron al árbol huyendo. (El Dueño del Monte)⁴³ viene hacia ellos y, donde se paró, dijo: “como ustedes subieron?” Ellos lo dijeron: “nosotros subimos con la frente”. Entonces puso (la frente) un rato (pero) no funcionó. “Como ustedes subieron ahí?”, dijo. “Nosotros subimos con las rodillas”. Entonces él lo intentó con todas las partes (pero) no lo logró. Entonces él los succionó en el árbol con la cerbatana. Él los succionó tamaño rato con la cerbatana”. (Autor: Andrey, 12 años)

Los relatos de los niños son más o menos completos dependiendo de su edad. Ellos expresan diferentes pasajes de la misma historia, pero todas muestran como es el mundo que ven las personas míticas: para el Dueño del Monte, la madre y los niños Huracanes son su comida. Por eso los chiquitos huyen hacia arriba del árbol, pues si el dueño del Monte los atrapa, se los va a comer como hizo con la madre.

43 Los contenidos que están entre paréntesis fueron introducidos en la traducción para que en español las frases sean comprensibles.

En la clase se aprende sobre la humanidad de los seres del otro mundo, que es expresada por los niños en sus textos y dibujos. Eso permite visualizar que las personas que viven en el otro mundo tienen una forma corpórea humana. Los textos cuentan cómo son los otros en tanto humanos en el otro mundo. Así tenemos una doble aprehensión del otro: una dada por la escritura y otra por los dibujos. La formación tradicional dada a los niños entre los bribri y los cabécares se basa sobre todo en forma de narrativas orales⁴⁴. La escuela y los maestros de cultura vienen a introducir una nueva forma de pensar el cosmos a partir de la apropiación de la escritura y de los dibujos, utilizando siempre como punto de partida la narrativa oral, pero desarrollándola de otro modo para conocer y aprender sobre el mundo del más allá.

Conclusión

La escuela es un espacio de aprendizaje de los conocimientos

44 Al contrario de las formaciones más especializadas, como la seguida por los chamanes que además de aprender historias y cantos deben aprender a dibujar. Diversos trabajos en las últimas décadas sobre la transmisión de conocimiento en sociedades de tradición oral, han demostrado que la enseñanza en ese contexto no se hace solo oralmente, como el caso emblemático del chamanismo Kuna, donde existe una combinación entre cantos y pictografía (Severi 1996, 2002).

de los blancos, como el español y las matemáticas. La escritura/lectura permite saber sobre los blancos y su mundo y el establecimiento de relaciones no predatorias. La escuela es el lugar por excelencia del aprendizaje del conocimiento ajeno y en especial de la escritura, tanto del español como de las lenguas nativas. El interés por estos conocimientos tiene un nivel práctico como leer medicamentos o pedir ayudas gubernamentales. Y otro ideológico: para poder seguir siendo se'ditsö (semilla humana) y ocupando el mundo designado por Sibö para ellos.

Por otro lado, el ámbito escolar viene siendo apropiado por algunos maestros para enseñar sobre la humanidad de los seres. Aprender sobre el mundo del más allá, se traduce en conocer la forma humana de los seres y sus visiones sobre la realidad que les rodea. La escuela permite una nueva posibilidad de conocer el otro mundo por medio de la escritura. Los maestros cuentan la historia de las personas míticas a través de una nueva forma. La escritura y los dibujos permiten conocer los seres que viven en el tiempo de la oscuridad. El maestro de cultura enseña a sus alumnos que en el otro mundo los humanos son otros. La escritura en lengua nativa, tal como viene siendo trabajada, es una posibilidad para contar

la historia de las personas míticas y una forma de demostrar el conocimiento sobre ellos.

Como para otros pueblos indígenas, la escuela es un instrumento importante de relación con los otros: seres míticos o blancos⁴⁵, pues permite la adquisición del conocimiento de ellos y al mismo tiempo un conocimiento sobre ellos. La escuela parece tornarse un lugar de conocimientos ajenos, donde se incorporan nuevas técnicas que permiten a los indígenas seguir siendo ellos mismos.

Bibliografía

Cesarino, Pedro de Niemeyer.

De duplos e estereoscópios: paralelismo e personificação nos cantos xamanísticos ameríndios. *Mana*, vol. 12, no. 1, 2006.

Constela Umaña, Adolfo y Margery Peña Enrique. *Bribri I: diálogos, gramática y pronunciación; introducción y ejercicios*.

San José, C.R. : UCR, Esc. de Filología, Secc. de Lingüística, 1978.

Constela Umaña, Adolfo Enrique Margery Peña. *Bribri II: diálogos*.

45 Para una discusión sobre la escritura y la escuela en el caso de los Wayäpi del Brasil y de la Guyana Francesa, ver Tinoco, *Op.cit.*

gos, gramática y pronunciación. San José, C.R. : UCR, Esc. de Filología, Secc. de Lingüística, 1979.

Franchetto, B. "A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito". *Mana* (14), 2008: 31-59.

Gabb, William. *Informe sobre la exploración de Talamanca verificada durante los años de 1873-74*. San José, C.R.: Tip. Nacional, 1899.

Jara, Carla. *I ttè: historias bribri*. San José: Edit. de la UCR, 1993.

Jones, Azriel W. "The segmental phonemes of Chirripó" San José: xxxiii Congreso Internacional de Americanistas, 1948, pp. 580-583.

Lévi-Strauss, Claude. *História de lince*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Margery Peña, H. *Diccionario bribri-español español-bribri* San José, C.R. Edit. de la UCR, 1982.

Margery Peña, H. Alfabeto práctico pan-dialectal de la lengua cabécar. *Revista de Filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica* xi, 1. 1985: pp. 131-137.

- Pittier, H. *Apuntaciones etiológicas sobre los indios bribri*. San José. Imprenta Nacional, 1938.
- Rojas Chaves, Carmen. *La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica*.
- En: www.unesco.or.cr/portalcultural/lenguas1.pdf (Fecha de revisión: 16/11/2008).
- Rojas, Daniel Conejo. *Identidad cultural indígena en la tensión entre tradición y modernidad: el caso del pueblo Bribri de Costa Rica*. En prensa.
- Severi, Carlo. *La Memoria Ritual. Locura e imagen del blanco en una tradición amerindia*. Quito: Abya-Yala, 1996.
- Severi, Carlo. "Memory, reflexivity and belief. Reflections on the ritual use of language". *Social Anthropology*, 10 (1), 2002: 23-40.
- Tinoco, Silvia Lopes da Silva Macedo. *Ekolya et Karetajar: maître de l'école, maître de l'écriture. L'incorporation de l'écriture et de l'école par les amérindiens wayãpi de l'Amapari (Brésil) et de l'Oyapock (Guyane française)*. Tesis de doctorado, Paris: Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2006.
- UNICEF. *Niñez y adolescencia indígena en Costa Rica: su derecho a la salud y a la educación*. San José: UNICEF, 2006.
- Vilaça, Aparecida. "Conversão, predação e perspectiva ". *Mana* 14, 2008, 173-204
- Viveiros de Castro, Eduardo. "Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio". *Mana* 2 (2), 1996, 115-144.
- Comunicación personal:
Fernandez, Severiano. Kabe-kilöwak 2008 San Pedro.
Obando, Freddy. Kjölpawewak .2008. San Pedro.
Villanueva, Clementino. Kabe-kilöwak 2008. San Pedro.